

EDITRICE LA SCUOLA

# NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, ORIENTAMENTI EDUCATIVI, PROBLEMI DIDATTICO-ISTITUZIONALI  
PER LE SCUOLE DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

# 10

15 giugno 2012  
anno XXIX

LA SFIDA DELL'EDUCAZIONE  
NELLE TERRE LIQUIDE

LETTERATURA COMPARATA:  
ORIGINI, METODI, ORIENTAMENTI

PERCORSI FORMATIVI DI BOTANICA  
AL SERVIZIO DEL TERRITORIO

ROUSSEAU: UN PENSIERO  
DA RISCOPRIRE

CULTURA E MANUALITÀ  
TECNICA E PASSIONE DEL FOTOGRAFO PUBBLICITARIO



# NUOVA SECONDARIA <sup>n. 10</sup>

## EDITORIALE

*Edoardo Bressan* Dalla Nazione allo Stato unitario.  
Il centocinquantenario e il ruolo dei cattolici p. 5

## PROBLEMI

*Graziano Martignoni* Naufraghi o esploratori?  
La sfida dell'educare nelle "terre liquide" p. 8

*Giancarlo Trunzo* Voto come moneta  
e valore legale dei titoli di studio p. 11

*Maria Teresa Sigari* Dagli strumenti compensativi  
alle competenze compensative p. 14

*Ermanno Puricelli* Parametri per la progettazione di unità p. 18

L'ACCOGLIENZA DEGLI STUDENTI NON ITALOFONI.  
PROGETTI ED ESPERIENZE p. 22

*Annamaria Tonoli* Lavoro di equipe e forza di gruppo p. 22

*Maripina Sforza* Il laboratorio di accoglienza multidisciplinare p. 24

*(a cura di Luigi Tonoli)* La graduatoria delle scuole superiori  
secondo la Fondazione Agnelli p. 26

*Stefano Bertoni* Da leggere in classe:  
tutti i lavori hanno la stessa dignità p. 28

IL VANGELO E LA VITA  
*Paola Bignardi* Con la pazienza del contadino p. 7

PENSIERI DEL TEMPO  
*Giuseppe Acone* L'Occidente, le narrazioni perdute,  
le narrazioni apparentemente vincenti p. 11

LA LANTERNA DI DIOGENE  
*Fabio Minazzi* Abolire le insufficienze? p. 13

IL FUTURO ALLE SPALLE  
*Carla Xodo* Giovani così, anche normali p. 20

## STUDI

LETTERATURA COMPARATA  
*(a cura di Raffaella Bertazzoli)* p. 29

*Roberta Capelli* Che cos'è la Letteratura comparata? p. 30

*Chiara Concina* La tradizione intertestuale p. 35

*Renato Martinoni* L'imagologia e la questione dell'«altro» p. 39

*Maria Bulei* Tema e mito p. 43





## PERCORSI DIDATTICI

*Giuseppe Caruso* Botanica e formazione non-curricolare: alcuni casi p. 50

## MESTIERI E MANUALITÀ

*Simona Marini* Tecnica e passione del fotografo pubblicitario p. 59  
*Alice Mora*

## DISCIPLINE

*Giuseppe Leonelli* Pascoli e la poesia del Novecento p. 64

## LIBERALI E NO

*Carlo Lottieri* L'anarchismo di Bakunin: né Dio, né Stato, né padroni p. 67  
Lysander Spooner: contro la  
Costituzione, in difesa della libertà p. 70

Insieme all'IBL: per educare alla complessità p. 72

*Federica Ricci Garotti* CLIL: biologia in inglese - *Sustainable Development* p. 74

## J.-J. ROUSSEAU, UN PENSIERO ATTUALE

*Roberto Gatti* La politica nell'*Emilio*: l'incerta transizione del moderno p. 76

*Andrea Potestio* J.-J. Rousseau: per l'uomo, contro la società p. 79

*Dario Palladino* I Sillogismi .4. Classificazione dei sillogismi corretti p. 82

*Ledo Stefanini* Misure aerostatiche nell'800 p. 86

*Giovanni Vittorio Pallottino* Fatta l'Italia... p. 91

A cura di Additivi per alimenti .3 p. 97

*G. Giacomo Guilizzoni*

## LINGUE, CULTURE E LETTERATURE

### ITINERARI DIDATTICI PER LE LINGUE STRANIERE

(a cura di *Giovanni Gobber*)

*Annalisa Zanola* English as a Foreign Language:  
proposte per una didattica della pronuncia p. 98

*Christine Arendt* Aktuelle deutschsprachige Filme im Unterricht  
Deutsch als Fremdsprache Überlegungen zur Didaktisierung p. 102

## PANORAMA

*Libri* (a cura di *Lucia Degiovanni e Luigi Tonoli*) p. 109

## LEGISLAZIONE

*Giovanni Cominelli* Il corsivo. Il concorso per dirigenti  
e le aporie del centralismo amministrativo p. 112

*Christopher H. Tienken* Gli attuali orientamenti  
della politica scolastica statunitense p. 114

Indice generale dell'annata 2011-2012 p. 116

## ASTERISCHIDIKAPPA

Anvur p. 10







Mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didattico-istituzionali per le Scuole del secondo ciclo di istruzione e di formazione - Anno XXIX - ISSN 1828-4582

**Fondatore e direttore emerito: Evandro Agazzi**

**AVVERTENZE** - Ad ogni comunicazione o richiesta riguardante la rivista i sigg. abbonati sono pregati di allegare una copia del talloncino-indirizzo con il quale la rivista stessa viene loro spedita; non si accettano manoscritti; gli articoli non vengono compensati. I fascicoli arretrati della rivista saranno resi disponibili esclusivamente in formato PDF.

Per eventuali omissioni delle fonti iconografiche, l'editore si dichiara a disposizione degli aventi diritto.

Direzione, Redazione e Amministrazione: EDITRICE LA SCUOLA, Via Luigi Cadorna, 11, 25121 Brescia - fax 030.2993.299 - Tel. centr. 030.2993.1 - Sito Internet: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it) - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Officine Grafiche La Scuola, Via L. Cadorna, 11 - 25121 Brescia - Ufficio inserzioni pubblicitarie: Editrice La Scuola, Via Cadorna, 11, - 25121 Brescia - tel. 030 2993.290 - fax 030 2993.299 - e-mail: [pubblicita@lascuola.it](mailto:pubblicita@lascuola.it) - Ufficio Abbonamenti (dalle ore 8 alle 12/dalle 13 alle 17): tel. 030 2993.286 - fax 030 2993.299 - e-mail: [abbonamenti@lascuola.it](mailto:abbonamenti@lascuola.it).

**Abbonamento annuo 2010-2011:** Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 101,00 - Paesi extraeuropei: € 111,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n.11353257 (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente - Partita I.V.A. n. 00272780172). I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

## DIRETTORE

**Giuseppe Bertagna**  
Università di Bergamo

## COMITATO DIRETTIVO

Cinzia Susanna Bearzot - *Università Cattolica, Milano*

Edoardo Bressan - *Università di Macerata*

Alfredo Canavero - *Università Statale, Milano*

Giorgio Chiosso - *Università di Torino*

Luciano Corradini - *Università Roma Tre*

Lodovico Galleni - *Università di Pisa*

Pietro Gibellini - *Università Ca' Foscari, Venezia*

Giovanni Gobber - *Università Cattolica, Milano*

Angelo Maffei - *Facoltà Teologica  
dell'Italia Settentrionale, Milano*

Mario Marchi - *Università Cattolica, Brescia*

Luciano Pazzaglia - *Università Cattolica, Milano*

Giovanni Maria Prospero - *Università Statale, Milano*

Stefano Zamagni - *Università di Bologna*

## REDAZIONE

### Redattrice

Anna Maria Gavazzi ([a.gavazzi@lascuola.it](mailto:a.gavazzi@lascuola.it))

### Curatela Settore Scientifico

Francesca Baresi, Laura Montagnoli ([ns-red@lascuola.it](mailto:ns-red@lascuola.it))

### Collaboratori redazionali

Lucia Degiovanni,  
Andrea Potestio, don Fabio Togni, Luigi Tonoli

### Impaginazione

Studio Paris

### Segreteria

Annalisa Ballini ([ns@lascuola.it](mailto:ns@lascuola.it))

### Area web

Progettazione e Sviluppo Editrice la Scuola

Progetto grafico:



Laura Stefanutti, Tea Pinoni, Sonia Brambilla  
**Coordinamento:** Prof. Claudio Gobbi

## CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI

### Coordinatori del Consiglio:

Luigi Caimi e Carla Xodo

#### **Francesco Abbona**

*Mineralogia, Università di Torino*

#### **Giuseppe Acone**

*Pedagogia, Università di Salerno*

#### **Emanuela Andreoni Fontecedro**

*Lingua e letteratura latina,*

*Università di Roma Tre*

#### **Dario Antiseri**

*Filosofia della scienza, Collegio S. Carlo, Modena*

#### **Gabriele Archetti**

*Storia Medioevale, Università Cattolica, Milano*

#### **Andrea Balbo**

*Latino, Università degli studi di Torino*

#### **Giorgio Barberi Squarotti**

*Letteratura italiana, Università di Torino*

#### **Raffaella Bertazzoli**

*Literature comparate, Università di Verona*

#### **Fernando Bertolini**

*Istituzioni di Analisi Superiore, Università di Parma*

#### **Gianfranco Bettetini**

*Teoria e tecniche delle comunicazioni,*

*Università Cattolica, Milano*

#### **Maria Bocci**

*Storia contemporanea, Università Cattolica, Milano*

#### **Cristina Bosio**

*Glottodidattica, Università Cattolica, Milano*

#### **Marco Buzzoni**

*Logica e filosofia della scienza,*

*Università di Macerata*

#### **Luigi Caimi**

*Biochimica e biologia molecolare, Università di Brescia*

#### **Luisa Camaiera**

*Linguistica inglese, Università Cattolica, Milano*

#### **Renato Camodeca**

*Economia aziendale, Università di Brescia*

#### **Franco Cardini**

*Storia medievale, ISU, Università di Firenze*

#### **Maria Bianca Cita Sironi**

*Geologia, Università di Milano*

#### **Michele Corsi**

*Pedagogia, Università di Macerata*

#### **Vincenzo Costa**

*Filosofia teoretica, Università di Campobasso*

#### **Giovannella Cresci**

*Storia romana, Università di Venezia*

#### **Luigi Dadda**

*Elettrotecnica, Università di Milano*

#### **Luigi D'Alonzo**

*Pedagogia speciale, Università Cattolica, Milano*

#### **Cecilia De Carli**

*Storia dell'arte contemporanea,*

*Università Cattolica, Milano*

#### **Bernard D'Espagnat**

*Fisica, Università di Parigi*

#### **Vincenzo Fano**

*Logica e filosofia della scienza,*

*Università di Urbino*

#### **Ruggero Ferro**

*Logica matematica, Università di Verona*

#### **Saverio Forestiero**

*Biologia, Università Tor Vergata, Roma*

#### **Arrigo Frisiani**

*Calcolatori elettronici, Università di Genova*

#### **Alessandro Ghisalberti**

*Filosofia teoretica, Università Cattolica, Milano*

#### **Valeria Giannantonio**

*Letteratura italiana, Università di Chieti - Pescara*

#### **Massimo Giuliani**

*Pensiero ebraico, Università di Trento*

#### **Adriana Gnudi**

*Matematica generale, Università di Bergamo*

#### **Giuseppe Langella**

*Letteratura italiana contemporanea,*

*Università Cattolica, Milano*

#### **Giulio Lanzavecchia**

*Biologia, Università dell'Insubria*

#### **Erwin Laszlo**

*Teoria dei sistemi, Università di New York*

#### **Giuseppe Leonelli**

*Letteratura italiana, Università Roma Tre*

#### **Carlo Lottieri**

*Filosofia del diritto, Università di Siena*

#### **Gian Enrico Manzoni**

*Latino, Università Cattolica, Brescia*

#### **Emilio Manzotti**

*Linguistica italiana, Università di Ginevra*

#### **Alfredo Marzocchi**

*Matematica, Università Cattolica, Brescia*

#### **Vittorio Mathieu**

*Filosofia morale, Università di Torino*

#### **Fabio Minazzi**

*Filosofia teoretica, Università dell'Insubria*

#### **Alessandro Minelli**

*Zoologia, Università di Padova*

#### **Enrico Minelli**

*Economia politica, Università di Brescia*

#### **Luisa Montecucco**

*Filosofia, Università di Genova*

#### **Moreno Morani**

*Glottologia, Università di Genova*

#### **Gianfranco Morra**

*Sociologia della conoscenza, Università di Bologna*

#### **Maria Teresa Moscato**

*Pedagogia, Università di Bologna*

#### **Alessandro Musesti**

*Matematica, Università Cattolica, Brescia*

#### **Seyyed Hossein Nasr**

*Filosofia della scienza, Università di Philadelphia*

#### **Massimo Pauri**

*Fisica teorica, Modelli matematici,*

*Università di Parma*

#### **Jerzy Pelc**

*Semiotica, Università di Varsavia*

#### **Alessandro Pesci**

*Fisica, INFN, Università di Bologna*

#### **Silvia Pianta**

*Geometria, Università Cattolica, Brescia*

#### **Fabio Pierangeli**

*Letteratura italiana, Università di Roma Tor Vergata*

#### **Simonetta Polenghi**

*Storia della pedagogia, Università Cattolica, Milano*

#### **Luisa Prandi**

*Storia greca, Università di Verona*

#### **Erasmus Recami**

*Fisica, Università di Bergamo*

#### **Enrico Reggiani**

*Letteratura inglese, Università Cattolica, Milano*

#### **Pier Cesare Rivoltella**

*Didattica e tecnologie dell'educazione,*

*Università Cattolica, Milano*

#### **Filippo Rossi**

*Patologia generale, Università di Verona*

#### **Giuseppe Sermonti**

*Genetica, Università di Perugia*

#### **Ledo Stefanini**

*Fisica, Università di Mantova*

#### **Ferdinando Tagliavini**

*Storia della musica, Università di Friburgo*

#### **Guido Tartara**

*Teoria dei sistemi di comunicazione,*

*Università di Milano*

#### **Filippo Tempia**

*Neurofisiologia, Università di Torino*

#### **Marco Claudio Traini**

*Fisica nucleare e subnucleare,*

*Università di Trento*

#### **Piero Ugliengo**

*Chimica, Università di Torino*

#### **Lourdes Velazquez**

*Bioetica e Filosofia del Messico,*

*Universidad Anáhuac, Northe Mexico*

#### **Marisa Verna**

*Lingua e letteratura francese,*

*Università Cattolica, Milano*

#### **Claudia Villa**

*Letteratura italiana, Università di Bergamo*

#### **Giovanni Villani**

*Chimica, CNR, Pisa*

#### **Carla Xodo**

*Pedagogia, Università di Padova*

#### **Pierantonio Zanghi**

*Fisica, Università di Genova*

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

# DALLA NAZIONE ALLO STATO UNITARIO

## IL CENTOCINQUANTENARIO E IL RUOLO DEI CATTOLICI

Edoardo Bressan

In occasione del 2 giugno, Festa della Repubblica, non è fuori luogo una riflessione sulle celebrazioni dei centocinquant'anni dell'Unità, fortemente volute dal presidente Napolitano e che hanno avuto indubbiamente un riscontro superiore alle aspettative, al quale è opportuno non far subentrare una tacita dimenticanza. Anche le feste possono indubbiamente servire e forse vale la pena di osservare che la prima domenica di giugno divenne subito, con la legge n. 7 del 5 maggio 1861, la Festa nazionale dell'Unità d'Italia e dello Statuto del Regno, sottolineando un legame fra gli ideali risorgimentali e l'ordinamento costituzionale – fra indipendenza e libertà, come allora si diceva – che avrebbe potuto davvero accomunare diverse posizioni ideali, in una prospettiva condivisibile dagli stessi cattolici, pur nelle gravi lacerazioni del momento<sup>1</sup>. La storiografia più recente ha del resto messo in luce il “nodo politico” del secolo XIX, «il problema di “costruire lo Stato”, ovvero dell'ordine costituzionale da conferirsi alla nazione», in un contesto segnato dalla profonda crisi degli Stati preunitari e dalla conseguente necessità di individuare una soluzione al problema italiano, pur nelle «differenti vie all'unificazione»<sup>2</sup>.

Certo, a un secolo e mezzo di distanza dal 1861, le manifestazioni pubbliche e i dibattiti non potevano non sottolineare soprattutto il momento unitario e i suoi miti di fondazione<sup>3</sup>. Il quadro di riferimento è dato da quel moto europeo avvertito in modo emblematico da Alessandro Manzoni nella dedica di *Marzo 1821* a Teodoro Körner, “poeta e soldato / della indipendenza germanica” e per questo “nome caro a tutti i popoli / che combattono per difendere / o per riconquistare / una patria”<sup>4</sup>. L'Italia non poteva rimanere estranea a questa diffusa aspirazione, particolarmente sentita dai cattolici in una lettura provvidenzialistica della storia quale sarebbe emersa,

per esempio, nella storiografia di Cesare Balbo con la sua idea di un *ufficio delle nazioni cristiane* come fondamento ideale dell'assetto europeo e in particolare del *risorgimento* della patria italiana<sup>5</sup>. È fin dall'inizio chiaro che esso aveva come condizione irrinunciabile la libertà, non ultima una *libertas Ecclesiae* a sua volta soffocata dal giurisdizionalismo degli Stati della Restaurazione<sup>6</sup>.

L'esperienza napoleonica era stata un precedente significativo e Napoleone stesso, nell'atto dell'incoronazione con la Corona Ferrea nel 1805, aveva reso in qualche modo omaggio al principio di nazionalità, quello che invece il Congresso di Vienna avrebbe esplicitamente contraddetto dando il via alle prime aspirazioni indipendentistiche sfociate nei moti del 1820-1821. Tale aperta negazione, ancorché sostenuta dalle armi austriache, non poteva tuttavia durare a lungo, in un secolo così insofferente delle costrizioni e al tempo stesso, proprio alla luce di una nuova idea di nazione, così “ricco di futuro”<sup>7</sup>.

Nel primo Ottocento si afferma un'inedita visione della storia che rimanda, per così dire, a una nazione spontanea esistente *ab immemorabili* intorno alla tradizione letteraria, al patrimonio artistico e culturale costruito nel corso dei secoli, all'eredità del cristianesimo, sia pure variamente interpretata e riletta soprattutto nella seconda parte del secolo<sup>8</sup>. È una visione che allora si afferma e trova, già alla fine degli anni Venti dell'Ottocento, la sua consacrazione nel grande mito unitario che unisce dimensione civile e dimensione religiosa, quello della Lega lombarda e della lotta dei Comuni e del Papato contro l'Impero, celebrato per esempio da Giovanni Berchet, da Terenzio Mamiani e quindi, con accenti ovviamente diversi, da Giosue Carducci<sup>9</sup>.

Già nei versi di Manzoni emerge tuttavia un altro aspetto, non meno importante. Si tratta del patto come

1. Su questi temi si veda, in una vasta storiografia, F. Traniello, *Religione cattolica e Stato nazionale. Dal Risorgimento al secondo dopoguerra*, il Mulino, Bologna 2007.

2. M.L. Betri, *Le ragioni di un convegno*, in M.L. Betri (a cura di), *Rileggere l'Ottocento. Risorgimento e nazione*, Carocci, Torino 2010 (Pubblicazioni del Comitato di Torino dell'Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano. Nuova serie, XXXIII), pp. 7-15 e in particolare p. 13.

3. Per una ricostruzione di grande interesse si veda A.M. Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2011.

4. A. Manzoni, *Liriche e tragedie*, a cura di Luigi Russo, Sansoni, Firenze 1945, pp. 85-92.

5. Si veda sempre W. Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento. Lezioni di storia della sto-*

*riografia*. Prefazione di Ernesto Sestan. Aggiornamento bibliografico di Rosario Romeo, Einaudi, Torino 1962, pp. 118-158.

6. Cfr. P. Lorenzetti, «*Catene d'oro*» e *libertas Ecclesiae. I cattolici nel primo Risorgimento milanese*, Jaca Book, Milano 1992.

7. M.L. Betri, *Le ragioni di un convegno*, cit., p. 15.

8. Per una puntuale riflessione cfr. C. Mozzarelli (a cura di), *Identità italiana e cattolicesimo. Una prospettiva storica*, Carocci, Roma 2003 e A. Ascenzi, L. Melosi (a cura di), *L'identità italiana ed europea tra Sette e Ottocento*, Olschki, Firenze 2008.

9. Si veda in questo senso G.G. Merlo (a cura di), *Alberto da Giussano: una leggenda nella storia*, s.e., Giussano 2001.

elemento costitutivo non solo dell'ordine politico in quanto tale, ma anche di quello che avrebbe dovuto sorgere dai nuovi ideali ispirati alla libertà delle nazioni e dei popoli. In *Marzo 1821* i valorosi che hanno appena varcato il Ticino «han giurato: non fia che quest'onda / scorra più, tra due rive straniere: / non fia loco ove sorgan barriere / tra l'Italia e l'Italia, mai più!», mentre «altri forti a quel giuro / rispondean da fraterne contrade»<sup>10</sup>. Si tratta indubbiamente di un riscatto affidato, in ultima analisi al popolo, come già Manzoni aveva intuito nel *Discorso sopra alcuni punti della storia longobardica in Italia* che fa da sfondo all'*Adelchi* e nelle *Osservazioni sulla morale cattolica*, in cui si rivendica il ruolo dei cattolici stessi nella costruzione di un "nuovo senso di convivenza civile" alla luce del loro contributo alla storia d'Italia<sup>11</sup>.

**Non si registra dunque un'estraneità al movimento nazionale italiano da parte di una cultura cattolica** che lega le istanze di libertà ecclesiastica nei confronti dello Stato a quelle patriottiche, guardando a Roma in una luce diversa. Infatti, com'è stato osservato, «in relazione al principio di un'efficace e coerente missione della Chiesa nella società», si afferma fin dagli anni Trenta la richiesta di una "libertà" delle "chiese territoriali rispetto al regime di controllo statale", mentre in diversi ambienti europei «dapprima orientati alla restaurazione di un ordine tradizionale, si fa strada una sensibilità nazionale, basata sia sulla storia e sulla tradizione letteraria, sia su un'idea di rinascita civile e politica», destinata ad avere anche in Italia un ampio riscontro<sup>12</sup>, in particolare, come si è accennato, all'interno dell'opera storiografica e del costituzionalismo di Cesare Balbo<sup>13</sup>.

La stagione del neoguelfismo – quando, fra l'altro, esso appare una soluzione possibile della "questione italiana", per usare il linguaggio della diplomazia ottocentesca – è non a caso segnata dalla ricerca di un duplice legame: nel *Primato* di Vincenzo Gioberti appare innanzi tutto chiaro il nesso fra la nazione e la sua tradizione religiosa, costituita dalla presenza della Chiesa nella realtà della penisola e al tempo stesso

dall'imprescindibile riferimento al pontificato romano<sup>14</sup>. È questa, senza sottacere nulla dei successivi contrasti, l'idea dei cattolici come *soci fondatori* dell'Italia unita suggerita dal cardinale Bagnasco<sup>15</sup>, e sono questi i temi richiamati nel messaggio di Benedetto XVI al presidente della Repubblica per il centocinquantesimo, sottolineando non a caso l'"apporto" cattolico al Risorgimento sulla base di una "preesistente identità nazionale, al cui modellamento il Cristianesimo e la Chiesa hanno dato un contributo fondamentale"<sup>16</sup>.

**Le proposte giobertiane non reggono, com'è noto, la sfida del 1848** e la "concordia del popolo e del principato" non si può realizzare<sup>17</sup>. Né giunge a un risultato concreto la coerente visione federalista di Antonio Rosmini, impegnato nell'ultimo e sfortunato tentativo di unione degli Stati della penisola con la missione a Roma del 1848, in un contesto segnato dall'insuccesso militare e dal tramonto delle speranze neoguelfe<sup>18</sup>. Ma per Rosmini resta irrinunciabile il legame fra il momento costituzionale e quello unitario, come era emerso con chiarezza nella serie di articoli su *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*, apparsi su "Il Risorgimento" di Cavour. Del primo, pubblicato il 1° luglio 1848, colpisce innanzi tutto l'esordio: «Dopo lunghi secoli di espiatione l'Italia è ribenedetta dalla Provvidenza: chiamata da quel Dio che non l'ha mai dimenticata nei suoi giusti rigori, ella si è svegliata, e con una mano già discaccia l'antico oppressore, coll'altra sta per iscrivere la legge, sotto la quale ella viva ordinata e pacifica della vita delle nazioni. Mentre un eccelso suo figlio, un magnanimo Re incalza con la spada vittoriosa i nemici di lei, ella di qua dell'Appennino raccoglie i suoi legislatori in Assemblea costituente, e in Roma suo centro sta annodando quella politica confederazione che del bel paese formi una sola patria, e di tutti quelli, sui cui labbri il sì suona, un'indivisa fortissima famiglia di dolci fratelli. Doppia è la grand'opera nella quale al presente l'Italia si affatica; e se lo scacciamento dello straniero dal sacro suo suolo esercita il valore de' suoi

10. A. Manzoni, *Liriche e tragedie*.

11. A. Giovagnoli, *I nodi di 150 anni di storia*, in *Nei 150 anni dell'Unità d'Italia. Tradizione e progetto. X Forum del Progetto Culturale*, Edizioni Dehoniane, Bologna 2011, pp. 41-55 e in particolare p. 51. Sull'importanza in questo senso del *Discorso* e delle *Osservazioni*, si veda F. Traniello, *Idee e modelli di relazione tra Chiesa, Stato e società, avanti il 1848*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 11-34.

12. M. Belardinelli, *La S. Sede, i movimenti nazionali del 1848 e la ricerca di una "terza via" fra assetti tradizionali e rivoluzione*, «Rassegna storica del Risorgimento», XCIV, 2007, pp. 3-32 e in particolare p. 4.

13. Cfr. M. Ceretti, *Per una rivisitazione critica di Cesare Balbo. Costituzione, amministrazione e opinione pubblica nel discorso di un aristocratico liberale del Risorgimento*, ibi, pp. 483-522.

14. Per una suggestiva rilettura di Gioberti in questa prospettiva si veda G. Rumi, *Gioberti*, il Mulino, Bologna 1999.

15. Cfr. A. Bagnasco, *I cattolici "soci fondatori" del paese*, in *Nei 150 anni dell'Unità d'Italia*, cit., pp. 9-16.

16. Benedetto XVI, *Messaggio al Presidente Napolitano per i 150 anni dell'Unità d'Italia*, 17 marzo 2011 (il testo in «Avenire», 16 marzo 2011).

17. Cit. in G. Rumi, *Gioberti*, cit., pp. 29-30.

18. Si veda soprattutto, in una vasta storiografia, L. Malusa, *Antonio Rosmini per l'unità d'Italia. Tra aspirazione nazionale e fede cristiana*, Franco Angeli, Milano 2011.

19. A. Rosmini, *La Costituente del Regno dell'Alta Italia*, in A. Rosmini, *Progetti di Costituzione. Saggi editi ed inediti sullo Stato*. Con introduzione a cura di Carlo Gray, Fratelli Bocca Editori, Milano 1952, pp. 243-245 e in particolare p. 243.

20. Si veda M. Nicoletti, *Nazione, costituzione, federalismo in Antonio Rosmini*, in U. Muratore (a cura di), *Rosmini e la cultura del Risorgimento. Attualità di un pensiero storico-politico*, Edizioni Rosminiane, Stresa 1997, pp. 101-126.

21. Cfr. A. Rosmini, *La Costituzione secondo la giustizia sociale (rifacimento inedito)*, in A. Rosmini, *Progetti di Costituzione*, pp. 65-239.



campioni, il pensiero profondo de' suoi statisti già si agita per rinvenirle quella Costituzione politica che le assicuri perenne il frutto della vittoria e della pace»<sup>19</sup>.

Il compimento è certo diverso da quello sperato, ma non per questo il progetto di Rosmini perde valore, in rapporto sia alla situazione del momento sia, ancora una volta, alla necessità di un approdo costituzionale in grado di coinvolgere, oltre l'auspicio del Primato giobertiano, i popoli prima dei principi<sup>20</sup>. Esso si traduce da una parte in una proposta politica e istituzionale di largo respiro, delineata nelle pagine de La Costituzione secondo la giustizia sociale<sup>21</sup>, e

dall'altra in un'eredità destinata a segnare l'avvenire dei cattolici italiani. Dopo le inevitabili contrapposizioni legate alla "questione romana" e alla conseguente lacerazione fra coscienza civile e coscienza religiosa, l'orizzonte diventa quello della partecipazione alla vita nazionale, per giungere all'Assemblea costituente del 1946 e alla nuova Italia democratica. Quello che il 2 giugno ricorda rappresenta il risultato duraturo del processo risorgimentale e al tempo stesso l'occasione, nell'ora difficile che il Paese sta vivendo, di riscoprirne gli ideali di libertà per tutti.

## Il Vangelo e la vita

di Paola Bignardi

### CON LA PAZIENZA DEL CONTADINO

Tra le parabole più belle del Vangelo, vi è quella del seminatore; è ritenuta talmente importante dalle prime comunità, da essere riportata con poche varianti da tutti i Vangeli sinottici.

*Ecco, il seminatore uscì a seminare* (Mt 13,3). Molte immagini, nel corso dei secoli, hanno riprodotto il gesto largo e solenne con cui il contadino getta il seme, affidandolo con generosità alla terra. Di un gesto così umile e consueto, Gesù fa la metafora di ogni impegno evangelizzatore, e anche di ogni atto che voglia educare, cioè aiutare una persona a sbocciare, a crescere, a prepararsi a dare il proprio contributo alla vita della società.

Quella del contadino evangelico è una semina generosa, che non bada alla qualità del terreno perché crede che non vi sia terreno inadatto ad accogliere il seme della verità e del bene. Getta il seme con abbondanza, senza calcolare che c'è un terreno nel quale è prevedibile che non possa germogliare. Sembra non pensare alla propria fatica, all'inutilità degli sforzi. Si direbbe disposto a sprecare, questo seminatore che non distingue il terreno sassoso da quello infestato dai rovi, da quello buono.

E poi il contadino attende che spunti la nuova pianta. Se andasse il giorno dopo la semina a vedere se il grano è germogliato, non potrebbe che restare deluso. Tra la semina e il raccolto passa un lungo tempo di attesa: quello in cui il contadino non vede più il seme che ha affidato alla terra e quello in cui non vede ancora il germoglio. È il tempo in cui il seme scompare e sembra non esserci più. Eppure il seme lavora nella terra: la vita nuova che nascerà non dipende più da chi ha seminato. È il tempo della pazienza, per il contadino che sa che quello non è tempo perso, né tempo inutile e sterile: il seme ha bisogno delle sue cure. Il tempo della

pazienza è il tempo della larghezza d'animo, dello sguardo lungo, che vede al di là di ciò che si vede, che sa vedere l'invisibile. Il contadino sa persino che potrebbe non essere lui a raccogliere i frutti di ciò che ha seminato, e tuttavia non rinuncia a seminare: l'importante non è ciò che vedrà lui come ricompensa alla sua fatica, ma la vita che va avanti.

La metafora è trasparente, e contiene un grande ammaestramento per tutti coloro che sentono la responsabilità di educare. E possono essere tentati di perdere la pazienza, di non saper attendere. La pazienza del contadino è quella che è richiesta ad ogni insegnante e ad ogni educatore. Essa è sostenuta dalla speranza: nella forza del seme e nella fecondità del terreno.

L'educazione ha bisogno di persone di speranza. Speranza ed educazione hanno una stretta parentela: l'educazione è un esercizio di speranza, perché è il dedicarsi a costruire un futuro che non c'è ancora, con fiducia nella vita; che ha bisogno della cura delicata di chi ha già imparato a conoscere di essa la bellezza e il valore. È dedicarsi al ragazzo di oggi perché cresca in lui quello che non si vede ancora.

Tra le persone che incarnano la speranza, oggi vi sono proprio gli educatori, uomini e donne dallo sguardo profondo, che sanno andare oltre l'immediato e che, in un certo senso, agiscono come vedendo l'invisibile: le doti di ciascuno, anche quando sono sepolte dietro le immaturità e il disordine; l'uomo e la donna che sbocciano dall'esperienza del piccolo che cresce; la libertà e la maturità che a fatica si fanno strada, tra incertezze, slanci, fallimenti ed entusiasmi.

Paola Bignardi

Publicista, già presidente Nazionale dell'Azione Cattolica Italiana



# NAUFRAGHI O ESPLORATORI?

LA SFIDA DELL'EDUCATORE NELLE "TERRE LIQUIDE"

Graziano Martignoni

**GLI OGGETTI DELLA RIVOLUZIONE DIGITALE SEMBRANO VAPORIZZARE IL TEMPO E LO SPAZIO E CON ESSI L'IDENTITÀ UMANA STESSA, CHE HA BISOGNO, PER NON LIQUEFARSI, DI UN TEMPO LUNGO, DI PAUSE, LONTANANZE. CONDIZIONI D'ESISTENZA IN CUI VIVE LA MEMORIA. COME EDUCARE E INSEGNARE IN UNA TERRA SMEMORATA?**

*L*e lezioni di storia del professor Eugen Müller, avevano sempre lo stesso effetto. Parlandoci dei greci, i suoi grandi occhi spalancati ci apparivano come quelli di un veggente rapito dalle sue visioni. Non ci guardava neppure. Vedeva solo ciò di cui parlava. Il suo discorso pur non essendo rapido si distendeva ininterrotto con un ritmo ondosso grande e possente. Non importava se si combatteva per terra o per mare, noi ci sentivamo sempre sul mare. Müller si passava la punta delle dita sulla fronte, cosparsa di un leggero sudore e più di rado la passava sui capelli crespi come un alito di vento. L'ora volava in quel suo strascicato fervore. Quando prendeva fiato per nuovi slanci era come se bevessero<sup>1</sup>.

## UN ANTICO MESTIERE QUASI "IMPOSSIBILE"

Che insegnare sia un mestiere difficile, lo si sa da sempre. Che sia un'arte forse impossibile, come suggeriva Freud nel 1937<sup>2</sup>, che il rapporto tra maestro e allievo sia da sempre complesso e polemico, che il rapporto tra società e scuola oscilli tra rinnovamento sperimentale e docile ripetizione, tra ribellione e sottomissione è tratto ineludibile della storia della nostra stessa civilizzazione d'Occidente. Tuttavia chiedersi quali siano oggi le ragioni più specifiche di questa difficoltà, di questa "impossibilità" è compito urgente. Come già scriveva il teologo Friedrich Gogarten nel 1920, "viviamo tra i tempi", in cui nulla è più veramente come prima e nulla è ancora già veramente diverso. In questo "parcheggio" psico-antropologico ove i nostri processi di soggettivazione subiscono profonde anche se spesso ancora impercettibili "catastrofi", una domanda diviene insistente: da dove traiamo la nostra legittimità ad insegnare, quando i saperi si fanno fluidi e divengono perlopiù ibridazioni disciplinari, quando i dispositivi

simbolici, in cui la scuola è iscritta, si fanno deboli, quando ci è chiesto di essere formatori, educatori, genitori sostitutivi più che insegnanti? E poi ancora: che cosa insegnare quando il mondo dei nuovi media con la loro espansiva e invasiva tecnologia della comunicazione è in grado di trasmettere informazioni più veloci e più complete, nel mito dominante dell'aggiornamento permanente? La bottega dell'insegnante è come una cittadella assediata. Assediata da un mondo che pensa basti l'alfabetizzazione informatica, il possesso della lingua universale e una buona dose di competenze per far fronte al dominante darwinismo sociale, senza soccombere e senza divenire troppo velocemente dei perdenti, per trovare posto nel mondo. Come divenire cittadini sembra di fatto preoccupazione di pochi. In questo paesaggio antropologico risuona come una voce che viene da lontano l'esperienza che Canetti ha vissuto e descrive nel suo liceo della Rämistrasse a Zurigo. Era il 1917.

*«Quanto a Eugen Müller, la sua stessa materia lo obbligava a un grande entusiasmo e talento narrativo, ma vi aggiungeva qualcosa di suo che andava ben oltre quella tale necessità. Così fin dal primo momento fui conquistato»<sup>3</sup>.*

La domanda che sorge leggendo queste pagine non è tanto quella se sia ancora proponibile (forse nemmeno utile) nella nostra quotidianità d'insegnanti una tale testimonianza, ma che cosa nella sua obsolescenza abbiamo smarrito e perduto e con che cosa siamo andati colmando quella perdita. Che cosa ne è della fascinazione e dell'incanto che attraversano e abitano ogni atto d'insegnare e d'apprendere e senza i quali ogni transfert educativo forse non ha nemmeno luogo? L'atto di educare cerca e costruisce significati, è tensione verso il senso delle cose della vita e del nostro essere uomini e non può essere ridotto a trasmissione di metodo o di procedure. Come essere allora testimoni di valori che sono cangianti come l'abito di Arlecchino, di saperi che hanno perso il loro fondamento? In questa condizione di smarrimento sta a mio modo di vedere il *male oscuro* dell'insegnare in un tempo di nomadismo psico-antropologico, di modificazione profonda delle sensibilità e del campo dell'esperienza<sup>4</sup>, di deterritorializzazione, di accelerazione della vita. Un *male oscuro*, che più che nei gravi problemi quotidiani che

1. E. Canetti, *La lingua salvata* (1977), Adelphi, Milano, 1980, p. 201.

2. Cfr. S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile* (1937), Bollati Boringhieri, Torino 1977.

3. E. Canetti, *La lingua salvata*, cit., p. 202

4. A. Giddens, *La trasformazione dell'intimità* (1992), il Mulino, Bologna 1995.

l'insegnante incontra nella sua pratica o nella progressiva perdita di valore di mercato del suo ruolo sociale, sta in una mutazione stessa del concetto di realtà e di visibilità. Come insegnare e soprattutto che cosa insegnare quando l'idea stessa di realtà è in progressiva stato di catastrofe (intendo per "catastrofe" una mutazione radicale della struttura delle cose in contrapposizione alla crisi che ne è solo una modificazione funzionale), quando la stessa identità e lo stesso ruolo professionale dell'insegnante smarriscono il loro senso, quando l'insegnare perde il suo centro (che è cosa diversa dalla centralità che un tempo aveva nella comunità e che non necessariamente bisogna rimpiangere) che sta nella sua capacità di essere istituzione e dispositivo simbolico nella formazione del soggetto? Come declinare gli atti comunicativi, che sono allo stesso tempo concettuali, affettivi, comportamentali e prassiologici e in grado di aprire un costante interrogativo etico nella pratica dell'insegnare quotidiano quando il "territorio" sotto di noi si fa friabile e scivoloso? Viviamo in un tempo alla fine del "territorio", come ci suggerisce Pierre Lévy. I confini anche quelli identitari si fanno liquidi<sup>5</sup>, fluidi, senza limiti. Che uomo allora "fabbricare" nel tempo dei fluidi, quando la scuola che abitiamo e che ci rappresentiamo è ancora costruita più o meno sulla misura di un uomo del "limite" e del "territorio"? Qui mi pare stia la ragione più profonda o, anche se ancora spesso invisibile, della crisi attuale dell'insegnare e dell'educare. Che cosa può significare ancora la presenza, la voce, la corporeità vissuta dell'insegnante nel transfert educativo, come quella di cui parla Canetti, in un'epoca sempre più virtuale, veloce e in cui il pensiero simultaneo, tipico di una comunicazione visiva senza tempo e senza storia, sostituisce progressivamente il pensiero sequenziale, che si affidava alla successione degli stimoli disponendoli in linea temporale e storica come nella scrittura, in un tempo in cui i valori e il loro mercato sono cercati e trasmessi ai giovani più dalla televisione-realtà che nelle aule scolastiche?

## IL SURFING

Per dire in che mondo viviamo, che paesaggio abitiamo, dobbiamo riferirci a parole come *rete*, *leggerezza*, *iper-visibilità panoptica*, *comunicazione globale*, *connettività*. Un mondo che tenta (e a volte già vi è riuscito) di superare i limiti del tempo, dello spazio e del corpo dell'uomo. Un mondo che sostituisce e scambia la relazione con la connessione. Chiamiamo questo nostro mondo, con Manuel Castells, *Network society*<sup>6</sup>. Una società in rete e una società delle reti, chiamata anche *era dell'informazione*, *società del capitalismo informazionale* o *era digitale*. Tutto ciò non è neutro o innocuo. È spettacolo<sup>7</sup>. È come se portassimo a compimento grazie alla tecnologia dell'informazione e della riproduzione della vita il programma finale di disincanto del mondo, di

sovertimento e sconfinamento tra le categorie di vero e falso, di verità e di errore, di bello e di brutto, di dentro e di fuori, di qui e di là, di vicino e di lontano, di ieri e di domani, che da secoli hanno detto ciò che chiamiamo uomo e di cui la scuola e l'atto d'insegnare hanno fatto opera di testimonianza e di trasmissione. Un orizzonte catastrofico per gli uni, ricco di speranze per altri. *Tecnofobi e tecnofili a confronto*<sup>8</sup>. Un orizzonte psico-antropologico aperto a nuove combinazioni e a nuove metamorfosi tra uomo e macchina, tra uomo e natura. Come rendere capaci le nuove generazioni (che sul piano funzionale sanno muoversi in questi nuovi mondi meglio di noi) a non smarrire e banalizzare il pensiero, a mantenere viva la capacità di pensare? Non basta vivere. Non tutto infatti si esaurisce nel vivere le cose nella loro immediatezza, nel sentirle sensorialmente ed emozionalmente come stimoli eccitanti, non basta il culto dell'emozione per conoscerle, governarle e progettarle alla misura dei bisogni dell'uomo. Ma come *insegnare* queste briciole di saggezza attraverso le nostre discipline spesso rese obsolete proprio da questo nuovo ordine delle cose, senza cadere in nostalgie e regressioni? È quello che qualche autore ha chiamato la *surf-educazione*. Oggi i saperi sono come delle tavole da surf, che ti danno la percezione di avere i piedi in un luogo apparentemente sicuro, di "vecchio legno", ma poi appena si mettono in movimento il terreno sotto di loro si fa scivoloso e frammentato e tutto diviene rischioso, eccitante per gli uni, disastroso per gli altri. Internet è il luogo del *surfismo* assoluto. Allora evidentemente lo stesso ragazzo che in classe riceve l'imbarcazione che pretende di avere i suoi confini, i suoi limiti e le sue regole, appena fuori scuola si sente immerso in un mondo che appartiene alla società delle reti, che appartiene a questa epoca nella quale i saperi sono spinti a combinarsi tra loro, spesso in modo confuso, spesso in modo da far perdere gli orizzonti, ma dando al ragazzo la possibilità di attraversare terreni di saperi che sono diversi e che fino a ieri erano lontani. Che cosa rimane allora della nostra legittimità ad insegnare? Il mescolamento dei saperi, che la *Società delle Reti* impone, si accompagna e produce una apertura a molteplici e nuove opportunità cognitive. Di nuovo oggi siamo aperti ad esperienze cognitive che la scuola, come noi la conosciamo, non riesce più pienamente a contenere. La scuola non garantisce più la totalità dell'esperienza cognitiva. Questa perdita di garanzia, di centralità rende fragili i nostri ruoli, la nostra stessa legittimità

5. Sulla liquidità e i nuovi processi di soggettivazione/socializzazione cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida* (2000), Laterza, Bari 2002.

6. M. Castells, *The rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. I, MA, Cambridge; Blackwell, Oxford 1996.

7. G. Debord, *La società dello spettacolo* (1967), Dalai editore, Milano 2001.

8. Su questo confronto cfr. ad esempio P. Lévy, *Il virtuale*, Cortina Editore, Milano 1997 e P. Virilio, *La bomba informatica*, Cortina Editore, Milano 2000.

# Asterischi di Kappa

ANVUR

«Quando c'è bisogno di inventarsi dei criteri da pallottoliere per calcolare il valore dei prodotti della ricerca e dell'alta cultura (almeno nominalmente alta) vuol dire che l'intelligenza onesta (non ce n'è un'altra) non abita più fra coloro che la società delega a coltivarla. Il fenomeno tuttavia non è nuovo. Qualunque letterato sa che due dei più geniali critici del Novecento, Walter Benjamin e Giacomo Debenedetti, furono bocciati a concorsi universitari. Non tutti i bocciati sono geniali. Ma due casi come quelli restano nella memoria» (Alfonso Berardinelli, in *Avvenire*, 5 maggio 2012, p. 28).

d'insegnanti. Un terzo elemento è quello che permette agli altri due di funzionare: l'*avvento della tecnologia*. Si tratta naturalmente di una tecnologia molto particolare, non è più una tecnologia come allungamento della mano. Oggi la tecnologia della società delle reti produce mondi, si sottrae in qualche modo a noi stessi e sottraendosi a noi stessi, prende la posizione qualche volta di un interlocutore, non di uno strumento. La realtà che chiamiamo materiale e che appartiene alla nostra sensorialità e costruisce la nostra identità oggi si declina verso una realtà virtuale che apre a tutt'altra condizione che mette a soqquadro gli elementi fondanti della nostra stessa costruzione identitaria (costruzione dello spazio, idea di temporalità, percezione del nostro corpo...).

## DOVE FINISCE L'IO DI UN CIECO?

Non è soltanto che abbiamo a disposizione più esperienze cognitive, ma abbiamo anche l'attivazione di registri percettivi più grandi. La percezione del mondo è diventata più ampia. Come se i nostri stessi organi di senso fossero diventati più attenti, più permeabili. La multimedialità è la *surface de vie* del nostro quotidiano. Oggi la scuola occupa un zona ancora fondamentale ma rischia la sua inesorabile periferizzazione. C'è però anche un secondo effetto: non potrà più assumere la capacità di rappresentare un'idea di totalità. I registri cognitivi e sensoriali sono ormai aperti a mondi e a realtà che la scuola così come la immaginiamo e la viviamo non riesce e non può più riuscire a contenere. Aggiungiamo altri elementi. Dentro tutto questo noi abbiamo fatto l'esperienza dei limiti. Il nostro sapere, il nostro pensare aveva limiti. I limiti venivano dati dai programmi, dalla

percezione che tutto non possiamo sapere, erano persino dati dall'idea che il sapere stesso era in qualche modo limitato. Qui cambia qualcosa: ora c'è l'illusione che esista una potenziale illimitatezza. E di nuovo il modello dell'Internet, il modello del *cyber-space* è un modello che dice quanto potrebbe essere illimitato il rapporto con questo sapere che è cresciuto durante i secoli come sapere limitato. «Dove finisce l'io di un cieco?» Bateson<sup>9</sup> dice che l'io (la mente) del cieco finisce alla punta del bastone. Allora potremmo chiederci dove finisce l'io del giovane che non riesce a staccarsi dal suo cellulare, come se quell'oggetto fosse un'espansione di lui. Oggi sembra che stia tornando attraverso la tecnologia un'intuizione che fu già di alcuni pensatori arabi e persiani, prima che occidentali. La condizione umana non si ferma più là dove apparentemente si ferma il nostro corpo. Noi dobbiamo dunque fare i conti con ciò che ci spinge in avanti e ciò che ci lega ai valori in cui crediamo. La società delle reti è una società che modifica non solamente il concetto di realtà, ma la realtà stessa. Fino a che punto è implicato il concetto di realtà nei nostri insegnamenti? Io credo che il concetto di realtà, che noi tutti ci illudiamo ancora sottoposto alla nostra sensorialità, sia ancora dominante nelle nostre pratiche di insegnamento e nei nostri contenuti. Per questo diveniamo inesorabilmente periferici. Dell'altra realtà non siamo più noi a occuparci. I ragazzi parlano lingue diverse. A volte fingono di seguire il percorso formativo che noi offriamo loro, ma sono già altrove, dove fanno altri tipi di esperienze. Siamo immersi in un campo esperienziale multiplo, la nostra interiorità è esternalizzata sino a desertificarsi. *Extimité*, molteplicità, nuove fluidità *mouvante et émouvante* fra il singolare e il collettivo negli spazi intermediari del virtuale, nuove forme della precarietà emozionale e identitaria, queste le parole della nuova cartografia della vita. Vita che è flusso continuo ove ci si può perdere in nuove forme dell'esilio. Esilio solitario senza più alcuna possibilità di trasformarlo in un vero esodo, in un *telos* dell'esistenza.

Graziano Martignoni  
Università di Friburgo

9. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976.



# VOTO COME MONETA E VALORE LEGALE DEI TITOLI DI STUDIO

Giancarlo Trunzo

**I MECCANISMI ECONOMICI COME METAFORA DELLE DINAMICHE COINVOLTE NELLA VALUTAZIONE SCOLASTICA: C'È UN'INFLAZIONE PER I VOTI, NON SOLO PER LA MONETA. ECCO I FATTORI CHE LA DETERMINANO E I GUAI CHE SI PORTA DIETRO.**

C'è un sistema economico che si chiama classe. Il sistema è costituito (almeno idealmente) da venti/venticinque alunni e dal docente della disciplina X. Nel sistema ha corso legale una moneta espressa in voti. L'insieme di tutti i voti attribuiti nel dato periodo didattico (trimestre, quadrimestre o pentamestre) è in rapporto con l'insieme di tutte le prestazioni espresse dagli alunni nello stesso periodo. Si parla a ragion veduta di prestazioni e non di conoscenze, abilità, capacità, competenze in quanto tutte queste variabili dal punto di vista economico hanno rilevanza solo in quanto si traducano in comportamenti e produzioni apprezzabili, vale a dire solo in quanto trovino espressione in flussi di parole, intonazioni, pause, accelerazioni, rallentamenti, espressioni grafiche, gesti, espressioni facciali, posture, atteggiamenti,

manufatti, interazioni ecc. che dimostrino il conseguimento di un livello di profitto. Nel sistema la moneta-voto espleta le classiche funzioni di riserva di valore, di unità di misura e di mezzo di scambio anonimo e impersonale. Sull'equilibrio del sistema economico vigila lo Stato, con le sue istituzioni e le sue norme, al fine di garantire la giustizia sociale e la stabilità del sistema che, abbandonato a se stesso, andrebbe incontro a disfunzioni. Ad esempio il docente potrebbe essere indotto a pagare i propri alunni tendenzialmente meno di quanto gli sarebbe dovuto, eventualmente per le difficili relazioni psicodinamiche instauratesi tra lui e la classe. Oppure, dimentico della dura condanna keynesiana del risparmio, potrebbe talora rinunciare ad investire, vale a dire a spendersi rifugiandosi in un atteggiamento nichioso. Oppure, ignorando gli ammonimenti della *supply side economics*, potrebbe rinunciare a diversificare e rinnovare la propria offerta. Oppure potrebbe decidere di investire solo su quegli alunni che gli garantiscono i profitti maggiori. Oppure ancora di investire solo in quei settori della sua disciplina che gli assicurano la migliore remunerazione in termini di appagamento dei suoi personali interessi. Diffidando della

## Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

**L'OCCIDENTE, LE NARRAZIONI PERDUTE, LE NARRAZIONI APPARENTEMENTE VINCENTI**

Gli intellettuali *à la page* dell'Occidente (basta citare per tutti Sloterdijk, Vattimo, Boncinelli, Rizzolatti, Dennett, Esposito ...) ormai si compiacciono di intonare la *marcia funebre* per la *narrazione cristiana* e per quella *umanista-personalista*.

Ci sono vere e proprie *stroncature dell'idea* stessa di *persona*, circolanti non solo sui giornali e nei salotti, ma in vere e proprie pubblicazioni scientifiche e in un infinito numero di divulgazioni. Esse non si preoccupano più di tanto del fatto, abbastanza scontato per qualsiasi soggetto dotato di elementare buon senso, che la *persona* sia comunque supporto giuridico ineludibile, non solo della *democrazia*, ma anche di qualsiasi possibilità di concepire un minimo di *discontinuità ontologica* nella grande catena degli esseri, in grado di garantire la dignità umana e i cosiddetti diritti civili.

Trionfa ormai la retorica della cosiddetta ragione cinica (alla Slo-

terdijk). Molti intellettuali laici (laicisti) sono slittati in pochi decenni dal *marxismo*, condito in tutte le salse, al *nichilismo scienziata*. Cresce a dismisura un post-heideggerismo senza l'evocazione nostalgica dell'Essere, che pure era capace di esprimere Martin Heidegger, e con gli scienziati (biogenetisti e affini, neurobiologi e affini) al posto dei "pastori dell'Essere". Staremo a vedere. Noi continuiamo a ritenere che l'*ipotesi di lavoro persona*, come avrebbe detto Bonhoeffer, sia insostituibile. Che la definizione di Antonio Rosmini della *persona* come *diritto sussistente* instauri un *gioco linguistico* e metta in vista un *orizzonte di senso insuperabile*. Senza l'uno e senza l'altro si rischia un ineffabile *para-nazismo* dalle sembianze *umanoidi*. Noi riteniamo che la *narrazione-persona*, oggetto di ogni pedagogia possibile, debba essere salvaguardata da questa desertificazione del *sensu della vita umana* che, in questo momento storico, confonde spesso l'*ideologia scienziata* con la *vera scienza*.

Giuseppe Acone - Università di Salerno

## PROBLEMI

supposta “mano invisibile” che secondo i sostenitori della libera economia di mercato dovrebbe garantire l’auto-ottimizzazione del sistema, lo Stato ha il compito di intervenire con provvedimenti anticiclici, volti ad impedire che a fasi di espansione economica, caratterizzate dal crescere degli investimenti del docente, dell’occupazione degli alunni, delle loro remunerazioni, dei loro consumi culturali e, di nuovo, degli investimenti da parte del docente, se ne alternino altre di recessione. A questo scopo, coerentemente con un’impostazione teorica di tipo keynesiano, obiettivo primario dello Stato è quello di garantire la piena occupazione agendo sulla domanda aggregata, vale a dire sostenendo gli investimenti del docente (garantendogli mezzi per l’acquisto di libri, computer, abbonamenti alla banda larga ecc.), promuovendo una politica delle infrastrutture (consolidando dal punto di vista strutturale l’aula e l’edificio in cui trova posto, curandone la raggiungibilità tramite mezzi di trasporto pubblici, fornendo banchi e sedie ergonomicamente rapportati alle caratteristiche fisiche delle nuove generazioni, dispositivi multimediali ecc.) e sostenendo i consumi degli alunni (creando condizioni socio-economiche che scongiurino l’evasione dell’obbligo di istruzione, incentivando la prosecuzione degli studi, predisponendo forme di defiscalizzazione o di finanziamento agevolato ecc.). Sempre nell’ottica della tutela della stabilità del sistema economico, lo Stato ha a cuore il controllo dell’inflazione, vale a dire dell’innalzarsi generalizzato dei voti, che corrisponde alla perdita generalizzata di potere d’acquisto della moneta voto, vale a dire della sua capacità di “comprare” borse di studio o esenzioni per merito da tasse scolastiche, accessi ad Università qualificate, posti di lavoro messi a concorso ecc. Proprio in questa riduzione del valore del salario dello studente sta l’effetto più nefasto dell’inflazione valutativa. Un altro effetto negativo va registrato sotto la voce “esportazione di capitali”: lo studente sarà incentivato ad ottenere la conversione in altra valuta dei propri capitali di conoscenza e di competenza rivolgendosi ad agenzie esterne di formazione e di certificazione. Quanto sia arduo il compito del controllo dell’inflazione risalta con tutta evidenza dalla diversità dei fattori che, talora concorrenti, possono determinarla.

**Inflazione da eccesso di liquidità.** Si verifica al crescere della circolazione dei voti elevati cui non si accompagna la crescita proporzionale, in frequenza e qualità, delle prestazioni degli alunni. A questa considerazione, chiaramente ispirata alla prospettiva monetarista di Milton Friedman, economisti di scuola keynesiana potrebbero contrapporre l’affermazione che l’offerta di voti non può mai essere considerata la causa ma al più la condizione permissiva dell’inflazione: con una celebre immagine, se è vero che un treno non può muoversi con il freno tirato sarebbe illogico affermare che causa del successivo movimento del treno sia il rilascio del freno.

**Inflazione da domanda.** Si verifica in presenza di un eccesso di domanda da parte degli alunni, che numerosi si dispongono assiduamente alla verifica, rispetto all’offerta didattica del docente che eventualmente pur impiegando pienamente i propri fattori di produzione, non riesce a svolgere un programma di livello adeguato dal punto di vista quantitativo e qualitativo. Ne consegue l’attribuzione frequentissima di valutazioni molto elevate.

**Inflazione da costi.** Si verifica quando all’aumento dei costi di produzione, in particolare del lavoro necessario agli studenti per sottrarsi alle concorrenti attrattive di computer, videogiochi, smartphone, tablet ecc. l’insegnante è indotto a rispondere con il sistematico innalzamento delle valutazioni.

**Inflazione importata.** È quella che si verifica allorché il docente X è indotto ad innalzare i voti che attribuisce a seguito del comportamento analogo messo precedentemente in atto dai docenti Y, Z, ecc. che insegnano nella stessa classe. In difetto, il docente X vedrebbe gli investimenti degli alunni concentrarsi preferenzialmente sulle materie di competenza dei docenti Y, Z, ecc. Più frequentemente l’inflazione è importata da altre classi o Istituti che largheggiano nei voti in un clima di generalizzata competizione per accaparrarsi i pochi consumatori. Squisitamente inflazionistici sono poi provvedimenti come quello assunto dall’autorità monetaria centrale, di gratificare con l’attribuzione di un premio in danaro gli alunni che si diplomano con la lode. Perché ottenga l’auspicato effetto motivazionale scongiurando al contempo indesiderati effetti inflazionistici, un premio in danaro deve giungere non al termine di un ciclo, a consuntivo delle valutazioni ricevute dall’alunno, ma all’inizio del ciclo successivo quando l’attendibilità di quelle valutazioni può ottenere una verifica davvero indipendente.

**Inflazione da sovraesposizione legale.** È attualmente il fattore inflazionistico principale. Stabilendo per legge obiettivi irrealistici, smisurati o semplicemente “infiniti” per la professione docente, disciplinandone le procedure tramite norme farraginose, tendenzialmente contraddittorie e pertanto mai compiutamente applicabili, sottoponendone le risoluzioni al sindacato di “portatori di interessi” non specificamente competenti, abbandonando sostanzialmente il docente a se stesso per quanto concerne la propria tutela legale, si creano le condizioni oggettive perché egli, avvertendo tutta la fragilità della propria posizione, sia indotto all’evitazione sistematica di ogni contenzioso tramite il preventivo innalzamento delle proprie valutazioni. È da notare che non sempre l’inflazione si caratterizza per gli effetti prevalentemente negativi. Se si mantiene *strisciante*, cioè leggera, può agire da tonificante sugli alunni che saranno indotti ad investire, a partecipare ed applicarsi. Un’*inflazione galoppante* genera invece sfiducia e senso di vanità di un qualunque impegno che voglia contraddistinguersi come qualificato e puntare a risultati di autentica eccellenza.

Quale estremo tentativo di risposta ad un'iperinflazione valutativa, e al tempo stesso segno inequivocabile di definitivo cedimento di fronte ad essa, lo Stato – dimentico che la moneta irrimediabilmente inflazionata non va semplicemente eliminata ma al contrario sostituita con una moneta nuova – può essere tentato di intraprendere la strada dell'abolizione del valore legale dei titoli di studio. Che innanzitutto significa, è bene che non sfugga, abolizione del valore legale dei voti che mettono poi capo a quei titoli di studio. Si tratta di un provvedimento dagli esiti socialmente ed economicamente disastrosi. Possiamo paragonare la serie dei voti e la conseguente successione dei titoli di studio ai larghi e bassi gradini di una lunga scala in cima alla quale si situa l'ultimo, rappresentato dall'ingresso nel mondo del lavoro. La scuola e l'università, come sono attualmente organizzate, hanno il compito di accompagnare masse enormi di bambini, di adolescenti, di ragazzi a salire uno dopo l'altro ognuno di quei gradini di altezza graduata e misurata sulle loro crescenti capacità. Hanno il compito di accertarsi, volta per volta, che la salita avvenga effettivamente e che in caso d'impedimento vengano prese le misure idonee a consentire il superamento del modesto, parcellizzato ostacolo prossimo. Ogni volta i voti e il pezzo di carta segnalano e gratificano il raggiungimento della piccola meta parziale. Segnalano l'acquisto certo e progressivo di un pezzo di futuro. Rappresentano l'esca, l'allettamento capaci di far sì che quella massa di ragazzi giunga a trovarsi di fronte all'ultimo dislivello quasi senza capacitarci di come possa essere riuscita a salire così in alto. Di modo che il momento dell'ingresso nel mondo del lavoro rappresenti per loro la salita di un ennesimo, magari impegnativo ma certamente non insormontabile scalino. Abolire il valore legale dei voti e dei conseguenti titoli di studio è come

togliere tutta la scala di fronte a quell'ultimo gradino, destinato così a porsi per i più come un muro altissimo e insormontabile. Abolire il valore legale dei voti e dei titoli di studio è abolire la moneta per tornare semplicemente al baratto, naturalmente per chi ha qualcosa da barattare. È condannare la realtà giovanile di un paese a divaricarsi fra la maggioranza, costituita da quelli che un'altra scala non riusciranno a costruirselo da sé né con l'aiuto dei familiari e una minoranza che in virtù dei mezzi intellettuali propri o dei mezzi economici e delle relazioni della famiglia un'altra scala, migliore di quella abbattuta, se la farà da sé. È, in prospettiva, uccidere la mobilità sociale verticale vale a dire la speranza di un paese.

L'inflazione valutativa non si combatte con l'abolizione del valore legale dei voti e dei titoli di studio, l'inflazione valutativa si combatte con la definizione realistica degli obiettivi scolastici, con la semplificazione, la razionalizzazione e la certificazione delle norme e delle procedure, con la "politica dei redditi" ovvero con la concertazione tra tutti i soggetti coinvolti e, al punto in cui ormai ci troviamo, con l'introduzione di un sistema di valutazione dei docenti che anziché incentivarne il servilismo gerarchico premi la loro rispettiva, autonoma capacità di leggere un ragazzo, quello che è e quello che chiede di diventare, e di esprimere con una valutazione corretta e calibrata quanto hanno saputo vedere. Una valutazione che si esponga alla conferma o alla smentita posteriore ad opera delle valutazioni che a quello stesso ragazzo avranno attribuito i due altri docenti che in successione se ne saranno presi cura.

Giancarlo Trunzo  
Liceo «Angelico Aprosio», Ventimiglia

## La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

### ABOLIRE LE INSUFFICIENZE?

La scuola italiana è spesso soggetta a tensioni di opposta natura, entro un trend formativo complessivo da cui emerge, tuttavia, una valutazione non sempre esaltante dei risultati conseguiti. Anzi, a volte decisamente negativa. Di fronte a questo esito, che dovrebbe preoccupare l'intera comunità nazionale, la classe politica non è tuttavia in condizione di svolgere alcuna seria riflessione, come è ben emerso in questi ultimi anni che hanno visto prevalere, nella prassi della vita quotidiana delle scuole, una tendenza in virtù della quale ci si è appiattiti verso il basso.

Così, invece di aiutare gli studenti educandoli, ovvero innestando un processo formativo di ascesi complessiva, traendoli dalle loro condizioni iniziali per guidarli verso un piano superiore di vita, di conoscenze e di riflessione, si è invece preferito percorrere una strada molto più comoda, in discesa, abbassando progressivamente tutti gli eventuali ostacoli formativi. Risultato: molti studenti non sanno più scrivere correttamente in italiano, hanno difficoltà a

leggere un testo di un quotidiano, a decodificarlo e anche ad intenderlo concettualmente.

Su questa base l'università della cd. laurea triennale (ma non sarebbe stato meglio chiamarlo diploma universitario?) non può far altro che registrare il disastro sociale di un sistema formativo che – come il mitico acquedotto pugliese – produce "perdite" per ogni dove. Tuttavia, come per l'acquedotto pugliese le numerose "perdite", sono, in realtà, "allacci abusivi", così le "perdite" del sistema formativo costituiscono il fallimento complessivo di una scuola che non forma più e che non innesca più nessuna reale ascesa sociale.

Anche perché da questo punto di vista la scuola non può che registrare la decadenza di una società: se esistono politici e ministri che non sanno parlare correttamente l'italiano e non provano nessuna vergogna per questa loro ignoranza, come meravigliarsi che la scuola finisca per adeguarsi a questi ottimi modelli negativi?

Fabio Minazzi - Università dell'Insubria



# COMPETENZE COMPENSATIVE E DSA

Maria Teresa Sigari

**NON BASTA FORNIRE AI RAGAZZI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO STRUMENTI E TECNOLOGIE PER COMPENSARE IL LORO DEFICIT. OCCORRE CHE QUESTI AIUTI VENGA USATI IN MODO DA TRASFORMARE ABILITÀ IN VERE E PROPRIE COMPETENZE.**

**N**ell'ambito dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), lo scenario è cambiato in pochi anni.

Dalla Circolare Ministeriale del 5/10/2004, la prima circolare peraltro emanata sui DSA, e la relativa Nota Ministeriale del 5/10/2004, che prevedeva l'uso di strumenti compensativi per i DSA, oggi la legge n. 170/2010, il D.M. 12 luglio 2011 e le allegate Linee Guida parlano anche di competenze compensative, cioè di competenze d'uso delle tecnologie finalizzate a un ruolo compensativo. Non basta infatti, fornire ai ragazzi gli strumenti compensativi, come la sintesi vocale o il computer, è necessario anche che li sappiano usare bene con padronanza e consapevolezza perché solo così è possibile compensare il disturbo.

## LE COMPETENZE COMPENSATIVE

Essere competente nell'uso degli strumenti compensativi, richiede dunque consapevolezza, padronanza e efficacia. La consapevolezza deriva dalla percezione personale sul soggetto dello sforzo richiesto dall'uso degli strumenti e dello sforzo necessario per affrontare e portare a termine il compito. Di solito gli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento tendono ad essere poco responsabili del loro apprendimento e a rinunciare a svolgere il compito di fronte alle difficoltà.

La padronanza è proporzionale al grado di consolidamento dei processi richiesti nell'uso degli strumenti. Usare tutti i giorni il computer deve portare lo studente con DSA ad uno sviluppo delle capacità di gestione superiore a quella di tutti gli altri. L'efficacia rappresenta il passaggio della logica degli strumenti compensativi a quella delle competenze compensative. Se gli studenti con DSA sanno usare con padronanza e consapevolezza gli strumenti tecnologici, riusciranno a essere *rapidi, precisi e autonomi* nel lavoro, riusciranno, con un processo efficiente, ad essere

competenti, cioè riusciranno a fare le stesse cose che fanno i compagni e negli stessi tempi perché hanno acquisito un *metodo di studio*, la *capacità di ascolto*, riescono ad *armonizzare*, a *comprendere*, a *riflettere*.

L'uso della strumentazione compensativa però non sempre dà i risultati attesi, devono esserci condizioni funzionalmente possibili, devono essere verificati i *prerequisiti*, come ad esempio la capacità di comprensione da ascolto, perché se lo studente non comprende ciò che legge l'insegnante, non comprenderà nemmeno la sintesi vocale fatta dal computer.

Un'altra considerazione necessaria è l'*accettazione*, intesa come consapevolezza del soggetto con DSA della diversità per quanto riguarda le abilità cognitive che lo pone in una situazione meno vantaggiosa rispetto agli altri.

Compito del docente sarà quello di utilizzare un metodo di insegnamento/apprendimento di compensazione e di adattamento e non certo quello di mettere in pratica un atteggiamento di tolleranza che si giustifica solo con «una visione pessimistica dell'essere umano come entità immutabile» (R. Feuerstein, Y. Rand, S. E. Rynders, *Non accettarmi come sono*, Sansoni Editore, 2004).

Attraverso la mediazione del sentimento di competenza, l'insegnante potrà portare lo studente verso la conquista della fiducia in sé, verso la consapevolezza di avere delle capacità, verso la convinzione di potercela fare e, quindi, verso la ricostruzione della propria autostima. In ogni forma di apprendimento, infatti, è determinante ciò che una persona pensa di sé stessa per registrare il successo o il fallimento dell'apprendimento stesso. L'insegnante deve creare le condizioni che possono favorire il successo dello studente. In che modo? Ad esempio adeguando il compito alle sue reali capacità, prevedendo le difficoltà del compito e quindi, distribuendo il carico cognitivo per renderlo meno complesso, utilizzando modalità e linguaggi diversi per presentare il compito. È molto importante anche che l'insegnante insieme allo studente analizzi il compito, dando un senso sia al successo che all'insuccesso in modo che anche l'insuccesso non sia vissuto più solo come fallimento, ma come un'opportunità per far meglio la prossima volta. È opportuno che l'insegnante favorisca l'autovalutazione in modo che lo studente sia consapevole dei propri miglioramenti e di quanto ancora rimanga da fare. Questa consapevolezza produrrà l'effetto di responsabilizzare lo studente al suo

apprendimento e di favorire in lui la motivazione intrinseca ai compiti. Naturalmente, accanto alla mediazione del sentimento di competenza è necessario anche sensibilizzare lo studente alla possibilità del proprio cambiamento, alla possibilità cioè di non doversi considerare sempre “in quel modo”, ma di poter modificare il proprio comportamento.

Altra condizione necessaria è la mediazione dell'insegnante, che in caso di DSA, diventa fondamentale nell'uso della strumentazione compensativa, perché le competenze d'uso delle tecnologie dello studente con DSA dovranno essere superiori a quelle degli altri compagni per svolgere il ruolo compensativo. Quindi dovranno essere fissati per lui obiettivi più elevati rispetto a quelli dei compagni e portarlo ad usare regolarmente lo strumento per tutte le attività, in modo che possa imparare ad usarlo per superare i limiti posti dal suo disturbo (F. Fogarolo, *Annuali della Pubblica Amministrazione*, 2/2010).

È necessario, quindi, che gli strumenti compensativi siano effettivamente presi in carico come un'opportunità per affrontare e superare le difficoltà dovute al disturbo.

## **IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO**

Le Linee Guida, allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, prevedono che, dal momento in cui la scuola riceve una diagnosi di Disturbo Specifico dell'Apprendimento, venga predisposto un documento formale che «può acquisire la forma del Piano Didattico Personalizzato», utile alla continuità didattica.

Il documento dovrà contenere oltre i dati anagrafici dello studente e la tipologia del disturbo, le attività didattiche personalizzate, gli eventuali strumenti compensativi o misure dispensative adottati, la descrizione del funzionamento delle abilità strumentali nella lettura, scrittura e calcolo e, infine, le forme di verifica e valutazione utilizzate. È un documento essenziale che stabilisce le modalità dell'attività didattica attuale a favore degli studenti con DSA, in modo strutturato e continuativo, e descrive in modo sintetico il percorso formativo dello studente con DSA.

Tale documentazione, che può essere ulteriormente arricchita dalle osservazioni della famiglia, serve quindi, alla scuola per condividere con la famiglia il percorso didattico intrapreso e mettere in atto le funzioni pedagogico-didattiche senza più delegare solo agli specialisti esterni la cura dell'aspetto clinico prevalente. I modelli di Piano Didattico Personalizzato pubblicati sul sito del MIUR e ricavati dalle pratiche realizzate nelle scuole o elaborati dal Comitato Scuola AID indicano gli ambiti dell'osservazione che deve essere effettuata in classe da parte degli insegnanti per tutto il percorso scolastico, per riconoscere eventualmente il disturbo o per individuare le potenzialità da sviluppare per avviare lo studente verso il successo formativo.

Stabiliti gli indici, lettura, scrittura e calcolo e i descrittori

per ciascun ambito, è chiaro *cosa osservare*, resta da definire *come osservare*.

## **L'OSSERVAZIONE**

È fondamentale basare l'osservazione su una raccolta dei dati sistematica, in modo da poter elaborare i dati adeguatamente e integrarli. L'interpretazione dei dati consente di definire il problema e, quindi, di elaborare delle ipotesi per consolidare le proprie scelte o metterle in discussione. Una elaborazione efficace è la conseguenza di una percezione e di una registrazione adeguata del problema e lo stimolo a conoscere di più e perciò a ricercare più dati. La riflessione critica sulle pratiche permette di individuare il problema e di proporre soluzioni avviando azioni di *ricercazione*. Per questo è necessario che gli insegnanti costruiscano strumenti di osservazione con lo scopo di imparare ad osservare per essere in grado di interpretare la problematicità e di essere in grado di percepire e percepirsi. Rilevare dati oggettivi rende interpretabile il processo di insegnamento/apprendimento; consente infatti, all'insegnante di percepire lo studente che apprende come un'entità in continua evoluzione e di acquisire una migliore comprensione del suo processo cognitivo. In questo modo, l'insegnante può verificare che quanto trasmesso sia stato effettivamente ricevuto e integrato nel sistema di chi riceve e può intervenire al fine di modificare il processo stesso.

L'attività di osservazione degli insegnanti nel caso dei DSA diventa patrimonio fondamentale per le attività di screening. Il metodo migliore per condurre gli screening, secondo le Raccomandazioni per la pratica clinica dei Disturbi Specifici di Apprendimento, è quello della *ricercazione*, dove collaborano insieme i docenti con gli specialisti esterni allo scopo di ottenere riconoscimenti precoci del disturbo, evitando l'elevato numero, a volte, di falsi positivi. Questo consentirebbe alla famiglia di avere una diagnosi certa e alla scuola di mettere in atto le misure didattiche necessarie che tengano conto degli specifici bisogni educativi degli studenti con DSA e allo stesso tempo che attuino una compensazione sociale per portare lo studente ad affrontare e a recuperare il proprio difetto e, quindi, a modificare la percezione del sé. Riconoscere precocemente il disturbo ridurrebbe notevolmente il rischio di insorgenza di problemi emotivi o di abbandono scolastico da parte dei soggetti con DSA, o di dare giudizi affrettati sulla scarsa intelligenza degli studenti, ma questo richiede una formazione degli insegnanti mirata, sia dal punto di vista clinico che da quello metodologico-didattico.

Conoscere le caratteristiche del processo di lettura, scrittura e di calcolo, favorisce l'adattamento della didattica alla capacità di apprendere degli studenti, nel rispetto degli stili cognitivi di ciascuno, e il ricorso a metodologie didattiche innovative che si avvalgono di strumenti e pratiche adeguate a distinguere gli studenti

con disturbi da quelli con difficoltà di apprendimento. Acquisite tali competenze, gli insegnanti devono diventare ricercatori, sviluppare idee, costruire modelli, applicare tecniche per dar vita ad un'educazione inclusiva che «apporta i cambiamenti necessari di alcuni stimoli condizionati con altri, per non adattarsi al difetto, ma cercare di superarlo» (Vygotskij, 2006). Gli insegnanti, così, saranno in grado di costruire strumenti per l'osservazione in classe del processo di apprendimento che consentirà loro di agire tempestivamente, informando le famiglie, nel caso in cui le difficoltà di apprendimento

permangono nonostante gli interventi di recupero. Invece, in caso di diagnosi documentata, potranno rilevare gli elementi necessari a stabilire il funzionamento delle capacità nella letto-scrittura e nel calcolo, per redigere il PDP.

### STRUMENTI DI OSSERVAZIONE

In relazione al modello di PDP del MIUR, è necessario declinare ulteriormente i descrittori relativi a ciascun indice per individuare le operazioni mentali che dovranno essere osservate come descrittori del processo di apprendimento (*scheda 1*).

#### Scheda n. 1 - Capacità di lettura

Indici	Descrittori oggettivi	Descrittori soggettivi	Efficienza richiesta dal compito	Efficienza attesa
Lettura	Rapidità	Consapevolezza		
	Correttezza			
	Precisione			

Sempre nel modello, tra i descrittori della lettura, viene considerata anche la comprensione, ma su questo parametro gli studiosi non sono d'accordo. Alcuni (*American Dyslexia Association*) considerano la dislessia come una difficoltà della lettura e della scrittura indipendentemente dalla capacità di comprensione del testo, altri, invece, considerano la comprensione come un disturbo specifico dell'apprendimento (*Modello della*

*comprensione del testo – Le 10 abilità meta/cognitive alla base della comprensione del testo - De Beni 2002*).

La Consensus Conference in Italia, che produce raccomandazioni cliniche, invita ad approfondire le ricerche in tale ambito, tenendo in conto anche la comprensione da ascolto, per arrivare a considerare il deficit nel dominio della comprensione come un possibile DSA (*schede 2 e 3*).

#### Scheda n. 2 - Comprensione

Indici	Descrittori	Processo
Comprensione del testo	Per comprendere è necessario <b>a)</b> raccogliere informazioni chiare e complete (INPUT) <b>b)</b> utilizzare le informazioni raccolte (ELABORAZIONE)	<b>a)</b> utilizzare un metodo di osservazione sistematica descrivere oggetti e avvenimenti sulla base del tempo e dello spazio trovare le caratteristiche stabili di oggetti o avvenimenti, anche quando ci sono cambiamenti - memoria verbale (ML) <b>b)</b> utilizzare solo le informazioni rilevanti mantenere i diversi elementi di informazione necessari nella memoria di lavoro trovare la relazione fra oggetti, avvenimenti trovare l'insieme al quale appartiene l'elemento nuovo (acquisizione del nuovo) fare ipotesi sulla possibilità di scelta tra le differenti ipotesi (inferenza)

#### Scheda n. 3 - Comprensione

Indici	Descrittori	Processo
Comprensione da ascolto	Capacità di ascolto	1) mantiene l'attenzione 2) bilancia con la vista l'ascolto 3) memorizza attraverso la ripetizione
	Memoria verbale	1) evidenzia le parole lette 2) produce sintesi del testo

Anche per la scrittura non è sufficiente individuare solo i descrittori, è necessario che ciascuno di essi venga declinato in base alle operazioni mentali che vengono coinvolte nell'attività di scrittura che devono essere

osservate, in relazione alla verifica dei prerequisiti della capacità di apprendimento della scrittura (*orientamento spaziale, percezione, mantenimento delle costanti...*) (*scheda 4*).



#### Scheda n. 4 - Capacità di scrittura

Indici	Descrittori	Processo
Scrittura	Ideazione (INPUT)	pianifica - recupera informazioni utilizza procedure
	Stesura (ELABORAZIONE)	procede con sistematicità utilizza strutture grammaticali e lessicali utilizza un vocabolario corretto verifica la pertinenza
	Revisione (OUTPUT)	corregge spontaneamente gli errori rilegge il testo - comunica in modo chiaro

Un altro strumento didattico molto importante è la scheda di osservazione costruito per osservare il processo di apprendimento del calcolo, per verificare come è

possibile sostenere lo sviluppo della cognizione numerica che dati sperimentali hanno dimostrato essere presente fin dalla nascita nel bambino (*B. Butterworth, 2011*) (scheda 5 e 6).

#### Scheda n. 5 - Capacità di calcolo

Indici	Descrittori	Processo
Calcolo scritto	Procedure	legge i numeri - scrive i numeri - incolonna i numeri mantiene e recupera procedure
	Calcolo	applica le procedure - recupera fatti aritmetici non presenta difficoltà visuospatiali

#### Scheda n. 6 - Capacità di calcolo

Indici	Descrittori	Processo
Calcolo mentale	Procedure	riconosce la quantità distingue la sequenza di numerosità crescenti e decrescenti
	Calcolo	applica le procedure recupera fatti aritmetici non presenta difficoltà visuospatiali

Poiché non sempre è così evidente distinguere le difficoltà di apprendimento del calcolo dal disturbo specifico, i confini tra l'uno e l'altro sono spesso incerti, seguire con attenzione lo sviluppo della cognizione

numerica attraverso strategie e strumenti didattici, consente agli insegnanti di rilevare informazioni adeguate alla costruzione di un percorso formativo teso a superare il disagio in matematica.

*Maria Teresa Sigari - Formatrice Apef*

## Bibliografia

**B. Butterworth**, *Numeri e Calcolo. Lo sviluppo delle competenze aritmetiche e la discalculia evolutiva*, Erickson, Trento 2011  
**R. Feuerstein, R. S. Feuerstein, L. Falik e Y. Rand**, *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein*, Erickson, Trento 2008  
**F. Fogarolo**, «Annuali della Pubblica Istruzione», 2/2010

**D. Lucangeli**, «Annuali della Pubblica Istruzione», 2/2010  
**P. Vannini**, *Potenziare la mente? Una scommessa possibile*, Vannini, Brescia 2003  
**L. S. Vygotskij**, *Psicologia Pedagogica*, Erickson, Trento 2006

# PARAMETRI PER LA PROGETTAZIONE DI UNITÀ

Ermanno Puricelli

**I PASSI PER COSTRUIRE UN'UNITÀ DI LAVORO: LA COSTRUZIONE DEL NUCLEO UNITARIO (SAPERI, COMPETENZE, VALORI...?), LA MEDIAZIONE DIDATTICA, LA SCELTA DI UN FRAMEWORK PER LA VALUTAZIONE. QUALI SONO PARAMETRI CHE GUIDANO LE SCELTE E CHE RENDONO L'UNITÀ DI LAVORO UN'UNITÀ FORMATIVA.**

Completato il discorso relativo alle *sequenze di lavoro*, continueremo a occuparci di progettazione formativa, questa volta, però, concentrando la nostra attenzione sulle *singole unità* di lavoro. Lo sviluppo di questo tema ci porterà, dapprima, ad approfondire la nozione di unità di lavoro e dei parametri generali che ne regolano la progettazione; passeremo, poi, alle unità formative e alla loro progettazione.

## DALLA STRUTTURA ALLA PROGETTAZIONE DELLE UNITÀ DI LAVORO

Nel trattare la nozione di “unità di lavoro”, ne abbiamo parlato come di un dispositivo educativo e didattico, più o meno semplice o complesso, volto a promuovere *singole* esperienze di apprendimento di senso compiuto. Nel loro insieme le unità formano senza dubbio una famiglia variegata, che abbraccia situazioni anche molto diverse tra loro: in effetti, si può parlare di unità di lavoro, sia nel caso delle *lezioni frontali*, sia in quello delle unità per *obiettivi*, per *concetti*, per *strutture*, oppure ancora, nel caso dei *progetti*, dei *moduli*, delle *unità di apprendimento*, dei *laboratori*, della didattica per *simulazione*, dell'*apprendimento cooperativo*, della *ricerca*, ecc.

Rispetto a questa molteplicità disorientante, intendiamo sviluppare una duplice mossa, che ci porterà a interrogarci su ciò accomuna queste diverse modalità e, poi, a evidenziare ciò che differenzia specificamente le unità formative.

Quanto al primo versante, la risposta è facilmente a portata di mano: qualsiasi unità presenta sempre una struttura articolabile in tre parti:

- a) un *nucleo unitario di apprendimenti* da promuovere;
- b) una qualche *mediazione didattica*, ritenuta adottata per facilitare l'incontro tra quanto c'è da apprendere e lo studente;
- c) un *quadro di riferimento* o framework, costituito da criteri e

procedure per verifica e la valutazione di quanto effettivamente appreso.

Posto, dunque, che ogni unità di lavoro abbia come scopo quello di rendere possibile una esperienza di apprendimento di senso compiuto, il primo passo progettuale si concretizza, necessariamente, nella costruzione di un *nucleo unitario*, coerente e organico di apprendimenti da proporre agli studenti; ciò richiede almeno due ordini di considerazioni, l'una relativa alla scelta del tipo di apprendimenti su cui centrare l'unità (saperi, competenze, valori, atteggiamenti, ecc.), l'altra nella determinazione del modo di unificarli in un insieme articolato. Nella prospettiva dell'approccio per parametri, qui assunto, ciò significa decidere come gestire e saturare il parametro della “centratura”, che fissa il centro del nucleo degli apprendimenti, e quello dell’“unificazione” che determina i confini dell'unità stessa. Come si possa operare concretamente a questo proposito è quanto chiariremo tra poco.

## Una volta che siano risolti i problemi propri della

**costruzione** di un nucleo unitario e fondante di apprendimenti, la progettazione prosegue con il secondo passo, relativo alla scelta del tipo di *mediazione didattica*. Ora, considerato che la mediazione didattica si esercita essenzialmente mediante un'*attività* o azione per favorire l'incontro tra gli studenti e il “che cosa” da apprendere, ne segue che il parametro fondamentale che governa l'intero passo progettuale è rappresentato dallo “script”, o *copione*, che funge da filo conduttore per la realizzazione concreta della mediazione didattica. Ogni script – e tale è, ad esempio, la lezione frontale, la ricerca, il progetto, e così via – può essere pensato come un *grappolo* di parametri, che vengono decisi, implicitamente e contestualmente, nel momento in cui si sceglie un determinato copione metodologico. Tra i parametri fondamentali costitutivi del grappolo, si devono ricordare i seguenti:

- a) il *processo* dell'apprendere posto al centro dell'azione educativa e didattica; rispetto a esso sono valori possibili l'apprendimento come la modalità di *acquisizione* di oggetti socio culturali, oppure l'apprendimento come costruzione che traduce in atto le potenzialità proprie della persona;
- b) l'*atteggiamento* sollecitato e richiesto agli studenti; rispetto a esso sono valori possibili l'assunzione di un

- atteggiamento ricettivo/passivo (nel caso delle conoscenze), ricettivo/attivo (nel caso delle abilità) e attivo/costruttivo (nel caso delle competenze);
- c) l' *attenzione* conferita rispettivamente alle esigenze proprie dell'apprendere e a quelle dell'insegnare – in questo caso sono valori possibili il primato dei bisogni dell'apprendere oppure quelli dell'insegnare;
- d) l' *istanza di realtà*, vale a dire il tipo di rapporto che le attività proposte in ambito scolastico hanno con le pratiche culturali, professionali e di vita, che hanno corso nella realtà extrascolastica; in questo caso sono valori possibili la proposta di attività tipicamente "scolastiche", parcellizzate, segmentate e astratte, oppure attività che hanno un corrispettivo o un modello nelle pratiche extrascolastiche. Anche su questo punto ritorneremo a breve.

**Infine, l'ultimo passo progettuale consiste nella specificazione di un framework** o quadro di riferimento per la verifica e valutazione, vale a dire il complesso dei criteri e procedure che consentono ai docenti di accertare e documentare quanto, e a che livello, il nucleo unitario degli apprendimenti sia stato fatto proprio dai singoli studenti e dal gruppo classe. Trattandosi di una questione piuttosto complessa e articolata, rimandiamo l'illustrazione di questo momento progettuale ad un successivo intervento: qui basti accennare al fatto che le pratiche di verifica e valutazione sono governate da paradigmi complessi, in alternativa tra loro.

## IL DISEGNO DELLE «UNITÀ FORMATIVE» NEI DOCUMENTI MINISTERIALI

Richiamato brevemente ciò che accomuna tutte le unità di lavoro e i passi progettuali necessari per la loro costruzione, non ci resta che mettere in luce come debbano essere saturati i parametri che governano i diversi passi, perché si possa parlare di unità formative.

Cominciamo, senz'altro, dal problema della costruzione di un nucleo unitario di apprendimenti, attorno al quale strutturare le unità formative. Su questo punto particolare i documenti non potrebbero essere più chiari ed espliciti:

*«la progettazione di un'attività formativa diretta allo sviluppo di competenze dunque non può non tener conto della necessità che le conoscenze fondamentali da questa implicate siano acquisite in maniera significativa, cioè comprese e padroneggiate in modo adeguato, che le abilità richieste siano disponibili a un livello confacente di correttezza e di consapevolezza di quando e come utilizzarle» [Linee guida per i tecnici, p. 17(c.n.)].*

Il testo citato appare interessante, sia perché offre precisi orientamenti per quanto concerne la "centratura", sia perché fa luce anche sulla modalità di unificazione degli apprendimenti, o parametro dell'"unificazione". Quanto al primo aspetto, troviamo esattamente quanto ci si poteva attendere: è legittimo parlare di unità formativa «diretta allo sviluppo delle competenze», solo se il nucleo fondante

dell'unità è costituito dagli apprendimenti in termini di competenze (una o più), possibilmente identificate e descritte con chiarezza, magari desumendole dal *Profilo*. Per quanto concerne, poi, l'unificazione, ci viene spiegato come procedere al completamento, all'articolazione e unificazione del nucleo fondante degli apprendimenti:

*«Per questo è necessario l'individuazione chiara delle conoscenze e abilità fondamentali che le varie competenze implicano e del livello di profondità e padronanza da raggiungere» [Linee guida per i tecnici, p. 17].*

Se si considera che le competenze non si sviluppano nel vuoto ma si sostanziano di saperi disciplinari, si comprende la necessità di esplicitare le conoscenze e le abilità presupposte e necessario all'esercizio e alla maturazione delle competenze stesse. Quali? Tutte quelle che le competenze «implicano», cioè sollecitano e richiamano a sé, senza riguardo ai confini disciplinari. Nel caso delle unità formative, insomma, le competenze, oltre a rappresentare l'asse della progettazione, devono anche fungere da *criterio di scelta* e di *unificazione* degli apprendimenti.

**Al fine di rendere più chiaro questo punto, può essere utile una breve digressione:**

ammesso che le unità formative siano quelle che mettono al centro le competenze e se ne servono, anche, come criterio di unificazione, che dire quando questo ruolo è assunto dai saperi disciplinari? La proposta che ci sentiamo di avanzare è la seguente: nel momento in cui al centro si collocano i saperi disciplinari, si dovrebbe parlare di "unità cultural disciplinari", diverse e alternative a quelle formative; dato poi che i singoli saperi *non* possono fungere anche da criterio di selezione e unificazione, queste funzioni sono demandate, in questo caso, a un *tema o argomento* disciplinare, interdisciplinare, ecc. – il solo capace di raccogliere in unità organica e coerente un insieme di conoscenze e abilità.

In una prospettiva orientata alla classificazione, sarebbe facile osservare che, a partire dai parametri della centratura e dell'unificazione, è possibile operare una prima partizione all'interno della famiglia delle unità: da una parte quelle *formative*, centrate sulle competenze, dall'altra le *unità cultural disciplinari*, centrate sui saperi disciplinari. Per le prime è legittimo, altresì, parlare di unità di tipo *pragmatico*, in quanto l'unificazione è garantita da una "saper fare" competente, per le seconde si parlerà di unità *tematiche*.

**E con questo possiamo passare al secondo momento progettuale**, quello consistente nel gestire e saturare i parametri che regolano la *mediazione didattica*; va da sé che, qui, le scelte possono essere condizionate dalla configurazione del nucleo unitario di apprendimenti, dalle convinzioni didattiche e dall'esperienza maturata dai docenti, dalle caratteristiche del gruppo classe e, naturalmente, dal repertorio metodologico effettivamente disponibile.



## GIOVANI COSÌ, ANCHE NORMALI

Compartimento di prima classe del treno *Frecciargento* Roma Venezia. Sono assorta nella lettura della relazione che dovrò tenere ad un convegno sulle competenze dell'insegnante. Ad una stazione intermedia sale una *teen ager*. Non appena ella si siede, prende il telefonino, le relative cuffie e inizia una conversazione. È distinta, normalmente vestita, ha un trolley elegante, mi sorride con cordialità. Incurante del fatto di poter essere osservata e ascoltata, continua la sua conversazione della quale riprendo solo alcune affermazioni/ esclamazioni che la dicono lunga sulla mutazione antropologica delle nuove generazioni. Riferisce, con dovizia di particolari, il numero e il luogo degli amplessi sessuali intercorsi quel giorno con il suo ragazzo. Non solo, sollecita l'amica al telefono di farle pure delle domande che è lieta di rispondere. Spiega all'amica che il suo ragazzo ad un certo punto non partecipa più al gioco a tre e inizia a fotografarla. Chiude con questa esclamazione: "Ma ti rendi? Ti rendi?" Che sarebbe a dire, in forma meno sincopata: "Ti rendi conto?"

Non mi ero mai imbattuta in situazioni così inedite, pur vivendo con i piedi per terra. Ma avevo, da tempo, intuito una deriva del mondo giovanile nelle relazioni tra i due sessi. Furono queste considerazioni che mi spinsero due anni addietro a elaborare un progetto di ricerca sul tema, con grande interesse – devo dire – da parte dei miei collaboratori che evidentemente erano giunti alle stesse conclusioni, anche se il problema non era mai stato oggetto di aperta discussione. Al punto in cui siamo giunti, alcuni dati possono dare la misura dello sforzo organizzativo dell'impresa: il

campione, di estensione nazionale, ha riguardato 5000 matricole universitarie di diverse facoltà relativamente a quattro sedi universitarie: Padova, Brescia, Milano, e Palermo. L'obiettivo della ricerca è verificare l'esistenza ed, eventualmente, la tipologia della capacità d'intimità nei giovani.

Attualmente, i dati raccolti sono in fase di elaborazione ed è ancora prematuro anticipare dei risultati. Ciò che però mi ha più colpito in questo lavoro sono stati l'interesse e la curiosità con cui gli studenti di ingegneria della sede di Padova, quasi tutti maschi, – il dato è di primaria importanza volendo spiegare che cosa avviene nell'universo più colpito, quello maschile – hanno partecipato alla ricerca. Comportamenti come quelli narrati sopra hanno l'effetto di accrescere il disagio di molti ragazzi oggi – non tutti ovviamente – nella relazione tra i sessi. Che se poi volessimo chiudere il cerchio, dall'episodio descritto potremmo trarre molte riflessioni sulle competenze educative del docente, come mi è capitato di fare nella relazione al convegno di cui sopra. La prima su tutte: il gap più volte segnalato tra teoria e prassi inizia proprio dalla mancanza di una conoscenza dei giovani. Al fondo la pedagogia non sa e non vuole liberarsi del pesante fardello della prescrittività. Preoccupata di dire che cosa bisogna fare, finisce per dimenticare a chi si rivolge concretamente. Il gap tra le generazioni è fisiologico, ma oggi forse ha subito un'accelerazione molto marcata e l'impegno del compito di fronte a noi non conosce scorciatoie.

Carla Xodo  
Università di Padova

Come si è detto, visto che la mediazione didattica è essenzialmente *attività* concreta che mette in relazione gli studenti, gli insegnanti, gli apprendimenti e i mezzi, nell'ottica di un approccio per parametri il secondo passo progettuale si esaurisce nella scelta di uno "script" o del modello di azione o traccia per lo sviluppo dell'attività didattica. Anche per la trattazione di questo punto ci lasceremo guidare dagli spunti offerti dai documenti ministeriali:

*«una competenza sia generale, sia di studio, sia di lavoro si sviluppa in un contesto nel quale lo studente è coinvolto, personalmente o collettivamente, nell'affrontare situazioni, nel portare a termine compiti, nel realizzare prodotti, nel risolvere problemi, che implicano l'attivazione e il coordinamento operativo di quanto sa, sa fare, sa essere o sa collaborare con gli altri» [Linee guida per i Professionali, p. 17 (c.n.)].*

Ciò che qui si afferma è questo: per promuovere lo sviluppo delle competenze è necessario ricorrere a *script* metodologici, caratterizzati dal porre gli studenti di fronte a situazioni aperte a più possibilità, di fronte a compiti da portare a termine, a prodotti da realizzare concretamente, a problemi da affrontare e risolvere con i propri mezzi, e così via. Tale suggerimento di ordine generale è viene poi esemplificato con la proposta di attività concrete:

*«si può proporre agli studenti di impegnarsi nella produzione di uno spettacolo, nella pubblicazione di un giornale, nel preparare un viaggio o un'escursione, scrivere una novella, redigere una guida turistica che descriva un luogo o un oggetto d'arte, preparare una esposizione, girare un film o un video, progettare e realizzare un sito informatico, partecipare a un'azione umanitaria ecc.» [Linee guida per i Tecnici, p. 18].*

Una considerazione attenta di quanto sopra mette in chiaro che non tutti i copioni metodologici risultano adeguati alla progettazione di unità formative, finalizzate allo sviluppo delle competenze. Per questo diventa importante soffermarsi ad analizzare come, all'interno degli script considerati funzionali, risulta saturato il grappolo di parametri fondamentali della mediazione didattica:

- a) quanto al *processo* di apprendimento da privilegiare, i docenti sono invitati a sollecitare l'attivazione, da parte degli studenti (singolarmente o in gruppo), di modalità di apprendimento di tipo trasformativo/costruttivo, e non semplicemente acquisitivo, come accade perlopiù nel caso delle unità culturali disciplinari;
- b) quanto all'*atteggiamento* da richiedere agli studenti, esso è prevalentemente di tipo *attivo/partecipativo*, anche nel senso di una preminenza del "fare" (*learning by doing*) sul "dire", e non passivo/ricettivo come è il caso, perlopiù,

delle unità culturali disciplinari;  
c) quanto all' *attenzione*, il primato è assegnato alle esigenze dell'apprendere (motivazioni, bisogni, ritmi, ecc.) rispetto all'insegnare – ciò comporta non solo un rovesciamento dei rapporti tra l'insegnare e l'apprendere rispetto alla unità culturali disciplinari, ma anche il fatto che agli insegnanti è richiesta una professionalità più ricca e complessa di quella necessarie per la sola trattazione, anche ottimale, di argomenti disciplinari;  
d) infine, per quanto concerne l' *istanza di realtà*, la richiesta è quella di scegliere copioni metodologici capaci di istituire un legame forte tra attività scolastiche e la realtà fuori dalla scuola; è per questo che le attività a cui si riferiscono gli esempi non sono mai parcellizzate e prive di senso compiuto, ma prassi unitarie e sensate, quali si incontrano di norma nella vita reale e nelle professioni. Va detto che i documenti considerati non si limitano a chiarirci, anche ricorrendo ad esempi, come dovrebbero essere gli script adatti per lo sviluppo delle competenze; essi si spingono anche a sollecitare il ricorso a precisi format, elaborati dalla ricerca pedagogica e didattica, per la progettazione di unità formative. Si tratta, in primo luogo, dei *laboratori*, il cui riferimento teorico più remoto è rappresentato da J. Dewey (se si prescinde da Comenio e da Rousseau):

*«l'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e a abilità progressivamente affrontate, mentre se ne verifica la spendibilità nell'affrontare esercizi e problemi sempre più*

*impegnativi sotto la guida dei docenti» [Linee guida tecnici, p.17].*

E, poi, delle unità di progetto, la cui paternità risalire a W.H. Kilpatrick (1871-1965):

*«In generale la pedagogia del progetto è una pratica educativa che coinvolge gli studenti nel lavorare intorno a un compito condiviso che abbia una sua rilevanza, non solo all'interno dell'attività scolastica, bensì anche fuori di essa» [Linee guida tecnici, p.18].*

Ovviamente, i laboratori e i progetti rappresentano solo alcuni esempi appropriati per la progettazione di unità formative, altri sono l'impresa simulata, l'alternanza scuola lavoro, ecc.

**Non resta che completare la nostra disamina della progettazione di unità formative** citando il terzo momento progettuale, consistente nell'esplicitazione di un *framework* per la verifica e valutazione. Dato che su questo tema, per la sua complessità, dovremo ritornare con riflessioni successive, ci limitiamo a riportare un breve testo che offre un primo essenziale orientamento in proposito:

*«Una competenza si manifesta quando uno studente è in grado di affrontare un compito o realizzare un prodotto a lui assegnato, mettendo in gioco le sue risorse personali e quelle, se disponibili, esterne utili o necessarie. Naturalmente la natura del compito o del prodotto caratterizza la tipologia e il livello di competenza che si intende rilevare. Questo può essere più direttamente collegato con uno o più insegnamenti, oppure riferirsi più direttamente a un'attività tecnica e/o professionale» [Linee guida per i Tecnici, p.19 (c.n.)].*

Ermanno Puricelli

Dirigente scolastico, CQIA università di Bergamo

## SUL SITO DELLA RIVISTA, NEXUS

### NEXUS: FUNZIONI PER LA PROGETTAZIONE DI UNITÀ FORMATIVE

Alla luce della riflessione dedicata alla progettazione di unità di lavoro, è arrivato il momento di esplicitare in che modo NEXUS(+) si propone di sostenere e facilitare la progettazione di singole unità da parte dei docenti. Posto che, di necessità, un programma di questo genere debba muoversi in ambito "meta-progettuale", l'obiettivo che ci si è posto è di offrire, a coloro che sono chiamati a progettare singole unità di lavoro, la possibilità di selezionare *format* (o schemi vuoti) per la progettazione di unità di lavoro, a partire da un repertorio predefinito (p.e.: unità di apprendimento, unità di ricerca, lezioni frontali, apprendimento cooperativo, progetti, moduli, ecc.)

Tali format, realizzati sulla base di un'attenta analisi delle caratteristiche proprie di ogni tipologia di unità di lavoro reperite, riproducono la tripartizione tipica di ogni unità e,

dunque, la possibilità di progettare:

- a) il *nucleo unitario di apprendimenti* da promuovere, attingendo direttamente i «traguardi di apprendimento» e agli «obiettivi di apprendimento» elencati nei Riferimenti nazionali, oppure al curriculum elaborato a livello di singolo istituto;
  - b) il tipo di *mediazione didattica* o *script* metodologico tipico dell'unità di lavoro che si intende creare, per rendere possibile l'incontro tra quanto c'è da apprendere e lo studente;
  - c) il *framework* o quadro di riferimento costituito dai criteri e dalle procedure per verifica e la valutazione.
- Oltre a permettere a ciascun docente o gruppo di docenti di memorizzare le unità progettate e renderle disponibili on line, in prospettiva il programma si propone di consentire l'accesso al data base (organizzato per annata, tipo, competenze, temi e argomenti, ecc.) delle unità di lavoro proposte dalla rivista Nuova Secondaria, di adottarle e di modificarle secondo le proprie esigenze.

# L'ACCOGLIENZA DEGLI STUDENTI NON ITALOFONI PROGETTI ED ESPERIENZE

**PROGETTI DI ITALIANO L2 E DI INTERCULTURA SI STANNO MOLTIPLICANDO E CONSOLIDANDO, IN QUESTI ANNI, ANCHE NELLA SCUOLA SUPERIORE. ORA, INFATTI, NON SI TRATTA PIÙ DI GESTIRE L'EMERGENZA, MA DI PENSARE IN TERMINI DI ORGANIZZAZIONE STRUTTURALE.**

## LAVORO DI EQUIPE E FORZA DI GRUPPO

*Annamaria Tonoli*

Questo progetto potrebbe diventare modello di riferimento nella misura in cui si configura come un lavoro non di una singola scuola ma di una rete di scuole e quindi capace di mettere in azione esperienze, risorse, energie in chiave sinergica. Il progetto ha già 12 anni e si è andato via via consolidando. Dal 2007 esiste una Rete di tre scuole superiori, territorialmente attigue, per gestire in comune l'accoglienza degli studenti non italofoeni e dal 2009 una di esse è scuola capofila di un Centro Territoriale Intercultura (una Rete di diciassette scuole superiori con al centro la didattica in L2 e l'intercultura).

### LE TAPPE

Il percorso che ha portato ad una simile struttura poggia su una fitta trama di eventi, di decisioni, di rapporti che sono stati messi in atto nel momento in cui, in modo dapprima sporadico e poi sempre più irruento, hanno cominciato a giungere anche nella scuola superiore studenti di altri Paesi, molti dei quali non italofoeni. I primi arrivi di alunni stranieri risalgono alla fine degli anni '90: la prima studentessa priva di qualsiasi competenza linguistica aveva diciotto anni e subito ci portò dentro l'universo di questi giovani che si trovano nella situazione di non parlanti in una fase della vita, come quella dell'adolescenza, nella quale regredire può contenere il rischio di perdere il nucleo dell'identità personale, a questa età faticosamente in costruzione; si trovano inoltre nella situazione di non parlanti in una scuola superiore, che richiede come prerequisito la conoscenza dell'italiano quale insostituibile veicolo per gli apprendimenti disciplinari e che, diversamente da elementari e medie, ha deboli spazi di condivisione e programmazione fra docenti.

Per i primi anni ogni istituto superiore della città, sulla base della quantità e qualità degli studenti non italofoeni neo arrivati, e sulla base della sensibilità dei docenti e dirigenti scolastici, si è attivato per dare delle risposte, ma procedendo in modo solitario. L'idea dell'USP di promuovere un coordinamento dei referenti dei Progetti di Italiano L2 e Intercultura dei vari istituti superiori cittadini è da considerarsi un passaggio significativo perché ha permesso una condivisione e diffusione di esperienze e di saperi.

Lo scopo era di creare un luogo di confronto sulle pratiche in atto nella scuola superiore, di diffondere le buone pratiche e di predisporre un protocollo condiviso sull'accoglienza di breve e lungo periodo degli studenti stranieri neo arrivati.

Gli incontri del Coordinamento sono una tappa fondamentale del percorso che qui stiamo delineando, perché hanno consentito:

- di dare visibilità istituzionale ad una problematica come quella dell'accoglienza degli studenti stranieri e di far entrare nel simbolico di ogni istituto superiore cittadino la questione dell'italiano L2 e dell'intercultura;
- ai docenti, che nelle rispettive scuole superiori si erano assunti la responsabilità per una problematica così grande e di intensità crescente, di conoscersi, di lavorare con continuità in uno spirito di vera cooperazione, di stabilire delle relazioni di fiducia;
- di condividere le problematiche. In particolare quelle relative alla mancanza di un focus specifico sulla scuola superiore, sia a livello di normativa (ad esempio linee guida ministeriale) che a livello di modello pedagogico e didattico. In entrambe i casi si assisteva ad un'applicazione in via analogica di quanto pensato per scuola media ed elementare che occultava la fisionomia specifica delle problematiche connesse all'inserimento di alunni non italofoeni nella scuola superiore. Noi docenti avevamo invece capito che ciò non era possibile. Lo studente neoarrivato doveva essere aiutato fuori dalla classe di iscrizione, con una *full immersion* linguistica, perché dentro la classe non avrebbe avuto la possibilità



né di successo scolastico, né di apprendimento linguistico, perché la scuola superiore non ha in sé la vocazione all'insegnamento delle basi della lingua italiana. Questa consapevolezza dei docenti degli istituti superiori all'inizio non veniva sufficientemente ascoltata e da noi si pretendeva l'applicazione delle stesse procedure di elementari e medie. L'elaborazione teorica del Prof. Giovanni Freddi ci ha dato, successivamente, la parola autorevole di cui avevamo necessità.

- Questi incontri hanno mostrato con chiarezza che negli istituti nei quali non agiva un singolo docente, ma si era formato un gruppo di lavoro, si erano ottenuti risultati incoraggianti, in primis le decisioni degli organi collegiali di destinare fondi di una certa consistenza all'insegnamento della Lingua2 e alla educazione interculturale, condizione indispensabile per il conseguimento di qualsiasi obiettivo;
- hanno consentito di costruire un patrimonio comune e condiviso di strategie e procedure a partire dalla ricchezza dell'esperienza, quindi dai successi e dagli insuccessi che lì venivano fatti oggetto di una analisi e riflessione;
- hanno facilitato il sorgere di primi nuclei di collaborazione.

Da questa attività, anche se micro, abbiamo imparato:

- che le complicazioni organizzative che sorgono quando si travalicano i confini del proprio istituto non sono poi così terribili, se c'è volontà di collaborazione unita a buon senso di docenti e dirigenti dei diversi istituti;
- che c'è un'ottimizzazione nell'uso delle risorse scarse e si può offrire un servizio che, almeno dal punto di vista quantitativo, è maggiore.

Questa esperienza ci ha dato coraggio e, anche capendo che dovevamo un po' arrangiarci con le risorse per rispondere ai forti bisogni emergenti, si è pensato di consolidare la collaborazione costituendo una Rete di tre scuole, come già sopra accennato.

Contemporaneamente si è avviata la partecipazione ad un bando USRL per ottenere un finanziamento finalizzato alla formazione dei docenti, predisponendo un progetto di corso di formazione imperniato sulla programmazione individualizzata e sulla semplificazione dei testi disciplinari. Il progetto, scelto dall'USRL tra quelli da finanziare, ha consentito l'attivazione di un corso destinato ai docenti delle tre scuole. È iniziata così una nuova fase, della vicinanza e della collaborazione, caratterizzata da un desiderio comune di approfondire la consapevolezza e di estenderla al corpo docente dei tre istituti.

## IL SOSTEGNO TEORICO

Il Progetto del prof. Giovanni Freddi, "Un'ipotesi di classe d'accoglienza per scolari e studenti immigrati", ha parallelamente catturato, negli incontri di coordinamento tra i referenti delle scuole superiori

cittadine, l'attenzione del percorso di ricerca e formazione. L'elaborazione teorica del prof. Freddi legittimava la nostra convinzione che non si potesse continuare con interventi di sostegno linguistico frammentari, che era necessario dare organicità e continuità al percorso di italiano L2. E, nella sua intuizione di utilizzare i linguaggi delle diverse discipline come strumenti di Italiano L2, abbiamo subito riconosciuto la specificità che l'apprendimento dell'Italiano L2 doveva assumere in una scuola superiore. Così si sono incrociati due sogni.

Da un lato la volontà di tre istituti di rispondere in Rete ai bisogni comuni per ottimizzare le risorse, organizzando corsi di Italiano L2 cui far confluire gli studenti delle tre scuole con un monte ore più ampio, garantito dalle risorse finanziarie di tre istituti. Dall'altro il progetto del prof. Freddi che indicava una strada fornendo elementi teorici.

È stato necessario quindi coinvolgere i Dirigenti Scolastici, i Collegi docenti e i Consigli di istituto e sono state prodotte le delibere necessarie per costituire la Rete e sottoscrivere un accordo che, nello specifico prevedeva di «costituire una classe di accoglienza per l'alfabetizzazione degli studenti stranieri neoarrivati, attiva durante l'intero anno scolastico, con richiesta di distacco all'USP».

## LA CLASSE DI ACCOGLIENZA

Pertanto lsi è messa in cantiere questa modalità nuova di accoglienza degli studenti neo arrivati, e questa cooperazione quotidiana è tutt'oggi intensa tra le tre scuole.

Le novità erano molteplici, e quella che percepiamo come eccezionale era l'inserimento delle discipline fin dal livello A1 iniziale.

Ci dava sicurezza l'elaborazione teorica del prof. Giovanni Freddi e ci sono state anche due occasioni di confronto con lui.

Ci si accorgeva che lo spazio aperto per i nuovi arrivati era in grado di dare risposte, anche se l'impostazione era stata frettolosa, anche se gli interventi avevano solo una natura artigianale e di buon senso.

- Innanzi tutto veniva data risposta al bisogno di essere accolti e di rispecchiarsi gli uni negli altri, di questi ragazzi e ragazze catapultati dalle più disparate parti del mondo; il disagio identitario era più facile da vivere, perché condiviso con altri non parlanti;
- non c'era più la frammentazione di spazi e persone, perché anche se si alternava una pluralità di docenti c'era un docente con 18 ore di insegnamento tutte per loro e soprattutto responsabile, una sorta di coordinatore di classe e con funzione di raccordo con le classi di iscrizione;
- l'apprendimento linguistico era rapido; abbiamo avuto la sensazione di una grande accelerazione nei tempi di

## PROBLEMI

acquisizione (sottolineo la parola sensazione, perché questo è uno degli elementi di criticità. Quest'anno nel Laboratorio l'accertamento delle competenze linguistico è più scientifico, sia in ingresso, con prove più strutturate, e lo sarà anche in itinere...)

- L'inserimento delle diverse discipline contribuiva a questa accelerazione ma, di sicuro, questo è uno degli aspetti che più va indagato. E, non a caso, un corso di formazione è stato collocato proprio all'inizio del nuovo anno scolastico, per darci l'opportunità di vagliare l'esperienza e proceder meglio, con più scientificità ed efficacia, costruendo un modello teorico, seppur parziale e provvisorio.

Contemporaneamente all'attivazione della classe di accoglienza (come Rete, chiamata "Abitar"), la partecipazione al bando Progetto Interculture indetto dalla Fondazione Cariplo e il lavoro con formatrici messe a disposizione dalla Fondazione hanno consentito di mettere a punto un progetto che voleva essere lo sviluppo dell'esperienza di questa classe. Con questa attività di co-progettazione in Rete la forza del gruppo si è intensificata e consolidata ed è nata l'idea del Laboratorio multidisciplinare di Italiano L2, che ha poi

ricevuto un finanziamento molto importante: ha consentito di creare spazi di formazione e di riflessione teorica, di compensare l'attività di docenza aggiuntiva, ma anche l'attività funzionale all'insegnamento dei singoli docenti e dei consigli di classe che operano per il successo scolastico degli studenti.

Nell'anno scolastico 2009-2010, l'istituzione da parte dell'USP di un Centro Territoriale Intercultura specifico per le scuole secondarie di secondo grado (8°CTI), ha creato la figura del Referente anche per quest'ordine di scuole, offrendo come risorsa un docente distaccato; in più ne è scaturito, come naturale conseguenza l'identificazione della scuola capofila nella stessa sede della Rete tra Scuole superiori già esistente.

E così ho affiancato al lavoro di coordinamento della Rete preesistente quello di coordinamento delle attività interculturali delle diciassette scuole che hanno aderito alla Rete dell'8° CTI.

Il focus è in primis sulla formazione dei docenti e sul lavoro di equipe dei referenti delle diverse scuole; i primi passi che stiamo compiendo ci confermano quanta strada si può percorrere quando riesce a crearsi e ad agire la forza di gruppo.

*Annamaria Tonoli  
ITC «Abba-Ballini», Brescia*

## IL LABORATORIO DI ACCOGLIENZA MULTIDISCIPLINARE

*Maripina Sforza*

**I**l Laboratorio è composto di alunni stranieri adolescenti, tutti neoarrivati, che provengono da diversi Paesi e possono anche frequentare scuole italiane di diverso indirizzo, se queste sono in Rete. Sono stati individuati tramite un test prima dell'inizio delle lezioni a settembre. Qualcuno si orienta un po' (la comprensione, per chi arriva da Romania o Albania è indubbiamente facilitata rispetto a un ucraino o un pakistano) ed è a un livello A1 o A2 iniziale; altri usano gli occhi e un "ciao" accennato: unica parola conosciuta insieme a "grazie" e "come stai?".

Nel Laboratorio si studierà dunque italiano da un livello di partenza A0 (totali principianti) in avanti, con lo scopo di portare gli studenti, pur se in tempi diversi, ad una competenza tale da consentire loro il prima possibile di seguire le lezioni nella propria classe di iscrizione.

Collegi di varie discipline intervengono con la specifica

della propria professionalità, messa a servizio dell'apprendimento della lingua italiana innanzitutto, ma volta anche a portare gli studenti nel vivo delle diverse materie: matematica, chimica e fisica, diritto, informatica, storia e geografia, economia, educazione fisica (per inciso, non viene ritenuto opportuno inserire anche l'insegnamento di altre lingue straniere – inglese, francese... – perché per qualche studente ciò diventerebbe uno sforzo immane di memorizzazione e sistematizzazione delle nuove strutture; per ora, la priorità è e rimane l'apprendimento dell'italiano).

**Questa è la reale scommessa del Laboratorio:** far andare quasi di pari passo la conoscenza della lingua di comunicazione con quella dei linguaggi specifici, necessari per la frequenza di una scuola secondaria superiore. Ciò è reso possibile dall'età dei discenti: ragazzi dai 14 anni in su, che dunque hanno già ricevuto nel proprio Paese di origine una scolarizzazione più o meno profonda. Si tratta allora di dare nuove parole a concetti e rappresentazioni spesso già presenti in loro, ma che non hanno – all'inizio – possibilità di espressione. Il quadro orario settimanale è strutturato, ma con elasticità: docenti di varie discipline mettono a disposizione alcune ore in modo volontario, ma avendo altre classi ad orario definito possono esprimere una

disponibilità ridotta nei tempi. Ciò impone un paziente lavoro di incastro per elaborare un quadro che, soprattutto nei primi tempi, cambia di settimana in settimana.

Le materie più complicate da un punto di vista linguistico e contenutistico (ad esempio economia aziendale, fisica) non vengono proposte nelle prime settimane, ma inserite più tardi e con gradualità. I docenti utilizzano testi semplificati e facilitati, on-line o in cartaceo, redatti appositamente o già reperibili: Internet è un mare magnum; e chi cerca trova...

**Il passaggio di informazioni fra i docenti del Laboratorio è fondamentale:** le strutture linguistiche man mano affrontate in italiano sono quelle che tutti devono utilizzare per farsi capire. Se è stato spiegato solo il presente indicativo dei verbi, si cercherà di evitare passato prossimo o futuro. Scandire le parole con chiarezza e parlare con sufficiente lentezza sono elementi imprescindibili nei primi tempi – ma ciò non vuol dire trattare gli studenti con sufficienza o da bambini.

Si cerca di integrare le singole programmazioni dei docenti con il programma di lingua italiana svolto man mano. I docenti si riuniscono regolarmente, come se fossero un consiglio di classe, per verificare la socializzazione, casi particolari, ritmi di apprendimento, risultati conseguiti: dagli studenti e dai docenti stessi, che per insegnare in una classe così particolare devono de-strutturare quanto agito fino ad ora e apprendere a loro volta nuove tecniche.

Nei primi momenti di contatto con studenti di livello A0 si lavora normalmente su elementi minimi (i saluti, ad esempio, prima cosa nel rapporto interpersonale) ma già in modo adeguato all'età dei discenti: non è accettabile che un sedicenne saluti tutti con le stesse parole di un bambino, prescindendo dal corretto registro linguistico. Gesti, mimo, disegni alla lavagna aiutano nelle spiegazioni. All'inizio qualsiasi modalità che aiuti la comunicazione è accettata; più tardi si dovrà richiedere rigore nell'uso dei termini e delle strutture già studiate. Nel procedere, è utile attenersi – pur se con elasticità e intelligenza – a un sillabo della lingua italiana. Sarà più facile controllare la gradualità dell'apprendimento e il raggiungimento dei livelli superiori: A1, A2 e così via.

**Il Laboratorio è una classe in continua evoluzione:** possono arrivare studenti nuovi in qualunque momento dell'anno e a qualunque livello. Si deve essere in grado di accogliere il nuovo arrivato, eventualmente ripartendo da zero con quest'ultimo, ma allo stesso tempo bisogna poter continuare il lavoro con tutta la classe. Da un punto di vista strettamente socializzante, si è finora notato negli alunni del Laboratorio una grande capacità inclusiva e “di protezione” di chi man mano raggiunge il gruppo classe; dal punto di vista didattico, è necessario

tenere pronta all'uso una quantità vasta e variegata di materiale di tutti i livelli, così da far lavorare gli studenti a coppie, a gruppi e anche singolarmente, oltre che in plenum.

Ma il Laboratorio è in evoluzione anche per la partenza di alcuni studenti: man mano che la conoscenza della lingua si approfondisce e vengono appresi i rudimenti per lo studio delle discipline, gli alunni sostengono un test di uscita che darà loro il via per iniziare una frequenza più costante nella propria classe di iscrizione. Dapprima frequenteranno solo alcune materie in modo completo, per poi arrivare ad una presenza oraria in tutto uguale a quella dei compagni.

È in questa fase di passaggio, in assoluto la più delicata, che assumono importanza decisiva strumenti come il Piano Educativo Personalizzato (redatto dal Consiglio di Classe) e il Piano di Studio Personalizzato (approntato dal docente della singola disciplina). Nel primo il Consiglio riceve alcune informazioni dai docenti del Laboratorio e prende decisioni in totale autonomia: ad esempio, sospendere temporaneamente il giudizio rispetto ad alcune materie; o, in altre, aiutare l'alunno riducendo temporaneamente la quantità di elementi da studiare, perché egli non naufrighi nell'insieme dei contenuti nuovi proposti. Nel PSP, i docenti delle discipline indicate in sede di Consiglio fissano obiettivi e contenuti della propria materia rispetto al singolo studente.

È ovvio che questi strumenti didattici sono tutti temporanei: una specie di zattera che deve nel tempo portare il discente a una piena autonomia di studio e al possesso di competenze simili a quelle degli italofoeni. Accorgimenti di questo tipo, oltre all'attenzione alla normativa (che permette ad esempio di considerare il biennio delle superiori come un tutt'uno, 'spalmando' alcune valutazioni fino alla fine del secondo anno) ha come risultato il successo scolastico, già al primo anno, di più di uno studente neoarrivato passato dal Laboratorio. Una iniezione di coraggio e autostima che essi non dimenticano.

È una sfida, il Laboratorio Multidisciplinare. Riserva discrete fatiche e più grandi sorprese. Una di queste è la possibilità di far entrare in relazione vera persone molto diverse per estrazione sociale e background culturale, dentro la rete di parole e significati che è l'italiano. Un'altra, insperata, è il non dover fare a meno dell'ironia e dello humor (che spesso sollevano il lavoro quotidiano) per mancanza di sufficienti elementi linguistici. Con i teenagers ci vuole poco, in realtà:

Docente: “Fate una frase con ‘pentola’.”

Studente: “Ieri ho mangiato le patatine”.

Docente: “Scusa, dove è la pentola?”

Studente: “Dove ho cucinato le patatine...”.

*Mariolina Sforza  
TC «Abba-Ballini», Brescia*



# QUANDO IL DIPLOMA PREPARA ALLA LAUREA

(a cura di Luigi Tonoli)

**SULLA BASE DEL SUCCESSO SCOLASTICO DEGLI STUDENTI ISCRITTI AL PRIMO ANNO DI UNIVERSITÀ, LA FONDAZIONE AGNELLI HA REDATTO LA GRADUTORIA DELLE SCUOLE SUPERIORI DI PROVENIENZA. QUALI I CRITERI SEGUITI PER LA SCELTA E IL TRATTAMENTO DEI DATI?**

Un gruppo di ricerca costituito da Gianfranco De Simone e Martina Prosperetti, della Fondazione Giovanni Agnelli, e Bruno Monastero, del Politecnico di Torino, con la collaborazione di Marco Gioannini (Fondazione Giovanni Agnelli), ha stilato una graduatoria delle scuole secondarie di secondo grado di Piemonte, Emilia Romagna, Calabria e Lombardia, sulla base della riuscita universitaria dei rispettivi diplomati. L'esercizio ha inteso misurare gli effetti della formazione secondaria sulla carriera universitaria degli studenti (valutata in considerazione di esami, voti e crediti) e classificare le scuole sulla base di un conseguente giudizio di qualità.

Le carriere universitarie degli studenti sono state ricostruite a partire dalle informazioni contenute nella banca dati dell'Anagrafe Nazionale degli Studenti universitari (ANS), che attinge agli archivi delle segreterie di ateneo. Presso l'ANS, per ogni studente sono disponibili dati relativi agli studi compiuti: titolo di scuola media superiore conseguito, istituto che lo ha rilasciato, anno solare di conseguimento, votazione all'esame di Stato; università, classe del corso, sede didattica, denominazione del corso, impegno a tempo pieno o parziale; totale dei crediti formativi, crediti acquisiti per stage, crediti riconosciuti validi per il corso, esami, votazione.

### L'AMBITO DELLA RICERCA

La ricerca si è occupata di tutte le scuole di ciascuna regione considerata (Piemonte, Emilia Romagna, Calabria e Lombardia), ad esclusione degli istituti professionali e degli indirizzi professionali degli istituti superiori (i cui studenti non privilegiano di norma la scelta universitaria) e delle scuole per le quali risultano dall'ANS meno di dieci allievi iscritti all'università nei due anni accademici prescelti. Sono, inoltre, entrati nella ricerca solamente studenti iscritti negli atenei italiani, ma si è tenuto conto anche dei diplomati frequentanti università di regioni

diverse da quella della scuola d'origine. In questo modo si sono potuti trattare i risultati della stragrande maggioranza (tra il 94% e il 96% a seconda della regione) degli studenti immatricolati all'università: un totale di oltre 145.000 persone, iscritte al primo anno di università negli anni accademici 2007/2008 e 2008/2009.

I risultati universitari considerati riguardano solo il primo anno di corso poiché nei successivi l'esperienza acquisita sul campo integra progressivamente gli effetti della scuola di provenienza.

È chiaro che il numero degli iscritti all'università cambia a seconda che si tratti di un liceo (circa il 90% dei diplomati continua gli studi) o di una scuola che ha più possibilità di inserimento diretto nel mondo del lavoro: nel secondo caso la popolazione studiata è numericamente inferiore rispetto al primo e dunque i risultati possono essere maggiormente influenzati dalle variabili.

### GLI INDICATORI DEL SUCCESSO UNIVERSITARIO E LE VARIABILI INFLUENTI

Il successo universitario degli studenti è stato definito da un indicatore sintetico che ha tenuto conto di due voci a cui è stato attribuito lo stesso peso: il profitto universitario (media dei voti conseguiti agli esami ponderata per i crediti formativi di ogni esame) e la velocità degli studi (rapporto fra i crediti conseguiti dallo studente e i crediti previsti dalla programmazione annuale).

Il trattamento statistico dei dati ha inoltre escluso le distorsioni derivanti dalla maggiore o minore difficoltà che un ateneo o un particolare indirizzo di studi presenta rispetto ad altri. I confronti tra studenti, infatti, sono stati effettuati per gruppi omogenei quanto a scelte universitarie compiute: il profitto (media) e la velocità (crediti ottenuti sul totale previsto) di ognuno sono stati confrontati non con quelli medi di tutta la popolazione studentesca, ma con quelli medi degli studenti che frequentano lo stesso ateneo e la stessa area disciplinare. Si sono poi riconosciuti nei tre effetti di seguito spiegati i principali fattori, che, insieme all'effetto scuola, influiscono su profitto e velocità degli studi. L'*effetto studenti*, cioè l'insieme delle diversità costituite soprattutto da abilità, talento, grado di motivazione, estrazione socio-culturale, di cui si sono considerati descrittori il sesso e il voto di diploma degli studenti, insieme all'eventuale ritardo nell'ingresso all'università. L'*effetto territorio*,

costituito dalle specificità territoriali del luogo di provenienza degli studenti e dalla localizzazione dell'istituto scolastico: la provincia, ad esempio, differisce dalla città, così come province e città sono tra loro eterogenee per condizioni economiche, offerta formativa disponibile, modelli culturali prevalenti e controllo sociale. L'effetto tipo di scuola: il sistema scolastico italiano è fortemente differenziato in base alle condizioni socio-economiche delle famiglie (l'estrazione socio-culturale di chi frequenta un liceo classico o uno scientifico è in genere diversa da quella di chi frequenta un istituto tecnico, i talenti scolastici si distribuiscono in modo non uniforme tra tutti i percorsi di studio, e la forte concentrazione di studenti della stessa estrazione socio-culturale e/o con capacità scolastiche simili in una singola scuola può favorire gli *effetti di gruppo* di segno positivo o negativo che possono fungere da moltiplicatore delle potenzialità o delle carenze di apprendimento individuali).

## LE DUE GRADUATORIE

L'elaborazione statistica ha prodotto due graduatorie. La prima tiene conto del successo universitario escludendo gli effetti studente, territorio, tipo di scuola, non direttamente controllabili dalle scuole stesse e di cui dunque esse non possono essere considerate responsabili: in questo modo si è isolato l'effetto scuola, cioè il contributo specifico di ogni istituto alla qualità dei risultati dei propri diplomati.

Nella seconda, invece, si sono calcolati tutti gli effetti, cioè si è misurata anche l'influenza complessiva delle caratteristiche individuali di studenti (effetto studenti),

contesto territoriale di riferimento (effetto territorio) e contesto socio-culturale prevalente nella scuola frequentata (effetto tipo di scuola).

Poiché gli accorpamenti di molte scuole con indirizzi diversi in Istituti Superiori non ha consentito di costruire graduatorie interne separate, gli istituti superiori appaiono come entità unitarie.

## RISULTATI PRINCIPALI

1. Si rileva la buona qualità dell'effetto scuola garantito dagli istituti tecnici.
2. L'offerta formativa liceale, rispetto a quella tecnica, attrae maggiormente gli studenti più dotati scolasticamente e di estrazione socio-culturale più elevata. Anche a parità di effetto scuola, nei licei è più probabile che si sviluppino *effetti di gruppo* positivi, moltiplicatori delle capacità individuali e della qualità degli apprendimenti.
3. È riconoscibile un effetto provincia: gli studenti dei piccoli centri hanno in media risultati universitari migliori, forse per il fatto che l'investimento in istruzione universitaria è più gravoso per chi vive "fuori sede" e dunque solo i più motivati continuano. Gli effetti territoriali positivi e estesi soprattutto per le aree prive di offerta universitaria sembrano confermare l'ipotesi di autoselezione.
4. Nonostante la presenza di alcune realtà di chiara eccellenza, l'analisi registra in genere un effetto scuola meno significativo per gli istituti non statali rispetto a quelli statali.

Si riportano di seguito le prime cinque scuole di ogni regione.

### PIEMONTE

Denominazione	Tipo di scuola	Ente	Prov.	Comune	RANK EFFETTO SCUOLA	Posizioni guadagnate (+) o perse (-) a causa di:			RANK FINALE
						Effetto studenti	Effetto territoriale	Effetto tipo di scuola	
C. Denina	Ist.Sup.	statale	CN	Saluzzo	1	0	-1	0	2
F.A. Bonelli	ITC	statale	CN	Cuneo	2	0	1	0	1
Leonardo da Vinci	Ist.Sup.	statale	AL	Alessandria	3	0	-3	-66	72
B. Vittone	Ist.Sup.	statale	TO	Chieri	4	0	-18	-54	76
Umberto I	Ist.Sup.	statale	CN	Alba	5	-3	3	-16	21

### LOMBARDIA

Denominazione	Tipo di scuola	Ente	Prov.	Comune	RANK EFFETTO SCUOLA	Posizioni guadagnate (+) o perse (-) a causa di:			RANK FINALE
						Effetto studenti	Effetto territoriale	Effetto tipo di scuola	
P. Di Rosa	ITC	non stat.	MB	Desio	1	0	0	0	1
Magistri Cumacini	ITI	statale	CO	Como	2	0	-1	-21	24
S.Ten. Badoni	ITI	statale	LC	Lecco	3	0	1	0	2
S. Cannizzaro	ITI	statale	MI	Rho	4	0	-15	-58	77
A. Volta	L.Scient.	statale	MI	Milano	5	0	-20	19	6

## EMILIA ROMAGNA

Denominazione	Tipo di scuola	Ente	Prov.	Comune	RANK EFFETTO SCUOLA	Posizioni guadagnate (+) o perse (-) a causa di:			RANK FINALE
						Effetto studenti	Effetto territoriale	Effetto tipo di scuola	
E. Fermi	ITI	non stat.	MO	Modena	1	0	0	-9	10
R. Valturio	ITC	statale	RN	Rimini	2	0	0	-14	16
L.A. Muratori	L.classico	statale	MO	Modena	3	0	-1	-2	6
L. Galvani	L.classico	statale	BO	Bologna	4	0	-19	15	8
C. Matteucci	ITC	statale	FO	Forlì	5	0	-3	-33	41

## CALABRIA

Denominazione	Tipo di scuola	Ente	Prov.	Comune	RANK EFFETTO SCUOLA	Posizioni guadagnate (+) o perse (-) a causa di:			RANK FINALE
						Effetto studenti	Effetto territoriale	Effetto tipo di scuola	
Polo di Cutro	Ist.Sup.	statale	KR	Cutro	1	0	0	-17	18
G. Marconi	ITC	statale	RC	Siderno	2	0	-10	-50	62
Nautico Pizzo	ITN	statale	VV	Pizzo	3	0	-8	-53	64
San Nilo	L.classico	statale	CS	Rossano	4	-4	-34	20	22
L. Einaudi	ITC	statale	RC	Palmi	5	1	-6	-47	57

(Tipo di scuola ed ente si riferiscono al momento della rilevazione dei dati)

A cura di Luigi Tonoli - CQIA Università di Bergamo

## PROBLEMA DEL MESE

# DA LEGGERE IN CLASSE: TUTTI I LAVORI HANNO LA STESSA DIGNITÀ

Scrivo dopo aver assistito all'incontro organizzato nel mio comune dal comitato contro il «macello» che stanno proponendo di aprire.

Durante il suddetto incontro pubblico, ho ascoltato più di un intervento (fatto da persone più che adulte, se non addirittura anziane) in cui si faceva riferimento al «futuro dei nostri ragazzi», al fatto che mai e poi mai andrebbero a lavorare in un posto che si riempirà di poveri disgraziati extracomunitari e persone che non potrebbero avere un posto migliore (chissà perché poi??); oppure «mai mio figlio andrà lì oppure in fonderia»!

Non voglio nascondermi dietro ad un dito, l'opportunità di lavoro in questione ha degli aspetti poco confortevoli, è vero, e forse davvero molti ragazzi non vorranno lavorarci. Ma a questo punto mi sorgono alcune domande: non è che a molti ragazzi è stato inculcato dai loro genitori che si debbano laureare ad ogni costo e debbano trovare un posto al calduccio e pieno di confort? Non pensano questi genitori che tutti i lavori hanno la stessa dignità? Il lavoro è lo strumento oppure l'obiettivo? Forse il vedere lavorare in fabbrica o in cantiere i loro pargoli non gli permetterebbe di essere orgogliosi di loro? O di potersi vantare la domenica sul sagrato o al circolo di cucito?

Capisco che il sogno di ogni genitore sia vedere il proprio figlio che diventa ingegnere, avvocato o commercialista, che magari riesca a farsi assumere in Comune e si metta «a posto» per tutta la vita, ma il Paese che ci state consegnando non è «Alice nel paese delle meraviglie», ve ne rendete conto? Sono figlio di un piccolo artigiano muratore e di una operaia metalmeccanica e fin da bambino mi è stato insegnato che il lavoro, qualunque esso sia, è lo strumento che ci permette di raggiungere gli obiettivi

e di costruirsi il proprio futuro, ma è soprattutto un valore!

Mi è stato insegnato che nessuno ti regala niente e che le vittorie nella vita più sono raggiunte con il sudore della fronte più sono soddisfacenti. Ho lavorato molti anni in giro per allevamenti di maiali di tutta Italia come installatore di impianti, poi un paio d'anni fa ho voluto cambiare strada per fare altre esperienze ed accrescere la mia professionalità (cerco di guardare sempre al futuro) ora faccio 70 chilometri al giorno avanti e indietro da Cremona facendo il meccanico in un'acciaieria.

Nessuno dei due posti di lavoro, per ragioni diverse, è particolarmente confortevole, il primo mi teneva lontano dalla famiglia e l'ambiente era evidentemente proibitivo, l'attuale è pieno di pericoli e molto impegnativo, ma amo il mio lavoro, credo che non saprei fare altro, mi ha sempre dato molte soddisfazioni e continuerà a darmene. Ma ho forse meno dignità di un impiegato del catasto? O di un bancario?

Non credo proprio, il mutuo del mio appartamento non me lo paga nessuno se non mi sporco le mani io! Eppure vedo molti miei coetanei che ancora tirano le sottane delle loro mamme e non sanno ancora cosa fare senza i genitori che gli rimboccano le coperte. Sono felice di come mi hanno educato i miei genitori, non smetterò mai di ringraziare mio padre per le lezioni di vita che anche senza parlare mi ha dato, e sono sicuro che anche se mi sporco le mani e lavoro dieci ore al giorno con la tuta blu, mio padre, anche senza vantarsi, è orgoglioso di suo figlio.

Stefano Bertoni  
Manerbio (BS)



# LETTERATURA COMPARATA

a cura di Raffaella Bertazzoli

*Il campo d'interesse della letteratura comparata è costituito dalla rete di relazioni fra produzioni letterarie in lingue diverse. La ricerca comparativa si fonda su precise prospettive teoriche, che guidano il lavoro dell'interprete. La si può definire un approccio intellettuale che mette in relazione tradizioni e oggetti letterari comparandoli fra di loro e con altri elementi fondanti le rispettive culture di appartenenza. Si occupa di aspetti relativi alla produzione e ricezione delle opere, della teoria dei generi letterari, di retorica e stilistica, di sociologia letteraria, del rapporto con le arti figurative, il teatro, il cinema, la musica. Studia la funzione della letteratura nelle tradizioni nazionali, locali, sovranazionali.*

*Non una pratica dei paralleli dunque, ma un'attività di superamento di ogni prospettiva nazionale o ideologica in nome del dialogo, del confronto, del riconoscimento delle uguaglianze e delle non-uguaglianze.*

*L'articolo di Roberta Capelli introduce il lettore alla letteratura comparata, spiegandone origini, orientamenti, campo d'azione, metodo e strumenti, ma considera anche la comparatistica come oggetto, essa stessa, di studio e fornisce indicazioni bibliografiche orientative.*

*Chiara Concina, dopo una introduttiva discussione della nozione di intertestualità attraverso le origini e gli sviluppi, spiega come si possa riconoscere, all'interno di un'opera letteraria, la dimensione intertestuale.*

*Il saggio di Renato Martinoni è dedicato alla nozione di alterità, al ruolo e agli orientamenti dell'imagologia all'interno della comparatistica. Di imagologia, ma in parallelo alla tematologia, si occupa anche Maria Bulei, che definisce i concetti di motivo, tema, luogo comune, mito, testo letterario, delineandone la complessità delle interazioni.*



*Comparative literature aims to explore the relationship between literary productions in different languages. The comparative research is based on theoretical perspectives, which lead the interpreter's work. It can be defined as an intellectual approach which connects different literary outputs and traditions comparing them with others peculiar elements. Comparative literature deals with different aspects regarding the production and reception of literary texts, the theory of literary genres, rhetoric and stylistics, sociology of literature, the relationships with figurative arts, theatre, cinema, and music. It examines the function of literature in national, local and supranational traditions.*

# CHE COS'È LA LETTERATURA COMPARATA?

Roberta Capelli

Si può dire che la Letteratura comparata è lo studio della letteratura con una prospettiva critica sovranazionale, translinguistica e pluridisciplinare; ma questa definizione può e deve essere ulteriormente precisata attraverso la spiegazione analitica dei termini che la compongono e la loro interazione dinamica. Il compito del comparatista è, infatti, quello di mettere a confronto più letterature, o più manifestazioni letterarie, o più personalità letterarie tra loro. L'accento è, dunque, posto sulla dinamica attiva dello "stabilire una comparazione" più che sull'oggetto passivamente "sottoposto a comparazione", anche se l'uso del participio passato "comparata" in italiano e, in generale, nelle lingue romanze (basti pensare al francese *Littérature comparée*, o allo spagnolo *Literatura comparada*), sottolinea formalmente il risultato dell'indagine piuttosto che il processo investigativo, indica cioè la letteratura che segue e che soggiace ad un metodo comparativo. Resta implicito, in questa formulazione, il valore causativo del participio vero e proprio, e dell'aggettivo derivato, *comparativo* (dal lat. *comparativus*), ossia "che produce una comparazione", "che per via di confronto dimostra le somiglianze o le differenze fra più cose congeneri", che è, invece, l'aspetto privilegiato nelle lingue germaniche: ad esempio, nell'inglese *Comparative literature*, e nel tedesco *vergleichende Literaturwissenschaft*.

## LE ORIGINI

La prima "stagione" degli studi comparatistici è di marca francese lo studioso chiamato ad occupare la prima cattedra francese di Letteratura comparata fu Joseph Texte, che vi si insediò, a Lione, nel 1896, e che fu il maestro di alcuni tra i più autorevoli specialisti dei decenni successivi: Fernand Baldensperger, fondatore con Paul Hazard della «Revue de Littérature comparée» (1921), Paul van Tieghem e Jean-Marie Carré. L'impostazione della Scuola francese consiste basilamente nello studio delle letterature nazionali come punto di partenza per l'approfondimento delle relazioni e delle influenze reciproche che le caratterizzano; questo indirizzo, basato su polarità binarie, è ben chiaro sin dai titoli delle varie opere critiche: *Jean-Jacques Rousseau et les origines du cosmopolitisme littéraire* (1895) di Texte, *Goethe en France* (1904) di Baldensperger, *Les écrivains français et le mirage allemand* (1947) di Carré, e così via. Nel dibattito

internazionale si inserisce, in questi anni, anche Benedetto Croce, con un intervento pubblicato nel primo numero della rivista da lui diretta, «La Critica» (1903), dove la Letteratura comparata è considerata in chiave storico-esplicativa come studio comparato della letteratura, ed è presentata come la disciplina in grado di fornire una «spiegazione completa dell'opera letteraria, investigata in tutte le sue relazioni, collocata nel campo della storia universale [...] vista in tutte quelle connessioni e preparazioni che la rischiarano». Croce, tuttavia, sconfessa la pretesa di studiare le opere letterarie, tracciando la storia dei temi e dei motivi (*Stoffgeschichte*) perché, con tale approccio critico, non si riesce a cogliere a pieno il «momento creativo».

Alla "stagione" francese segue quella americana, che, nonostante la precoce istituzione di Dipartimenti di Letteratura comparata presso alcune delle maggiori Università (Columbia nel 1899, Harvard nel 1904 e Dartmouth College nel 1908), si impone con la fine della seconda guerra mondiale, sotto il segno di uno spiccato e poliglotta – internazionalismo, favorito anche dalla "fuga dei cervelli" nel Nuovo Mondo durante il periodo bellico. La Scuola americana è rappresentata da critici nordamericani quali Harry Levin, ed europei attivi negli Stati Uniti quali René Wellek, Renato Poggioli, Erich Auerbach, Roman Jakobson e Américo Castro. Rimane paradigmatico l'intervento tenuto da Wellek su *The Crisis of Comparative literature*, in occasione del secondo Congresso dell'Associazione Internazionale di Letteratura Comparata (Chapel Hill, North Carolina, 8-12 settembre 1958), nel quale lo studioso critica il «falso isolamento delle storie letterarie nazionali» e l'impossibile distinzione sancita da Van Tieghem tra Letteratura comparata e Letteratura generale «perché la storia letteraria e lo studio letterario hanno un solo campo di interesse: la letteratura».

## L'ORIENTAMENTO ATTUALE

Oggi si va sempre più diffondendo, in campo intellettuale e accademico, l'associazione tra Letteratura comparata e *Cultural Studies*, nati ufficialmente negli anni Cinquanta in Inghilterra con la pubblicazione dei libri di Raymond Williams, *Culture and Society* (1958) e di Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* (1957), e imperniati sullo studio della "cultura", in particolare contemporanea, intesa non solo

in senso letterario e artistico, ma in quanto stile di vita connesso con il quotidiano istituzionale e personale (il lavoro, l'orientamento sessuale, la vita familiare, ecc.). Questo, se da un lato tende a spostare l'attenzione dell'indagine comparatistica dagli studi letterari a soggetti più genericamente culturali, dall'altro, e proprio in virtù del pericolo sotteso alla perdita di centralità dell'elemento letterario, stimola un parallelo rafforzamento della teorizzazione intellettuale e metodologica del comparativismo sul principio dell'*interletterarietà*, che è la qualità ontologica fondamentale e imprescindibile della letteratura nella sua dimensione interetnica e sovranazionale.

## IL METODO E GLI STRUMENTI

La Letteratura comparata è una *disciplina*, nel senso che è materia di insegnamento scolastico-universitario, e nel senso che raggruppa un insieme di conoscenze che possono essere fatte oggetto di insegnamento. Quando si parla della "pluridisciplinarietà" degli studi comparatistici si sottolineano congiuntamente questi due aspetti, accentuando la vasta rete di competenze, interessi e metodi che confluiscono e vengono impiegati nello studio comparato della letteratura: dall'arte alla linguistica, dalla psicanalisi alla storia, dalla filosofia alla sociologia, eccetera, il comparativismo è per natura aperto alla continua acquisizione di *strumenti* critici, vale a dire di nozioni teoriche e pratiche, funzionali ad un'analisi dei testi letterari complessa, come complessa e proteiforme è la cultura che li produce e ne fruisce. Per questo, la Letteratura comparata è – e deve essere – anche una *pratica ermeneutica* (dal greco. 'arte dell'interpretazione, della spiegazione'), che mira a comprendere, interpretare e a spiegare la Letteratura in senso ontologico e in senso empirico: essa genera, cioè, una riflessione teorica sulla natura – soggettiva, oggettiva e relazionale – della Letteratura, e ne verifica l'applicabilità pratica proponendo schemi, regole, direttrici di analisi e di indagine. La Letteratura comparata traduce, inoltre, la tensione dialettica tra il dato quantitativo, rappresentato dalla base numerica delle testimonianze prese ad oggetto di studio, e il dato qualitativo rappresentato dalla rete di correlazioni che si instaura all'interno di questa campionatura: per questo è un'attività di tipo pratico, nel senso che si avvale di un *metodo storico* di raccolta e studio della documentazione e delle fonti letterarie; ed è, allo stesso tempo, un'attività teorica, nel senso che si avvale di un *metodo critico-filosofico* di analisi dei dati oggettivi e dei materiali, tesa all'astrazione concettuale e alla creazione di diasistemi culturali. La Letteratura comparata utilizza, pertanto, un *metodo storico-critico*, in cui dal grado-zero della conoscenza storica si tende al grado massimo di sintesi teoretica attraverso quelli che il filosofo americano Willard Van Orman Quine (1908-2000) ha denominato «grades of theoreticity», ossia «la tensione o la polarità che esiste fra gradi diversi di teoricità», secondo la riformulazione del



V. Kandinskij (1866-1944), *Zeichenreihe* (1931).

comparatista spagnolo Claudio Guillén; ad esempio, gradi progressivi di teoricità si instaurano, con effetti di mutua corrispondenza, ai vari piani dell'indagine comparatistica: quello nazionale e quello internazionale (cioè che riguarda o interessa più nazioni), quello internazionale e quello sovranazionale (cioè al di sopra delle singole nazioni, nel senso di superiore alle demarcazioni di natura geo-politica). A livello sovranazionale, il grado di teoricità è massimo, e permette di comporre i vari sottoinsiemi omogenei evidenziati dalle preliminari fasi della ricerca comparatistica in un macro-insieme di strutture e relazioni comuni, che è il sopraccitato "diasistema culturale". Il termine *diasistema* è mutuato dalla linguistica, in particolare dalla dialettologia, dove serve ad indicare la rappresentazione unitaria delle caratteristiche accomunanti due o più sistemi linguistici geneticamente affini: ad esempio, il diasistema galego-portoghese, o il diasistema cecoslovacco, o il diasistema dei dialetti settentrionali; traslata nel lessico comparatistico, la diasistemìa concerne le caratteristiche accomunanti manifestazioni letterarie e artistiche affini, anche in ambiti crono-topici diversi.

## L'OGGETTO DI STUDIO

Indipendentemente dalla vastità e dalla consistenza dello spettro documentario censito e analizzato, l'indagine comparatistica tende ad evidenziarne le *costanti*, ossia gli elementi fissi – ripetuti e ripetibili – che possano essere ricondotti ad una matrice comune di forma, tema, metodo: vale a dire che i materiali individuati e individualizzati (cioè studiati singolarmente e particolareggiatamente) vengono distribuiti e organizzati in insiemi coerenti per caratteristiche e/o finalità, dai quali è possibile ricavare modelli generali, descrittivi e operativi. La comparazione può svolgersi *per analogia*, quando ricerca le somiglianze o le concordanze tra due o più termini di indagine; oppure può svolgersi *per contrasto*, quando rileva le differenze o le opposizioni dell'oggetto di studio. Il comparatista opera una selezione dei propri materiali e li descrive, cioè li categorizza, in base a dei parametri tipologici più o meno complessi. Ad esempio, in base al genere letterario si può parlare della *novella*, del *romanzo*, o della *poesia lirica*; ma questa categoria può



essere ulteriormente definita in base, ad esempio, alle correnti o alle tendenze letterarie, per cui si può parlare della novella *boccacciana*, del romanzo *naturalista*, o della poesia *ermetica*. Evidenziando i meccanismi socio-culturali del *farsi* letterario “nel tempo”, e il conseguente – o il mancato – prodursi di manifestazioni concordi in più autori, di più Paesi, ed eventualmente anche di epoche diverse, le categorie si complicano e i percorsi di ricerca si moltiplicano. Utilizzando i poco sopra citati campioni dimostrativi, si può allora, ad esempio, parlare della fortuna del genere novellistico da Boccaccio a Pasolini: in questo caso, l’analisi avrà un’impostazione di stampo diacronico o verticale, perché studia lo sviluppo del suo oggetto di indagine in un *continuum* cronologico esteso (dal XIV al XX secolo); oppure, si può parlare dell’influenza del pensiero positivista sul realismo nella letteratura europea del secondo Ottocento: in questo caso, l’impostazione sarà di stampo sincronico o orizzontale, perché studia la differente incidenza e tipologia dell’oggetto indagato su un arco temporale ristretto (la seconda metà dell’Ottocento); o ancora, si può parlare delle analogie e delle differenze dell’Ermetismo in Italia e in Francia: in questo caso, le coordinate temporali fungono da inquadramento preventivo dell’oggetto, per un suo studio di stampo più propriamente tematico (tempo: seconda metà Ottocento/prima metà Novecento; spazio: Francia/Italia; oggetto: caratterizzazione tipologica e morfologica di una corrente poetica). È evidente l’importanza dei concetti di *diacronia* e *sincronia* (dal greco: *dia-*, prefisso che indica differenziazione, e *syn-*, prefisso che indica coesistenza, simultaneità + *kronos* ‘tempo’), cioè di divergenza o contemporaneità di fatti o fenomeni diversi nel tempo, come parametri di riferimento dell’operare critico; e a questi si aggiunge la variabile *diatopica* (dal greco *dia-* + *topos* ‘luogo’), ossia le coordinate geografiche che servono a localizzare spazialmente la materia di studio. Qualunque

G. Boccaccio, *miniatura da un’edizione francese del Decameron* – L’Aia, Biblioteca Reale.



ricerca comparatistica deve essere collocata all’interno di questa griglia spazio-temporale. E si tenga peraltro presente che qualunque “griglia” di questo tipo non è assoluta (né assolutamente valida), ma rispecchia e dipende dalla relatività diacronica della periodizzazione letteraria, vale a dire che una medesima definizione di epoca storica può corrispondere ad archi cronologici diversi a seconda dello spazio geografico cui è applicata: ad esempio, il Medioevo extraeuropeo differisce dal Medioevo europeo (ad esempio, viene chiamato “medioevo cinese” il periodo di invasioni e crisi situato tra la dinastia Han [206 a.C.-221 d.C.] e la dinastia Sui [589-618 d.C.], durante il quale l’impero venne diviso in regni autonomi); e, a sua volta, il Medioevo europeo è una macro-denominazione di comodo, di fatto variamente scaglionata da zona a zona: per cui, ad esempio, si parla già di Rinascimento in Italia quando in Francia o in Inghilterra siamo ancora nel tardo Medioevo (Leon Battista Alberti, 1404-1472 è un contemporaneo di Charles d’Orléans, 1394-1465 e di François Villon, 1431-post 1463, e di Thomas Malory, 1405-1471); e così via.

**Nel corso dei secoli, la ricerca comparatistica ha cercato di “auto-regolamentare”** e sistematizzare i propri obiettivi e i propri metodi di indagine fissando delle direttrici o delle macro-aree di pertinenza, che sono per definizione flessibili e aperte, perché generate da e fondate sulla pluridisciplinarietà e sul multiculturalismo, e quindi in costante e correlato aggiornamento con le metamorfosi sociali e culturali. Un utile *excursus* delle linee fondamentali di ricerca del XIX secolo è tracciata da Renato Poggioli alla voce *Comparative literature* da lui curata per il *Dictionary of World Literature: Criticism, Forms, Technique*, a cura di Joseph T. Shipley (1943); il comparativismo ottocentesco vi risulta concentrato attorno a quattro assi fondamentali:

1. lo studio (tematico) dei motivi folclorici, dell’origine e della diffusione di leggende e narrazioni medievali (Gaston Paris e la Scuola francese, e la *Stoffgeschichte* tedesca),
2. lo studio dei generi e delle forme di matrice evolucionistico-darwiniana (l’*évolution des genres* secondo Ferdinand Brunetière),
3. lo studio e l’identificazione delle fonti (detta anche “crenologia”, secondo la definizione di Paul van Tieghem),
4. lo studio della fortuna di un autore.

È di Van Tieghem uno dei contributi teorici e metodologici al comparativismo più importanti della prima metà del Novecento: nel suo volume *Littérature comparée* (1931), egli propone sei modalità applicative dell’indagine comparatistica:

1. quella interessata ai generi e agli stili,
2. ai temi, alle leggende e ai tipi (dove *tipo* è un esemplare o uno schema ideale cui si possano ricondurre, sulla base di aspetti comuni, più manifestazioni o oggetti),

3. alle idee e al gusto,
4. alla fortuna, alla diffusione e alle influenze generali,
5. alle fonti,
6. agli intermediari.

**In anni più recenti, uno degli aspetti meglio approfonditi** e sviluppati da Renato Poggioli è la storia della letteratura, mentre la questione dei contatti e degli influssi reciproci è al centro delle considerazioni di due importanti comparatisti contemporanei: il romeno Alexandru Cioranescu, che nei suoi *Principios de Literatura comparada* (1964) parla di “relazioni di contatto” per il nesso individuale, di “relazioni di interferenza” per la pluridiffusione di idee o correnti, e di “relazioni di circolazione” per temi circolanti durante le epoche; e del tedesco Ulrich Weisstein, che nella sua *Introduzione alla Letteratura comparata* (ed. originale: *Einführung in die vergleichende Literaturwissenschaft*, 1968) tratta di influenza e imitazione, ricezione ed effetto, genere, storia dei temi e dei motivi, ed epoca, periodo, generazione e movimento. Il dibattito e il lavoro comparatistici degli ultimi cinquant’anni consacrano globalmente ancora ampio spazio al filone tematico e a quello morfologico (cioè, riguardante le forme), meno allo studio delle fonti e delle influenze; ma, in generale, emerge la tendenza a sfumare i confini di “categoria”, a favore della relativizzazione e problematizzazione della prospettiva critica, più incline a esprimersi in termini di “orientamenti” possibili che di “classi” standard. Non è un caso se l’utilissimo manualetto tascabile di Yves Chevreil, *Littérature comparée* (1989), pone fin dal titolo dell’Introduzione una domanda: «Pourquoi la Littérature comparée?», che mette in risalto la portata problematica di un metodo, anziché la volontà – espressa dalla più classica domanda: «Cos’è la Letteratura comparata?» – di determinare la natura di un oggetto. Questo cioè implica che l’interrogativo preliminare da porsi è: “esiste una letteratura non-comparata?”; e la risposta mi pare debba essere necessariamente negativa, giacché la letteratura – in qualunque forma la si consideri, si tratti di produzione letteraria o di critica letteraria – implica sempre un confronto, se non interdisciplinare, comunque infra-disciplinare: penso alle influenze, esterne (dichiarate e non) e interne (la cronologia biografico-intellettuale e artistica; l’autocitazione, oppure i risvolti psicoanalitici); al codice linguistico, mescolato per principio, in prospettiva cronotopica oggettiva (lingua e stile, idioletto di autore/critico *vs* pubblico, ecc.) e soggettiva (stile personale *vs* stile di corrente, o di periodo), e al codice meta-linguistico (ad esempio, la componente recitativa o performativa o paratestuale/illustrativa); e così via. Quella che noi chiamiamo *Letteratura comparata* esplicita sotto forma di metodo la valenza comparativa connaturata all’analisi e alla critica letterarie, applicata alla letteratura intesa quale sistema di equilibri e tensioni



G. Chaucer, xilografia della seconda edizione a stampa dei *Canterbury Tales* – Londra, British Museum.

tra ciò che si legge (cioè, il testo), dove lo si colloca spaziotemporalmente, sincronicamente e diacronicamente, socio-culturalmente e geo-politicamente, ecc. (cioè, il suo contesto) e, di conseguenza, come lo si legge (cioè, la testualità).

## LA LETTERATURA COMPARATA COME OGGETTO DI STUDIO

Lo studio critico dello sviluppo storico e delle pratiche metodologiche di una disciplina, effettuato secondo criteri “scientifici”, cioè oggettivi e verificabili, di raccolta di dati empirici dalla cui osservazione parte e trova giustificazione la riflessione teorica, fornisce il quadro normativo e classificatorio della disciplina stessa, funzionale tanto al suo insegnamento, quanto al suo perfezionamento: si è già accennato alla Filologia in campo testuale, alla Semiologia in campo linguistico, all’Antropologia in campo socio-culturale, alla Traduttologia in campo letterario, e a molte altre “-logie”, cioè indirizzi di ricerca scientificamente orientati, che sarebbe qui sterile rienumerare. Mi sembra invece più interessante chiedersi se, vista l’espansione e il radicamento del metodo comparatistico, non sia possibile parlare, per la letteratura (ma non solo per la letteratura), di *Comparatologia*, con riferimento all’esame sistematico delle tendenze di scuola e agli orientamenti di pensiero ormai formalizzati come oggetto di studio dalla ricerca e dalle istituzioni accademiche. La domanda è, insomma, se lo studio degli studi comparatistici può, a sua volta, essere considerato materia di studio, essere cioè una branca interna alla Letteratura comparata ma dotata di una propria autonomia di obiettivi, metodi e bibliografia specialistica: quella che ho chiamato *Comparatologia* altro non sarebbe che la *mise en abyme* fatta dalla disciplina delle proprie ragioni di essere e dei propri scopi, una sorta di auto-analisi oggettivata della *fenomenologia* della critica comparatistica, ossia della storia dei tempi e dei luoghi, dei modi e dei temi, in cui la Letteratura comparata si è espressa e ha operato fino a oggi.





H. Matisse (1869-1954), Lo spruzzo, disegno per murale in ceramica, Los Angeles.

### «UN PERCORSO DI AUTOCONOSCENZA»

La storia della Letteratura comparata è stata giustamente definita un «percorso di instancabile autoconoscenza e definizione a partire dalla sempre rinnovata interrogazione sui propri limiti e confini», dove la polisemia insita nel *fare* e nello *studiare* letteratura si esprime al massimo grado nel moltiplicarsi degli oggetti e dei soggetti di studio, tipico della disciplina. Tanto più che il sentimento comune a chi produce e a chi studia letteratura è quello di un rampante cosmopolitismo, geografico e ideologico, che “provoca” e “ispira” il *métissage* dell’atto creativo-espressivo e, allo stesso tempo, ne determina e ne richiede un altrettanto flessibile e variegato approccio prospettico. Anche se l’interesse primario della Letteratura comparata è – e deve rimanere – la produzione propriamente *letteraria*, non si può non tenere conto dello sconfinamento della letteratura negli altri campi dell’arte/cultura e viceversa, e del conseguente interflusso di opere e autori nel dominio allargato delle “visual, performative and literary arts” e della massmedialità (di cui, ad esempio, la poesia visiva e la poesia sonora, le installazioni performative, le creazioni multimediali e i modelli computazionali, la letteratura interattiva, sono solo la punta dell’iceberg); e non si può ugualmente non tenere conto delle ricadute letterarie che hanno i processi di decolonizzazione, geografica e ideologica, e l’impulso da questi dato alla delocalizzazione – e contemporanea commistione – delle idee tra mondi prima distanti: mondi metaforici (il primitivo e l’industrializzato, il tecnologico e lo spirituale, ecc.) e mondi fisici (Oriente e Occidente, primo e terzo Mondo, e così via). Studiare *come* e *perché* la Letteratura comparata opera e si confronta con gli scenari vecchi e nuovi della propria area di investigazione costituisce la parte “riflessiva” e al contempo “scolastica” del suo essere una disciplina, che, in quanto tale, associa la teorizzazione intellettuale alla divulgazione; e i mezzi della divulgazione sono gli strumenti di apprendimento, specialistico, cioè di approfondimento, o generico, cioè di inquadramento.

### LA BIBLIOGRAFIA

Oltre alla selva di studi e saggi critici che si concentrano sui vari filoni “di specialità” e che, pertanto, confluiscono e

alimentano i repertori bibliografici, con velocità e crescita numerica direttamente proporzionali all’allargarsi delle competenze e degli interessi del comparativismo contemporaneo, la pluralità delle voci e l’aggiornamento costante del dialogo infra- e inter-disciplinare è assicurato dalle pubblicazioni periodiche specializzate, quelle fondative, per così dire “storiche”, come la già menzionata, francese, «Revue de Littérature comparée» (1921), o la rivista statunitense «Comparative literature» (1949), e quelle più recenti, sempre più spesso in formato elettronico e ipertestuale, consultabili in rete. Vere e proprie sintesi retrospettive e bilanci previsionali delle diverse visioni critiche della/sulla disciplina si ricavano, invece, dagli Atti dei Congressi internazionali promossi periodicamente dai grandi organi associativi del settore: i più autorevoli, per tradizione e numero di affiliati, sono l’*American Comparative literature Association* (A.C.L.A.), fondata nel 1960; e l’*International Comparative literature Association/Association Internationale de Littérature comparée* (I.C.L.A./A.I.C.L.), fondata nel 1954; in Italia, Armando Gnisci ha fondato, nel 1985, la *Società Italiana di Letteratura Comparata* (S.I.L.C.). Una porzione considerevole della bibliografia comparatistica è riservata, inoltre, a opere di taglio generalistico, più o meno didattiche, ma sempre contraddistinte dalla tendenza a fornire un quadro normativo o classificatorio della materia, presentata in prospettiva d’insieme: di tipo propedeutico sono gli *Avviamenti* e le *Introduzioni*, concepiti come esposizioni diacroniche o sincroniche di taglio descrittivo che forniscono delle panoramiche, dei lineamenti e dei profili estensivi della materia, ad ampio raggio di campionatura; di tipo nozionistico-formativo sono i *Manuali* e le *Guide*, che sin dalla dicitura dichiarano il fondo trattatistico-pragmatico della loro impostazione, riscontrabile nell’ordinamento interno della materia secondo principi di ricerca esaustività del contenuto e del corredo bibliografico, chiarezza formale, facilità di consultazione; di tipo ordinativo, e a vocazione enciclopedica, sono i *Repertori*, i *Dizionari* e i *Tesauri*, impostati metodicamente o alfabeticamente sul modello degli indici terminologici e lessicografici. In linea di principio, si tratta di una bibliografia “tecnica”, atta a fornire informazioni e strumenti operativo-critici di base, garantendo pertanto il più elevato tasso di oggettività possibile. Spazio privilegiato di espressione della soggettività del critico/editore è, invece, quello antologico: i lavori che si configurano come *Antologie* e *Miscellanee* si fondano, infatti, sulla selezione di materiali, che implica la scelta personale – e personalmente orientata in senso estetico e etico – del curatore, secondo criteri soggettivi di inclusione ed esclusione: qualunque antologia propone, dunque, un canone, ossia stabilisce un modello gerarchico-valutazionale di importanza e applicabilità – per definizione – relative, più o meno generalizzate.

Roberta Capelli  
Università degli Studi di Trento



# LA TRADIZIONE INTERTESTUALE

Chiara Concina

Con il termine *intertestualità* si intende generalmente definire la relazione esistente tra un testo e gli altri testi. L'insieme dei testi tra i quali vige questo rapporto di relazione viene detto, di conseguenza, *intertexto*. Esiste quindi una rete formata dal testo (dal lat. *texĕre*, p. pass. *textūs* 'ciò che è intessuto, intrecciato'), per la quale il prefisso *inter* (dal lat., 'tra, in mezzo') stabilisce un nesso ulteriore con altre strutture analoghe, a prescindere dalla loro collocazione geografica, dall'epoca storica e dal contesto sociale ai quali appartengono. Ogni prodotto letterario risente, in maniera più o meno evidente, di questa dipendenza, dal momento che non esistono opere che non siano circondate da altre opere, e che ogni testo presuppone, in varia misura, quelli che lo hanno preceduto. Al contempo, nel suo riferirsi a ciò che è anteriore, ogni nuovo testo diventa innovativo, produce cioè un nuovo senso, poiché riutilizza il pregresso in un contesto mutato e con prospettive, scopi e modalità differenti da quelli originari. Ne consegue che l'analisi intertestuale, che per la natura stessa dello statuto che la contraddistingue implica una comparazione, diventi uno dei luoghi privilegiati della produzione di senso. Infatti, investendo il sistema letterario, essa lo svincola da una sequenza lineare di causa-effetto e permette di tracciare una grande varietà di percorsi retroattivi diversificati per cui «il testo esce dal suo isolamento di messaggio, e si presenta come parte di un discorso sviluppato attraverso testi, come dialogicità le cui battute sono i testi, o parti di testi, emessi dagli scrittori»<sup>1</sup>.

## LA NOZIONE DI INTERTESTUALITÀ

*Julia Kristeva*

Poste queste premesse generali, è tuttavia necessario tenere conto del fatto che, dal punto di vista teorico, la nozione di intertestualità non ha avuto nel tempo una definizione e un impiego univoci. Essa è infatti stata l'oggetto di una pluralità di interpretazioni, sia per quel che riguarda esattamente ciò che la definisce e contraddistingue, sia per ciò che concerne l'individuazione dei fenomeni che, all'atto pratico, ne sono gli indicatori. Per delimitare dunque in maniera esatta questo modello di studio sarà utile ripercorrere alcune delle tappe fondamentali che ne hanno segnato

la nascita e lo sviluppo. Spetta alla semiologa di origine bulgara Julia Kristeva (n. 1941) il merito di aver coniato il termine intertestualità, che compare infatti per la prima volta nell'articolo *Le mot, le dialogue, le roman*, datato 1966 e pubblicato nel 1967 sulla rivista «Critique»<sup>2</sup>. La riflessione della Kristeva si inserisce nella più ampia attività del gruppo di intellettuali gravitanti intorno alla rivista «Tel Quel», fondata dalla casa editrice parigina Seuil nel 1960, tra i quali vanno annoverati il critico Roland Barthes, lo psicanalista Jacques Lacan, i filosofi Jacques Derrida e Michel Foucault.

La posizione della Kristeva va dunque considerata all'interno delle istanze dell'avanguardia che permeano, tra gli anni Sessanta e Settanta, e sotto l'influsso dello strutturalismo da una parte e del formalismo russo dall'altra, le teorie relative alla comunicazione letteraria e che denotano una precisa volontà di mettere in discussione alcuni dei dogmi tradizionali che governavano l'analisi dei testi come, ad esempio, il concetto di *fonte* o quello di *influenza*. Ed è proprio in reazione a queste due modalità di analisi del testo letterario che la semiologa francese elabora il concetto di *intertestualità*, riprendendo, interpretando e sviluppando al contempo alcuni elementi già presenti nelle opere del linguista svizzero Ferdinand de Saussure (1875-1913) e del critico russo Michail Bachtin (1895-1975). Si tratta, nella fattispecie, dell'idea di *paragramma* di Saussure e di quella di *dialogismo* di Bachtin.

Secondo Saussure, infatti, esistono, sparsi all'interno di un testo, singoli fonemi – i *paragrammi* – che, se ricomposti, forniscono la serie fonica della “parola chiave” – l'*ipogramma* – che è quella che sta alla base del nucleo tematico e compositivo di un'opera, come può essere, ad esempio, il nome della donna alla quale è dedicata una poesia i cui fonemi vengano celati in mezzo



R. Barthes (1915 - 1980).

1. C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985, p. 86.

2. Il testo è stato poi incluso nel volume: J. Kristeva, *Semeiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, Seuil, Paris 1969.

agli altri. È il caso della poesia *A Silvia* di Giacomo Leopardi:

Silvia, rimembri ancora  
Quel tempo della tua vita mortale,  
quando beltà splendea  
negli occhi tuoi ridenti e fuggitivi,  
e tu, lieta e pensosa, il limitare  
di gioventù salivi?

in cui il nome della dedicataria della lirica, oltre a ricorrere nell'*incipit*, può essere rintracciato qualche verso dopo nella parola salivi, che è un anagramma del nome proprio Silvia<sup>3</sup>.

La nozione di *dialogismo* viene invece sviluppata da Bachtin, a più riprese e in maniera non programmatica, in seno alle sue riflessioni sul genere romanzesco e si determina come la compresenza all'interno del discorso letterario di una molteplicità di voci che rendono conto di differenti posizioni ideologiche, di diversi livelli linguistici o sociali. Il *dialogismo* riporta dunque all'interno di un unico discorso i molteplici punti di



M. Bachtin (1895 - 1975).

vista sul mondo di tipi differenti di alterità creando un effetto narrativo che viene chiamato *pluridiscorsività* e che Bachtin definisce come un «discorso altrui in lingua altrui che serve all'espressione rifratta delle intenzioni dell'autore»<sup>4</sup>. Questo procedimento prevede dunque una dialogizzazione simultanea di più posizioni all'interno di uno stesso discorso

romanzesco, la parola diventa dunque *bivoca*, è portatrice di due voci, e, a sua volta, deriva anche da una «sostanziale plurivocità e plurilinguismo linguistico-sociale». Secondo Bachtin il terreno sul quale si manifesta in maniera più compiuta questa bivocità è quello della rappresentazione parodica, in cui l'autore

«parla con la parola altrui» e vi inserisce «un'intenzione che è direttamente opposta all'intenzione altrui», di modo che «la seconda voce, insediata nella parola estranea, si scontra ostilmente qui con l'antico padrone della parola e lo costringe a servire a fini direttamente opposti»<sup>5</sup>, creando così le contrapposizioni tipiche del *dialogismo* e della *pluridiscorsività*. Una delle nozioni di fondo è dunque che, affinché il *dialogismo* venga attuato, sia necessaria l'appropriazione del discorso dell'altro e che questa appropriazione implichi, di conseguenza, una sua trasformazione.

Ed è proprio dall'interpretazione di questa idea bachtiniana che Julia Kristeva parte per ridefinirla ed estenderla dal romanzo a tutto il sistema dei testi letterari. L'*intertestualità* viene proposta dunque come il luogo di un'interazione complessa tra i testi, in cui ognuno di essi è costituito da un incastro di citazioni che riprendono, trasformandolo, un altro testo. Viene inoltre evidenziata l'esistenza di un "asse verticale", cioè l'insieme dei testi a cui il discorso rimanda, e di un "asse orizzontale", cioè il fatto che l'autore di un testo presuppone un suo ricevente e che quindi la parola è sia del soggetto che scrive, che di quello a cui è destinato. Tuttavia, visto che il ricevente esiste anch'esso in quanto incluso nel discorso del testo, ne consegue che il binomio che forma l'asse orizzontale venga a mancare, con conseguente sovrapposizione con quello verticale e dissoluzione di questa bipartizione. Il risultato è che il testo è "chiuso", cioè che esso rimanda sempre e solo ad altro testo. Ad esempio, se un testo si riferisce alla realtà, cioè a un sistema storico o sociale, essa viene sempre e comunque intesa come un altro testo. All'interno di questa visione si inserisce l'apporto desunto dalla teoria dei paragrammi di Saussure, cioè la nozione che il testo contenga in sé i frammenti che possono essere ricomposti con un senso differente, e che abbia dunque in se stesso la sua *produttività*, cioè le sue infinite possibilità di produrre senso. Il testo è dunque «un dispositivo translinguistico che ridistribuisce l'ordine della lingua, ponendo in relazione una parola comunicativa tesa alla informazione diretta con differenti tipi di enunciati anteriori o sincronici»<sup>6</sup>. Compito dell'analisi intertestuale sarà quello di descrivere le valenze intrinseche che convivono nel testo e che includono sia il suo legame con il linguaggio, cioè con il sistema linguistico e culturale a cui appartiene, che con tutti gli altri testi ai quali è collegato.

### Roland Barthes

Il discorso sull'*intertestualità* viene in seguito ripreso e istituzionalizzato da un altro degli esponenti del gruppo «Tel Quel», Roland Barthes (1915-1980), che nella voce *Texte (théorie du)* dell'*Encyclopaedia Universalis* (1973), si riallaccia alle formulazioni kristeviane. Il testo è anche qui inteso come "tessuto" di cui bisogna tentare di individuare la trama e l'ordito, cioè la rete di codici, di

3. L'esempio è tratto da S. Agosti, *Il testo poetico. Teoria e pratiche di analisi*, Rizzoli, Milano 1972, pp. 39-41, a cui si rimanda per ulteriori approfondimenti.

4. M. Bachtin, *La parola nel romanzo* (1975), in Id., *Estetica e romanzo*, a cura di Clara Strada Janovic, Einaudi, Torino 1979, pp. 67-230 (si cita da p. 133). Questo scritto di Bachtin è del 1934-35, ma venne pubblicato per la prima volta, in russo, solo nel 1975.

5. M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica* (1963), Einaudi, Torino 1968, p. 251. La prima edizione russa di quest'opera risale al 1929; essa venne in seguito riveduta e aumentata dall'autore e venne ripubblicata a Mosca nel 1963.

6. J. Kristeva, *Il testo chiuso, Semeiotiké. Ricerche per una semanalisi* (1969), trad. it. di Piero Ricci, Einaudi, Torino 1978, p. 97.

formule e dei significanti che lo formano. Questa concezione viene messa in pratica e sviluppata in saggi come *S/Z* (1970) – che è un’analisi del racconto *Sarrasine* di Honoré de Balzac – o ne *L’analyse textuelle d’un conte* d’Edgar Allan Poe (1973). Infatti, secondo Barthes, se un testo è dato da un intreccio di altri testi in esso rielaborati, per interpretarlo bisognerà scomporlo in singole tessere, in *lexies*, cioè in unità di lettura. L’operazione viene eseguita secondo un sistema arbitrario il cui scopo è unicamente quello di isolare – all’interno dell’enorme massa di significanti contenuta nel testo – le singole tessere per poter individuare con più facilità il significato in esse contenuto. In queste unità di lettura, sezioni ridotte di un tutto più ampio e altrimenti ingestibile, si potrà così osservare anche la pluralità dei significati di cui sono latrici e dunque la loro intertestualità.

Barthes distingue inoltre due tipi di analisi del testo: quella *strutturale* e quella *testuale*. Il primo implica che il senso del testo vada cercato applicandovi dei modelli narrativi predefiniti e questo fa sì che per esso non sia più possibile un’altra interpretazione. Il secondo, invece, individua in esso, basandosi sulle unità di lettura, dei codici, che possono variare a seconda del testo che si analizza o del lettore che conduce l’analisi.

Ad esempio, per il racconto *Sarrasine*, Barthes individua cinque codici: quello *ermeneutico*, costituito dai termini sui quali si incentra, si formula, viene ritardato e infine si svela un enigma; quello *semico*, cioè dei significanti che suggeriscono concetti astratti; quello *simbolico*, che comprende quelle unità di lettura in cui possono essere individuati più significati; quello *proairetico*, che scandisce in sequenze le azioni dei personaggi; quello *culturale*, che comprende i punti in cui il testo cita una scienza o una saggezza comuni. Il significato del testo è dato dalla rete di relazioni riscontrabili tra questi codici.

### Michael Riffaterre

La riflessione sui meccanismi intertestuali di Michael Riffaterre (1924-2006) – da iscriversi anch’essa nella temperie strutturalista del «Tel Quel» – e teorizzata in opere come *Semiotica della poesia* (1978) e *La produzione del testo* (1979), sposta invece l’attenzione sul lettore, per cui «il fenomeno letterario non è costituito solamente dal testo, ma anche dal suo lettore e dall’insieme delle reazioni possibili del lettore al testo»<sup>7</sup>. L’interpretazione è dunque il risultato di un’interazione tra il testo e il lettore. Riffaterre analizza le fasi di questo processo distinguendo due *livelli* o *stadi di lettura*. Il primo consiste in una *lettura euristica*, quella che porta il lettore a interpretare la *mimesi*, cioè la rappresentazione che il testo fa della realtà. A seconda della sua conoscenza della lingua, del suo livello culturale, il lettore assumerà una prima conoscenza del testo, il *significato*. Tuttavia all’interno del testo esistono delle obliquità, cioè delle anomalie semantiche, degli elementi che risultano

incongruenti se riferiti alla realtà (ad esempio il *nonsense*), che Riffaterre chiama *non-grammaticalità*. Esse richiedono, per essere comprese, una seconda lettura, detta *retroattiva*, che fa in modo che quanto non era stato capito durante la *lettura euristica* venga invece decifrato e messo in relazione con quanto da essa era emerso, producendo ciò che viene chiamato *significanza*. Il riferimento alle categorie del reale non può dunque essere d’aiuto nella comprensione della *non-grammaticalità* contenuta nei testi, dal momento che essi rinviano ad altri testi e non al reale. Essa può essere colta solo facendo ricorso a un *intertesto*. È il caso, ad esempio, del *nonsense* che, costituito com’è da parole prive di senso, non trova riscontro nella realtà, ma può essere compreso solo perché è stato usato in altri testi.

### Gérard Genette

Gérard Genette (n. 1930) preferisce invece dare una nozione più delimitata di *intertestualità*, includendola, nell’ambito di un discorso teorico ampio e articolato, all’interno della *transtestualità*, cioè di tutto ciò che mette il testo «in relazione, manifesta o segreta, con altri testi»<sup>8</sup>. Nel volume *Palimpsestes. La littérature au second degré* (1982), Genette distingue cinque tipi di rapporti transtestuali:

- 1) L’*intertestualità*, che comprende pratiche come la *citazione*, il *plagio* e l’*allusione*.
- 2) La *paratestualità*, che include le relazioni che sussistono dal testo e da ciò che viene chiamato paratesto, cioè da tutto ciò che gli sta intorno come il titolo, la prefazione, le note, l’epigrafe o addirittura la sovraccoperta e la fascetta editoriale.
- 3) La *metatestualità*, che è la relazione critica che sussiste tra un testo B che commenta un testo A, senza necessariamente citarlo in maniera esplicita.
- 4) L’*ipertestualità*, che mette in relazione un testo B (*ipertesto*) a un testo anteriore A (*ipotesto*) – in cui B non sia commento di A – ma in cui B deriva da A per *trasformazione semplice* o *diretta*, cioè B traspone alcune caratteristiche formali di A (per esempio nell’*Ulysses* Joyce traspone l’azione dell’*Odissea* nella Dublino del secolo XX); oppure per *trasformazione indiretta* o *imitazione*, per cui mediante un procedimento più complesso B riconosce in A un modello e lo imita senza necessariamente riprenderne puntualmente le caratteristiche (per esempio nell’*Eneide* Virgilio imita l’*Odissea*, il che significa che si ispira al tipo formale e tematico che essa rappresenta, cioè il genere epico).
- 5) L’*architestualità*, cioè una relazione implicita del testo con i tipi di generi letterari (*romanzo*, *racconto*, *saggio*, ecc.), che serve a orientare il lettore, ma la cui

7. M. Riffaterre, *La produzione del testo* (1979), trad. it. di Giorgio Zanetti, Il Mulino, Bologna 1989, p. 11.

8. G. Genette, *Introduzione all’architesto* (1979), Pratiche Editrice, Parma 1981, p. 70.





P. Klee (1879-1940),  
Strada principale e  
strade secondarie  
(1929) – Colonia,  
Wallraf-Richartz  
Museum.

percezione è soggetta a mutare nel tempo (per esempio oggi il *Roman de la Rose* non viene percepito come appartenente al genere del romanzo, quale noi lo intendiamo).

Come si è visto, la teorizzazione e la definizione dell'*intertestualità* sono al centro di un riflessione nutrita e variamente modulata, di cui si sono riportati gli episodi più salienti, ma all'interno della quale non mancano posizioni significative e ricche di spunti come quelle di Harold Bloom, che la rintraccia analizzando il rapporto degli autori con la tradizione che li ha preceduti, di Linda Hutcheon, che la applica allo studio della letteratura postmoderna, o, in Italia, quelle della semiotica filologica di Cesare Segre.

## IL RICONOSCIMENTO DI UNA RELAZIONE DI INTERTESTUALITÀ

Ma in che modo si può riconoscere all'interno di un testo il discorso intertestuale? E quali sono i dispositivi che caratterizzano e che permettono di identificare, all'atto pratico, l'esistenza di una relazione di intertestualità? Come è emerso percorrendo brevemente la formazione e lo sviluppo teorico del concetto, esistono dei procedimenti come la citazione, l'allusione, la trasformazione o l'imitazione che sono tra i luoghi più evidenti in cui andare rintracciare le relazioni che esistono tra un testo e l'altro.

La *citazione* consiste nel riportare, e dunque nel ripetere fedelmente all'interno di un'opera una sezione del testo di un altro autore, differenziandola dal testo che la circonda mediante degli indicatori grafici come, ad esempio, le virgolette. La funzione della citazione può inoltre essere caratterizzata dalla sua posizione all'interno del testo. Può, ad esempio, essere posta in epigrafe assumendo, mediante il significato che richiama all'opera che cita, un valore ideologico, programmatico o anticipatorio rispetto a ciò che introduce. Oppure può

trovarsi collocata in una nota a piè di pagina: in tal caso il rapporto con il testo di origine può servire a suffragare le affermazioni esposte nello scritto, o, come accade, ad esempio, nel caso dei saggi, rinviare a una indicazione bibliografica precisa. Nella maggior parte dei casi la citazione si trova all'interno del testo e, a seconda della sua tipologia, adempie a diversi tipi di esigenze, come quella di richiamare il dettato di un autore considerato esemplare, di servire da punto di partenza di un discorso che le è tematicamente affine, di essere usata come parodia in un contesto in cui il suo significato originario viene stravolto, oppure può svolgere una funzione meramente riempitiva e ornamentale.

L'*allusione* è il procedimento per cui un segmento di testo ne riprende un altro, con il quale intrattiene un rapporto di somiglianza, ma non di identità, e non è contraddistinto dall'uso delle virgolette. Si tratta dunque di un dispositivo che rinvia in maniera obliqua e non univoca al testo al quale allude. L'allusione implica che in essa vi siano degli indizi precisi che rimandino al testo di origine. Essa può istituire inoltre un criterio di selettività o di complicità dell'autore nei confronti del lettore, dal momento che presuppone la conoscenza specifica del testo a cui si riferisce.

La *parodia*, che Genette definisce come un tipo di *trasformazione ludica*, mantiene lo stile dell'*ipotesto*, ma ne modifica il soggetto, come accade ad esempio per le opere che applicano lo stile nobile della poesia epica ad un soggetto volgare, creando dunque un effetto di sfasamento che è all'origine dell'effetto comico. Al contrario il *travestimento burlesco*, che è una *trasformazione* del regime *satirico*, presuppone, ad esempio, che un soggetto nobile venga invece reso con uno stile volgare. Il *pastiche* consiste nel creare, dichiarandolo, un nuovo testo utilizzando la lingua e lo stile caratteristici di un autore, cioè nello scrivere un'opera come se essa fosse stata redatta dall'autore che si imita. La *caricatura*, che non è che un'altra tipologia di *pastiche*, nel riprendere i tratti tipici di un scrittore li amplifica e li esaspera a dismisura, rendendosi riconoscibile come contraffazione e creando in molti casi un effetto comico.

La *continuazione* è un'imitazione vincolata, dal momento che prevede la ripresa e il completamento di un'opera rimasta incompiuta, il che implica che il continuatore mantenga la coerenza e la continuità rispetto ai personaggi e alle vicende narrate nell'*ipotesto*. Ma si può avere anche la continuazione di testi compiuti con la ripresa e lo svolgimento di episodi secondari presenti nell'*ipotesto*.

Il *plagio* è il procedimento per cui in un testo viene imitato fedelmente lo stile di un altro autore, che colui che scrive attribuisce nominalmente a se stesso.

Chiara Concina  
Università degli Studi di Verona

# L'IMAGOLOGIA E LA QUESTIONE DELL'«ALTRO»

Renato Martinoni

Se è vero, come è vero, che la comparatistica si occupa dell'incontro tra le culture, e forse prima ancora, attivamente, dell'attraversamento delle frontiere che separano le diverse culture (è stato detto che lo studioso di scienze comparate è una sorta di "doganiere" chiamato a «descrivere un *passaggio*»)<sup>1</sup>, e per riflesso diretto dell'incontro con l'alterità, e della percezione dell'altro, bisogna subito aggiungere che la letteratura di viaggio ne costituisce uno dei settori più dinamici e produttivi: sul piano delle teorie e su quello dei metodi di lavoro. Per il carattere interculturale, o transculturale, richiesto agli strumenti di chi ci lavora; per la sua stessa rilevanza nell'ambito delle indagini imagologiche; per il suo chiamare a raccolta nel nome dell'interdisciplinarietà studiosi di vari settori della ricerca.

## L'APERTURA ALL'ALTERITÀ

Ne consegue che lo studioso che sceglie di accostare uno studio comparatistico, sia esso in campo letterario oppure nell'ambito di altre discipline, è colui che, perfettamente cosciente com'è «di certe tensioni fra il locale e l'universale»<sup>2</sup>, fra l'«uno» e il «molteplice», fra l'io e ciò che è estraneo all'io, sente il bisogno di aprirsi, allargando criticamente lo spettro delle proprie conoscenze, di affidarsi insomma alle incognite dell'altrove. È colui che è quindi curioso di conoscere altre culture (e altre lingue, altri metodi, mentalità: «la tavola dei valori del comparatista non è affatto la stessa degli storici delle diverse letterature nazionali»)<sup>3</sup> e che, pur non rifiutando le nozioni, e le tradizioni nazionali, vuole tuttavia riflettere criticamente e in maniera articolata.

L'impegno richiesto, al di là delle belle parole, non è da sottovalutare: serve la disponibilità reale a dialogare (*mitreden*, come si dice in tedesco), a trovare piattaforme comuni di dialogo, un lessico comune, a rimettersi dolorosamente in discussione, pur sapendo di dover porre in crisi verità il più delle volte date per certe e assodate.

«Interdisciplinarietà» è parola diventata di moda negli ultimi decenni. Anche troppo di moda. Viene applicata, qualche volta, in maniera corretta per dare un nome a metodi di ricerca seri e fondati. L'interdisciplinarietà invita dunque concretamente ad aprirsi, ma «problematicamente»<sup>4</sup>, verso altre discipline: e a ricorrere ad altre discipline per avvicinarsi il più possibile – contro ogni forma di rapido soddisfacimento o, peggio, di

totalitarismo metodologico – alla verità.

Anche i caratteri multiculturali che stanno progressivamente impregnando le società contemporanee, come conseguenza della globalizzazione dei mercati economici e dell'evoluzione rapida e straordinaria delle vie telematiche, della mobilità e delle migrazioni, hanno cambiato tanto radicalmente il mondo, i suoi gusti, i suoi umori, le sue visioni, insomma la sua *Weltanschauung*, da obbligarci a guardare all'interculturalità con occhi inevitabilmente diversi da un tempo.

Oggi – nell'ambito di dinamiche che paiono tendere alla messa in crisi dell'istituto dello Stato-nazione, di fronte a prospettive che vanno oltre l'imperialismo, verso l'«impero», cioè verso una forma di sovranità globale, priva di confini, in cui è «il nuovo soggetto politico che regola gli scambi mondiali» (altri, occupandosi di «scontri di civiltà», quella «decadente» e quella «barbara», precisano che sono le lingue, le religioni, le tradizioni, non l'ideologia e l'economia, a definire l'appartenenza dell'uomo)<sup>5</sup> – si riconosce con meno livore l'inadeguatezza dei vecchi indirizzi nazionali dello studio letterario, non di rado basati su «costruzioni» di identità create artatamente a posteriori<sup>6</sup> o intesi a legittimarne la presunta verità storica.

«Sono cose dell'altro mondo», si dice talora. E ognuno, malgrado l'apparente semplicità dell'espressione, ne capisce il senso più profondo. All'«altro mondo», o al mondo degli «altri», o al mondo «altro» sono appartenuti via via lo straniero, cioè colui che reca con sé qualcosa di «esterno», il barbaro (chi non parla o balbetta o non intende la lingua del luogo: i barbari sono anche serviti a legittimare l'idea di fioriture culturali che non possono

1. P. van Tieghem, *Principi e metodi generali della letteratura comparata*, in *Manuale storico di letteratura comparata*, a cura di A. Gnisci e F. Sinopoli, Meltemi, Roma 1997, pp. 79-90.

2. C. Guillén, *L'uno e il molteplice. Introduzione alla letteratura comparata* (1985), il Mulino, Bologna 2001, p. 15.

3. Van Tieghem, *Principi e metodi generali della letteratura comparata*, cit., p. 88.

4. Ha osservato Jacques Le Goff: «Il Medioevo che esce dai nostri studi universitari è un Medioevo senza letteratura, senza arte, senza diritto, senza filosofia, senza teologia»; per questo lo studioso suggeriva la necessità di basarsi su una «interdisciplinarietà problematica»: *L'immaginario medievale* (1985), Laterza, Roma-Bari 1988, p. IX.

5. Cfr. M. Hardt e A. Negri, *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione*, Rizzoli, Milano 2003, p. 13 («Nessuna nazione sarà un leader mondiale come lo furono le nazioni europee moderne», p. 15). Interessanti riflessioni sullo scontro fra «civiltà-barbarie» e «civiltà-decadenza» faceva, nei primi anni Cinquanta, Norberto Bobbio in *Invito al colloquio*, in *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 2005, pp. 3-17.

6. *L'invenzione della tradizione*, a cura di E.J. Hobsbawm e T. Ranger, Einaudi, Torino 2002: «Le "tradizioni" che ci appaiono, o si pretendono, antiche hanno spesso un'origine piuttosto recente, e talvolta sono inventate di sana pianta», p. 3).





L'immagine della città di Roma nel Settecento: G.P. Panini (1691-1765), Vedute di Roma moderna, Boston, Museum of Fine Arts.

avere eguali), il «walha» (cioè, nel Nord, chi parla latino: «Stulti sunt Romani [...] modica est sapientia in Romana», dicono perentorie le *Glosse* di Kassel), lo stregone (l'«altro viene sempre da fuori»), il contadino maltrattato da Matazone da Caligano. «Altro» è il campagnolo, come Bertoldo, per il cittadino, l'eversivo (vero o presunto, come Cecco Angiolieri) per il conformista, il «matto» (Dino Campana) o il *borderline* per il sano<sup>7</sup>. «Altro» è tutto ciò che non appartiene all'idem e all'ipsità di qualcuno o di qualcosa, all'identità di una nazione o di un gruppo. Anche se occorre aggiungere che spesso, parlando dell'alterità, si esprime un'identità (dei punti di vista, dei pregiudizi, delle visioni, ecc.). A volte anzi l'andare verso l'altro nasce dalla paura di sé e si conclude magari, circolarmente, con il ritrovamento di sé: anche se questo ritrovare sé stessi può essere inquietante. Narra John Mandeville di un giovane partito per «vedere il mondo»; va oltre l'India e trova un'isola dove per spronare i buoi la gente usa le stesse parole della sua lingua. Impressionato dalla scoperta, il giovane torna indietro. Soltanto quando rientra in patria capisce che, nel viaggio di andata, era arrivato ai confini del proprio paese:

7. Sul problema dell'alterità, cfr. T. Todorov, *Noi e gli altri. La riflessione francese sulla diversità umana*, Einaudi, Torino 1991; Bobbio, *Invito al colloquio*, cit.; J.-C. Schmitt, *Medioevo superstizioso*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 54; F. Faloppa, *Parole contro. La rappresentazione del diverso nella lingua italiana e nei dialetti*, Garzanti, Milano 2004.

8. C. Segre, *Etica e letteratura*, in Id., *Tempo di bilanci. La fine del Novecento*, Einaudi, Torino 2005, pp. 209-217, alle pp. 216-217.

9. Cfr. J.M. Moura, *L'Europe littéraire et l'ailleurs*, PUF, Paris 1998.

10. Cfr. T. Eagleton, F. Jameson, E.W. Said, *Nationalism, colonialism and literature*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1992; E.W. Said, *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Gamberetti, Roma 1998.

Sull'uso della fotografia come strumento di consenso che «produce», non che «riproduce», la realtà dei luoghi conquistati, cfr. S. Palma, *L'Italia coloniale*, Editori Riuniti, Roma 1999. Cfr. inoltre, per l'Italia, G. Tomasello, *L'Africa tra mito e realtà. Storia della letteratura coloniale italiana*, Sellerio, Palermo 2004.

11. Cfr. R.F. Betts, *La decolonizzazione*, il Mulino, Bologna 2003.

12. Cfr. M. Augé, *Chi è l'altro?*, in Id., *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, pp. 11-36.

13. Cfr. Augé, *L'altro vicino*, in *Il senso degli altri*, cit., pp. 47-63; Id., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2005.

insomma che aveva fatto il giro del mondo.

L'idea dell'alterità, e quindi della diversità, non è vecchia come il mondo. Ma la letteratura, responsabile in parte della codificazione di una certa idea dell'altro (mettendo in scena personaggi diversi da sé lo scrittore è uno «specialista di alterità»)<sup>8</sup>, ci offre molti esempi, antichi e moderni, di una coscienza progressivamente *in fiero*: di singoli, gruppi sociali, culture. Interessante ciò che scrive Montaigne del suo viaggio in Italia (il luogo, dice, dove è più facile incontrare stranieri: perciò, ammonisce, occorre stare alla larga dai propri compatrioti in modo da «acquisire conoscenze straniere»).

In epoca a noi più vicina sono poi stati i processi di colonizzazione<sup>10</sup>, e quindi più tardi soprattutto quelli di decolonizzazione<sup>11</sup>, ad aprire nuovi orizzonti: da intraculturali, cioè eurocentrici, gli studi di comparatistica si sono fatti interculturali; da dominante e univoca, la conoscenza si è fatta reciproca. Gli studi comparati si sono quindi trasformati nella «disciplina della decolonizzazione». Parallelamente l'antropologia si è occupata delle differenze fra le società e le culture, pensando all'«altro culturale»<sup>12</sup> (nel tempo: il primitivo, nello spazio: il non occidentale; visto a volte positivamente, come il «buon selvaggio» della letteratura utopica del Settecento, altre volte negativamente, come l'«irrazionalità africana»). Né sono mancati i tratti risentitamente polemici («what is universalism for the west, is often imperialism for the rest»), nei confronti di una «civiltà», quella occidentale, che spesso ha provocato, con l'idea del «primato», economico, religioso, culturale o linguistico che fosse, la «decivilizzazione» del resto del mondo. Oggi, per l'antropologia sociale, l'«altro» vive più nelle *bidonvilles* e nei «non-luoghi»<sup>13</sup> delle grandi metropoli (autostrade, aeroporti, *malls*) che nelle giungle e nei deserti; e la distanza non è più solo geografica, ma sociale e cognitiva. Intanto identità e diversità sono diventati concetti importanti della filosofia. E sono nati i *post-colonial studies*. Ma già siamo entrati nel dominio dell'imagologia che si occupa dunque delle immagini, degli stereotipi, dei pregiudizi, che la letteratura veicola.

## L'IMAGOLOGIA

Cosa si s'intende, in questo ambito, per immagine? Ha detto un filosofo francese, Ernest Renan, che la nazione, oltre che un «plebiscito quotidiano», è una «comunità immaginata». Rilevante è difatti secondo alcuni (Max Weber) l'impulso che viene da «fuori» nella costituzione dell'identità nazionale di uno Stato. Molte sono le immagini, e i simboli, e i miti, e i feticci, e le costruzioni, e le «invenzioni», e le rimozioni, che servono a legittimare, consolidandola, questa «comunità». E la *communis opinio* di ogni paese si porta dietro, in parte prodotte al suo interno, in parte create all'esterno, le proprie «immagini» positive o negative. Elemento di dialogo e di differenziazione, l'immagine, e



ricorriamo alla definizione di Henri-Daniel Pageaux, è «l'espressione, letteraria o no, di uno scarto significativo fra due ordini di realtà culturale»: quello dell'identità della cultura che osserva (la «culture regardante») e dell'alterità della «culture regardée»<sup>14</sup>. Aggiunge lo studioso francese: «l'immagine comparatista non è un doppio del reale [...]; essa si forma e si codifica a partire da schemi, da procedure che sono preesistenti alla realtà, nella cultura che guarda». Insomma: l'*image* fa parte della pre-conoscenza o dell'ideologia. L'immagine dell'altro è spesso, e *pour cause*, negazione dell'altro, è estensione dei territori dell'io su quelli dell'altro. Non è dunque obiettiva, ma piuttosto il prodotto di un universo simbolico (basato su relazioni interetniche e interculturali) e di un immaginario sociale. A volte è del tutto priva di fondamento (*mirage*). Spesso è diretta, a volte è mediata o implicita. Descrivendo i connazionali incontrati a Padova («i Francesi esprimono le passioni del viso in modo abbastanza bello; ma il loro colorito è debole, senza forza»)<sup>15</sup> Montesquieu parla piuttosto degli Italiani. Si distingue ancora fra l'immagine prodotta «al di dentro» (l'autoimmagine o *autoimage*) e «al di fuori» (l'eteroimmagine o *étéroimage*, come l'immagine idealizzata che gli Italiani fuori d'Italia si fanno dell'Italia). Cristallizzandosi, e magari anche nutrendosi nelle paludi infide del pregiudizio, l'immagine diventa stereotipo. Lo stereotipo è monomorfo e monosemico; è un segnale, non un segno, poiché ha una sola possibilità di interpretazione, o almeno perché produce un messaggio «essenziale»; opera confusione tra due ordini: natura e cultura (nel senso che ricorre alla natura, per esempio ai tratti somatici, per spiegare la cultura dell'altro), permettendo in tal modo di legittimare impropriamente forme di gerarchizzazione<sup>16</sup>.

I testi (letterari) ricchi di *images* e di *mirages*, di etero e autostereotipi – non conta ovviamente se queste immagini sono vere o false, ma la loro valenza culturale – sono detti «imagotipici». Pageaux li dice «programmati»: possono rivelare visioni via via orientate sulla mania (l'innaturale sopravvalutazione), la fobia (la paura e l'odio) o la filia (l'equivalenza).

Se l'uso delle immagini è vecchio come la scrittura, le origini dell'imagologia (da non confondere direttamente con la scienza che studia le strategie e produce le immagini, per esempio di mercato, e neanche con l'iconografia o l'iconologia) risalgono alle rappresentazioni reciproche dei popoli tramite la letteratura (l'anglomania, la gallofobia, studiate in Italia da Arturo Graf e dalle ricerche positivistiche della *Völkerpsychologie* o psicologia dei popoli). Ma, il più delle volte, queste indagini vengono considerate semplicemente delle «divagazioni erudite»<sup>17</sup> che, in epoca di nazionalismi esasperati, servono a lisciare il pelo alle vanità nazionali o, nel migliore dei casi, a legittimare l'identità di un popolo (fondata, si sa, su una memoria comune e conservata dalla letteratura, cioè dall'*auctoritas* del passato)<sup>18</sup>. È invece nel

Novecento che la disciplina prende nuove direzioni. Paul Hazard – che due anni prima si era occupato della *Psychologie du peuple italien* – scrive nel 1935: «È perfettamente esatto affermare che tutte le idee vitali, – quelle di proprietà, di libertà, di giustizia, – vennero rimesse in discussione dall'esempio dei paesi lontani»<sup>19</sup>. L'esperienza e il confronto con l'altro trasformano, afferma lo storico francese (che tuttavia non riflette ancora sul valore culturale degli stereotipi): si evita in questo modo di ridurre la differenza a un archetipo universale e si percepisce il particolare, ciò che non può essere arbitrariamente assimilato; l'esperienza delle prove combatte gli stereotipi. È un modo per vincere i pregiudizi nazionali, aggiunge Leo Spitzer, facendosi paladino «dell'ideale che solo può essere auspicato dalla vera scienza: la comprensione degli altri popoli, e la sua conseguenza, l'intesa reciproca fra i popoli»<sup>20</sup>.

## L'IMAGOLOGIA SECONDO DYSERINK E PAGEAUX

Si svilupperanno in seguito due «vie» imagologiche (e non è forse un caso, basta guardare la storia tutt'altro che pacifica delle loro relazioni, che i due paesi coinvolti siano la Germania e la Francia, con i loro autostereotipi positivi e gli eterostereotipi negativi, con i loro concetti di *Kultur* e di *civilisation*): quella di Aquisgrana, che fa capo a Hugo Dyserink, e quella francese di Pageaux. Rivendicando, di contro alle non poche critiche, il carattere scientifico della disciplina, e distinguendola dagli studi sulla psicologia e sul carattere nazionale dei popoli, il primo ha insistito sulla dimensione politica dell'*Imageforschung* (la ricerca sull'immagine), definendola «il cammino migliore verso una vera scienza, basata su materiali letterari, delle differenze e delle comunanze dei popoli europei». La comparatistica imagologica francese, ha osservato ancora Dyserink, si è occupata all'inizio di immagini e di stereotipi di altri paesi nella letteratura (in Europa, di come gli autori francesi hanno visto e rappresentato la cultura tedesca, di come hanno reagito, e via di séguito): sostituendo la tradizionale ricerca di fonti e di influenze, sì, ma restando sostanzialmente *Fremderfahrung* (cioè esperienza dell'altro, del diverso). La disciplina è potuta

14. Cfr. H.D. Pageaux, *Images*, in *La littérature générale et comparée*, Colin, Paris 1994.

15. Montesquieu, *Viaggio in Italia*, a cura di G. Macchia e M. Colasanti, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 57.

16. Cfr. Pageaux, *Images*, cit., pp. 62-63.

17. Cfr. A. Farinelli, *Divagazioni erudite. Inghilterra e Italia. Germania e Italia. Italia e Spagna. Spagna e Germania*, Fratelli Bocca, Torino 1925.

18. Cfr. E. Raimondi, *Letteratura e identità nazionale*, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. IX.

19. P. Hazard, *I grandi mutamenti psicologici: Dalla stabilità al movimento*, in Id., *La crisi della coscienza europea* (1935), a cura di P. Serini, Utet, Torino 2007, p. 8.

20. Leo Spitzer analizza le lettere dei soldati «nemici» «senza alcun pregiudizio di carattere nazionale o partitico», basandosi sullo «scrupolo scientifico» e sulla «fedeltà dei fatti». E aggiunge: «Imparando a conoscere i popoli stranieri, infatti, noi ci muoviamo incessantemente in direzione dell'ideale che solo può essere auspicato dalla vera scienza: la comprensione degli altri popoli, e la sua conseguenza, l'intesa reciproca fra i popoli»; *Lettere di prigionieri di guerra italiani*, Bollati-Boringhieri, Torino 1976, p. 5.



*L'Italia e la classicità nella pittura inglese: J. Turner (1775-1851), Enea a Cuma.*

invece evolvere passando dalle «ricerche sulla produzione» a quelle sulla «ricezione»<sup>21</sup>. Sul fronte francese il campionario è più ampio. Già ai primi del Novecento, per esempio, Fernand Baldensperger si è occupato – a metà strada tra il filantropismo e il nazionalismo – dell'immagine inglese e tedesca nella letteratura francese. Ma è dagli anni Cinquanta che le ricerche si fanno più mirate, grazie in particolare a Jean-Marie Carré e a Marius-François Guyard<sup>22</sup>. In seguito, anche in virtù dell'apporto degli studi post-coloniali e sulle migrazioni, le ricerche imagologiche – che richiedono sempre comunque un «impegno interdisciplinare» – evolvono ulteriormente: tanto che l'imagologia è diventata, afferma qualcuno, un «caposaldo della metodologia comparatista»<sup>23</sup>. Fondandosi su strumenti semiotico-culturali, e sull'analisi di parole-chiave, Henri-Daniel Pageaux risale al valore – politico, ideologico, culturale – delle immagini «depositate» nei testi letterari, studiando l'«imagerie culturelle»<sup>24</sup>; e di imagologia, della sua storia, dello sviluppo dei suoi metodi di lavoro, e dei frutti prodotti si sono occupati con risultati interessanti Nora Moll, Manfred Beller (che sta attendendo a una bibliografia degli studi) e, in Italia, Paolo Proietti e Gianni Puglisi<sup>25</sup>. Occupandosi dell'incontro con l'altro, con il diverso, dell'ideologia del diverso; e, come già sappiamo, dei confini fra ciò che è familiare e quello che resta ignoto;

considerando la letteratura (ma senza disdegnare la paraletteratura o altre forme di comunicazione) come deposito di immagini, e quindi come strumento gnoseologico e ontologico, l'imagologia è dunque una delle branche più concrete e, checché se ne dica, moderne degli studi di comparatistica. La disciplina, che evidentemente non può ridursi a mero esercizio schedatorio e deve guardarsi dal prestarsi a distorsioni o, peggio, manipolazioni ideologiche, ma che pure ha una sua valenza scientifica, è stata variamente giudicata e tenuta in considerazione: specie dai *New Critics*, preoccupati di ricondurre gli studi letterari all'interno delle opere, e di combattere «le vanità nazionali». Così gli imagologi sono stati accusati «di allargare bruscamente il campo della letteratura comparata per includervi uno studio delle concezioni illusorie di una nazione, cioè delle immagini stereotipate che le nazioni hanno una dell'altra». Insomma, l'imagologia comparatistica sarebbe semplicemente «studio di pubblica opinione», «reviviscenza della vecchia *Stoffgeschichte*», «scienza dei fatti», «commercio estero» («extrinsic approach»). Anche qualche studioso di comparatistica letteraria, come René Etiemble, l'ha accusata di allontanarsi troppo dalla letteratura, per dedicarsi alla catalogazione di temi; e Claudio Guillén le ha definite ricerche «più o meno paraletterarie, di "immagini" e preconcezioni nazionali»<sup>26</sup>. Resta che, se percorsa con i dovuti crismi, la disciplina è tutt'altro che secondaria: per il carattere pluridisciplinare e interdisciplinare (sociologia, psicologia sociale, studi sull'identità, la mentalità, la reciprocità delle immagini, le «costruzioni» politiche e identitarie, e via di seguito); per il suo occuparsi di culture «altre» («qualsiasi immagine procede da una presa di coscienza [...] da un Io in rapporto a un Altro, da un Qui in rapporto a un Altro») <sup>27</sup>, per le attenzioni intraculturali (cioè europee) e interculturali che produce: interessanti in questo senso sono per esempio gli studi di Tzvetan Todorov sull'incontro-scontro tra la vecchia Europa e il Mondo Nuovo, insomma sulla «problemativa dell'alterità», e quelli di Edward W. Said sulla «costruzione» dell'Oriente nelle letterature occidentali<sup>28</sup>. Ma siamo oramai giunti nel campo della letteratura di viaggio.

Renato Martinoni  
Università Ca' Foscari, Venezia

21. H. Dyerinck, *Komparatistik. Eine Einführung*, Bonn 1977, 19812, p. 13, 17, 20. Si veda inoltre: *Zum Problem der images und mirages im Rahmen der Vergleichenden Literaturwissenschaft*, 1966; *Komparatistische Imagologie. Zur politischen Tragweite einer europäischen Wissenschaft von der Literatur, in Europa und das nationale Selbstverständnis. Imagologische Probleme in Literatur, Kunst und Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts*, a cura di H. Dyerinck e K.U. Syndram, Bouvier, Bonn 1988, pp. 13-37.

22. Cfr. J.M. Carré, *Les écrivains français et le mirage allemand (1800-1940)*, Boivin, Paris 1947; M.F. Guyard, *La littérature comparée*, PUF, Paris 1951 (in particolare il cap. VIII: *L'étranger tel que l'on voit*).

23. M. Beller, *Imagologia*, in M. Cometa, *Dizionario degli studi culturali*, a cura di R. Coglitore e F. Mazzara, Roma, Meltemi, 2004, pp. 224-230.

24. Cfr. H.D. Pageaux, *De l'imagerie culturelle à l'imaginaire*, in *Précis de Littérature comparée*, a cura di P. Brunel e Y. Chevrel, PUF, Paris 1989, pp. 133-161; Id., *Images*, cit., pp. 59-76.

25. Cfr. N. Moll, *Immagini dell'altro. Imagologia e studi interculturali*, in *Introduzione alla letteratura comparata*, a cura di A. Gnisci, Bruno Mondadori, Milano 2000, pp. 211-249; Beller, *Imagologia*, cit.; P. Proietti, *Specchi del letterario: l'imagologia. Percorsi di letteratura comparata*, Sellerio, Palermo 2008; G. Puglisi, P. Proietti, *Il grado zero dell'immagine*, Sellerio, Palermo 2008.

26. Cfr. *Manuale storico di letteratura comparata*, a cura di Gnisci e Sinopoli, cit., p. 108; *Introduzione alla letteratura comparata*, a cura di Gnisci, cit., p. 19.

27. Pageaux, *Images*, cit., p. 60.

28. Cfr. M. Beller, *Italia Germania. Le Metamorfosi di Mignon. L'immigrazione poetica dei tedeschi in Italia da Goethe ad oggi*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1987; T. Todorov, *La conquista dell'America. Il problema dell'«altro»*, Einaudi, Torino 1992; E.W. Said, *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, cit.; Id., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Feltrinelli, Milano 2001.

# TEMA E MITO

Maria Bulei

## IL TEMA, IL MOTIVO, IL LUOGO COMUNE

Il tema è l'immagine, il concetto, la figura significativa in base alla quale si struttura un'opera letteraria. È implicita nella parola 'tema' l'idea che si tratti di un elemento ricorrente e costante che costituisce la base narrativa, tematica, stilistica o psicologica di un testo letterario. Secondo il critico francese Daniel-Henri Pageaux, «i temi costituiscono il materiale stesso della letteratura; formano il suo immaginario»<sup>1</sup>. Individuare, analizzare il tema di uno o più testi nell'ambito di una o più letterature significa avvicinarsi a ciò che, secondo Borges, «comunica il segreto di un racconto». Scopriremo di seguito, dopo un accenno alla classificazione di questi argomenti di interesse generale che sono i temi, le prospettive illimitate che lo studio tematologico dispiega.

Dato il carattere mobile e polivalente dei temi, dato il loro continuo divenire – per rifarci al titolo di uno studio del critico francese Claude Bremond – risulterebbe vana qualsiasi pretesa di offrire una classificazione esaustiva di queste nozioni-chiave della comparatistica. Tuttavia non sono mancati i tentativi da parte degli studiosi di elaborare delle classificazioni più o meno articolate sulla base di vari criteri. Proporremo anche noi in questa sede, riprendendo i suggerimenti di critici quali Philippe Chardin, Siegbert Salomon Prawer, Claudio Guillén, Henry-Daniel Pageaux e quelli più recenti di Didier Souiller e Armando Gnisci, delle classificazioni esemplificative dei temi letterari nella loro ricorrenza attraverso la storia letteraria e culturale.

Ad un livello più generale e da una prospettiva storico-temporale possiamo distinguere tra tematiche *longues durées*, i cosiddetti universali tematici come la città, il viaggio, la guerra, che perdurano sin dagli inizi della scrittura e sono stati soggetti a una pluralità di ristrutturazioni e letture interpretative, e tematiche *moyennes durées* che fanno il loro ingresso in base all'ideologia e alla mentalità di un'epoca particolare, come il tema del sogno nella letteratura barocca o quello del genio solitario nella letteratura del Romanticismo. Nella seconda categoria possiamo far rientrare le tematiche personali che acquistano significati particolari all'interno di una o più opere di un autore, rivelandosi veri e propri fili conduttori dell'immaginario che contraddistinguono quell'autore. Possiamo menzionare in questo senso il colore azzurro che caratterizza *Cent'anni di solitudine* di García Marquez oppure la "biblioteca" nei libri di Borges.



Da un punto di vista epistemologico si possono individuare le seguenti tipologie:

1. temi di situazione e temi relativi alle problematiche fondamentali della condotta umana, alle idee e agli stati d'animo. Esempi: il triangolo amoroso, l'amore, l'alienazione, la solitudine, il doppio;
2. tipi sociali, professionali o morali. Esempi: il cavaliere, il dandy, il *flâneur*;
3. spazi e scenari caratteristici. Esempi: il mare, il giardino, l'isola, la metropoli, le rovine.

I termini *tema* e *motivo* hanno dato luogo nel corso del tempo a frequenti confusioni e imprecisioni relative alla loro strutturazione, benché si tratti di due concetti ben distinti.

Il tema, unità di contenuto maggiore e dal significato complesso, racchiude al suo interno una molteplicità di motivi. Il tema del doppio, per fare un esempio, può configurarsi attorno a motivi ricorrenti come lo specchio e la maschera.

Il motivo può anche presentarsi sotto forma di situazione, azione o invenzione della fantasia con funzione strutturante; come tale può essere analizzato, per esempio, l'insieme delle prove, di solito tre, che l'eroe è chiamato a superare nelle creazioni folkloriche. A questo punto diventa opportuna la definizione dei *topoi* o dei cosiddetti luoghi comuni letterari. Rifacendoci alle considerazioni puntuali di Tzvetan Todorov<sup>2</sup> e di Cesare Segre<sup>3</sup>, siamo in grado di definire il *topos* come un

1. H.D. Pageaux, *La Littérature générale et comparée*, Colin, Paris 1994. La versione italiana è nostra.

2. Si veda T. Todorov, *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Torino, Einaudi 1968.

3. C. Segre, *Tema/motivo*, in *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1981, vol. XIV.



insieme di diversi motivi che formano una configurazione stabile ricorrente spesso nella letteratura in forma stereotipata. A questo proposito possiamo individuare come *topoi* ben radicati nel patrimonio della memoria collettiva la discesa agli Inferi, il *locus amoenus*, l'invocazione alle Muse, l'immagine del mondo alla rovescia.

Nella fondamentale opera *Letteratura europea e Medio Evo latino*, Ernst Robert Curtius analizza tutta una serie di *topoi* che si sono costituiti all'interno della tradizione retorica tardo-latina, evidenziando come, attraverso il filtro codificatore della cultura medievale e nel passaggio dal mondo classico alle nascenti letterature europee, essi si sono consolidati.

Per citare Cesare Segre, «i temi e i motivi hanno un'evidenza lessicale, ma vanno al di là delle parole, verso il mondo di essere delle cose, verso le vibrazioni dei sentimenti»<sup>4</sup>.



P. P. Rubens (1577-1640), Orfeo e Euridice.

## LA TEMATOLOGIA

Settore fondamentale dello studio letterario che si occupa dello studio comparato dei temi, la tematologia si afferma nel XIX secolo come indirizzo di tipo storico-genetico, basato sullo studio delle fonti e della tradizione, sulla mutazione e migrazione dei temi attraverso la storia culturale, con riguardo particolare alla letteratura popolare. Furono i fratelli Grimm ad inaugurare questo tipo di ricerca all'inizio dell'Ottocento, con i loro studi comparati sulla migrazione delle favole, delle leggende e delle saghe. A causa dell'impostazione positivista priva di dimensione estetico-critica che la caratterizzò fino agli anni Sessanta, la ricerca tematologica subì sostanziali critiche da parte di illustri comparatisti e teorici della

letteratura, dubbiosi sul fatto che tale tipo di indagine potesse avere un'utilità scientifica e penetrare a fondo nell'opera letteraria. Benedetto Croce e René Wellek espressero le loro perplessità nei confronti di uno studio critico che si configurava come un mero censimento cronologico della ricorrenza letteraria di temi e motivi, ignorando l'aspetto formale, la specificità e l'unità dei singoli testi letterari.

Fu a partire dalla seconda metà del Novecento che lo studio dei temi fiorì anche a livello storico-critico ed ermeneutico sotto le nuove spinte di Raymond Trousson, Gaston Bachelard, Pierre Brunel e degli esponenti della cosiddetta *nouvelle critique* ginevrina e francese (Jean-Paul Weber, Georges Pulet, Jean-Pierre Richard). I nuovi contributi critici cominciarono a mettere l'accento sulle dinamiche storiche che fanno emergere certe tematiche letterarie, sulle interpretazioni delle variazioni e delle metamorfosi che i temi subiscono in relazione con gli orientamenti contestuali, culturali, ideologici.

Ogni autore ha un suo tema o i suoi temi in quanto può definirsi soltanto nella sua relazione con il mondo, con l'oggetto, relazione che è insieme conoscitiva ed emozionale. Doubrovsky scriveva nel 1966 che «il tema, nozione chiave della critica moderna, non è altro che la colorazione affettiva di ogni esperienza umana, al livello in cui essa mette in gioco relazioni fondamentali dell'esistenza, cioè la maniera particolare con cui ogni uomo vive il suo rapporto con il mondo»<sup>5</sup>.

Sensibili alla ricostruzione del processo creativo nella coscienza individuale e all'articolazione della poetica di un autore si dimostrarono anche Jean-Paul Weber, Jean-Pierre Richard, Jean Starobinski.

Non mancarono certo le divergenze nel tragitto della riaffermazione critica degli studi tematologici, in seguito ai nuovi orientamenti proposti dalla teoria strutturalista o al rifiuto del principio soggettivo su cui si basano, secondo la *nouvelle critique*, l'individuazione e l'interpretazione dei temi da parte del critico.

Dagli anni Ottanta si susseguirono numerosi tentativi di conciliazione dei vari approcci interpretativi nella consapevolezza comune del valore fondamentale che il tema acquista all'interno del processo ermeneutico di un'opera letteraria. I nuovi orientamenti critici di origine anglo-americana quali i *cultural studies*, gli *ethnic studies*, i *women studies*, il *new historicism* propongono con tenacia un discorso pluralista ed eterogeneo che contempla il tema letterario in tutta la sua polisemia e dinamicità, in una permanente interdipendenza dalla dimensione contestuale ed extratestuale.

In Italia, dove gli studi letterari hanno sempre avuto una forte caratterizzazione filologica, manca una vera e propria tradizione accademica dello studio tematologico.

4. C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino 1985, p. 334.

5. S. Doubrovsky, *Pourquoi la nouvelle critique*, Mercure de France, Paris 1966, p. 103.

Cogliere quella letterarietà, di cui parlava Adrian Marino<sup>6</sup>, nella sua fondamentale unità, è una via difficilmente percorribile laddove manca la propensione a concepire lo studio della letteratura come uno studio che insegua temi e problematiche, grandi momenti della riflessione. Esigere un'assoluta padronanza della lingua per dedicarsi a un'altra letteratura può rappresentare un elemento di confine molto marcato che non giova alla conoscenza delle letterature straniere e a un approccio comparatistico *tout court*<sup>7</sup>.

In un suo recente saggio<sup>8</sup>, Mario Domenichelli, oltre a segnalare e allo stesso tempo a scardinare luoghi comuni e pregiudizi relativi all'analisi tematica ricorrenti nell'ambiente culturale italiano – fra i quali ricordiamo la considerazione che la ricerca tematica si riduca a una mera analisi contenutistica e perciò sia semplificante e inferiore a qualsiasi critica del significante di un'opera, oppure che affronti la questione delle costanti e non delle varianti che fanno della grande opera un *unicum* – sottolinea una questione di fondo. Si tratta della tendenza, che si è manifestata negli ultimi decenni, di sminuire il ruolo della letteratura nel contribuire alla salvezza o alla dannazione del mondo «definendo modelli di comportamento, mentalità, modi di percezione del mondo, modi di nominare, ricordare»<sup>9</sup>. Anche Remo Ceserani, nella sua *Guida allo studio della letteratura*, sottolineava lo scarso prestigio di cui gode questa disciplina nelle istituzioni di insegnamento italiane, ritenendo necessaria una ripresa di rapporti fra gli studi letterari italiani e alcuni importanti centri di elaborazione e di discussione teorica che in tanti paesi dell'America e dell'Europa orientale si sono formati all'interno dei dipartimenti di letteratura comparata<sup>10</sup>. Oggi più che mai la tradizione italiana della critica e della storiografia letteraria è chiamata ad affrontare positivamente fenomeni quali il multiculturalismo che lasciano inevitabilmente il loro segno anche in letteratura.

## L'IMAGOLOGIA

Che lo studio comparatistico preveda non soltanto l'analisi di testi ma anche di contesti, non soltanto opere letterarie ma anche modalità di lettura, scrittura e pensiero, è oramai un dato di fatto. La lettura tematologica odierna dimostra più che mai come non si

possa evitare il riferimento alla realtà extratestuale, date le molteplici intersezioni che il tema intreccia con l'immaginario, con la storia delle mentalità, delle idee e della sensibilità. In virtù di quella circolarità della letteratura più volte evidenziata dai critici, in particolare da Daniel-Henri Pageaux e Adrian Marino, assistiamo ad un incessante fenomeno: la società e la cultura forniscono del materiale alla letteratura (immagini, codici, tipi), quest'ultima lo poeticizza o lo problematizza per poi offrirlo alla lettura, all'interpretazione e all'immaginario. Gli studi di imagologia, gli studi interculturali o etnici, in pieno sviluppo nell'ambito della comparatistica contemporanea, non fanno altro che riconfermare questa circolarità della letteratura e nonostante gli stretti rapporti che essi intrattengono con le scienze sociali, con l'antropologia o con la psicologia, essi mantengono intrinseco il loro carattere letterario.

I temi, come sottolinea Mario Domenichelli, sono la forma dell'esperienza e rappresentano figure rilevanti della memoria culturale, «tracce mnestiche nell'immaginario collettivo» inteso come repertorio delle immagini che danno forma di storia al tempo<sup>11</sup>.



G. Lorenzo Bernini  
(1598-1680), Apollo  
e Dafne – Roma,  
Galleria Borghese.

6. A. Marino, *Teoria della letteratura*, il Mulino, Bologna 1994.

7. In merito si è espresso anche Adone Brandalise in un'intervista che ci è stata gentilmente concessa nel 2004 e riportata nell'articolo *L'Università di Padova e la promozione della letteratura romana* pubblicato in «Quaderni della Casa Romana di Venezia», n. 3, 2004, Casa editrice dell'Istituto Culturale Romeno, Bucarest 2004, pp. 459-469.

8. M. Domenichelli, *Dell'utile e del danno nello studio della letteratura. Lo studio dei temi*, in «La Modernità letteraria», rivista a cura della MOD, Società italiana per lo studio della modernità letteraria, n. 1, 2008, Fabrizio Serra Editore, Pisa-Roma 2008, pp. 23-43.

9. Ivi, p. 42.

10. R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Bari 1999, pp. 295-296.

11. Domenichelli, *Dell'utile e del danno nello studio della letteratura. Lo studio dei temi*, cit., pp. 24-25.

Nell'ermeneutica che sta alla base di ogni critica dei temi diventano essenziali i processi di tematizzazione e attualizzazione. Rifacendoci alla spiegazione data dallo stesso Domenichelli, tematizzare significa identificare con precisione di dati e avvenimenti l'orizzonte storico dell'opera, ricorrere dunque alla storia della mentalità prevalente e della cultura egemonica. Lo studio del tema, dunque, che si pone con le sue variazioni come una dinamica nel tempo, interessa non soltanto come modalità di interpretazione ma anche in quanto storia delle idee.

Per attualizzazione, invece, si intende la ricerca degli sviluppi contemporanei del tema e l'individuazione del suo significato collettivo. Si tratta dunque «di muoversi tra diversi mondi, ciò che richiede in ogni caso delle strategie di traduzione: l'*ermeneutés*, l'interprete, è l'insegnante, che deve mediare tra diversi mondi, diversi orizzonti, diversi linguaggi, e con ciò parlare al presente, attraverso il passato, e il comporsi della tradizione»<sup>12</sup>. Sappiamo che la letteratura costituisce il più ricco e assortito repertorio di temi, ma l'indagine sugli schemi di rappresentabilità potrebbe proseguire andando oltre la letteratura, come suggerisce Segre<sup>13</sup>, prendendo in considerazione tutte le espressioni simboliche dell'immaginazione. Le ricerche degli etnologi e degli storici delle religioni sui simboli che sono stati concepiti e modificati nel corso del tempo, così come quelle dei folcloristi sulle situazioni e sulle azioni che ricorrono nelle narrazioni, costituirebbero sicuramente dei contributi importanti in questo ambito di studio. Fondamentali per l'approccio critico comparato sono gli studi imagologici e le loro implicazioni nell'ambito di un'ermeneutica tematologica. L'imagologia si configura come l'analisi delle immagini, degli stereotipi, dei pregiudizi e dei *clichés* sull'"altro" che la letteratura veicola nella consapevolezza che una finalità importante

di un tale studio possa essere, come afferma Pageaux, quella di scoprire «non solamente le immagini usate per la scrittura, ma anche quelle usate per pensare, per agire, sentire, vivere»<sup>14</sup>. I *clichés* letterari diffusi nella cultura determinano anche il nostro modo di schematizzare la realtà. Se certi personaggi, situazioni o azioni acquistano il valore di temi più o meno universali è perché la società vi scorge stereotipi tramite i quali tende a interpretare la sua esperienza quotidiana.

Comparatisti dalla mentalità cosmopolita, seguaci delle scuole di imagologia della Francia (Jean-Marie Carré, Marius-François Guyard, Pageaux), della Germania (Hugo Dyserinck, Manfred Fischer) e di recente dell'Europa dell'Est (Lucian Boia, Alexandru Duàu) che stanno dando una nuova spinta a questo tipo di studi, mettono in risalto nelle loro ricerche nuovi percorsi, prospettive, procedimenti attraverso i quali si delinea la scrittura dell'alterità che, ricordiamoci, sta alla base della stessa letteratura comparata.

Un approccio comparatistico che tenga conto anche delle complesse prospettive imagologiche può allora renderci partecipi a veri e propri processi di smontatura di pregiudizi o concetti stereotipati; può svelarci come certe *images* vengano decostruite per essere talvolta ricostruite, dato che anche la letteratura, nel corso del tempo, ha contribuito a costruire immagini dell'alterità. Quella che di recente si sta affermando è una letteratura che non rifugge più l'altro, ma che anzi «vive del suo troppo atteso emergere», come suggerisce Raul Mordenti in *L'altra critica*<sup>15</sup>. Alla luce di un'attualità in cui si impone il discorso della letteratura mondiale, della letteratura senza confini che mescola produttivamente lingue, tradizioni e culture, gli studi tematologici riacquistano terreno e dimostrano tutta la loro potenzialità conoscitiva ed epistemica quando ricorrono a un approccio critico multidisciplinare in grado di completare un approccio meramente intraletterario.

E. Delacroix (1798-1863), Faust – Parigi, Musée Eugène Delacroix



## IL MITO

Il mito ha sempre esercitato un fascino notevole in quanto si riferisce a una realtà culturale molto complessa che va oltre la ragione, che ha a che fare con uno stato originario, "puro", in cui ebbero inizio tutte le creazioni. Studiare i miti significa riflettere sulla rappresentazione che gli uomini hanno di se stessi e del mondo che li circonda, significa accedere a delle "storie vere" che raccontano la creazione dell'uomo: essere mortale, sessuato e culturale. La definizione del mito proposta dallo storico delle religioni e narratore Mircea Eliade

12. *Ibi*, pp. 37-38.

13. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, cit., p. 353.

14. Pageaux, *La Littérature générale et comparée*, cit.

15. R. Mordenti, *L'altra critica. La Nuova critica della letteratura fra studi culturali, didattica e informatica*, Meltemi, Roma 2007.

16. M. Eliade, *Mito e realtà* (1963), trad. e prefazione di Giovanni Cantoni, Borla, Roma 1985, p. 28.



sembra essere la più esauriente e suggestiva: «il mito narra una storia sacra; riferisce un avvenimento che ha avuto luogo nel Tempo primordiale, il tempo favoloso delle origini. [...] Il mito quindi è sempre la narrazione di una creazione: riferisce come una cosa è stata prodotta, ha cominciato ad essere»<sup>16</sup>.

Il mito è una narrazione non soltanto sulle origini dell'Uomo, ma sull'intero Cosmo, in tutte le sue ipostasi animate e inanimate. Nella prospettiva etno-religiosa, dunque, il mito si configura come un racconto fondatore, anonimo e collettivo che diventa *vivente* in quanto fornisce modelli per i comportamenti umani e conferisce significato e senso all'esistenza.

Il comparatista francese Pierre Brunel ha individuato nella sua prefazione al *Dictionnaire des mythes littéraires*<sup>17</sup> tre funzioni essenziali del mito inteso in senso ampio: narrativa, esplicativa e di rivelazione. La prima funzione si riferisce al costruirsi del mito come un racconto, una storia particolare, «un insieme narrativo consacrato dalla traduzione»<sup>18</sup> che parla di realtà, di ciò che si è pienamente manifestato. Gilbert Durand si sofferma sulla struttura narratologica del mito precisando che si tratta di «un sistema dinamico di simboli e archetipi che, prendendo spunto da uno schema, diventa racconto»<sup>19</sup>. In quanto racconto, il mito è sottoponibile a interpretazioni e ricodificazioni che possono essere più di una, e può generare altri racconti derivati dalla ripresa di alcuni dei suoi elementi costitutivi.

Il mito ha anche una funzione esplicativa nel senso che è una narrazione eziologica e autoritaria. Eliade sottolinea che «narrando come le cose sono venute all'esistenza, le si spiega e si risponde indirettamente a un'altra questione: perché sono venute all'esistenza? Il "perché" è sempre implicato nel "come" che [...] rivela una manifestazione del sacro, causa ultima di ogni esistenza reale»<sup>20</sup>. Il mito della metamorfosi di Dafne spiega, per esempio, l'origine dell'alloro, il nome rimanda all'oggetto. Ancora Eliade ci spiega come per le società antiche conoscere l'origine di un oggetto, di un animale, significasse acquistare su di essi un potere e dominarli. Il mito è anche un racconto autoritario in quanto si costituisce come riferimento culturale per l'individuo e per la collettività, che implica ripetizione, riattualizzazione attraverso i riti. Reiterando i riti si ripeterebbe simbolicamente un mito, si realizzerebbe una nuova creazione.

Tali considerazioni ci portano al senso di rivelazione radicato nel mito. Questa terza funzione del mito ci viene illustrata chiaramente ancora una volta da Mircea Eliade: «il mito rivela la sacralità assoluta [...]. In altri termini, il mito descrive diverse e talvolta drammatiche irruzioni del sacro nel mondo. È questa irruzione del sacro che fonda realmente il mondo»<sup>21</sup>. Recitando un mito, dunque, si diventa contemporanei all'avvenimento narrato, vivendolo si esce dal tempo profano e si entra in una dimensione sacra.

La letteratura ha sicuramente giocato un ruolo fondamentale nella conservazione e nella trasmissione del patrimonio mitologico, riconfermando ogni volta l'incessante polisemia e polivalenza del mito. Con l'espressione "miti letterari" si intende in primo luogo la rielaborazione narrativa di miti etno-religiosi tramandati dalla tradizione letteraria greca e latina (i miti di Edipo, Medea, Sisifo, Orfeo...) e delle Sacre Scritture (i miti dell'Eden, di Babele, dell'Apocalisse).

La letteratura non si è limitata, però, a servire da veicolo dei miti, essa è arrivata anche a creare miti, elaborando rappresentazioni dalla valenza simbolica ed esemplare intorno a personaggi reali cui la tradizione popolare ha attribuito un fascino immaginativo per una certa collettività. È il caso di Faust, Don Giovanni, Amleto o Tristano e Isotta. La letteratura si è anche rivolta alla storia per creare dei miti politico-eroici consacrando e conferendo prestigio e significato a personalità storiche reali quali Giulio Cesare, Napoleone, Giovanna d'Arco, Alessandro Magno. Attingendo invece alle Sacre Scritture, la letteratura ha creato miti parabiblici come il Golem o l'Ebreo errante.

Nel passaggio dalla dimensione etno-religiosa a quella letteraria, il mito perde la caratteristica dell'anonimato, suo carattere fondativo, conservando dall'altra parte l'esemplarità, la sacralità e quel nucleo strutturale di significato ricorrente e costante nel tempo e nello spazio. Attraverso la riscrittura letteraria il mito riconferma il suo durevole potere sulla coscienza collettiva, rimanendo, come notava anche D.-H. Pageaux, «una storia viva per coloro che lo ricreano, lo ascoltano oppure lo leggono»<sup>22</sup>.

## IL TEMA, IL MITO, IL TESTO LETTERARIO

Quando, nella seconda metà del Novecento, la comparatistica letteraria ha cominciato a mostrare un certo interesse per lo studio dei miti, sorsero alcune questioni terminologiche attorno all'espressione "mito letterario". Alcuni critici, infatti, si rifiutavano di utilizzare il sintagma "mito letterario", preferendo il termine "tema". Raymond Trousson fu uno dei comparatisti che utilizzò alternativamente i due termini, mentre Yves Chevrel era convinto che il mito letterario interferisse con il tema, il motivo o il simbolo. I molteplici interventi critici in merito che seguirono,

17. P. Brunel, *Dizionario dei miti letterari* (1988), Bompiani, Milano 1995.

18. P. Brunel, Cl. Pichois, A.M. Rousseau, *Qu'est ce que la littérature comparée?*, Colin, Paris 1983, p. 125.

19. G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, Dedalo, Bari 1972.

20. M. Eliade, *Spezzare il tetto della casa. La creatività e i suoi simboli* (1986), Jaca Book, Milano 1988, p. 60.

21. *Ibidem*.

22. Pageaux, *La Littérature générale et comparée*, cit.

23. P. Brunel, *Précis de littérature comparée*, PUF, Paris 1983.

24. P. Brunel, *Mythocritique. Théorie et parcours*, PUF, Paris 1992.



Coppa a figure rosse del 430-440 a. C.: l'uccisione del minotauro.

riuscirono in breve tempo a chiarire la questione, eliminando i dubbi e le esitazioni riguardo all'uso e al concetto di "mito letterario".

D'altronde, il mito rimane, prima di tutto, un racconto che si sviluppa attorno a uno schema riconoscibile, stabile. Ha dunque una sua definizione di per sé e pertanto non può coincidere con un tema, un motivo o un altro concetto analizzabile dalla comparatistica letteraria. Anche quando sembra difficile individuare il racconto inseparabile dal mito, come può essere nel caso del mito di una città, per esempio Venezia, ci si accorge che esiste tutta una serie di caratteristiche di idee legate invariabilmente a questa città, come l'idea della decadenza o dell'amore-morte.

Il comparatista che contribuì maggiormente a delineare una teoria d'interpretazione e a strutturare metodologicamente lo studio dei miti letterari, è il francese Pierre Brunel. Nei suoi studi, tra cui ricordiamo *Précis de littérature comparée*<sup>23</sup> e *Mythocritique. Théorie et parcours*<sup>24</sup>, preceduti da un'altra opera di rilievo in questo ambito che è il *Dictionnaire des mythes littéraires*, Brunel propone tre strumenti di analisi all'interno della mitocritica, costruiti in base alla relazione tra mito e testo letterario, la quale, come vedremo, può articolarsi in forme differenti.

La presenza di un mito all'interno del testo può rivelarsi sotto forma di emergenza, cioè della comparsa di uno o più elementi mitologici, che non sfocia però in un'amplificazione del mito in questione, in un suo sviluppo. Da tale emergenza, anche non esplicita, può prendere spunto una ricerca mitocritica, ricorrendo anche alla storia letteraria.

La nozione di *flessibilità* si riferisce invece alla capacità di adattamento dell'elemento mitico in un testo, il che non esclude la resistenza di quello che costituisce lo schema, lo scenario del mito fondatore. Lo scrittore è in effetti libero di introdurre in un'opera letteraria elementi di un mito, modificandoli o rilevando solo parte della loro simbologia o allacciandoli agli altri elementi presenti nel testo. Il mito si presta a tutte queste operazioni mantenendo però costante lo schema originario.

Il terzo tipo di occorrenza mitica all'interno di un testo è l'*irradiazione*. La ripresa di un mito originale all'interno di un'opera letteraria può anche assumere forme latenti o implicite, il che non impedisce al mito in questione di esercitare un forte potere di irradiazione. Pierre Brunel individua due fonti di irradiazione sottotestuale. L'una è «l'insieme dell'opera di un dato scrittore: un'immagine mitica presente in un testo di questo scrittore, può irradiare in un altro testo dove essa non è esplicita. L'altra è il mito stesso e la sua inevitabile irradiazione nella memoria e nell'immaginazione di uno scrittore che non ha neanche bisogno di renderlo esplicito»<sup>25</sup>. Da un nucleo costitutivo fondamentale del mito possono prendere così forma nuovi episodi e personaggi, il che dimostra ancora una volta la continua dinamicità e metamorfosi dei miti. Oltre a studi teorici e metodologici sul mito letterario, Pierre Brunel si è dedicato a studi monografici su singoli personaggi mitici fra cui ricordiamo quello su Elettra<sup>26</sup>. Altri studi della scuola francese, che contribuirono a porre le basi della mitocritica negli anni Sessanta-Ottanta, portano le firme di Raymond Trousson<sup>27</sup>, Charles Dédeyan<sup>28</sup>, André Dabezies<sup>29</sup>, Jean Rousset<sup>30</sup>, Jean-Louis Backès<sup>31</sup>, André Siganos<sup>32</sup>. Negli ultimi decenni i miti classici hanno continuato a essere oggetto di analisi, come dimostrano studi quali *Le Antigoni* di G. Steiner o *Orfeo. Il mito del poeta* di Ch. Segal; anche alla metodologia e agli strumenti adoperati nello studio dei miti sono stati dedicati nuovi lavori (si veda *Mythes et littératures* a cura di Pierre Brunel, *Il mito. Teorie e storie* di L. Coupe, *Miti e personaggi della modernità. Dizionario di storia, letteratura, arte, musica e cinema* pubblicato da Mondadori). Sul modello della scuola americana, l'approccio interdisciplinare si fa strada anche negli studi di mitocritica europei (un esempio notevole è costituito dal lavoro dello stesso Brunel *Imagologie littéraire et mythocritique: rencontres et divergences de deux recherches comparatistes*, inserito nel già citato *Mythes et Littérature*), mentre nuove prospettive e sviluppi nello studio comparatistico dei miti emergono al di fuori dell'Europa e dell'America (si veda *Myth, Literature and the African World* di W. Soyinka). L'approccio più consueto allo studio comparatistico dei miti letterari si delinea, come suggerisce anche Jean Rousset, a partire dall'individuazione e dall'analisi di quelle unità invariabili o *mitemi* che costituiscono il

modello mitico permanente. Sono i mitemi che trasmettono l'identità del mito nello spazio e nel tempo, a prescindere dalle più svariate forme nelle quali il mito si sviluppa nell'interagire con diversi sistemi culturali e letterari, immaginari, individuali e collettivi. Si tratta di studi diacronici che ricostituiscono il racconto archetipo, il *sintagma minimale del mito* attraverso l'analisi delle sue varianti e dei rinvii, impliciti o espliciti, da una versione all'altra.

Un altro possibile approccio mitocritico al quale accenna anche Yves Chevrel nella sua *Littérature Générale et Comparée*, è costituito dallo studio sincronico dei miti. Si potrà in questo modo constatare il potere di irradiazione di un certo mito all'interno di uno o più sistemi letterari e non solo in un determinato periodo storico. Jean Rousset ha dimostrato come il mito letterario possa subire una metamorfosi laterale viaggiando attraverso generi letterari diversi, il che può costituirsi come fondamento di una ricerca comparatistica sincronica del mito.

Il mito può peregrinare non soltanto da testo a testo, ma anche da testo ad altre forme artistiche (balletto, cinema...), allargando la prospettiva di uno studio mitocritico.

Molti ricercatori hanno evidenziato il reciproco giovamento che consegue all'incontro tra mito e letteratura: da una parte, la sopravvivenza e la trasmissione dei miti attraverso la codificazione letteraria e, dall'altra, la rinascita della letteratura moderna attraverso la riscoperta dei miti. Mircea Eliade ha sottolineato in più occasioni il merito della letteratura del Novecento nel ridare al mito il fondamento ontologico iniziale e di proporlo come possibile modello per l'esistenza umana. D'altronde la letteratura, sia orale che scritta, è figlia della mitologia – genealogia suggerita anche dallo stesso Eliade – e da essa ha ereditato le funzioni: raccontare storie, raccontare quello che è avvenuto di significativo nel mondo.

Studiare i miti dell'umanità, precisa lo studioso romeno, significa avvicinarsi non soltanto all'esistenza dell'uomo nella storia, ma anche al mondo dei suoi sogni, della sua immaginazione e fantasia, del suo universo onirico e fantastico. Gran parte della prosa di Eliade – oltre a essere stato un brillante storico delle religioni ed etnologo, Mircea Eliade è stato anche un romanziere di spicco – si propone di arricchire e rigenerare questo



P. Picasso (1881-1973), Il minotauro – New York, Museum of Modern Art.

universo fantastico attingendo proprio alla simbologia inesauribile dei miti. Le narrazioni fantastiche che si delineano in racconti quali *Dalle zingare*<sup>33</sup>, *Il serpente*<sup>34</sup>, *Diciannove rose*<sup>35</sup>, *Les trois grâces*<sup>36</sup> si strutturano attraverso la riattualizzazione di un mito molto noto oppure attraverso il potenziamento di un archetipo o modello mitico. I miti manifestano nei testi di Eliade il loro potere di flessibilità e irradiazione – concetti che abbiamo già avuto modo di spiegare – in maniera emblematica, creando uno spettacolo incessante che si configura come una lezione di iniziazione e sopravvivenza. Coinvolti in questo spettacolo assistiamo alle epifanie di personaggi che diventano, come noi lettori, ermeniuti, ricercatori di significati nascosti nella banalità della vita, lettori di segni che non si lasciano mai svelare completamente e di altri personaggi che, da persone qualunque, arrivano ad indossare le vesti di Orfeo ed Euridice, di Tristano e Isotta, di Persefone oppure di Circe.

Grazie alla letteratura, i personaggi che appartengono al mito possono abbandonare il loro testo fondatore e disporre di varie possibilità di vita ulteriore. Come suggerisce Luigi Malerba, essi possono «fuggire dalla loro storia, esserne rapiti, vivere avventure precedenti o posteriori a quella già narrata: la loro esistenza letteraria dipende dal tipo di mondo funzionale parallelo nel quale approdano e dalla funzione che sono chiamati a svolgere»<sup>37</sup>.

Maria Bulei  
Università degli Studi di Verona

25. *Ibidem*.

26. P. Brunel, *Le Mythe d'Electre*, Colin, Paris 1971.

27. R. Trousson, *Le thème de Prométhée dans la littérature européenne*, Droz, Genève 1976.

28. C. Dédéyan, *Le thème de Faust dans la littérature européenne*, Lettres Modernes, Paris 1954-1967, 6 tomi.

29. A. Dabiezies, *Visages de Faust au XXe siècle. Littérature, idéologie et mythes*, PUF, Paris 1967.

30. J. Rousset, *Il mito di don Giovanni* (1978), Pratiche Editrice, Parma 1980.

31. J.L. Backès, *Le Mythe d'Hélène*, Adosa, Clermont-Ferrand 1984.

32. A. Siganos, *Le Minotaure et son mythe*, PUF, Paris 1993.

33. Editoriale Sette, Firenze 1990.

34. Jaca Book, Milano 1982.

35. Jaca Book, Milano 1987.

36. Paris, Gallimard 1984.

37. L. Malerba, *Avventure*, in *Storia e memoria nelle riletture e riscritture letterarie*, a cura di J. Bessière e F. Sinopoli, Bulzoni, Roma 2005



# BOTANICA E FORMAZIONE NON-CURRICOLARE

**L'AUTORE, PRESENTANDO ALCUNE ATTIVITÀ DIDATTICHE NON CURRICOLARI, ESORTA A SFRUTTARE MAGGIORMENTE LE POTENZIALITÀ CHE IL TERRITORIO OFFRE, ANZITUTTO ATTRAVERSO UNA PIÙ SOLIDA FORMAZIONE DEI DOCENTI.**

*Giuseppe Caruso*

Il curriculum dell'Istituto Tecnico Agrario (oggi Istituto Tecnico, Settore Tecnologico Agraria, Agroalimentare e Agroindustria), è l'unico nell'ambito della scuola secondaria a prevedere l'insegnamento della botanica come disciplina a sé stante. Sebbene sia prassi consolidata modulare tale insegnamento al servizio della tecnica agronomica, con crescente frequenza, si affacciano tra gli specialisti motivate perplessità sulla congruità di un tale approccio rispetto alle attuali esigenze della nostra società. La stessa agricoltura moderna è chiamata oggi a confrontarsi con problematiche tecniche correlate a significative implicazioni ambientali. Il tecnico agricolo non può più prescindere dalle esigenze del contesto ambientale in cui si trova ad operare. Tali considerazioni hanno condotto negli anni a diversi tentativi di avvalersi della botanica quale strumento di disseminazione di conoscenze di base sulle leggi che governano le dinamiche dell'ambiente naturale,<sup>1</sup> nella convinzione che siano poi tali conoscenze a costituire l'imprescindibile base informativa per poter operare in conformità tanto alle

condivise esigenze di salvaguardia e conservazione di lungo periodo dell'ambiente naturale quanto alle più recenti direttive della Politica Agricola Comunitaria. La botanica rinuncia così, almeno parzialmente, alle sue prerogative tecniche a favore di altre, più attuali, squisitamente naturalistiche. La botanica è tuttavia disciplina vasta e pur limitando la trattazione alle sole piante vascolari (*Tracheophyta*), per il loro primario ruolo fisionomico e funzionale, escludendo gruppi pur importanti (es. Alghe, Briofite, Funghi) i temi da sviluppare rimangono tanti (*Tab. 1*). La trattazione sistematica di una tale mole di informazioni solitamente eccede la disponibilità oraria settimanale e l'orizzonte temporale di un solo anno di corso. Ne consegue che pur trattando le sole piante vascolari ci si debba confrontare con la necessità di operare ulteriori sottrazioni alla disciplina o affrontarne parti importanti con l'ausilio della Outdoor Environmental Education<sup>2</sup> o semplicemente affrontare un maggior numero di argomenti in maniera meno approfondita.

Quando si operi nel senso di offrire un ragionevole grado di approfondimento agli argomenti trattati ad essere sacrificate sono solitamente la Botanica Sistematica e l'Ecologia Vegetale. Seguendo crescenti livelli di organizzazione biologica, queste si collocano temporalmente nella sezione terminale del percorso formativo ed inoltre è sostanzialmente impossibile somministrare tali contenuti prima che

gli allievi abbiano acquisito le conoscenze della Botanica Generale. Tralasciare tali tematiche limita tuttavia l'efficacia formativa complessiva della disciplina. Negli altri istituti di istruzione secondaria la botanica non viene studiata come materia a sé stante, ma non è raro che alcuni elementi essenziali di morfologia, fisiologia ed ecologia vegetale vengano trattati in alcuni casi, per lo più per iniziativa di singoli insegnanti. Se ciò è abbastanza frequente per morfologia e fisiologia vegetale molto più raro è per l'ecologia vegetale. Un po' in tutte le scuole secondarie, sebbene in maniera piuttosto variegata, gli allievi acquisiscono comunque i rudimenti della conoscenza afferente a discipline quali Scienze della Terra, Biologia, Ecologia Generale. Va da sé che una formazione in campo botanico, oltre che per gli allievi degli Istituti Tecnici Agrari, può rivestire grande interesse anche per allievi di altri istituti secondari, che posseggano o meno una formazione specifica in campo botanico, biologico *sensu lato* e perfino per un pubblico generalista che ambisca a comprendere gli elementi essenziali del funzionamento degli ecosistemi, le dinamiche attive negli ambienti naturali, le più attuali tematiche dello sviluppo sostenibile. Se nell'Istituto Tecnico Agrario la programmazione di botanica impone scelte importanti ai fini curricolari, le problematiche programmatiche e le relative implicazioni sono significativamente diverse per ciascuna tipologia di scuola secondaria. Nei

1. G. Caruso, *Educazione ambientale outdoor e indoor*, «Nuova Museologia», n. 11 (2004), pp. 33-34.

G. Caruso, *Allestire un erbario: strumento di scienza, coscienza e conoscenza*, «La Giminiara. Ieri, oggi e domani», anno XXII, n. 10 (2005), pp. 24-28.

G. Caruso, *Applicazioni fotografiche e multimediali allo studio della Botanica*, «Nuova Secondaria», anno XXII, n. 10 (2005), pp. 94-96.

G. Caruso, *Educazione ambientale all'aperto e didattica della botanica*, «Nuova Secondaria», anno XXIV, n. 10 (2007), pp. 104-107.

2. G. Caruso, *Educazione ambientale all'aperto e didattica della botanica*, cit.

Licei ad esempio, lo spazio di solito destinato alla botanica *tout court* è solitamente molto limitato. Meno raro è qualche accenno alle regole fondanti dell'Ecologia Generale che finisce con il determinare interessanti riflessioni sul ruolo ecologico delle piante. Tale riflessione è, ma forse sarebbe più corretto dire *era*, decisamente più approfondita nei Licei Scientifici Biologici (Progetto Brocca) ove uno spazio ben codificato destinato all'Ecologia era suscettibile all'impiego della Biologia Vegetale quale efficace paradigma della funzionalità

ecosistemica. Di tale eterogeneità occorre evidentemente tener conto, in ogni stadio di un'attività didattica che abbia al centro l'escursionismo scientifico, e prima d'ogni altro, in fase di progettazione, anche in relazione agli obiettivi formativi perseguiti. Obiettivi, contenuti, materiali, terminologia, linguaggio, mansioni individuali, eventuali verifiche e valutazioni non devono mai smettere di essere coerenti con le reali potenzialità dell'utente e le finalità dell'attività svolta. Di seguito sono riportate sinteticamente alcune esperienze

didattiche condotte nel corso degli a.s. 2004-05, 2005-06, 2006-07, 2007-08, 2009-10 e parte del 2010-11, che hanno coinvolto allievi-fruitori dal retroterra e aspettative estremamente diversificati. Tali esperienze, oltre che alcuni allievi dell'Istituto Tecnico Agrario, hanno coinvolto anche soggetti con scarse o nulle precedenti competenze specifiche sulle tematiche trattate. Ciò ha necessariamente determinato, già in fase di programmazione, un continuo processo critico di adeguamento alle distinte esigenze dell'utenza di ciascuna delle esperienze.

**Tab. 1.** Macro-aree del programma di Botanica delle Piante Vascolari secondo livelli crescenti di organizzazione biologica.

Macro-Aree	Moduli	Unità Didattiche	Argomenti correlati
Botanica generale	Introduzione	Evoluzione delle piante vascolari Importanza ecologica ed economica delle piante vascolari	Botanica Economica Etnobotanica
	Chimica vegetale	Acqua Sali minerali Glucidi Lipidi Proteine Acidi nucleici	Sintesi proteica
	Citologia vegetale	Parete cellulare Membrana cellulare Citoplasma Citoscheletro Plastidi Mitocondrio Apparato di Golgi Mitocondrio Reticolo endoplasmatico Ribosoma Vacuolo	Riproduzione cellulare, fotosintesi, respirazione cellulare, potenziale osmotico, trasporto cellulare
	Istologia vegetale	Tessuti meristematici Tessuti definitivi	Accrescimento longitudinale e diametrico, riparazione delle ferite
	Organografia vegetale	Radice Fusto Foglia Fiore Frutto	Absorbimento radicale, nutrizione idrica, nutrizione minerale, nutrizione gassosa, riproduzione, disseminazione
Botanica Sistemica	Sistemica	Pteridofite Gimnosperme Dicotiledoni Monocotiledoni	Fitodiversità e conservazione
	Ecologia Vegetale	Relazioni intraspecifiche Relazioni interspecifiche Vegetazione zonale Vegetazione azonale Fitogeografia Fitosociologia	Gestione sostenibile del territorio

## MATERIALI E METODI

Gli strumenti più squisitamente professionali resisi necessari per alcune di queste esperienze erano già in possesso degli allievi (attrezzi per raccolta ed essiccazione delle piante) o del docente (GPS, bussola, ecc.). Una sola delle attività riportate, quella realizzata in collaborazione con l'Istituto Superiore «De Nobili» ha goduto di appositi finanziamenti (PON «Competenze per lo sviluppo e ambienti per l'apprendimento» Piano Integrato C-1-FSE-2007-184-Obiettivo C-Azione 1) per il noleggio dei mezzi di trasporto. Per il resto gran parte di tali esperienze non ha gravato sul bilancio dell'amministrazione scolastica e va considerata completamente autofinanziata.

In accordo con Kolb<sup>3</sup> e Higgins & Nicol<sup>4</sup> e coerentemente a quanto sperimentato dallo scrivente<sup>5</sup> la metodologia didattica utilizzata è stata quella sviluppata dall'OEE (Outdoor Environmental Education). Educazione ambientale nell'ambiente, la drastica riduzione della trattazione teorica frontale a beneficio della parte pratico-esprienziale in natura. Tale approccio si è dimostrato efficace nel promuovere percorsi formativi attraverso il contatto diretto tra l'allievo-fruitore e l'ambiente naturale, sotto la mediazione del docente-disseminatore. In alcuni casi l'esperienza sul campo ha costituito la base per una rielaborazione concettuale di temi ecologici piuttosto difficili da affrontare in un'aula scolastica come anche ha fornito i materiali indispensabili alle successive esperienze laboratoriali.

Anche la composizione a piccoli gruppi, in controtendenza con l'attuale trend numerico delle classi nelle istituzioni scolastiche statali, è stato uno degli aspetti caratterizzanti queste

iniziative formative e probabilmente una delle ragioni della loro efficacia formativa.

## DISCUSSIONE

**Percorso formativo tipologia A: Post-formazione botanica** (Istituto Tecnico Agrario «V. Emanuele II»). Sono stati sperimentati alcuni percorsi formativi extra-curricolari progettati per allievi frequentanti le classi successive alla terza dell'Istituto Tecnico Agrario (nella quale si studia la botanica curricolare) e quindi già in possesso di competenze specifiche in campo botanico. I partecipanti, tutti ex-allievi delle classi terze dell'Istituto, hanno aderito alla sperimentazione sulla base di una precisa e circostanziata proposta progettuale. In generale hanno partecipato soprattutto gli allievi che avevano a suo tempo manifestato un discreto interesse, nonché buoni risultati formativi, per la medesima disciplina nel corso del terzo anno. Considerati i prerequisiti posseduti dai partecipanti (competenze botaniche teoriche e out-of-the-school-door), obiettivo di tali sperimentazioni era fornire agli allievi competenze supplementari sulla diversità ambientale del territorio. Tra i percorsi scelti, anche tenuto conto delle precedenti esperienze degli allievi, meritano certamente di essere ricordate le attività escursionistiche effettuate presso Burrone della Donna, S. Elia Vecchio e Sovereto. I motivi di interesse botanico e conservazionistico dei siti sono diversi e diverso è il contributo di queste esperienze formative al bagaglio esperienziale degli allievi partecipanti. In particolare il Burrone della Donna rappresenta uno dei due soli siti della provincia di Catanzaro ove è possibile osservare nel suo ambiente naturale la

rarissima felce *Woodwardia radicans* (L.) Sm. Poco distanti le rovine del monastero di S. Elia Vecchio, nelle cui vicinanze è possibile osservare un popolamento della rara essenza arborea *Platanus orientalis* L.<sup>6</sup> Questa specie, orientale come suggerisce l'epiteto specifico, si trova nel Sud Italia (Campania, Calabria, Sicilia)<sup>7</sup> mentre è ne stata recentemente esclusa la presenza in Toscana<sup>8</sup> al limite occidentale del suo areale, in formazioni perlopiù ridotte ed isolate. La popolazione di S. Elia Vecchio risulta altresì impreziosita da un esemplare monumentale (circonferenza 12,08 m), probabilmente il più imponente albero calabrese.<sup>9</sup> L'area di Sovereto (Isola Capo Rizzuto), è parte della Rete Natura 2000 come sito di interesse comunitario (SIC IT9320102 Dune di Sovereto - KR). Tale area è stata elevata al rango di SIC perché, sebbene sottoposta ad elevata pressione antropica, presenta una serie di habitat costieri ormai rarissimi nella regione ed in generale nel Mediterraneo. Inoltre nell'area sono rinvenibili alcune specie vegetali rarissime o endemismi puntiformi. Tra queste vale la pena sicuramente citare *Juniperus macrocarpa* Sibth. & Sm., rarissimo ormai in Calabria, domina e protegge il fronte marino dello straordinario sistema dunale che raggiunge in alcuni punti anche 25 m di altitudine s.l.m. Molto rari alcuni esemplari di *Juniperus turbinata* Guss. Tra le altre specie merita senz'altro di essere citata *Anthyllis hermanniae* L. subsp. *brutia* Brullo & Giusso del Galdo. La specie è presente in Italia in Puglia, Sardegna, Calabria ed è presumibilmente scomparsa in Sicilia<sup>10</sup> mentre la sottospecie *brutia* è endemica proprio di Sovereto<sup>11</sup> che quindi ne costituisce il *locus classicus* et

3. D. Kolb, *Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, New Jersey 1984.

4. P. Higgins, R. Nicol, *Outdoor Education: Authentic Learning in the context of Landscapes* (vol. 2), Kisa, Sweden 2002.

5. Si veda la nota 1.

6. G. Caruso, C. Gangale, D. Uzuno, L. Pignotti, *Chorology of Platanus orientalis* (Platanaceae) in

Calabria (S Italy), «Phytol. Balcan.», 14 (1), 2008 pp. 51-56.

7. F. Conti, G. Abbate, A. Alessandrini, C. Blasi, *An Annotated Checklist of the Italian Vascular Flora*, Palombi Editori, Roma 2005.

8. L. Peruzzi, D. Uzunov *Notulae alla checklist della flora vascolare italiana: 1375*. «Inf. Bot. It.», 39 (2), 2007, pp. 424-425.

9. G. Caruso, C. Gangale, D. Uzuno, L. Pignotti,

*Chorology of Platanus orientalis* (Platanaceae) in Calabria (S Italy), cit.

G. Caruso G, *Un monumento verde*. «La Ciminiera. Ieri, oggi e domani», Catanzaro 2010, 16 (2), pp. 21-26.

10. F. Conti, G. Abbate, A. Alessandrini, C. Blasi, *An Annotated Checklist of the Italian Vascular Flora*, cit.

11. S. Brullo, G. Giusso del Galdo, *Indagine tassonomica su Anthyllis hermanniae L., specie critica della flora mediterranea*, «Inf. Bot. It.» 36 (1), 2004, pp. 158-159.





**Fig. 1.** Una fronda di *Woodwardia radicans*, felce tropicale sopravvissuta in Calabria soltanto in ambienti di forra dal microclima idoneo. Nella provincia di Catanzaro le uniche stazioni di questa specie si rinvencono nel Burrone della Donna e nel Canyon Valli Cupe.



**Fig. 2.** Un esemplare monumentale di *Platanus orientalis*, specie presente in Italia soltanto in alcune regioni meridionali.

*unicus* (*locus classicus* è il luogo ove sono stati raccolti i campioni impiegati per redigere il protologo, prima descrizione di un nuovo *taxon*; si definisce *unicus* se è l'unica area per cui è nota la presenza di quel *taxon*). Altra specie interessante presente nell'area con pochissimi esemplari è *Limonium laciniatum* Arrigoni, una piccola Plumbaginacea endemica delle scogliere marittime del crotonese. Un vero gioiello botanico perfettamente adattato all'ambiente salmastro della scogliera grazie alle ghiandole saline che gli permettono di espellere dalle cellule il cloruro di sodio in eccesso. L'attività didattica è stata inoltre focalizzata sulle minacce derivanti dall'attività antropica e le complesse problematiche connesse alla conservazione.

Oltre la consueta raccolta di campioni associata al rilevamento dei dati stazionali, prevista già nelle attività OEE curricolari del terzo anno<sup>12</sup>, ci si è soffermati lungamente sulla individuazione delle specie più rilevanti a fini conservazionistici, nella descrizione dei diversi habitat, delle relative vegetazioni, di un transetto perpendicolare alla linea di costa. La verifica/valutazione è stata affidata ad una relazione tecnico-scientifica redatta dagli allievi sulla base delle osservazioni effettuate durante l'attività outdoor. Alla relazione è stato richiesto di allegare una mappa dettagliata dell'area visitata (realizzata con GoogleEarth) ed un transetto

(realizzato con Autocad Light).

**Percorso formativo tipologia B: Post-formazione geologico-botanica** (Liceo Scientifico «L. Siciliani»). Lo studio della Biologia Vegetale nei Licei Scientifici ha un ruolo significativamente diverso rispetto a quello che la botanica riveste nell'Istituto Tecnico Agrario. Difatti nel curriculum del Liceo Scientifico tale disciplina non rappresenta che infima parte della formazione afferente alle Scienze Naturali come parte di una più ampia formazione biologica. Nella primavera dell'anno scolastico 2005-2006 è stato sperimentato un percorso formativo geologico-botanico con una quinta classe del Liceo Scientifico «L. Siciliani» di Catanzaro. L'idea è stata organizzare un'attività OEE che concentrasse le competenze acquisite dagli allievi l'anno precedente in Biologia e quelli dell'anno in corso relativi alle Scienze della Terra. La destinazione naturale di tale esperimento didattico è stata, anche per ragioni di prossimità, il Canyon Valli Cupe, sito di primaria importanza del territorio calabrese, straordinaria sintesi di emergenze naturalistiche di varia natura. La forra scavata nel conglomerato poligenico, le rupi circostanti, il sistema di faglie sono alcuni degli aspetti geologici di maggior rilievo che hanno valso al sito la collocazione tra i Geositi (siti di interesse geologico) della Provincia di Catanzaro<sup>13</sup>. Dal punto di vista

botanico si rinvencono straordinarie preziosità botaniche come la già citata *Woodwardia radicans* (L.) Sm. e poi la *Lomelosia crenata* (Cirillo) Greuter & Burdet subsp. *pseudisetensis* (Lacaita) Greuter & Burdet, una Dipsacacea endemica dell'Italia centro-meridionale, recentemente rinvenuta in Calabria<sup>14</sup> la *Centaurea deusta* Ten., anch'essa endemica dell'Italia meridionale ed il *Dianthus vulturius* Guss. & Ten. subsp. *aspromontanus* Brullo, Scelsi & Spampinato endemismo calabrese noto finora per una sola località all'estremità meridionale della Calabria<sup>15</sup>. Obiettivo della proposta didattica era guidare gli allievi attraverso una sintesi consapevole di saperi acquisiti in ambiti disciplinari diversi ma integrati nella realtà di un unico sistema naturale. L'esplicazione analitica delle convergenze sui due ambiti disciplinari di riferimento è stata possibile grazie proprio alla metodologia OEE. L'escursione è stata preceduta da una breve presentazione geologico-botanica dell'area, a cura dello scrivente per la

12. G. Caruso, *Educazione ambientale all'aperto e didattica della botanica*, cit.

13. F. Procopio, *Il primo censimento dei geositi e geoparchi della provincia di Catanzaro*, Amministrazione Provinciale di Catanzaro, 2006.

14. G. Caruso, *Notulae alla checklist della flora vascolare italiana: 3 (1274) Lomelosia crenata (Cirillo) Greuter & Burdet subsp. pseudisetensis (Lacaita) Greuter & Burdet*, «Inf. Bot. Ital.», 39 (1), 2007, p. 239.

15. S. Brullo, F. Scelsi, G. Spampinato, *La vegetazione dell'Aspromonte. Studio fitosociologico*, Laruffa Editore, Reggio Calabria 2001.



**Fig. 3.** Escursione geologico-botanica nel Canyon Valli Cupe, una delle maggiori attrazioni naturalistiche calabresi.



**Fig. 4.** La cascata di Pietra Cupa, una suggestiva attrazione naturalistica calabrese.

parte botanica e del docente curricolare per quella geologica, durante la quale sono state presentate e fornite agli allievi in forma cartacea una mappa geologica ed una mappa della vegetazione su base cartografica 1:10.000. Verifica e valutazione dell'attività didattica sono state effettuate dal docente curricolare attraverso una relazione finale redatta dagli allievi e un test strutturato, una sezione del quale è stato destinato alle osservazioni su eventuali criticità rilevate tanto nella formazione teorica preliminare che sull'attività OEE in senso stretto.

**Percorso formativo tipologia C: Post-formazione ecosistemica** (Liceo Scientifico Biologico «B. Chimirri»). Gli allievi del Liceo Scientifico Biologico (oggi convergente verso l'Istituto Tecnico, Settore Tecnologico Chimica, Materiali e Biotecnologie) ricevono una formazione scientifica di ottimo livello con importanti approfondimenti nel settore biologico. Nel corso dell'a.s. 2008-09 tre quinte classi dell'Istituto «Bruno Chimirri» di Catanzaro hanno preso parte ad un progetto didattico sperimentale denominato «Progetto Ecosistema Canyon Valli Cupe», il quale ha avuto l'obiettivo di unificare le articolate competenze accumulate dagli allievi nei settori di pertinenza in un'unica attività multidisciplinare che prevedesse lo studio analitico dal punto di vista geologico, chimico, biologico, botanico, microbiologico di un'area

naturalistica. Ancora una volta la scelta è caduta sul Canyon Valli Cupe. Ad alcuni docenti dell'istituto, individuati sulla base di competenze specifiche, è stato chiesto di predisporre brevi attività seminariali da somministrare agli allievi. Ogni seminario ha affrontato uno specifico aspetto dello studio ecosistemico. La seconda fase del progetto ha visto l'effettuazione di un'escursione scientifica durante la quale sono stati effettuati dagli allievi, sotto la guida dei docenti, una serie di campionamenti (suolo, roccia, piante). Su tali campioni sono stati effettuati una serie di test di laboratorio: le piante sono state identificate, i campioni di suolo sono stati analizzati dal punto di vista chimico e microbiologico. Divisi in gruppi, gli allievi hanno compendato in una presentazione (strutturata sul format di un articolo scientifico) i risultati delle indagini effettuate. A tale lavoro di sintesi è stato attribuito il significato di verifica e valutazione.

**Percorso formativo tipologia D: Percorsi pluriennali di ricerca scientifica: analisi floristica di un Sito di Interesse Comunitario (Dune di Sovereto, Isola Capo Rizzuto - KR) e di un Geosito (Monte Tiriolo - CZ) (Istituto Tecnico Agrario «V. Emanuele II»).** Una normativa pedagogicamente discutibile nega al segmento secondario dell'istruzione la possibilità di accedere al sottovalutato potenziale formativo offerto dalla ricerca

scientifico. Ad un selezionato gruppo di allievi dell'Istituto Tecnico Agrario di Catanzaro, una volta superato il terzo anno di corso e ricevuta quindi una formazione specifica in campo botanico, nel corso degli a.s. 2004-05/2010-11 è stato proposto di prendere parte, in orario extra-curricolare, a due diversi progetti di ricerca scientifica. Uno studio floristico offre la possibilità di entrare in contatto con la fitodiversità complessiva di un territorio, costituisce la premessa per la mappatura dei diversi habitat presenti e consente di evidenziare il grado di naturalità dell'area studiata oltre a consentire eventuali speculazioni di natura conservazionistica. Realizzare un serio studio floristico necessita tuttavia di complesse conoscenze scientifiche e, pur eccedendo le competenze scientifiche medie degli allievi, può costituire per gli stessi una straordinaria esperienza formativa. Oltre agli aspetti pratici e le connesse problematiche operative uno degli aspetti più rilevanti è seguire un rigido protocollo pluriennale di raccolta, essiccazione, catalogazione e identificazione di campioni vegetali. In effetti ogni gruppo di allievi, pur edotto su tutte le fasi del progetto, ha

16. F. Procopio, *Il primo censimento dei geositi e geoparchi della provincia di Catanzaro*, cit.

17. G. Caruso, *Allestire un erbario: strumento di scienza, coscienza e conoscenza*, cit. G. Caruso, *Su alcuni nuovi arnesi per il botanico-erborizzatore*, «La Ciminiera Ieri, oggi e domani», 11 (2), Catanzaro 2006, pp. 6-9.

partecipato annualmente ad una o poche delle sue fasi. Questa forse è la caratteristica più significativa dell'intero progetto. Se in generale è importante che gli allievi siano consapevoli di cosa si sta facendo e perché, lo è ancora di più per un'attività didattica che non li vede coinvolti nella sua completezza ma solo in alcune fasi. Altrettanto importante è da considerare il rafforzamento negli allievi della capacità di contribuire ad un obiettivo eccedente le capacità dell'individuo e soprattutto l'arco temporale di un singolo anno scolastico.

Gli allievi coinvolti in questo progetto sono stati impegnati in gruppi di due o tre per ciascuna attività. La raccolta e la catalogazione delle specie vegetali ha

permesso di portare a termine, nel corso di alcuni anni, un rigoroso studio floristico e la redazione di una check-list delle specie vascolari di ciascuna delle aree studiate. Tanto le attività di campo (tre escursioni all'anno) quanto quelle laboratoriali (essiccazione, catalogazione, identificazione) sono state adeguate al calendario scolastico. Le aree studiate sono stati il già citato S.I.C. «Dune di Sovereto» ed il Geosito della Provincia di Catanzaro «Monte Tiriolo»<sup>16</sup> (Tab. 3). Quest'ultimo riveste notevole interesse ambientale poiché i substrati calcarei sono piuttosto rari nella Calabria centro-meridionale e quindi il sito studiato costituisce un'area rifugio per le specie vegetali genuinamente calcicole. Oltre un significativo ampliamento

delle competenze floristiche i partecipanti a questa attività hanno familiarizzato con le tecniche e la tempistica di uno studio floristico, con la necessità di programmare con anticipo ciascuna fase del lavoro. Gli strumenti sono quelli normalmente impiegati nell'allestimento di un erbario<sup>17</sup> di cui gli allievi erano già forniti. La metodologia adottata ha seguito essenzialmente i precetti dell'OEE. Considerato che i partecipanti a simili attività sono solitamente fortemente motivati a migliorare le proprie competenze nel settore botanico non si è ritenuto di effettuare verifiche e valutazioni formali. Ai partecipanti è stato rilasciato un attestato di partecipazione utilizzabile come credito formativo.

Tab. 2. Fasi operative di un progetto didattico pluriennale di analisi floristica di un'area.

fase	attività	a.s.	nr. allievi/sessione	nr. allievi totali	prodotti
1	raccolta ed essiccazione campioni vegetali	2004-2005 2005-2006	2-3	12	300-500 campioni vegetali essiccati
2	spillatura e cartellinatura per conservazione in erbario	2005-2006 2006-2007	4-6	14	300-500 campioni spillati
3	identificazione materiali conservati	2006-2007 2007-2008	2-3	10	300-500 campioni identificati
4	redazione check-list provvisoria della florula dell'area studiata	2009-2010	2-4	12	check-list floristica
5	preparazione spettro biologico e corologico	2009-2010	2-4	16	spettro biologico spettro corologico
6	redazione bozza dell'articolo (in italiano) per pubblicazione su rivista scientifica nazionale	2010-2011 (in parte)	4-6	20	bozza articolo



**Percorso formativo tipologia E: Escursionismo ecologico** (Istituto Tecnico Magistrale «De Nobili»). La Regione Calabria rientra nelle aree disagiate incluse nell'Obiettivo Convergenza (ex Obiettivo 1) della Comunità Europea. Tale condizione determina la possibilità di accedere, fino al 2013, ad ingenti fondi comunitari messi a disposizione dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale (F.E.S.R.). Tali finanziamenti riguardano numerosi settori, ivi compresa la formazione. Nell'ambito di tali disponibilità le istituzioni scolastiche singolarmente o in partnership organizzano attività formative extra-curricolari su varie tematiche. Come esperto esterno in un percorso di approfondimento di Biotecnologie e di Ecologia presso l'Istituto Tecnico Magistrale «De Nobili» di Catanzaro si è prospettata la possibilità di destinare parte del monte orario disponibile ad un'attività escursionistica conseguente a conclusione del percorso formativo in Ecologia. Ancora una volta la destinazione ideale è stata individuata nell'area del Canyon Valli Cupe. Assieme al medesimo canyon sono state visitate Capaglione (anche noto come Canyon Timpe Rosse) e la Cascata Campanaro, altri due siti di interesse naturalistico molto noti del territorio catanzarese. Il primo offre

un magnifico colpo d'occhio su una parete verticale di arenaria alta circa settanta metri incombenza su un minuscolo corso d'acqua che ha scavato poco più a valle una piccola forra. Il secondo sito si caratterizza per la presenza di una delle più suggestive cascate del comprensorio (che pare possederne oltre un centinaio) oltre che per la presenza della rarissima felce *Pteris cretica* L.

Obiettivo dell'intera attività formativa e più nello specifico dell'attività escursionistica era aumentare la consapevolezza del ruolo dell'ecologia nello studio del territorio e della disponibilità di beni ambientali di pregio nelle immediate vicinanze della propria città. Verifica e valutazione, anche per le competenze afferenti all'attività escursionistica, sono state affidate ad un test strutturato.

**Percorso formativo tipologia F: Botanica e formazione permanente.** La crescente sensibilità alle tematiche ambientali porta sempre più persone a ricercare la guida di esperti naturalisti al fine di ampliare le proprie conoscenze sul campo, sebbene quasi mai in forma strutturata, in merito all'ambiente naturale in generale od anche alle dinamiche ecosistemiche, alle piante spontanee, all'etnobotanica ed alle

tematiche assimilabili. Non è infrequente l'opportunità, per chi si interessa di ambiente, di guidare gruppi di adulti, anche stranieri, desiderosi di andare oltre la mera esperienza sensoriale dell'ambiente naturale. Parlare dell'ambiente nell'ambiente ad un uditorio particolarmente motivato risulta assai gratificante anche per chi ha la responsabilità di trasformare un estemporaneo percorso formativo in un'esperienza utile. La metodologia OEE poco concede a verifica e valutazione in forma strutturata, ma non è sempre da escludere la somministrazione di un questionario a fine attività. Le destinazioni calabresi rivelatisi maggiormente utili allo scopo sono S. Elia Vecchio, Sovereto, Canyon Valli Cupe, Capaglione, Torrente Valle, Cascata Campanaro, tra quelle già citate ma anche Cascata di Pietra Cupa, Elce della Vecchia, Torrente Melito, Torrente Alaca, Torrente Alessi, Copanello, Monte Raga, Monte Pollino, Pentadattilo, S. Maria dell'Isola, S. Ferdinando, Capo Vaticano, Torre di Ruggero, Fiume Crocchio, Monte Tiriolo tutti siti calabresi che assommano motivi di interesse geologico e botanico.

**Tab. 3.** Principali destinazioni dei percorsi di formazione botanica non-curricolare dell'Istituto Tecnico Agrario Statale «Vittorio Emanuele II» di Catanzaro (a.s. 2004-2011).

percorsi didattici interessati	località	comune	pro v.	habitat	specie endemiche, rare e/o di interesse conservazionistico	motivo di interesse specifico	motivo di interesse naturalistico extrabotanico
A	Burrone della Donna	Maida	CZ	forra	<i>Woodwardia radicans</i> (L.) Sm.	rarietà	
A F	S. Elia Vecchio	Curinga	CZ	bosco ripariale	<i>Platanus orientalis</i> L.	rarietà, esemplari monumentali	

percorsi didattici interessati	località	comune	pro v.	habitat	specie endemiche, rare e/o di interesse conservazionistico	motivo di interesse specifico	motivo di interesse naturalistico extrabotanico
A D F	Sovereto	Isola Capo Rizzuto	KR	dune stabilizzate, rupi marittime	<i>Anthyllis hermanniae</i> L. subsp. <i>brutia</i> Brullo & Giusso	endemicità e rarità ( <i>locus classicus et unicus</i> ) della sottospecie; rarità della specie (solo pochissime stazioni in Italia)	oltre ad essere un SIC al confine con l'Area Marina Protetta «Capo Rizzuto»; studio floristico circa 350 specie di piante vascolari
					<i>Juniperus macrocarpa</i> Sibth. & Sm.	rarità (solo 2 stazioni note in Calabria)	
					<i>Juniperus turbinata</i> Guss.	rarità	
					<i>Limonium lacinium</i> Arrigoni	endemicità (costa da Capo Colonna a Le Castella)	
A B C E F	Canyon Valli Cupe	Sersale	CZ	macchia mediterranea, forra, stillicidi	<i>Woodwardia radicans</i> (L.) Sm.	rarità	Geosito della provincia di Catanzaro
					<i>Lomelosia crenata</i> (Cirillo) Greuter & Burdet subsp. <i>pseudisetensis</i> (Lacaita) Greuter & Burdet	endemicità (Sud Italia) e rarità	
					<i>Centaurea deusta</i> Ten.	endemicità (Sud Italia)	
					<i>Dianthus vulturius</i> Guss. et Ten. subsp. <i>aspromontanus</i> Brullo, Scelsi & Spampinato	endemicità (Calabria) e rarità	
A F	Capaglione	Zagarise	CZ	macchia mediterranea, steppa mediterranea, forra, stillicidi	Orchidaceae	rarità	
F	Torrente Valle	Zagarise	CZ	macchia mediterranea, bosco ripariale	<i>Typha minima</i> Hoppe	rarità	
					<i>Myriophyllum</i> sp.	rarità	
A F	Cascata Campanaro	Sersale-Zagarise	CZ	macchia mediterranea, stillicidi	<i>Pteris cretica</i> L.	rarità	
F	Cascata Pietra Cupa	Guardavalle	CZ	macchia mediterranea, bosco ripariale	<i>Laurus nobilis</i> L.	rarità	Geosito della provincia di Catanzaro
					<i>Centaurea poltiana</i> Puntillo	endemicità (rupi Serre e Aspromonte)	
F	Elce della Vecchia	Guardavalle	CZ	faggeta	<i>Quercus frainetto</i> Ten.		
F	Torrente Melito	Gimigliano	CZ	bosco ripariale	<i>Alnus glutinosa</i> (L.) Gaertner		
F	Torrente Alaca	San Sostene	CZ	arbusteti mediterranei, macchia mediterranea, bosco ripariale	<i>Cytinus ruber</i> (Fourr.) Komarov	rarità	
F	Torrente Alessi	Squillace	CZ	bosco ripariale	<i>Platanus orientalis</i> L.	rarità	

percorsi didattici interessati	località	comune	pro v.	habitat	specie endemiche, rare e/o di interesse conservazionistico	motivo di interesse specifico	motivo di interesse naturalistico extrabotanico
A F	Copanello	Staletti	CZ	rupi marittime	<i>Limonium calabrum</i> Brullo	endemicità e rarità ( <i>locus classicus</i> )	La Grotta di S. Gregorio presente nell'area è un geosito della provincia di Catanzaro
					<i>Dianthus rupicola</i> Biv.	rarità	
					<i>Centaurea ionica</i> Brullo	endemicità (costa Ionica Calabria) e rarità	
F	Monte Raga	Sersale	CZ	macchia mediterranea, rupi	<i>Notholaena marantae</i> Desv.	rarità ed isolamento geografico (uniche stazioni in Italia a sud della Toscana)	
F	Monte Pollino	Castrovillari	CS	faggeta, pineta sommitale	<i>Pinus leucodermis</i> Antoine	rarità	
F	Pentedattilo	Melito di Porto Salvo	RC	rupe	<i>Centaurea pentadactyli</i> Brullo, Scelsi & Spampinato	endemicità (Aspromonte)	
					<i>Allium pentadactyli</i> Brullo, Pavone & Spampinato	endemicità (Aspromonte)	
					<i>Silene calabra</i> Brullo, Scelsi & Spampinato	endemicità (versante ionico Aspromonte) e rarità	
F	S. Maria dell'Isola	Tropea	VV	rupe marittima	<i>Limonium calabrum</i> Brullo	endemicità (coste rocciose Calabria) e rarità	
					<i>Dianthus rupicola</i> Biv.	rarità (coste rocciose)	
F	S. Ferdinando	S. Ferdinando	RC	dune marittime	<i>Ephedra fragilis</i> Desf.	rarità (unica stazione nell'Italia continentale) endemicità (rupi Serre e Aspromonte)	
					<i>Retama raetam</i> Webb & Berthel. subsp. <i>gussonei</i> (Webb)	endemicità (Calabria e Sicilia), rarità (solo tre stazioni in Calabria)	
F	Capo Vaticano	Ricadi	VV	rupi marittime	<i>Limonium calabrum</i> Brullo	endemicità (Calabria) e rarità	
					<i>Chamaerops humilis</i> L.	rarità	
F	Torre di Ruggero	Bagnara Calabria	RC	rupi marittime	<i>Limonium brutium</i> Brullo	endemicità ( <i>locus classicus et unicus</i> )	
					<i>Dianthus rupicola</i> Biv.	rarità	
F	Fiume Crocchio	Sersale-Cerva	CZ		<i>Osmunda regalis</i> L.	rarità	
					<i>Tilia platyphyllos</i> Scop. subsp. <i>pseudorubra</i> Schneider	rarità	
					<i>Carpinus betulus</i> L.	rarità	
D F	Monte Tiriolo	Tiriolo	CZ		<i>Centaurea deusta</i> Ten.	rarità ed endemicità (sud Italia)	studio floristico circa 300 specie di piante vascolari
					<i>Orchis anthropophora</i> (L.) All.	rarità	



# Mestieri e manualità

## Tecnica e passione del fotografo pubblicitario

di Mauro Pini

**H**o iniziato questo lavoro con una certa umiltà, facendo l'aiutante di Ottavio Tomasini ed ero consapevole del fatto di essere a contatto con uno dei migliori professionisti di Brescia. Mi ritenevo fortunato e sfruttavo quest'opportunità che per me è stata motivo di crescita: consideravo un vero privilegio essere il suo assistente, anche se è stato molto impegnativo.

L'opportunità che mi si è presentata può essere vista come un colpo di fortuna ma sono convinto che ognuno la fortuna se la debba anche cercare!

La fotografia, a mio parere, è per buona parte tecnica e per l'altra capacità organizzativa, che ti permette di trovare soluzioni anche nelle situazioni avverse.

In parole povere, la fortuna arriva con l'impegno.

La differenza tra un bravo professionista e uno meno bravo è che quest'ultimo riesce a trarre il massimo anche nelle condizioni peggiori; proprio per questo col tempo ho imparato che prima di giudicare il lavoro degli altri bisogna sapere in che condizioni questo lavoro è stato fatto, anche se un professionista non dovrebbe mai scendere sotto un certo livello.

È necessario non accontentarsi mai di poco ma puntare sempre al massimo, per mantenere una qualità professionale costante e ottenere sempre dei lavori degni del proprio nome. Mantenendo alte le capacità tecniche e organizzative si riescono a trovare soluzioni anche in condizioni non ottimali.

Più vado avanti e più penso che fotografia e musica siano paragonabili: più si ha tecnica più si è liberi di fare ciò che si vuole.

In un'intervista chiesero a Ennio Morricone cosa fosse secondo lui la creatività; egli rispose che per il 90% è tecnica. Io condivido pienamente quest'affermazione, poiché la tecnica è uno strumento per essere creativi.

Nel campo della fotografia pubblicitaria, le idee di base spesso sono di qualcun altro e il mio compito è reinterpretarle trovando la soluzione per dar loro forma nel miglior modo possibile.

Spesso faccio regia del mio lavoro, poiché il 90% dei miei prodotti sono costruiti, non nel senso che sono inventati, ma che sono un'interpretazione del reale con maggiore attenzione alla composizione estetica, lasciando trasparire il proprio stile personale.

Gli aspetti del mio lavoro che si legano più alla creatività sono di certo la composizione, l'illuminazione artificiale o la scelta della luce naturale con la direzione del punto di vista.



# L'intervista all'esperto



di Simona Marini e Alice Mora

## **Come ha vissuto il suo periodo di formazione scolastica?**

Ho frequentato una scuola superiore di grafica e fotografia a Botticino: mi sono affezionato particolarmente al professore di fotografia, Sandro Zini, che mi ha trasmesso questa passione.

Sono stato bene a scuola, anche se, ripensandoci adesso, non credo di aver sfruttato a pieno le opportunità che mi si sono presentate. Allo stesso tempo sono soddisfatto poiché avendo sperimentato qualcosa per cui provavo interesse, non lo vivevo in modo passivo.

## **Com'è stato invece l'apprendimento sul posto di lavoro?**

Questa fase è stata la più importante della mia vita, perché la scuola mi ha aiutato ad entrare nell'ambiente fotografico e ad avere delle nozioni tecniche, ma ciò che mi ha formato maggiormente è stato il lavoro.

Una volta terminati gli studi ho ini-

ziato a lavorare presso uno studio professionale, nel quale sono rimasto per circa due anni. Ci occupavamo principalmente di fotografia scientifica, collaborando con i medici dell'ospedale Civile di Brescia.

Mi sono fermato per un anno per il servizio civile e, quando ho ripreso, sono andato a lavorare con un fotografo, Ottavio Tomasini, che è stato il mio maestro, colui che professionalmente mi ha formato più di tutti. Grazie a lui ho imparato, oltre all'aspetto tecnico, anche la gestione del lavoro, che è quasi più importante. Questa è una cosa che cerco di trasmettere anche ai miei studenti dell'accademia: fotografare è la cosa più facile del lavoro, la parte difficile è imparare a relazionarsi, farsi rispettare dai clienti, imparare a gestire economicamente un'attività.

## **Com'è cambiato il rapporto uomo-macchina nel suo lavoro?**

Oggi l'attrezzatura dura meno poiché è aggiornata più frequentemente,

ma quando ho iniziato era proporzionalmente molto più costosa ma più duratura. Ora l'attrezzatura evolve nel momento in cui c'è una miglio- diventa inevitabile e necessario aggiornarsi anche a livello commerciale.

Lavorando su commissione, per ottenere un lavoro eccellente è indispensabile possedere, oltre alla tecnica, un'attrezzatura completa.

Io sono nato e cresciuto con la fotografia in pellicola che, secondo me, è il metodo più difficile rispetto alla tecnica digitale poiché sulla pellicola, essendo un'immagine latente, non puoi verificare subito il risultato. Fotografare in digitale, dove si ha un riscontro immediato del risultato, agvola sicuramente il lavoro.

Chi è partito con la pellicola presta un'attenzione maggiore per quanto riguarda la scelta del punto di vista delle luci: era un percorso che si doveva per forza imparare senza dubbi con la sicurezza che ciò che si faceva avrebbe portato il risultato aspettato.



...tattordici anni; dopo la formazione scolastica presso l'ENAIIP di  
...otticino, ha collaborato con diversi studi fotografici della città,  
...aturando esperienza in vari settori della professione. Guidato  
...a una grande passione per questo lavoro, ha aperto un suo  
...udio a Brescia che gestisce tuttora.

Adesso anche un'incertezza può essere supportata dal fatto che si può verificare subito il risultato finale.

### **Da quanto tempo svolge questo lavoro?**

Svolgo questo lavoro da venti anni, da dodici in proprio. Ho iniziato a fotografare per diletto sin dall'età di quattordici anni e ricordo perfettamente il momento in cui ho scattato la mia prima foto, che ritraeva mio padre davanti alla nostra vecchia casa.

Da una decina di anni pratico una docenza per il corso di Fotografia all'Accademia di Belle Arti SantaGiulia con un collega, Marco Mazzoleni, che aveva già avuto esperienze didattiche precedenti e che mi ha aiutato a gestire gli aspetti formali e tecnici per organizzare al meglio un corso di fotografia.

Fotografare e insegnare sono due cose abbastanza diverse, ma credo che per coinvolgere i giovani ci voglia una buona base di tecnica ma anche sufficiente passione per il proprio lavoro.

### **Come è nata la passione per questo lavoro?**

In realtà, quando ero bambino non c'era stato nessun segnale che potesse far pensare un mio futuro legame con la fotografia, non ho mai avuto nessuna attitudine al disegno né particolare attenzione nei confronti delle immagini fotografiche.

Partì tutto da un mio amico che iniziò ad appassionarsi alla fotografia con attrezzatura un po' più seria, e m'incuriosii molto. Ebbi quel giorno il mio primo "contatto" tecnico con lo strumento.

È da qui che decisi che questo sarebbe diventato il mio lavoro.

### **Qual è il lato migliore del suo lavoro?**

L'aspetto più bello del mio lavoro è che vedo tantissimi ambienti e situazioni diverse: è vario e stimolante.

Ogni progetto è diverso da quello precedente e ciò comporta la necessità di conoscere le fasi di lavorazione e produzione delle varie aziende.

Come dicono molti il mio è un bellissimo lavoro ma fisicamente è più impegnativo di quanto la gente pensi.

Oltre che nel trasferimento di tutta l'attrezzatura nei lavori che prevedono delle trasferte, la difficoltà sta anche nel fatto che è prevista una costante collaborazione con altre persone, anche molto diverse tra loro.

Io faccio il fotografo pubblicitario. Mi occupo di fotografie in esterni, che possono andare dal paesaggio alla documentazione di beni architettonici e storici, di foto aeree, grazie alle quali conosco perfettamente la provincia di Brescia.

### **Ci può spiegare i passaggi principali del suo lavoro e le differenze del passaggio dall'analogico al digitale?**

Il creativo propone una bozza al committente con delle immagini d'archivio: il mio lavoro sta nel ricostruire personalizzandole in base alle necessità del cliente, senza sconvolgere l'immagine della bozza di partenza.





Il passaggio tecnico con l'analogico prevedeva poi una fase progettuale, di pianificazione e di organizzazione, che ancora oggi è rimasta invariata, per avere l'idea di che cosa enfatizzare e che cosa mettere in secondo piano. Segue un sopralluogo sul posto di lavoro, guardando cosa accade nella realtà per poi capire come renderla al meglio, a volte anche con delle finzioni; quindi segue la scelta dei punti di vista e della luce migliore. Si dividono le sequenze delle fotografie in base alla luce, spesso intervenendo anche con quella artificiale.

Utilizzare la luce artificiale è molto difficile poiché ti permette di ricreare condizioni che si possono trovare in natura ma per far ciò, bisogna saper apprezzare e leggere la luce naturale.

Il risultato finale si ottiene attraverso un file digitale mentre con l'analogico i fotografi arrivavano alla produzione della diapositiva, che poi consegnavano al cliente. La fase di pre stampa, che prevedeva la scansione e la creazione delle pellicole per fare le lastre, era affidata a un'altra persona, il cosiddetto fotolitista, che condizionava il risultato finale. Questo passaggio, se fatto male, poteva causare una perdita nella qualità dell'immagine.

Se prima la parte dell'ottimizzazione del file era affidata a una persona esterna, ora è gestita direttamente dal fotografo. Una foto può essere interpretata e questo è parte determinante del risultato. In digitale alcune fotografie sono scattate in funzione del lavoro di ottimizzazione: secondo ciò che si vuole ottenere, si deve procedere nel modo più ottimale per arrivare al risultato previsto.

Sono due le fasi principali del lavoro del fotografo, che viaggiano in parallelo: l'aspetto tecnico di ripresa e l'allestimento del set, sia all'aperto sia al chiuso. Più ci si avvicina al risultato in fase di ripresa, migliore sarà il risultato finale.

Con i file in digitale siamo più elastici sulla lavorazione dell'esposizione e della tonalità ma rispetto al punto di

vista e alla qualità della luce non cambia nulla. Oggi è un po' più agevolata la fase di post-produzione ed è anche controllata meglio, poiché se ne occupa direttamente il fotografo. Prima era più difficile e non sempre fattibile.

A far la differenza nel mio lavoro è la luce e la gestione di persone e luoghi nella reinterpretazione della documentazione della realtà.

### *«Che cos'è secondo lei la creatività?»*

Ritengo che un fotografo pubblicitario creativo sia colui che riesce ad ottenere il massimo anche nelle condizioni peggiori, perché non sempre le situazioni in cui ci troviamo a lavorare sono quelle più idonee. La preparazione alla fase di produzione è già un buon modo per creare le condizioni per ottenere un risultato ottimale.

Il mio lavoro è un po' ambiguo perché affianca spesso i creativi che si affidano a me per dare forma alle loro idee: sono a loro disposizione, per sviluppare tecnicamente le loro idee, rendendole al meglio.

### *«Qual è il concetto più importante nella sua professione e che lei ritiene debba essere tramandato?»*

Si sente parlare spesso dei giovani d'oggi come di giovani svogliati e viziati: io, da docente di fotografia, ne ho incontrati alcuni che rispecchiano questa definizione, ma ho conosciuto anche persone brave e competenti, con degli alti margini di crescita. Quello che secondo me manca è un po' di umiltà, poiché un giovane non deve pensare che quando finisce gli studi ha finito, anzi, dovrebbe pensare che inizia. Per esempio, l'utilizzo del computer potrebbe essere il canale giusto per affiancare e completare anche professionalmente aziende o studi già esistenti. Una persona giovane che entra nel mondo del lavoro deve capire dove può apportare una miglioria a ciò che è già esistente.



## CONCLUSIONE

Nel corso dell'anno scolastico 2009-2010 l'Assessorato alla Pubblica Istruzione della Regione Calabria ha messo a bando un cospicuo numero di borse di studio finalizzate all'autoformazione dei docenti. Un modello di investimento, al di là di ogni sterile retorica, finalizzato a perseguire concretamente un miglioramento delle performance del sistema scuola. Accanto a segnali incoraggianti del sistema formativo regionale non mancano purtroppo anche gli indizi di uno scollamento tra l'offerta formativa delle principali agenzie formative (scuola, università) con le reali potenzialità di sviluppo del territorio. Nella provincia di Catanzaro a fronte del crescente interesse del pubblico per le emergenze naturalistiche del territorio poche sono state le iniziative istituzionali volte a guidare percorsi di conoscenza e concreto sviluppo socio-economico. È incredibile come un territorio capace di attrarre diverse decine di migliaia di visitatori all'anno per le sue emergenze naturalistiche sia contestualmente uno dei territori meno conosciuti dal punto di vista naturalistico e botanico del Paese<sup>18</sup>. Le guide naturalistiche, quando disponibili, si rivelano, duole

ammetterlo, per lo più sprovviste delle approfondite conoscenze necessarie a svolgere adeguatamente tale professione. La carente competenza professionale e spesso anche relazionale testimonia impietosamente l'inadeguatezza dei percorsi che pur alcune agenzie formative del territorio hanno tentato di mettere in atto in passato. In questo territorio sarebbe urgente mettere a regime percorsi formativi atti a qualificare le figure professionali utilmente impiegabili nel settore del turismo ambientale. Le azioni in questo settore dovrebbero puntare essenzialmente a realizzare tre ordini di obiettivi: primo, promuovere uno studio sistematico del territorio provinciale dal punto di vista naturalistico; secondo, formare una base la più ampia possibile di potenziali utenti dei beni ambientali e naturalistici al fine di garantire la massima destagionalizzazione delle professioni connesse, e terzo, formare (ed aggiornare) tutte le figure professionali di settore al fine di garantire la graduale rimozione di fattori negativi che lo hanno contraddistinto finora impedendone un pieno decollo. I percorsi formativi qui riportati non vogliono e non possono costituire

una risposta alla pressante richiesta di professionalità e conoscenza scientifica al servizio della fruizione sostenibile del territorio. Per molti versi tuttavia costituiscono un tentativo, certamente estemporaneo ed atipico, di condivisione dell'informazione naturalistica, nonché di sperimentazione ed applicazione di buone pratiche formative in campo ambientale, al servizio della salvaguardia delle risorse naturali. È innegabile che risultati di attività didattiche non-curricolari come quelle qui presentate possono essere raggiunti solo attraverso il dispiegarsi di effettivi rapporti fortemente empatici e talvolta amicali o para-amicali tra il docente-disseminatore e gli allievi-fruitori. Tali esperienze didattiche confermano inoltre quanto sia vitale l'esistenza sul territorio di risorse naturali che possano estrinsecare, opportunamente valorizzate, il loro enorme potenziale nella formazione di giovani e meno giovani. Compito del disseminatore è creare le condizioni per l'entrata in contatto empatico e quanto più possibile consapevole tra un popolo ed il suo territorio determinando il progresso della conoscenza ed il desiderio di conservare indefinitamente.

*Giuseppe Caruso  
Dipartimento di Scienze Agricole,  
Alimentari e Ambientali,  
Facoltà di Agraria, Università Politecnica  
delle Marche*

18. L. Bernardo, D. Gargano, N.G. Passalacqua, L. Peruzzi, G. Spampinato, *Carta dello stato delle conoscenze floristiche della Calabria*, pp. 197-201 in: A. Scoppol, C. Blasi, *Stato delle conoscenze sulla flora vascolare d'Italia*, Palombi Editori, Roma 2005.

# PASCOLI E LA POESIA DEL NOVECENTO

Giuseppe Leonelli

**FRA LE NON POCHE NOVITÀ ARRECAE DA PASCOLI ALLORCHÈ S'AFFACCIÒ AL RECINTO, SORVEGLIATISSIMO, DELLA POESIA ITALIANA POST-PETRARCHESCA, RISALTA LA SUA APERTURA VERSO LA LINGUA DI TUTTI I GIORNI.**

**A**ssieme a d'Annunzio, ma in senso diverso da lui, Pascoli compie un affondo decisivo verso il cuore delle cose, recuperando alla poesia un capitale di parole che le era rimasto in gran parte estraneo. Introduce nel linguaggio poetico parole con le radici bene innestate nella realtà, mai, o pochissimo o maldestramente usate prima; contemporaneamente, rivitalizza altre parole, parole-ombre, cadute dalla lingua parlata e sopravvissute solo in quella scritta. La grande dote di colui che si assimilò a un «fanciullino», ovvero a uno sguardo vergine, inedito sul mondo, non è solo di «vedere», ma anche di «udire», come si legge nella prosa leopardiana *Il sabato* («Vedere e udire: altro non deve il poeta»).

## LE PAROLE E LO STRANIAMENTO

Pascoli intona tutte le parole, quali che ne siano le implicazioni referenziali o evocative, corredandole di un effetto di meraviglia, di felicità espressiva. Ciò rende quelle parole come nuove: fruste e prosaiche che siano o, al contrario, auliche, come quelle cui si ribella Montale in apertura dei *Limoni*, in limine agli *Ossi di seppia*: «Ascoltami, i poeti laureati/si muovono soltanto fra le piante/dei nomi poco usati». A differenza di d'Annunzio, che ha un ampio repertorio verbale, ma la cui intonazione è univoca, il sistema stilistico pascoliano prevede che le parole, lungi dall'essere sradicate dai contesti linguistici di provenienza, conservino il timbro originario. Le più belle poesie di Pascoli costituiscono dei prodigi armonici: se ne rese conto, per primo, con geniale intuizione, lo stesso d'Annunzio, che in una prosa della *Contemplazione della morte* parlò di «demone tecnico», considerandolo il vero protagonista, aldilà di ogni indagine e ricostruzione tematica, dell'opera del Pascoli. È il «demone tecnico» che rende le parole pascoliane tutte fruibili, diversissime tra loro, eppure apparentate da una suprema capacità di «straniamento». Procedimento, questo, teorizzato da Viktor Šklovskij nell'ambito della scuola formalista russa negli anni Venti del Novecento. Considerato come intrinseco all'arte, il suo effetto è quello di trasferire

l'oggetto in una nuova sfera di percezione, strappandolo all'abitudine e restituendolo come se non fosse mai stato visto prima.

La concezione della poesia del Pascoli si proietta, preannunciandola, ben addentro nella sostanza più avanguardistica del Novecento: tutti gli *ismi* contemporanei, a partire dal futurismo, rientrano, assumendolo a poetica, nel concetto generale di straniamento. Esso ben si esprime nel mitologema del fanciullino che guarda da un grado zero di conoscenza il mondo con gli occhi sbarrati e lo reinventa nel momento stesso che lo percepisce. Una delle funzioni fondamentali dello straniamento pascoliano è, per usare un'espressione di Gianfranco Contini contenuta nel memorabile saggio del 1955 *Il linguaggio di Pascoli*, abolire la frontiera «tra grammaticalità della lingua e l'evocatività della lingua», ovvero dilatare «a scopo fonosimbolico, a scopo non semantico, ... elementi semantici». E, aggiungeremmo, operare anche in direzione contraria, interpretando in senso semantico dei puri suoni (si veda, per tutti e due i processi, *Il fringuello cieco*, nei *Canti di Castelvecchio*). Questa capacità di trasformare e innovare la tradizione, senza frantumarla, o, meglio, di concepirla come un sistema acquisito, ma elastico al punto di poter percorrere strade innovative che la estendano senza disgregarne l'organicità dialettica, è tipica del Pascoli. Sempre nel 1955, uscì, sulla rivista «Officina», un breve, densissimo saggio di Pier Paolo Pasolini, in cui ci si interrogava proprio sulla multiforme identità stilistica del poeta e sul suo influsso sugli autori successivi. Nel 1963 il tema sarebbe stato ripreso da Luciano Anceschi, in una relazione tenuta a un convegno di studi, poi pubblicata con il titolo di *Pascoli e le istituzioni del Novecento*. In anni più vicini a noi contributi fondamentali avrebbe dato Pier Vincenzo Mengaldo nelle tre serie di saggi intestati alla tradizione del Novecento. In presenza, ora, di un altro anniversario, quello della morte del poeta, il discorso andrebbe ripreso, verificato e ampliato: qui possiamo offrire solo rapidi, essenziali cenni.

## L'IRONIA MALINCONICA E LA POETICA DELL'OGGETTO

Lo schema di Pasolini parte dai crepuscolari, il cui «organismo stilistico» fondamentale, l'immissione nella lingua poetica della lingua parlata, sarebbe interamente prefigurato nella poesia del Pascoli. L'asserzione, giusta, risulta un po' generica: vale anche per tutti i successivi



poeti del Novecento e in questo senso i crepuscolari sarebbero nobilitati solo da un diritto di primogenitura. Più specifico può essere rilevare nel crepuscolarismo gozzaniano la presenza di una componente blandamente ironica e ammiccante, talora soffusa d'un soffio appena percettibile di dolce malinconia, che deriva direttamente da un'orchestrazione tonale sapientissima, tipica di certi testi di *Myrica*. Tra questi *Allora*, meditazione, tra passato e presente, sulla «vana parvenza» della vita, che strizza affabilmente l'occhio al lettore; oppure l'intera sezioncina *Le pene del poeta*, il cui tema diventa, tra il serio e il faceto, la vanità della poesia, di cui una delle conseguenze successive più intonate può essere considerata l'esclamazione, nel poemetto di Gozzano *Signorina Felicità*, «Io mi vergogno, sì, mi vergogno d'essere un poeta!». Quanto alla «poetica dell'oggetto», considerata tipicamente montaliana, Pasolini la trova «implicita nella pur candida teoria pascoliana del "particolare"». In realtà, penseremmo anche qui a qualcosa di meno generico: basterebbe, per convincersene, soffermarsi sul perfetto tecnicismo, quasi configurabile nella teoria eliotiana del «correlato oggettivo», così spesso estesa a Montale, della poesia *La servetta di monte* dei *Canti di Castelvecchio*. E un sentore fra pascoliano e montaliano hanno anche gli oggetti che incontriamo nella prima sezione della poesia gozzaniana *L'amica di nonna Speranza* («Loreto impagliato ed il busto d'Alfieri, di Napoleone/i fiori in cornice (le buone cose di pessimo gusto)/ il caminetto un po' tetro, le scatole senza confetti...»). Si tratta di un aspetto del Pascoli che Pasolini individua solo in Montale. Anceschi, giustamente, ne ravvisa la presenza, oltretutto in Gozzano, in Govoni (che per Pasolini è piuttosto un erede dell'impressionismo pascoliano, soprattutto myriceo), quindi in Sbarbaro, Reborà, Palazzeschi: questi, secondo Anceschi, dovrebbe a Pascoli «forse la libertà, il modo diretto e confidente con cui tratta gli oggetti» così da far acquistare loro una «grazia come remota, appena ironica». In realtà c'è anche un altro Palazzeschi, che pure rinvia a Pascoli allorché trapianta nel proprio mondo poetico, e sviluppa a suo modo, il fonosimbolismo di cui Pascoli è così ricco e lo trasforma, ad esempio in *Lasciatemi divertire* o nella *Fontana malata*, in una girandola continua di invenzioni personalissime. E qui l'oggetto sembrerebbe piuttosto dissolversi che costituirsi. Come accade, ad esempio, alle campane in *Alba festiva* di *Myrica*.

## LA NOMINAZIONE

Ma occorre ritornare ancora su Montale. Il quale, a quanto pare, come sottolinea Mengaldo, non amava Pascoli, benché la presenza di lessico pascoliano sia tutt'altro che trascurabile nella sua opera e si possa tranquillamente creare un'analogia fra la «precisione e varietà» della nominazione pascoliana e quella di Montale: anche se poi il senso di quelle due nominazioni è inteso da Mengaldo in modo notevolmente diverso. In

Pascoli, infatti, ci sarebbe una ricchezza nomenclatoria da intendersi soprattutto in senso positivistico, mentre Montale cercherebbe «il cortocircuito fra il qui e l'Altro», tendendo addirittura al «metafisico». Osservazione questa, però, che senza nulla togliere a Montale, fa un po' torto al fanciullino. Pascoli fece largo e meticoloso uso di termini tratti dalla *Vita degli animali* dello zoologo A.E. Brehm o dai volumi di proverbi toscani, nonché di espressioni vernacolari colte dalla viva voce degli abitanti della Garfagnana, definite dal poeta «parollette che mal s'intendono» nelle *Note alla seconda edizione dei Canti di Castelvecchio*. Altre «parollette», la cui funzione è quella di evocare il color locale, s'incontrano nelle *Canzoni di re Enzo* o, per caratterizzare il mondo degli emigranti, in *Italy*. In tutta questa vasta espressione del «plurilinguismo» pascoliano, come lo definisce Contini, si può riconoscere una radice positivistico-naturalistica: ma non sempre, forse quasi mai, fine a se stessa. Quella nominazione precisa, pignola, quasi ossessiva, non manca di rovesciarsi nel visionario, anzi ne costituisce uno dei supporti più inaspettati e per ciò stesso stranianti. Il fenomeno si può



La casa natale di Giovanni Pascoli, a S. Mauro di Romagna (oggi San Mauro Pascoli).

osservare, per citare solo alcuni testi, nelle descrizioni di vita contadina della *Sementa*, *L'accestire*, *Le armi*, nei *Primi Poemetti*, *Il ciocco* nei *Canti di Castelvecchio*, *La morte del papa* o *Gli emigranti nella luna* dei *Nuovi Poemetti*. Quest'ultimo poema, in particolare, costituisce una grande partitura di vita rurale russa, tra realtà e onirismo, che sembra fondere tra loro Gorkij, Strawinskij e l'*Astronomie populaire* di Camille Flammarion. Non siamo, quindi, neppure in questo caso, lontanissimi da Montale. Al quale si aggancerebbe, sottolinea Pasolini, anche il Pascoli memoriale fin dall'*incipit* del poemetto *Il vischio* («Non ti ricordi più, dunque/i mattini/ meravigliosi...»), cui

## TRA I «NIPOTI» DEL POETA ROMAGNOLO, ANCHE SERENI, LUZI, PASOLINI

corrisponde quello della *Casa dei doganieri* montaliana («Tu non ricordi la casa dei doganieri»).

### IL «RITORNO DEI MORTI» E LE «CRUDEZZE AUTOBIOGRAFICHE»

Da osservare, su un piano più squisitamente tematico, l'incidenza, in entrambi i poeti, del tema del cosiddetto «ritorno dei morti», cui Pasolini non accenna, ma che sarà molto sviluppato dalla critica successiva. I morti sono presenti in tutta la poesia del Pascoli, con particolare rilevanza nella sezione *Il ritorno a San Mauro* dei *Canti di Castelvecchio*. Ne risulta un lugubre, allucinato romanzo familiare, al cui centro è il senso di una sopravvivenza che è sentita come un incubo. Nel *Ritorno a san Mauro* protagonista è il poeta, un esule dal mondo dei vivi, perduto in uno stato di confusione e di smarrimento, combattuto tra il desiderio di una infinita regressione fino al grembo del nulla e la volontà di resistervi. È un aspetto che possiamo individuare anche in Montale, connotato da un timbro di desolazione non lontano da quello pascoliano, già evidente nei *Morti* di *Ossi di seppia*, e, soprattutto, nella stupenda *Voce giunta con le folaghe* della

*La casa di Castelvecchio.*



*Bufera*, infine negli *Xenia* di *Satura*. Non sono poche, però, le riprese di questa materia anche da parte di altri poeti: «i poveri morti» pascoliani, soprattutto in figura di bambini, entrano nella poesia di Alfonso Gatto, in particolare nella raccolta *Morto ai paesi*. D'immediato riferimento al Pascoli è pure, in Gatto, la raffinata orchestrazione fonosimbolica, che ritroviamo anche nelle prime raccolte di Giorgio Caproni, vera e propria festa musicale che accompagna un vedere e udire anch'esso di origine pascoliana. In seguito, in particolare nella raccolta *Il congedo del viaggiatore cerimonioso*, anche Caproni scopre la presenza dei morti. Ciò è evidente soprattutto nella poesia *Scalo dei fiorentini*, in cui i morti, silenziosi, spaesati, sono incapaci di comunicare con i vivi, esattamente come nella *Tovaglia (Canti di Castelvecchio)*. Nel *Seme del piangere*, la raccolta-urna in cui Caproni celebra il suo «colloquio» con la madre morta, sono addirittura impressionanti i riferimenti al Pascoli del *Ritorno a San Mauro*. Pasolini fa anche il nome di Saba, il cui rapporto con Pascoli starebbe nell'esprimersi in «crudezze autobiografiche falsamente ingenuie», provocate dal suo modo di interpretare l'immissione di «linguaggio strumentale nella sua poesia». Mengaldo ha in seguito notato che in Saba è come se «lessico quotidiano e lessico letterario tendessero a incontrarsi a mezza strada». Anche questo, possiamo osservare, sembrerebbe, a prescindere dagli svolgimenti tematici, un fenomeno squisitamente pascoliano, con particolare accentuazione nei *Poemi conviviali*. Quanto alla presenza in Saba, rilevata ancora da Mengaldo, di una poesia come «sguardo» («Guardo e ascolto; però che in questo è tutta /la mia forza: guardare ed ascoltare»), essa implicherebbe un «programma semplicissimo e grande che di per sé esclude ogni gerarchia fra gli aspetti del reale». Definizione, questa, che calzerebbe benissimo, e prima di tutto, per la poesia pascoliana.

**Resterebbero altri poeti da esaminare, fra cui Bertolucci**, il grande poeta-pittore, che si autodefinisce nella lirica *Pensieri di casa* fra gli «ultimi figli dell'età impressionista»; fra i primi, e più grandi, avrebbe potuto sicuramente essere annoverato Pascoli. Tra i «nipotini» del grande poeta romagnolo, incontreremmo anche Sereni, Betocchi, Luzi, e, soprattutto, Penna e Pasolini. Ma questo potrà essere argomento di un altro articolo.

Giuseppe Leonelli  
Università degli Studi Roma Tre



# LIBERALI E NO

Carlo Lottieri

## L'ANARCHISMO DI BAKUNIN: NÉ DIO, NÉ STATO, NÉ PADRONI

*Fautore di una società affrancata da ogni fede, padrone e potere statale, il rivoluzionario Bakunin abbraccia l'analisi marxiana del capitalismo per progettare però un'alleanza tra contadini e operai che punti a rovesciare le istituzioni: anche utilizzando metodi sanguinari.*

**A**ll'interno del socialismo anarchico europeo dell'Ottocento quella di Mikhail Bakunin è, a detta di molti, la personalità più rilevante. Nato a Tver' il 30 maggio 1814 in una famiglia dell'aristocrazia russa, grazie all'incontro con la filosofia idealista e con le tesi della "sinistra hegeliana" si avvicina alle posizioni politiche rivoluzionarie, prendendo parte nel 1849 all'insurrezione di Dresda. Arrestato e condannato a morte, vede la sua pena commutata in un ergastolo cui si sottrae fuggendo.

Prende così inizio una carriera da rivoluzionario che lo porta anche a Napoli, dove dà vita alla Lega Internazionale dei Lavoratori. In questi anni, che lo vedono protagonista di dure controversie con Giuseppe Mazzini e Karl Marx, elabora una strategia insurrezionale, promuovendo moti a Bologna, Napoli e Benevento, che però si risolvono in altrettanti fallimenti<sup>1</sup>. È di tale fase della sua vita anche l'unica opera compiuta, *Stato e anarchia*, in cui sintetizza la propria concezione politica.

Gli ultimi anni dell'esistenza lo vedono depresso e sfiduciato, al punto che in una lettera inviata a Max



Nettlau pochi mesi prima di morire dichiara di avere ormai compreso che «la speranza e la passione rivoluzionaria non esistono proprio fra le masse» e che a questo punto rimane solo «un'altra speranza: la guerra universale. Questi giganteschi Stati miliardari dovranno ben distruggersi e divorarsi tra loro, prima o poi: ma che prospettiva!»<sup>2</sup>. Muore a Berna il primo luglio 1876.

### CONTRO IL POTERE, LA RELIGIONE E IL DIRITTO

La filosofia di matrice idealistica da cui prende le mosse l'esperienza politica di Bakunin approda presto a una forma di materialismo che vede nella Natura la causa prima di tutto quanto esiste, tenendo assieme l'universo fisico e quello sociale. In particolare, il pensatore russo è apertamente anti-religioso e pensa che l'idea di Dio sia l'archetipo di tutte le autorità da rifiutarsi.

Per Bakunin, una società libera deve disfarsi – al tempo stesso – della religione, dello Stato e del capitalismo.

Questo significa che nel suo pensiero esiste una corrispondenza quasi perfetta tra potere e autorità, dal momento che nessun tipo di gerarchia e ordine giuridico sono considerati legittimi.

Il risultato è paradossale, anche perché ci si trova dinanzi a una visione che nel momento in cui condanna lo Stato non rinuncia a un elemento essenziale della modernità statale: la celebrazione della dimensione politica. L'idea è che la storia sia dettata dalle logiche della forza e quindi non c'è da sorprendersi se pure «nel mondo naturale i forti vivono e i deboli soccombono, e i primi vivono solo perché gli altri soccombono»<sup>3</sup>. Da qui l'esigenza degli sfruttati di organizzarsi grazie all'azione di quegli uomini migliori, i rivoluzionari, che possono

1. Una rappresentazione di questo spirito rivoluzionario si trova nel romanzo *Il diavolo al Pontelungo* in cui Riccardo Bacchelli, nel 1927, prende spunto proprio dall'insurrezione del 1874 organizzata da Bakunin e Carlo Cafiero. Per un'introduzione complessiva all'anarchismo, storia e teorica, si vedano: G. Berti, *Il pensiero anarchico: dal Settecento al Novecento*, Lacaita, Manduria 1998; J. Préposiet, *Storia dell'anarchismo* (2005), Dedalo, Bari 2006. Più specificamente sul movimento anarchico italiano, con cui Bakunin ebbe un rapporto assai stretto, resta un classico il seguente lavoro: P.C. Masini, *Storia degli anarchici italiani. Da Bakunin a Malatesta* (1862-1892), Rizzoli, Milano 1969.

2. Lettera spedita da Lugano e datata 15 febbraio 1875.

3. M. Bakunin, *Considerazioni filosofiche sul fantasma divino, sul mondo reale e sull'uomo*, La Baronata, Carrara 2000, p. 29.



impiegare la violenza per distruggere le istituzioni e creare un mondo di uguali: abbattendo lo Stato e l'economia basata sulla proprietà.

L'esito di questa volontà di coniugare libertà e uguaglianza è una prospettiva anarco-comunista, che ignora ogni ipotesi di legalità e, al tempo stesso, ogni diritto naturale. Non va però dimenticato come vi sia pure una qualche vicinanza con Marx, dato che la teoria economica di Bakunin è impregnata di pensiero marxiano<sup>4</sup>.

Nonostante i molti contrasti con l'autore del *Capitale*, egli aderisce *in toto* alla critica del capitalismo sviluppata dal filosofo tedesco. Non soltanto fu proprio Bakunin in persona a tradurre in russo il primo volume del *Capitale*, ma nella sua concezione anarchica egli denuncia gli scambi volontari (le relazioni contrattuali tra datore di lavoro e dipendente) quali rapporti di dominio.

In Bakunin c'è pure una strana fusione di materialismo e messianismo, poiché immagina un mondo di uguali in cui il potere politico è sconfitto, ma con esso sono abolite anche le relazioni asimmetriche correlate alle istituzioni religiose e a quelle produttive. Nel suo pensiero viene portata alle estreme conseguenze un'idea largamente condivisa da tanti autori democratici e socialisti: quella secondo cui il potere aggressivo non si incontrerebbe solo nell'ambito della forza e della minaccia fisica (come pensano i liberali classici), ma sarebbe pure intrinseco al pensiero e all'economia<sup>5</sup>. Violento non sarebbe soltanto chi utilizza la forza per imporsi sugli altri, ma anche chi possiede un'impresa industriale o annuncia una religione. Da qui la necessità di costruire una polizia del pensiero – che si concretizza in una lotta alle diverse confessioni – e un sistema economico antitetico al mercato – che cerca faticosamente un'alternativa al dinamismo spontaneo dell'ordine sociale basato su proprietà e contratto.

Ovviamente, si tratta di una sintesi filosofico-politica dai contorni non facili da definire. D'altra parte, come ha sintetizzato un suo biografo, «Bakunin era pieno di contraddizioni e rimase sempre una specie di enigma per i contemporanei»<sup>6</sup>. Il semplice fatto che nell'anarchismo bakuniano insieme alla proprietà sia rigettato il diritto in quanto tale, e quindi che s'immagini un ordine sociale

4. Questo spiega senza ovviamente giustificare *in toto* come vari autori – da Raja Dunayevskaya (*Marxismo e libertà*, La Nuova Italia, Firenze 1958) a François Muñoz (autore della prefazione, nel 1965, a un'antologia di scritti di Bakunin pubblicata in Francia da Pauvert) – abbiano immaginato una sorta di marxismo libertario.

5. Si veda ad esempio: N. Bobbio, *Stato, governo, società: per una teoria generale della politica*, Einaudi, Torino 1985, p. 73.

6. B. Morris, *Bakunin: The Philosophy of Freedom*, Black Rose Books, Montreal 1993, p. 3.

7. M. Bakunin, *Stato e anarchia* (1873), Feltrinelli, Milano 1998, p. 45.

8. Il riferimento più classico è alla vicenda della "banda Bonnot", un gruppo di rapinatori guidati da Jules Bonnot e ispirati da teorie eversive, i quali assaliranno banche e privati nella Francia di primo Novecento, rendendosi responsabili anche di omicidi.

9. M. Bakunin, *Stato e anarchia*, cit., p. 190.

## “ IN BAKUNIN C'È UNA FUSIONE STRANA TRA MATERIALISMO E MESSIANISMO. ”

senza titoli riconosciuti e privo di un sistema sanzionatorio, la dice lunga sulle intrinseche difficoltà di questa costruzione intellettuale.

Al capitalismo il rivoluzionario russo contrappone una rete di organizzazioni sostanzialmente acefale: un mutualismo che elimina i rapporti di scambio e basa il sistema produttivo su una forma di collettivismo comunista. In verità, su questi temi Bakunin è assai incoerente, dato che egli arriva ad annunciare «l'abolizione della miseria, della povertà, e la completa soddisfazione di tutte le necessità materiali per mezzo del lavoro collettivo, obbligatorio e uguale per tutti»<sup>7</sup>.

Ma come è possibile conciliare il lavoro forzato con l'abolizione del potere statale e di ogni altra istituzione? Chi dovrà farsi carico d'imporre questa omogeneità dei diversi impieghi e dovrà combattere l'ozio? Come si sposa la battaglia contro la coercizione statale e una simile idea di lavoro collettivo, obbligatorio e uguale per tutti? Tutti questi interrogativi non sono destinati a trovare risposta.

### CELEBRAZIONE DELLA VIOLENZA E CONDANNA DELLA BUROCRAZIA

Il disordine della filosofia politica trova una propria corrispondenza sul piano dell'azione, egualmente improntata alla negazione di ogni limite.

Se in Marx vi è una certa ambiguità tra l'annuncio di una lettura scientifica della storia (destinata a condurre al socialismo) e l'invito a un'azione militante e coordinata, in Bakunin questo secondo elemento prevale in modo inequivocabile. Questi infatti sottolinea la necessità della lotta e afferma pure, nella prospettiva sovversiva di chi nega ogni principio, che il ricorso alla violenza è giusto e inevitabile. L'intreccio tra pratica terroristica e teoria anarchica, che nella storia dell'anarchismo socialista conoscerà perfino esiti estremi (che sconfinano nella criminalità pura e semplice)<sup>8</sup>, trova dunque una forte giustificazione nel suo maggiore esponente. D'altra parte, a giudizio di Bakunin per condurre in porto la terribile lotta contro quella bestia feroce che è lo Stato borghese «bisogna possedere un'altra belva non meno feroce ma più giusta: la rivolta organizzata dal popolo, la Rivoluzione Sociale che, allo stesso modo della reazione militare, non risparmierà niente e nessuno»<sup>9</sup>.

Se da un lato trae dal giacobinismo di lunga durata di tanta parte della cultura occidentale una decisa legittimazione delle azioni politiche più aggressive, questo non gli impedisce di formulare una netta critica dei possibili esiti burocratici e totalitari di una società socialista che non sappia prestare attenzione alle esigenze di un'autorganizzazione che muove dal basso. In questo senso, egli è stato spesso collocato tra quanti hanno previsto le catastrofi del marxismo realizzato – da Lenin a Stalin, da Mao ai khmer rossi – molti decenni prima e solo sulla base della teorizzazione del filosofo di Treviri.

Benché Bakunin e Marx avversino con analoga intensità il capitalismo liberale, infatti, le discordanze tra loro non furono semplicemente legate alla comune ambizione di orientare secondo i propri intendimenti il movimento socialista internazionale, ma provenivano da radicali contrasti di carattere teorico.

Quando ad esempio confrontiamo il classismo bakuniano e quella marxiano rileviamo differenze considerevoli. Per l'anarchico russo, tra i protagonisti della rivoluzione devono esserci certamente i proletari dell'industria, ma assieme a loro devono trovare posto le plebi rurali; un cetto di fondamentale importanza, va detto, nella società russa di secondo Ottocento. La sua idea è insomma di realizzare un'alleanza tra operai e contadini: una prospettiva, questa, che in Marx e nella sua lettura "scientifica" della storia non può trovare spazio.

Ancor più significativo è il dissenso a proposito del ruolo dello Stato. Nel suo promuovere un'immediata distruzione di questo sistema di potere (che egli considera inscindibile dal capitalismo e dalla religione), Bakunin contrasta l'ipotesi di Stato operaio e/o di dittatura del proletario, perché gli pare che una simile fase rischi di chiudere ogni prospettiva veramente rivoluzionaria e apra la strada al trionfo di una "burocrazia rossa" non meno feroce e oppressiva di quella che la precedeva. Mentre Marx nella *Critica del programma di Gotha* indica opportuno questo passaggio, così da rendere possibile la costruzione di una società comunista e solo alla fine *senza Stato*, per Bakunin un simile tatticismo è destinato a distruggere ogni possibilità di vero cambiamento.

In qualche modo egli intuisce l'esito autoritario di ogni regime socialista che pretenda di realizzare la giustizia senza mettere in discussione la sovranità statale ereditata dall'assolutismo monarchico.

## QUALE SOCIALISMO SENZA L'ANARCHIA?

Nella sua critica a Marx, l'anarchico russo sottolinea non soltanto come il socialismo possa avere esiti autoritari, ma aggiunge che tutto questo è iscritto, addirittura, nell'idea stessa di Stato democratico, che in qualche modo accomuna i regimi di tipo rappresentativo e quelli preannunciati dall'autore del *Capitale*. Per Bakunin, l'idea di un'autorità statale in grado di rappresentare la volontà generale è l'anticamera della più clamorosa sconfitta della libertà:

*«è sulla finzione di questa pretesa rappresentanza del popolo e sul fatto concreto del governo delle masse popolari da parte di un pugno insignificante di privilegiati, eletti o no dalle moltitudini costrette alle elezioni e che non sanno neanche perché e per chi votano; è sopra questa concezione astratta e fittizia di ciò che s'immagina essere pensiero e volontà di tutto il popolo, e della quale il popolo reale e vivente non ha la più pallida idea, che sono basate in ugual misura e la teoria della Stato e la teoria della cosiddetta dittatura rivoluzionaria»<sup>10</sup>.*

Il marxismo implica lo Stato e si tratta di uno Stato che è tanto più terribile quanto più è collettivamente concepito. Ma allora il vero nodo da sciogliere è come immaginare una teoria libertaria che sfugga a ogni relazione con lo Stato democratico e socialista. Nel linguaggio di Bakunin i *rivoluzionari dottrinari* puntano a rovesciare le istituzioni oppressive esistenti, ma solo per sostituirle con altre non meno autoritarie,<sup>11</sup> e questo fa sì che a un certo momento il conflitto non sia più solo contro Bismarck o Cavaignac, ma anche contro quei socialisti che «sotto la guida del signor Marx prendono dappertutto il partito dello statalismo e degli statalisti contro la rivoluzione del popolo»<sup>12</sup>. Non è allora sorprendente che il più efficace interprete del marxismo sul piano della prassi, Lenin, abbia bollato con parole assai dure i seguaci di Bakunin e del suo progetto di distruttore delle istituzioni statali: «L'idea che si fanno gli anarchici dell'abolizione dello Stato è confusa e non rivoluzionaria»<sup>13</sup>. Rigettando l'ipotesi stessa di un potere statale proletario, quale sarebbe potuta divenire la Comune parigina, Bakunin finirebbe per fare il gioco della borghesia.

In realtà, i marxisti hanno avvertito in Bakunin soprattutto la capacità di cogliere – in anticipo su molti – gli esiti oppressivi del comunismo di Stato. Questo non risolve certo le ambiguità del pensatore russo, ma ne rappresenta un indubbio elemento di originalità.

10. *Ibi*, pp. 162-3.

11. «I rivoluzionari dottrinari che si sono assunta la missione di distruggere i poteri e gli ordini esistenti per creare sulle loro rovine la propria dittatura, non sono mai stati e non saranno mai i nemici dello Stato ma, al contrario, ne sono stati e ne saranno sempre i difensori più ardenti» (M. Bakunin, *Stato e anarchia*, cit., p. 163).

12. *Ibidem*

13. Lenin, *Stato e rivoluzione*, Feltrinelli, Milano 1976 (1917), p. 106.

# LYSANDER SPOONER: CONTRO LA COSTITUZIONE, IN DIFESA DELLA LIBERTÀ

*Militante di innumerevoli battaglie a difesa della libera iniziativa e contro la schiavitù, Spooner ha elaborato una teoria del diritto che interpreta la costituzione con gli strumenti del diritto privato e per questo rigetta ogni violenza istituzionalizzata. Dove l'anarchia è un liberalismo radicale.*

**L**ysander Spooner è stato un americano del diciannovesimo secolo impegnato in una dura lotta contro il potere pubblico: tanto nella vita sociale come nella riflessione teorica. Nato nel 1808 in Massachusetts da una famiglia di agricoltori, fino all'età di 25 anni lavorò con i genitori, alle prese con problemi economici crescenti. In seguito iniziò a fare pratica in uno dei più prestigiosi studi legali del New England, acquisendo una non comune conoscenza del diritto. Impossibilitato a praticare la professione forense perché sprovvisto del titolo di studio, si batté con successo affinché bastasse un tirocinio lavorativo triennale.

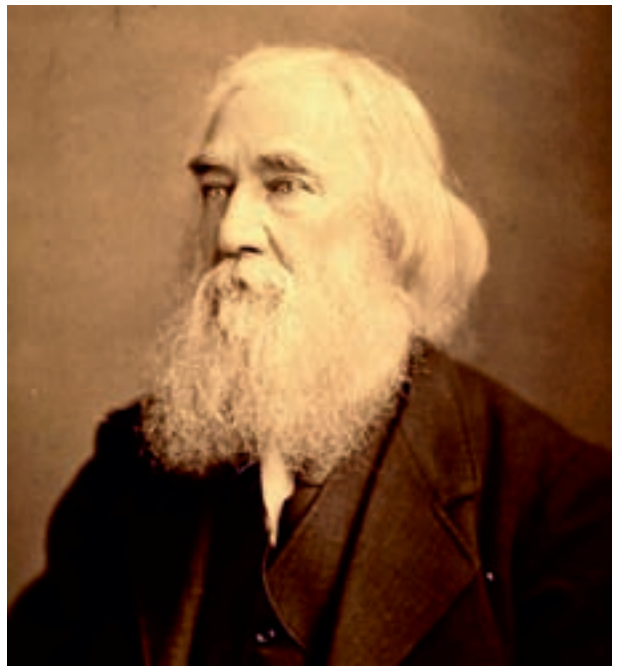
Quella fu solo la prima di molte battaglie: e l'unica conclusasi felicemente. Fallì, ad esempio, il tentativo di rompere il monopolio statale in ambito postale. Sfidando un servizio pubblico costoso e scadente, fondò l'*American Letter Mail Company*, che conquistò un'ampia quota di mercato ma suscitò pure la reazione governativa. In breve il Congresso abbassò le tariffe e avviò una controffensiva nei riguardi dei dipendenti della nuova impresa, che dovette chiudere.

La sua campagna più memorabile ebbe però avvio a seguito di quel *Fugitive Slave Act*, del 1850, che prevedeva pene severe per chiunque avesse aiutato gli schiavi fuggiaschi. In innumerevoli processi Spooner difese

14. L. Spooner, *A Letter to Grover Cleveland*, in *The Collected Works of Lysander Spooner*, M&S Press, Weston MA 1971, pp. 5-6.

15. Va ricordato come una tesi convergente si trovasse già in san Tommaso d'Aquino, quando questi affermava che l'intenzione malvagia è condannata dalla legge divina, ma non può essere censurata da quella umana: «la legge umana non punisce l'uomo che vorrebbe uccidere, ma non uccide, mentre così fa la Legge divina, come sottolinea Matteo (5, 22): Chiunque si adira con il proprio fratello, sarà sottoposto a giudizio» (San Tommaso d'Aquino, *Summa Theologica, Prima Secundae, Quaestio 100*).

16. L. Spooner, *No Treason n. 6*, in *I vizi non sono crimini*, Liberilibri, Macerata 1998, p. 103.



gratuitamente quanti erano imputati di tale reato e il suo coinvolgimento fu tale che giunse ad architettare il rapimento del governatore della Virginia, dopo la cattura di John Brown, perché divenisse oggetto di scambio. Il piano però non fu attuato, poiché giudicato troppo rischioso dalle persone coinvolte. Morì a Boston il 14 maggio 1887.

## TANTO LIBERALE DA ESSERE ANARCHICO

La prospettiva teorica di Spooner si colloca entro quell'anarchismo d'oltre Atlantico così diverso da quello di tradizione europea e che vede protagonisti anche altri due "dissidenti", suoi amici, quali Josiah Warren e Benjamin Tucker. Con loro Spooner sviluppa un vivace dibattito sul legittimo ricorso alla violenza e, come già David Henry Thoreau, in qualche caso egli ritiene legittimo ricorrere alla forza. Il tono generale della discussione segna comunque una notevole distanza tra questi anarchici americani e i suoi seguaci di Bakunin. Un punto è cruciale: la prospettiva libertaria di Spooner discende direttamente dal liberalismo classico e da quel filone di pensiero che da John Locke conduce a Thomas Jefferson. Se in Europa l'anarchia s'impone essenzialmente quale corrente interna al movimento socialista, in America esprime una versione radicale del liberalismo, non mettendo in discussione la proprietà e i diritti individuali.

Nel caso specifico di Spooner, poi, abbiamo a che fare con una vigorosa difesa del diritto naturale. Per questo autore lo Stato viola l'ordine delle cose e minaccia l'autonomia dei singoli, che non dovrebbero essere forzati a entrare in collettività, Stati e nazioni che non hanno scelto. Spooner muove da taluni assiomi



elementari per contestare ogni forma di istituzionalizzazione dell'aggressione. Il suo punto di partenza sono le tesi formulate nella *Dichiarazione di Indipendenza* del 1776. Egli ritiene insomma che gli individui abbiano diritti che nessuno dovrebbe violare, al punto che di fronte a un governo ingiusto è legittimo resistere e perfino doveroso opporsi. La giustizia discende dalla *legge naturale*, perché «o la giustizia è una legge naturale, oppure non detta legge per nulla»<sup>14</sup>. Da qui l'insistenza sul fatto che essa deve avere un carattere universale e oggettivo, non potendo mutare a seconda dei luoghi e dei tempi. Da tutto ciò l'anarchico americano trae la conseguenza che lo Stato non è necessario e che una maggioranza che pretenda di definire ciò che sia giusto o meno fare non è degna di obbedienza. La stessa esistenza dell'organo legislativo gli appare un abuso. Gli uomini devono poter decidere liberamente se stipulare contratti, rinunciare a una parte della loro libertà, assoggettarsi a decisioni della maggioranza, spogliarsi dei propri beni per formare un governo. Il tutto deve per giunta avvenire rispettando due condizioni: che si sia di fronte a una libera scelta manifestata con il consenso e che non si abbia mai una totale privazione di libertà. D'altra parte, uno dei testi più noti di questo autore s'intitola *I vizi non sono crimini* e al cuore di tale riflessione c'è la contestazione dell'idea che si possa usare la coerenza della legge per impedire comportamenti che non hanno nulla di violento. Quello che viene ripudiato è il paternalismo: sotto ogni forma. Mentre il diritto è necessario a impedirci di fare del male al prossimo, esso non dovrebbe "proteggerci da noi stessi", limitando la nostra libertà<sup>15</sup>.

## UNA COSTITUZIONE SENZA AUTORITÀ

Questa netta difesa della libertà individuale, del diritto naturale e della spontanea socialità umana (che lo Stato mina e indebolisce) trova la sua espressione più felice in un'opera incompiuta, *No Treason*, che si compone solo di tre pamphlet, invece dei sei progettati inizialmente. Nel 1870 Spooner arriva a scrivere queste parole: «I fatti sono questi: il governo, come un bandito, dice all'individuo: "O la borsa o la vita". E una larga parte, se non la maggior parte, delle tasse viene pagata sotto questa minaccia»<sup>16</sup>. Le imposte allora sono ingiuste in sé. Ne *La Costituzione senza autorità* – il sesto dei pamphlet progettati – Spooner tenta di dimostrare come in realtà non esista un governo legittimo sul suolo americano, perché manca il consenso necessario a stipulare il

contratto sociale. Tanto più che l'adesione di ciascun individuo all'ordine politico non può presumersi né dall'esercizio del voto, né dal pagamento delle tasse. Queste dichiarazioni costituiscono la base che consente a Spooner di scagliarsi contro l'ingiustizia e l'illegittimità delle istituzioni americane.

Nel suo scritto Spooner sostiene che «la Costituzione non ha in sé alcuna autorità né contiene alcun obbligo»<sup>17</sup>. Egli vuole dimostrare come quel documento non sia nient'altro che un pezzo di carta utile solo ad attizzare il fuoco. La carta fondamentale potrebbe essere legittima solo se intesa come un contratto tra uomini, ma anche in questo caso Spooner contesta la validità di quella americana perché non è più un contratto tra persone esistenti: «la costituzione, dato che era un loro contratto, è morta con loro»<sup>18</sup>.

Non si può supporre che quanti nel 1776 prestarono il loro consenso avessero l'intenzione di tramandare la costituzione ai posteri, obbligandone al rispetto i propri figli. Quella carta poteva essere un contratto vincolante solo per chi allora era in vita. D'altra parte, nell'adottare quelle disposizioni tali persone erano legate dall'intento di garantire la giustizia, assicurare la pace, promuovere il benessere generale. È possibile che quelle regole – in tutto o in parte – potessero risultare utili anche ai posteri, ma certo in nessuna circostanza potevano renderli «schiavi dei loro pazzi, tirannici, e defunti progenitori»<sup>19</sup>.

Non esiste un gruppo di uomini che possa creare una persona giuridica dotata di un'efficacia perpetua: l'ingresso di nuovi "soci" in una comunità deve allora avvenire in modo volontario, prima che si estinguano i membri che l'hanno originata.

*«Nessuna società può creare una costituzione perpetua, e nemmeno un diritto perpetuo. [...] La costituzione e le leggi dei predecessori [di ciascuna generazione], quindi, si estinguono in via naturale con i loro artefici. [...] Tutte le costituzioni, dunque, e tutti i sistemi giuridici, muoiono di morte naturale dopo trentaquattro anni di vita. Se vengono applicati per un tempo più lungo, si tratta di un atto di forza, non di giustizia»<sup>20</sup>.*

Giuridicamente parlando, insiste Spooner, non c'è nessun passo della Costituzione che autorizzi a ritenere che figli e nipoti siano vincolati alle decisioni prese in precedenza da altri, né si può pensare che sia la prova di una qualche adesione il fatto di votare o di pagare le imposte.

Analizzando la questione del suffragio, Spooner mostra come all'epoca della Costituzione tale diritto non fosse nemmeno ad appannaggio di tutti. Per giunta, neppure in seguito il diritto di votare è stato esercitato con continuità da chi ne aveva la prerogativa: alcuni votano saltuariamente, altri solo in occasione di grandi coinvolgimenti, altri non votano mai. Senza dimenticare che il voto è un parere su una questione contingente e

17. *Ibi*, p. 93.

18. *Ibidem*.

19. L. Spooner, *No Treason* n. 6, cit., p. 95.

20. Th. Jefferson, "Lettera a James Madison del 6 settembre 1789" in *The Life and Selected Writings of Thomas Jefferson*, a cura di A. Koch e W. Peden, Random House, New York 1944, pp. 491-492.

“

## IL MODELLO DI SOCIETÀ IMMAGINATO DA SPOONER È LA RIPRESA DEL SOGNO AMERICANO DEI PADRI FONDATORI

”

non si può, dunque, fare derivare da questo semplice atto una fedeltà perpetua. Oltre a ciò il voto non sempre è libero: a volte è un adeguarsi, per necessità, alla volontà di altri, anziché una scelta personale. L'alternativa è tra sottostare alle decisioni altrui, non esprimendo il proprio voto, o con il voto provare a reagire per autodifesa. Poiché indagare nella coscienza di un individuo è impossibile, si possono solo avanzare congetture. Si può ad esempio ipotizzare che dietro il voto ci sia talora la volontà di favorire amici o non agevolare i nemici. Oltre a ciò, la procedura segreta del voto accresce i dubbi sulla veridicità dell'appoggio alla Costituzione da parte di

21. Molte sue riflessioni hanno fortemente condizionato talune elaborazioni intellettuali di scuola liberale. Si veda in particolare: R.E. Barnett, *Restoring the Lost Constitution: The Presumption of Liberty*, Princeton University Press, Princeton 2003.

coloro che sono chiamati a votare: segnando con una croce e in forma anonima una scheda, dalla quale si dovrebbe presumere un appoggio incondizionato alla politica di governo.

La conclusione è che i governanti vengono rappresentati da Spooner come una banda di ladri, assassini e truffatori, il cui intento è quello di privare i cittadini dei loro beni. E la forma più semplice e immediata per attuare questa sorta di rapina è esigere il pagamento delle tasse, convincendo i cittadini di aver ottenuto protezione in cambio di denaro.

È assai originale anche il modo in cui Spooner evidenzia la differenza tra governanti e banditi. Mentre il criminale in qualche modo si assume la responsabilità delle proprie azioni, perché non pretende di avere diritto al denaro di chi viene derubato, né si erge a protettore degli interessi del derubato o proibisce le attività di altri soggetti, il comportamento degli uomini di Stato è differente.

Per di più, delegando alcuni suoi uomini a commettere rapine, lo Stato addestra nei minimi particolari colui che è incaricato ad esigere i tributi. Spooner sottolinea poi una particolarità: il fatto che nessuno è mai in grado di “vedere” il potere statale e nessuno sa realmente come esso sia composto. Molti operano insomma in modo occulto al fine di procurarsi denaro, perché non bisogna

22. F. Baroncelli, "Postfazione" a L. Spooner, *No Treason n. 6*, il melangolo, Genova 1997, p. 119.

## INSIEME ALL'IBL: PER EDUCARE ALLA COMPLESSITÀ

Molti hanno avuto modo di conoscerlo grazie a quel “contatore” del debito pubblico che è ospitato da tanti siti internet e che in modo implacabile mostra la crescita, secondo dopo secondo, dell'esposizione debitoria dell'Italia: vicina ai duemila miliardi di euro. Per altri è il centro studi che ogni anno cura l'Indice delle liberalizzazioni, misurando il grado di libertà economica dei vari settori produttivi del Paese.

Ma coloro che sono interessati alla riflessione nell'ambito delle scienze sociali del nostro Paese sanno che l'Istituto Bruno Leoni di Torino è un *think-tank* attivo in varie direzioni e che, da una decina di anni, svolge una decisa iniziativa culturale a difesa del libero mercato e a favore di un'economia più sana. Negli ultimi tempi l'IBL va proponendosi anche quale interlocutore per le scuole superiori, sviluppando rapporti di collaborazione. L'Istituto ha infatti predisposto un modulo di due lezioni (ognuna della durata di un paio di ore) e intende mettere a disposizione i propri ricercatori al fine di allargare l'offerta didattica degli istituti superiori italiani e creare un nuovo ponte tra scuola e ricerca, tra formazione e dibattito pubblico. Un primo esperimento è già stato condotto in Piemonte, con

risultati davvero soddisfacenti. Grazie al prezioso aiuto della Fondazione Camis de Fonseca, IBL è entrato in varie scuole del capoluogo e anche della provincia (da Ciriè a Chieri). L'offerta è stata assai differenziata, spaziando da un primo approccio con l'economia sperimentale – sulla scorta degli insegnamenti, in particolare, del premio Nobel Vernon Smith – a lezioni più tradizionali sui temi della cooperazione di mercato, del ruolo della regolazione, della funzione della moneta.

Il modulo didattico che ora IBL intende proporre anche oltre i confini piemontesi si compone di due lezioni durante le quali, avvalendosi di diapositive, il docente farà il possibile per rendere comprensibili alcune questioni basilari dell'analisi economica. In particolare, si partirà da testi tanto chiari quanto intellettualmente stimolanti per cogliere il senso di problemi essenziali. La prima lezione prende l'avvio da uno scritto di Leonard Reed del 1958 (“Io, la matita”) con l'obiettivo di mostrare la complessità della cooperazione volontaria che ha luogo nel libero mercato, mentre il secondo appuntamento muove dalla cosiddetta “favola della finestra rotta” di Frédéric Bastiat, un testo di metà Ottocento molto efficace a illustrare il

scordare che larga parte dell'azione politica va ricondotta a questioni di ordine economico.

## UNA LOGICA STRINGENTE CONTRO LE PRETESE DELLO STATO

Fondando il suo ragionamento sui principi giuridici generali e su una lettura del diritto pubblico entro i quadri concettuali del diritto privato, Spooner porta alle logiche conseguenze il proprio pensiero affermando che i cittadini non devono sentirsi vincolati dalla Costituzione. Egli ricorda che da sempre un atto legale, se non è stato firmato e se quindi non contiene una manifestazione esplicita di approvazione, non obbliga all'osservanza del proprio contenuto chi si è astenuto dal firmarlo. In tal modo sostiene che, seppur concepita come contratto da uomo a uomo, la Costituzione è priva di efficacia, in quanto si tratta di un documento anonimo.

Nel suo radicalismo, questo autore è davvero un campione dello spirito americano e del suo individualismo<sup>21</sup>. Non a caso egli poggia su Jefferson per mettere sotto processo la logica intrinseca al potere moderno ed è significativo che, proprio in merito a Spooner, Flavio Baroncelli abbia scritto che «occuparsi della giustificazione dello stato senza tener conto della critica anarchica è come affrontare problemi metafisici fingendo che nessuno scettico sia mai esistito»<sup>22</sup>. Si tratta di una visione del potere statale stata elaborata

all'interno di un quadro storico in cui la schiavitù era tanto importante, ma la schiavitù in senso proprio è solo la forma estrema di quel dominio schiavistico che è al cuore del potere statale.

Nella sua critica della rappresentanza elettorale moderna, Spooner evidenzia l'anonimato del voto al fine di sottolineare il trionfo dell'irresponsabilità: da entrambi i lati. Non si sa chi ha eletto i deputati risultati vincenti e per giunta, ciò che aggrava la situazione, il loro incarico è *senza vincolo di mandato*. Sono eletti da un folla anonima e una volta investiti non devono rendere conto a nessuno di quanto fanno. Quando qualcuno incarica un architetto o un avvocato essi devono rispondere a lui, e questi se non è soddisfatto può in ogni momento sostituirli, ma ogni uomo politico contemporaneo ha le mani libere e una volta nominato non dipende più dal consenso di quanti egli pretende di rappresentare. Se l'universo pubblico della statualità annulla e annichilisce ogni logica di responsabilità, quest'ultima è invece al centro dei rapporti basati sulla proprietà privata e, quindi, sul contratto. Il modello di società libera e senza potere statale immaginata da Spooner è dunque una ripresa del sogno americano dei padri fondatori e intende opporre il diritto all'arbitrio, valorizzando il senso del limite assicurato dalla proprietà contro il delirio di onnipotenza su cui poggia ogni pretesa dell'uomo di governare altri uomini.

*Carlo Lottieri - Università di Siena*

modo in cui la politica influenza l'economia.

Questa presenza in classe dei ricercatori dell'IBL punta insomma a far intendere la natura dello scambio e il ruolo dei prezzi, ma anche il rapporto tra scelte politiche (tassazione, regolazione, politica monetaria) e vita produttiva, gli effetti visibili e quelli meno visibili dell'azione pubblica, il ruolo giocato dai gruppi di pressione.

Va aggiunto che negli ultimi anni l'Istituto, con la sua casa editrice (IBL Libri), ha pubblicato volumi espressamente orientati ai docenti e a quanti vogliono avvicinarsi all'economia. Un testo che può essere utile per chi insegna economia ma più in generale le scienze umane è l'antologia *Tra Stato e mercato*, a cura di Francesco Puitini, che – da Adam Smith fino a Ronald Coase, e oltre – offre alcuni tra gli scritti più importanti sul rapporto tra economia e ordine politico. Di tutt'altro genere è il classico volume di Henry Hazlitt, *L'economia in una lezione*, in cui uno tra i migliori divulgatori del pensiero economico guida verso la comprensione – secondo un percorso tutt'altro che convenzionale – dell'architettura delle interazioni sociali. L'iniziativa didattica dell'IBL non è qualcosa di estemporaneo, né è finalizzata solo ad avere una funzione propedeutica a un'eventuale formazione universitaria, ma invece mira soprat-

tutto a fornire ai ragazzi gli strumenti per una migliore comprensione della realtà politica ed economica in cui vivono e a stimolarli verso riflessioni più critiche su tali temi. Il progetto d'altra parte si sviluppa all'interno di un'azione più generale che non soltanto reputa importante la promozione della cultura economica, ma soprattutto ritiene che le scienze sociali possano essere altamente educative nel momento in cui aiutano gli studenti a comprendere l'impossibilità di confinare entro schemi elementari realtà che sono complesse, poiché frutto di innumerevoli interazioni.

Questo può aiutare a cogliere meglio la realtà ed è pure destinato ad avere ricadute civili evidenti, dato che ogni politica demagogica poggia, innanzi tutto, su un'ingiustificata semplificazione della realtà e sulla volontà di sostituire la conoscenza di pochi pianificatori alla ricca articolazione che ha luogo in una società aperta.

Quanti siano interessati a prendere contatto con l'Istituto Bruno Leoni ([www.brunoleoni.it](http://www.brunoleoni.it)) e intendono invitare nelle loro scuole i suoi ricercatori possono inviare una e-mail all'indirizzo [info@brunoleoni.it](mailto:info@brunoleoni.it).

*(Carlo Lottieri)*



# CLIL: BIOLOGIA IN INGLESE SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Per una classe V<sup>a</sup>

Federica Ricci Garotti

## PRIMA FASE: PREPARAZIONE

**Obiettivo di competenza:** *inquadrare il problema della sostenibilità in termini scientifici.*

Viene chiesto a ciascun alunno di scrivere su un post-it la propria idea di “sustainable development”.

**Consegna:** We need to consider all ideas regarding nature with human development, in order to understand and achieve “sustainable development”.

I post-it vengono esposti, anonimi, alla lavagna e ogni alunno si alza per vedere tutte le idee dei compagni. L'insegnante coordinerà una breve discussione riassuntiva, in english, dalla quale dovranno emergere, a parere della maggioranza, alcune idee condivise, che verranno scritte su un file in attesa di conferma (o su un cartellone da tenere appeso). Gli alunni, disposti a coppie, eseguono il compito “Environmental buzzwords”:

### What do they mean? Match words and definitions

ENVIRONMENT	What an organism need in order to survive
ECOSYSTEM	The environment in which a plant or animal chooses to live
ECOLOGY	The surroundings that provide all that is needed
RESOURCES	Groups of plants and animals living in harmony with the environment
HABITAT	The study of animals and plants in their natural habitats
COMUNITY	Plants and animals have special features of lifestyle suited to their habitat
ADAPTATIONS	Groups of plants and animals living together in the same place

Al termine del lavoro, le coppie confronteranno i loro risultati. Gli alunni che avranno risultati uguali si raggrupperanno in un unico gruppo. Ogni gruppo cercherà di spiegare agli altri le ragioni delle proprie scelte di abbinamento. L'insegnante interverrà solo alla fine, fornendo le definizioni giuste con le giuste spiegazioni ed entrando, nel corso della spiegazione, nel merito dei singoli concetti.

A casa, gli alunni riceveranno il compito di cercare di definire (da soli o con l'aiuto di fonti che verranno citate) le due nozioni di FOOD CHAINS e PLANT FUNCTION. In classe si confronteranno di nuovo i lavori svolti e si fornirà, attraverso diverse fonti, l'occasione di un ulteriore approfondimento.

## SECONDA FASE: SVILUPPO DELLA COMPETENZA DISCIPLINARE STORICA

**Obiettivo:** *alla luce delle conoscenze apprese sviluppare un modello di comportamento e di intervento umano sostenibile sulla*

*terra. Proporre misure realistiche e riordinarle in ordine di urgenza per creare una situazione compatibile con la sostenibilità ambientale.*

1) Conoscere strutture e funzione delle piante e saper operare collegamenti con i cicli illustrati. Vengono mostrati tre diagrammi rappresentanti il ciclo dell'acqua, del nitrogeno e del carbone (slides 2, 3, 4). Se la classe non è di un liceo scientifico, si inizierà con un diagramma molto semplice e si procederà via via con uno più complesso, mano a mano che viene illustrato il processo naturale (slides 5, 6, 7). A gruppi di tre, gli alunni tentano di verbalizzare il ciclo rappresentato con parole loro. L'insegnante gira tra i banchi e prende nota del lessico utilizzato e della esattezza del contenuto. In seguito, senza che vengano presentati in plenaria i lavori dei gruppi, l'insegnante fa riflettere in plenaria sia sui contenuti sia sul lessico e introduce una riflessione sul linguaggio disciplinare adeguato per descrivere i diagrammi presentati. Ad esempio:

Nel sito riservato agli abbonati, nella sezione Lingue straniere - Clil, le slide che integrano l'intervento

~~NO: the bacteria live nitrogen in the air~~

The denitrifying bacteria are realising nitrogen and its compound in waterlogged conditions in the atmosphere

Al termine del task con relative spiegazioni/riflessioni si faranno eseguire i seguenti esercizi individuali di completamento delle tabelle:

- proporre uno dei diagrammi già visti lasciando in bianco alcune parole. Consegna: insert the correct words missing in the diagram below;
- riproporre le fasi di un diagramma in ordine sparso. Consegna: place the following labels into the correct position of the cycle;
- chiedere di spiegare con una frase un processo partecipante al ciclo. Esempio di consegna: use an appropriate phrase to explain the processes occurring at each numbered arrow above. Es.:

1	nitrogen dissolves in water
2	rainwater falls to the ground

Se necessario, si può procedere al termine di questa fase con un compito tradizionale a domande aperte. Esempio:

- How much of the world's carbon resource resides in the atmosphere?
- Is it more common to find phytoplankton in shallow water? Why?

2) Gli alunni, disposti a coppie, ricevono una scheda che descrive in modo assai schematico la catena alimentare (slide 8, 9). In questa fase si riprenderanno le ipotesi avanzate dagli alunni nella fase di presentazione.

In plenaria verrà distribuito e letto collettivamente il seguente testo:

<http://www.vtaide.com/png/foodchains.htm>.

Al termine della lettura sarà chiesto agli alunni di svolgere il seguente task:

Copy and complete these sentences by choosing the correct words from inside the brackets:

- a producer organism (makes food/eats other organisms/produces energy)
- a consumer organism (makes food/eats other organisms/consumes light energy)
- producers are usually (animals /parasites/ green plants)
- a herbivore (eats plants/photosynthesises/eats other animals)
- a carnivore (eats plants/photosynthesises/eats other animals)
- the process by which the energy of a sunlight is transferred to food is called (photosynthesis/respiration/simbiosis)
- the process by which the energy is released from food is called (photosynthesis/respiration/simbiosis)
- microbes which feed on the dead bodies of animals and plants are called (parasites/decomposers/predators)

L'argomento si può approfondire diversificando i tipi di animali e le diverse catene alimentari mettendo in relazione così l'ambiente e le specie animali. Per approfondimenti si vedano le slides 10-15

Il task conclusivo di questa fase sarà la costruzione, da parte degli alunni di tre catene alimentari in diversi ecosistemi (ad esempio forest ecosystem, in the wood, in the jungle, in cold climates...

**Consegna:** *construct three food chains. Each list of animals contains both herbivores and carnivores, so it is possible for your food chain to include two members from the same group.*

Il task comprende anche un report orale, in inglese, della propria catena, con le motivazioni e le relative argomentazioni. L'insegnante si accerterà, al momento dell'assegnazione del compito, che non più di due alunni scelgano lo stesso ecosistema, in modo da non rendere la fase di esposizione troppo lunga e ripetitiva.

### TERZA FASE: ATTIVITÀ DI RIELABORAZIONE

**Obiettivo:** *saper collocare le conoscenze e le competenze acquisite in un compito di realtà, confrontando le varie piante e specie animali che vivono nel proprio territorio, collegandole tra loro in una relazione di interdipendenza e argomentando l'armonia naturale dell'ambiente.*

Per completare il compito di realtà la classe verrà divisa in due gruppi, il gruppo degli animali e il gruppo delle piante. A ciascun alunno verrà assegnato un compito specifico che riguarda l'habitat degli animali che vivono nel proprio territorio.

#### Consegna per il gruppo degli animali:

- What characteristics determine the habits of XXXX (each animals)?
- Describe the diet of the (each animals)
- List the species of (each animal) you see in our region
- Select 2 distinguish features and explain how they suit the lifestyles of other (herbivores or carnivores) present in our region

#### Consegna per il gruppo delle piante:

- List the environments of our region
- Is the (forest, waste, lake) safer or more dangerous from other terrains? Give examples to support your answers
- Select all type of plants you know in our region
- List the health benefits of the plants you know in our country
- What does it make very special?

Una volta individuato e ben argomentato l'ecosistema del proprio ambiente, gli alunni possono:

- a) costruire un progetto di salvaguardia dell'ecosistema
  - b) mettere in scena un dibattito tra politici e operatori ambientali su eventuali nuove costruzioni progettate
- Tutte queste attività finali saranno valutate assieme ai compiti in itinere illustrati.

Federica Ricci Garotti  
Università di Trento

# J-J. ROUSSEAU, UN PENSIERO ATTUALE

Roberto Gatti

*Il 2012 è l'anno delle celebrazioni del pensiero di J.-J. Rousseau. Ricorrono, infatti, i trecento anni dalla sua nascita a Ginevra e i duecentocinquanta dalla pubblicazione delle sue opere più significative: *Du Contrat social* e *Émile*. Gli articoli di Gatti e Potestio, che compongono questo Approfondimento, interrogano il legame tra politica ed educazione, snodo teorico e problematico dei due testi rousseauiani.*

*Se i temi del *Du Contrat social* e dell'*Émile* rappresentano le proposte positive che*

*Rousseau indica ai suoi contemporanei per poter costruire una società equilibrata e armonica, proprio l'intreccio tra educazione naturale e Contratto sociale diviene il punto sorgivo e fecondo del suo pensiero. Senza eccessi retorici, i due articoli cercano di coglierne l'attualità e l'utilità per la società moderna.*



## LA POLITICA NELL'EMILIO: L'INCERTA TRANSIZIONE DEL MODERNO

Senza far riferimento al *Contratto sociale* non si comprende l'*Emilio*<sup>1</sup>, e viceversa. Nella prima di queste due opere Rousseau espone i “principi del diritto politico”, premettendo che intende prendere «gli uomini come sono e le leggi come possono essere»<sup>2</sup>. Ma il riferimento alla dimensione antropologica e a quella giuridica non esaurisce l'insieme degli elementi che è necessario aver presenti per comprendere l'intreccio tra le due opere.

L'uomo com'è costituisce il vincolo che la filosofia non può permettersi di ignorare, a prezzo altrimenti di sconfinare nel regno delle “chimere”, e il diritto consente di creare le condizioni entro le quali la “volontà generale”, cioè la volontà dell'universale<sup>3</sup>, può arrivare a indirizzare le deliberazioni pubbliche. Quali siano queste condizioni, Rousseau l'ha spiegato più volte, a partire dal *Discorso sull'economia politica* (1755) per arrivare alle *Considerazioni sul governo di Polonia* (1782, postumo): l'attenzione vigile e costante ai buoni “costumi”, la moderazione nel tenore di

vita dei cittadini – che li tiene lontani dalle passioni più pericolose per la “società ben ordinata”–, l'educazione pubblica – che deve puntare a sviluppare e conservare la “virtù pubblica”– e l' “amore per la patria”, senza i quali la buona società è irrealizzabile. Fin qui tutto si tiene: l'artificio politico, delineato a partire dall'attenta e realistica considerazione della natura umana, mostra la sua convincente logica interna e, anche se è vero che non può durare senza fine, può conservarsi almeno per tutto il tempo che i limitati poteri umani consentono. In fin dei conti, «se Sparta e Roma sono morte, quale Stato può sperare di durare per sempre?»<sup>4</sup>.

È qui, però, che, dell'artificio, emerge la componente che ne determina la fragilità. Senza tenerne conto, il legame che connette *Contratto* ed *Emilio* non si lascia cogliere pienamente. Questa componente è la storia.

### LE ORIGINI DEI LEGAMI POLITICI

Rousseau, com'è noto, aveva stilizzato un quadro storico congetturale dello sviluppo della specie umana nel *Discorso sulla disuguaglianza*. Ne era emerso il lato oscuro e tragico della dinamica storica, cioè il processo che aveva condotto dal pacifico “stato di natura” delle origini al *bellum omnium contra omnes* scaturito dopo l'introduzione della proprietà privata e della divisione del lavoro. In tale contesto, il patto proposto astutamente dai “ricchi” introduce la pace, ma una pace viziata *ab origine*, giacché altro non è se non l'istituzionalizzazione della disuguaglianza, che questo contratto iniquo garantisce e rende legale. Costituisce il «progetto più accorto che mai sia entrato nello spirito



umano»: impiegare a tutto vantaggio dei privilegiati le forze loro contrarie dietro la finzione di un accordo le cui parole d'ordine sono la sicurezza, la giustizia, la reciprocità dei diritti e dei doveri, ma la cui realtà è la fissazione della disuguaglianza<sup>5</sup>.

Su questo sfondo è pensato il *Contratto sociale*: si tratta di individuare i principi sulla base dei quali reindirizzare la storia sulla via della libertà e dell'uguaglianza dopo secoli d'ingiustizia, in cui solo uno sparuto numero di società politiche (Sparta, la repubblica romana, prima di tutto) hanno testimoniato la possibilità di un ordine diverso. Tali esempi sono solo, peraltro, una "bella sponda" alla quale, se tornare può il pensiero con inappagata nostalgia, non si può però tornare realmente. Infatti, la storia che è stata, è stata; il compito dell'uomo è semmai di scrutare, nella disperata situazione del presente, se e come sia possibile ritessere le fila di un ordine giusto. Quando Rousseau, nel *Contratto*, ricerca l'origine dell'istituto della rappresentanza politica – che egli condanna in nome della sovranità diretta del "peuple" –, osserva che l'"idea" della rappresentanza è "moderna" e risale al "Gouvernement féodal"<sup>6</sup>. In piena conformità alla direzione di pensiero *philosophique*, Rousseau condanna il feudalesimo, tempo di oscurantismo anche politico. Ma, in opposizione ai *philosophes*, non oppone feudalesimo e modernità; ne fa, invece, un processo continuo, in cui il fattore unificante è la perdita della libertà. Niente di più netto del giudizio rousseauiano sulla modernità: costituisce il tempo per eccellenza dell'impolitico o, se lo vogliamo dire in altro modo, l'epoca in cui è diventato, se non impossibile, almeno molto difficile ricostituire le premesse della società politica secondo giustizia. Il *Contratto sociale* è, in questo senso, un'opera che, pur acquisendo dalla filosofia politica e giuridica moderna le sue categorie (stato di natura, contratto, sovranità), si colloca in antitesi al moderno poiché lo intende come il periodo storico in cui l'innegabilmente positivo incremento delle "scienze" e delle "arti" è andato a detrimento della rettitudine dei "costumi" e della libertà politica (si ricordi il *Discorso sulle scienze e sulle arti*).

Se è così, ne deriva allora che la potenza teorica del *Contratto* è inversamente proporzionale alla possibilità di attuazione dei suoi principi. Si tratta, infatti, di un'opera che sfida il tempo in cui nasce, e lo fa in nome di una convinzione radicale: quella di esplicitare i principi trascendentali di ogni ordine politico conforme alle finalità della natura umana, prima fra tutte la libertà. «Le clausole di questo contratto – scrive infatti Rousseau – sono talmente determinate dalla natura dell'atto che la minima variazione le renderebbe vane e di nessun effetto; cosicché, sebbene non siano forse mai state formalmente enunciate, sono dovunque le stesse, dovunque tacitamente ammesse e riconosciute»<sup>7</sup>. In un certo senso, il rischio del fallimento di quest'opera, quanto alla sua possibilità d'inserzione storica, le è

connaturato, fa parte di quello che potremmo definire il suo *contesto preriflessivo*. Rousseau sa di operare in un'epoca in cui nulla è più difficile che realizzare i due "obiettivi principali" di ogni "sistema di legislazione", che sono "la *liberté* et l'*égalité*"<sup>8</sup>, cioè l'autolegislazione della comunità e l'equità delle condizioni materiali. Inoltre, il *Contratto* sta in bilico sull'orlo di una *crisi storica* che appare quanto mai ardua da evitare. Com'è scritto nell'*Emilio*, l'Europa vive alla vigilia di un tempo di rivoluzione: «Nous approchons de l'état de crise et du siècle des révolutions»<sup>9</sup>. Eppure – e questo è sommamente indicativo per la collocazione storico-politica di Rousseau – non c'è una riga in cui egli dica o lasci intendere che queste rivoluzioni saranno portatrici di libertà. Nel suo modo d'intendere la "rivoluzione" egli è legato ancora all'accezione del termine che gli ha trasmesso Montaigne: la rivoluzione è tempo di sconvolgimento, di caos, d'incertezza, mentre l'ideale, in politica, è l'equilibrio, la stabilità, la durata nella tranquillità e nella conservazione dei costumi tramandati. È, insomma, la comunità dei Montagnons<sup>10</sup>, è l'isola di Corsica<sup>11</sup>, una volta riformata la sua costituzione, è la città di Ginevra<sup>12</sup> come fu e come non esiste più. È, comunque, una Città in cui, dando per scontata l'impossibilità di tornare indietro nella storia, se ne possano almeno rallentare gli effetti deteriori.

## EDUCAZIONE E POLITICA

Se avesse creduto nelle potenzialità positive della rivoluzione, Rousseau non avrebbe scritto l'*Emilio*. Avrebbe redatto un'opera di ben altro genere. E invece ne compone una, che esce contemporaneamente al *Contratto* e in cui la prospettiva dalla quale siamo invitati a guardare il mondo (o almeno quel pezzo di mondo che è L'Europa) è quella dell'uomo ormai deprivato dello spazio politico. L'educazione pubblica, vero grande fondamento della libertà repubblicana, non è più praticabile. Unica alternativa è l'educazione privata, "domestica". Il punto è che il senso di questa educazione va colto per quel che è, cioè un ripiegamento rispetto al *Contratto*. Intendiamoci: non rispetto ai principi del *Contratto*, quanto piuttosto rispetto alla possibilità, in

1. Entrambe le opere escono tra aprile e maggio 1762. Per notizie più dettagliate si vedano le *Ceuvres complètes* citate alla nota seguente (voll. II e IV).

2. J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, in *Ceuvres complètes, sous la direction de B. Gagnebin et M. Raymond*, Gallimard, Paris 1959-1995, v. III, p. 351. Riprendo, nei passi riportati, la mia traduzione del *Contratto* (Rizzoli, Milano 2005).

3. J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., pp. 369-372.

4. *Ibi*, p. 424.

5. J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in *Ceuvres complètes*, cit., v. III, p. 177.

6. J.-J. Rousseau, *Du contrat social*, cit., p. 430.

7. *Ibi*, p. 360.

8. *Ibi*, p. 391.

9. J.-J. Rousseau, *Émile*, in *Ceuvres complètes*, cit., v. IV, p. 468.

10. J.-J. Rousseau, *citoyen de Genève, à Monsieur D'Alembert*, in *Ceuvres complètes*, cit., V, pp. 55-57).

11. *Projet de constitution pour la Corse* (1861, postumo), in *Ceuvres complètes*, cit., III.

12. J.-J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les homes*, cit., pp. 111-121 (Dédicace)

questo tempo che è il tempo della modernità – in cui gli uomini pagano per essere esonerati dal servizio politico –, di traduzione di quei principi sul piano storico. E ripiegamento significa che Emilio sarà educato a essere “uomo”, non (o non immediatamente) “cittadino”.

Vivere come “homme” significa sapersi condurre conformemente alle finalità della “constitution humaine” in ogni condizione. Ciò che caratterizzerà *Emilio* quando il processo educativo giungerà a un punto abbastanza avanzato del suo sviluppo, sarà il sapersi comportare rettamente, cioè seguendo ragione e coscienza, in tutte le circostanze dell’esistenza. Vivrà non in un’“association”, ma in quelle disordinate “agrégations”<sup>13</sup> nelle quali ognuno mira unicamente al suo interesse personale, subordinandogli tutto il resto. Insomma, vivrà nella società *com’è* e non come dovrebbe essere: sarà, per usare un autentico paradosso, *cittadino del mondo* e, quindi, per Rousseau, non avrà patria, perché solo la “*Cité*”, circoscritta dalle sue mura e tenuta insieme dai suoi costumi, è suolo patrio<sup>14</sup>.

Eppure, malgrado ciò, Emilio saprà condursi, grazie alla severa e meticolosa educazione ricevuta, da uomo virtuoso o, se si vuole, da uomo che testimonierà sempre della virtù in un mondo nel quale essa è ormai un’eccezione. Quindi, ciò che lo caratterizzerà sarà la *distanza critica* che saprà mantenere rispetto a ogni circostanza, evento, relazione: vivrà *nel* mondo senza essere *del* mondo o, almeno, senza essere di questo mondo fatto di maschere, di finzioni, di apparenze, di dissimulazioni, di menzogne. Sarà in gran parte “spettatore”, ma diverrà via via capace anche di agire come “attore”, salvo appunto che agirà senza seguire i costumi corrotti del tempo. Le sue conoscenze dovranno servirgli a guidare bene le sue opinioni, ma anche a scegliere un’occupazione adatta a mantenere la necessaria “indipendenza”. Fare l’artigiano, il falegname per esempio, andrà benissimo<sup>15</sup>; ma nessun lavoro lo fisserà in un ruolo definitivo. Infatti, in una società senza giustizia l’uomo giusto non può che interpretare il ruolo del *pellegrino* e dell’*apolide*, insomma dell’uomo senza “patria”<sup>16</sup>.

Certo, anche Emilio, a un certo punto, si fermerà e – dopo aver molto viaggiato con il suo precettore – dimorerà con Sofia nel paese in cui è nato e nel quale, malgrado tutto, malgrado le storture della convivenza

così com’è, c’è sempre del bene da fare, c’è sempre un prossimo da aiutare, c’è ogni giorno un compito da svolgere. In fin dei conti, è sempre meglio vivere sotto cattive leggi che senza leggi, visto che, per poco che faccia, la legge, comunque, per la sua stessa natura, abitua a ordinare il proprio io rispetto a un contesto più generale e quindi a limitare l’egoismo.

## UNA POSSIBILITÀ PER L’AVVENIRE

Quanto alla sua formazione politica, Emilio dovrà conoscere i principi della convivenza giusta. Nel libro V troviamo, non a caso, una sorta di *resumé* del *Contratto sociale*. L’*Emilio* è un’opera di pedagogia “domestica” per un’epoca impolitica, ma è anche un’opera scritta alla luce della speranza che possano realizzarsi, prima o poi, condizioni atte a ricostituire la “république” secondo i canoni del *Contratto sociale*. Il tempo del romanzo pedagogico è, se così si può dire, un tempo sospeso, in cui gli uomini virtuosi, per pochi che siano, permangono nell’attesa di poter trovare una dimora adatta, un’*agorà* in cui riunirsi, un luogo pronto a ospitare esseri degni e desiderosi di vivere politicamente. C’è certamente una tonalità religiosa in quest’atmosfera di attesa che attraversa tutta l’opera; ed è questa tonalità che, introducendo una sorta di apertura in senso escatologico intramondano, fa da contrappunto all’esordio pessimistico con cui l’*Emilio* si apre, con quel triste accenno al fatto che “l’institution publique n’existe plus” perché non c’è più una “patria” e, dove non c’è patria, non ci possono essere “citoyens”<sup>17</sup>. Nostalgia della buona *polis* e speranza in una rinnovata “société bien ordonnée” sono i poli tra i quali si distende tutto il romanzo pedagogico. L’operosità di Emilio, e poi di Emilio e Sofia uniti in matrimonio, attesta la loro volontà di essere partecipi delle vicende dei propri simili e, allo stesso tempo, ce li mostra pronti ad abitare la Città giusta, mentre già la loro esistenza ne dà concreta testimonianza.

Forse, in un periodo come il nostro, caratterizzato da una così profonda crisi della politica, Emilio può essere considerato – senza peraltro nulla cedere a letture retoriche – uno di noi. Cioè, un orfano della politica in un passaggio d’epoca bisognoso quanto mai di vera politica.

Roberto Gatti - Università di Perugia

13. La distinzione è in *Du contrat social*, cit., p. 359.

14. «Diffidate di quei cosmopoliti che vanno a cercare lontano, nei loro libri, quei doveri che disdegnano di adempiere intorno a loro» (J.-J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 249).

15. Cfr. J.-J. Rousseau, *Émile*, cit., pp. 468 ss.

16. Su questo aspetto vedi R. Gatti, Rousseau. *Il male e la politica*, Studium, Roma 2012.

17. J.-J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 250.

18. Si veda a titolo di esempio il testo di Mercier pubblicato già nel 1791. L.S.

Mercier, *De J.J. Rousseau considéré comme l’un des premiers auteurs de la Révolution*, voll. II, Buisson, Paris 1791.

19. Le celebrazioni per il centenario della Rivoluzione possono essere considerate un momento significativo nella ricezione del pensiero di Rousseau. Infatti, proprio intorno al 1889 si moltiplicano le pubblicazioni che celebrano la figura di Rousseau come padre spirituale degli ideali rivoluzionari. Si veda A. Castellani, *Centenaire de la Révolution: J.-J. Rousseau, hommage National*, L. Vanier, 1887 e il saggio di L’Aminot che ricostruisce il clima culturale di quegli anni. T. L’Aminot, *Le culte embarrassant. Rousseau, père de la Révolution et de la Troisième République en 1889*, in «Etudes Jean-Jacques Rousseau», III, Editions a l’Écart, Reims 1989, pp. 127-149.

# J.-J. ROUSSEAU: PER L'UOMO, CONTRO LA SOCIETÀ

Andrea Potestio

Il pensiero di J.-J. Rousseau può essere considerato come un possente atto di accusa nei confronti della società francese pre-rivoluzionaria. Le critiche costanti al potere degenerante della civiltà che corrompe la naturale bontà umana, le pagine dell'*Émile* sulle abitudini educative negative delle famiglie nobili e borghesi della Francia settecentesca e il costante atteggiamento censorio nei confronti dei costumi del suo tempo testimoniano, in modo efficace, la forza accusatrice presente nell'opera rousseauiana. Anche per questa ragione, Rousseau viene celebrato come un anticipatore degli ideali della rivoluzione francese e le sue idee sembrano annunciare la fine dell'*ancien régime*<sup>18</sup>. Jean-Jacques diventa l'intellettuale che incarna, attraverso le sue critiche, lo spirito democratico e i valori della modernità e che anticipa i grandi cambiamenti politici di fine Settecento e inizio Ottocento. Questa interpretazione appartiene alla storia della ricezione dell'opera rousseauiana<sup>19</sup>, ma non è sufficiente per spiegare completamente le radici profonde del suo sistema e le sfumature presenti nei suoi testi.

## L'ACCUSA ALLA SOCIETÀ

Rousseau accusa la cultura del Settecento in quanto è la manifestazione più evidente, per lui che la vive direttamente, della degenerazione a cui sono giunti i legami civili dell'intera umanità. La critica del Ginevrino si caratterizza, quindi, per avere una portata universale che non può essere ridotta a un atto di accusa specifico nei confronti di una singola epoca storica. Non solo. Rousseau sottolinea il significato dell'idea di patria e della democrazia diretta e il valore positivo dei costumi della cultura greca e romana che considera un modello politico e morale per la civiltà moderna. Il mondo classico e l'ipotesi teorica dello stato di natura rappresentano un orizzonte ideale e armonioso che la

modernità ha perduto in modo irreversibile. La degenerazione e la corruzione del presente allontanano il singolo individuo dalla sua natura positiva e, per questa ragione, l'unica possibilità che sembra rimanere all'uomo moderno è volgere il proprio sguardo, in modo nostalgico, verso una realtà passata e irraggiungibile. Come è possibile, a questo punto, interpretare la forza polemica delle accuse rousseauiane alla società? Come armonizzare la spinta riformista e quella conservatrice nell'opera del Ginevrino? Rousseau rappresenta l'innovatore che anticipa gli ideali che si concretizzano nell'epoca delle rivoluzioni o il conservatore che, facendo proprio lo spirito moralista seicentesco, tende a riprendere gli ideali classici e a teorizzare un ritorno al passato dell'umanità? Più in generale, l'opera rousseauiana può essere letta come una costante tensione verso la modernità o come uno sguardo malinconico verso un passato positivo e perduto? L'autore dell'*Émile* e del *Contrat social* è un sostenitore dello spirito democratico liberale o del potere autoritario e centralista?<sup>20</sup> Questo scritto, pur senza approfondire in modo esaustivo la questione, si propone l'obiettivo di identificare nella tensione educativa la forza innovativa del pensiero rousseauiano. Una tensione trasformativa che, però, può realizzarsi solo grazie alla consapevolezza dell'identità e delle tradizioni che costituiscono la natura dell'uomo. Il cambiamento, infatti, è reso possibile dall'educabilità dell'uomo che,



20. Si veda J.-L. Talmon che interpreta il pensiero di Rousseau come un'anticipazione delle concezioni totalitarie della democrazia. J.-L. Talmon, *Le origini della democrazia totalitaria*, (1952) il Mulino, Bologna 2000, pp. 57-72.

21. J.-J. Rousseau, *Émile*, in *Ceuvres complètes*, voll. IV, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris 1959-1995, p. 468; tr. it. *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 252.

22. Le pagine finali del secondo *Discorso* mettono in evidenza il valore negativo che le rivoluzioni assumono del processo storico e politico. J.J. Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, in *O.C.*, III, cit., pp. 164-194; tr. it. *Discorso sull'origine e i fondamenti della disuguaglianza fra gli uomini*, in Rousseau, II, Mondadori, Milano 2009, pp. 699-731.

23. J. Starobinski, *Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo*, (1971) il Mulino,

Bologna 1982, pp. 53-70

24. Rousseau afferma nelle prime pagine dell'*Émile*. «di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può». (J.-J. Rousseau, *Émile*, cit., p. 248 [11]).

25. Con queste parole Rousseau esorta il giovane allievo ad assumersi i propri doveri e divenire cittadino autonomo e capace di manifestare i frutti della propria formazione: «Tu, mio buon Emilio, [...] vai a vivere in mezzo a loro, coltiva con loro i dolci vincoli dell'amicizia, sii per loro un benefattore, un modello: il tuo esempio sarà per essi più utile di tutti i nostri libri e il bene che ti vedranno fare li persuaderà



come singola persona, può manifestare la sua natura interiore positiva al di là dei condizionamenti e delle abitudini dei dispositivi sociali nei quali si trova a vivere. Nell'*Émile* Rousseau afferma con decisione che «ci avviciniamo a un'età di crisi, al secolo delle rivoluzioni»<sup>21</sup>. Se è indubbio il valore profetico di questa frase che sottolinea la degenerazione della cultura moderna e anticipa le grandi rivoluzioni di fine Settecento, è necessario mettere in evidenza che il Ginevrino non considera la rivoluzione un evento positivo. Infatti, egli ritiene la rivoluzione una situazione di sconvolgimento, di cambiamento repentino e disordinato che non può corrispondere all'idea di *civitas* ben ordinata, armoniosa ed equilibrata che costituisce il suo modello ideale di società<sup>22</sup>. La direzione positiva suggerita da Rousseau sembra essere ben lontana dall'idea di cambiamento radicale di uno stato di partenza. Egli, al contrario, indica nell'educazione la via per costruire una società ben ordinata. L'educazione naturale dell'*Émile* rappresenta, infatti – come Starobinski intuisce in Jean-Jacques Rousseau. La trasparenza e l'ostacolo<sup>23</sup> ripercorrendo la linea interpretativa di Kant e Cassirer –, una metodologia di cambiamento differente e alternativo rispetto al sovvertimento rivoluzionario delle condizioni politiche di partenza.

## IL RUOLO DELL'EDUCAZIONE NATURALE

L'educazione naturale si presenta come una tensione sintetica che ha il compito di armonizzare l'uomo e il cittadino. Nonostante l'affermazione iniziale dell'*Émile* sull'impossibilità di educare contemporaneamente l'uomo e il cittadino<sup>24</sup>, il V libro del testo, che conclude l'intero percorso formativo del giovane allievo, sottolinea il valore dell'unità tra la sfera privata e pubblica dell'uomo. Emilio diventato adulto, dopo aver viaggiato e conosciuto il mondo, decide di sposarsi con Sofia e sceglie una patria per costruire una famiglia e per diventare un esempio positivo e virtuoso per i suoi concittadini<sup>25</sup>. Infatti l'uomo, formato secondo i principi naturali, non può sottrarsi al dovere di essere cittadino e di vivere le relazioni con i suoi simili. Non solo. L'educazione ha il compito di formare un individuo realmente autonomo che sia in grado di oltrepassare l'autosufficienza dell'ipotetico stato di natura e riesca a manifestare la propria essenza relazionale agendo in modo libero e responsabile<sup>26</sup>. Solo in questo modo, Emilio può essere uomo e cittadino, padre responsabile, marito affettuoso per Sofia e singolarità capace di equilibrare l'amore di sé e la pietà senza tendere verso le

degenerazioni dell'amore proprio. L'educazione rappresenta, quindi, l'elemento terzo di sintesi che il Ginevrino individua tra l'idea di cambiamento rivoluzionario che sovverte l'ordine presente e rischia di non riconoscere l'origine positiva dell'uomo e l'accettazione passiva di una tradizione che tende a conservare, per comodità o utile, la situazione presente. Se l'educazione naturale si identifica nella tensione trasformativa e sintetica della realtà, l'accusa alla società diviene la condizione di possibilità per poterla realizzare in quanto permette all'uomo di riconoscere il potere degenerativo dei legami civili. Ma qual è il valore profondo dell'atto di accusa alla società che agisce nel pensiero rousseauiano? Al di là degli aspetti negativi di un determinato contesto culturale, qual è il legame tra accusa alla società ed educazione? L'orizzonte che unisce i due movimenti del pensiero del Ginevrino risiede nella sua concezione sull'essenza dell'uomo che egli dichiara all'inizio del *Contrat social* e dell'*Émile*. L'uomo è originariamente buono e libero, ma le istituzioni politiche corrompono la sua natura e lo rendono schiavo e malvagio. La critica alla forza degenerante dei legami sociali costituisce, quindi, come hanno ben intuito Kant, Cassirer<sup>27</sup> e Starobinski, un tentativo di discolpare il singolo uomo e di mostrarne la bontà originaria.

## IL RICONOSCIMENTO DELLA BONTÀ ORIGINARIA

Starobinski, in un saggio del 1974, dal titolo *La mise en accusation de la société*<sup>28</sup> sottolinea che l'atto di accusa di Rousseau nei confronti dei legami sociali e civili rappresenta un tentativo di dimostrare l'innocenza del singolo uomo. L'illuminazione di Vincennes<sup>29</sup> permette a Jean-Jacques di intuire la verità della propria innocenza come individuo e, di conseguenza, la positività dell'umanità in generale di cui egli si sente un modello esemplare. Un'innocenza originaria che le consuetudini e le istituzioni civili hanno nascosto e marginalizzato. La colpa e l'errore sono dimensioni esterne e supplementari rispetto alla natura pura e interiore dell'uomo. Il compito dell'educazione naturale sarà quello di riconoscere la necessità dell'irruzione della negatività e, allo stesso tempo, di individuare la possibilità del suo superamento. Il superamento dell'elemento negativo, che si manifesta nelle degenerazioni sociali, è reso possibile recuperando il significato profondo del termine educazione e della pratica pedagogica. Rousseau, nonostante alcune

più di tutti i nostri vani discorsi» (*ibi*, p. 858 [671]).

26. Sull'importanza del tema della libertà in Rousseau: Xodo C., *Maître de soi. L'idea di libertà nel pensiero pedagogico di Rousseau*, Editrice La Scuola, Brescia 1984 e R. Gatti, *Una fragile libertà. Esercizio di lettura su Rousseau*, Edizione scientifiche italiane, Napoli 2001.

27. E. Cassirer, *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, (1932) La Nuova Italia, Firenze 1938 e I. Kant, *Annotazioni alle osservazioni sul bello e sul sublime*, Guida, Napoli 2002, pp. 80-81.

28. J. Starobinski, *La mise en accusation de la société*, in *Jean-Jacques Rousseau*, Editions de la Baconnière, Neuchâtel 1978, pp. 11-37.

29. L'episodio di Vincennes viene ricordato da Rousseau in diversi scritti autobiografici. Per la prima volta compare nelle lettere a Malesherbes. J.J. Rousseau, *Lettres à Malesherbes*, in *O.C.*, I, cit., pp. 1135-1136 [1092-1093].

30. Su questo aspetto mi permetto di rimandare al mio lavoro di dottorato *L'educazione naturale e la teoria del supplemento nell'Émile di Rousseau*.

oscillazioni che lo portano ad esasperare l'autorità e il ruolo del *gouverneur* di Emilio, sembra indicare nella costituzione di un'identità soggettiva equilibrata, nel riconoscimento della propria relazionalità e nella reciprocità le finalità di un processo che possa essere considerato realmente formativo. La sintesi dell'educazione naturale permette, nell'orizzonte rousseauiano, di cogliere la singolarità dell'altro come elemento universale e positivo che diviene la condizione di possibilità per la costruzione di legami politici e sociali.

Nonostante Rousseau tenda a esasperare l'eccezionalità del proprio io che non viene compreso e accettato dagli altri, la finalità più significativa del suo trattato pedagogico risiede nel riconoscimento del valore della

singolarità irripetibile e libera di ogni essere umano<sup>30</sup>. Una singolarità che è necessario difendere dai poteri deformanti delle convenzioni sociali e sulla quale è opportuno agire con estrema cautela, per impedire i rischi impositivi e autoritari che soggiacciono all'interno di ogni azione educativa. L'attualità di Rousseau, al di là di ogni possibile etichetta attribuibile al suo pensiero, risiede nella sua capacità di cogliere l'importanza dell'educazione come tensione trasformativa capace di costruire un avvenire che non sia il puro rovesciamento del presente, ma una reale apertura al riconoscimento di ciò che è inaspettato e innovativo.

Andrea Potestio - Università di Bergamo

## Un convegno internazionale: il «pedagogista» Rousseau tra metafisica, etica e politica

1-2-3 Ottobre 2012 (Bergamo, Padova)

Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento di Scienze della Persona -  
Centro di Ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento  
Università degli studi di Bergamo - Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA)  
Università degli studi di Padova - Centro Italiano di Ricerca Pedagogica (CIRPED)

Il convegno ricorda, dopo 250 anni, le date di pubblicazione di *Giulia o La nuova Eloisa*, dell'*Emilio* e del *Contratto sociale*, sottolineando l'importanza dell'intreccio tra educazione e politica nell'opera rousseauiana.

L'obiettivo del convegno non è tanto la celebrazione accademica di un autore, quanto la possibilità di avviare un confronto e un dialogo su temi che interrogano tuttora la nostra contemporaneità.

### Programma

Sessione bergamasca

#### Lunedì 1 Ottobre

L'educazione tra metafisica, etica e politica

(relazioni di Giuseppe Bertagna, Università di Bergamo; Roberto Gatti, Università di Perugia; Egle Becchi, Università di Pavia; Raymond Trousson, Università di Liegi, Belgio; Guglielmo Forni Rosa, Associazione Clarens, Parigi; Gianfranco Dalmaso, Università di Bergamo)

L'educazione tra metafisica, etica e politica: comunicazioni selezionate dai papers pervenuti.

#### Martedì 2 Ottobre

La ricezione rousseauiana in Europa

(relazioni di Simonetta Polenghi, Università Cattolica di Milano; Dorena Caroli, Università di Macerata; Antonio Viñao, Università della Murcia -Spagna; Paolo Bianchini, Università di Torino; Paolo Peticari, Università di Bergamo; Giuliana Sandrone, Università di Bergamo)

Bilanci e prospettive di ricerca

(relazioni di Kieran Egan, Università di Londra; Giuliano Minichiello, Università di Salerno; Maurizio Griffo, Università Napoli II; Carlo Norzio, Magistrato; Adolfo Scotto Di Luzio, Università di Bergamo).

La ricezione rousseauiana in Europa: bilanci e prospettive di ricerca: comunicazioni selezionate dai papers pervenuti.

Sessione padovana

#### Mercoledì 3 ottobre

Il maschile e il femminile nella pedagogia di Rousseau

(relazioni di Carla Xodo, Università di Padova; Elena Pulcini, Università di Firenze; Franco Cambi, Università di Firenze; Diego Orlando Cian, Università di Padova; Luisa Santelli Beccogato, Università di Bari).

Educazione maschile e femminile nelle età della vita: comunicazioni comunicazioni selezionate dai papers pervenuti.

### Call for papers

In occasione del Convegno si invitano dottorandi, docenti ed esperti interessati alle problematiche che emergono dal pensiero e dalle opere di J.J. Rousseau a inviare comunicazioni relative ad una delle tre sessioni previste nel Convegno.

Le proposte di comunicazione, in forma di saggio per un massimo di 50.000 battute (spazi e note comprese), dovranno pervenire al seguente indirizzo mail entro il 30/06/2012 o, come seconda

scadenza, entro il 30/08/2012: [convegnorousseau2012@unibg.it](mailto:convegnorousseau2012@unibg.it).

Le comunicazioni saranno sottoposte a doppio referinaggio cieco nel Comitato scientifico di «CqiaRivista Formazione, lavoro, persona» (periodico on line promosso dalla Scuola Internazionale di Dottorato in "Formazione della persona e mercato del lavoro": [www.cqiarivista.eu](http://www.cqiarivista.eu)). I testi accettati saranno pubblicati in un apposito numero monografico della rivista.

# I SILLOGISMI .4

## CLASSIFICAZIONE DEI SILLOGISMI

### CORRETTI

*Dario Palladino*

**IN QUESTO ULTIMO INTERVENTO L'AUTORE PRESENTA TUTTI E SOLI I SILLOGISMI CORRETTI NELLA LOGICA MODERNA E FORNISCE CONSIGLI UTILI ANCHE PER LA PREPARAZIONE DEI TEST.**

In quest'ultimo articolo, prima di trarre qualche conclusione, propongo una classificazione completa dei sillogismi corretti sia nella logica moderna, sia in quella aristotelica. Ricordiamo la suddivisione dei sillogismi in quattro figure:

<b>I figura</b>	<b>II figura</b>	<b>III figura</b>	<b>IV figura</b>
M P Q M ----- Q P	P M Q M ----- Q P	M P M Q ----- Q P	P M M Q ----- Q P

Dato che le premesse e le conclusioni possono essere di uno dei quattro tipi A, E, I, O, i sillogismi che rientrano in ciascuna figura sono  $4 \times 4 \times 4 = 64$ . In totale i possibili sillogismi sono  $64 \times 4 = 256$ . Negli articoli precedenti, per uniformare la notazione, ho sempre indicato con Q (termine minore) il soggetto e con P (termine maggiore) il predicato della conclusione. Se nella conclusione di un sillogismo P è il soggetto e Q il predicato, basta invertire le due premesse e scambiare tra loro le lettere «P» e «Q». In tal modo un sillogismo che ha le premesse della prima figura diviene un sillogismo della quarta figura, e viceversa. I sillogismi con le premesse della seconda e terza figura continuano ad essere sillogismi della stessa figura. Pertanto, la notazione che ho adottato non influenza la generalità del discorso.

#### **I SILLOGISMI CORRETTI NELLA LOGICA MODERNA**

Dei possibili 64 sillogismi della prima figura, solo i seguenti 4 sono corretti:

#### **Prima figura**

AAA (BARBARA)  
Tutti gli M sono P  
Tutti i Q sono M  
-----  
Tutti i Q sono P

EAE (CELARENT)  
Nessun M è P  
Tutti i Q sono M  
-----  
Nessun Q è P

AII (DARII)  
Tutti gli M sono P  
Qualche Q è M  
-----  
Qualche Q è P

EIO (FERIO)  
Nessun M è P  
Qualche Q è M  
-----  
Qualche Q non è P

Nelle tre tabelle seguenti proponiamo i sillogismi corretti delle altre tre figure, con il nome ad essi attribuito dai logici medievali, in cui le tre vocali indicano nell'ordine il tipo delle premesse e della conclusione.

#### **Seconda figura**

EAE (CESARE)  
Nessun P è M  
Tutti i Q sono M  
-----  
Nessun Q è P

AEE (CAMESTRES)  
Tutti i P sono M  
Nessun Q è M  
-----  
Nessun Q è P

EIO (FESTINO)  
Nessun P è M  
Qualche Q è M  
-----  
Qualche Q non è P

AOO (BAROCO)  
Tutti i P sono M  
Qualche Q non è M  
-----  
Qualche Q non è P

#### **Terza figura**

IAI (DISAMIS)  
Qualche M è P  
Tutti gli M sono Q  
-----  
Qualche Q è P

AII (DATISI)  
Tutti gli M sono P  
Qualche M è Q  
-----  
Qualche Q è P

EIO (FERISON)  
Nessun M è P  
Qualche M è Q  
-----  
Qualche Q non è P

OAO (BOCARDO)  
Qualche M non è P  
Tutti gli M sono Q  
-----  
Qualche Q non è P



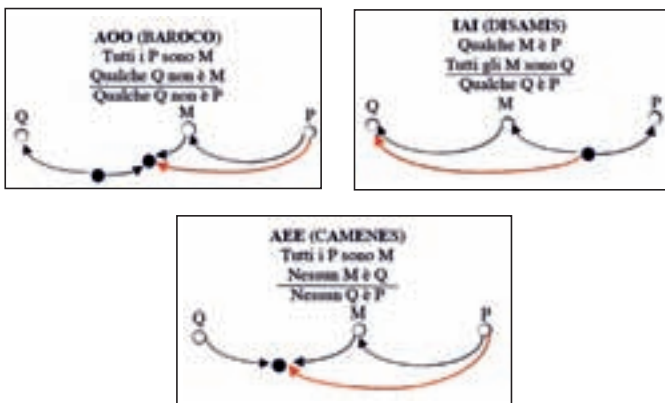
## Quarta figura

AEE (CAMENES)  
 Tutti i P sono M  
 Nessun M è Q  
 -----  
 Nessun Q è P

IAI (DIMARIS)  
 Qualche P è M  
 Tutti gli M sono Q  
 -----  
 Qualche Q è P

EIO (FRESISON)  
 Nessun P è M  
 Qualche M è Q  
 -----  
 Qualche Q non è P

In totale, quindi, dei 256 sillogismi possibili, solo 15 sono corretti. Il lettore può verificare la loro correttezza utilizzando uno dei tre metodi illustrati negli articoli precedenti. Proponiamo di seguito tre verifiche con l'ultimo di essi.



## LE RAGIONI DELLA DENOMINAZIONE DEI SILLOGISMI

La suddivisione dei sillogismi nelle quattro figure e il nome attribuito a quelli corretti, che sono aspetti non rilevanti nelle trattazioni moderne, sono dovuti alle seguenti considerazioni. I sillogismi corretti sono solo 15, ma molti di essi – e precisamente tutti quelli della seconda, terza e quarta figura, con l'eccezione di BAROCO e BOCARDO – sono varianti inessenziali di quelli della prima figura. Infatti, le proposizioni universali negative e le proposizioni particolari affermative, come emerge anche nelle loro rappresentazioni nei tre metodi illustrati, sono «simmetriche» rispetto alle due proprietà Q e P:

«Nessun Q è P» è logicamente equivalente a

«Nessun P è Q»

«Qualche Q è P» è logicamente equivalente a

«Qualche P è Q»

Ne segue evidentemente che, se un sillogismo in cui figurano proposizioni di questi due tipi è corretto, esso continua ad essere corretto anche se in tali proposizioni

si invertono il soggetto e il predicato. Inoltre, un sillogismo corretto rimane tale se si inverte l'ordine delle due premesse.

Consideriamo ad esempio il sillogismo CESARE (II figura):

Nessun P è M  
 Tutti i Q sono M  
 -----  
 Nessun Q è P

Se si invertono fra loro il soggetto e il predicato della prima premessa, si ottiene:

Nessun M è P  
 Tutti i Q sono M  
 -----  
 Nessun Q è P

che è il sillogismo CELARENT della prima figura.

Consideriamo ora il sillogismo CAMESTRES (II figura):

Tutti i P sono M  
 Nessun Q è M  
 -----  
 Nessun Q è P

Se si invertono fra loro il soggetto e il predicato della seconda premessa e della conclusione, si ottiene:

Tutti i P sono M  
 Nessun M è Q  
 -----  
 Nessun P è Q

Se ora si inverte l'ordine delle due premesse, si ottiene nuovamente il sillogismo CELARENT della prima figura, in cui Q è il termine maggiore e P il termine minore.

Anche il sillogismo CAMENES (quarta figura) si riconduce a CELARENT invertendo fra loro soggetto e predicato della conclusione e invertendo l'ordine delle premesse.

Questo procedimento di riduzione alla prima figura è segnalato nel nome del sillogismo. CESARE, CAMESTRES e CAMENES si riconducono al sillogismo della prima figura CELARENT avente la stessa lettera iniziale, invertendo fra loro soggetto e predicato nelle proposizioni seguite dalla lettera «S», e cambiando l'ordine delle premesse se nel nome compare la lettera «M».

Con lo stesso ruolo delle lettere «S» e «M», come si può facilmente verificare, DISAMIS (terza figura), DATISI (terza figura), DIMARIS (quarta figura) si riconducono a DARII e FESTINO (seconda figura), FERISON (terza figura), FRESISON (quarta figura) si riconducono a FERIO.<sup>1</sup> Il lettore può già aver constatato che i diagrammi di Eulero, di Venn e di Pagnan dei sillogismi che iniziano con «C», «D», «F» sono del tutto simili.

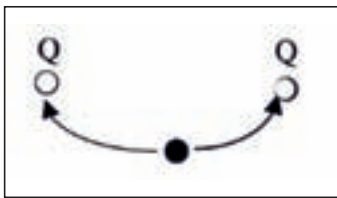
1. Questa riconduzione ai sillogismi della prima figura non comprende BAROCO (e l'analogo BOCARDO). BAROCO («Tutti i P sono M»; «Qualche Q non è M»; quindi «Qualche Q non è P») era ricondotto a BARBARA con un ragionamento più complesso. Se, assunta la verità delle due premesse, fosse falsa la conclusione, ossia valesse «Non vi è un Q che non è P», che equivale a «Tutti i Q sono P», dalla prima premessa «Tutti i P sono M», seguirebbe, per BARBARA con termine medio P, «Tutti i Q sono M», in contraddizione con la seconda premessa «Qualche Q non è M».

## SILLOGISMI CORRETTI CON TERZA PREMESSA ESISTENZIALE

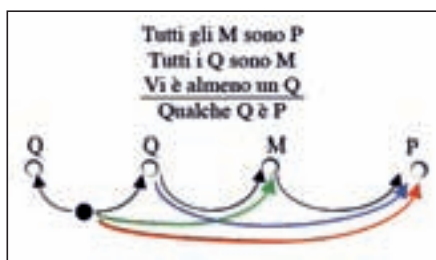
Come ho già rilevato negli articoli precedenti, alcuni sillogismi divengono corretti supponendo che le proprietà non siano vuote e, nella tradizione, sono stati ritenuti corretti sillogismi che non figurano tra i 15 elencati. Non vi è alcuna «frattura» tra le due impostazioni: basta semplicemente esplicitare una nuova premessa assunta implicitamente da Aristotele e dai logici medievali.

Il riconoscimento della correttezza dei sillogismi con la terza premessa di carattere esistenziale che elencheremo nel seguito si ottiene facilmente con i diagrammi di Eulero o di Venn, e la lascio al lettore. Nel seguito uso il terzo metodo estendendolo per trattare questi nuovi sillogismi a tre premesse.

Il sillogismo AAI della prima figura («Tutti gli M sono P»; «Tutti i Q sono M»; quindi «Qualche Q è P») non è corretto, ma lo diviene con la premessa «Vi è almeno un Q». Quest'ultima proposizione si rappresenta come segue:



Vediamo come si ottiene la correttezza di AII con la terza premessa:



Rappresentando le tre premesse, si possono comporre le tre frecce a destra. Si ottiene o la freccia verde («Qualche Q è M») o quella azzurra («Tutti i Q sono M»). In entrambi i casi si ricava per composizione la freccia rossa, e si ottiene così la rappresentazione della conclusione «Qualche Q è P».

Un'analoga situazione si verifica con il sillogismo non corretto EAO (I figura), che diviene corretto se si assume la terza premessa «Vi è almeno un Q»:

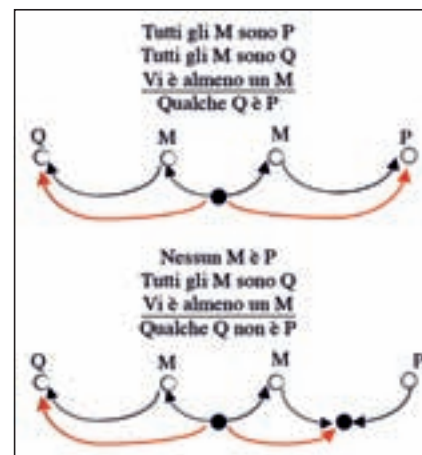


Il lettore verifichi, col metodo che preferisce, la correttezza dei tre seguenti sillogismi (i primi due della seconda figura e il terzo della quarta figura) aventi come terza premessa «Vi è almeno un Q»:

Tutti i P sono M	Nessun P è M
Nessun Q è M	Tutti i Q sono M
Vi è almeno un Q	Vi è almeno un Q
-----	-----
Qualche Q non è P	Qualche Q non è P

Tutti i P sono M
Nessun M è Q
Vi è almeno un Q
-----
Qualche Q non è P

Due sillogismi non corretti della terza figura, detti DARAPTI e FELAPTON<sup>2</sup>, divengono corretti con la terza premessa «Vi è almeno un M»:



Analogamente, i due seguenti sillogismi della quarta figura, detti BRAMANTIP e FESAPO, divengono corretti se, nel primo, si aggiunge la premessa «Vi è almeno un P» e, nel secondo, la premessa «Vi è almeno un M»:

Tutti i P sono M	Nessun P è M
Tutti gli M sono Q	Tutti gli M sono Q
Vi è almeno un P	Vi è almeno un M
-----	-----
Qualche Q è P	Qualche Q non è P

Lasciando al lettore la verifica della correttezza di questi ultimi due sillogismi, in totale si sono individuati altri 9 sillogismi corretti (2 della prima, 2 della seconda, 2 della terza e 3 della quarta figura).

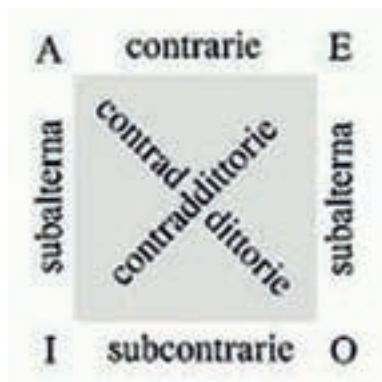
<sup>2</sup> La presenza nel nome della lettera «P» segnala l'implicita assunzione esistenziale che rende corretto il sillogismo.

## CONCLUSIONI

In definitiva, i sillogismi corretti sono 15, e divengono 24 se si aggiunge la terza premessa di carattere esistenziale. Dato che parte di essi sono varianti immediate gli uni degli altri, in definitiva, i sillogismi corretti sono assai pochi. Le difficoltà che le persone digiune di logica incontrano nella valutazione dei sillogismi sono in larga misura dovute al mancato passaggio al piano formale, e si possono superare semplicemente indicando con P, M e Q le tre proprietà coinvolte. Inoltre, si è indotti a ritenere corretti sillogismi della forma degli ultimi 9, poiché si assume implicitamente la premessa esistenziale. Anche qui, il passaggio al piano formale consente di evitare l'errore se si tiene presente che le proprietà possono essere vuote. Il riconoscimento della correttezza dei sillogismi con i metodi illustrati non è difficile: basta allenarsi eseguendo un numero opportuno di esercizi, e un'oretta dovrebbe essere sufficiente per ciascun metodo. Il terzo metodo ha una caratteristica che lo rende preferibile agli altri due: con esso, date le due premesse, la conclusione, se esiste, viene ottenuta componendo le frecce<sup>3</sup>. Questo procedimento agevola la soluzione di test

nei quali viene richiesto, date due premesse, cosa si può eventualmente concludere da esse, test nei quali le prestazioni delle persone sono statisticamente ancora più insoddisfacenti di quelle che si ottengono quando si chiede se una data conclusione segue da due premesse. In ogni caso, per migliorare le proprie prestazioni, è opportuno esaminare parte di quanto ho esposto nei quattro articoli, magari concentrandosi su uno solo dei tre metodi. Si tenga presente che la suddivisione dei sillogismi nelle quattro figure non è essenziale. Essa è rilevante solo per le considerazioni storiche<sup>4</sup>. In particolare è interessante il fatto che i sillogismi della seconda, terza e quarta figura venivano ricondotti a quelli della prima figura. Ciò consentiva di considerare i sillogismi corretti della prima figura come *assiomi*, assunti i quali si potevano giustificare tutti i sillogismi corretti delle altre figure. Si può quindi vedere un'analogia della sillogistica aristotelica con i recenti calcoli logici, nei quali alcune forme corrette di inferenza espresse in un dato linguaggio formale, assunte come assiomi, consentono di giustificare tutte le altre forme corrette di inferenza che si possono formulare in quel dato linguaggio.

Dario Palladino, Università di Genova



3. Il metodo può essere esteso a trattare casi più complessi, in cui sono presenti più premesse.

4. Tra gli aspetti storicamente interessanti su cui non mi sono soffermato vi è la considerazione del cosiddetto «quadrilatero aristotelico delle proposizioni», nei cui vertici sono disposte le proposizioni A, E, I, O e con il quale si evidenziano i nessi fra di esse. Rinviamo il lettore ai testi citati e al materiale che può facilmente trovare in Internet.



# MISURE AEROSTATICHE NELL'800

Ledo Stefanini

**L'AUTORE PRESENTA GLI ESPERIMENTI  
CONDOTTI DA GLAISHER, COXWELL, GUY-  
LUSSAC E BIOT, VOLTI A RILEVARE LE VARIAZIONI  
DI TEMPERATURA, PRESSIONE E CAMPO  
MAGNETICO AL CRESCERE DELLA QUOTA.**



**Fig.1.** James Glaisher (1809 – 1903).

## **JAMES GLAISHER, METEOROLOGO E AERONAUTA**

Un nome che non viene mai citato nei manuali di fisica, quello di Glaisher, sebbene abbia dato contributi importanti alla fisica dell'atmosfera, testimonianza di un modo di indagare la natura che richiedeva anche spirito di avventura. Nato a Londra nel 1809, fu assistente fino al '35 all'Osservatorio di

Cambridge e in seguito, per 34 anni, Direttore del Dipartimento di Meteorologia e Magnetismo presso il *Royal Greenwich Observatory*. Nel '49 venne chiamato a far parte della *Royal Society* e l'anno successivo contribuì alla fondazione della Società di Meteorologia. Morì a Croydon (Surrey) nel 1903.

Glaisher si può considerare un tipico rappresentante di un modo di intendere e praticare la ricerca scientifica che potremmo chiamare *romantica* in quanto richiedeva allo scienziato anche notevoli doti di coraggio e prestanza fisica. Si può assimilare ad un altro grande esponente della cultura scientifica inglese del tempo John Tyndall (1820 – 1893) che, diversamente da Glaisher, praticò l'alpinismo di alta quota per fini scientifici.

A partire dal 1862 e fino al 1866, James Glaisher compì, a scopo di indagine scientifica, una serie di ascensioni con palloni riempiti di gas illuminante, generalmente in compagnia di Henry Tracey Coxwell (1819 – 1900) che non aveva interessi scientifici, ma alla professione di dentista affiancava la passione per i voli in aerostato. I voli richiedevano una buona dose di coraggio e di spirito di avventura in quanto non erano esenti da gravi rischi, ai quali gli avventurosi viaggiatori non erano preparati, come sta a dimostrare il racconto della drammatica ascensione del 5 settembre 1862:



**Fig.2.** Glaisher e Coxwell nella navicella (Da *Travels in the air*, Cap. I).

All'una e 52 minuti leggo sul termometro a bulbo secco 5° sotto lo zero; dopo di che non fui capace di leggere la colonna di mercurio del termometro a bulbo umido, e neppure le lancette dell'orologio, né le divisioni fini degli altri strumenti. Chiesi allora a Mr. Coxwell di aiutarmi a leggere gli strumenti. Tuttavia, a causa del moto rotatorio del pallone, che era continuato senza sosta fin dalla partenza, il filo della valvola si era ingarbugliato ed egli aveva dovuto lasciare la navicella e salire sul bordo per riaggiustarlo. Guardai il barometro e trovai che segnava 9 pollici e  $\frac{3}{4}$ , in diminuzione rapida, il che significava un'altezza superiore a 29 000 piedi. Subito dopo abbandonai il braccio sul tavolo, privo di ogni forza e, sforzandomi di usarlo, lo trovai privo di ogni vigore – doveva aver perso temporaneamente la sua forza; nel tentativo di muovere l'altro braccio, mi accorsi che anch'esso era inerte. Tentai allora di scuotermi e ci riuscii, ma mi sembrava di essere privo di arti. Feci per guardare il barometro ma la testa mi ricadde sulla spalla sinistra; lottai e scossi il mio corpo di nuovo, ma non riuscivo a muovere le braccia. Sollevata la testa per un momento, ricadde sulla spalla destra; poi mi accacciai, con la schiena appoggiata alla parete della navicella e la testa sul bordo. In questa posizione i miei occhi erano diretti verso Mr. Coxwell sull'anello. Quando scossi il mio corpo mi sembrò di aver riacquisito la completa potenza dei muscoli della schiena e anche di quelli del collo, ma nessuna forza nelle braccia e nelle gambe. Ma, come nel caso delle braccia, tutta la potenza muscolare se n'era andata in un istante dalla schiena e dal collo. Fissai intensamente Mr. Coxwell e cercai di parlare, ma non potei. In un momento una densa oscurità scese su di me, segno che anche il nervo ottico aveva perduto in un istante la sua potenza, tuttavia ero ancora consapevole, con un cervello attivo com'è ora che scrivo queste note. Pensavo di essere stato colpito dall'asfissia e pensavo che non avrei sperimentato altro poiché la morte sarebbe sopravvenuta se non fossimo scesi rapidamente: altri pensieri stavano nascendo nella mia mente quando improvvisamente persi coscienza come se mi fossi addormentato. Non potrei dire altro del senso dell'udito. Se non che nessun suono si propaga per l'aria a rompere la calma perfetta e il silenzio delle regioni tra le sei e le sette miglia dalla terra. La mia ultima osservazione venne fatta all'una e 54 sopra 29 000 piedi. Penso che siano passati due o tre minuti dal momento in cui i miei occhi sono diventati incapaci di cogliere le divisioni fini e l'una e 54 e altri due o tre minuti siano passati mentre ero svenuto. Mentre ero svenuto udii le parole «temperatura» e «osservazione» e riconobbi Mr. Coxwell che era nella navicella, mi parlava e tentava di farmi rinvenire – segno che la coscienza e l'udito erano tornati. Lo udivo parlare forte ma non potevo vederlo, parlare o muovermi. Lo udii di nuovo dire: «Provaci; fallo ora». Fu allora che gli strumenti divennero nettamente visibili e così Mr. Coxwell; in breve avevo riacquisito la vista. Allora mi rialzai e mi guardai intorno come se mi fossi risvegliato dal sonno, sebbene non riposato e dissi a Mr. Coxwell: «Avevo perso i sensi». Rispose: «Voi li

avete persi e io ci sono andato vicino». Mi stirai le gambe che erano rimaste distese e presi in mano una matita per ricominciare le osservazioni. Mr. Coxwell mi disse di aver perduto l'uso delle mani, che erano annerite, e vi versai sopra del brandy....

Mr. Coxwell mi disse che mentre era nell'anello sentì un freddo pungente, che la brina ricopriva tutto il pallone e che quando cercò di lasciare l'anello si accorse di avere le mani congelate. Aveva dovuto perciò appoggiare le mani all'anello e lasciarsi scivolare giù. Quando mi vide aveva pensato per un momento che mi fossi steso a riposare e mi aveva parlato senza ottenere risposta; solo allora aveva notato le mie gambe stese e le braccia penzoloni e osservato la mia aria serena e placida, senza la tensione e l'ansietà che aveva osservato prima di entrare nell'anello: solo allora si era reso conto che ero svenuto. Avrebbe voluto avvicinarsi a me, ma non poteva; e quando sentì che anche lui stava pendendo i sensi, decise di aprire la valvola. Tuttavia, a causa della perdita dell'uso delle mani non ne era capace; alla fine riuscì a farlo afferrando la corda con i denti e abbassando la testa due o tre volte, fino a che il pallone cominciò decisamente a scendere.<sup>1</sup>

Glaisher, naturalmente, scrisse scrupolose relazioni delle sue ascensioni, caratterizzate da controllato understatement britannico e rigore scientifico.<sup>2</sup>

È sui mezzi e le finalità scientifiche che vogliamo soffermare la nostra attenzione.

### STRUMENTI E MISURE SCIENTIFICHE IN PALLONE

Nel *récit* dell'ascensione effettuata il 30 giugno 1862, Glaisher inserì una tabella dei dati raccolti, allo scopo di illustrare le finalità scientifiche della spedizione, che presenta per noi diversi motivi di interesse.

Fig.3. La tabella dei dati raccolti nell'ascensione del 30 giugno 1862 (Da *Travels in the air, Cap. I*).

Come lo stesso Glaisher ha cura di spiegare, la prima colonna indica le ore, la seconda la pressione espressa in millimetri di mercurio (misurata con un barometro a sifone), la terza la pressione segnata da un barometro aneroidale, la quarta l'altezza sul livello del mare, dedotta dalle precedenti indicazioni.

Pertanto, la seconda e la terza colonna raccolgono le misure di pressione atmosferica dalla quale si ricava la quota sul livello del mare, riportata nella quarta. Tuttavia, come si passasse dalle misure di pressione al valore della quota non era questione scontata. Possiamo presumere che Glaisher facesse riferimento alla formula fornita da Laplace nella sua opera fondamentale di meccanica<sup>3</sup> che, nella forma ridotta diventa

$$z = 18,34 \times 10^3 (m) \left[ 1 + \frac{2(t_0 + t)}{1000} \right] \text{Log} \frac{b_0}{b}$$

nella quale  $b$  e  $b_0$  indicano le altezze della colonna di mercurio alla quota di partenza e a quella superiore, e  $t$  e  $t_0$  le temperature (centigrade) alle stesse quote.

La formula appare meno misteriosa se la passiamo ai logaritmi naturali e la scriviamo in maniera leggermente diversa

$$z = 32 \left[ 250 + \frac{(t_0 + t)}{2} \right] \ln \frac{b_0}{b} \quad (2)$$

Alla sua interpretazione è di ausilio il confronto con l'espressione che se ne dà oggi in conformità al modello dell'*atmosfera isoterma*:

$$z = \frac{R}{Mg} T \ln \frac{b_0}{b} \approx 30 T \ln \frac{b_0}{b} \quad (3)$$

dove  $R$  indica la costante dei gas,  $M$  la massa molare dell'aria,  $g$  il campo gravitazionale e  $T$  la temperatura assoluta.

La formula di Laplace è basata tuttavia su un assunto discutibile e cioè che la temperatura vari con la quota secondo la legge (puramente ipotetica)

$$T = \sqrt{T_0^2 - kz} \quad (4)$$

dove  $T_0$  e  $T$  indicano la temperatura assoluta alla quota di partenza e alla quota superiore,  $z$  la differenza di quota e  $k$  un parametro da assumere in modo tale che la  $T$  abbia il valore rilevato alla quota superiore. Pertanto, le misure barometriche sono strettamente dipendenti dalle misure di temperatura.

1. J. Glaisher, C. Flammarion, W. De Fonvielle, G. Tissandier, *Voyages aériens*, cit.  
 2. J. Glaisher, «An account of meteorological and physical observations...», cit.  
 3. P.S. de Laplace, *Traité de mécanique céleste*, cit.



L'importanza dello studio della distribuzione in altezza della temperatura è testimoniata dal fatto che questo era uno degli obiettivi che il Comitato della *British Association* - promotrice delle ascensioni di Glaisher - aveva indicato: «Determinare la temperatura dell'aria e il suo stato idrometrico a diverse quote, alla massima quota possibile; determinare il tasso di diminuzione della temperatura al crescere della quota, e accertare se i risultati ottenuti tramite osservazioni condotte in montagna, e precisamente se un abbassamento di temperatura di un grado ogni 300 piedi di quota sia vero oppure no...». L'altro obiettivo principale della spedizione era «...di studiare la distribuzione dell'acqua sotto forma di vapore invisibile, nell'aria al di sotto delle nubi, nelle nubi e sopra di loro a quote diverse...»

Infatti, le colonne 5, 6, 9, 10 e 11 riportano i dati raccolti con termometri di tipo diverso.

Glaisher ci informa che disponeva di due coppie di termometri, straordinariamente sensibili: due a bulbo secco e due a bulbo umido. Una coppia dotata di protezione contro la luce solare diretta da uno schermo d'argento lucido, con la forma di tronco di cono, aperta alle due basi.

I termometri si possono vedere nella bella illustrazione che Glaisher ha voluto allegare alla sua relazione in cui è mostrata la disposizione degli strumenti di misura.

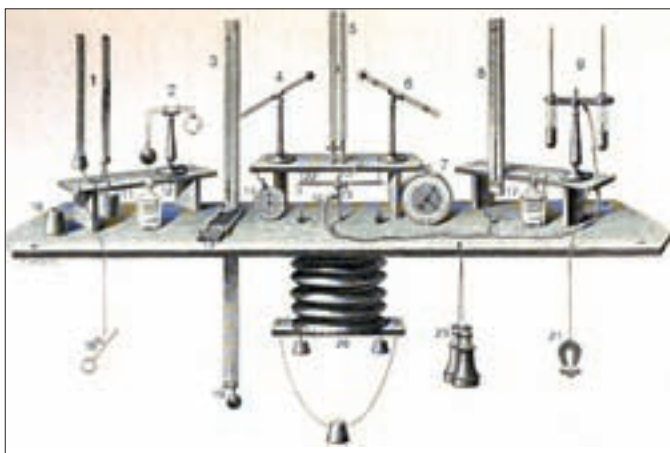


Fig.4. Strumentazione portata da Glaisher nelle sue ascensioni del 1862 (Da *Travels in the Air, Cap. III*).

Nella figura il numero 1 indica i termometri a bulbo secco e a bulbo umido. Anche il numero 5 indica una coppia di termometri, ma collegati mediante un tubo ad un aspiratore, segnato col numero 20. Questi due strumenti avrebbero dovuto misurare la temperatura dell'aria in movimento. Della dotazione faceva parte anche un quinto termometro, a bulbo annerito, mediante il quale ci si proponeva di fare misure di radiazione solare. Infatti, lo strumento, diversamente dagli altri, non era schermato rispetto alla luce del sole. Anche il numero 6 era un termometro a bulbo annerito,

protetto però da un tubo trasparente a vuoto. Lo scopo di questo era di controllare se le variazioni di temperatura fossero determinate dalla radiazione solare o non, piuttosto, dalla temperatura dell'aria. Vi era poi un settimo termometro (indicato col numero 8) dotato di un bulbo a griglia, e perciò di grande prontezza. I dati forniti da questo sono raccolti nella colonna 9 della tabella.

Il termometro a bulbo umido è un termometro con il bulbo avvolto in uno strato di garza imbevuta d'acqua. A causa dell'evaporazione dell'acqua, la temperatura misurata dal termometro è inferiore a quella che misurerebbe se fosse esposto direttamente all'aria e viene indicata come *temperatura di bulbo umido*. Meno saturata di vapore è l'aria, maggiore l'evaporazione dalla superficie del bulbo umido e, di conseguenza, maggiore la differenza tra le due letture.

Alle due temperature è connesso il cosiddetto *punto di rugiada*, ovvero la temperatura in corrispondenza della quale l'umidità dell'aria raggiunge il valore massimo. I valori del punto di rugiada sono riportati nelle colonne numero 8 e numero 13 della tabella.

Il punto di rugiada si può determinare direttamente mediante un *igrometro a condensazione*. Gli igrometri disponibili al tempo di Glaisher erano sostanzialmente due: l'igrometro di Regnault e l'igrometro di Daniell di cui forniamo una descrizione in appendice.

Nell'immagine della strumentazione di Glaisher l'igrometro di Daniell è indicato con il numero 2, quello di Regnault con il numero 9.

Da una grande quantità di osservazioni simultanee di temperature di bulbo secco e umido e di punti di rugiada, Glaisher ricavò una formula empirica per il punto di rugiada.<sup>4</sup>

Se  $t_r$  è il punto di rugiada e  $t$  la temperatura (di bulbo secco), la formula di Glaisher è

$$t_r = t - A \times \Delta t \quad (5)$$

dove  $\Delta t$  è la differenza di lettura tra i due termometri ed  $A$  un fattore empirico (fattore di Glaisher) il cui valore dipende dalla temperatura di bulbo secco.

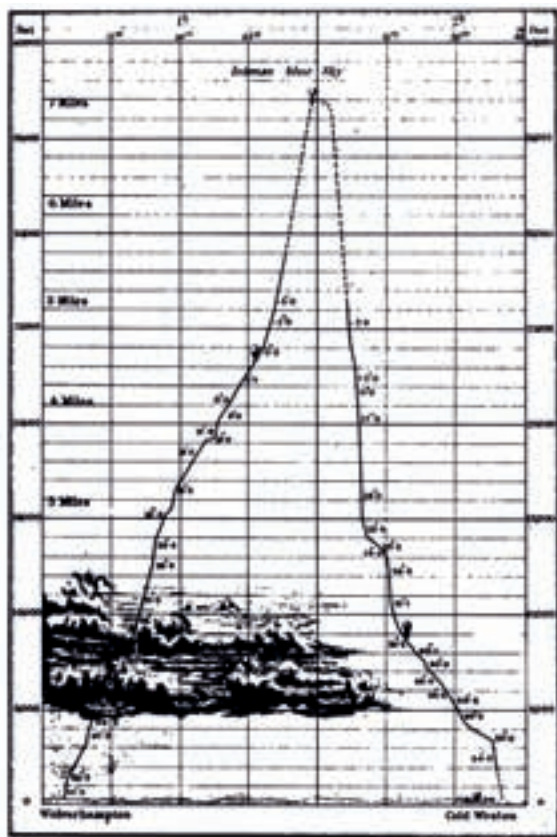
Nell'intervallo di temperatura tra  $-10^\circ\text{C}$  e  $30^\circ\text{C}$  il valore di  $A$  scende da 3 circa alla sua metà.

La colonna 13 della tabella di Glaisher, in cui sono riportati i valori del punto di rugiada, risulta quindi dal confronto tra i valori della colonna 10 (temperatura di bulbo secco) e della colonna 11 (*temperatura di bulbo umido*). Dal confronto tra la colonna 13 che raccoglie i punti di rugiada determinati con termometri esposti ad aria corrente e la colonna 8 che raccoglie gli stesso dati raccolti con termometri in aria ferma, si osserva che i valori differiscono di molto poco e gli scarti sono ugualmente distribuiti tra positivi e negativi. La cosa, fa notare Glaisher, è stata osservata in tutte le ascensioni



effettuate.

Per descrivere la sua ascensione del 5 settembre 1862, Glaisher si è anche servito di un suggestivo grafico che riporta in ascisse il tempo del volo e in ordinate la quota raggiunta. Per ogni quota sono indicati anche i valori di temperatura registrati.



Path of the Balloon in its ascent from Wolverhampton to Cold Weston near Ludlow. 5<sup>th</sup> September 1862.

Fig.5. Descrizione grafica dell'ascensione del 5 settembre 1862 (Da Travels in the Air, Cap.III).

Le ascensioni compiute da Glaisher hanno, tra l'altro, dimostrato l'inaccettabilità dell'assunto (3), riguardante la relazione tra temperatura dell'aria e quota, che Laplace ha posto alla base della sua formula barometrica. Un atteggiamento più pragmatico dimostrò l'italiano Paolo di Saint-Robert che scelse di ricavare la relazione direttamente dai dati raccolti da Glaisher.<sup>5</sup> La relazione tra temperatura e quota assunta da Saint-Robert sulla base di quella che oggi chiameremmo interpolazione polinomiale sui dati sperimentali era

$$z = a(T_0 - T) - b(T_0^2 - T^2) \quad (6)$$

dove  $a$  e  $b$  sono due parametri da determinare empiricamente. Sulla base di tale ipotesi, Saint Robert

dedusse una relazione tra quota e pressione barometrica diversa da quella di Laplace:

$$z = 2 \frac{K}{g} \frac{p_0 - p}{T_0 + T} \quad (7)$$

dove le  $p$  indicano le pressioni barometriche, le  $T$  le temperature assolute e il parametro  $K$  è lo stesso che compare nella formula di Laplace.

## UN'ASCENSIONE PRECEDENTE

Tra gli strumenti scientifici che Glaisher e Coxwell hanno portato con sé nelle loro ascensioni vi erano anche una bussola (13) e un magnete (21). Questo – ce ne informa Glaisher – doveva servire a mettere in oscillazione l'ago della bussola. Si trattava di un esperimento finalizzato a rilevare eventuali variazioni dell'intensità del campo magnetico terrestre. Infatti il periodo di oscillazione di un ago magnetico intorno al perno dipende dall'intensità del campo e quindi, se il campo dovesse diminuire all'aumentare della quota, questa variazione dovrebbe tradursi in un aumento del periodo di oscillazione, che si dovrebbe rilevare con il cronometro al secondo che pure faceva parte dell'attrezzatura, indicato col numero 14.

L'esperimento era già stato tentato quasi 60 anni prima da due scienziati francesi che, in seguito avrebbero raggiunto grande fama: Joseph-Louis Guy-Lussac e Jean-Baptiste Biot.

Era il 6 fruttidoro dell'anno 12, cioè il 17 agosto 1804, quando i due giovani amici (rispettivamente di 26 e 30 anni) decollarono dal giardino del *Conservatoire des Arts* (Parigi) con l'obiettivo principale di verificare se il campo magnetico diminuisce all'aumentare della quota. La cosa era stata segnalata in precedenza da De Saussure che aveva compiuto misure a 3435 m di quota, sul *Colle del Gigante* (Monte Bianco). Per fare la verifica «basta avere un ago magnetizzato, sospeso ad un filo di seta molto sottile: si sposta un poco l'ago dal suo meridiano magnetico e lo si lascia oscillare; più le oscillazioni sono rapide, più la forza magnetica è considerevole...».<sup>6</sup> Insieme alle misure di campo magnetico, Guy-Lussac e Biot volevano fare misure sul campo elettrico atmosferico. A questo scopo avevano appeso alle pareti della navicella, tramite degli isolatori di vetro, alcuni fili metallici di diversa lunghezza (da 20 fino a 100 m). Per quanto riguarda la variazione del campo magnetico terrestre, secondo le parole stesse di Biot, i risultati non lasciavano dubbi: «La proprietà magnetica non rivela

4. R. Von Mises, *Theory of flight*, cit.

5. P. Count of Saint Robert, «Barometrical Formula resulting from the Observations made by Mr. James Glaisher...», cit.

6. J.-L. Guy-Lussac, J.-B. Biot, «Extrait de la relation d'un Voyage aérostatique fait par MM. Guy-Lussac et Biot», cit., p. 314.

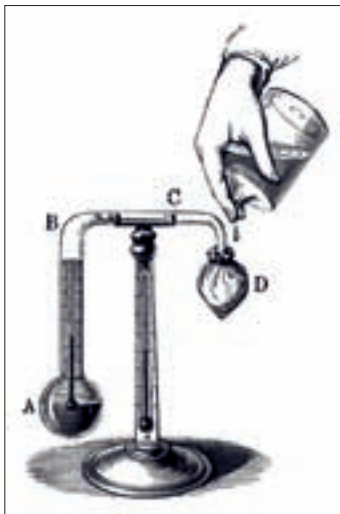


Fig. 6. Igirometro di Daniell.

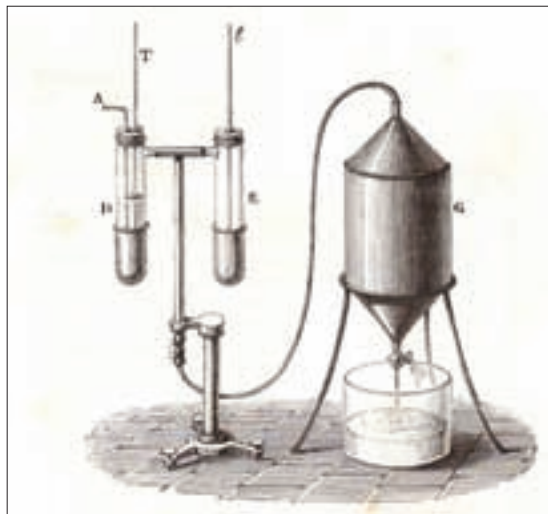


Fig. 7. Igirometro di Regnault.

alcuna diminuzione apprezzabile tra la superficie della Terra e la quota di 4000 m; la sua azione si manifesta costantemente con i medesimi effetti e secondo le stesse leggi».<sup>7</sup>

La conferma venne da un'ascensione che Guy-Lussac compì qualche giorno dopo in solitaria, durante la quale superò i 7000 m di quota: «Senza voler trarre alcuna conseguenza da un leggero aumento apparente [del periodo di oscillazione dell'ago], che può essere dovuto

agli errori che si possono commettere in questo genere di esperienze, devo concludere che l'insieme dei risultati conferma ed estende il fatto che abbiamo osservato, M. Biot ed io, e che dimostra che, come la gravitazione universale, la forza magnetica non subisce variazioni sensibili anche alle massime quote che siamo in grado di raggiungere.»<sup>8</sup>

## APPENDICE

L'igirometro di Daniell è costituito da due bolle di vetro, connesse da un tubo a «U», in cui è stato praticato il vuoto. La bolla A in figura contiene etere, mentre l'altra, vuota, è avvolta in un

sacchetto di mussola trasparente. Se si versa qualche goccia di etere sulla mussola che avvolge la bolla B, questo evapora, togliendo calore alla bolla stessa, che si raffredda. Di conseguenza, l'etere contenuto nella bolla A evapora, condensando in B e ciò provoca un raffreddamento del liquido contenuto nella bolla, la cui superficie si ricopre di un velo di condensa. Un termometro immerso nell'etere ne misura la temperatura e questa indica il *punto di rugiada*.

L'igirometro di Regnault è costituito da un tubo di vetro chiuso alla base e ricoperto fino a circa metà lunghezza da uno strato d'argento. È chiuso da un tappo con tre fori: Attraverso uno di questi passa un termometro che misura la temperatura dell'apparecchio; per il secondo un tubo di vetro che pesca nell'etere; e per il terzo un tubo di drenaggio che, attraverso un tubo di gomma, è in comunicazione con un aspiratore. L'aspirazione produce nell'etere un gorgogliamento d'aria che provoca una rapida evaporazione.

Allo scopo di valutare con precisione l'inizio della deposizione di rugiada, accanto al primo di mette un tubo di confronto esattamente simile, ma senza etere. Questo rimane trasparente, quando l'altro diventa opaco. Alla fine, l'osservatore legge il valore segnato dal termometro.

*Ledo Stefanini, Università di Mantova-Pavia*

## Bibliografia

J. Glaisher, C. Flammarion, W. De Fonvielle, G. Tissandier, *Voyages aériens*, Hachette, Parigi 1869.

J. Glaisher, «An account of meteorological and physical observations in 8 balloon ascents, made, under the auspices of the committee of the British Association for the Advancement of Science at Manchester», *British Association Reports 1862-1866*, 1866, pp. 376- 502.

J.-L. Guy-Lussac, J.-B. Biot, «Extrait de la relation d'un Voyage aérostatique, fait par MM. Guy-Lussac et Biot, lue à la Classe des Sciences mathématiques et physiques de l'Institut national, le 8 fructidor an 12», *Journal de physique, de chimie et d'histoire naturelle*, 1804, 59.

J.-L. Guy-Lussac, J.-B. Biot, «Relation d'un Voyage aérostatique, fait par M. Guy-Lussac le 29 fructidor an 12, et lu à l'Institut National, le 9 vendémiaire an 13», *Journal de physique, de chimie et d'histoire naturelle* 1804, 59.

P.S. de Laplace, *Traité de mecanique céleste*, tome V, livre XIV, Ch. I, 1805, p.253.

R. Von Mises, *Theory of flight*, McGraw-Hill book company, New York 1945.

P., Count of, Saint Robert, «Barometrical Formula resulting from the Observations made by Mr. James Glaisher in Eight Balloon-Ascent in 1862», *Philosophical Magazine*, Serie 4, Vol. 27, 1864, pp. 401-425.

7. Ibi, p. 317.

8. J.-L. Guy-Lussac, J.-B. Biot, «Relation d'un Voyage aérostatique, fait par M. Guy-

# FATTA L'ITALIA...

Giovanni Vittorio Pallottino

**L'AUTORE ILLUSTRÀ COME GLI SCIENZIATI, NEL PERIODO POSTUNITARIO, ABBIANO CONTRIBUITO ALLA CRESCITA DEL PAESE ATTRAVERSO IL LORO APPORTO FORMATIVO E CULTURALE.**

Il famoso detto di Massimo d'Azeglio<sup>1</sup> «Fatta l'Italia, ora bisogna fare gli italiani» riassume assai efficacemente l'intento civile, all'indomani della raggiunta unità politica, della generazione che a questo obiettivo aveva dato un contributo decisivo partecipando ai moti e alle guerre del Risorgimento. Intento rivolto alla diffusione di un comune sentire e alla formazione di una cittadinanza appropriata al decollo di uno stato moderno. A fronte di una situazione iniziale di forte debolezza generale in termini di istruzione, infrastrutture e industria, particolarmente accentuata dalla profonda arretratezza complessiva delle regioni meridionali del Paese. In quanto segue, in particolare, cercheremo di mettere in evidenza il ruolo svolto dagli scienziati, nel periodo immediatamente postunitario, per lo sviluppo della formazione culturale a livello universitario, intesa come prerequisito essenziale per la modernizzazione e la crescita del Paese. Elemento che del resto, come vedremo, costituì un punto di attenzione da parte delle istituzioni del nuovo Regno.

L'avvio di un'opera patriottica comune da parte degli scienziati italiani si può ricondurre a un evento estremamente significativo, che ha luogo a Pisa nel 1839. Si tratta della «Prima riunione degli scienziati italiani», alla quale partecipano ben 421 naturalisti, medici, fisici, ingegneri, agronomi, ... provenienti dai vari stati e staterelli nei quali l'Italia era allora suddivisa. L'evento è importante perché improntato all'unità culturale dell'Italia come premessa per la sua unità politica. E proprio per questo è seguito da un vasto pubblico e trova grande eco. Alla riunione di Pisa ne seguono altre negli anni successivi, a Torino, Firenze, Padova e in altre città, conducendo successivamente alla costituzione di una società scientifica nazionale, la Società italiana per il Progresso delle Scienze.<sup>2</sup> Ma questi convegni, per lo spirito patriottico unitario che li ispirava, risultarono sgraditi ad alcuni dei governi del tempo. In particolare la riunione del 1847, tenuta a Venezia allora parte del Lombardo-Veneto sotto dominio austriaco, vide prima l'espulsione di uno dei promotori<sup>3</sup> e poi l'interruzione dei lavori da parte della polizia. Gli eventi del 1848 e le guerre d'indipendenza vedono poi una larga partecipazione degli scienziati, dei docenti

universitari e degli studenti. Un caso esemplare è quello del battaglione degli universitari toscani, costituito dagli studenti dell'ateneo di Pisa e dai loro professori<sup>4</sup>, che partecipò alla guerra del 1848.<sup>5</sup> Poco preparati al combattimento, i volontari toscani nella battaglia di Curtatone e Montanara andarono incontro a un bagno di sangue, ma il loro sacrificio riuscì a vanificare una manovra di aggiramento delle truppe austriache. E molti altri episodi si potrebbero ricordare, negli eventi bellici degli anni fra il 1848 e il 1866.

Di particolare interesse è il ruolo svolto nel decennio 1849-1859 dal Regno di Sardegna, l'unico stato italiano che aveva mantenuto la costituzione concessa nel 1848 e che accolse numerosi personaggi in fuga, o esiliati, dagli altri stati italiani perché compromessi con gli eventi degli anni 1848-1849. Il periodo che intercorre fra le prime due guerre d'indipendenza vede il piccolo regno sabauda, con Camillo Benso conte di Cavour ministro e poi presidente del consiglio, attuare una grande opera di modernizzazione. Opera orientata allo sviluppo dell'agricoltura, dell'industria e del commercio con l'estero, con la creazione di grandi infrastrutture (ferrovie, canali di irrigazione, il traforo del Frejus, ...), e all'obiettivo di rafforzare economicamente e militarmente lo stato, anche in vista di competere con l'Austria. Ma anche accompagnata da un forte impegno verso l'istruzione pubblica.

Raggiunta la meta dell'unità politica con la costituzione del Regno d'Italia nel 1861, l'azione degli scienziati italiani trovò uno sbocco istituzionale assai efficace nella camera alta del nuovo stato, il senato, che aprì le sue porte ai più qualificati esponenti del mondo accademico, e più in generale del mondo della cultura. Infatti, grazie a specifiche norme contenute nello Statuto Albertino del 1848, i senatori potevano essere scelti sia fra i membri dell'accademia reale delle scienze<sup>6</sup>, poi accademia dei Lincei, sia fra coloro che con «meriti eminenti avranno illustrata la Patria».

Il Senato, così, poteva avvalersi della presenza e del consiglio

1. Secondo alcuni attribuito invece a Ferdinando Martini.

2. Si veda: <http://www.sipsinfo.it/nasc.htm>.

3. Lo zoologo Carlo Luciano Bonaparte (nipote di Napoleone I).

4. Più precisamente, 389 studenti su 621 iscritti all'università di Pisa, guidati da 66 professori. Fra questi ultimi ricordiamo il fisico matematico Ottaviano Mossotti, che guidò il battaglione, il giurista Giuseppe Montanelli, il fisico Carlo Matteucci, il chimico Raffaele Piria, che ebbe fra i suoi allievi Stanislao Cannizzaro, il fisico Carlo Pacinotti, padre di Antonio, il vulcanologo Leopoldo Pilla; il matematico Enrico Betti; il medico Ferdinando Zannetti, chirurgo capo del Battaglione.

5. Si veda: <http://www.goliardiapisana.it/curtamonta.html>.





**Fig. 1.** Carlo Matteucci (Forlì, 21 giugno 1811 – Livorno, 25 luglio 1868).



**Fig. 2.** Antonio Luigi Gaudenzio Giuseppe Cremona (Pavia, 7 dicembre 1830 – Roma, 10 giugno 1903).



**Fig. 3.** Giuseppe Colombo (Milano, 18 dicembre 1836 – Milano, 16 gennaio 1921).

di personalità dotate di altissima qualificazione nelle più diverse discipline scientifiche e tecnologiche, che inoltre erano pienamente libere di operare secondo i loro intendimenti, non essendo legate a mandati elettorali. E del resto molti di questi personaggi svolsero ruoli attivi, assumendo incarichi importanti ed esercitando potere decisionale soprattutto nel settore dell'istruzione, determinando le direzioni di sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica, e creando nuove istituzioni. Fra gli scienziati che furono alla guida del ministero della Pubblica istruzione del nuovo regno troviamo per esempio il fisico Carlo Matteucci (*Fig. 1*) (1811-1868), pioniere nello studio della bioelettricità, che aveva partecipato ai moti del 1848 sostenendo l'intervento del Granducato di Toscana in appoggio all'esercito di Carlo Alberto e che nella prima guerra d'indipendenza aveva combattuto nel già ricordato battaglione dei volontari toscani, e il matematico e ingegnere Luigi Cremona (*Fig. 2*) (1830-1903), che fu amico dei fratelli Cairoli e che aveva partecipato valorosamente alla prima Guerra d'indipendenza, guadagnandosi i galloni di sergente nella difesa di Venezia del 1849.

Studio di valore e docente universitario, Cremona va ricordato per il ruolo svolto nella riforma degli studi universitari, in particolare opponendosi alla proliferazione delle sedi universitarie, e soprattutto nel dirigere e riorganizzare la Scuola degli ingegneri di Roma, l'attuale facoltà d'Ingegneria della Sapienza. L'impegno del nuovo

6. Nel corso di un secolo, dal 1849 al 1946, furono ben 147 i senatori del Regno nominati in quanto membri dell'Accademia delle scienze, prima quella di Torino, poi l'Accademia Nazionale dei Lincei e l'Accademia d'Italia.

7. Noto ancora oggi come autore del famoso manuale utilizzato da generazioni di ingegneri, con quasi cento successive edizioni.

8. Gian Luca Lapini, «Giuseppe Colombo, ingegnere, imprenditore e politico», *Nuova Secondaria*, Anno XXV (2007), n. 3, pp. 94-99.

9. La fonte idroelettrica raggiunse il limite fisiologico parecchi decenni più tardi e soltanto nel 1964 la produzione termoelettrica divenne prevalente.

10. AA.VV., *50 Anni di storia italiana*, Ulrico Hoepli, Milano 1911.

11. Qui ponendo significativamente sullo stesso piano « il buon governo della finanza, ... e la diffusione e l'intensificazione della cultura » nelle parole del ministro del Tesoro suo promotore.

stato verso la formazione universitaria di tecnici di alta qualificazione è dimostrato dall'assegnazione di questo compito di guida negli stessi anni, questa volta nella scuola superiore che in seguito si chiamerà Politecnico di Milano, prima al matematico Francesco Brioschi (1824-1897), che nel 1848 aveva partecipato all'insurrezione delle cinque giornate di Milano, e poi al suo allievo il matematico-ingegnere Giuseppe Colombo<sup>7</sup> (*Fig. 3*) (1836-1921).<sup>8</sup>

Dopo aver combattuto nella Guerra d'indipendenza del 1859, quella determinante ai fini dell'Unità, e successivamente in quella del 1866 come volontario nelle file di Garibaldi, Colombo dedicò la sua vita all'insegnamento presso il Politecnico di Milano, di cui fu a lungo rettore, allo sviluppo delle relazioni fra università e industria, e alla politica. Fra i suoi numerosi allievi citiamo soltanto l'imprenditore nel campo della gomma Giovan Battista Pirelli e il pioniere dell'aviazione italiana Enrico Forlanini. Ma Colombo merita di essere ricordato soprattutto per il suo contributo allo sviluppo dell'industria elettrica nazionale, con l'impiego di una tecnologia allora nascente. Presente all'inaugurazione della centrale elettrica realizzata da Edison a New York nel 1882, egli si adoperò per la costruzione a Milano nel 1883 della centrale termoelettrica di Santa Radegonda, la prima in Europa. E svolse un ruolo primario per la nascita della società Edison, di cui fu presidente, e per lo sfruttamento delle risorse idroelettriche<sup>9</sup>, che liberarono il nostro Paese dalla dipendenza dall'estero per la produzione dell'elettricità. Fu continuo e rilevante anche l'impegno politico di Colombo. Prima consigliere comunale a Milano, poi deputato, quindi, negli anni '90 ministro delle Finanze e poi del Tesoro, presidente della Camera dei Deputati e poi Senatore del Regno.

**Troppo lungo sarebbe estendere ancora l'elenco** dei personaggi che si dedicarono all'insegnamento e alla ricerca scientifica dopo aver partecipato alle lotte risorgimentali. Per questo ci limiteremo a menzionarne solo alcuni fra i più significativi.

- Ottaviano Fabrizio Mossotti (1791-1863) dopo la laurea a Pavia lavorò presso l'osservatorio astronomico di Brera, ma nel 1824, ricercato dalla polizia per i suoi contatti con esponenti rivoluzionari, fuggì in Inghilterra, dove continuò la sua attività scientifica, spostandosi poi a Buenos Aires dove insegnò fisica sperimentale. Nel 1834 vinse una cattedra a Bologna, che però il governo pontificio gli negò per i suoi trascorsi, finché nel 1841 viene chiamato a Pisa a

ricoprire la cattedra di Fisica Matematica e Meccanica Celeste. Partecipa alla Guerra d'Indipendenza del 1848 al comando del battaglione universitario toscano e nel 1861 diventa uno dei primi senatori del Regno. Matematico di valore, Mossotti è ricordato soprattutto per i suoi lavori di astronomia, fra i quali uno studio dettagliato degli strumenti ottici.

- Stanislao Cannizzaro (1826-1910), condannato a morte a seguito della sua partecipazione ai moti siciliani del 1848, riparò prima in Francia e poi in Piemonte dove nel 1855 ottenne una cattedra a Genova. Qui pubblicò un'opera magistrale sui fondamenti della chimica, formulando per la prima volta una precisa teoria atomica basata sul principio di Avogadro. Insegnò poi a Palermo e Roma creando una scuola di portata internazionale ed è conosciuto come grande organizzatore della chimica italiana dopo l'Unità. Fu anche Senatore del Regno e vicepresidente del Senato.
- Enrico Betti (1823-1892), laureato in matematica a Pisa, partecipò alla battaglia di Curtatone e Montanara come caporale del battaglione universitario. In seguito divenne professore di analisi matematica e poi di fisica matematica, e fu a lungo direttore della Scuola Normale di Pisa. Studioso di fama internazionale, Betti creò una importante scuola di fisica matematica ed ebbe fra i suoi allievi Ulisse Dini, Gregorio Ricci Curbastro e Vito Volterra. Fu deputato e in seguito Senatore del Regno.
- Antonio Pacinotti (1841-1912), figlio del già citato Luigi e allievo di Carlo Matteucci, nel 1859 prese parte alla Seconda Guerra di Indipendenza come sergente volontario, partecipando in particolare alla battaglia di Solferino e San Martino. Noto per l'invenzione della dinamo, Pacinotti fu professore di fisica prima a Cagliari e poi a Pisa, dove ebbe fra suoi allievi Augusto Righi. Fu accademico dei Lincei e Senatore del Regno.

**Un bilancio complessivo dei contributi al Paese** della generazione risorgimentale degli scienziati è certamente assai difficile. Ma si può tuttavia far riferimento a un'opera pubblicata per iniziativa del governo nel 1911, in occasione del cinquantenario dell'Unità.<sup>10</sup> Opera mirata ad illustrare i progressi compiuti e il cammino ancora da percorrere<sup>11</sup> e affidata all'accademia dei Lincei quale massimo referente nazionale per la scienza e la tecnologia.

Si tratta di tre volumi nei quali sono raccolte le ventisei monografie che il presidente dell'accademia Pietro Blaserna aveva richiesto ai massimi esperti del tempo nelle diverse discipline. Personaggi quali l'economista Bonaldo Stringher, il biologo Giovan Battista Grassi, il già menzionato Giuseppe Colombo, il fisico Quirino Majorana, il chimico Guglielmo Koerner, l'astronomo Elia Millosevich e lo storico e paleontologo Luigi Pigorini.

L'opera offre un leggibilissimo e assai ben documentato spaccato della situazione del giovane Regno e dei risultati conseguiti nei cinquant'anni appena trascorsi. Con una

trattazione, per scelta dichiarata del curatore Blaserna, rivolta soprattutto alle scienze applicate, perché considerate essenziali per lo sviluppo economico e industriale, e perché materia maggiormente fruibile dal grande pubblico.

Lo stile e il respiro dei tre volumi ricordano, fatte le debite proporzioni, quelle di un'altra, ben più corposa, opera successiva, l'Enciclopedia Italiana. L'opera è tutt'altro che agiografica, dedicando per esempio ampio spazio ai problemi dell'emigrazione, che al tempo coinvolgeva milioni di italiani, come pure ai solo parziali successi nel campo dell'istruzione, che vedeva il tasso di analfabetismo ridotto dal 79% a un ancora inaccettabile 46%.

Fra i risultati nettamente positivi, troviamo per esempio, che le ferrovie, il mezzo di trasporto essenziale del tempo, avevano raggiunto nel 1905 l'estensione di 15887 chilometri, partendo dai 1758 km del 1859. E qui vale la pena di notare che il regno delle Due Sicilie, che certe rivisitazioni oggi in voga proclamano all'avanguardia del progresso, disponeva nel 1861 di appena 98 km di ferrovie, contro gli 803 km dell'assai meno esteso regno sabauda o i 500 del Lombardo-Veneto asburgico. Troviamo poi menzione di primati scientifici decisivi quali l'invenzione del moderno motore elettrico a corrente alternata da parte di Galileo Ferraris, come pure di primati industriali poco noti. Fra questi, la realizzazione del primo sistema al mondo per la trasmissione a distanza dell'elettricità, dalle cascate di Tivoli al centro di Roma, per opera del fisico Guglielmo Mengarini, e la già menzionata costruzione a Milano, a due passi dal duomo, della prima centrale elettrica d'Europa.

*Giovanni Vittorio Pallottino, Dipartimento di Fisica,  
Università di Roma Sapienza*

Nel dicembre 1909, all'approssimarsi dei 50 anni dell'Unità nazionale, così scriveva il ministro del Tesoro del tempo, Paolo Carcano: «Sorge oggi spontaneo il voto che, in occasione così propizia, venga pubblicata, a spesa e con largo premio dello Stato, un'opera che esponga quali progressi abbia fatto nel cinquantenario la nostra Italia, in ogni campo dell'umana attività. Venga qui messo in piena luce il cammino percorso fin qui, e si additi quello da percorrere, per il buon governo della finanza, come per la diffusione e l'intensificazione della cultura».

Pochi giorni dopo il ministro si rivolgeva al presidente dell'accademia dei Lincei per affidargli la direzione dell'opera. Questi era Pietro Blaserna, Senatore del Regno, fondatore e direttore dell'istituto di fisica dell'Università di Roma, eccellente didatta e straordinario organizzatore culturale. Quel Blaserna che pochi anni dopo avrebbe chiamato a Roma Orso Mario Corbino, il creatore della famosa scuola di via Panisperna.

## Additivi per alimenti. 3<sup>nti</sup> .3

A cura di G. Giacomo Guilizzoni

**IN CONTINUITÀ CON I NUMERI PRECEDENTI, PUBBLICHIAMO LA TERZA PARTE DELLA RASSEGNA DI ALIMENTI E DEGLI ADDITIVI IN ESSI CONTENUTI.**

### **Funghi secchi**

Conservanti

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

### **Gelati e ghiaccioli**

Coloranti

*Caramello* (E 150 a) (→ bibite e sciroppi).

*Carotenoidi* (E 160 a÷f), *xantofille* (E 161 a÷g), *betanina* (rosso di barbabietola) (E 162), *antociani* (E 163 a÷f) (→ dolciumi).

*Tartrazina* (E 102) (→ bibite e sciroppi).

*Giallo chinolina* (E 104) (→ aperitivi e liquori).

*Giallo 2G* (E 107) (→ aperitivi e liquori).

*Giallo tramonto* (E 110) (→ bibite e sciroppi).

*Azorubina* (E 122) (→ bibite e sciroppi).

*Rosso cocciniglia* (E 124) (→ bibite e sciroppi).

*Eritrosina* (E 127) (→ caramelle).

*Carminio d'indaco* (E 132) (→ bibite e sciroppi).

*Clorofille* (E 140÷141) (→ dolciumi).

Antiossidanti

*Lecitine d'uovo e di soia* (E 322) (→ budini).

Regolatori del pH

*Acido citrico e suoi sali* (E 330÷E 333) (→ bibite e sciroppi).

*Acido tartarico e suoi sali* (E 334÷337) (→ bibite e sciroppi).

Addensanti

*Gomme vegetali* (E 413÷E 418) (→ budini).

*Sostanze estratte dalle alghe marine* (E 400÷E 408) (→ budini).

*Farine di semi* (E 410÷E 412) (→ caramelle).

*Sorbitolo, mannitolo, glicerolo, polioli naturali e sintetici* (E 420÷E 422) (→ aperitivi e liquori).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Pectine* (E 440). Origine vegetale.

⊗ Leggero effetto lassativo.

*Cellulosa e suoi eteri* (E 460÷E 469).

⊗ Possono causare disturbi digestivi.

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

Regolatori del pH

*Acido citrico e suoi sali* (→ bibite e sciroppi).

*Acido tartarico e suoi sali* (→ bibite e sciroppi).

*Acido fosforico* (E 338) e *suoi sali* (E 339÷343) (→ bibite e sciroppi).

### **Gnocchi**

Conservanti

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

**Grassi e oli (olio di oliva escluso)**

Conservanti

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (E 214÷219) (→ conserve ittiche).

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

Antiossidanti

*Esteri dell'acido gallico* (E 310÷312) (→ burro).

### **Grassi idrogenati**

Antiossidanti

*Butilidrossianisolo* (BHA) (E 320) e *butilidrossitoluene* (BHT) (E 321) (→ chewing-gum).

*Lecitine d'uovo e di soia* (E 322) (→ budini).

### **Impasti di panificazione**

Conservanti secondari

*Acido acetico e suoi sali* (E 260÷E 264) (→ budini).

Agenti lievitanti (→ dolciumi).

### **Latte**

Non è consentito l'uso di additivi.

### **Latte concentrato**

Antiossidanti

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305),

*acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

### **Latte in polvere**

Antiossidanti

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305),

*acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

*Lecitine d'uovo e di soia* (E 322) (→ budini).

### **Liquirizia**

Coloranti

*Carbone vegetale* (E 153), Prodotto per carbonizzazione di residui vegetali quali ad esempio gusci di noci e di mandorle, innocuo.

**Liquori** (→ aperitivi e liquori).

### **Maionese**

Conservanti

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (E 214÷219) (→ conserve ittiche).

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

Antiossidanti

*Tocoferoli* (vitamine E) (E 306÷309) (→ burro).

Addensanti

*Sostanze estratte dalle alghe marine* (E 400÷E 408) (→ budini).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

Emulsionanti

*Sali ed esteri degli acidi grassi alimentari* (E 470÷E 476) (→ creme per pasticceria). La preparazione casalinga della maionese non richiede emulsionanti poichè uno di essi, la



lecitina, è già presente nelle uova.

#### **Mais e riso soffiati**

Esaltatori di sapidità

*Glutammati* (E 620÷E 625) (→ carni preparate).

*Acido guanilico, acido inosinico e loro sali; ribonucleotidi* (E 626÷E 635) (→ carni preparate).

#### **Margarine**

Coloranti

*Carotenoidi* (E 214÷E 219) (→ dolciumi).

Conservanti

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷E 213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (E 214÷E 219) (→ conserve ittiche).

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

Antiossidanti

*Tocoferoli* (vitamine E) (E 306÷E 309) (→ burro).

*Esteri dell'acido gallico* (E 310÷E 312) (→ burro).

*Butilidrossianisolo* (BHA) (E 320) e *butilidrossitoluene* (BHT) (E 321) (→ chewing-gum).

*Lecitine d'uovo e di soia* (E 322) (→ budini).

Emulsionanti

*Sali ed esteri degli acidi grassi alimentari* (E 470÷E 476) (→ creme per pasticceria).

#### **Marmellate**

Coloranti

*Carotenoidi* (E 160 a÷f), *xantofille* (E 161 a÷g), *betanina* (rosso di barbabietola) (E 162), *antociani* (E 163 a÷f) (→ dolciumi).

*Carminio d'indaco* (E 132) (→ bibite e sciroppi).

Conservanti

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷E 213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (E 214÷E 219) (→ conserve ittiche).

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷E 228) (→ baccalà).

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

Conservanti secondari

*Acido lattico* (E 270) (→ bibite).

*Acido fumarico* (E 297). Innocuo (si produce nell'organismo durante la metabolizzazione dei glucidi).

Antiossidanti

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷E 305), *acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

Regolatori del pH

*Acido citrico e suoi sali* (E 330÷E 333) (→ bibite e sciroppi).

*Acido tartarico e suoi sali* (E 334÷E 337) (→ bibite e sciroppi).

Addensanti

*Farine di semi* (E 410÷E 412) (→ caramelle).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Pectine* (E 440). Origine vegetale (→ carni conservate).

⊗ Leggero effetto lassativo.

*Cellulosa e suoi eteri* (E 460÷E 469) (→ gelati).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

Gelificanti

*Gelatine animali* (E 441). Proteine prodotte da cartilagini, pelle, ossa (→ carni preparate).

⊗ Potrebbero provenire da animali affetti da encefalopatia bovina spongiforme (morbo della «mucca pazza»). La

gelatina bovina è bandita in Francia dal 2001.

Emulsionanti

*Sali ed esteri degli acidi grassi alimentari* (E 470÷E 476) (→ creme per pasticceria).

#### **Miele**

Non è consentito l'uso di additivi.

#### **Minestre preparate**

Coloranti

*Curcumina* (E 100) (→ curry).

Antiossidanti

*Esteri dell'acido gallico* (E 310÷E 312) (→ burro).

Esaltatori di sapidità

*Glutammati* (E 620÷E 625) (→ carni preparate).

*Acido guanilico, acido inosinico e loro sali; ribonucleotidi* (E 626÷E 635) (→ carni preparate).

#### **Mostarde**

Coloranti

*Curcumina* (E 100) (→ curry).

*Rosso cocciniglia* (E 124) (→ bibite e sciroppi).

*Eritrosina* (E 127) (→ caramelle).

#### **Mosti**

Conservanti

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷E 228) (→ baccalà).

Antiossidanti

*Acido ascorbico*

(vitamina C),

*suoi sali ed*

*esteri* (E

300÷E 305),

*acido*

*eritorbico*

(acido

isoascorbico)

(E 315) (→

bibite e

sciroppi).

#### **Olio di oliva**

Non è consentito

l'uso di additivi.

Tuttavia, l'additivo E

307 ( $\alpha$ -tocoferolo sintetico)

può essere aggiunto

esclusivamente per sostituire

quello perduto durante la

lavorazione.

**Oli di semi** (→ grassi e oli).

#### **Pane**

Non è consentito l'uso di additivi.

#### **Pane in cassetta**

Conservanti

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E

203) (→ burro).

Conservanti secondari

*Acido lattico* (E 270) (→ bibite).



*Acido propanoico e suoi sali* (E 280÷E 283).

⊗ Possono provocare emicranie. Banditi in Francia.

**Antiossidanti**

*Lattati* (E 325÷E 329) (→ dolciumi).

**Emulsionanti**

*Stearoil-2-lattilati di sodio e di calcio* (E 481÷E 482).

⊗ L'innocuità è controversa; banditi in Francia.

**Panna spray**

Gas propellenti

*Protossido di azoto* (E 942).

**Paste alimentari**

Non è consentito l'uso di additivi.

**Patatine fritte** (come residuo).

**Antiossidanti**

*Butilidrossianisolo* (BHA) (E 320) e *butilidrossitoluene* (BHT) (E 321) (→ chewing-gum).

**Pesce**

Non è consentito l'uso di additivi.

**Prodotti dietetici**

**Antiossidanti**

*Tocoferoli* (vitamine E) (E 306÷309) (→ burro).

**Addensanti**

*Sorbitolo, mannitolo, glicerolo, polioli naturali e sintetici* (E 420÷E 422) (→ aperitivi e liquori).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Cellulosa e suoi eteri* (E 460÷E 469) (→ gelati).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

**Prodotti da forno**

**Conservanti**

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

**Conservanti secondari**

*Acido lattico* (E 270) (→ bibite).

*Acido propanoico e suoi sali* (E 280÷E 283).

⊗ Possono provocare emicranie. Banditi in Francia.

**Antiossidanti**

*Lecitine d'uovo e di soia* (E 322) (→ budini).

*Lattati* (E 325÷E 329) (→ dolciumi).

**Regolatori del pH**

*Acido tartarico e suoi sali* (E 334÷337) (→ bibite e sciroppi).

**Addensanti**

*Farine di semi* (E 410÷E 412) (→ caramelle).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

**Gelificanti**

*Gelatine animali* (E 441). Proteine prodotte da cartilagini, pelle, ossa (→ carni preparate).

**Emulsionanti**

*Sali ed esteri degli acidi grassi alimentari* (E 470÷E 476) (→ creme per pasticceria).

*Stearoil-2-lattilati di sodio e di calcio* (E 481÷E 482) (→ pane in cassetta).

**Ripieni per tortellini**

**Conservanti**

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203) (→ burro).

**Riso**

Non è consentito l'uso di additivi.

**Riso soffiato** (→ mais e riso soffiati).

**Salatini**

**Addensanti**

*Gomme vegetali* (E 413÷E 418) (→ budini).

**Sale da cucina**

**Additivi**

Potassio iodato. Viene aggiunto in piccole quantità al salmarino o al salgemma e destinato alle popolazioni di aree geografiche i cui terreni – e quindi i vegetali e le carni – sono poveri di iodio, indispensabile per l'attività della tiroide.

**Salse e condimenti**

**Coloranti**

*Carotenoidi* (E 160 a÷f), *xantofille* (E 161 a÷g), *betanina* (rosso di barbabietola) (E 162), *antociani* (E 163 a÷f) (→ dolciumi).

**Conservanti**

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷E 213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (214÷219) (→ conserve ittiche).

**Antiossidanti**

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305), *acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

**Regolatori del pH**

*Acido tartarico e suoi sali* (E 334÷337) (→ bibite e sciroppi).

**Addensanti**

*Gomme vegetali* (E 413÷E 418) (→ budini).

*Farine di semi* (E 410÷E 412) (→ caramelle).

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

**Emulsionanti**

*Sali ed esteri degli acidi grassi alimentari* (E 470÷E 476) (→ creme per pasticceria).

**Esaltatori di sapidità**

*Glutammati* (E 620÷E 625) (→ carni preparate).

*Acido guanilico, acido inosinico e loro sali; ribonucleotidi* (E 626÷E 635) (→ carni preparate).

**Salumi e insaccati crudi**

**Conservanti secondari**

*Nitriti alcalini* (E 249÷E 250) (→ carni preparate).

**Antiossidanti**

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305), *acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315). (→ bibite e sciroppi).

*Tocoferoli* (vitamine E) (E 306÷309) (→ burro).

**Semi tostati**

**Addensanti**

*Gomme vegetali* (E 413÷E 418) (→ budini).

**Sidro**

**Conservanti**

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

**Sottaceti**

**Coloranti**

*Tartrazina* (E 102) (→ bibite e sciroppi).

**Conservanti**

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

Conservanti secondari

*Acido acetico e suoi sali* (E 260÷E 264) (→ budini).

#### **Sottoli**

Conservanti

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

#### **Succhi di frutta e di ortaggi**

Non è consentito l'uso di coloranti.

Conservanti

*Acido benzoico e suoi sali* (E 210÷E 213) (→ conserve ittiche).

*Parabeni* (214÷219) (→ conserve ittiche).

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

Antiossidanti

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305),

*acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

Regolatori del pH

*Acido citrico e suoi sali* (E 330÷E 333) (→ bibite e sciroppi).

*Acido tartarico e suoi sali* (E 334÷337) (→ bibite e sciroppi).

#### **Uova**

Non è consentito l'uso di additivi.

#### **Uve**

Conservanti (trattamento post raccolta)

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

#### **Verdura fresca**

Agenti di resistenza o rassodanti

*Calcio cloruro* (E 509).

#### **Vini**

Conservanti

*Acido sorbico e suoi sali* (E 200÷E 203); si usano per arrestare la fermentazione secondaria (→ burro).

*Diossido di zolfo, solfiti, disolfiti* (E 220÷228) (→ baccalà).

Conservanti secondari

*Acido acetico e suoi sali* (E 260÷E 264) (→ budini).

*Diossido di carbonio* (anidride carbonica) (E 290) (→ bibite e sciroppi).

Antiossidanti

*Acido ascorbico* (vitamina C), *suoi sali ed esteri* (E 300÷305), *acido eritorbico* (acido isoascorbico) (E 315) (→ bibite e sciroppi).

Chiarificanti

*Sostanze estratte dalle alghe marine* (E 400÷E 408) (→ budini).

*Polivinilpirrolidone* (PVP) (E 1201).

Addensanti

Poliossietilene stearati (E 430÷E 431).

⊗ **Rischio di intolleranza;** il poliossietilene sterato 40 è bandito dalla UE che tuttavia consente l'importazione di vini che ne contengono, pur non essendo indicato

sulle etichette.

*Polisorbati* (E 431÷E 436) (→ aperitivi e liquori).

*Amidi modificati* (E 1400÷E 1451) (→ biscotti).

#### **Yogurt**

Non è consentito l'uso di coloranti.

Edulcoranti

*Aspartame* (E 951) (→ bibite e sciroppi).

#### **Zafferano**

Non è consentito l'uso di additivi.

#### **Zucchero**

Non è consentito l'uso di additivi.

#### **Alimenti vari**

Gas d'imballaggio

*Argo* (E 938), *elio* (E 939), *azoto* (E 941), *diossido di carbonio* (E 290).

Antischiuma

*Polietilenglicole* 8000 (E 1521).

Pigmenti bianchi e colorati

Nell'elenco CE dei coloranti sono compresi anche alcuni pigmenti per la colorazione limitata alla superficie degli alimenti: *calcio carbonato* (E 170, innocuo); *diossido di titanio* (E 171, innocuità in discussione); *ossidi e idrossidi di ferro* (E 172, innocui); *metalli in polvere* (E 173÷E 175, innocui); *litorubina* (E 180), pigmento organico rosso usato soltanto per la colorazione della crosta dei formaggi.

Una tabella degli additivi e dei coadiuvanti e la bibliografia si possono trovare nel sito Internet del redattore di queste note: [www.apertiverbis.it](http://www.apertiverbis.it).





# ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: PROPOSTE PER UNA DIDATTICA DELLA PRONUNCIA

Annalisa Zanola

La letteratura glottodidattica insiste da tempo e ripetutamente sull'importanza di una didattica dell'orale accuratamente programmata. Anche i libri di testo dedicano sezioni sempre più ricche ed articolate al potenziamento delle abilità di comprensione e produzione orale e tentano talvolta di dare corpo ad una *grammatica dell'orale*, distinta da una grammatica dello scritto.

Nonostante tale rafforzamento dell'orale nei corsi di lingua inglese, spesso la didattica della pronuncia rimane ancora marginale nella programmazione. A questo proposito invece, Giovanni Gobber, proprio nella sezione programmatica relativa alle Lingue Straniere edita da questa rivista, ci ricorda che l'attenzione alla lingua orale deve essere prioritaria nella costruzione della programmazione didattica annuale. In Nuova Secondaria n.1/2011: «È fondamentale iniziare dall'oralità. Bisogna insegnare ad impostare una buona pronuncia – in particolare, si deve abituare lo/la studente a riconoscere e riprodurre l'intonazione e il ritmo» (p. 63).

L'insegnamento della pronuncia presenta difficoltà assolutamente peculiari. Le strutture sintattiche possono essere riordinate ed insegnate/apprese in progressione, con una successione che va dal semplice al complesso; il vocabolario può essere raccolto per ambiti tematici, per liste di frequenza, per aree d'interesse. Gli aspetti fonetici e fonologici di una lingua non possono invece essere raggruppati secondo nessuno dei criteri suddetti: *tutti possono essere potenzialmente presenti fin dalla prima lezione senza alcuna particolare priorità dell'uno sull'altro.*

È il docente che deve pertanto sistematicamente affiancare la riflessione fonetica (livello segmentale e sovrasegmentale) a quella linguistica, nella normale progressione di un corso di lingua straniera (LS).

È nostro intento pertanto provocare una riflessione sul processo di insegnamento e apprendimento della lingua inglese orale. Occuparsi di didattica della pronuncia significherà interagire con il discente a due livelli:

1. a livello segmentale, attraverso la pratica di vocali, dittonghi, tritonghi e consonanti, con particolare attenzione alle opposizioni significative nella LS, ma probabilmente assenti nella L1;

2. a livello sovrasegmentale, segnalando:

- a) i fenomeni tipici per l'inglese del *continuous speech* (assimilazioni, elisioni, indebolimenti, giunture ecc.): essi intervengono spesso nella catena sonora secondo norme generalmente codificate e “coordinano” i singoli fonemi nella creazione del paesaggio sonoro di questa lingua;
- b) il ruolo specifico dell'intonazione nella produzione orale in inglese;
- c) la peculiarità del ritmo accentuale dell'inglese rispetto al ritmo sillabico dell'italiano.

## 1. A PROPOSITO DEI TRATTI SEGMENTALI

Ogni lingua è costituita da un numero limitato di fonemi che un parlante nativo è in grado di distinguere all'ascolto e di riprodurre senza difficoltà. Lingue diverse, tuttavia, si caratterizzano per la diversità nel numero e nella natura dei singoli fonemi. Esistono, pertanto,

- d) fonemi presenti in una lingua ma assenti in un'altra e
- e) opposizioni fonetiche significative in una lingua, che risultano invece non significativi in un'altra.

L'insegnamento di una lingua straniera deve prevedere fin dalle prime lezioni una riflessione di carattere fonetico riguardante entrambi questi aspetti.

### 1.1. I fonemi “nuovi”

Per un parlante italiano che si accinge ad imparare l'inglese esistono fonemi “nuovi”, ossia mai utilizzati nel sistema sonoro della sua prima lingua. Essi devono essergli segnalati dal docente e quindi esercitati fino a diventargli familiari.

Pare che, al giorno d'oggi, non possa più esistere un discente di lingua inglese *absolute* o *real beginner*, poiché chiunque può vantare una conoscenza benché minima dell'inglese: in effetti, da un lato molti anglicismi sono entrati a far parte del lessico corrente della lingua italiana, d'altro lato la diffusione dell'insegnamento della lingua inglese ha raggiunto ormai dimensioni enormi. Accade tuttavia nella pratica didattica che perfino un *advanced student of English* possa rientrare nella categoria dei principianti in un corso di fonetica dell'inglese. Questo può verificarsi perché:

- a) la comunicazione in inglese di uno studente di questo tipo non è finora stata compromessa nonostante i suoi errori di pronuncia;
- b) nel suo curriculum di studente lo scritto ha avuto un ruolo preponderante. È dimostrato infatti che la maggior parte degli errori di pronuncia interviene dopo che lo studente ha visto la parola scritta;
- c) anche se ha una conoscenza passiva dei fonemi inglesi, c'è un rifiuto da parte dello studente nell'applicazione dei medesimi, perché ne ritiene innaturale o ridicolo l'esito;
- d) esistono problemi fisiologico-articolatori per cui lo studente non è in grado di pronunciare alcuni suoni (si tratta di un caso molto raro, che comunque è perlopiù segnalato già nella L1).

Le fonti da cui possiamo attingere descrizioni sui tratti segmentali della lingua inglese sono innumerevoli: dai manuali di fonetica generale, a quelli di fonetica dell'inglese, ai dizionari di linguistica generale e di linguistica applicata. Per il pubblico dei discenti è tuttavia importante

1) *la descrizione e*

2) *l'avvio alla pratica,*

soprattutto di quei particolari fonemi dell'inglese che a lui/lei suonano non familiari. L'imitazione da sola non è sufficiente al raggiungimento di una buona performance. Essa deve accompagnare la fase descrittiva, perché l'una fa da supporto all'altra. La semplice imitazione non può garantire risultati nel tempo. Lo studente deve capire come avviene la riproduzione nel suo apparato fonatorio di un suono a lui nuovo; deve rendersi conto che l'apparente "novità" del suono è dovuta al fatto che fino ad ora al suo apparato fonatorio era stato richiesto di riprodurre altri suoni, ma non quello; egli deve prendere consapevolezza della mobilità dell'apparato e della sua straordinaria capacità di adattarsi a tutti i fonemi, come – metaforicamente – uno strumento musicale si adatta a qualsiasi nota.

Sarà compito del docente di LS segnalare volta per volta quali tra i fonemi inglesi possono essere non familiari ad un parlante italiano.

### 1.2. Le opposizioni significative

Nell'apprendimento di una lingua straniera deve essere fin dall'inizio dato ampio spazio all'individuazione di opposizioni fonetiche significative nella lingua oggetto, ma probabilmente assenti nella prima lingua.

Nella lingua inglese esistono opposizioni significative che molto spesso un nostro studente non riconosce come tali. Se il discente non si rende conto che l'opposizione tra due diversi fonemi comporta la scelta tra lessemi diversi (come nel caso delle opposizioni *law* e *low*, *meal* e *mill*, o *marry* e *merry*), egli difficilmente eserciterà

con concentrazione tali suoni. La motivazione alla pratica delle opposizioni fonetiche è importante ed il docente può facilmente provocarla nel discente attraverso la pratica orale prima e il passaggio dall'orale allo scritto poi. Sono note a tutti le difficoltà per un italiano nel riconoscere, in testi sottoposti all'ascolto o alla dettatura, opzioni come le seguenti:

1. *You have been using my pan/pen, haven't you?*
2. *The peach/pitch was bad.*
3. *They couldn't find the fox/forks.*
4. *The hole/hall is enormous.*
5. *The price/prize was wonderful.*
6. *She's a terrible sinner/singer.*

#### 1.2.1. L'importanza dell'ascolto

L'unico mezzo per affinare la sensibilità dello studente a tali opposizioni è l'ascolto. Attraverso un ascolto attento si impara a:

- i) sentire le differenze anzitutto tra i singoli fonemi della LS, e in secondo luogo tra i fonemi della LS e quelli della L1;
- ii) riportare alla memoria suoni della LS già sentiti, ma non ancora razionalizzati;
- iii) confrontare l'uso di fonemi uguali all'interno delle diverse parole ascoltate.

#### 1.2.2. L'importanza della produzione orale

Abbiamo già sottolineato come, il più delle volte, i fonemi identificati come 'più difficili' sono semplicemente quelli che risultano meno familiari all'ascolto e all'uso da parte dello studente. A giudicare dagli errori degli studenti non c'è suono labiale più facile di uno velare, o vocale lunga più difficile di una breve o consonante più semplice da pronunciare di una vocale. Il reale problema è che i parlanti generalmente non amano modificare le loro 'abitudini sonore'. Un suono sentito come anomalo o insolito può essere rifiutato o mal interpretato.

Per evitare ciò deve intervenire, dopo l'ascolto, un lento e paziente lavoro di riproduzione dei suoni. All'inizio lo studente può non riuscire a riprodurre il suono perfettamente, perché va ricordato che il centro di controllo motorio che presiede ai movimenti dei muscoli dell'apparato fonatorio è sicuramente sottoposto a stimoli nuovi e deve attivare nel parlante meccanismi a lui non familiari. Abituare il proprio immaginario sonoro a fonemi e ad opposizioni fonetiche nuove può richiedere tempo ed è comunque un processo graduale e molto delicato, come potrebbe essere l'accordare uno strumento musicale nuovo o scordato.

## 2. IL CORSO DI PRONUNCIA

La pianificazione di un corso di pronuncia deve pertanto partire dal presupposto che la L1 dei discenti determina i

loro stessi bisogni. Non esiste il *corso* di pronuncia dell'inglese, bensì un *corso* di pronuncia inglese *per* parlanti nativi di una certa lingua, nel nostro caso, l'italiano. Esso dovrà preliminarmente prevedere:

- 1) una lista dei suoni che abbiamo denominato "nuovi";
- 2) una lista delle opposizioni fonetiche significative per la lingua inglese;
- 3) un supporto di materiale registrato, trascritto o stampato, creato ad *hoc* per il corso o selezionato con cura dai manuali in commercio, finalizzato alla pratica dell'ascolto e della produzione dei suoni 'nuovi' e delle opposizioni significative.

È importante che il discente possa utilizzare tutto questo materiale non solo in presenza di un docente, ma anche in fase di auto-apprendimento.

### 3. LA PROSODIA DELLA LINGUA INGLESE: CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

Dal punto di vista didattico, l'intonazione ha sempre occupato un ruolo marginale nell'insegnamento e apprendimento della lingua straniera. Le componenti prosodiche in generale sono state spesso trascurate, oppure trattate in modo non sistematico, o ancora presentate in forma di appendice nei corsi di inglese (manuali e lezioni in aula).

#### 3.1. Intonazione e comunicazione orale

Qualsiasi approccio casuale all'insegnamento dell'intonazione può compromettere la realizzazione dell'intero processo comunicativo. L'intonazione ha una forte componente semantica: il parlante tende a reagire più al significato veicolato dall'intonazione che a quello veicolato dal lessico, perché sente l'intonazione come il tramite delle più autentiche intenzioni del suo interlocutore. Un esempio:

If someone says, «Is breakfast ready yet?» the sentence is either innocuous or an insult according to whether it is spoken nicely or nastily - and if the insult is resented, the speaker defends himself by saying, «I just asked if breakfast were ready and she flew into a rage». This illustrates the fact that the intonation contours, though fluctuating like the speaker's attitude, are as strong in their implications as the attitudes which they represent; *in actual speech, the hearer is frequently more interested in the speaker's attitude than in his words* - that is, whether a sentence is 'spoken with a smile' or with a sneer.

(K. L. Pike, *The Intonation of American English*, The University of Michigan Press, Ann Arbor 1945, p. 22, corsivo nostro).

Se un parlante non anglofono non conosce almeno le nozioni rudimentali di prosodia inglese, rischia non solo

di essere frainteso o non capito nel suo discorso in lingua straniera, ma anche di non capire un suo ipotetico interlocutore inglese. Un errore nella pronuncia di un fonema non necessariamente compromette la comunicazione, perché nella maggior parte dei casi un'eventuale ambiguità può essere risolta dal contesto di produzione o da ulteriori informazioni fornite dal parlante; al contrario, un'intonazione fuori luogo può portare ad un'interpretazione da parte dell'interlocutore diversa da quella desiderata dal parlante. Ciò rafforza ancora di più l'idea che tale aspetto della didattica dell'inglese non andrebbe sottovalutato, nemmeno nei manuali scolastici, che spesso lo relegano comunque ad una breve appendice. Infatti, relativamente all'apprendimento dei più diffusi contorni intonativi della lingua inglese, la ripetizione ad alta voce è l'unica tecnica prospettata nella maggior parte dei *workbook* o *schoolbook* attualmente in commercio.

#### 3.2. Considerazioni psicolinguistiche

Gli studi sull'acquisizione del linguaggio nei bambini forniscono una conferma al fatto che l'intonazione gioca un ruolo fondamentale nel processo di comunicazione. Pare che dal quindicesimo o sedicesimo mese in poi il bambino attivi il "meccanismo imitativo". Egli inizia ad imitare i versi degli animali, i rumori delle macchine, i suoni che gli sono più familiari (campanello, telefono, ecc.). Per imitazione il bambino giungerebbe a forme di comunicazione più articolate e più dense di significato grazie al supporto di componenti sovrasegmentali, prima che segmentali. Il bambino che ancora non sa parlare è in grado tuttavia di reagire all'intonazione della voce. Non solo, ma egli capisce e sa riprodurre alcuni andamenti intonativi ben prima di ricorrere a qualsiasi costruzione grammaticale. Ciò implica che le componenti grammaticali sono particolarmente significative nella comprensione e nella produzione orale e che sono profondamente radicate e innate nella mente di qualsiasi parlante, bambino o adulto che sia.

#### 3.3. Ragioni di una didattica dell'intonazione inglese

Limitatamente all'intonazione inglese, è importante insegnarla e impararla dimenticando se possibile quella della propria lingua madre. L'uso scorretto di un'intonazione può comportare due esiti. Il primo è che, nella migliore delle ipotesi, il parlante che ricorre a un'intonazione non adeguata sia semplicemente riconosciuto come "non madre-lingua" da parlanti madrelingua; il secondo, quello purtroppo più frequente, è che la scelta sbagliata dell'intonazione (fatta, molto spesso, per analogia con la propria lingua madre) provochi fraintendimenti. D'altro lato, la scarsa conoscenza dell'intonazione di una lingua straniera può



rendere problematica la comprensione orale in due modi: o l'ascoltatore non capisce il messaggio, oppure lo interpreta in modo scorretto.

Una didattica dell'intonazione inglese si fa dunque più che mai urgente. Non c'è motivo per cui essa passi in secondo piano a priori, perché sembra impossibile insegnarla in modo sistematico, come viene fatto per la morfologia, la sintassi o il lessico dell'inglese. Capire un parlante inglese che si rivolge a noi significa captare attraverso i ritmi, le melodie, le pause che sceglie quali sono le sue reali intenzioni comunicative nei nostri confronti. L'intonazione organizza l'enunciato nel suo insieme, esprime lo stato d'animo di chi parla, traduce i suoi pensieri più nascosti, rivela all'ascoltatore ambiguità nascoste, volontà inesprese, orienta l'interpretazione dell'interlocutore, suggerisce percorsi preferenziali di comprensione e di interpretazione di un testo orale, dicendo molto di ciò che è detto, ma anche di ciò che è non-detto. Capire tutto ciò è indispensabile, se si vuole parlare e comprendere una lingua straniera, se si vuole entrare nel suo "paesaggio sonoro".

#### 4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Nel proprio curriculum lo studente di inglese deve prima o poi affrontare e superare lo scoglio della pronuncia della lingua inglese. Esistono almeno cinque tipi di difficoltà inevitabili per il nostro ipotetico studente:

1. Il riconoscimento dei suoni all'ascolto e la capacità di ricordare le qualità acustiche di tali suoni;
2. La riproduzione dei medesimi suoni;
3. L'uso corretto ed appropriato dei suoni appresi;
4. L'allungare o l'abbreviare, l'accentare o il non accentare i fonemi all'interno di una parola laddove necessario;

5. La concatenazione dei fonemi in un discorso orale continuo e il più possibile spontaneo.

In particolare, per quanto riguarda la prima, ricordiamo che è molto importante allenare ed affinare l'orecchio all'ascolto tramite la pratica sistematica dell'ascolto dei suoni in isolamento e in contesto, perché ciò permette di coltivare il ricordo dei suoni che non sono familiari e di conseguenza permette di riuscire a:

- i) discriminare i suoni tra loro, soprattutto se simili;
- ii) distinguere le qualità acustiche dei suoni "nuovi";
- iii) riconoscere con facilità i suoni dell'inglese.

Per quanto riguarda la seconda difficoltà, insistiamo sul fatto che l'apprendimento dei fonemi dell'inglese, soprattutto se 'nuovi' per il discente, richiede una vera e propria 'ginnastica' dell'apparato fonatorio. Lo studente deve acquisire consapevolezza di come le labbra, la lingua, i denti, gli alveoli intervengano nella fonazione rendendo possibile la formazione di un suono, soprattutto se questo suono non è mai stato prodotto dai suoi organi vocali.

Nulla nell'insegnamento-apprendimento della pronuncia deve essere comunque lasciato al caso, né tantomeno all'improvvisazione. Ogni fonema è riprodotto volontariamente da un apparato fonatorio i cui organi assumono posizioni ben definite e compiono movimenti assolutamente precisi. Ogni fonema è pertanto perfettamente riproducibile da chiunque in qualunque lingua a lui straniera. Sia l'insegnante che il discente devono esserne perfettamente consapevoli e devono, quando necessario, ripercorrere il cammino di produzione del suono, senza temere un preliminare – talvolta sgradito – lavoro teorico.

*Annalisa Zanola - Università degli Studi di Brescia*

## Bibliografia

- F.B. Agard, R.J. Di Pietro**, *The Sounds of English and Italian*, The University of Chicago Press, Chicago-London 1965.
- D. Jones**, *Outline of English Phonetics*, Cambridge University Press, Cambridge 1972 (9ª ediz.).
- D. Jones**, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge University Press, Cambridge 1991 (15ª ediz.).
- P. MacCarthy**, *The Teaching of Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge 1978.
- J.D.O'Connor**, *Better English Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge 1967.

**J.D.O'Connor, C. Fletcher**, *Sounds English. A Pronunciation Practice Book*, Longman, London 1989.

**P. Roach**, *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*, Cambridge University Press, Cambridge 1989<sup>3</sup>.

**A. Zanola**, "I tratti prosodici: prospettive glottodidattiche di analisi", in G. Porcelli, M.L. Maggioni, P. Tornaghi (a cura di), *Due codici a confronto. Atti del congresso "Comparing Codes: Italian vs English. Per un'analisi contrastiva dei sistemi linguistici inglese e italiano"*, La Scuola, Brescia 2002, pp. 49-71.

**A. Zanola**, *English Intonation: British and American Approaches*, La Scuola, Brescia 2004.

# AKTUELLE DEUTSCHSPRACHIGE FILME IM UNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMD- SPRACHE

## ÜBERLEGUNGEN ZUR DIDAKTISIERUNG

*Christine Arendt*

### 1. EINLEITUNG

Die Problematik von Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist bereits eingehend beschrieben worden. Sie bieten als Medium viele kaum zu übertreffende und kaum durch andere Medien zu ersetzende Möglichkeiten. So können sie auf Schüler oder Studierende sehr motivierend wirken (Arendt 2007, 406; Weber 2003, 200; Raabe 2003, 424; Burger 1995, 593; Burger 2001, 202). Sie sind zudem durch audio-visuelle Darstellungen von großer Authentizität charakterisiert, da sie nicht zu Unterrichtszwecken produziert werden (Rössler 2007, 17)<sup>1</sup>. Dies ist zunächst einmal für die Förderung des Hörverstehens von nicht zu unterschätzender Bedeutung, zeichnen sich doch gerade die Höraufgaben in Lehrbüchern häufig durch eher geringe Authentizität aus.<sup>2</sup> Rössler (2007, 17) weist zu Recht darauf hin, dass Dialoge in Filmen durch nonverbale Aspekte, Halbsätze und Ausrufe mehrdimensionaler als in Hörtexten sind. Das Verständnis wird zudem durch das Bild erleichtert (Arendt 2007, 406; Weber 2003, 206). Darüber hinaus bieten die Filme einen Einblick in das Leben der deutschsprachigen Länder und regen so zu einer interkulturellen Auseinandersetzung an (Arendt 2007, 408 f.; Arendt 2012 [im Druck]; Bredella 2002, 25; Sass 2007, 10). Trotzdem werden Filme im Fremdsprachenunterricht in der Regel nur sehr selten eingesetzt (Burger 1995, 592; Burger 2001, 202; Arendt 2007, 405). Das dürfte wohl darauf zurückzuführen sein, dass sie sich häufig nur sehr schwer in den Unterricht integrieren lassen (Arendt 2007, 407; Burger 2002). Allein durch ihre Länge sprengen die meisten Filme den Rahmen des Unterrichts bereits in zeitlicher Hinsicht. Deshalb ist oft versucht worden, auf Kurzfilme auszuweichen, wodurch aber wiederum die Auswahl an Filmen stark eingeschränkt wird. Ein weiteres Problem scheint mir darin zu liegen, dass eine Didaktisierung der

Filme unumgänglich ist, zugleich aber eine Didaktisierung durch die Lehrkräfte selbst ausgesprochen viel Zeit erfordert. Die vorhandenen Didaktisierungen sind oft für die eigene Lerngruppe nur zum Teil geeignet, so dass daher eine meist sehr aufwändige Anpassung unverzichtbar ist. Burger (2001, 202) weist zu Recht darauf hin, dass es im Unterricht ohne eine sehr kleinschrittige Planung oft zu erheblichen Verständnisproblemen kommt. Weber (2003, 201) konstatiert, dass die meisten Didaktisierungen nur für weit fortgeschrittene Lerner geeignet sind.

In diesem Beitrag möchte ich deshalb Hinweise geben, die den Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht erleichtern sollen. Ich möchte verschiedene Möglichkeiten der Didaktisierung vorstellen und aufzeigen, wie Filme mit dem Sprachunterricht verbunden oder in einen interkulturell oder landeskundlich orientierten Unterricht integriert werden können.

### 2. ZUR DIDAKTISIERUNG VON KURZFILMEN ODER FILMAUSSCHNITTEN

#### 2.1. Kurzfilme

Der wohl am häufigsten eingesetzte Kurzfilm ist *Schwarzfahrer* von Pepe Danquart aus dem Jahr 1992, der im Jahr 1994 mit dem Oscar für den besten Kurzfilm ausgezeichnet wurde. In diesem Film wird Ausländerfeindlichkeit in Deutschland thematisiert. Nicht zuletzt durch seine witzige Pointe kommt er bei

1. Burger (1995, 602) weist allerdings zu Recht darauf hin, dass es sich nicht wirklich um authentisch gesprochene Sprache handelt, sondern um einen konzentrierten und typisierten Dialog, der zwischen authentisch gesprochener Sprache und der modellhaften Sprache des Lehrwerkdialogs steht.

2. Das Problem der Authentizität von Höraufgaben wird auch von Lehrbuchautoren in zunehmendem Maße erkannt. Die Autoren des em-Brückenkurses lassen beispielsweise authentische Sprecher in Interviews zu Wort kommen, die allerdings häufig recht schlecht zu verstehen sind.

Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden in der Regel sehr gut an. Eine ausführliche Didaktisierung bietet D'Alessio (2000). Gregori, Kubecka und Tschudinowa (2007) verbinden in ihrem Unterrichtsentwurf die Didaktisierung des Films mit dem Lernen an Stationen. Didaktisierungsvorschläge für diesen Film wie auch für andere Kurzfilme finden sich auch auf der Website:

[http://wiki.zum.de/Filme\\_und\\_Videos\\_im\\_DaF-Unterricht](http://wiki.zum.de/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht)

Während die alte Dame (Senta Moira) in *Schwarzfahrer* ausgesprochen deutlich spricht und damit sehr gut zu verstehen ist, ist für viele andere Kurzfilme kennzeichnend, dass sie überhaupt keine Sprache verwenden oder die Sprache nur eine untergeordnete Rolle spielt (z.B. *Quest* oder *Alles für den Hund*). Damit entfällt natürlich das Verständnisproblem, gleichzeitig bieten die Filme dann allerdings auch überhaupt keinen sprachlichen Input, was ja gerade eine der Hauptfunktionen von Filmen ist. Die Lernenden haben in diesem Fall keinerlei Anregung zur Versprachlichung, das heißt zur sprachlichen Wiedergabe des Gesehenen. Diese Funktion muss allein die Lehrkraft leisten.

## 2.2. Behandlung von Filmausschnitten

Um das Problem der Länge von Filmen zu lösen, bietet sich auch die Möglichkeit an, auf das Vorführen einzelner Szenen oder sogar nur auf das Betrachten von Standbildern aus dem Film oder von Filmplakaten auszuweichen. Diesen Weg haben die Autoren des Lehrwerks *em-Brückenkurs* gewählt. Sie schaffen es auf diese Weise, Filme in ein Kapitel eines normalen Lehrbuchs auf dem Niveau B1+ zu integrieren und nicht nur mit dem Ausbau der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen, sondern sogar mit der Behandlung von Grammatik zu verbinden (*em-Brückenkurs. Lehrbuch*, Kapitel 6). Mit Sicherheit werden sie so den Filmen als Ganzes nicht gerecht, aber sie erreichen wohl doch, dass die eine oder andere Schülerin oder der eine oder andere Schüler oder Studierende oder eventuell auch die gesamte Lerngruppe sich die vorgestellten Filme ansieht. Diesen motivationalen Effekt haben auch die Videotipps in den Arbeitsbüchern des *em-Brückenkurses* und des *em-Hauptkurses*, die zum Beispiel in Form eines Lückentextes, einer Grammatikübung oder eines Leseverstehens gestaltet sind oder bei denen die Abschnitte in die richtige Reihenfolge zu bringen sind. Im Lehrwerk *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. A2+* sind zum Beispiel ein Kinoprogramm zu lesen und zu diesem Programm Aufgaben lösen, oder es ist ein Gespräch über die Filme zu führen (*Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. A2+*, 47 f.).



## 3. BEHANDLUNG VON FILMEN IN IHRER GANZEN LÄNGE

### 3.1. Verfahren des Spielfilmeinsatzes

Filme können ihr künstlerisches und damit auch motivationales Potential letztlich nur voll entfalten, wenn sie als Ganzes, das heißt in ihrer ganzen Länge gezeigt werden. Dabei gibt es nach Burger (1995: 595 f.) drei Verfahren: Im Blockverfahren wird ein Film in einem Stück oder in zwei bis drei relativ langen Blöcken vorgespielt. Es eignet sich für Kurzfilme oder für Kurzspielfilme bis zu etwas 50 Minuten Länge. Im Intervallverfahren wird der Film in eine größere Zahl von Segmenten gegliedert. Hier besteht vor allem die Gefahr einer Zerstückelung des Films, die sich negativ auf das Filmerlebnis der Lernenden auswirken kann. Beim Sandwichverfahren „wird der Film nur ausschnittsweise gezeigt. Teile, die nicht vorgeführt werden, werden durch entsprechende schriftliche Texte (Inhaltsangaben, Drehbuchauszüge, die dazugehörigen Stellen einer literarischen Vorlage) ersetzt, so dass es zu einer alternierenden Verwendung von Filmstücken und schriftlichen Texten kommt.“ (Burger 1995, 596). Aber auch bei diesem Verfahren sehen die Lernenden nicht den gesamten Film. In diesem Beitrag sollen Hinweise zum Intervallverfahren gegeben werden, weil es als einziges Verfahren das Zeigen von ganzen Filmen normaler Länge ermöglicht.

### 3.2. Auswahl der Filme

Bei der Auswahl der Filme ist es dringend notwendig, darauf zu achten, dass die Tonspur der Filme auch



Nichtmuttersprachlern eine reelle Chance bietet, die Texte zu verstehen (Burger 1995, 596). Das Verständnis kann zum Beispiel durch die schlechte technische Qualität der Wiedergabe beeinträchtigt werden. Filme, in denen vorwiegend Dialekt gesprochen wird, scheiden von vornherein aus. Aber auch von schlecht verständlichen, nuschelnden Sprechern ist abzuraten. So sind zum Beispiel einige Schauspieler in *Berlin is in Germany*, die mit einem Berliner Einschlag reden, auch für sehr fortgeschrittene Lerner nicht oder nur sehr schwer zu verstehen und führen so zu Frustration.



### 3.3. Einstimmung auf den Film und Vorentlastung

Das Vorführen des Films sollte vom Lehrer vorbereitet werden (Weber 2003: 202). Dabei gilt: Je niedriger das Niveau der Schülerinnen und Schüler oder Studierenden, desto mehr Vorentlastung ist nötig. Relativ problemlos ist die Behandlung von ganzen Filmen im Unterricht ab dem Niveau B2, sonst muss in Kauf genommen werden, dass doch größere Abschnitte nicht verstanden werden. So sieht der europäische

Referenzrahmen für das Niveau B2 die Fähigkeit vor, der Handlung eines Films zu folgen und die meisten Informationen zu verstehen. Es können aber schon unterhalb des Niveaus B2 Filme in den Unterricht integriert werden, dann sollte aber unbedingt eine größere Vorbereitung durchgeführt werden. Hier kann zum Beispiel auf Inhaltsangaben, Filmkritiken oder Personenbeschreibungen zurückgegriffen werden.

Zur Einstimmung auf den Film und zur Vorentlastung bieten sich Aufgaben vor dem Sehen an (die erwähnten Beispiele stammen alle aus Arendt 2009a):

- Einstimmung auf das Thema, z.B. Assoziogramm (*Nirgendwo in Afrika*)
- Spekulationen über den Titel (*Bella Martha* oder *Nirgendwo in Afrika*)

- Standbilder des Films zeigen und über den Inhalt des Films spekulieren lassen
- Lexikübungen (z.B. zur Sprache der DDR bei *Das Leben der Anderen*)
- historische Informationen (z.B. zur Stasi bei *Das Leben der Anderen*)
- Einführung in die Idee des Autors (*Das Leben der Anderen*)

Die historischen Informationen sind vor allem wichtig, wenn das Thema des Films von der Lebenswirklichkeit der Lernenden sehr weit entfernt ist (Sass, 11).

### 3.4. Sehen des Films in Abschnitten / Aufgabenstellungen während des Sehens

Um sicherzustellen, dass die Lernenden den Film als Gesamtkunstwerk zumindest in seinen Grundzügen auch verstehen, müssen bei der Didaktisierung einige grundsätzliche Regeln beachtet werden: Es ist zur Verständnissicherung unumgänglich, die Exposition des Films (z.B. von *Nirgendwo in Afrika* oder *Berlin is in Germany*) und die Schlüsselszenen (z.B. aus *Das Leben der Anderen*) ausführlich zu behandeln, weil mit ihnen das Verständnis des gesamten Films steht und fällt. Das Sehen längerer Abschnitte ist erst sinnvoll, wenn die Studenten in die Thematik des Films eingeführt sind, die meist in der Exposition des Films dargestellt wird.

Aufgaben, um das Verständnis von Exposition und Schlüsselszenen zu erleichtern:

- Handlungselemente in die richtige Reihenfolge bringen
- Dialogbestandteile in die richtige Reihenfolge bringen
- Dialogbestandteile den Personen zuordnen
- Wörter in einem Lückentext ergänzen
- Übungen zur Lexik einer bestimmten Szene oder eines bestimmten Bereichs

Diese Übungen haben den Vorteil, dass die Lernenden durch die schriftliche Vorlage zusätzliche Informationen erhalten, die ihnen beim Verständnis der Szenen helfen. Sie können so zum Beispiel schwierige Dialoge schriftlich erfassen. Aber auch bei Abschnitten des Films, die für das Verständnis weniger problematisch sind, empfiehlt es sich eine Reihe von Aufgaben zu stellen, allein um die Rezeption des Films mit Aktivitäten der Lernenden zu verbinden. Brandt (1996, 5) weist darauf hin, dass die Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht immer „eine aktive Auseinandersetzung mit filmischer Realität“ darstellt, „in der der Lerner ständig gefordert wird.“

Im Folgenden seien einige Beispiele für Aufgaben während des Sehens genannt:

- Informationen zu Hauptfiguren sammeln lassen
- Figuren Adjektive zuordnen
- Eingehen auf filmische Mittel
- Klärung historischer Bezüge
- wichtige, im Film vorkommende Begriffe erläutern lassen
- Vergleich ausgewählter Szenen mit Material zum Film (Autobiographie, Filmnotizen, Filmbuch etc.)
- multiple-choice-Übung zum Inhalt des Films (z.B. zu Gründen für ein bestimmtes Verhalten)
- Aussagen zum Film mit richtig oder falsch beurteilen
- Herausarbeiten ästhetischer Positionen des Regisseurs

### 3.5. Produktive Aufgabenstellungen

Bei der Beschäftigung mit den Filmen sollte allerdings darauf geachtet werden, dass nicht nur die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden angesprochen werden. Ein Kennzeichen von Filmen ist, dass sie auch das sinnlich-ästhetische Empfinden der Zuschauer anregen und zu einer starken Identifizierung mit einzelnen Figuren führen können. Je nach Lerngruppe bieten sich deshalb kreativ-produktive Aufgabenstellungen gerade auch bei jüngeren Schülern an, die zu einer intensiveren Beschäftigung mit dem Film beitragen können (Weber 2003: 203).

Beispiele für kreativ-produktive Aufgabenstellungen:

- zu einem Standbild eine Geschichte erfinden lassen
- einer der Figuren einen Brief schreiben oder auf einen Brief antworten
- den Figuren einen Rat erteilen
- über die nächste Szene oder das Ende des Films spekulieren lassen

### 3.6. Aufgabenstellungen nach dem Sehen des Films

Nach dem Sehen des Films sollte auf jeden Fall eine intensive Diskussion angeregt werden, die zum Beispiel dadurch eingeleitet werden kann, dass die Lernenden dazu aufgefordert werden, Fragen zum Film zu stellen oder ihren Eindruck vom Film zu formulieren. Mit Sicherheit werden in einer solchen Diskussion die wichtigsten Themen und Problematiken des Films angesprochen und es sollte versucht werden, hier eine Interpretation des gesamten Films vorzunehmen. Darüber hinaus empfiehlt es sich, den Schülerinnen, Schülern oder Studierenden vor allem auch nach dem Sehen des Films eine Reihe von Aufgaben zu stellen, um zunächst einmal eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Film beziehungsweise mit seiner Problematik anzuregen und zugleich die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler und Studenten weiter auszubauen (mündliche und schriftliche Fertigkeiten und Textverständnis).

Aufgaben nach dem Sehen

- Schluss des Films beziehungsweise ganzen Film interpretieren
- Charakterisierung der Figuren
- Wandlung der Figuren darstellen
- Das Making-of gemeinsam sehen, um sich mit den Ideen des Regisseurs / der Regisseurin oder den Kommentaren der Schauspieler auseinanderzusetzen.
- eine Filmkritik schreiben
- eine Szene interpretieren und in den Gesamtzusammenhang des Films einordnen lassen
- gemeinsames Lesen von weiterführenden Materialien wie Rezensionen, Produktionsnotizen, Gedichten zum Thema, Aufsätzen, Interviews (sollten eventuell didaktisiert werden)

Selbstverständlich können auch nach dem Sehen des Films produktive Aufgaben gestellt werden, wie z. B. das Anfertigen von Filmplakaten oder das Erstellen von Interviews.

### 4. Autonome Beschäftigung mit dem Film

Neben dem gemeinsamen Eingehen auf den Film sollte möglichst versucht werden, die Lernenden zu einer autonomen Beschäftigung mit dem Film anzuregen. Hierfür ist es sinnvoll, sie auf Zusatzmaterialien hinzuweisen oder sie ihnen zur Verfügung zu stellen. Dabei kann es sich zum Beispiel um folgende Materialien handeln:

- Weblinks
- Literatur (Filmbücher, Filmhefte, Autobiographien, Bücher zur Produktion, Zeitungsartikel)

So bietet es sich zum beispielsweise bei *Solino* an, die Lernenden ein Referat zur italienischen Immigration in Deutschland anfertigen zu lassen oder mit ihnen Texte zu diesem Thema zu lesen.

## 5. FILMANALYSE

Das Eingehen auf filmische Mittel kann behutsam mit einer Filmanalyse verbunden werden (Arendt 2012 [im Druck]). Burger (1995, 598) macht allerdings in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass es nicht sinnvoll ist, die Lernenden, die ja eigentlich eine fremde Sprache lernen sollen, zu Film- oder Medienwissenschaftlern auszubilden. Deshalb sollte die Filmterminologie auch nur in sehr begrenztem Umfang eingeführt werden. Es empfiehlt sich außerdem, nicht etwa den ganzen Film zu analysieren, sondern auf einzelne Szenen einzugehen. Dabei ist es sinnvoll, bei der Beobachtung der Szenen die Lerngruppe aufzuteilen und verschiedene Aufgaben zu stellen. Die Lernenden

sollten jeweils einen Aspekt untersuchen (Handlung / Dramaturgie, Inszenierung / Mise en scène, Kamera, Schnitt / Montage, Musik / Geräusche). Hier kann beispielsweise mit „Leitfragen zur Filmanalyse“ gearbeitet werden (Thiele 2007).

## 6. FILME UND INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

Filme können zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen im DaF-Unterricht einen wertvollen Beitrag leisten (Arendt 2012 [im Druck]; Sass 2007, 10). Dabei eignen sich vor allem Filme, die kontaktkulturelle Situationen fiktionalisieren und die so interkulturelle Erfahrungsquellen darstellen. Im DaF-Unterricht in Italien sind die Filme *Solino* und *Bella Martha* besonders zu empfehlen, da sie Berührungspunkte zwischen Deutschland und Italien thematisieren. Sie sind bereits ab dem Niveau B1 beziehungsweise B2 einsetzbar. Da *Solino* sowohl auf deutsch als auch auf italienisch gedreht wurde, enthält der Film längere Abschnitte in italienischer Sprache, was weniger fortgeschrittenen Lernern das Verständnis zusätzlich erleichtert. Beide Filme bieten den Lernenden ein hohes Identifikationspotential, da die Darstellung von Italienern in Deutschland zu einem Vergleich mit eigenen Erfahrungen bei Deutschlandaufenthalten einlädt. Die Lernenden können auf diese Weise ihre eigene interkulturelle Lebenserfahrung mit den im Film gezeigten interkulturellen Erfahrungen vergleichen. Diese Erfahrungen können so reflektiert und eventuell für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden. Die Darstellung Italiens kann zu einer Diskussion über das Italienbild der Deutschen führen. Ein fremder Blick auf das eigene Land und eine Distanz zu den gewohnten Betrachtungsweisen werden ermöglicht, so dass die Wahrnehmung beider Länder problematisiert werden kann. Bei dieser Arbeit sollte allerdings darauf geachtet werden, dass nicht nur ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird, sondern auch das Gemeinsame unterstrichen wird, das heißt, dass Rezeptions- und Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, die transkulturelle Konstanten berücksichtigen (vgl. Iljassova-Morger 2009, 52). So wird der Begriff der „Transkulturalität“ heute häufig verwendet, um die Hybridisierung heutiger Kulturen zu kennzeichnen, das heißt ihre wechselseitige Durchdringung auf den Ebenen der Bevölkerung, des Warenverkehrs und der Information (Eckerth & Wendt 2003; Lüsebrink 2008, 17f.; Roche 2001, 38 f., Welsch 2000, 337; 2005, 323 ff.). Kulturen werden so nicht mehr als homogen und abgrenzbar verstanden, sondern als durchlässig, wie es ja in der Figur des Gigi in *Solino* und im Schluss in *Bella Martha* auch anklingt.

Hinweise zur Didaktisierung dieser Filme (nach Arendt 2009a, 2009b):

*Bella Martha*

Einheit über 3 Doppelstunden (B2): Erarbeitung des Films (Assoziationen zu Titel und Filmplakat, Charakterisierung von Martha und Mario, Rolle des Psychologen, Interpretation des Schlusses); weiterführende Aufgaben: Lesen einer Rezension (Ulrich Behrens <http://www.f-lm.de/?p=65>), Sehen des Making-of von *Bella Martha*, schriftliche Aufgabe zu interkulturellen Aspekten

*Solino*

Einheit über 2 Doppelstunden (B1): Erarbeitung des Films (Beziehung zwischen Gigi und Giancarlo, Interpretation des Kurzfilms)

weiterführende Aufgaben (B2-C1):

- o 1 Doppelstunde: Lesen von Texten zur italienischen Immigration (Lutz-Temsch, 2005)
- o 2 Doppelstunden: Interkulturelle Einheit. Lesen eines Textes zur Rolle des Bekannten beim Verstehen und Denken, frei nach Roche 2001, 39 f, Lesen eines Textes zum kulturellen Wertequadrat (frei nach Kaunzner 2006, 105-122).

## 7. FILME ZUR DEUTSCHEN GESCHICHTE

Filme, die die deutsche Geschichte thematisieren, werden nach wie vor in großer Zahl produziert. Man kann geradezu von einem Boom sprechen, der unverändert anhält. Dabei gilt dies sowohl für Filme, die zur Zeit des Nationalsozialismus spielen, als auch für Filme, die die DDR thematisieren. Als Beispiele seien hier nur genannt: *Nirgendwo in Afrika* (2001), *Rosenstraße* (2003), *Der Untergang* (2004), *Sophie Scholl – Die letzten Tage* (2005), *Wir können auch anders* (1993), *Sonnenallee* (1999), *Good Bye, Lenin!* (2003), *Das Leben der Anderen* (2006). Die große Resonanz dieser Filme lässt sich nicht zuletzt an den zahlreichen Didaktisierungen ablesen (vgl. vor allem D'Alessio und die Bundesanstalt für politische Bildung). Die Bedeutung der Filme für den DaF-Unterricht ist eng mit dem Erwerb interkultureller Kompetenzen verbunden. Letztlich kann die Kultur eines Landes nicht ohne seine Geschichte verstanden werden. Zugleich handelt es sich hier um einen Bereich, in dem Fremdsprachenlerner oft nur rudimentäre Kenntnisse aufweisen und in dem deshalb Vorurteile auf das Weltwissen einen besonders starken Einfluss haben, da sie es teilweise ersetzen. Gerade um Stereotype und Vorurteile zu überwinden, ist es somit wichtig, konkretes Wissen zu erwerben oder Erfahrungen zu machen. Dabei weist Roche (2009, 424) darauf hin, wie wichtig es für das Überwinden eines statischen Bildes von Kulturen ist, synchrone und diachrone kulturelle Vielfalt zu thematisieren. Diese Funktion können alle oben genannten Filme erfüllen, gerade auch weil in ihnen



ungewöhnliche historische Aspekte thematisiert werden. Alle Filme sind zudem aufgrund ihrer künstlerischen Qualität ausgezeichnet worden, *Nirgendwo in Afrika* und *Das Leben der Anderen* haben sogar beide einen Oscar als Bester fremdsprachiger Film gewonnen.

Hinweise zur Didaktisierung dieser Filme (nach Arendt 2009a, 2009b):

*Nirgendwo in Afrika*

Einheit über 3-4 Doppelstunden (C1)

Assoziationen zu Afrika und zum Titel, Geschichte zu einem Standbild aus dem Film schreiben lassen, Aspekte der Erinnerung an Deutschland in die richtige Reihenfolge bringen, Vergleich eines Briefes im Film mit Autobiographie (Zweig 2000, 9-12), Herausarbeiten filmischer Mittel bei Begrüßungsszene, Aufgaben zu Dialog, inhaltliche Fragen

weiterführende Aufgaben: Lesen einer Rezension (Ulrich Behrens [www.f-lm.de/?p=654](http://www.f-lm.de/?p=654)), Lesen von Berichten über die Produktion (Mirow 2002, 127-132)

*Das Leben der Anderen*

Einheit über 5 Doppelstunden (C1)

Erarbeitung des Films: Lesen eines Textes zur Idee des Autors, Informationen zum Staatssicherheitsdienst, Informationen zu den im Film verwendeten Abkürzungen, Lexikübungen, Aufgaben zu Dialogen: Überwachungsbefehl, Geburtstagsfeier von Dreyman, Umgang mit dem System, Charakterisierung Wieslers, weiterführende Aufgaben: Lesen von Gedichten zu Erfahrungen mit der Staatssicherheit, Lesen eines Aufsatzes zu historischen Bezügen des Films (Wilke 2006, 205 ff.)

## 8. SCHLUSSBEMERKUNG

Dieser Beitrag soll Mut dazu machen, sich trotz aller Schwierigkeiten doch an das Thema Film im DaF-Unterricht heranzuwagen. Er soll die Auswahl von Filmen und Didaktisierungen erleichtern und Anregungen dazu geben, sie im eigenen Unterricht einzusetzen. Angemessen ist der Einsatz von Filmen letztlich nur, wenn die Aufgabenstellungen fremdsprachendidaktisch oder filmdidaktisch legitimiert sind. Dazu möchte ich einige praxisnahe Impulse geben.

## 9. WEBLINKS ZUM THEMA FILM IM DAF-UNTERRICHT:

- Viele sehr hilfreiche Informationen zu Filmen und Videos in DaF-Unterricht: [wiki.zum.de/Filme\\_und\\_Videos\\_im\\_DaF-Unterricht](http://wiki.zum.de/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht)
- Informationen aller Art zum Thema Film vom Goethe-Institut: [www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm](http://www.goethe.de/kue/flm/deindex.htm)
- Germana D'Alessio und Martin Saurer: Filmrucksack 1 und 2 (Didaktisierungen von ausgewählten Filmen:



- [www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm](http://www.goethe.de/ins/it/lp/lhr/mat/flm/de2621898.htm)
- Manfred Huth: Video im DaF-Unterricht. Literatur und Materialien: [www.manfred-huth.de/fbr/lit/video.html](http://www.manfred-huth.de/fbr/lit/video.html)
  - Österreich-Institut: Aktuelle deutschsprachige Filme im DaF-Unterricht [www.oesterreichinstitut.at/daf-filmidaktisierungen.html](http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmidaktisierungen.html)
  - Filmhefte der Bundesanstalt für politische Bildung, allerdings nicht speziell für DaF-Lernende [www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html](http://www.bpb.de/publikationen/SNA3WX,0,0,Filmhefte.html)
  - [de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_bedeutender\\_deutscher\\_Filme#2000](http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_bedeutender_deutscher_Filme#2000)

## 10. LITERATURVERZEICHNIS

**Arendt, Christine** (2007), Einsatz von Filmen im DAF-Unterricht: Ein Filmprojekt. In Di Meola, Claudio; Gaeta, Livio; Hornung, Antonie & Rega, Lorenza (Hrsg.) (2007). *Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*. Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici, 405-417.

**Arendt, Christine** (2009a), *Aktuelle deutsche Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Arbeitsbuch für Studentinnen und Studenten* (2. Aufl.). Milano: I.S.U.

**Arendt, Christine** (2009b), *Sequenzprotokolle, Lösungen und Tipps, zu Aktuelle deutsche Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Milano: I.S.U.

**Arendt, Christine** (2012, im Druck), *Interkulturelles Lernen mit Filmen im DaF-Unterricht an der Universität*.

**Brandt, Marie-Luise** (1996): *Video im Deutschunterricht*, München/Berlin, Langenscheidt (Fernstudieneinheit 13)

**Burger, Günter** (1995), Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht, *Die Neueren Sprachen* 94, S. 592-608 (Dort auch einschlägige bibliographische Angaben für die Zeit bis 1995)

**Burger, Günter** (2001), Die Arbeit mit einem Spielfilm im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 3. durchgesehene Aufl., Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 202-207.

- Buscha, Anna; Szilvia, Szita** (2007), *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. A2+*, Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch, Schubert-Verlag, Leipzig.
- Bredella, Lothar** (2002), *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- D'Alessio, Germana**, (2000), *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre. Arbeitsheft für den Unterricht*. Goethe Institut München.
- D'Alessio, Germana** u.a. (2004), *Projekt „Filmrucksack“. Aktuelle deutsche Spielfilme im DaF-Unterricht: Materialien und Unterrichtsvorschläge*. Goethe Institut Mailand u. Servizio lingue e Mobilità- Scuola Universitaria della Svizzera Italiana (SUPSI), Lugano.
- Bimmel, Peter; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Neuner, Gerhard; Wicke, Rainer E. & der Vorstand des Goetheinstituts** (2007), *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 35. Sehen (d) lernen. Ismaning, Hueber Verlag.
- Eckerth, Johannes & Wendt, Michael** (2003), Brauchen wir einen inter- und / oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth & Wendt (Hrsg.), *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt, Peter Lang, S. 9-21.
- Gregori, Kubecka & Tschudinowa** (2007), „Schwarzfahrer“. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 35, Sehen (d) lernen. Hrsg. vom Vorstand des Goetheinstituts; Bimmel, Peter; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Neuner, Gerhard & Wicke, Rainer E. Ismaning, Hueber Verlag, S.17-20.
- Ijassova-Morger** (2009), Transkulturalität als Herausforderung der Literaturwissenschaft. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, S.37-57.
- Kaunzner, Ulrike A.** (2006), Das kulturelle Wertequadrat: Ein Modell zur Analyse interkultureller Konfliktsituationen anhand kulturgeprägten Wertedenkens. In: Birk, Andrea (Hrsg.), *Komm ein bisschen mit nach Italien... Interkulturelle Erfahrungen und Vermittlungsformen in Literatur, Sprache und Unterricht*. Bologna: CLUEB, S.105-122.
- Lutz-Temsch, Birgit**, Gespräch zwischen Alt und Jung, *Süddeutsche Zeitung*, 8.12.2005.  
Lutz-Temsch, Birgit, Gastarbeiter – eine Reise ins Ungewisse. *Süddeutsche Zeitung*, 8.12.2005.
- Lüsebrink** (2008), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Mirow, Benedict** (2002), In den Hütten von Mukutani. In: Link, Caroline & Herrmann, Peter (Hrsg.), *Abenteuer Afrika. Erlebnisse, Geschichten und Bilder*. München, Langen Müller.
- Orth-Chambah, Jutta** (2008), *em-Brückenkurs. Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne & Weers, Dörte** (2008), *em-Brückenkurs. Kursbuch* Ismaning, Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne** (2008), *em neu. Arbeitsbuch*. Ismaning, Hueber Verlag.
- Raabe, Horst** (2003), Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke Verlag, S. 423-426.
- Roche, Jörg** (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg** (2009), Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 5., durchgesehene Auflage. Frankfurt: Peter Lang, S.422-429.
- Rössler, Lydia** (2007), Viel weniger an Film ist mehr! *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 35, Sehen (d) lernen. Hrsg. vom Vorstand des Goetheinstituts; Bimmel, Peter; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Neuner, Gerhard & Wicke, Rainer E. Ismaning, Hueber Verlag, S.17-20.
- Wilke, Manfred** (2006), In: Henckel von Donnersmarck, Florian, *Das Leben der Anderen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, S.205-217.
- Sass, Anne** (2007), Filme im Unterricht – Sehen (d) lernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 35, Sehen (d) lernen. Hrsg. vom Vorstand des Goetheinstituts; Bimmel, Peter; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Neuner, Gerhard & Wicke, Rainer E. Ismaning, Hueber Verlag, S.5-13.
- Thiele, A.** (2007), *Leitfragen zur Filmanalyse*. [www.bonnerkinemathek.de/schule/druck/leitfragen-filmanalyse.pdf](http://www.bonnerkinemathek.de/schule/druck/leitfragen-filmanalyse.pdf)
- Weber, Till** (2003), Deutscher Film und DaF-Unterricht in Japan – Wie lassen sich deutsche Sprache und Landeskunde durch Spielfilme vermitteln? In: *Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung*. Zusammengestellt u. hg. v. M. Duppel Takayama, A. Gellert, S. Hug u. T. Weber. München, Iudicium, S.200-215.
- Welsch, Wolfgang** (2000), Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, S.327-351.
- Welsch, Wolfgang** (2005), Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne, *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, 314-341.
- Zweig, Stefanie** (2000), *Nirgendwo in Afrika*. München: Heyne Verlag.

Christine Arendt  
Università Cattolica, sede di Milano

# Libri

(a cura di Luigi Tonoli  
e Lucia Degiovanni)

## CATTOLICI, MODERNITÀ, DEMOCRAZIA

Costruito su un intreccio, stimolante e inusuale, tra vicenda personale e storia politica, il libro di Sandro Fontana, *Modernità e popolo. I cattolici e la democrazia*, (Studium, Roma 2012, pp. 240, € 18,50) non lascia alcuno spazio all'autocelebrazione personale che caratterizza gran parte delle pubblicazioni firmate dai nostri uomini politici. Un tale risultato discende dalla scelta di Fontana di soffermarsi sul tempo lontano della sua prima formazione, sullo sfondo del mondo contadino della Val Trompia, di cui rivendica l'impronta fortissima ricevutane, per poi dirci pochissimo sulla propria personale attività di politico, amministratore, uomo di cultura.

La scelta è di far parlare i fatti e lasciare spazio alle idee di coloro che, esplicitamente, considera i personaggi centrali della vicenda storica a cui è dedicato il libro -l'approdo alla modernità e alla democrazia dell'Italia-: in primo luogo Alcide De Gasperi e Aldo Moro. Con mano ferma e giudizi netti, Fontana rivendica alla Democrazia Cristiana il merito di aver guidato il Paese in una transizione storica epocale, il passaggio dalla civiltà contadina a quella industriale, senza abbandonare i valori della prima e negare il progresso reso possibile dalla seconda. Una transizione piena di difficoltà e pericoli, minacce e attacchi, culminati nell'assassinio di Moro. Sullo statista pugliese Fontana, a ridosso della sua scomparsa, scrisse un saggio di straordinaria intelligenza analitica, che opportunamente viene qui riproposto, consentendone di misurarne la tenuta e la lungimiranza rispetto agli studi storici successivi.

La morte di Moro segna la fine del ciclo politico inaugurato dalla Resistenza, di cui viene proposta una lettura coraggiosamente anticonformista, sfociato, da un lato nella costruzione della democrazia, dall'altro in un inedito e impetuoso sviluppo economico. E' l'epoca di Alcide De Gasperi, l'interprete più alto e libero dell'impegno dei cattolici in

politica, ma non è l'unico dei referenti a cui si ispira Sandro Fontana, molto attento a non rinchiudere il popolarismo democratico-cristiano entro steccati clericali, ecco dunque che accanto a Sturzo l'accento batte su Salvemini e ancor prima sul federalismo di Carlo Cattaneo.

La storia successiva e l'approdo nell'attualità hanno come tema centrale l'Europa, la costruzione dell'unità politica europea, tanto necessaria quanto difficile. E', nella prospettiva dell'autore, il compito a cui debbono attendere per il nuovo secolo i politici di estrazione cattolica, facendo del Partito popolare europeo lo strumento per valorizzare un patrimonio culturale e una cultura politica imprescindibili per dare sostanza agli ideali professati dagli interpreti più alti della tradizione democratica e cristiana, l'unica capace, secondo Sandro Fontana, di ricomporre in un disegno unitario le spinte centrifughe che continuano a minare la forza del Vecchio Continente, la faticosa costruzione di una nuova e più grande patria comune.

(Pier Paolo Poggio)

Nell'anno del 150° anniversario dell'Italia unita, lo sforzo celebrativo compiuto dal mondo cattolico e, in modo particolare, dall'Azione cattolica è stato indirizzato in modo consistente verso la rivendicazione di una piena cittadinanza «storica» dei cattolici nello Stato unitario. Presentarsi come «i soci fondatori» dello Stato italiano e, naturalmente, della nazione, rappresenta un elemento di interesse, tanto più in una realtà disgregata come quella italiana sempre incerta sul piano dell'appartenenza nazionale.

La promozione di attività di ricerca tese ad analizzare la complessità storica del rapporto tra mondo cattolico e unità italiana, a livello locale, può essere inserita in questo più ampio disegno. È il caso dei volumi dedicati alla storia dell'Azione cattolica vicentina (*Storia dell'Azione cattolica vicentina*, Edizioni Messaggero, Padova 2011), strutturati in tre macro periodi: vol. I, M. Nardello, *Il primo cinquantennio dell'Azione cattolica vicentina. Dalla protesta alla proposta, 1869-1922* (pp. 336, € 20); vol. II, A. Lazzaretto, *Bianco fiore e camicia nera. L'Azione cattolica vicentina negli anni del fascismo, 1922-1943* (pp. 256, € 16); vol. III, P. Gios, E. Reato, R. Paoletto, L. Dal Lago, *Il coraggio di una scelta. L'Azione cattolica vicentina dalla Resistenza agli anni del dopo concilio, 1943-2009* (pp. 300, € 19).

Un'opera che, grazie ad un'attenta ricostruzione diacronica, permette di intrecciare la particolare dimensione diocesana di Vicenza con la realtà nazionale. Dall'avvio della questione romana sino agli anni a cavallo tra i due secoli che videro un profondo cambiamento nell'élite vicentina cattolica da classe aristocratica a classe borghese e popolare, proseguendo con la Prima guerra mondiale, la nascita del Partito popolare sturziano come prima grande organizzazione partitica dei cattolici italiani, l'intreccio tra le due dimensioni (locale e nazionale) appare molto stretto.

Fondamentale è lo svilupparsi progressivo di un forte sentimento patriottico che, durante gli anni della «Grande guerra» convisse con la fedeltà al magistero pontificio di Benedetto XV. Tra gli appelli al pacifismo e il dovere verso la patria, il cattolicesimo vicentino si muoveva senza contraddizione, in una doppia fedeltà che provava a dimostrare la piena accettazione degli esiti del risorgimento liberale.

La cesura fascista comportò anche a Vicenza un ripensamento ex novo del ruolo dei cattolici. Se nell'opera si tende a sottovalutare la convergenza in diversi settori ampia tra cattolicesimo e fascismo, si concentra tuttavia correttamente l'attenzione sul nodo problematico di questo complesso rapporto: l'educazione. La pedagogia totalitaria, tesa alla costruzione della nuova civiltà fascista non poteva non creare profonde e radicali tensioni con la Chiesa cattolica. Ciò era vero tanto a livello nazionale quanto a livello locale. La ricostruzione delle crisi del 1931 e del 1938 (che portarono al temporaneo scioglimento dell'Azione cattolica) a livello vicentino dimostra la forte omogeneità tra realtà territoriale e quadro nazionale. Anche la scelta di partecipazione alla Resistenza e alla vita democratica dell'Italia postbellica, dettata soprattutto da esigenze di carattere sociale prima ancora che politico, sembra avere





una sua convergenza tra le due dimensioni.

Naturalmente le personalità e la sensibilità precipua del cattolicesimo vicentino emergono dai tre volumi in modo prepotente. Ma è indubbio che le analogie con il resto della Penisola sono profonde. In questo senso è forse possibile dire che, pur trattandosi di una ricostruzione a carattere locale, l'opera ha un significato e un rilievo più ampio che interessa l'intera comunità nazionale.

Il grande filosofo Augusto Del Noce affermava che l'aggettivo cattolico unito a una qualsiasi espressione ideologica (liberalismo, nazionalismo, comunismo, modernismo...) dava un risultato devastante. Il cattolicesimo infatti tendeva, da un lato, a sacralizzare la visione ideologica cui si univa e, dall'altro, ad accrescere il rigore dell'ideologia con il rigore morale proprio di un certo cattolicesimo. Ciò si è reso particolarmente evidente con i cattocomunisti italiani, per i quali la visione marxista-leninista della storia e della società era assoluta e il contributo del cattolicesimo soltanto energia morale utile all'attuazione di un progetto. Ma si rende non meno evidente oggi, quando si assiste a un fenomeno nuovo o, meglio, alla riproposizione di un antico errore: la comparsa dei catto-laicisti, dove il prefisso contribuisce soltanto a rendere granitica la fiducia nella realtà sociale e nelle istituzioni, come la magistratura, e a incaricarle di fissare i valori sociali e quelli non negoziabili della persona. Tanto che tali valori, richiamati anche dal Papa, invece di dipendere dalla presenza del mistero di Dio e di avere come ambito di riconoscimento e di attuazione la coscienza e la responsabilità personali, vengono fatti derivare dal consenso sociale e dalle istituzioni.

Una conferma di tutto questo si è potuto vedere nel modo acritico con cui parte del mondo cattolico italiano ha partecipato alle celebrazioni dei 150 anni dell'unità d'Italia che, ignorando di fatto l'evoluzione della più sana storiografia (sia essa di ispirazione laica, cattolica o marxista), ha voluto affermare il Risorgimento come l'inizio positivo di quel processo complesso che va sotto il nome di «unità d'Italia», unità del Paese e, di conseguenza, delle istituzioni. Per questo la lettura di Luigi Negri, *Risorgimento e identità italiana. Una questione ancora aperta* (Cantagalli, Roma 2011, pp. 116, € 12) è istruttiva. Anzitutto

perché fa capire quanto sia scorretto non riconoscere che il Risorgimento ha sostituito la base cattolica della cultura italiana con l'ideologia laicista in cui sono confluite tradizione massonica, razionalismo illuministico (attuato poi nelle grandi ideologie totalitarie) e una sorta di complesso di inferiorità nei confronti del protestantesimo. In secondo luogo perché dimostra come sia profondamente antistorico negare la violenza e la sopraffazione con cui è avvenuta l'unità, soprattutto nel meridione.

Si pensi alla grande battaglia di Gaeta (per intenderci quella che formalmente pose fine allo Stato borbonico. Uomini e donne, in fila per il pane o per l'acqua, diventarono improvvisamente nemici da mitragliare e da uccidere. Per la prima volta in Italia, la guerra uscì dalla cerchia degli "esperti" e divenne una questione di popolo. «Di fronte all'inutilità di un'ulteriore resistenza, Francesco II autorizzò il governatore di Gaeta [...] a trattare la capitolazione. Era l'11 febbraio e per due giorni si protrassero i colloqui senza che il generale Cialdini cessasse di rovesciare sulla sventurata fortezza una valanga di fuoco; ne aveva anzi approfittato per far entrare in azione altre due micidiali batterie di cannoni a canna rigata. Visto che la resa era sicura, quell'ulteriore dispiegamento di artiglieria era mortalmente inutile». Ebbene il generale Cialdini, che si macchiò di questo delitto contro l'umanità, venne gratificato dal Re d'Italia con il titolo di Duca di Gaeta. Per introdurre ancor meglio nel clima del periodo si possono anche citare alcune frasi di Silvio Spaventa, intellettuale di chiara professione hegeliana, sottosegretario all'Interno e quindi ministro di Polizia del nuovo Stato, autore di una politica ferocemente repressiva nei confronti del brigantaggio meridionale. Ecco che cosa scriveva Spaventa: "L'abolizione del potere temporale del papato che noi siamo stati in grado di compiere è il segno incancellabile e il suggello della modernità del nostro pensiero e dell'attitudine degli italiani a partecipare dello sviluppo della vita europea in ciò che questa ha di più fecondo per l'avvenire (...). È principalmente la scuola popolare l'officina in cui devono farsi i nuovi italiani; una scuola popolare nella quale il



sapere diventi carattere e le cognizioni opere. All'influenza morale della Chiesa, che ci è avversa, sulle moltitudini noi non abbiamo altra azione da contrapporre che la scuola (...). Il papato è più che mai irreconciliabile con la libertà e con la indipendenza della patria, una tirannide più o meno dura, superstiziosa e incivile, complice e pupilla delle armi forestiere". Detto questo, non c'è dubbio che anche i cattolici abbiano collaborato con generosità alla creazione dell'unità d'Italia. E il motivo è molto semplice: la Chiesa partecipa alla vita della società e affronta le circostanze immettendovi un'originale visione culturale e una straordinaria capacità di solidarietà e sussidiarietà perché è presente come popolo missionario. Oltretutto il papato, anche dopo il 1870, ha fatto sì che questo contributo fosse condotto in maniera intelligente, critica e costruttiva. Si è trattato in ogni caso di una presenza esercitata nella libertà: libertà vissuta e professata, libertà di difendersi dalle tentazioni totalitarie dello Stato, non soltanto per sé stessi, ma per tutti.

Se in *Geografia dell'Italia cattolica*, Roberto Cartocci (Il Mulino, Bologna 2011, pp. 179, € 15) ha smontato sul piano geosociologico il luogo comune dell'unitarietà e della semplicità del mondo cattolico, alla stessa impresa ha dedicato le sue energie sul piano storico Daniela Saresella, *Cattolici a sinistra. Dal modernismo ai giorni nostri* (Laterza, Bari 2011, pp. 285, € 22). Il libro è dedicato a Lorenzo Bedeschi, a padre Camillo de Piaz e a Michele Ranchetti, «anime libere e ribelli». Giorgio Rumi, "maestro" dell'autrice (l'ha portata in cattedra), e principe di una storiografia popolarliberale del cattolicesimo italiano, è menzionato soltanto due volte. L'autrice, come recita il titolo che avrebbe fatto infuriare il suo "maestro", si concentra in particolare sul rapporto tra cattolicesimo volto a sinistra e politica.

Come si evince dall'esempio rappresentato dal pontificato di Pio X (che, all'inizio del Novecento, secondo l'autrice, avrebbe negato l'indipendenza politica dei cattolici, condannato i modernisti per perseguire una concezione conservatrice della vita sociale) l'ideale



utopico di alcuni "profeti" cattolici sarebbe stato rivelato dalle ripetute misure reazionarie e punitive escogitate dalle gerarchie per contrastare le prime. In questo modo, il progressismo si sarebbe rivelato nell'impegno politico, nella vicinanza al socialismo e al comunismo, e soprattutto nelle fratture con il Vaticano. Per cui l'aver costretto spesso la gerarchia a interventi da tribunale dell'inquisizione avrebbe significato dare una forma concreta e fattiva al superamento del conservatorismo cattolico. Il disincanto, come diceva Bauman, non si deve soltanto al positivismo scienziata, ma anche a un reincantamento consapevole e impegnato, come quello di un Buonaiuti, di un Mazzolari, di un Turollo.

## FONDAMENTALISMI GLOBALIZZATI

La globalizzazione può essere considerata causa del proliferare dei fondamentalismi religiosi, così come proposto da mons. Ignazio Sanna nell'introduzione al volume *I fondamentalismi nell'era della globalizzazione* (Ed. Studium, Roma 2011, pp. € 18)?

Il filo rosso che lega i saggi del volume pare essere la consapevolezza che le chiusure identitarie e gli arroccamenti religiosi siano spesso manifestazioni di malesseri profondi, disuguaglianze, squilibri economico-sociali, oppressioni. Il saggio d'apertura, di Lorenzo Caselli, evidenzia gli evidenti squilibri che caratterizzano la globalizzazione: fenomeno che apporta ricchezze ad alcuni, ma che accentua l'esclusione per molti altri e che conduce milioni di persone ad affossare insieme nell'attuale crisi economico-finanziaria. Gli strumenti per superare tale crisi, secondo Flavio Felice, non devono essere di natura sistemica, ma di ordine antropologico, per aumentare il grado di conoscenza e conseguente fiducia reciproca, di natura politica, per promuovere la trasparenza tramite regole antropologicamente fondate, e di tipo giuridico, per garantire il rispetto di tali norme.

L'aspetto giuridico è proprio il nodo messo a fuoco da Roberto Papini, il quale avverte la necessità di istituire regole comuni, il più possibile fondate su un



ethos condiviso e non espressione del solo Occidente. La circolazione delle idee e delle informazioni è l'altro grande aspetto, al contempo causa e conseguenza della globalizzazione. Domenico Pompili delinea la principale sfida odierna: "ri-coniugare la globalità come ricostruzione di identità policentriche", riscoprendo il valore della partecipazione delle identità locali al processo di costruzione dei significati e dei messaggi, per evitare che il processo comunicativo venga monopolizzato da un'oligarchia. Assumendo l'ottica del cristianesimo, Giuseppe Lorizio, approfondisce poi il tema della globalizzazione religiosa. La conclusione a cui lo studioso perviene si iscrive in un orizzonte universalista: il Cristianesimo, seppur intimamente legato alla tradizione occidentale, trascende epoche e culture particolari per aprirsi all'intera umanità. La prima parte del volume è chiusa da un saggio di Sanna che, richiamandosi alla necessità di costituire un'etica mondiale, propone "una prospettiva dell'universale che sappia dare luogo ad un insieme di singolarità irriducibili e dove l'identità non venga accettata come dato, ma assunta come problema". Il tema dell'identità è il trait-d'union tra le due parti del testo: Angela Ales Bello propone la duplice possibilità per l'identità nell'incontro con l'altro: l'apertura alla relazione o la chiusura nella propria assolutezza. L'autrice affida alla riflessione pedagogica un ruolo chiave in questi processi. Adolfo Russo individua nel tema della verità un nodo irrisolto: ogni religione monoteistica infatti si proclama detentrici dell'unica verità. In particolare questo è storicamente vero per la tradizione occidentale, che ha spesso privilegiato le ragioni dell'unità, mortificando quelle della molteplicità. La convinzione del teologo è che la strada sia quella di guardare alla verità come "un traguardo a cui tendere insieme", attraverso l'esercizio dell'ermeneutica. Il Concilio Vaticano II ha segnato la svolta decisiva nell'atteggiamento della Chiesa verso gli esterni, come descritto da Giancarlo Pani: "ogni uomo ha il diritto di ricercare la verità nel campo religioso seguendo la propria coscienza: una verità che dev'essere conforme alla dignità della persona umana nella sua natura sociale, nella libertà, nel dialogo e nel rispetto reciproco". Alcuni studiosi fanno risalire la causa di molte forme di violenza e di intolleranza proprio al monoteismo cristiano. Indaga il tema Giuseppe Lorizio mentre di fondamentalismo islamico si

occupa Francesco Zannini che sottolinea come l'ideologia fondamentalista sia sempre una risposta a situazioni contingenti e non abbia radici nella tradizione islamica, che ha visto nel pluralismo, nel dibattito e nella capacità di rinnovamento continuo, motivi di crescita culturale e religiosa. La tesi dell'islamista è che i movimenti fondamentalisti saranno destinati a svolgere un ruolo sempre più marginale; al contempo risulta, però, urgente porsi nell'ottica del dialogo, un dialogo che permetta di interrogarsi sui valori insiti nelle diverse fedi religiose e che possa contribuire a garantire la pace e la convivenza civile.

Un intenso saggio di Ignazio Sanna chiude la raccolta. Secondo l'autore, l'antropologia cristiana, concependo l'uomo come immagine di Dio, può garantire e difendere la vera umanità dell'uomo, assegnando al concetto di "identità aperta" il significato di forte, universalistica, adottabile da ogni uomo, di ogni tempo e ogni cultura. La domanda con cui ho aperto questa pagina, trova risposta nello scorrere progressivo delle pagine del libro: i fondamentalismi, se con essi intendiamo fenomeni di integralismo religioso caratterizzati dal richiamo ad una fede vissuta emulando le prime comunità fondative, da una lettura letteraria dei Testi Sacri e dalla convinzione della supremazia della propria fede sulle altre, sono in realtà fenomeni che si ripresentano ciclicamente e in varie forme nella storia delle comunità religiose e che esprimono spesso, disagi di altra natura, sociali, etici, politici, economici. L'attuale congiuntura planetaria che porta diverse tradizioni etnico-religiose ad incontrarsi e scontrarsi, spesso senza conoscersi, gli squilibri economico-sociali, ulteriormente esacerbati dalla diffusione dei mezzi di comunicazione globali, possono senza dubbio dare nuove forme e rinnovata potenza a fenomeni di chiusura identitaria. La sfida del nostro tempo, pare emergere tra le righe di questo volume, è proprio quella di rimettere al centro l'uomo come fine ultimo di ogni azione, individuale e collettiva, di focalizzarsi sulla persona umana che, grazie alla sua natura relazionale, può essere la chiave di volta degli attuali, complessi processi storico-sociali.

(Elena Modonesi)

# IL CONCORSO PER DIRIGENTI E LE APORIE DEL CENTRALISMO AMMINISTRATIVO

Giovanni Cominelli

Il concorso selettivo per dirigenti ha evidenziato ancora una volta tutte le aporie del centralismo amministrativo ministeriale. Difeso e praticato in nome di un egualitarismo giusto, efficiente ed efficace, è approdato al suo contrario. Uno sguardo ai risultati fin qui resi noti conferma questa sconsolata conclusione. La procedura a suo tempo stabilita prevedeva una prima massiccia selezione a base di quiz; chi l'avesse superata, avrebbe affrontato due prove scritte successive. Chi fosse riuscito a passare sotto quelle forche caudine, avrebbe potuto finalmente dire qualcosa all'orale. Al momento in cui scriviamo, sono pervenuti i dati degli ammessi agli orali di nove Uffici Scolastici Regionali (USR) su diciotto. Quando il bando di concorso fu emanato, questa Rivista sottolineò l'inaffidabilità di un percorso selettivo, cui mancava la possibilità di accertare l'essenziale di un concorrente: la quantità e la qualità delle sue competenze professionali dirigenti. Tutto l'iter era ed è fondato sulla verifica del possesso di conoscenze giuridiche, storiche, istituzionali. E stop. Il filtro messo in piedi dalla "sapienza" del Ministro dell'epoca e del suo apparato non prevedeva null'altro. Era l'eterno ritorno del modello in auge dal 1859, che accerta solo la capacità di esercizio di una facoltà mentale: quella della memoria giuridica. Sono già note alle cronache le disavventure legate all'elaborazione e alla somministrazione dei quiz: dal tentativo abortito di imporre alla platea dei candidati potenziali determinate raccolte di test, prodotte

da lobbies sindacali o associative, agli errori di contenuto e materiali di messa a punto delle domande dei test, dai tempi straordinariamente stretti di risposta ai 100 quiz alla *vaexata questio* dei materiali documentari da portare o no alle prove fino alle massicce copiatore in alcune situazioni, complici talvolta i commissari d'esame. I quiz sono stati l'equivalente di una sparatoria nel mucchio, a fine di selezione brutale degli accessi agli step successivi. Solo i legami trasversali degli apparati centrali, tra cui il Consiglio di Stato e la Corte dei Conti, ha consentito al Ministero di resistere per ora alla massiccia ondata di ricorsi, minacciati o messi in atto dai candidati, che sono stati penalizzati ed esclusi dal passaggio alle fasi ulteriori della selezione. Il disordine e l'inattendibilità delle procedure hanno provocato inclusioni ed esclusioni clamorose, alimentando, di conseguenza, voci di irregolarità, di pressioni esterne politiche e sindacali. Doppio fortunatamente il Capo di Buona Speranza dei quiz, si è passati alla fase delle due prove scritte. In questa fase serviva mettere in piedi tempestivamente delle Commissioni, che rendessero pubblici in tempi brevi, in primo luogo a beneficio dei candidati, i criteri di valutazione. Risultato: alcune regioni hanno già corretto gli scritti, ma non hanno ancora, al momento, resi pubblici i criteri o li hanno pubblicati troppo tardi, a ridosso delle prove stesse. Ma, in ogni caso, ciascun USR ha proceduto in ordine sparso nel definirli, salvo consultazioni informali orizzontali. Così il carattere della prova è rimasto nazionale per le procedure

amministrative, ma è diventato regionale/locale per i contenuti cognitivi da valutare. In termini più semplici: ciascuno ha deciso in casa propria. Una lettura non particolarmente avvincente, ma dovuta, dei bandi regionali per gli scritti mette di fronte a una straordinaria varietà dei contenuti indicati come campo di verifica delle competenze-chiave professionali e dei metodi e scale di quantificazione dei giudizi di ammissione delle due prove scritte. Il che è segno non di volontà di decentramento da parte del Ministero, ma di lavaggio pilatesco delle proprie mani e di delega verso il basso degli imbarazzi. Il massimo del centralismo e il massimo dell'anarchia. Centralismo imperfetto, non c'è che dire! Così, in Basilicata, si affida alla prima prova la stesura di un breve trattatello sulla filosofia dell'autonomia come responsabilità e garanzia del conseguimento dei risultati attesi e come libertà di insegnamento ecc... Il secondo scritto, più concreto ai fini selettivi, chiede al candidato dirigente di esprimersi sulle procedure e le azioni da mettere in campo per governare il conflitto che insorga tra Dirigente scolastico e componente dei genitori presente nel Consiglio di Istituto e nei Consigli di classe. Ma se, in base alle procedure nazionali, il candidato ha mal risposto alle domande sull'autonomia, è inutile che si dimostri competente nella risposta al quesito sul conflitto Genitori-Scuola: sarà bocciato, perché la procedura nazionale ha deciso che deve aver conseguito un giudizio positivo in ambedue le prove. Tanto che, in qualche regione, la Commissione,



corrette le prime prove del candidato ed avendo espresso giudizio negativo, ha preannunciato, con perversa coerenza, che si sarebbe sentita dispensata dal passare alla correzione della seconda prova! Ignoriamo se abbia mantenuto o no la minacciosa promessa. In Emilia-Romagna, il primo scritto ha centrato sulle sfide rappresentate dall'immigrazione all'interno del sistema. Il secondo richiedeva risposte alle problematiche sollevate dal «comportamento di un docente della scuola, al quale viene attribuito l'uso frequente di un linguaggio scorretto e violento, tale da determinare nella classe un clima di disagio e malessere generalizzato». In Lombardia, il candidato, «dopo aver eseguito una disamina dei documenti europei degli ultimi anni e aver stabilito un collegamento con le normative inerenti le riforme del sistema scolastico italiano», è stato invitato a scegliere «un grado e ordine di scuola più confacente alla propria esperienza» e ad elaborare «un'Offerta Formativa, operando tutte le necessarie ipotesi legislative, amministrative, organizzative, gestionali, sindacali, ecc. e quelle relative al contesto territoriale in cui la scuola si trova». La seconda prova chiamava il candidato ad affrontare un caso di bullismo. In Puglia, il candidato doveva fare i conti con le problematiche della valutazione degli apprendimenti e della stessa istituzione scolastica, soffermandosi in particolare «sulle modalità di utilizzo degli strumenti di valutazione adottati dall'INVALSI al fine di programmare le strategie di miglioramento della scuola nella quale svolge la funzione di dirigente». Il caso concreto, nel secondo scritto, era quello di uno studente che ferisca gravemente con una pietra un alunno dell'istituto. In Sicilia, è stato proposto il tema del

Titolo V e delle strategie da adottare per «rispondere più adeguatamente alle sfide del territorio». Nel secondo scritto, il Dirigente scolastico futuro doveva saper descrivere le azioni da intraprendere a fronte di risultati di matematica e italiano «nettamente al di sotto della media regionale» di una delle quattro terze classi – stiamo parlando di Scuola secondaria di primo grado –. Che dire di questa necessariamente sintetica panoramica? Ciascun frammento di sapere estratto dalle Commissioni dallo zaino del candidato è ovviamente utile. Ma il meccanismo, qui centralistico/decentrato, di selezione, che spesso ha generato effetti «aversi», fallisce l'obbiettivo decisivo: l'indicazione del pacchetto essenziale, che si deve trovare in ogni zaino, dalle Alpi al Lilibeo, e l'accertamento della sua consistenza effettiva. Ciò che essa non può raggiungere è la conoscenza concreta della persona-candidato. Non basta la ricostruzione della trama dei saperi di cui egli dispone. C'è un altro unico modo, sperimentato sui luoghi di lavoro pubblici in Europa e privati (anche in Italia): quello dell'esame del portfolio delle competenze-chiave professionali del candidato e del colloquio personale, condotto da persone sperimentate, a loro volta, sul campo, non da accademici o da esperti para-aziendali. Ma il portfolio non è previsto, lo «storico» del curriculum personale neppure. Dei tre elementi essenziali – conoscenze, abilità e competenze – di cui si chiede l'accertamento, quando si tratta degli alunni, non c'è traccia di verifica, se non delle conoscenze, quando si passa ai candidati alla dirigenza. Si tratta di centralismo rovesciato e perverso: le procedure selettive sono definite centralmente, i contenuti localmente. Doveva essere l'opposto: la tavola delle

competenze-chiave professionali da accertare doveva essere fissata a livello nazionale, i metodi di accertamento lasciati agli USR. L'analisi dei primi dati conferma che il *divide* tra le 18 Regioni, che hanno organizzato il concorso, è notevole, oscillando la percentuale degli ammessi agli orali tra il 49% della Lombardia e il 18% del Molise, passando per il 31% del Friuli Venezia Giulia e il 27% delle Marche. Gli effetti del centralismo formale sono la disparità enorme dei giudizi effettuali.

Si dirà: il nuovo governo-nuovo Ministro si è trovato di fronte un iter già in parte percorso, non poteva che lasciarlo scorrere verso il suo malinconico e prevedibile esito. In realtà, il Ministro Profumo ha recentemente preannunciato, in quel di Catania, una nuova batteria di concorsi, questa volta per scegliere i docenti. L'ipotesi è quella di un doppio canale di reclutamento: «un canale più grande e più importante dalle graduatorie e un canale un po' più ridotto con un concorso per i giovani». E come si dovrebbe svolgere? «Vorremmo che il concorso fosse fatto in modo tale da fare una valutazione delle competenze delle persone ma anche della loro attitudine a stare in aula». Così parlò Profumo. Intanto vengono annunciati per il 3 maggio i bandi per i TFA. E quando sarà stabilito un nuovo modo di selezionare? Giacché, valutare le competenze con questi meccanismi – ormai dovrebbe essere chiaro – è impossibile. Ricattati dalla contingenza e da inadempienze storiche accumulate, prigionieri dentro questo circolo vizioso, i Ministri che si sono avvicendati (sei dal 1996) partono con escatologici annunci, ma poi finiscono per riprodurlo. Basterebbe solo il coraggio di avere coraggio.

Giovanni Cominelli  
esperto di sistemi educativi

# USA: DOVE VA LA POLITICA SCOLASTICA

Christopher H. Tienken

**R**uoli e finalità dell'istruzione pubblica americana sono stati nel tempo costante oggetto di discussione. Alcuni, tra i quali Horace Mann, pensarono ad un sistema d'istruzione pubblica capace di unificare, al di là delle diversità socio-economiche, popoli diversi. Altri, invece, optarono per un sistema selettivo dell'istruzione fondato sulla netta distinzione, in base al censo, dei percorsi d'istruzione.

I sostenitori del sistema egualitario consideravano la pubblica istruzione come il grande stabilizzatore. Attraverso il quale produrre la massima mobilità verticale fra le classi sociali, uscendo così da un assetto classista per creare una cittadinanza meglio istruita ed una società più egualitaria. I difensori del sistema selettivo, invece, erano convinti del perfetto contrario: il futuro di una nazione forte dipende dal saper coltivare una classe dominante.

La tensione fra i sostenitori di queste opposte visioni rappresenta un ininterrotto problema per la politica statunitense ancora del tutto irrisolto. Tant'è che questa contrapposizione funge, oggi come in passato, da sfondo, senza fine, alle riforme della scuola. John Dewey, a tal proposito, offrì un importante contributo affinché emergesse la seguente correlazione: un sano sistema di istruzione pubblica dipende da una vigorosa democrazia rappresentativa.

## L'IDEA DI JOHN DEWEY

John Dewey, nel 1897, affermò: «Sono convinto che l'educazione sia il metodo fondamentale di ogni progresso e della riforma sociale» (*My pedagogic creed*, p. 80). Il filosofo e pedagogista americano era solito sostenere che il progresso sociale di una nazione non poteva esistere senza un'istruzione di qualità per

tutti i bambini di qualsiasi classe sociale. Capire, oggi, la concezione di democrazia e di progresso per John Dewey è, a parer mio, ancora molto importante. Infatti, anche in una democrazia adulta, come quella degli USA, l'istruzione può, ancora oggi, diventare uno strumento ultranazionalista. Similmente a quanto avvenne all'indomani del lancio dello *Sputnik*. Quello che conta, propedeuticamente, è cosa si debba intendere per democrazia. È questo, infatti, il concetto guida delle azioni politiche anche in materia d'istruzione. Dewey vedeva la democrazia come un'evoluzione sociale. La democrazia, come la concepì il filosofo statunitense, è «un modo di vivere personale guidato non semplicemente dalla fede nella natura umana, ma dalla fede nella capacità degli esseri umani di giudicare ed agire intelligentemente» (*Democracy and education*, p. 227).

Per quanto riguarda l'istruzione, questa idea si riflette in un sistema scolastico pubblico capace di puntare allo sviluppo del singolo individuo al massimo del suo potenziale. In modo che ciascuno possa studiare i problemi della democrazia ed i problemi della propria comunità o nazione, interpretando le azioni più opportune per il "bene superiore". Dewey immaginava, infatti, che tutti i componenti della nazione potessero giocare un ruolo nella democrazia. Questa, pertanto, è la perfetta antitesi alla prassi per la quale alcune classi privilegiate prendono decisioni per quelle subalterne, orientando così la politica dell'intera società civile. Ecco perché per Dewey e per gli altri che si adoperarono per una democrazia autenticamente partecipata era importante l'esistenza di un vigoroso

sistema scolastico pubblico. All'interno del quale gli abbienti e i meno abbienti apprendessero convivendo fianco a fianco: così come avrebbero dovuto fare, una volta terminata la scuola, nel mondo lavoro. Per questa ragione Dewey ha spesso ricordato che tutti i membri della società devono essere coinvolti in un apprendimento autentico: *problem-based*. Ciò significa non fermarsi ad un'istruzione fondata sulla recitazione e sull'accettazione passiva di un corpus di nozioni disgregate. Se vogliamo, infatti, cittadini socialmente consapevoli e, quindi, in grado di risolvere problemi, formulare strategie e lavorare attivamente nella società si dovrà investire in un'educazione di qualità indipendente da altre variabili legate al patrimonio familiare e all'etnia.

## EFFICIENZA E SISTEMA SELETTIVO

Tra la fine dell'800 e la fine della Seconda Guerra Mondiale, andava sviluppandosi, tra cali e ascese, un ideale di riforma noto come "gestione scientifica o movimento dell'efficienza". Occorre, preliminarmente, specificare, come tale modello – che a tutt'oggi, anche se in forme diverse, ben sopravvive alle intemperie del tempo – sia del tutto antitetico ad un'idea d'istruzione fondata su veri ideali democratici capaci di inverare un concetto egualitario di pubblica istruzione. Il movimento dell'efficienza dell'istruzione, detto in breve, si occupa meno di equità e di ideali democratici puntando più sull'eliminazione dal sistema di ogni goccia di spreco finanziario. L'efficienza, però, spesso non coincide con l'efficacia e l'efficacia non è sempre efficiente. La ricerca esasperata dell'efficienza, inoltre, può generare conflitti fra l'ideale politico e la

sua messa in pratica e fra persone e profitti. L'efficienza è atta alla massimizzazione dei profitti. Come è noto, questa idea assieme a quella della gestione scientifica furono concepite e realizzate negli stabilimenti per la produzione di ghisa allo scopo di spostarne tonnellate nel più breve tempo possibile. Insegnanti e dirigenti scolastici, però, lavorano con i bambini che non sono ghisa, bensì persone umane! Non ci sono, peraltro, prove che il movimento per l'efficienza, di fine '800 - inizio '900, abbia apportato reali miglioramenti all'istruzione, mentre, invece, esistono diverse prove del contrario. Basti pensare, a tal proposito, che la percentuale dei diplomati nella scuola pubblica del 1918 – nel pieno del movimento dell'efficienza – era pari al 4%. Questo modo di intendere l'istruzione, tuttavia, preparò il terreno alle politiche scolastiche – fondate su programmi e valutazioni lineari e uniformi – che avrebbero preso piede, negli Stati Uniti ed in Gran Bretagna, a partire dagli anni '80 per continuare ad espandersi fino ad oggi. Gli attuali sviluppi di politica scolastica, infatti, rischiano di minare le fondamenta del sistema d'istruzione egualitario per far emergere, legalmente, quello selettivo. Nelle attuali disposizioni in materia scolastica, infatti, riecheggia il “separati ma uguali”. Programma attuato, dal 1896 al 1958, per gli studenti neri e che adesso rischia di essere, drammaticamente, esteso a tutti gli studenti poveri.

## **COMMON CORE STATE STANDARD**

Il 1° luglio 2009, i *Chief State School Officers* (Dirigenti a capo dei Dipartimenti scolastici) di 49 Stati e Territori hanno deciso di voler far partecipare i rispettivi sistemi scolastici a uno degli esperimenti sociali e politici più estesi della recente storia degli Stati Uniti: la nazionalizzazione dei programmi curriculari. Proposito da realizzarsi attraverso l'adozione di un insieme universale di standard centrali e un programma standardizzato, su scala nazionale, di test di verifica. La versione

definitiva dei *Common Core State Standard* è stata resa nota il 1° giugno 2010. Occorre specificare che l'idea di standard nazionali nei programmi curriculari e di test di verifica su scala nazionale viola i principi centrali della nostra democrazia e non tiene conto della letteratura empirica che presenta questa idea come una bancarotta educativa.

Gli Stati Uniti, con oltre 300 milioni di abitanti, sono il terzo Paese al mondo per numerosità della popolazione, dietro alla Cina e all'India. Ciò contribuisce a fare degli USA una nazione altamente diversificata dal punto di vista etnico, religioso e razziale. Quest'ultimo aspetto non si può dimenticare quando si comparano, in riferimento ai test internazionali, gli esiti degli studenti statunitensi con quelli di altre nazioni. Quest'ultimi raggiungono, talvolta, risultati migliori conseguiti, però, a partire da una minore estensione territoriale e da una minore diversificazione etnica.

Pensare, quindi, di far apprendere ad ogni studente di questo Paese la stessa cosa è illogico e paradossale. Le ragioni dei sostenitori della nazionalizzazione degli standard muovono da un'infondata paura, non suffragata da alcuna indagine scientifica, circa la presunta incapacità dell'America di competere sul mercato globale. Di contro è la peculiarità di ciascun individuo e gruppo la vera risorsa degli USA. Solo puntando su questo fattore, non sulla standardizzazione, si riuscirà a rispondere, adeguatamente, all'attuale cambiamento economico.

Ciononostante le attuali condizioni imposte per ricevere i finanziamenti pubblici spostano, inesorabilmente, verso il Governo federale l'ago della bilancia relativo al controllo dell'istruzione. Così facendo, a livello locale, i cittadini perderanno l'unica possibilità di esprimersi per stabilire alcuni aspetti dei programmi scolastici e, quindi, dell'istruzione dei loro figli. I cambiamenti nei programmi curriculari, pertanto, saranno sempre più guidati dalle ideologie della politica nazionale, invece, di provenire da docenti e

genitori che condividono con gli studenti la medesima territorialità. I CCSS (*Common Core State Standard*) andranno a formare il nucleo centrale del programma di ogni scuola pubblica, portando, inoltre, una valanga di test di verifica ad alta criticità. Procedendo, in questo senso, i CCSS risulteranno presto gli unici criteri di selezione degli studenti di ogni ordine e grado. Le materie (linguistica, matematica e scienze), attualmente, previste dai CCSS diventeranno gli insegnamenti più importanti. Si arriverà, così facendo, ad erodere tempo alle altre discipline ed attività formative, sminuendo una possibile diversificazione della programmazione scolastica. Gli studenti, inoltre, che non soddisfano i livelli di profitto fissati per linguistica, matematica e scienze saranno considerati “a rischio” ed obbligati a lavorare di più in quei campi. Questi studenti perderanno, di fatto, la possibilità di prendere parte ad altre attività programmate. Inoltre, sia i docenti che i dirigenti delle scuole i cui studenti vanno bene nelle suddette materie verranno ricompensati con incentivi economici. Di contro, i docenti e i dirigenti delle scuole i cui studenti non vanno altrettanto bene saranno sanzionati fino ad un possibile commissariamento della scuola in cui operano. Un tale procedere porterà tutte le scuole statunitensi a puntare l'attenzione solo su due o tre materie di studio a detrimento di un universo conoscitivo ed operativo.

*Christopher H. Tienken - Seton Hall University, New Jersey  
(trad. Di Andrea Rega - Università di Bergamo)*



# INDICE GENERALE DELLA XXIX ANNATA (2011-2012)

## EDITORIALE

- Agazzi Evandro**, Una storia senza guerre?, 4, p. 5  
– Il tramonto dei leader carismatici, 5, p. 5  
**Bearzot Cinzia**, La sostanza dell'orientamento, 6, p. 5  
**Bertagna Giuseppe**, Un progetto da ri-assumere, 1, p. 5  
**Bressan Edoardo**, Dalla nazione allo Stato unitario: una riflessione sul centocinquantesimo e il ruolo dei cattolici, 10, p. 5  
**Chiosso Giorgio**, La Repubblica delle procedure, 9, p. 5  
**Corradini Luciano**, Dal debito al credito pubblico, incubi, sogni e progetti, 7, p. 5  
**Galleni Ludovico**, Teilhard de Chardin: verso una nuova Sintesi tra Scienza e Fede, 8, p. 5  
**Gobber Giovanni**, Minister, magister, 3, p. 5  
**Maffei Angelo**, Una generazione senza Dio e religione?, 2, p. 5

## PROBLEMI

- Alessandrini Giuditta**, Università e lavoro, 3, p. 13  
**Bearzot Cinzia**, Pericle nel sussidiario, 9, p. 7  
**Benetton Mirca**, Le competenze personali del dirigente scolastico, 8, p. 14  
**Boccardo Angelo**, Dallo studio al mondo del lavoro, 3, p. 17  
**b.g.**, Venerati maestri cercasi, 2, p. 22

- Castigliano Giuliano**, Un docente che si droga può essere un professore?, 4, p. 20  
**Chistolini Sandra**, Non può essere "professore" (in Un docente che si droga può essere un professore?), 3, p. 25  
– Daphne III. I minori, le donne, la violenza, 7, p. 24  
**Coggi Cristina**, Studenti stranieri nella scuola secondaria. Strategie per la riuscita, 5, p. 21  
**Confalonieri Emanuela**, Non le domande ma una domanda (in Un docente che si droga può essere un professore?), 3, p. 27  
**Corradini Luciano**, Educazione proposta cristiana e pubblicità, 8, p. 11

- Farinelli Fiorella**, I percorsi triennali, 2, p. 13  
**Fiore Brunella**, ICT, scuola, performance: una reazione non ancora vincente, 4, p. 10

- Grion Valentina**, Qualità della scuola e prova INValSI, 1, p. 16  
**g.b.**, Le domande di Stefano, 2, p. 19

- La Marca Alessandra**, E la coerenza? (in Un docente che si droga può essere un professore?), 3, p. 26  
**Leo Luigi**, Il "disturbo" dell'educazione, 2, p. 16  
**Lizzola Ivo**, La paternità che educa, 4, p. 17

- Mariani Anna Marina**, I contagi non sono solo fisici (in Un docente che si droga può essere un professore?), 3, p. 24  
**Martignoni Graziano**, Naufraghi o esploratori?. La sfida dell'educare nelle "terre liquide", 10, p. 8  
**Massagli Emmanuele**, Disoccupazione e inattività giovanile: quale nesso con il nuovo apprendistato?, 2, p. 12  
– Apprendistato di primo livello e nuovo Testi Unico, 3, p. 14  
– Il dilemma dell'inattività giovanile, 3, p. 14  
– La sfida per le politiche del lavoro è l'occupazione giovanile, 9, p. 10  
**Minichiello Giuliano**, L'anima "in rete"? 6, p. 12  
**Moscato Maria Teresa**, Famiglia e scuola. Le aspettative e le delusioni, 5, p. 10  
**Murano Raimondo**, Gli ITS per una nuova cultura del lavoro, 1, p. 12

- Nardiello Maria Grazia**, Costruire la filiera della lefp: il cantiere aperto, 1, p. 10  
– Rendere comprensibile l'offerta di istruzione e formazione, 2, p. 9  
– La formazione tecnica per il bene comune, 3, p. 7  
– Educare alla realtà, 4, p. 12

- Notarbartolo Daniela**, Le prove Invalsi. Un adempimento o un'opportunità? 7, p. 13

- Papa Romina**, Portfolio, riconoscimento e trasferibilità delle conoscenze in Europa6, p. 18  
**Pedrizzi Tiziana**, Valutazione interna ed esterna a confronto. Le differenze regionali, 5, p. 17  
**Pensante Anna, Rovetta Alessandro**, La PNL in classe, 5, p. 28  
**Pescia Livio**, Proposte per l'apprendistato e l'occupazione giovanile, 4, p. 14  
**Puricelli Ermanno**, Obbligo di istruzione e riordino del sistema, 2, p. 23  
– La progettazione formativa per la realizzazione del riordino, 4, p. 22  
– Per impostare la «progettazione formativa», 5, p. 13  
– La mappa locale degli apprendimenti, 6, p. 15  
– Le relazioni tra apprendimenti, 7, p. 17  
– Un approccio per parametri alla progettazione, 8, p. 17  
– La progettazione di sequenze formative con Nexus, 9, p. 17  
– Parametri per la progettazione di unità formative, 10, p. 18  
**Restivo Luisa**, L'italiano per studiare, 2, p. 28  
**Ricci Roberto**, Prove Invalsi: i primi risultati, 3, p. 21  
**Ricchiardi Paola**, Studenti stranieri nella scuola secondaria. Strategie per la riuscita, 5, p. 21  
**Rivoltella Pier Cesare**, Reale e virtuale a scuola tra apprendimento e didattiche, 3, p. 9  
– Reale e virtuale a scuola tra apprendimento e didattiche 2, 4, p. 7  
– Reale e virtuale a scuola tra apprendimento e didattiche 3. Il livello organizzativo: la scuola 2.0, 5, p. 7  
– Reale e virtuale a scuola. 4. Due pedagogie a confronto, 6, p. 9  
– Reale e virtuale a scuola: tra apprendimento e didattiche. 5. Il Tempo ha la sua pedagogia, 7, p. 9  
**Rovetta Alessandro, Pensante Anna**, La PNL in classe, 5, p. 28  
**Sigari Maria Teresa**, Dagli strumenti compensativi alle competenze compensative, 10, p. 14

- Sforza Maripina**, Il laboratorio di accoglienza multidisciplinare, (in L'accoglienza degli studenti non italo-foni), 10, p. 24

- Tonoli Anna Maria**, Lavoro di equipe e forza di gruppo (in L'accoglienza degli studenti non italo-foni), 10, p. 22  
**Tonoli Luigi**, Insegnare con le discipline, insegnare in alternanza, 9, p. 14  
Quando il diploma prepara alla laurea, 10, p. 26  
**Trunzo Giancarlo**, Obbligo di scendere sotto il 5?, 5, p. 24  
– Come ci autovalutiamo, 6, p. 21  
– Voto come moneta e valore legale dei titoli di studio, 10, p. 11

- Wagner Annalisa**, Leggere i dati INVALSI, 8, p. 23

- Zamengo Federico**, L'onere e l'onore della prova, 7, p. 21  
– L'onere e l'onore della prova 3, 8, p. 20

## PENSIERI DEL TEMPO (di Giuseppe Acone)

- La scuola italiana tra Mastrocola e De Mauro, 1, p. 19  
Il clima culturale del nostro tempo, l'educazione, la scuola che riapre i battenti, 2, p. 19  
Orientamento e disorientamento pedagogico nell'Italia contemporanea, 3, p. 20  
Ancora sull'università, 4, p. 16  
La grande depressione e la crisi dell'Occidente, 5, p. 9  
Dalla immaginazione al potere alla confusione al potere, 6, p. 00  
Il dimenticato gesto di Enea, 7, p. 25  
Il lavoro: "sogno distrutto", 8, p. 25  
Giuseppe Acone I bambini e l'incubo scienziato, 9, p. 20  
L'Occidente, le narrazioni perdute, le narrazioni apparentemente vincenti, 10, p. 11

## II FUTURO ALLE SPALLE (di Carla Xodo)

- L'insegnamento non è più un "lavoro sicuro per le donne". Neppure per gli uomini, 1, p. 18  
Accesso alle facoltà, concorso a dirigenti scolastici. Quiz e cultura generale, 2, p. 30  
Dove sta il merito?, 3, p. 23  
Valutazione PISA: fine di un mito?, 4, p. 25  
Per l'euro si poteva fare di più, 5, p. 16  
Racconto d'inverno, 6, p. 22  
Quando i docenti chiedono l'aspettativa, 7, p. 18  
Valutare anche i valutatori, 8, p. 21  
Università e potere, studenti e professori, 9, p. 19  
Giovani così, anche normali, 10, p. 20

## IL VANGELO E LA VITA (di Paola Bignardi)

- Il Vangelo e la vita, 1, p. 17  
Educatori e santi, 2, p. 17  
Lo stile educativo di Gesù, 3, p. 6  
La pedagogia della fiducia, 4, p. 19  
"...Se vuoi...", 5, p. 12  
Farsi compagni di viaggio, 6, p. 7  
Insegnava come uno che ha autorità, 7, p. 11  
Cercatori di verità, 8, p. 9  
L'arte del dialogo, 9, p. 6, 9,  
Con la pazienza del contadino, 10, p. 7

## LA LANTERNA DI DIOGENE (di Fabio Minazzi)

- Ruolo e funzione strategica della scuola, 1, p. 20  
Docenti anziani per giovani studenti?, 2, p. 28  
Il tunnel linguistico del Ministro, 3, p. 18  
Dirigenti da quiz, 4, p. 22  
Università italiane maledette?, 5, p. 28  
UNiversità ridotte a "liceoni"? 6, p. 00  
Università chiuse in se stesse? 7, p. 19  
Il senso distorto della democrazia nelle scuole, 8, p. 13  
Gli stati generali dell'università?, 9, p. 13  
Abolire le insufficienze? 10, p. 13

## PUNTI DI VISTA

### Giorgio Chiosso

- Il realismo e la speranza, 2, p. 26  
Il vero capitale è quello umano, 4, p. 26  
Giorgio Chiosso Legarsi a qualcuno, legarsi a qualcosa, 6, p. 24  
I beni immateriali della Scuola, 8, p. 26

### Anna Marina Mariani

- Le mani e le dita, 1, p. 22  
Piccole vittime crescono davvero, 3, p. 28  
Anche chi se ne lava le mani fa la storia, 5, p. 26  
Una jungla di Università, 7, p. 28  
Education Trek, 9, p. 22

## APPROFONDIMENTO

- Gatti Roberto**, La politica nell'Emilia: l'incerta transizione del moderno, 10, p. 76  
**Maffei Angelo**, A 50 anni dal Concilio: il mistero della chiesa e la sua relazione con il mondo, 6, p. 26  
**Potestio Andrea**, J.-J. Rousseau: per l'uomo contro alla società, 10, p. 79  
**Zamagni Stefano**, Beni comuni e bene comune, 9, p. 24

## STUDI

- Large hadron collider del Cern e la fisica delle particelle.** 2 (a cura di Giovanni Maria Prosperi), 2, p. 33  
**150° dell'Unità: la nazione in cammino** (a cura di Edoardo Bressan), 3, p. 30  
**Il nome di Dio** (a cura di Giacomo Canobbio), 4, p. 29  
**La mente, la libertà, il cervello** (a cura di Matteo Negro), 5, p. 31  
**Il confronto politico nel mondo antico** (a cura di Cinzia Bearzot), 6, 34  
**Logica e filosofia della scienza** (a cura di Marco Buzoni), 7, p. 30  
**Letteratura tedesca, percorsi stilistici e storiografici** (a cura di Lucia Mor), 8, p. 28  
**Paradossi in scienza e in filosofia** (a cura di Luisa Montecucco, Dario Palladino), 9, p. 32  
**Letteratura comparata** (a cura di Raffaella Bertazzoli), 10, p. 29

**Alfieri Paolo**, Alla ricerca di una religione civile. La pedagogia patriottica all'indomani dell'unità nazionale, 3, p. 32

**Bardelli Daniele**, Il turismo alla scoperta della nazione, 3, p. 40

**Bearzot Cinzia**, Forme della conflittualità politica nella polis greca 6, p. 36

**Bignotti Laura**, La *vanitas mundi* nel Seicento tedesco: i sonetti *Es ist alles Eitel e Ebenbild unsers Lebens* di Andreas Gryphius, 8, p. 32

**Bulei Maria**, Tema e mito, 10, p. 43

**Buzzoni Marco**, Filosofia della Scienza, 7, p. 36

**Canobbio Giacomo**, La teologia cristiana tra apofatismo e nominazione di Dio, 4, p. 34

**Capelli Roberta**, Che cos'è la Letteratura comparata?, 10, p. 30

**Castellani Francesca**, Filosofia delle Scienze umane, 7, p. 42

**Concina Chiara**, La tradizione intertestuale, 10, p. 35

**Corradini Antonella**, Dalla Scienza cognitiva alla Filosofia della scienza e ritorno, 7, p. 39

**Cozzi Alberto**, Ebraismo, Cristianesimo, Islam. Un Dio solo, ma è lo stesso Dio?, 4, p. 38

**De Anna Gabriele**, Il problema mente-corpo, 5, p. 38

**De Caro Mario**, Mente, determinismo e libertà, 5, p. 41

**Galvan Sergio**, Logica, 7, p. 32

**Landucci Franca**, Il conflitto politico in età ellenistica, 6, p. 39

Nella Roma Imperiale: Tiberio e Seiano, 6, p. 45

**Lavazza Andrea**, Neuroscienze e filosofia della mente, 5, p. 35

**Mandelli Luciano**, Stato della ricerca del bosone di Higgs e di nuove particelle, 2, p. 34

**Martinoni Renato**, L'imagologia e la questione dell'«altro», 10, p. 39

**Mattioni Ilaria**, «Abbattere la torre di Babele». L'educazione linguistica dei giovani italiani, 3, p. 43

**Mazzella Elisa**, «Liberi non saremo se non siamo uni». La formazione della coscienza nazionale nel melodramma italiano, 3, p. 35

**Montecucco Luisa**, Paradossi della verità in filosofia, 9, p. 38

**Mor Lucia**, Lingua, letteratura, identità, 8, p. 30  
- L'irruzione dello Sturm und Drang nella cultura del Settecento: Willkommen und Abschied di J.W. Goethe, 8, p. 36

**Negro Matteo**, I nodi fondamentali della filosofia della mente, 5, p. 32

**Palladino Dario**, Paradossi dell'infinito in matematica, 9, p. 34

**Raponi Elena**, Dall'Impressionismo all'Espressionismo: Leutnant Gustl di Arthur Schnitzler e Die Ermordung einer Butterblume di Alfred Döblin, 8, p. 40

**Serci Sergio**, Il plasma di quark e gluoni e il rivelatore Alice, 2, p. 39

**Urso Giampaolo**, Roma Repubblicana 6, p. 42

**Zanghi Nino**, Paradossi del tempo in fisica, 9, p. 42

**Zani Mario**, Sulla possibilità di «dire Dio», 4, p. 30

## PERCORSI DIDATTICI

**Bellini Roberto**, Le soperte geografiche: il Quattrocento, 7, p. 45

**Bodecchi Elena**, Dall'architettura gotica alla polifonia. Logica matematica ed espressione artistica tra XII e XIV secolo, 6, p. 48

**Caruso Giuseppe**, Botanica e formazione non curricolare, 10 p. 50

**Cavaliere Rossana**, Verismo inedito: Maria Messina, 9, p. 46

**D'Addelfio Giuseppina**, La felicità di Aristotele, 2, p. 43

**Martinelli Bortolo**, Dante: la preghiera alla Vergine (*Par. XXXIII, 1-39*) - Riferimenti dottrinali e figurativi, 5, p. 44

**Sacchi Martino**, Le soperte geografiche: al di là dell'America: la scoperta del Pacifico, 7, p. 49

**Scaglianti Luciano**, Il metodo assiomatico e le geometrie non euclidee, 4, p. 44

- Il metodo assiomatico e le geometrie non euclidee .2, 8, p. 44

**Verdiani Renato**, Il circolo ripetitore di Borda, 3, p. 47

## MESTIERI E MANUALITÀ

**Braghieri Mario**, Il fascino della moda, 1, p. 59

**Bonsi Diego, Stefanutti Laura**, La grazia dell'ornato, 2, p. 59

**Gobbi Claudio, Stefanutti Laura**, Grafica, la bella comunicazione, 3, p. 59

**Dalia Elena, Mereu Gerardo Luigi, Vailati Giulia**, La liuteria classica cremonese, 4, p. 59

**Marini Simona, Mora Alice, Poiatti Mauro**, Il lavoro delle mani diventa opera d'arte, 5, p. 59

**Enrico Schinetti, Simona Marini e Alice Mora**

Forma e colore del mastro vetraio, 6, p. 59

**Ongaro Massimo, Caratti Monica e Dalia Elena**,

Fare il pane, un'arte antica, 7, p. 59

**Ferrari Antongionata, Marini Simona, e Mora Alice**,

Viaggio tra storie e colori, 8, p. 59

**Ferrari Maurizio, Vailati Giulia, Mesa Elena e Elena Dalia**, L'arte del legno: passione e tradizione, 9, p. 59

**Pini Mauro, Marini Simona, Mora Alice**, Tecnica e

passione del fotografo pubblicitario, 10, p. 59

## PROGRAMMAZIONE

**Didattica con le slide 2009-2012**, 1, p. 24

**Castagna Clara e Rota Rosanna**, Quale futuro per la didattica dell'italiano?, 1, p. 32

**Chiosso Giorgio**, Insegnare la pedagogia, 1, p. 45

**Cinquegrani Alessandro**, Una riflessione sull'italiano del triennio, 1, p. 34

**Fantoli Maria G.**, Lingua e letteratura italiana nel biennio, 1, p. 29

**Grotti Anselmo e Moriani Fausto**, Nel linguaggio con Kiriku (e altri filosofi), 1, p. 40

**Garotti Federica Ricci**, Cili: programmazione annuale, 1, p. 65

**Gobber Giovanni**, Lingue straniere, 1, p. 63

**Manzoni Gian Enrico**, Latino, 1, p. 53

- Greco, 1, p. 57

**Marchi Mauro e Marro Antonio**, Matematica, 1, p. 67

- Primo biennio, 1, p. 69

- Secondo biennio, 1, p. 72

- Quinto anno, 1, p. 72

**Mari Giuseppe**, Un'opportunità formativa e culturale, 1, p. 43

**Moriani Fausto e Grotti Anselmo**, Nel linguaggio con Kiriku (e altri filosofi), 1, p. 40

**Rossi Anna Carla**, Storia triennio: un rimando alle slide, 1, p. 51

**Togni Fabio**, I.R.C.: dalle Indicazioni per i piani di studio personalizzati alle Indicazioni per il curricolo, 1, p. 26

**Tuci Paolo A.**, La storia nel biennio, 1, p. 48

**Zuanazzi Giovanni**, Filosofia e Indicazioni nazionali per i licei, 1, p. 37

**Insegnare fisica, temi e problemi**

**Araldo Pietro**, Verso le scienze integrate. L'esperienza didattica in una classe seconda del liceo scientifico tecnologico, 1, p. 85

**Ottaviani Maria G.**, Informatica nel biennio, 1, p. 81

**Stefanini Ledo e Berra Agnese**, Biennio, 1, p. 74  
- Triennio, 1, p. 77

**La chimica nella scuola**

**Boccardi Vincenzo**, Insegnare biologia, 1, p. 94

**Negrini Elisabetta**, Gli organizzatori culturali e didattici, 1, p. 91

**Palazzi Sergio**, Sopravviverà?, 1, p. 89

**Pasquinelli Massimo**, Didattica della tecnologia meccanica, 1, p. 99

**Matematica Biennio, prove Invalsi, discussione**

**Arpinati Anna M.**, Vantaggi e problemi, 1, p. 108

**Bianchini Silvana**, Un lavoro da perfezionare, 1, p. 101

## ESAMI CONCLUSIVI

**ITALIANO**

**Bianchi Orietta**, Tipologia A - Analisi del testo, 4, p. 52  
Tipologia B - Redazione di un "saggio breve" o di un articolo di giornale, 4, p. 56

**Maiolini Elena**, 1. Ambito artistico-letterario, 4, p. 56  
**Carruba Michele e Bracale Renata**, 2. Ambito socio-economico, 4, p. 64

**Lottieri Carlo**, 3. Ambito storico-politico, 4, p. 67

**Esposito Salvatore**, 4. Ambito tecnico-scientifico, 4, p. 71

**Bernardini Marisa I.**, Gli esami dei lettori .1, p. 74

**Bressan Edoardo**, Tipologia C - Tema di argomento storico, 4, p. 76

**Rivoltella Pier Cesare**, Tipologia D - Tema di ordine generale, 4, p. 78

**Ghione Francesca**, Gli esami dei lettori .2, 4, p. 80

**LATINO**

**Fontecedro Emanuela Andreoni**, 4, p. 82

**PEDAGOGIA**

**Giuliano Minichiello**, 4, p. 84

**LINGUA STRANIERA - LICEO LINGUISTICO**

**Bosisio Cristina, Cucchi Costanza, Tenchini Maria Paola, Vallaro Cristina**, 4, p. 89

**MATEMATICA - LICEO SCIENTIFICO**

**Marro Antonio**, Considerazioni critiche sulla prova: corso di ordinamento, 4, p. 98

**Marzocchi Alfredo**, 4, p. 93

**MATEMATICA - PIANO NAZIONALE INFORMATICA**

**Marro Antonio**, Considerazioni critiche sulla prova: PNI, 4, p. 106

**Musesti Alessandro**, 4, p. 100

## DISCIPLINE

**Abbona Francesco**, Francesco Faà di Bruno e Quintino Sella: due personalità del Risorgimento, 5, p. 105

- La questione «energia» in relazione alla vita, 2, p. 93

**Arrighi Maria Grazia**, Di forme, schemi, modelli, 2, p. 88

**Balduzzi Emanuele**, L'insostenibile leggerezza del precettore, 6, p. 73

**Barzanò Alberto**, L'Italia antica. Storia di un'identità incompiuta, 3, p. 66

**Bellucci Franca**, Grecità e Risorgimento: spunti per approfondimenti interdisciplinari, 9, p. 76

**Benvegnù Antonella e Tumiatti Irene**, Rabindranath Tagore: il poeta che si fa educatore, 8, p. 74

**Berni Maurizio**, Tre parole chiave: pensiero proporzionale, razionale, relazionale, 2, p. 85

**Biasin Eugenio**, Letture matematiche, 5, p. 110

**Campedelli Maria Giuditta**, Antemio da Tralle, scienziato del VI secolo, 7, p. 94

**Caruso Giuseppe**, Il disegno botanico nell'insegnamento tecnico-scientifico, 6, p. 95

**Cordelli Alessandro**, Il finalismo nella scienza moderna, 8, p. 98

**Corno Marta e Piero Ugliengo**, Le nostre origini evolutive: le risposte in un computer, 2, p. 99

**Di Bernardo Mirko**, A casa nell'Universo, 7, p. 99

**Di Stefano Carmelo**, Le trasformazioni geometriche alla base della computer graphics, 3, p. 92

**Esposito Salvatore**, Enrico Fermi, un padre italiano

della fisica moderna, 2, p. 90

**Falsoni Danilo**, *La Ginestra* e l'ultimo Leopardi, 2, p. 53  
**Fasol Umberto**, Allargare la ragione: l'evoluzione è senza senso?, 9, p. 91  
**Ferraro Vittorio**, Da Orazio a Trilussa: il topo di città e il topo di campagna, 9, p. 72

**Galleni Ludovico**, Antonio Stoppani, 6, p. 90  
**Genzo Carlo**, Meteorologia, climatologia e cambiamenti del clima. L'uso del Foglio Elettronico .1, 6, p. 99  
– Meteorologia, climatologia e cambiamenti del clima. L'uso del Foglio Elettronico .2, 7, p. 105  
**Gianino Rosaria, Ottaviani Maria Grazia**, Nella scuola italiana esiste un'emergenza educativa?, 9, p. 82  
**Gorini Tiziano**, So' tutti gobbi gli scrittori, 8, p. 49  
**Guilizzoni G. Giacomo**, Capire le analisi cliniche .6, 2, p. 104  
– Additivi per alimenti .1 8, p. 101  
– Additivi per alimenti .2, 9, p. 97  
– Additivi per alimenti .3, 10, p. 94

**Lanzavecchia Giulio**, Camillo Golgi e le scienze matematiche, 3, p. 101  
– Albori dell'anatomia, 3, 102  
**Lapini Gian Luca**, Ernest Rutherford e la struttura dell'atomo, 3, p. 107  
– Il lungo cammino per lo sviluppo dei motori a reazione, 6, p. 103  
– Jack Kilby e l'invenzione dei circuiti integrati, 8, p. 106  
– Dai frigoriferi ai condizionatori: tecnica e benessere ambientale, 9, p. 86  
**Leonelli Giuseppe**, Pascoli e l'antico, considerazioni sui Poemi conviviali, 9, p. 54  
– Pascoli e la poesia del Novecento, 10, p.64

**Manzoni Gian Enrico**, Il Latino nelle Indicazioni Nazionali, 6, p. 71  
– Il Greco nelle Indicazioni Nazionali, 7, p. 69  
– Le Olimpiadi di lingue e civiltà classiche, 9, p. 74  
**Marchi Donatella**, Memoria di Ulisse, 6, p. 56  
**Mari Giuseppe**, Scienze Umane e Umanesimo, 6, p. 60  
– Scienze Umane e didattica, 7, p. p. 57  
– L'insegnamento delle Scienze umane chiave storica e chiave sistematica, 8, p. 72  
– Un sito per promuovere la "community" dei docenti di Scienze umane, 9, p. 71  
**Marincola, Rosa**, Il problema di Monty Hall, 6, p. 108  
**Morra Gianfranco**, Villaggio globale? Anche ma non solo, 2, p. 58

**Nataloni Angelo**, Il bicchiere mezzo pieno "dell'inutile strage", 3, p. 69  
**Nucci Domenico**, Leopardi. Il discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani, 3, p. 54

**Oliva Cesare**, Alla ricerca di radici di una cultura europea, 8, p. 94  
– Alla ricerca di radici di una cultura europea .2, 9, p. 79  
**Ottaviani Maria Grazia, Gianino Rosaria** Lim e new media nella didattica, 9, p. 82

**Palladino Dario**, Il ragionamento abduttivo, 3, p. 89  
– I Sillogismi .1 Definizioni ed Esempi, 7, p. 90  
– I sillogismi .2 Diagrammi di Eulero, 8, p. 90  
– I sillogismi .3. Diagrammi di Venn e di Pagnan, 9, p. 93  
– I sillogismi .4. Classificazioni dei sillogismi corretti, 10, p. 82  
**Pallottino Giovanni Vittorio**, Fatta l'Italia..., 10, p. 91

**Recami Erasmo**, Einstein: le mie idee sull'educazione, 3, p. 95  
– Einstein: le mie idee sul rinnovamento delle scienze, 5, p. 97  
**Ricci Garotti Federica**, Cili: Storia dell'arte in inglese, 2, p. 70  
– Cili: Scienze in francese, 3, p. 72  
– Cili: Economia aziendale in tedesco, 5, p. 82  
– Cili: Storia in Inglese: The Risorgimento and the Unification of Italy, 7, p. 71  
– Cili: biologia in inglese, Sustainable development, 10, p. 74  
**Ricchiuti Paola**, Un Canto, un colore: interpretazioni figurative del testo dantesco, 9, p. 57

**Sangalli Emanuela**, Donne sui Banchi di scuola nel '700, 7, p. 54

**Spadaro Giuseppe**, Luci e ombre del darwinismo, 5, p. 100  
**Stefanini Ledo**, Misure aerostatiche nell'800, 10, p. 86  
**Zuanazzi Giovanni**, Hegel e l'Antigone, 8, p. 53

**LIBERALI E NO (a cura di C. Lottieri)**  
Thomas Hobbes, dal materialismo al levitiano 2, p. 65;  
Diritti umani e proprietà in John Locke, 2, p.67  
J. Baptiste Colbert, 3, p. 57  
A. Smith, 3, p. 63  
Federare per unificare: Il nazionalismo hamiltoniano, 5, p. 77  
Thomas Jefferson e la rivoluzione americana, 5, p. 79  
Illuminismo e potere nel pensiero di Immanuel Kant, 6, p.66  
Benjamin Constant e la libertà dei moderni, 6, p. 68  
Hegel: lo Stato come volontà divina, 7, p. p. 63  
Rosmini, un beato schierato a difesa della proprietà, 7, p. p. 66  
Marx, dallo sfruttamento alla rivoluzione, 8, p. 57  
Tocqueville e la forza delle idee, 8, p. 64  
Giuseppe Mazzini, il profeta della Nazione sacra, 9, p. 65  
Municipalismo e libertà individuale in Carlo Cattaneo, 9, p. 68  
L'anarchismo di Bakunin: né Dio, né Stato, né padroni, 10, p. 67  
Lysander Spooner: contro la Costituzione, in difesa della libertà, 10, p. 70  
Insieme all'Istituto Bruno Leoni di Torino: per educare alla complessità, 10, p. 72

**CIBO ED ENERGIA: RAPPRESENTAZIONI LINGUISTICHE, CULTURALI E LETTERARIE (a cura di Cristina Bosisio e Enrico Reggiani)**  
**Mauri Patrizia**, Dal métissage culturel al métissage culinaire, 2, p. 72  
**Vago Davide**, La gastronomia nelle guide turistiche francesi, 2, p. 75  
**Lombardi Ivan**, Nutrire il pianeta, energia per la lingua, 2, p. 77  
**Ungari Elena**, Cibo ed etnia. The Namesake: alla ricerca dell'identità, 2, p. 80  
**Lindemann Beate**, Scenari di vita urbana sostenibile, 2, p. 80

**LA LIM E LA DIDATTICA: PROBLEMI E INDICAZIONI OPERATIVE**  
**Cordelli Alessandro**, La didattica, 2, p. 106  
**Gabbari Mario, Gaetano Antonio e Gagliardi Roberto**, Strumento tecnologico polifunzionale, 2, p. 108

**LA SHOAH NELLA LETTERATURA E NELLA POESIA (a cura di Massimo Giuliani)**  
**Giuliani Massimo**, Dire l'indicibile: la letteratura su Auschwitz "dopo Auschwitz", 5, p. 63  
**Ferrari Sara**, La poesia della Shoah. Quando la parola è memoria e la memoria è dolore, 5, p. 67  
**Semi Emanuela T.**, La Shoah nella letteratura israeliana, 5, p. 69  
**Kaminski Sarah**, Non ti basta essere tornata? Letteratura italiana sulla Shoah, 5, p. 73

**LINGUE, CULTURE E LETTERATURE ITINERARI DIDATTICI PER LE LINGUE STRANIERE (a cura di Giovanni Gobber)**

**Anselmo Anna**, Romantic exiles in Italy. Experiencing the Southern landscape, 5, p. 87  
**Arendt Christine**, Aktuelle deutschsprachige Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Überlegungen zur Didaktisierung, 10, p.102  
**Bajetta Carlo M., Grandi Roberta**, Una green card per gli immigrati digitali: readytoteach.it, 9, p. 99  
**Bailini Sonia**, Nuovi orientamenti ortografici della lingua spagnola, 3, p. 74  
**Bendelli Giuliana**, Tendenze (neo) gotiche nella narrativa irlandese contemporanea, 3, p. 77  
– Il 'vortice' del Futurismo in Inghilterra, 8, p. 80

**Caluso Maurizia**, I classici della poesia russa in Italia, 5, p. 94  
**Cattaneo Arturo** Do we Need the Classics? Theory and practice of finding a canon, 7, p. 73  
**Cigada Sara**, Strumenti per l'analisi linguistica del testo letterario: le strategie del coinvolgimento emotivo, 3, p. 81

**Forchini Pierfranca**, Teaching Spoken Language through Movie Corpora, 6, p. 76

**Gobber Giovanni**, Note sugli anglicismi recenti in italiano, 3, p. 86  
**Grandi Roberta, Bajetta Carlo M.**, Una green card per gli immigrati digitali: readytoteach.it, 9, p. 99

**Jan Henschel**, Der Interkulturelle Ansatz in der Praxis, 6, p. 86

**Milanese Guido**, Tradizione classica per le letterature moderne, 5, p. 84  
**Murphy Amanda C.**, In Praise of Monolingual English Dictionaries, 5, p. 91

**Odicino Raffaella**, La Didattica della Letteratura nella pluralità culturale del mondo ispanofono, 8, p. 86

**Pireddu Silvia**, Leggere il Testo letterario con strumenti linguistici: corpusstylistics e possibili applicazioni didattiche, 7, p. 83

**Quinn Tim** A speaking exercise: the false twenty, 7, p. 88  
– The Beautiful Princess, grammar practice in a game, 8, p. 85

**Ross Nigel J.**, Debunking the Definite Article, 8, p. 76

**Tenchini Maria Paola**, Il genere testuale "guida" in lingua tedesca. Per una didattica della comunicazione turistica, 9, p. 108

**Vago Davide**, Tra Oralità e Scrittura: Esperimenti sulla letteratura francofona, 6, p. 82  
**Vallaro Cristina**, L'immagine del potere, il potere dell'immagine, 9, p. 103

**Zanola Annalisa**, English as a Foreign Language: proposte per una didattica della pronuncia, 10, p. 98  
**Zanola Maria Teresa**, La Documentazione Terminologica tecnica e scientifica, 7, p. 79

Dizionario della crisi, 7, p. 110

## PANORAMA

**LETTERE**  
La Cenerentola dell'esame di stato (*Ferruccio Poggio*); Cultura, lavoro e cultura del lavoro (*Sergio Bianchini*), 4, p. 113;

**LIBRI (a cura di Luigi Tonoli e Lucia Degiovanni)**  
1, p. 111; 2, p. 111; 3, p. 112; 4, p. 114; 5, p. 114; 6, p. 112; 7, p. 112; 8, p. 110; 9, p. 111; 10, p. 109

## LEGISLAZIONE

**Il corsivo (di Giovanni Cominelli)**  
Tra ideologia conservatrice e riformismo bipartisan, 1, p. 114  
Abilitare e reclutare, 2, p. 115  
Dirigenti tra quiz e procedure schizofreniche, 3, p. 116  
Bocciare, non bocciare, bocciare, ..., 4, p. 117  
tre urgenze, per un governo, lungo un anno, 5, p. 117  
L'ideologia dei "sacri concorsi", 6, p. p. 116  
Liberalizzare la scuola: che cosa significa?, 7, p. 116  
La provocazione lombarda, 8, p. 116  
Rsu: la vittoria del blocco conservatore, 9, p. 115  
Il concorso per dirigenti e le aporie del centralismo, 10, p. 112

**IL GRECO CONTROVERSO**  
**Balbo Andrea**, I problemi sul tappeto, 1, p. 119  
**Belardinelli Alvaro**, Il liceo classico sotto attacco, 1, p. 116  
**Casarino Stefano**, Il classico serve ancora?, 1, p. 117  
**Manzoni Gian Enrico**, Per un quadro organico delle competenze, 1, p. 117  
**Tixi Mariella**, Razionalizzare, riordinare: ma con quale progetto?, 1, p. 118

Il Miur non si fida dei dirigenti delle scuole?, 2, p. 118  
**Gandossi Vinicio**, La scuola da scegliere, 6, p. p. 118

**Ignance Silos**, Prova discreta, insegnanti scorretti, 3, p. 118



– Concorso dirigenti scolastici: il Tar rischia la delegittimazione?, 4, p. 119  
**Incampo Nicola**, Il Vescovo a scuola, 6, p. 120  
– Sull'insegnamento della religione cattolica, 8, p. 120

**Kleber**, Giovani docenti: il significato di un accordo, 2, p. 117  
– Corsi, concorsi e eterni ricorsi, 6, p. 118  
– L a semplificazione di (Tre)Monti, 7, p. 118  
– Reti di istituzioni scolastiche: sarà la volta buona?, 8, p. 118

**O'Connell Erin B.**, Neocentralismo e qualità dell'educazione. Il caso USA, 7, p. 118

**Sorelo Giorgio**, I sindacati sull'Aventino, 2, p. 118  
– Il Miur non si fida dei dirigenti delle scuole?, 2, p. 118

**Tienken Christopher**, USA: dove va la politica scola-

stica, 10, p. 114

**Tonoli Luigi**, Che farò da grande?, 4, p. 120

**Wagner Annalisa**, La Carta etica di classe, 5, p. 119

**Zagardo Giacomo**, Statalismo e sussidiarietà scenari internazionali, 3, p. 118  
– Studiare di meno, studiare meglio, 8, p. 118

**A domanda risposta: i problemi della professione (a cura di Carlo Di Michele)**  
1, p. 120; 4, p. 120; 8, p. 120;

#### ASTERISCHI DI KAPPA

I cugini francesi: due scuole speculari, 2, p. 20  
Primiti, 2, p. 118

Stay hungry, stay foolish, 3, p. 116  
Due Italie: il merito tra legalità e sostanza, 4, p. 84  
Mercato del lavoro, 6, p. 10  
Don mlani e la prof. comunista, 8, p. 24  
Frugalità inglese, 8, p. 118  
Debiti, debiti, debiti, 8, p. 119  
Politically correct, 9, p. 8  
Se questo è l'Onu, 9, p. 64  
Quiz e babele pedagogica, 9, p. 120  
Imboscati, 9, p. 120  
Anvur, 10, p. 10

#### NOTIZIE

I nuovi perché della scuola. Un ricordo del prof. Cesare Scurati, 1, p. 20  
Premio Isaiah Berlin 2011 a Evandro Agazzi, 2, p. 6  
Il nuovo ministro della pubblica istruzione, 4, p. 119  
Sul sito della rivista, Nexus, 5, p. 14  
Partono i TFA: ecco la mappa, 9, 117

## INDICE TEMATICO

rubriche considerate: **Approfondimento, Discipline, Esami conclusivi, Percorsi didattici, Programmazione**

**ITALIANO:** **Benvegnù Antonella** e **Tumiatti Irene**, Rabindranath Tagore: il poeta che si fa educatore, 8, p. 74; **Bernardini Marisa**, Gli esami dei lettori .1 (in Esami conclusivi), 4, p. 74; **Bianchi Orietta**, Tipologia A - Analisi del testo (in Esami conclusivi), 4, p. 52; **Bressan Edoardo**, Tipologia C - Tema di argomento storico, (in Esami conclusivi), 4, p. 76; **Carruba Michele** e **Braleca Renata**, 2. Ambito socio-economico, (in Esami conclusivi), 4, p. 64; **Castagna Clara** e **Rota Rosanna**, Quale futuro per la didattica dell'italiano?, 1, p. 32; **Cavaliere Rossana**, Verismo inedito: Maria Messina, 9, p. 46; **Cinquegrani Alessandro**, Una riflessione sull'italiano del triennio, 1, p. 34; **Esposito Salvatore**, 4. Ambito tecnico-scientifico (in Esami conclusivi), 4, p. 71; **Falsoni Danilo**, La Ginestra e l'ultimo Leopardi, 2, p. 53; **Fantoli Maria G.**, Lingua e letteratura italiana nel biennio, 1, p. 29; **Ferrari Sara**, La poesia della Shoah. Quando la parola è memoria e la memoria è dolore, 5, p. 67; **Ghione Francesca**, Gli esami dei lettori .2, 4, p. 80; **Giuliani Massimo**, Dire l'indicibile: la letteratura su Auschwitz "dopo Auschwitz", 5, p. 63; **Gorini Tiziano**, So' tutti gobbi gli scrittori, 8, p. 49; **Kaminski Sarah**, Non ti basta essere tornata? Letteratura italiana sulla Shoah, 5, p. 73; **Leonelli Giuseppe**, Pascoli e l'antico, considerazioni sui Poemi conviviali, 9, p. 54; Pascoli e la poesia del Novecento, 10, p. 64 **Lottieri Carlo**, 3. Ambito storico-politico (in Esami conclusivi), 4, p. 67; **Maiolini Elena**, Ambito artistico-letterario (in Esami conclusivi), 4, p. 56; **Marchi Donatella**, Memoria di Ulisse, 6, p. 56; **Martinelli Bortolo**, Dante: la preghiera alla Vergine (Par. XXXIII, 1-39) - Riferimenti dottrinali e figurativi, 5, p. 44; **Nucci Domenico**, Leopardi. Il discorso sopra lo stato presente dei costumi degli italiani, 3, p. 54; **Ricchiuti Paola**, Un Canto, un colore: interpretazioni figurative del testo dantesco, 9, p. 57; **Rota Rosanna** e **Castagna Clara**, Quale futuro per la didattica dell'italiano?, 1, p. 32; **Sangalli Emanuela**, Donne sui Banchi di scuola nel '700, 7, p. 54; **Semi Emanuela T.**, La Shoah nella letteratura israeliana, 5, p. 69; **Tumiatti Irene** e **Benvegnù Antonella**, Rabindranath Tagore: il poeta che si fa educatore, 8, p. 74; **Zuanazzi Giovanni**; Hegel e l'Antigone, 8, p. 53.

**FILOSOFIA, PEDAGOGIA, RELIGIONE:** **Balduzzi Emanuele**, L'insostenibile leggerezza del precettore, 6, p. 73; **Chiosso Giorgio**, Insegnare la pedagogia (in «Programmazione»), 1, p. 45; **D'Addelfio Giuseppina**, La felicità di Aristotele, 2, p. 43; **Gatti Roberto**, La politica nell'Emilio: l'incerta transizione del moderno, 10, p. 76 **Gianino Rosaria**, **Ottaviani Maria Grazia**, Llm e new media per la didattica, 9, p. 82; **Grotti Anselmo** e **Moriani Fausto**, Nel linguaggio con Kiriku (e altri filosofi)

(in «Programmazione»), 1, p. 40; **C. Lottieri** (in «Liberali e no»): Thomas Hobbes: dal materialismo al Levitiano 2, p. 65; Diritti umani e proprietà in John Locke, 2, p. 67 3, p. 57; J. Baptiste Colbert, 3, p. 57; A. Smith, 3, p. 63; Federare per unificare: Il nazionalismo hamiltoniano, 5, p. 77; Thomas Jefferson e la rivoluzione americana, 5, p. 79; Illuminismo e potere nel pensiero di Immanuel Kant, 6, p. 66; Benjamin Constant e la libertà dei moderni, 6, p. 68; Hegel: lo Stato come volontà divina, 7, p. 63; Rosmini, un beato schierato a difesa della proprietà, 7, p. 66; Marx, dallo sfruttamento alla rivoluzione, 8, p. 57; Tocqueville e la forza delle idee, 8, p. 64; Giuseppe Mazzini, il profeta della Nazione sacra, 9, p. 65; Municipalismo e libertà individuale in Carlo Cattaneo, 9, p. 68; L'anarchismo di Bakunin: né Dio, né Stato, né padroni, 10, p. 67 **Lysander Spooner**: contro la Costituzione, in difesa della libertà, 10, p. 70 **Maffei Angelo**, A 50 anni dal Concilio: il mistero della chiesa e la sua relazione con il mondo, 6, p. 26; **Mari Giuseppe**, Un'opportunità formativa e culturale (in «Programmazione»), 1, p. 43; Scienze Umane e Umanesimo, 6, p. 60; Scienze Umane e didattica, 7, p. 57; L'insegnamento delle Scienze umane chiave storica e chiave sistemica, 8, p. 72; Un sito per promuovere la "community" dei docenti di Scienze umane, 9, p. 71; **Minichiello Giuliano**, Pedagogia (in «Programmazione»), 4, p. 84; **Moriani Fausto**, **Grotti Anselmo**, Nel linguaggio con Kiriku (e altri filosofi) (in «Programmazione»), 1, p. 40; **Morra Gianfranco**, Villaggio globale? Anche ma non solo, 2, p. 58; **Ottaviani Maria Grazia**, **Gianino Rosaria**, Llm e new media per la didattica, 9, p. 82; **Potestio Andrea**, J.-J. Rousseau: per l'uomo contro la società, 10, p. 79 **Togni Fabio**, I.R.C.: dalle Indicazioni per i piani di studio personalizzati alle Indicazioni per il curricolo (in «Programmazione»), 1, p. 26; **Zamagni Stefano**, Beni comuni e bene comune, 9, p. 24; **Zuanazzi Giovanni**, Filosofia e Indicazioni nazionali per i licei (in «Programmazione»), 1, p. 37.

**STORIA, GEOGRAFIA, ARTE:** **Barzanò Alberto**, L'Italia antica. Storia di un'identità incompiuta, 3, p. 66; **Bellini Roberto**, Le scoperte geografiche: il Quattrocento, 7, p. 45; **Bellucci Franca**, Grecità e Risorgimento: spunti per approfondimenti interdisciplinari, 9, p. 76; **Elena Bodecchi Dall'Architettura Gotica alla Polifonia**. Logica matematica ed espressione artistica tra XII e XIV secolo, 6, p. 48; **Nataloni Angelo**, Il bicchiere mezzo pieno "dell'inutile strange", 3, p. 69; **Rossi Anna Carla**, Storia triennio: un rimando alle slide (in «Programmazione»), 1, p. 51; **Sacchi Martino**, Le scoperte geografiche: al di là dell'America: la scoperta del Pacifico, 7, p. 49; **Tuci Paolo A.**, La storia nel biennio (in «Programmazione»), 1, p. 48.

**LATINO E GRECO:** **Ferraro Vittorio**, Da Orazio a Trilussa: il topo di città e il topo di campagna, 9, p. 72; **Fontecedro Emanuela Andreoni**, Latino (in Esami conclusivi), 4, p. 82; **Manzoni Gian Enrico**, Latino (in «Programmazione»), 1, p. 53; Il Latino nelle Indicazioni Nazionali, 6, p. 71; Il Greco nelle Indicazioni Nazionali, 7, p. 69; Le Olimpiadi di lingue e civiltà classiche, 9, p. 74; Greco (in «Programmazione»), 1, p. 57.

**LINGUE STRANIERE - CLIL:** **Anselmo Anna**, Romantic exiles in Italy. Experiencing the Southern landscape, 5, p. 87; **Arendt Christine**, Aktuelle deutschsprachige Filme im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; Überlegungen zur Didaktisierung, 10, p. 102 **Bajetta Carlo M.**, **Grandi Roberta**, Una green card per gli immigrati digitali: readytoteach.it, 9, p. 99; **Bailini Sonia**, Nuovi orientamenti ortografici della lingua spagnola, 3, p. 74; **Bendelli Giuliana**, Tendenze (neo) gotiche nella narrativa irlandese contemporanea, 3, p. 77; Il 'vortice' del Futurismo in Inghilterra, 8, p. 80; **Bosisio Cristina**, **Cucchi Costanza**, **Tenchini Maria Paola**, **Vallaro Cristina**, Lingua Straniera - Liceo Linguistico (in Esami conclusivi), 4, p. 89; **Caluso Maurizia**, I classici della poesia russa in Italia, 5, p. 94; **Cattaneo Arturo** Do we Need the Classics? Theory and practice of finding a canon, 7, p. 73; **Cigada Sara**, Strumenti per l'analisi linguistica del testo letterario: le strategie del coinvolgimento emotivo, 3, p. 81; **Cucchi Costanza**, **Bosisio Cristina**, **Tenchini Maria Paola**, **Vallaro Cristina**, Lingua Straniera - Liceo Linguistico (in Esami conclusivi), 4, p. 89; **Forchioni Pierfranca**, Teaching Spoken Language through Movie Corpora, 6, p. 76; **Gobber Giovanni**, Lingue straniere, (in «Programmazione»), 1, p. 63; Note sugli anglicismi recenti in italiano, 3, p. 86; **Grandi Roberta**, **Bajetta Carlo M.**, Una green card per gli immigrati digitali: readytoteach.it, 9, p. 99; **Jan Henschel** Der Interkulturelle Ansatz in der Praxis, 6, p. 86; **Lindemann Beate**, Scenari di vita urbana sostenibile, 2, p. 80; **Lombardi Ivan**, Nutrire il pianeta, energia per la lingua, 2, p. 77; **Mauri Patrizia**, Dal métissage culturel al métissage culinaire, 2, p. 72; **Milanese Guido**, Tradizione classica per le letterature moderne, 5, p. 84; **Murphy Amanda C.** In Praise of Monolingual English Dictionaries, 5, p. 91; **Odicino Raffaella**, La Didattica della Letteratura nella pluralità culturale del mondo ispanofono, 8, p. 86; **Pireddu Silvia** Leggere il Testo letterario con strumenti linguistici: corpusstylistics e possibili applicazioni didattiche, 7, p. 83; **Quinn Tim** A speaking exercise: the false twenty, 7, p. 88; **The Beautiful Princess**, grammar practice in a game, 8, p. 85; **Ricci Garotti Federica**, Clil: programmazione annuale (in «Programmazione»), 1, p. 65; Clil: Storia dell'arte in inglese, 2, p. 70; Clil: Scienze in francese, 3, p. 72; Clil: Economia aziendale in tedesco,

5, p. 82; Cllil: Storia in Inglese: The Risorgimento and the Unification of Italy (percorso per una classe quinta), 7, p. 71; Cllil: biologia in inglese, Sustainable development, 10, p. 74; **Ross Nigel J.**, Debunking the Definite Article, 8, p. 76; **Tenchini Maria Paola**, Il genere testuale "guida" in lingua tedesca. Per una didattica della comunicazione turistica, 9, p. 108; con **Cucchi Costanza**, **Bosisio Cristina**, **Vallaro Cristina**, Lingua Straniera - Liceo Linguistico (in Esami conclusivi), 4, p. 89; **Ungari Elena**, Cibo ed etnia. The Namesake: alla ricerca dell'identità, 2, p. 80; **Vago Davide**, Tra Oralità e Scrittura: Esperimenti sulla letteratura francofona, 6, p. 82; - La gastronomia nelle guide turistiche francesi, 2, p. 75; **Val-laro Cristina**, L'immagine del potere, il potere dell'immagine, 9, p. 103; con **Cucchi Costanza**, **Bosisio Cristina**, **Tenchini Maria Paola**, Lingua Straniera - Liceo Linguistico (in Esami conclusivi), 4, p. 89; **Zanola An-nalisa**, English as a Foreign Language: proposte per una didattica della pronuncia, 10, p. 98 **Zanola Maria Teresa**, La Documentazione Terminologica tecnica e scientifica, 7, p. 79.

**MATEMATICA: Abbona Francesco**, Francesco Faà di Bruno e Quintino Sella: due personalità del Risorgimento, 5, p. 105; **Arpinati Anna M.**, Vantaggi e problemi (in ma-tematica-biennio- prove invalsi. Discussione, «Pro-grammazione»), 1, p.108; **Arrighi Maria Grazia**, Di forme, schemi, modelli, 2, p. 88; **Berni Maurizio**, Tre parole chiave: pensiero proporzionale, razionale, relazionale, 2, p. 85; **Bianchini Silvana**, Un lavoro da perfezionare (in matematica-biennio-prove invalsi-Discussione, «Pro-grammazione»), 1, p.101; **Biasin Eugenio**, Letture matematiche, 5, p. 110; **Bodecchi Elena**, Dall'Architettura Gotica alla Polifonia. Logica matematica ed espressione Artistica tra XII e XIV secolo, 6, p. 48; **Di Stefano Car-melo**, Le trasformazioni geometriche alla base della computer graphics, 3, p. 92; **Marchi Mauro** (Marro Antonio), Matematica (in «Programmazione»), 1, p. 67; - Primo biennio(in «Programmazione»), 1, p. 69; -

Secondo biennio(in «Programmazione»), 1, p. 72; - quin-to anno(in «Programmazione»), 1, p. 72; **Marincola Rosa**, Il problema di Monty Hall, 6, p. 108; **Marro Antonio**, Con-siderazioni critiche sulla prova: corso di ordinamenton (in Esami Conclusivi), 4, p. 98; - Considerazioni critiche sulla prova: PNI, 4, p. 106; **Marzocchi Alfredo**, Mate-matica-Liceo scientifico (in Esami Conclusivi), 4, p. 93; **Musesti Alessandro**, Matematica-Piano Nazionale In-formatica (in Esami Conclusivi), 4, p. 100; **Palladino Da-rio**, Il ragionamento abduttivo, 3, p. 89; - I Sillogismi .1 Definizioni ed Esempi, 7, p. 90; - I sillogismi .2 Diagrammi di Eulero, 8, p. 90; - I sillogismi .3. Diagrammi di Venn e di Pagnan, 9, p. 93; - I sillogismi .4. Classifi-cazione dei sillogismi corretti, 10, p. 82; **Scaglianti Lu-ciano**, Il metodo assiomatico e le geometrie non eucli-dee, 4, p. 44; - Il metodo assiomatico e le geometrie non euclidee .2, 8, p. 44; **Verdiani Renato**, Il circolo ripetitore di Borda, 3, p. 47.

**INFORMATICA: Cordelli Alessandro**, La didattica (in «La lim e la didattica: problemi e indicazioni operative»), 2, p. 106; **Gabbari Mario** (Gaetano Antonio e Gagliardi Roberto), Strumento tecnologico polifunzionale (in «La lim e la didattica: problemi e indicazioni operative»), 2, p. 108; **Gianino Rosaria** (Ottaviani Maria Grazia), Llm e new media per la didattica, 9, p. 82; **Ottaviani Ma-ria G.**, Informatica nel biennio (in «Programmazione»), 1, p. 81;

**FISICA: Esposito Salvatore**, Enrico Fermi, un padre ita-liano della fisica moderna, 2, p. 90; **Lapini Gian Luca**, Ernest Rutherford e la struttura dell'atomo, 3, p. 107; - Il lungo cammino per lo sviluppo dei motori a reazione, 6, p. 103; - Jack Kilby e l'invenzione dei circuiti integrati, 8, p. 106; - Dai frigoriferi ai condizionatori: tec-nica e benessere ambientale, 9, p. 86; **Oliva Cesare**, Alla ricerca di radici di una cultura europea, 8, p. 94; - Alla ricerca di radici di una cultura europea .2, 9, p. 79; **Ot-taviani Maria Grazia**, **Gianino Rosaria**, LIM e new me-

dia per la didattica, 9, p. 82; **Recami Erasmo**, Einstein: le mie idee sull'educazione, 3, p. 95; - Einstein: le mie idee sul rinnovamento delle scienze, 5, p. 97; **Spadaro Giuseppe**, Luci e ombre del darwinismo, 5, p. 100; **Ste-fanini Ledo** (Berra Agnese), Biennio (in «Programmazio-ne»), 1, p. 74; - Triennio (in «Programmazione»), 1, p. 77; - Misure aerostatiche nell'Ottocento, 10, p. 86;

**CHIMICA-BIOLOGIA-SCIENZE DELLA TERRA: Ab-bona Francesco**, La questione «energia» in relazione alla vita, 2, p. 93; **Araldo Pietro**, Verso le scienze inte-grate. L'esperienza didattica in una classe seconda del liceo scientifico tecnologico (in «Programmazione»), 1, p. 85; **Boccardi Vincenzo**, Insegnare biologia (in La chi-mica nella scuola, «Programmazione»), 1, p. 94; **Caruso Giuseppe**, Il disegno botanico nell'insegnamento tec-nico-scientifico, 6, p. 95; -Botanica e formazione non cur-ricolare, 10, p. 50; **Cordelli Alessandro**, Il finalismo nella scienza moderna 8, p. 98; **Corno Marta e Piero Ugliengo**, Le nostre origini evolutive: le risposte in un computer, 2, p. 99; **Di Bernardo Mirko**, A casa nell'Uni-verso, 7, p. 99; **Fasol Umberto**, Allargare la ragione: l'evoluzione è senza senso?, 9, p. 91; **Galleni Ludovico**, **Antonio Stoppani**, 6, p. 90; **Genzo Carlo**, Meteorologia, climatologia e cambiamenti del clima. L'uso del Foglio Elettronico .1, 6, p. 99; - Meteorologia, climatologia e cambiamenti del clima. L'uso del Foglio Elettronico .2, 7, p. 105; **Guilizzoni G. Giacomo**, Capire le analisi clin-iche .6, 2, p. 104; - Additivi per alimenti .1 8, p. 101; - Additivi per alimenti .2, 9, p. 97; - Additivi per alimenti .3, 10, p. 94; **Lanzavecchia Giulio**, Camillo Golgi e le scienze matematiche, 3, p. 101; - Albori dell'anatomia, 3, 102; **Negrini Elisabetta**, Gli organizzatori culturali e didattici (in «Programmazione»), 1, p. 91; **Palazzi Sergio**, Sopravviverà? (in «Programmazione»), 1, p. 89

**ECONOMIA-TECNOLOGIA: Campedelli Maria Giu-ditta**, Antemio da Tralle, scienziato del VI secolo, 7, p. 94; **Comito V.**, Dizionario della crisi, 7, p. 110; **Pasqui-nelli Massimo**, Didattica della tecnologia meccanica (in «Programmazione»), 1, p. 99.



# InfoZeta

di Zinna Fabrizio

STUDIO DI PROGETTAZIONE E CONSULENZA SOFTWARE

Sito Web:

[www.infozeta.net](http://www.infozeta.net)  
[www.izscuola.it](http://www.izscuola.it)

Posta Elettronica: [mail@infozeta.net](mailto:mail@infozeta.net)  
[info@izscuola.it](mailto:info@izscuola.it)

Indirizzo: Via Carera 66, 25038 Rovato (BS)  
Tel/Fax: 0307241111 Cell: 3404161872

## PORTALE

Realizza un portale per la scuola, per una sede, per una classe, per te.. Collegati al sito [www.izscuola.it](http://www.izscuola.it) e in pochi secondi accedi al tuo sistema, lo provi, senza alcuno impegno, solo dopo decidi se tenerlo o lasciarlo.

## REGISTRO ONLINE

Programma online di gestione completa dell'attività docente. Collegati al sito [www.izscuola.it](http://www.izscuola.it), e in pochi secondi accedi al tuo REGISTRO ONLINE in prova gratuita.

## ORARIO SCOLASTICO

Programma per la compilazione automatica dell'orario scolastico. Facile da usare e veloce nell'elaborazione.

Realizziamo il migliore orario possibile inviando i dati dell'Istituto tramite modulo online che trovi nel sito [www.izscuola.it](http://www.izscuola.it)

## SCHEDE

Schede è un programma per la gestione delle valutazioni, dalla progettazione dei modelli e delle griglie, alla compilazione dei giudizi ed alla stampa di tutti i documenti.

A partire da 100 € + IVA

## PACCHETTO COMPLETO

Il pacchetto è composto da: SCHEDE, MODULO COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA, MODULO AMMINISTRATORE E REGISTRO ONLINE.

1. Controllo immediato da parte dei GENITORI dell'andamento scolastico dei propri figli (documento di valutazione, voti, assenze, programmazione annuale e intermedia, lezioni, compiti assegnati, verifiche, osservazioni, mancanze, ecc).
2. Invio simultaneo di SMS /EMAIL a tutti i componenti della scuola compresi i genitori.
3. Controllo immediato da parte del DIRIGENTE dell'andamento scolastico complessivo degli alunni (statistiche, grafici, assenze, ecc) e dell'attività docente.

Per maggiori informazioni, prove gratuite e costi visitate i siti-web [www.infozeta.net](http://www.infozeta.net) e [www.izscuola.it](http://www.izscuola.it)