

***Prova di ammissione per il  
Corso di Laurea in Scienze dell'Educatione e della Formazione  
a.a. 2019/2020***

*La prova è composta da 50 domande di diverso contenuto (in base a quanto stabilito nel bando). Per ogni domanda esiste una e soltanto una risposta esatta.*

*La modalità di attribuzione del punteggio è la seguente: 1 punto per ogni risposta **corretta**; 0 punti per ogni risposta **omessa o multipla**; 0 punti per ogni risposta **sbagliata**.*

*Avete **90 minuti (1 ora e mezza)** a disposizione per rispondere ai quesiti. Non soffermatevi troppo sulle domande che trovate difficili. Potrete ritornarci alla fine del vostro lavoro, se vi rimarrà ancora tempo.*

*Leggete attentamente le domande e **rispondete annerendo, sul modulo di risposta** (che vi è stato consegnato insieme al fascicolo), **il pallino** che contiene la lettera corrispondente alla risposta esatta. La **corretta modalità** per annerire il pallino è la seguente:*



***Non è consentito correggere una risposta già data**, quindi annerite il pallino solo quando siete certi della risposta al quesito. **L'annerimento di un secondo pallino comporta l'annullamento della risposta**: in questo modo la risposta sarà valutata come **multipla** (punteggio = 0). Tutte le risposte multiple verranno valutate nello stesso modo.*

*Per rispondere utilizzate la **penna biro che vi è stata consegnata**: non verranno prese in considerazione risposte date con un'altra penna o con la matita.*

*Su questo fascicolo potete scrivere annotazioni, fare schemi o calcoli, **ma per dare le risposte dovete utilizzare l'apposito modulo**: non verranno prese in considerazione risposte date o segni fatti sul presente fascicolo!*

***Non utilizzate il bianchetto.***

*Chiedete subito eventuali chiarimenti, perché durante la prova non si possono fare domande.*

***NON VOLTATE PAGINA FINCHÉ NON VI VERRÀ DETTO***

1 Pur immerso in un'esistenza segnata dalle  
pratiche dell'inautenticità che macchiano, alle  
volte in maniera indelebile, la sostanza  
essenziale dell'uomo – e quindi il suo mondo  
5 interiore, la sua vita materiale e spirituale, la  
sua stessa natura e la possibilità di scendere  
nella profondità di sé stesso per ascoltare la  
voce del proprio mistero –, egli rimane un  
*essere-in-possibilità*. Ciò significa che può  
10 cercare quel valore di verità che lo fonda  
ontologicamente e antropologicamente, per  
trovarlo nel cuore segreto e sacro dell'umano  
che in lui riverbera. Opacità e trasparenza sono  
entrambe presenti nella condizione umana.  
15 Sicché, l'uomo capace di intraprendere il  
viaggio nel mondo dell'intimità e nel mondo  
dell'ulteriorità costruisce dentro la propria vita  
quelle *nicchie di umanità* in grado di donare  
consistenza umana all'essenza e all'esistenza  
20 personali, consapevole che la luce nasce  
nell'oscurità e l'ombra nasconde sempre delle  
luminosità. Ogni esperienza davvero umana  
unisce l'interiorità all'esteriorità, l'intimo con  
ciò che è al di fuori, la profondità alla  
25 dilatazione, la perfusione con il sostanziale.  
Interpretare il senso della propria *essenza  
esistenziale* per coglierne il possibile orizzonte  
conduce a soppesare e selezionare  
nell'esperienza della vita ciò che è *l'esistenza  
30 essenziale*, onde depurare quell'uomo che si è  
e il mondo che si abita da quanto ostacola la  
formazione e l'educazione umane. Liberato  
dall'esperienza dell'inautentico e dalla sua  
prepotente presenza nella quotidianità, l'uomo  
35 può *scegliere*. La scelta che lo autentica in  
quanto uomo si situa sempre oltre il nichilismo  
proteiforme, là dove si accede all'antro  
dell'umano. Ogni *nicchia* è un *luogo*  
dell'umanarsi nella solitudine della propria  
40 soggettività o nell'incontro intersoggettivo con  
l'altro.

Con il viaggio nei mondi della vita il  
soggetto scopre le forme della differenza e  
compie l'esperienza educativa dell'oggetto: sia  
45 esso una città, un ambiente naturale, la  
materialità di una casa o di un mobile, l'eco di  
un suono, l'atto di un gesto, il profilarsi di  
un'immagine. Liberato dagli itinerari  
precostituiti del turista, l'uomo si affaccia  
50 sull'imprevedibile e impara a gustare i  
contenuti della diversità senza temerla, ma  
apprezzandola. La passeggiata coinvolge il  
viaggiatore nelle planimetrie del paesaggio,  
rendendolo un interprete critico ed  
55 avvicinandolo al senso estetico dei luoghi. Il  
giardino, per esempio, evoca la metafora della  
bellezza e della vita con le sue architetture  
vegetali frutto di un'*ars topiaria* in cui  
s'effondono concezioni della vita, della natura,

60 del mondo. Il viaggio con la sua erranza, il  
paesaggio nelle sue culture antropizzate, il  
giardino che favorisce la difficile arte del  
conversare, la passeggiata quando apre alla  
sinestesia delle sensazioni umane, ebbene sono  
65 queste delle possibili esperienze creative che il  
soggetto può scegliere di vivere. Entrare in un  
bosco per ascoltarne i silenzi, annusarne gli  
odori, cercarne i frutti naturali, penetrarne  
l'ombrosità per ritrovarsi nella luce della  
70 radura di cui l'Heidegger degli *Holzwege* ha  
parlato, significa porre l'umano di fronte  
all'esperienza dell'ignoto, dello sconosciuto,  
dei sentieri che vanno errando senza mai  
smarrirsi. Metonimia della vita vera, il bosco  
75 interpella il viandante. Non gli indica la via ma  
lo costringe a un'ermeneutica del ricordo e a  
una semiotica della spazialità che sono tra i  
presupposti di una pedagogia dell'ambiente  
educativo. Pinacoteche, musei, archivi,  
80 biblioteche si distinguono per essere luoghi in  
cui il passato è raccolto e conservato con il fine  
di non venir smarrito e poter essere ancora  
incontrato. In essi risiede lo spirito del mondo  
(cfr. Battles, 2003: 19) in cui si erge una  
85 passione storica e insieme estetica. Un quadro,  
un libro antico, un'opera d'arte, un semplice  
manufatto della cultura contadina sono oggetti  
intorno a cui può ruotare l'esperienza di un  
bimbo o di un adulto, per pochi minuti o molto  
90 tempo. Anch'essi sono "nicchie", come può  
esserlo la musica quando non è iterazione  
monotona di uno stereotipo tanto insistente  
quanto assordante. E poi vi sono il teatro e la  
danza, il cinema e la fotografia, la letteratura, la  
95 poesia e perfino il volo imprevedibile di una  
farfalla a interrogare l'uomo ma soltanto  
l'uomo che sa vedere, ascoltare, interpretare...  
pensare.

Chi è educato a vivere i luoghi  
100 dell'intrasoggettività coglie pienamente il  
valore dell'esperienza intersoggettiva guidata  
dall'attenzione, dal rispetto e dalla  
responsabilità solidale verso l'altro. La  
solidarietà avvicina e coinvolge il soggetto  
105 nell'orizzonte delle identità negate, delle  
diversità escluse, schiudendo il vivere alla  
dimensione della reciprocità dove l'aiuto  
unisce nel legame umano fatto di mutualità  
amicale e disinteressata, vicinanza nel  
110 sostegno, partecipazione contraddistinta dalla  
fratellanza. La povertà, la miseria, il bisogno,  
l'indigenza e il disagio, così come la fame, la  
sete, le malattie fisiche e psichiche, chiedono  
che l'incontro avvenga nella ri-conoscenza  
115 reciproca. Non c'è mai un dare che non sia  
ricambiato da una anche muta risposta. Anche  
l'umano alle volte parla con i propri silenzi, che  
vanno ascoltati nella loro così feracica  
eloquenza.

120

La pedagogia del soggetto e la pedagogia dell'oggetto, in quanto componenti di ogni *pedagogia dell'umano* restituiscono l'essenza e l'esistenza di ciascun uomo alla sua formazione 125 e alla sua educazione. Il nichilismo inquieto della modernità non travalica la soglia delle esperienze vitali, dove il sentimento della vita si fonda sul rispetto dell'*umanità* riposta in tutti gli uomini e in ogni uomo. La pedagogia si 130 estrinseca in quanto sistema organico di saperi – vale a dire come “scienza” – soltanto se non dimentica o trascura l'uomo e la sua cifra umana. Su questo principio, il solo ad essere inamovibile, la pedagogia può fondare il suo 135 essere *scienza*, quindi discorso, critica, ricerca.

M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006, pp. 94-96.

1. Il termine “proteiforme” usato alla riga 37 del primo paragrafo indica che qualcosa:
  - A. mostra un atteggiamento sfrontato e arrogante
  - B. può assumere diversi aspetti o atteggiamenti
  - C. è oscuro e insondabile
  - D. denota insensibilità e crudeltà
2. Il termine “profilarsi” usato alla riga 47 del secondo paragrafo può essere validamente sostituito con:
  - A. defilarsi
  - B. contornarsi
  - C. connotarsi
  - D. delinearci
3. In sintesi, nel primo capoverso l'autore sostiene che:
  - A. l'uomo sarà sempre impossibilitato a comprendere la propria natura perché non è in grado di entrare in contatto con le nicchie di umanità che costituiscono la sua essenza
  - B. nonostante l'uomo tenda a smarrire la propria natura, può comunque ritrovarla se riesce a entrare in contatto con le parti più profonde di sé e con gli altri
  - C. a causa del libero arbitrio l'uomo ha difficoltà a liberarsi dall'esperienza dell'inautentico e dalla sua prepotente presenza nella quotidianità
  - D. le esperienze umane ostacolano le persone nell'uscire dalla propria soggettività e a trovare un senso alla propria esistenza nello scoprire e aprirsi all'altro

4. Nel secondo paragrafo l'autore fa riferimento ad alcuni mondi della vita; in base a quanto esposto si evince che:
  - A. viaggiare rappresenta la principale opportunità di sperimentare i mondi della vita e crescita educativa
  - B. i presupposti di una pedagogia dell'ambiente educativo sono musei, pinacoteche, etc.
  - C. per lui l'esperienza artistica è occasione unica per imparare a pensare
  - D. per lui gli elementi della natura e le diverse opere umane hanno la medesima possibilità di costituire esperienze educative
5. Al termine del terzo paragrafo l'autore parla del silenzio ed esprime la seguente convinzione:
  - A. può esprimere reciprocità tanto quanto le parole
  - B. non è una forma di risposta efficace quanto le parole
  - C. può essere inappropriato con persone malate o indigenti
  - D. è un indicatore di mancanza di solidarietà
6. Nel terzo paragrafo l'autore fa riferimento alla diversità; egli suggerisce di:
  - A. cercare di evitarla, privilegiando ciò che invece ha in comune con gli altri
  - B. osservarla da distante, in modo da non essere fuorviato dalle emozioni
  - C. allontanarsene mediante il viaggio nei mondi della vita
  - D. accoglierla e imparare ad amarla
7. Secondo quanto riportato nel quarto paragrafo, che cosa rende la pedagogia una scienza?
  - A. La critica al nichilismo inquieto della modernità
  - B. Il concentrarsi sull'uomo e il suo umanarsi
  - C. La ricerca di oggettività, in modo da superare i limiti della soggettività umana
  - D. Il basarsi su un metodo discorsivo
8. Secondo quanto l'autore sostiene nel brano, il rapporto fra esperienza intrasoggettiva e intersoggettiva è il seguente:
  - A. a seconda della nicchia di umanità che si considera può essere più importante l'una o l'altra
  - B. l'esperienza intrasoggettiva è più importante di quella intersoggettiva, perché se un uomo non conosce bene sé stesso non può nemmeno rapportarsi in modo adeguato agli altri
  - C. sono complementari nella formazione e educazione dell'uomo
  - D. è più importante l'esperienza intersoggettiva, perché l'uomo che non ha rispetto degli altri non può dirsi realmente educato

9. Il termine “nicchia” usato più volte nel testo alle righe 18, 38 e 90, indica metaforicamente:  
 A. Un’esperienza stabile e benefica  
 B. Un luogo solitario ed esclusivo  
 C. Un’arte che pochi sanno praticare  
 D. La comprensione specifica di qualcosa
10. Alla riga 74 del secondo paragrafo è usata l’espressione “metonimia della vita vera”; essa significa che:  
 A. Il bosco consente all’uomo di interrogarsi sulla vita  
 B. La vita trova significato nel bosco  
 C. Il bosco è una metafora della vita  
 D. Il significato del bosco è trasferito alla vita

### *Ambito filosofico*

1 Si può intanto dire che l’emergenza da cui nasce l’interesse per il pensiero critico è la medesima sia in sede filosofica che psico-pedagogica: l’apprendimento di strumenti che  
 5 forniscano risorse più adeguate a vivere nei contesti sociali attuali, sempre più esigenti in termini di performance, ma sempre più instabili e fonte di insicurezza. Le istituzioni educative – *in primis* scuola e università – sono sollecitate  
 10 dall’attenzione alla complessità a «garantire un pensiero capace di adattarsi alle sfumature e alle differenziazioni della società odierna [...]». L’apprendimento di un *pensiero critico*, strumento di democrazia e responsabilità,  
 15 promuove la capacità di decodificare la molteplicità delle informazioni a cui siamo sottoposti quotidianamente, di interpretarne il significato, di analizzarne criticamente i contenuti, di verificare l’attendibilità delle  
 20 fonti, di riconoscere e valorizzare modelli di conoscenza differenti e di posizionarsi in modo flessibile e proattivo» (De Leo, 2005, pp. 7-8). Dalle asserzioni di De Leo, si coglie che lo psicologo sociale vede nel pensiero critico una  
 25 prassi cognitiva, che si traduce in atteggiamenti aperti e insieme consapevoli, funzionali a migliorare la convivenza. Com’è naturale, l’approccio psicologico al pensiero critico consiste nell’osservare i processi di  
 30 funzionamento della mente: si tratta quindi di un approccio funzionale, coerente con lo statuto epistemologico della scienza psicologica, il cui scopo è descrittivo e in caso terapeutico. Mi sembra interessante osservare  
 35 che la ricerca psicologica sul pensiero critico mostra la stretta interconnessione con altre dimensioni del pensiero: si pensi agli studi di Kahneman e alla distinzione tra processi veloci e intuitivi e processi logico-riflessivi  
 40 (Kahneman, 2012), ai fattori motivazionali, comportamentali, etc., inerenti lo sviluppo di ogni attività intellettuale (Boda, Mosiello, 2005, pp. 35-43), infine alla metacognizione,

fattore nevralgico per garantire l’efficacia  
 45 dell’apprendimento (Cornoldi, 2005). Ciò segnala che il pensiero critico secondo l’accezione psicologica si situa in un costrutto multicomponentiale: esso non esaurisce il pensare, ma ne indica una modalità specifica.  
 50 Sul versante pedagogico, il merito di aver avviato la focalizzazione sul pensiero critico si deve a John Dewey che parlando di ‘pensiero riflessivo’ fissa l’attenzione educativa sull’agire in vista della costruzione di una  
 55 società democratica (cfr. Coin, 2016): egli lo definisce come «esame attivo, persistente e attento di qualsiasi credenza o forma di conoscenza, alla luce dei motivi che la sostengono e le ulteriori conclusioni cui tende»  
 60 (Sanders and Moulenbelt, 2011, p. 43). Nel 1941 Glaser propone una tripartizione del pensiero critico, in base alla quale esso «sarebbe composto dalla conoscenza dei metodi di indagine e del ragionamento logico,  
 65 da una certa abilità nell’applicazione di tali metodi, ma soprattutto da un atteggiamento di disponibilità alla riflessione e all’indagine» (Coin, 2016, p. 223). Diane Halpern, da psicologa sociale, connette il pensiero critico  
 70 all’educazione (cfr. Halpern, 2014); a suo avviso, ne è la definizione più corretta quella inclusiva di numerosi aspetti, compresa la progettualità e i risultati desiderati: esso «rappresenta la possibilità di un individuo di  
 75 raggiungere i propri obiettivi e di sostenere i propri valori», «la base attraverso cui costruiamo i nostri criteri; quei criteri che guidano i nostri ragionamenti, le nostre scelte, i nostri valori e ci permettono di dare forma alla  
 80 nostra personalità» (Coin, 2016, p. 224). Lo sviluppo di una curvatura ‘performativa’ del pensiero critico è piuttosto interessante e attesta l’interesse che la didattica e la ricerca pedagogica hanno dimostrato a suo riguardo,  
 85 sia nei contesti formali della scuola, sia negli ambiti dell’educazione non formale.

Uno dei filoni scaturiti dal pensiero di Dewey è quello della *Philosophy for Children* di Matthew Lipman: egli propone di educare il  
 90 pensiero, fin dall’infanzia, sostituendo il tradizionale paradigma trasmissivo, centrato sul docente, con quello riflessivo, centrato sull’apprendimento dell’allievo e connotato da criticità, creatività e attenzione emotiva (cfr.  
 95 Lipman, 2005). La chiave per realizzare questo programma è la trasformazione della classe in una comunità di ricerca, interrogante e non giudicante, in cui il docente si ‘limita’ a facilitare i processi comunicativi. L’obiettivo  
 100 perseguito da Lipman dagli anni Settanta del XX secolo in poi è introdurre nel sistema scolastico statunitense, che non prevede studi filosofici, la sperimentazione di attività di dialogo, che mostrino la dimensione filosofica

105 dell'esperienza, a suo avviso essenziale a ogni  
percorso formativo. L'elaborazione di  
strumenti narrativi – per lo più racconti – capaci  
di suscitare domande lo conduce sia a  
strutturare metodologicamente l'attività di  
110 ricerca-intervento educativo, sia a ricostruire le  
origini della modalità *critical* di utilizzare la  
ragione, evidenziando nel percorso di  
applicazione, soprattutto in ambito formativo, i  
nessi che il pensiero critico intrattiene con la  
115 logica, formale e informale.

Lipman declina filosoficamente il pensiero  
critico secondo la prospettiva della logica e  
inaugura indirettamente la stretta  
interdipendenza – se non la vera e propria  
120 identificazione – tra filosofia secondo il  
modello anglosassone, pensiero critico e  
pratiche educative. Egli considera pionieri del  
pensiero critico due esperti di logica, Susan  
Stebbing (cfr. Stebbing, 1939) e Max Black  
125 (cfr. Black, 1952); Robert Ennis (cfr. Ennis,  
1962) ne ha poi modulato progressivamente la  
definizione di «pensiero ragionevole e  
razionale che ci aiuta a decidere in cosa credere  
e cosa fare», conferendole «il potere logico e  
130 l'importanza educativa che indubbiamente  
merita» (Lipman, 2005, pp. 47-9). Un'ulteriore  
promozione del pensiero critico come obiettivo  
pedagogico viene dalla nascita, sempre negli  
anni Sessanta-Settanta del XX secolo, della  
135 logica informale, ad opera di un gruppo di  
logici, tra cui Stephen Toulmin (cfr. Toulmin,  
1958) e Michael Scriven (cfr. Scriven, 1976):  
nell'ottica di tale proposta, il compito del  
pensiero critico è far acquisire la capacità di  
140 chiarificare le questioni teoriche (teorie  
dell'errore e dell'argomentazione) e pratiche  
(in che modo esporre la struttura degli  
argomenti).

A. Modugno, *Pensare criticamente. Verità e  
competenze argomentative*, Carocci, Roma  
2018, pp. 17-19.

11. Alla riga 22 del primo paragrafo del testo viene  
usato il termine “proattivo”; un suo valido  
sinonimo può essere:

- A. propositivo
- B. positivo
- C. operativo
- D. effettivo

12. Alla riga 47 del primo paragrafo del testo si fa  
riferimento all' “accezione psicologica” del  
pensiero critico; si intende pertanto:

- A. il significato che il pensiero critico assume in  
ambito psicologico
- B. la valenza psicologica del pensiero critico
- C. le componenti psicologiche in gioco nel  
pensiero critico
- D. l'interesse psicologico per il pensiero critico

13. Nel primo paragrafo del testo viene riportata una  
citazione da De Leo; da essa si evince che:

- A. il pensiero critico è l'atteggiamento con cui  
attuare la conoscenza e l'intervento nelle  
situazioni di vita
- B. il pensiero critico è l'obiettivo con cui lo  
psicologo sociale svolge la propria ricerca
- C. il pensiero critico è una modalità operativa  
con cui affrontare la vita
- D. il pensiero critico è il fattore di differenza  
rispetto alle prassi ideologizzate

14. Nel secondo paragrafo del testo viene esposta la  
posizione di alcuni pedagogisti e alla riga 81 si  
parla di “curvatura performativa”; l'espressione  
intende comunicare che:

- A. la visione pedagogica si sviluppa nelle  
espressioni operative del pensiero critico
- B. la visione pedagogica rispetto a quella  
psicologica è più attenta alla performance
- C. la visione pedagogica integra quella  
psicologica di aspetti educativi
- D. la visione pedagogica mostra maggiore  
interesse alle azioni connesse al pensiero  
critico

15. Nel terzo paragrafo del testo è esposto il  
contributo di Lipman allo sviluppo del pensiero  
critico; ne emerge che:

- A. Lipman ha introdotto nel sistema scolastico  
statunitense metodologie che promuovono la  
filosofia
- B. Lipman ha introdotto il pensiero critico  
perché negli Stati Uniti non si svolgevano  
studi filosofici
- C. Lipman considera il pensiero critico come  
alternativo alla filosofia negli Stati Uniti
- D. Lipman pensa che il facilitare i processi  
comunicativi sia l'elemento essenziale della  
filosofia

16. Alla riga 97 del terzo paragrafo del testo si cita la “comunità di ricerca”; con questa espressione Lipman intende:
- la sostituzione del docente tradizionale con un ricercatore
  - la creazione di comunità di studio della filosofia
  - un nuovo modo di concepire il gruppo classe degli studenti
  - la comunità di ricercatori che studiano il pensiero critico
17. Nel quarto paragrafo del testo si espone il compito del pensiero critico secondo alcuni logici; esso si può esprimere anche con le seguenti espressioni:
- esplicitare le modalità corrette con cui la mente espone motivatamente il proprio pensiero
  - descrivere i processi di pensiero corretti o meno di cui la mente è capace
  - argomentare le teorie di funzionamento della mente
  - confrontare la logica informale con quella formale
18. In base alla lettura globale del testo la sua sintesi più adeguata è:
- è una breve descrizione delle diverse teorie oggi in voga sul pensiero critico
  - è una ricognizione storico-teoretica delle diverse modalità con cui il pensiero critico è concepito
  - è un confronto tra la visione psicologica, pedagogica e filosofica del pensiero critico
  - è la chiarificazione di che cosa significa filosoficamente pensare criticamente
19. Alle righe 92-93 del terzo paragrafo tra il paradigma trasmissivo e quello riflessivo viene proposto:
- una contrapposizione
  - un confronto
  - una contraddizione
  - una similitudine
20. Alle righe 118-120 del quarto paragrafo è usata la seguente espressione: “la stretta interdipendenza – se non la vera e propria identificazione”. In essa le parole “se non” significano che:
- interdipendenza e identificazione sono la stessa cosa
  - interdipendenza e identificazione non sono la stessa cosa
  - interdipendenza è forse termine più adeguato rispetto a identificazione
  - identificazione è forse termine più adeguato rispetto a interdipendenza

### *Ambito psicologico*

- 1 Ereditiamo la nostra personalità? Questa è la domanda scaturita dagli approcci biologico ed evolucionistico alla personalità, che suggeriscono che le componenti importanti della personalità siano influenzate dalla nostra eredità genetica. Continuando il lavoro dei genetisti comportamentali, i ricercatori che utilizzano gli approcci biologico ed evolucionistico sostengono che la personalità è
- 5 determinata, almeno in parte, da combinazioni particolari di geni, in modo molto simile a quello per cui la nostra statura è ampiamente il risultato dei contributi genetici dei nostri avi. La prospettiva evolucionistica assume che,
- 10 molto probabilmente, i tratti di personalità, che portarono alla sopravvivenza e al successo riproduttivo dei nostri antenati, si siano preservati e siano passati alle generazioni successive.
- 15 L'importanza dei fattori genetici nella personalità è stata illustrata dagli studi sui gemelli. Per esempio, la psicologa della personalità Auke Tellegen e i suoi colleghi, all'università del Minnesota, esaminarono tratti
- 20 di personalità di coppie di gemelli geneticamente identici che erano però cresciuti separati uno dall'altro. Nello studio, a ognuno dei gemelli veniva somministrata una batteria di test di personalità, inclusa una che misurava
- 25 11 tratti principali della personalità. I risultati dei test indicavano che negli aspetti principali della personalità i gemelli erano piuttosto simili, nonostante fossero cresciuti separatamente fin da piccoli. In più, certi tratti
- 30 erano maggiormente influenzati dall'eredità di altri. Per esempio, la forza sociale (il grado con cui una persona assume il controllo e il ruolo di leadership di situazioni sociali) e il
- 35 tradizionalismo (la tendenza a seguire l'autorità) avevano delle componenti genetiche particolarmente forti, mentre il rendimento e la vicinanza sociale avevano componenti relativamente deboli.
- 40 Inoltre è sempre più chiaro che le radici della personalità adulta emergano nei primi periodi di vita. I bambini nascono con un temperamento particolare, una disposizione di base innata. Il temperamento comprende varie dimensioni, inclusi il livello di attività generale
- 45 e l'umore. In modo analogo, alcuni bambini sono relativamente accomodanti, mentre altri sono irritabili, facilmente turbabili e difficili da consolare. Il temperamento è piuttosto consistente, con una significativa stabilità
- 50 dall'infanzia fino all'adolescenza. Alcuni ricercatori pensano che dei geni specifici siano legati alla personalità. Per esempio le persone con la variante più lunga del gene per il recettore alla dopamina-4 sono più propensi a
- 55

60 ricercare situazioni da brivido di coloro che non hanno tale gene. Questi tipi di persone tendono a essere estroversi, impulsivi, irascibili e sempre alla ricerca delle situazioni nuove ed eccitanti. Inoltre la struttura dei loro cervelli

65 può riflettere la loro tendenza a sperimentare il “brivido”.

L’ identificare specifici geni legati alla personalità, agganciati all’esistenza di un temperamento fin dalla nascita, porta a dire che

70 siamo destinati ad avere certi tipi di personalità? Difficilmente. Prima cosa è improbabile che ogni singolo gene sia collegato a uno specifico tratto. [...]. Ancora più importante, i geni e l’ambiente non lavorano

75 mai isolati. [...] Sebbene gli studi sui gemelli identici cresciuti in ambienti diversi siano di aiuto, non sono definitivi, perché è impossibile valutare e controllare completamente i fattori ambientali. Inoltre le previsioni di influenza

80 della genetica sono solo delle previsioni, e si applicano ai gruppi e non agli individui. Infine, anche se si sono scoperti più geni che sarebbero collegati a specifiche caratteristiche di personalità, il patrimonio genetico non può

85 ancora essere considerato come il solo fattore che determina la personalità.

Intanto le caratteristiche geneticamente determinate possono anche non esprimersi se non vengono stimolate da esperienze

90 ambientali particolari. Per di più la comparsa di comportamenti prodotti da geni può in alcuni modi creare un ambiente particolare. Per esempio, un bambino allegro sorridente può indurre i genitori a sorridere di più e a essere

95 più attenti, creando in tal modo un ambiente di sostegno e piacevole. Al contrario i genitori di un bambino capriccioso irritabile possono essere meno inclini a sorridere al bambino; perciò l’ambiente in cui quel bambino cresce sarà meno di supporto e meno piacevole. In un certo senso, dunque, i geni non solo influenzano il comportamento di una persona, ma contribuiscono alla creazione dell’ambiente in cui la persona viene allevata. Sebbene un

100 numero sempre maggiore di teorici della personalità stiano tenendo in considerazione fattori biologici ed evolucionistici, non c’è una teoria unificata e completa che ritenga tali fattori ampiamente accettati. Tuttavia è chiaro come certi tratti di personalità abbiano componenti sostanzialmente genetiche e che eredità e ambiente interagiscono nel determinare la personalità.

115 G. Amoretti, *Progetto Create: Psicologia generale SEF, Scienze dell’Educazione e della Formazione*, McGraw-Hill Education, Milano, 2018, pp. 371-373

21. Nel primo paragrafo è usata l’espressione “tratti di personalità”; essa fa riferimento a:

- A. caratteristiche stabili della personalità
- B. aspetti parziali e limitati dell’ampio spettro della personalità
- C. aspetti della personalità estratti grazie a test psicologici
- D. caratteristiche variabili e instabili della personalità

22. Alla riga 54 del terzo paragrafo è usato l’aggettivo “consistente”; un suo valido sinonimo può essere:

- A. valido
- B. concreto
- C. determinante
- D. compatto

23. Perché nel primo paragrafo del testo si propone un confronto fra la statura e la personalità?

- A. Perché sia la statura sia la personalità sono determinate in parte da una combinazione di geni
- B. Perché la statura è un tratto geneticamente determinato, la personalità no
- C. Perché sia la statura sia la personalità dipendono in misura preponderante dalle influenze ambientali (alimentazione, contesto familiare...)
- D. Perché la statura dipende dai geni, la personalità dalla cultura tramandata dai nostri avi

24. Nel secondo paragrafo si riportano informazioni su uno studio sui gemelli identici; esso ha evidenziato che:

- A. gemelli identici cresciuti insieme hanno tratti di personalità simili
- B. gemelli identici, se separati, sviluppano tratti di personalità diversi
- C. gemelli identici hanno tratti di personalità diversi
- D. gemelli identici, seppur separati alla nascita, hanno tratti di personalità simili

25. Alla riga 39 nel terzo paragrafo si fa riferimento al “tradizionalismo”; a suo riguardo è stato scoperto che:

- A. ha una debole componente genetica
- B. la sua componente genetica è debole alla nascita ma emerge nel corso della vita
- C. porta l’individuo a seguire l’autorità
- D. ha una forte componente geneticamente definita

26. Nel terzo paragrafo si parla degli effetti che comporta la variante lunga del gene per il recettore alla dopamina-4; essi sono:
- tratti di personalità serena, allegra, sorridente
  - un atteggiamento positivo, di apertura, da parte dell'ambiente familiare
  - tratti di personalità impulsivi
  - un atteggiamento negativo, di chiusura, da parte dell'ambiente familiare
27. Il quarto paragrafo parla del temperamento e afferma che:
- sembra essere plasmato dalle esperienze di vita della persona
  - sembra avere una debole componente genetica, ma che si estingue con la crescita
  - rimane latente fino all'adolescenza, età in cui emerge e si sviluppa
  - ha una considerevole base innata, quindi geneticamente definita
28. Dalla lettura globale del testo, si può evincere che fra geni e ambiente nel definire la personalità sussiste la seguente relazione:
- i geni definiscono la personalità, l'ambiente la modella
  - sono in mutua interazione
  - i geni hanno la prevalenza
  - l'ambiente ha la prevalenza
29. Il testo parla di approcci biologico ed evolucionistico. In base alla trattazione globale si evince che i due approcci sono:
- opposti
  - identici
  - non correlati fra loro
  - affini
30. Quale fra queste sequenze logiche è tipica della prospettiva evolucionistica?
- Geni → successo riproduttivo → personalità
  - Geni → personalità → successo riproduttivo
  - Personalità → geni → successo riproduttivo
  - Successo riproduttivo → geni → personalità

### **Ambito sociologico**

1 Arthur Miller nel dramma *Morte di un commesso viaggiatore* racconta la parabola della vita di Willy Loman. Fin dalla gioventù Willy ha girato il paese come rappresentante della Wagner, ma a sessant'anni, ormai sfinito, sente di non poter più continuare con un lavoro così impegnativo e faticoso [...]. Contando sull'impegno e sulla dedizione dimostrata all'azienda negli anni precedenti decide contro voglia e con molte reticenze di chiedere a Howard Wagner, figlio del suo vecchio principale, ormai subentrato al padre nella guida dell'azienda, di essere assegnato ad un lavoro stabile nella sede di New York, vicino a

15 casa [...]. Contrariamente alle aspettative, la risposta di Howard è decisamente negativa [...]. Il finale del dramma è noto già dal titolo dell'opera, che si conclude con il suicidio del protagonista.

20 Il testo di Miller scritto nel 1949, in un'America in pieno Maccartismo, risulta tutt'oggi estremamente pregnante, nella straordinaria attualità del protagonista. L'opera descrive un fallimento umano, la rincorsa inutile ad un successo, ad una scalata sociale, ottenuta al prezzo della fatica e della dedizione. È facile individuare nel testo la fine del sogno americano, dell'illusione di vivere un'esistenza da *self made man* e di essere parte di un'organizzazione, o meglio ancora, di lavorare come in una famiglia.

L'eshausto commesso viaggiatore rappresenta la nemesis di molti di coloro che nel mondo hanno subito i processi di *downsizing* degli anni Novanta. Le stesse organizzazioni che avevano fatto perno su culture unificanti riassumibili in slogan legati a metafore pluralistiche, quali "essere tutti parte della stessa famiglia o della stessa squadra", si sono trovate costrette, per ridurre i propri costi, a licenziare membri di quella stessa famiglia o della propria squadra. La cultura unificante è facilmente utilizzata in chiave fuorviante o strumentale, mascherando nella proiezione unitaria o familistica, un'integrazione forzata che cela un adeguamento in funzione della dipendenza e della necessità. Altrove, la stessa cultura edulcorante traduce in "messa in libertà" le pratiche di congedo di molti commessi viaggiatori e la stessa espressione diviene di uso comune per i media nel descrivere i licenziamenti di massa. Naturalmente si tratta di un genere particolare di libertà poiché, in questi casi, i lavoratori sono liberati dal diritto al reddito, quando non invitati direttamente, talvolta persino dalle più elevate cariche istituzionali, a soluzioni alternative, come il lavoro nero. Si ottiene così la libertà di arrangiarsi, di non essere vincolati alla fastidiosa quotidianità di un posto di lavoro permanente, che magari ha impegnato molti anni della propria vita, garantendo reddito e sussistenza alla propria famiglia.

La metafora del commesso viaggiatore o le espressioni mediatiche di cui sopra descrivono come le organizzazioni spesso ottimizzano le proprie risorse umane, prendendo e adoperando quello di cui hanno bisogno e buttando via il resto (Morgan, 1999). Anche senza generalizzare in termini assoluti, è pur vero che molti lavoratori, anche in posizioni più qualificate ed elevate, ritengono di sacrificare la propria vita sull'altare delle organizzazioni in cui prestano servizio. Molti individui, talvolta intere comunità, vengono epurati

quando le organizzazioni per cui lavorano non riescono più a sfruttarli. Secondo gli esponenti dell'approccio radicale, anche se è vero che è ormai superato il crudo sfruttamento della servitù dei primi anni della Rivoluzione Industriale, oggi ci si trova di fronte ad una forma simile di comportamento. Una delle conferme a tali ipotesi è il fatto stesso che le organizzazioni frequentemente riproducono la struttura di classe delle società moderne. Lo sfruttamento caratterizza anche il modo in cui le organizzazioni gestiscono le problematiche relative alle mansioni meno gradevoli fino a quelle più pericolose che possono condurre a incidenti sul lavoro o a malattie professionali. Non di meno, allo sfruttamento sono riconducibili tutte quelle pratiche aziendali che favoriscono un eccessivo attaccamento al lavoro e tutta una serie di stress mentali.

S. Poli, *La sindrome di Gondrano: senso e significati del lavoro nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 236-238.

31. Che cosa intende l'autore con l'espressione "self made man" usata alla riga 29 nel secondo paragrafo?
- A. Condizione lavorativa caratterizzata da stabilità e sicurezza professionale
  - B. Condizione professionale caratterizzata dall'impegno individuale nella costruzione di una propria carriera
  - C. Condizione lavorativa caratterizzata da precarietà e sfruttamento
  - D. Stile organizzativo in cui i dipendenti di un'azienda sono trattati come membri di una famiglia
32. Un valido sinonimo del termine "epurati" usato alla riga 75 del quarto paragrafo può essere:
- A. ripuliti
  - B. rimossi
  - C. sfruttati
  - D. separati
33. All'inizio del terzo paragrafo l'autore spiega che cosa è accaduto negli anni Novanta:
- A. le aziende hanno compreso che le risorse umane non erano schiavi da sfruttare, ma persone da valorizzare
  - B. le aziende hanno assunto nuovi lavoratori, ma solo quelli con cui vi erano legami familiari
  - C. sono aumentate le aziende a conduzione familiare
  - D. le aziende hanno tagliato i posti di lavoro

34. La "cultura unificante" menzionata alla riga 42 nel terzo paragrafo è descritta:
- A. come una cultura organizzativa che impone un pensiero unico ai suoi lavoratori, che non concede divergenze
  - B. come una filosofia produttiva che mira a recuperare i valori della famiglia e le radici culturali americane
  - C. come una cultura che usa il modello di azienda-famiglia quale strumento per un'integrazione forzata dei lavoratori
  - D. come un aspetto della cultura produttiva occidentale, che pone il lavoro, la produzione, il capitale, come valori cardine della società
35. Alle righe 48 nel terzo paragrafo l'autore parla di "cultura edulcorante"; l'espressione si riferisce:
- A. alla cultura edonistica occidentale, che ci illude con ideali di crescita e benessere indefiniti
  - B. all'inganno con cui la perdita del lavoro viene descritta come forma di libertà
  - C. alla cultura liberista statunitense, che poggia sul valore della libera impresa
  - D. si riferisce ai valori della vita privata e della libertà personale, che sempre di più nella nostra cultura stanno superando quello del lavoro
36. Il termine "lavoro nero" usato alla riga 58 del terzo paragrafo significa:
- A. lavoro sottopagato
  - B. lavoro in cui vengono sfruttati immigrati irregolari
  - C. lavoro non regolarizzato secondo le leggi e i vincoli fiscali
  - D. lavoro incentrato su attività illecite (es. traffico di droga)
37. Nel quarto paragrafo si parla degli esponenti dell'"approccio radicale"; essi sostengono che:
- A. lo sfruttamento dei lavoratori odierni ricalca le forme di servitù tipiche della Rivoluzione Industriale
  - B. i lavoratori andrebbero sfruttati in modo simile a quanto fatto durante il periodo della schiavitù
  - C. i lavoratori dovrebbero unirsi contro i capitalisti che li sfruttano in modo disumano
  - D. le organizzazioni dovrebbero ammodernarsi e non restare ancorate a forme produttive tipiche della prima Rivoluzione Industriale

38. All'inizio del quarto paragrafo l'autore dichiara di aver appena descritto il modo in cui le organizzazioni ottimizzano le risorse umane; esso si potrebbe sintetizzare così:
- valorizzando il loro contributo, dando libertà e occasioni di crescita
  - licenziando i più anziani e sfruttando le giovani generazioni
  - scegliendo solo i lavoratori più performanti e produttivi
  - sfruttandole per ciò che possono produrre, per poi disfarsene quando non più utili
39. Il messaggio che il paragrafo conclusivo del testo intende comunicare è che:
- i lavoratori che sono troppo attaccati al lavoro rischiano di esporsi a forme di stress elevato
  - nelle aziende moderne, l'attaccamento al lavoro genera stress perché il rischio del licenziamento è sempre più elevato
  - le aziende che favoriscono la dipendenza dal lavoro e lo stress, sfruttano i loro lavoratori
  - lo sfruttamento dei lavoratori è una piaga sociale, perché gli incidenti sul lavoro sono in aumento
40. Alla riga 37 nel terzo paragrafo e alla riga 64 nel quarto è usato il termine "metafora"; ciò significa che:
- le espressioni artistico-letterarie svolgono una funzione simbolica nella comprensione dei fenomeni sociali
  - l'autore ha usato un'immagine poetica per parlare dell'attuale crisi del lavoro
  - il commesso viaggiatore di Miller rappresenta il tipo di lavoratore americano degli anni Quaranta
  - il commesso viaggiatore di Miller anticipa quello che accadrà ai lavoratori dagli anni Novanta in poi

### *Ambito storico-geografico*

1 Almeno la metà delle derrate alimentari del  
 pianeta – sino all'80%, in alcune nazioni  
 africane – è prodotta da donne. Le donne sono  
 responsabili, in misura ancora maggiore, del  
 5 cibo consumato dalle loro famiglie: per l'80%  
 nell'Africa sub-sahariana, per il 65% in Asia e  
 per il 45% nell'America Latina e nei Caraibi.  
 Ancora, nei Paesi poveri le coltivatrici  
 rappresentano da un terzo alla metà di tutti i  
 10 lavoratori agricoli. Le africane, per esempio,  
 svolgono circa il 90% del lavoro di coltivazione  
 delle piante alimentari e l'80% del raccolto e  
 della commercializzazione.

15 Inoltre il predominio delle donne in campo  
 agricolo è in tali regioni in aumento, dal  
 momento che i maschi della famiglia  
 continuano a spostarsi verso le città, in cerca di  
 lavoro urbano retribuito. Nel caso del

20 Mozambico, vi sono 153 donne ogni 100  
 uomini impiegati in agricoltura. In quasi tutti  
 gli altri Paesi sub-sahariani, la componente  
 femminile varia tra le 120 e le 150 unità ogni  
 100 uomini. Oltretutto, la partenza di questi  
 25 ultimi per città vicine e lontane fa sì che le  
 donne debbano assumere l'effettiva gestione di  
 ogni operazione agricola familiare.

Malgrado il loro ruolo fondamentale, le  
 donne non condividono in modo equo con gli  
 uomini i profitti derivanti dall'agricoltura, né  
 30 possono beneficiare sempre di quelli che in  
 linea di principio sono i progressi nelle tecniche  
 e nelle pratiche agricole. Spesso esse non  
 possono ottenere la proprietà della terra su cui  
 lavorano, né ereditarla; incontrano poi  
 35 frequenti difficoltà a ottenere le sementi o i  
 fertilizzanti più evoluti, che sono invece a  
 disposizione dei contadini maschi. Di regola,  
 poi, le donne coltivatrici lavorano più a lungo e  
 percepiscono salari più bassi degli uomini.  
 40 Questo non perché siano meno istruite o  
 competenti: la ragione va piuttosto ricercata  
 nelle resistenze culturali e nelle restrizioni  
 economiche. Prima di tutto, la maggior parte  
 delle coltivatrici si dedica all'agricoltura di  
 45 sussistenza o alla produzione di cibo per il  
 mercato locale, che procura scarsi profitti. In  
 secondo luogo, esse hanno un accesso molto  
 più limitato degli uomini al prestito bancario o  
 alle tariffe calmierate dal governo, che  
 50 renderebbero loro possibile l'acquisto delle  
 tecnologie della "rivoluzione verde" (quali  
 sementi ibridate e fertilizzante). In terzo luogo,  
 in certe culture le donne non possono possedere  
 la terra e sono pertanto escluse dai programmi  
 55 di sviluppo agricolo e dai progetti destinati ai  
 proprietari di terreni. Per esempio, molti  
 progetti di espansione agricola africani si  
 basano sulla trasformazione del suolo  
 comunitario (accessibile alle donne) in  
 60 appezzamenti privati (da cui sono invece  
 escluse). In Asia, le leggi sull'eredità  
 favoriscono gli eredi maschi rispetto alle  
 femmine, e la terra ereditata dalle donne è  
 gestita dai mariti; in America Latina la  
 65 discriminazione si traduce nello status più  
 limitato delle donne davanti alla legge.

Al tempo stesso la "rivoluzione verde", con  
 la sua più spinta commercializzazione dei  
 raccolti, ha richiesto in genere un incremento di  
 lavoro per ettaro, in particolare per quei compiti  
 70 tradizionalmente riservati alle donne, come la  
 mondata, il raccolto e le operazioni a esso  
 successive. Se alle donne non viene concessa  
 alcuna riduzione delle altre incombenze  
 giornaliere, la "rivoluzione verde" può dunque  
 75 significare più un fardello che una benedizione,  
 per loro. Quando però al nuovo sistema  
 agricolo si aggiunge la meccanizzazione, le  
 coltivatrici ne escono comunque perdenti. Di

80 frequente, infatti, compiti in prevalenza femminili, quali la mietitura, la mondatura e la brillatura delle granaglie, tradizionalmente compiuti a mano, sono affidati alle macchine, eliminando così, anziché impiegando, 85 manodopera femminile. Persino lo spargimento di concimi chimici (un “lavoro da uomo”) invece di sterco di vacca (“un lavoro da donna”) ha ridotto il ruolo femminile nei programmi di sviluppo agricolo. La scomparsa 90 di queste tradizionali attività salariate fa sì che le lavoratrici rurali già povere e le loro famiglie abbiano un reddito insufficiente a migliorare la propria dieta, persino a dispetto del sostanziale incremento della disponibilità alimentare, 95 ottenuto grazie ai progressi della “rivoluzione verde”. Perché le donne possano beneficiare della “rivoluzione verde” saranno necessari nuovi atteggiamenti culturali, o compromessi culturalmente accettabili nell’ambito dei 100 tradizionali rapporti familiari tra i sessi e delle consuetudini legali. Questi devono permettere o riconoscere alle donne la proprietà terriera e altri diritti, oggi non chiaramente sanciti, l’accesso al finanziamento a tassi favorevoli e 105 l’ammissione ai programmi di assistenza governativi in misura uguale rispetto agli uomini.

Il riconoscimento di queste realtà ha promosso il “Progetto di Sviluppo per le Donne 110 FAO (1996- 2001)” e il “Progetto contro la Discriminazione e per lo Sviluppo (2002-2007)” da parte della FAO. Entrambi mirano a stimolare e facilitare gli sforzi per esaltare il ruolo delle donne, cosicché le stesse 115 contribuiscano e godano dello sviluppo economico, sociale e politico. Gli obiettivi del progetto comprendono la promozione di un’equilibrata divisione tra i sessi nell’accesso e nel controllo delle risorse produttive; il 120 sostegno della partecipazione femminile nei processi decisionali e politici a tutti i livelli, locali e nazionali; l’incoraggiamento di azioni volte a ridurre il carico di lavoro delle donne nei campi. Allo stesso tempo, esse mirano a 125 favorire le opportunità di impiego retribuito e di guadagno per le donne.

J. D. Fellmann, M. D. Bjelland, A. Getis, J. Getis, *Geografia umana*, Mc Graw-Hill, Milano 2011.

41. Alla riga 49 nel terzo paragrafo è usato l’aggettivo “calmierate”; un suo valido sinonimo può essere:  
 A. controllate  
 B. soppesate  
 C. censurate  
 D. basse

42. Alla riga 74 nel quarto paragrafo è usato il termine “incombenze”, che indica:

- A. pericoli, minacce o fatti gravi imminenti
- B. compiti affidati o ricevuti nell’ambito di rapporti fondati sul senso del dovere
- C. occasioni di svago e divertimento
- D. battaglie difficili da sostenere e da vincere

43. Il termine “agricoltura di sussistenza” usato alle righe 44-45 nel terzo paragrafo indica:

- A. la coltivazione finalizzata al consumo diretto da parte dei coltivatori
- B. la coltivazione finalizzata alla produzione di derrate alimentari per la grande distribuzione
- C. la coltivazione finalizzata alla produzione di derrate alimentari per l’esportazione
- D. la coltivazione non finalizzata alla produzione di derrate alimentari ma solo a fornire un lavoro alle persone meno abbienti

44. Secondo quanto riportato nel terzo paragrafo del brano, quale delle seguenti affermazioni è falsa?

- A. In alcune culture le donne non hanno lo stesso accesso degli uomini al prestito bancario
- B. In America Latina le donne hanno meno diritti
- C. In Asia le donne non possono ereditare la terra
- D. In Africa le donne non possono avere appezzamenti privati

45. In base a quanto espresso nel quarto paragrafo, si può evincere che la “mondatura delle granaglie” (riga 82) consiste nel:

- A. privare le granaglie dell’involucro per dare loro un aspetto più lucido
- B. sistemare le granaglie raccolte nei contenitori appositi
- C. liberare le granaglie degli elementi nocivi, impuri o inutilizzabili
- D. classificare le granaglie in base alla qualità (per es., di prima, seconda o terza scelta)

46. In base a quanto esposto nel terzo e quarto paragrafo, la “rivoluzione verde” consiste:

- A. in un approccio alla produzione agricola che sia più attento ai temi dell’ambiente e della sostenibilità, pur senza diminuire il prodotto
- B. in un approccio alla produzione agricola basato su tecnologie biologiche e tecniche volto a incrementare la quantità di derrate prodotte
- C. in un approccio alla produzione agricola che liberi le persone dagli obblighi nei confronti degli istituti di credito, concedendo ai piccoli produttori prestiti bancari a tariffe calmierate
- D. in un approccio alla produzione agricola che consenta alle donne di guadagnare quanto gli uomini, in quanto prevede lavori, come ad esempio lo spargimento dello sterco di vacca, che esse possono svolgere come gli uomini, diversamente da altri, come lo spargimento di concimi chimici

47. Nel quinto paragrafo si segnalano due progetti il cui scopo è:
- A. emancipare il lavoro femminile dalla subordinazione maschile
  - B. evitare alle donne il lavoro agricolo
  - C. favorire maggiore guadagni per le donne
  - D. consentire alle donne un'adeguata partecipazione nel contesto politico e sociale in cui vivono
48. Alle righe 76-77 nel quarto paragrafo è usata l'espressione "più un fardello che una benedizione"; si tratta di:
- A. un'analogia
  - B. una comparazione
  - C. una contraddizione
  - D. una differenza
49. In base a quanto esposto nel brano, quali sono le cause del fatto che le donne non ricevono salari pari a quegli uomini nei Paesi considerati dall'indagine?
- A. Motivi legati alla minore istruzione delle donne
  - B. Motivi legati all'incapacità delle donne di utilizzare le tecnologie più evolute
  - C. Motivi legati alla scelta delle donne di lavori meno impegnativi sul piano fisico
  - D. Motivi culturali ed economici

50. Quale delle seguenti alternative di risposta meglio riassume il contenuto del brano?
- A. La "rivoluzione verde" ha migliorato la condizione di vita delle donne che lavorano nella produzione alimentare perché, grazie alla meccanizzazione, sono sollevate dai lavori più impegnativi e quindi possono dedicarsi ad attività imprenditoriali
  - B. Nei Paesi più poveri il fatto che le donne si occupino della produzione agricola è un bene perché permette agli uomini di andare a lavorare nelle città, dove le retribuzioni sono più alte, e lascia alle donne autonomia nella gestione delle operazioni agricole
  - C. Finché le donne privilegeranno lavori meno remunerativi pur di continuare a occuparsi della famiglia non ci potrà essere un vero sviluppo economico nei Paesi più poveri dove le risorse e le occasioni di occupazione sono più scarse
  - D. In almeno tre continenti le donne che lavorano nella produzione alimentare guadagnano meno degli uomini e non godono degli stessi diritti nell'accesso alla proprietà e ai mezzi di produzione



**Riprodotta in proprio da**  
**Centro Servizi Dipartimento di Scienze della Formazione**  
Commissione Prove di Selezione  
Corso Podestà 2 - 16128 GENOVA

## Soluzioni

d01	B	d26	C
d02	D	d27	D
d03	B	d28	B
d04	D	d29	D
d05	A	d30	B
d06	D	d31	B
d07	B	d32	B
d08	C	d33	D
d09	A	d34	C
d10	D	d35	B
d11	A	d36	C
d12	A	d37	A
d13	A	d38	D
d14	D	d39	C
d15	A	d40	A
d16	C	d41	A
d17	A	d42	B
d18	B	d43	A
d19	A	d44	C
d20	D	d45	C
d21	A	d46	B
d22	A	d47	D
d23	A	d48	B
d24	D	d49	D
d25	D	d50	D