

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI



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

**QUALE LIBERTÀ
DOPO IL COVID-19?**

INCONTRO CON LA LOGOGENIA

**DOSTOEVSKIJ: LA VITA OLTRE
IL PROCESSO**

**MAESTRI E COMPAGNI DI
SCUOLA NELL'INSTITUTIO
ORATORIA DI QUINTILIANO**

**COME I FILOSOFI INVENTARONO
LO SCIENTISMO**

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

EDITORIALE

Giovanni Gobber, Sul saggio breve,
tra fiducia e capacità argomentativa 4

FATTI E OPINIONI

Il fatto

Giovanni Cominelli, La proposta fatua
del voto ai sedicenni 6

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, Al peggio c'è una fine?
Qualcuno ci prova 7

Vangelo Docente

Ernesto Diaco, Il cardinale Martini educa ancora 8

Un libro per volta

Giorgio Chiosso, Un merito 2.0 9

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano,
Le culture nel digitale 10

Elisabetta De Marco, Divario digitale
e nuove povertà 11

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Franco Cambi, Quale scuola per gli adolescenti? 14

Paola Damiani, Dentro e fuori la scuola inclusiva.
L'aumento esponenziale del numero di allievi
BES: alcuni dati 18

Milena Masseretti, Incontro con la Logogenia 22

STUDI

Carlo Lottieri, Quale libertà dopo il Covid-19? 26

Sergio Belardinelli, Come il virus ha cambiato
(e in peggio) il nostro mondo 28

Andrea Favaro, Paura e stato di emergenza.
Alle radici di un potenziale totalitarismo 31

Roberto Festa, Scienza, esperti e politica
della pandemia 34

Carlo Lottieri, Verso un welfare State illimitato?
Origini e natura dello Stato terapeutico 37

Daniele Velo Dalbrenta, Un'epidemia d'insipienza
Politica, diritto e scienza alle prese con il Covid-19 40

PERSCORSI DIDATTICI

Paolo Musso, Un anno con il virus (1) 43

Francesca Bocca, Le sfide educative
del pensiero islamico contemporaneo 49

Simona Salustri, A Passo Svelto - viaggio nella
memoria storica della Resistenza. Un applicativo
mobile per educare alla cittadinanza 52

Vincenzo Rizzo, Dostoevskij: la vita oltre
il processo 56

Alice Locatelli, Crescere il perfetto oratore.
Maestri e compagni di scuola nell'*Institutio
oratoria* di Quintiliano 59

Mario Alai, L'uomo nell'era della tecnoscienza 63

Paolo Musso, Le grandi svolte del pensiero
scientifico. Come i filosofi inventarono
lo scientismo 69

Simone Canciani, Paolo Bussotti, Uso della storia
della matematica in un contesto didattico.
Le coniche da un punto di vista sintetico 72

Federica Missaglia, *Aus der Not eine Tugend
machen*. Fare di necessità virtù: Lingua e
linguistica tedesca online al tempo del Covid-19 78

SPECIALE CANDOR LUCIS AETERNAE

Candor Lucis aeternae. Papa Francesco nel
VII centenario della morte di Dante Alighieri 85

LIBRI 96

Le culture nel digitale

di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano

Le culture nel digitale

Bateson – ma anche molti altri che si sono occupati di definire il gioco – aveva sostenuto l’idea che il gioco sia essenzialmente un *frame* atto a definire una specifica porzione della realtà dove vige il paradosso per cui le cose non sono ciò che sono: sarebbe dunque un universo autonomo nel senso che al suo interno funzionano regole che valgono solo lì, mentre nella realtà che sta oltre il suo perimetro ne operano di altre.

Eppure questa “regione finita di senso” (come l’avrebbe definita Schütz) è autonoma solo relativamente, trattandosi di una sospensione consapevole del senso comune delle cose, dove gli elementi con i quali quotidianamente abbiamo a che fare possono essere rimontati diversamente: una prerogativa, questa, che ci aiuta a cogliere limiti e possibilità dell’ordinamento normale dell’esistenza, e del mondo stesso in cui essa agisce. Il gioco, in quanto regno del “come se”, è dunque il luogo elettivo dell’immaginario. Entrare nel gioco è ritrarsi (seppure provvisoriamente e mai del tutto) dal gioco della quotidianità. C’è stato chi ha proposto, a proposito della scuola, di considerarla uno “spazio finzionale”, cioè un luogo non di mera riproduzione del reale dove imparare a ripetere la parte che si andrà a recitare nel mondo, ma come una zona affrancata dal reale, in cui coltivare un altro modo di mettere assieme gli elementi di cui è fatto il mondo là fuori. In quanto spazio finzionale, funzionerebbe insomma come un qualcosa di paradossale: guarda alla realtà e insieme la conferma e la disconferma,

mettendola in gioco, per l’appunto. C’è da chiedersi se oggi questa identità della scuola come spazio finzionale possa essere preservata e, se sì, in che misura ciò possa essere vero. Certo è che se la si vede assediata e ricattata dal tema della “competenza”, e se di questo tema si è capaci di cogliere e trattare soltanto ciò che lo fa dipendere da una rappresentazione economicistica e mercantile del mondo là di fuori, ciò che se ne può ricavare è una perdita netta di quella partecipazione gioiosa che, al contrario, dovrebbe sempre caratterizzare l’esperienza del giocare, del vivere lo spazio finzionale, del mettersi in gioco. Questa considerazione vale sia in termini generali, sia per aspetti locali. Prendiamo l’esempio della “Cittadinanza digitale”. Non è difficile trovare questa locuzione in molti documenti recenti – e anche un po’ meno recenti – ivi compreso quello relativo all’istituzione dell’Educazione civica. Ma, va riconosciuto, il più delle volte compare dentro una prospettiva di tipo riduttivo, che tende a qualificarla come occasione per individuare e trattare i pericoli della rete e molto raramente come possibilità di giocare diversamente, nel perimetro finzionale della scuola, le abitudini e le regole implicite di tanta parte della vita mondana, e convenzionale, della rete. Non è abbastanza convenzionale – a badar bene – l’idea, in apparenza rivoluzionaria, che la rete sia uno spazio libero in cui ognuno dice quel che gli pare contribuendo ad affollare gli scaffali di un discount delle opinioni al quale chiunque può attingere se-

condo i propri gusti e le proprie preferenze? Perché, allora, non partire proprio da qui, dallo scavare attorno e dentro questa rappresentazione a suo modo mitologica? Perché non giocarsela, non giocarci? Per farlo, però, bisognerebbe immaginare uno *spazio quasi*, uno spazio finzionale in cui imparare a mettere in forma le opinioni, discuterle, negoziarle per farne sintesi: cosa resterebbe, in questo convertirsi in laboratorio finzionale, della scuola tuttora intesa, da molti, come luogo della serietà, soprattutto dell’insegnare il giusto? Poco, riconosciamolo, molto poco. Chiediamoci: quanto un’esperienza di questo tipo sarebbe utile al gioco della democrazia, per far maturare una forma di socialità dentro cui sia ‘normale’, affrontando problemi avvertiti come comuni, fare esperienza di confronto ed elaborazione di idee? Se ci convincessimo di questo, sarebbe giocoforza pensare alla scuola come ad una sorta di laboratorio in cui ci si affranchi da una rappresentazione passiva e fatalistica del *social* per affacciarsi ad una dimensione costruttiva e partecipata del *sociale*.

Il digitale a scuola non deve essere pensato apposta per la scuola, per riprodurre un’idea convenzionale di scuola. Non ci deve essere, insomma, un ‘digitale di testo’, come abbiamo avuto i ‘libri di testo’: utili certamente, questi, ma dentro una rappresentazione soltanto riproduttiva del sapere, dentro una filosofia del sapere scolastico che non appartiene più alla nostra epoca.

Deve esserci, nelle aule, negli spazi interni ed anche esterni segnati dall’azione della scuola, il digitale che usiamo e i giovani usano tutti i giorni. Dovrà cambiare ‘soltanto’ (e non è poco!) la cornice interpretativa, sia mentale sia tecnica, sia anche tecnologica, perché si impari, tutti, docenti e studenti, a cogliere la va-

rietà e la ricchezza del mondo. Mettersi in gioco nella realtà e mettere in gioco la realtà. Di questa ‘narrazione comunitaria’ abbiamo un enorme bisogno. In termini musicali, dobbiamo renderci capaci di passare dalla cacofonia (la scuola distonica rispetto al mondo) non tanto ad un’armonia fittizia (che produrrebbe un imbarazzato silenzio) quanto ad una reale polifonia dentro la quale le voci (della scuola e del mondo), rispettandosi reciprocamente nella loro ‘diversità costituzionale’, riescano veramente a fare ‘musica assieme’.

Salvatore Colazzo, Università del Salento
Roberto Maraglino, Università Roma Tre



Nzante Spee, *The Kora Quartet*, 1995.

Divario digitale e nuove povertà

Elisabetta De Marco

Il divario digitale riguarda l’accesso diseguale ai media digitali e la disparità d’uso. Un simile divario non attiene soltanto la sperequazione che separa paesi poveri e paesi ricchi nell’accesso alle tecnologie digitali ma indica la disomogenea diffusione delle competenze necessarie per trarre beneficio dall’uso dei media digitali. Il fenomeno noto come *digital divide* determina nuove forme di disuguaglianza a livello globale tra i diversi paesi e a livello locale tra diverse fasce di popolazione.

L’emergenza sanitaria ha comportato la riapertura di un dibattito sui divari digitali “interni” e sui fattori strutturali che ne amplificano gli effetti. In Italia secondo l’Istat, nel 2019 prima dell’emergenza, il 76,1% delle famiglie disponeva di un accesso a Internet e il 74,7% di una connessione a banda larga. Tra le famiglie esisteva già un forte divario digitale riconducibile soprattutto alla mancanza di competenze, a fattori culturali ed economici. La maggior parte delle famiglie senza accesso a Internet da casa indicava come principale motivo la mancanza di capacità (56,4%) e il 25,5% non considerava Internet uno strumento utile e interessante. Seguivano motivazioni di ordine economico legate all’alto costo dei collegamenti o degli strumenti necessari (13,8%). Sarebbe ingenuo pensare che l’accelerazione digitale sperimentata negli ultimi mesi abbia ridotto i divari digitali; di certo tale situazione ha stimolato una rilettura del fenomeno alla luce delle nuove modalità di vita imposte dal virus.

L’immersione digitale ha, sicuramente, avviato un processo di riflessione sull’approccio alle tecnologie. L’esperienza “forzata” dei media ha modificato il nostro modo di usare e

di percepire i media. La sostanziale integrazione delle tecnologie nelle pratiche quotidiane - lavoro, scuola, intrattenimento, consumo - ha modificato la percezione culturale delle tecnologie: da strumenti, devices, apparati strumentali a *media* ossia a risorse di intermediazione tra soggetti e mondo, capaci di compensare i limiti di conoscenza, esperienza e comunicazione.

Nella scuola l’integrazione delle tecnologie è sancita dal Decreto Ministeriale n. 89, del 7 Agosto 2020, recante Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata che dà pieno riconoscimento normativo ad uno spazio di apprendimento scolastico formale che risiede nella rete ed integra l’aula tradizionale, quella fisica. Uno spazio di apprendimento che va progettato, organizzato ed entra a far parte del Piano dell’Offerta Formativa delle scuole. È evidente, quindi, che la scuola è chiamata a progettare nuovi spazi di apprendimento manifestando un uso consapevole e “maturo” delle tecnologie applicate alla didattica. La scuola ha perseguito, soprattutto nei primi mesi dell’emergenza, l’obiettivo di una politica eminentemente infrastrutturale: assicurare la dotazione tecnologica e fornire l’accesso alla rete. Ciò è giustificato dal fatto che il possesso, ma soprattutto l’accesso e l’uso delle tecnologie della formazione, rappresentano un vantaggio per gli apprendimenti sia a casa che a scuola. Questa logica, ben presto, però, ha disvelato i suoi limiti. L’idea di garantire la dotazione tecnologica e l’accesso alla rete, senza porsi il problema delle profonde differenze che caratterizzano l’accesso e l’uso delle tecnologie digitali, è risultata insufficiente per “garantire” il fare/essere scuola. Vi è stata una sottovalutazione dei fattori socio-economici e culturali che influenzano il non uso o l’uso marginale dei media digitali



Nzante Spee, *Echoes of Music*, 1994.

da parte degli studenti. Ad esempio i bambini e i ragazzi che da più tempo usufruiscono delle tecnologie digitali sono di solito quelli che vivono in un contesto familiare socio economico più favorito: queste condizioni determinano un migliore risultato scolastico. E ancora gli studenti figli di genitori più alfabetizzati tecnologicamente, con più disponibilità di tempo, con un più elevato livello di formazione, hanno avuto un accesso più agevole alla fruizione dei contenuti digitali forniti dalla scuola.

L'inclusione digitale si configura come un aspetto dell'inclusione sociale, che non può ridursi in una mera acquisizione di media digitali e della disponibilità di accesso alla rete ma piuttosto diventa un obiettivo educativo da perseguire attraverso la progettazione di interventi didattici e spazi di apprendimento adeguati alle esigenze formative; una progettazione educativa che lavori a partire dalle differenze d'uso dei media per una piena inclusione digitale.

Tuttavia, negli ultimi anni, diversi autori hanno sottolineato ancora la mancanza di una nuova visione delle metodologie di progettazione capace di supportare i docenti e l'organizzazione scuola, nell'implementazione di strategie didattiche efficaci e coerenti con le sfide dettate dal digitale. Le scuole pur riponendo un'elevata aspettativa sui benefici della digitalizzazione come occasione di democratizzazione, di miglioramento didattico hanno lasciato parzialmente scoperta l'educazione ai media. Un'educazione ai media insufficiente non soltanto fra gli studenti, ma anche fra i docenti e i genitori. Per colmare questo *gap* mediale occorre uscire da un'ottica "disciplinaria" che assume la *media education* come una materia aggiuntiva confinata in tempi e spazi altri, per adottare un approccio trasversale e complessivo all'uso dei media come occasione di ripensamento dei modi in cui si insegnano tutte le altre materie, di riequilibrio generale dei contenuti

curricolari e di superamento delle barriere poste tra attività scolastiche e non scolastiche. Nel rapporto tra digitale e scuola è raro che il discorso del/sul digitale venga associato alla questione del rinnovamento dei contenuti del fare scuola e che, quindi, i media rappresentino un'occasione un ripensamento complessivo della semiosi scolastica¹. Un approccio trasversale alla *media education*, invece, faciliterebbe il riconoscimento del valore culturale dei media e il rinnovamento delle pratiche d'uso da orientare verso l'osservazione e l'interpretazione dei fenomeni del cambiamento sociale e culturale per sviluppare comprensione critica e partecipazione attiva.

L'attuale situazione della *media education* è determinata dalla struttura più ampia del sistema educativo: fattori come il grado di autonomia degli insegnanti, il curriculum scolastico, la distribuzione delle risorse economiche hanno un'influenza significativa sulle potenzialità di innovazione. Siamo forse giunti al punto di considerare le tecnologie digitali a scuola non soltanto un problema della didattica e dei docenti innovatori ma come un'opportunità per l'intero sistema organizzativo con conseguenze rilevanti sulla progettazione delle azioni educative e dei percorsi formativi in vista dell'inclusione digitale e, anche, sociale.

Verso una logica di sistema

Il divario digitale, nella sua multidimensionalità, culturale, sociale ed economica, interpella l'azione organizzativa della scuola ad un livello complesso al quale occorre rispondere con strategie altrettanto articolate. Non si può parlare, quindi, solo di divari tecnologici, comunque

1. Cfr. R. Maragliano, *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019, p. 31.



Nzante Spee, *The Man, the Women and the Child*, 1995.

gravi ma di disuguaglianze sociali, economiche e culturali radicate e profonde, per cui serve una strategia di lungo periodo, sinergica con quella per il contrasto della povertà educativa. L'accesso non deve essere visto solo in termini di accesso alla tecnologia o di accesso alle abilità tecniche, ma anche a *forme culturali* di espressione e di comunicazione. E la scuola non può essere lasciata sola a svolgere questo compito di "contrasto" dei divari, digitali e non. Le direzioni di sviluppo, allora, diventano le comunità reali, considerate non già date ma da costruire attraverso interventi di attivazione orientati a sostenere la partecipazione e l'interazione comunitaria che trova estensione "naturale" nella rete e nelle tecnologie digitali. Tecnologie opportunamente progettate per promuovere coesione sociale e moltiplicazione delle opportunità all'interno delle comunità e per realizzare progetti di sviluppo locale

sostenibile e inclusivo.

Nei fatti, la scuola si è trovata al punto di intersezione tra i bisogni dell'organizzazione e i bisogni degli utenti dei servizi educativi sprovista del supporto di altri attori o di reti sociali significative. Occorre lavorare, *nella* e *fuori* la scuola, sulla corresponsabilità educativa come azione sinergica per progettare interventi e spazi socio-educativi rispondenti alla molteplicità di bisogni che interessano fasce di popolazione diversificate un tempo lontane da condizioni di marginalità o di debolezza sociale.

Si tratta di costruire un modello di scuola multidimensionale, luogo di sintesi, di costruzione di senso condiviso oltre che di infrastrutture, di sostegno e di tutela dell'azione educativa, di promozione e di integrazione di punti di vista diversi e plurali. I divari digitali e le emergenti forme di povertà si affrontano all'interno di uno sforzo progettuale e strategico globale in cui gioca un ruolo fondamentale la rete sociale ed educativa costruita dalle comunità territoriali. Queste, però, vanno sostenute con interventi, proget-

ti di sviluppo locale che agiscono sull'*empowerment* comunitario, sull'assunzione di maggiore controllo, sull'acquisizione di consapevolezza critica e sulla propensione ad agire nelle comunità².

La scuola nella sua funzione strategica di redistribuzione delle opportunità educative, potrebbe rappresentare il perno per l'emancipazione comunitaria e la pre-condizione ultima del pieno sviluppo dell'individuo a condizione che sia sostenuta da una rete territoriale (associazioni, enti locali, centri culturali e ricreativi) che si riconosce co-responsabile dei processi educativi di/nella comunità. In questo modo la scuola può pensarsi come luogo di costruzione di modelli culturali alternativi nell'uso dei media che li sappiano ri-orientare per rispondere ad esigenze di sviluppo sociale e comunitario.

Elisabetta De Marco
Università del Salento

2. Cfr. S. Colazzo-A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma 2019, p. 282.

Asterischi di Kappa

"Cancel mind"

Nei Paesi Bassi l'editore Blossom Books ha pubblicato una nuova traduzione dell'*Inferno*, dalla quale è stato cancellato il nome di Maometto, famoso ospite di Malebolge. Secondo la traduttrice e l'editore, sarebbe stato "inutilmente offensivo" per "un pubblico di lettori che è "una parte così ampia della società". Dan Jørgensen, attualmente titolare del dicastero del Clima ed Energia nel Governo danese, riassume con chiarezza la sua posizione sul problema di ammettere soltanto la macellazione degli animali secondo le norme UE del 1979 (prima pistola captiva e anestesia, poi uccisione) e di escludere con nettezza la tradizione "halal" degli islamici o "kosher" dagli ebraici, per la quale l'uccisione deve avvenire su animale integro con un rapido e magistrale taglio della gola con un coltello affilatissimo. A suo avviso, "i diritti degli animali vengono prima della religione degli uomini".