

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

4

DICEMBRE
2021



— EDUCAZIONE E SPORT

VERSO UNA GIUSTIZIA RIPARATIVA?

IL TALMUD A SCUOLA:
UNA SFIDA PEDAGOGICA

ARTISTI ED INTELLETTUALI
A FIUME (1919-1920)

MATEMATICA E POESIA TRA ARCADIA
E ILLUMINISMO: LORENZO
MASCHERONI E VINCENZO MONTI

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

EDITORIALE

Letizia Caso, Verso una giustizia riparativa? 4

FATTI E OPINIONI

Percorsi della conoscenza

Matteo Negro, Lo Stato e le persone 6

Vangelo Docente

Ernesto Diaco 7

Le culture nel digitale

Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano,
Una transizione che riguarda tutti 8

Stefano Moriggi, L'unicità delle tecnologie digitali.
Note a margine della proposta di introdurre la
filosofia negli istituti tecnici 10

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Franco Cambi, L'ecologia: una categoria sempre
più centrale ed epocale, oggi 13

Roberto Vicini, Roberto Trainito, Competenze
e *soft skills* nel sistema di istruzione e formazione
di secondo ciclo 17

Paola Damiani, Dentro e fuori la scuola inclusiva.
Il Sistema integrato di risorse per il *design*
inclusivo (parte II) 22

STUDI

Sara Nosari, *Educazione e Sport*. Piste, pedane,
campi da gioco... : l'esperienza sportiva per la
promozione e la tutela di ragazze e ragazzi 26

Emanuela Guarcello, L'esperienza sportiva tra
la definizione di sé e il sentirsi parte: la forza
trasformativa del gruppo come trama unitaria 28

Antonio Sgroi, Luca Raiteri, Sport e inclusione
sociale degli adolescenti 31

Giuseppina Maria Patrizia Surace, Gioco
e disagio minorile: orizzonti educativi e *life skills*
nella pratica sportiva 34

Elisabetta Forni, La città per essere "giusta"
deve essere "giocabile" 38

Sara Nosari, La pratica sportiva per un'educazione
al divertimento 41

PERCORSI DIDATTICI

Muriel A. M. Pusterla, Gianna Salati, Il Talmud
a scuola: una sfida pedagogica 44

Stefano Casarino, La dis-educazione uccide la
democrazia. Gioventù senza Dio, di Ödön von
Horváth 48

Marco Martin, Artisti ed intellettuali a Fiume
(1919-1920) 52

Antonella Carullo, Italo aceto. Ridere nella Roma
antica (2) 57

Emira Armentano, Inferno, XXXIV, vv. 121-126.
La caduta di Lucifero e lo stravolgimento
dell'ordine primigenio 64

Linda Rossi Holden, La dimensione pragmatica
in ambito linguistico 69

Claudio Citrini, Matematica e poesia tra *Arcadia*
e *Illuminismo*: Lorenzo Mascheroni e Vincenzo
Monti (1) 72

Ledo Stefanini, La famosa invasione dei *Plogglies* 77

LINGUE

Francesca Poli, Shall we compare learner
language to target language? A thirty-year long
debate reappraised. 85

Anna Krasnikova, Non solo standard. Sul sistema
sociolinguistico della lingua russa moderna 90

LIBRI 96

Le culture nel digitale

di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano

Una transizione che riguarda tutti

Ce lo ricordano ogni giorno i mezzi della comunicazione pubblica: siamo dentro una transizione. Possiamo etichettarla come vogliamo, o come speriamo che possa diventare, cioè energetica, ecologica, verde, ecc. Di fatto è una transizione socioeconomica e culturale, che coinvolge la produzione e la fruizione di beni, materiali e no, le nostre abitudini di vita, le nostre rappresentazioni del mondo. Ma lo era già prima che le cose si complicassero enormemente per via della pandemia, anche se per pigrizia o comodità siamo indotti a dimenticarlo. Ovvero, già prima eravamo dentro il groviglio di problemi che la transizione, iniziata senza la determinazione e la consapevolezza necessarie, portava in sé.

Detto questo, ci chiediamo, forse senza la dovuta drammaticità: che cosa fa, che cosa dovrebbe fare la scuola, in una fase come questa?

Una risposta ci viene dai responsabili politici, e la conosciamo bene: con

i fondi del PNRR si provvede a mettere in sicurezza gli edifici e costruirne di nuovi, a rivedere e aggiornare gli itinerari e i meccanismi del reclutamento dei docenti, a investire sulla tecnologia, rinforzando anche e sviluppando adeguatamente l'esperienza, fin qui minoritaria e marginale, pure a livello di opinione pubblica, degli Istituti Tecnici Superiori. Questo è l'impegno che abbiamo preso con l'Europa, almeno per quanto riguarda il comparto dell'istruzione scolastica e della formazione universitaria connessa: per far questo, e non altro, disponiamo di fondi e vincoli. Perché proprio su questo siamo al di sotto degli *standard* europei. Ma lo eravamo già prima.

Bene, e allora? Qui emerge un problema gigantesco, di cui poco si parla. È il rischio che solo i diretti interessati da queste operazioni si sentano chiamati in causa, e che, di conseguenza, tutti gli altri 'abitanti' della città scolastica, che poi costituiscono la stragrande maggioranza, si considerino esonerati da compiti, o addirittura si considerino svantaggiati per non averne di ufficiali. Questo è un atteggiamento pericoloso, da evitare, per la semplice ragione che nessun intervento locale, in un comparto così complesso come quello scolastico, può essere definito e attuato se non è accompagnato da un positivo e costruttivo coinvolgimento politico e culturale dell'intera area. Chi continua a pensare al suo '*particolare*', in una fase come l'attuale, assolvendosi con l'idea che quanto è in ballo non lo riguarda, sbaglia sul piano soggettivo ma, soprattutto, contribuisce a indirizzare

su itinerari improduttivi e pericolosi l'intero soggetto collettivo cui necessariamente si fa riferimento per la propria azione quotidiana in fatto di politica, di pedagogia, di cultura, di didattica. Dunque, oggettivamente sbaglia. Per fare banalmente un esempio: si parla di edilizia scolastica, ma evidentemente il problema non è di pertinenza soltanto dei tecnici (ingegneri e architetti), riguarda più complessivamente il modello di interazioni che noi riteniamo possibile sviluppare organizzando in un certo modo o in un cert'altro gli spazi e i tempi del fare scuola. Si tratta di progettare ambienti/contesti di apprendimento, non solo e non tanto meri edifici. La questione è pertanto in ultima istanza culturale e politica. Edifici nuovi per una nuova didattica. Banalmente, se accettiamo l'idea della necessità di avere (come uno di noi ha sostenuto in un suo testo¹) delle 'zone franche', ossia isole del 'fare cultura' sulla base dei reali, profondi interessi di studenti e docenti, al di fuori delle prescrizioni curricolari, ovvero di offrire tempi più ampi alle dimensioni espressivo-creative all'interno dei percorsi di studio, è indispensabile immaginare in modo del tutto nuovo i contenitori della didattica. E pure i contenuti.

Che fare, allora? C'è un aspetto del problema che merita particolare attenzione. E cioè che gli impegni scolastici cui il paese è vincolato con l'attuazione del PNRR, così diversi tra di loro, hanno in comune un tratto, l'investimento su una concezione e una pratica della tecnologia che siano al passo con i tempi. Non è tanto o solo una questione di infrastrutture e strumentazioni materiali. C'è, enorme, la questione di un aggiornamento, che sia anche transizione, delle infrastrutture e delle strumen-

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



Salvador Dalí (1904-1989), *Momento di transizione*, 1934, collezione privata.

tazioni culturali e mentali su cui ancora poggia la maniera più diffusa di pensare e di far agire la scuola, tutta la scuola. Nessun insegnante, nessun dirigente, nessuno studente in età adolescenziale può sentirsi esonerato dall'esercizio di questo compito. Va detto chiaramente: ritenere che si possa far fronte a questo impegno imparando ad usare questa o quella macchina o, più banalmente ancora, indulgendo a performance retoriche sulla necessità di maturare uno spirito critico nei confronti del sapere tecnico non è solo vittima di un errore filosofico, è anche e soprattutto responsabile di un reato etico.

Lo ha detto bene Maurizio Ferraris in un suo scritto di garbata polemica con Luciano Floridi a proposito del costruito di *infosfera*. Pensare che sia possibile trovare un contravveleno ai pericoli del digitale, per come odiernamente si dà soprattutto nei *social*, attraverso lo spirito critico, è commettere un errore viziato, potremmo dire, di platonismo, poiché equivale a non riconoscere che noi pensiamo molto meno di quanto crediamo e che dentro il *web* esprimiamo comportamenti. Accade che questi comportamenti si trasformino in dati, i quali diventano informazioni, ma solo per chi ha il potere, ovvero gli strumenti e i mezzi per raccogliarli, aggregarli, leggerli e rilasciarli infine sotto forma di suggerimenti di acquisto o di istradamento della navigazione: per chi, e sono ora le grandi aziende tecnologiche, detiene la chiave dello spazio virtuale del presente, che è denso, compatto e freneticamente abitato in quanto indissolubilmente legato al *Bios*, ovverosia ai bisogni che "mobilitano gli umani da sempre, e che ora determinano la necessità e la finalità del *web*"².

Al di là di questa superficie, la vita di rete è opaca tanto quanto la realtà sociale e di potere che riflette:



necessita dunque di essere chiarita affinché si pervenga ad un altro modo di starci e viverla, rivendicando il diritto ad emettere dati in trasparenza e a possedere strumenti e chiavi per accedere alle loro aggregazioni. Un obiettivo così ambizioso ma necessario, anche per lo sviluppo della scuola, non può non passare attraverso la conquista di un *welfare* (*webfare*) che sappia nutrirsi di una adeguata tassazione dei grandi profitti che le multinazionali realizzano attraverso la compravendita del lavoro non remunerato che ciascuno di noi fa per loro con la sua interazione digitale, mossa, allo stato attuale, da bisogni soprattutto di relazionalità, consumo, intrattenimento.

Ne viene che chiunque faccia scuola, oggi, in un frangente così delicato, dovrebbe far posto, nelle sue idee in primo luogo, a una rappresentazione della cultura della realtà vissuta e conseguentemente della formazione che sia più ricca, consapevole, impegnativa di quella inscritta dentro la visione rigida e gerarchica, tuttora molto diffusa, dei rapporti fra il

sapere umanistico, il sapere scientifico, il sapere tecnologico. In prospettiva, non si tratta di inventarsi un posto per il nuovo arrivato (che poi così nuovo non è) né di ridurre lo spazio, anche di importanza, di quel che c'è ora, si tratta invece di lavorare a rigenerare articolazione e ripartizione dell'intero territorio del sapere scolastico, creando nel contesto della scuola quell'*infosfera*, che piuttosto che essere un dato di fatto del *web* quale noi abitiamo, è piuttosto "un dover essere, lo sviluppo che l'umanità deve seguire sotto forma di educazione e di progresso razionale"³.

Lo si può fare già da ora, dentro la vita di classe e all'interno dei suoi prolungamenti di rete.

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

2. M. Ferraris, *Web tolemaico e web copernicano*, in «Phenomenology and Mind», n. 20, pp. 146-162; p. 160.

3. *Ibidem*.

L'unicità delle tecnologie digitali.

Note a margine della proposta di introdurre la filosofia negli istituti tecnici

Stefano Moriggi

Lo scorso 24 settembre, a Venezia – in occasione della conferenza internazionale *Ethics and Artificial Intelligence* (organizzata da *Aspen, Tim e Intesa San Paolo*)¹ – il Ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi, intercettando non poche delle istanze espresse da altri autorevoli relatori, non ha fatto mistero della sua posizione circa il tema oggetto di dibattito e approfondimento. Così, pur senza accampare pregiudizi o ideologiche resistenze nei confronti di algoritmi e *Big Data*, ha tenuto a rimarcare la necessità di compensare l'ineluttabile evoluzione delle macchine con "risorse umane e competenze morali".

E inquadrando istantaneamente la questione in termini pedagogici, ha chiosato: "Il *reskilling* della popolazione e la preparazione dei giovani vanno intesi diversamente [...]. Noi stiamo lavorando con il piano nazionale di rilancio per ridefinire per i ragazzi la capacità di non essere solo *data scientist*, ma anche utilizzatori di *data*".

Sulla base di tali premesse, qui sintetizzate nei passaggi salienti del suo intervento, ha quindi spiegato che proprio in questa direzione si sta adoperando "per portare la filosofia negli istituti tecnici". Sarebbe addirittura in preparazione "una riforma *ad hoc* che dovrebbe essere pronta prima dell'estate"².

La sfida delle tecnologie

Tale intenzione del Ministro di accogliere e gestire la sfida delle tecnologie anzitutto sul piano formativo è stata quindi ribadita solo qualche giorno dopo, anche se in termini



Ernst Walter Mayr (1905-2005), biologo, genetista e storico della scienza.

meno accademici. In collegamento con una platea di studenti (liceali) bolognesi, Bianchi ha infatti sostenuto che "la scuola deve essere sempre più il modo in cui tutti sono in grado di usare gli strumenti della propria epoca e non di essere usati. Penso a telefonino e al computer, cioè all'intelligenza artificiale"³. Non è questa la sede per soffermarsi ad analizzare reazioni, commenti di addetti ai lavori e non solo – per non dire di sondaggi o dibattiti mediatici – che tali dichiarazioni hanno inevitabilmente provocato. (Per quanto, da tale ed eventuale analisi si potrebbe anche riuscire a dedurre qualche significativa considerazione circa la percezione largamente condivisa della filosofia come disciplina scolastica e non solo, oltre che delle tecnologie).

Qui si preferisce piuttosto andare, filosoficamente e pedagogicamente, al merito della questione. Ovvero, prendere sul serio un impegno educativo e insieme politico che non esiterei per certi versi a definire

nei termini di un effettivo progetto di cittadinanza. Dopotutto, cosa significa ricorrere alla filosofia come strumento di riflessione e (dunque) di consapevolezza morale, se non ambire a formare cittadini culturalmente preparati ad abitare responsabilmente un mondo di fatto rimodellato dall'utilizzo pervasivo di dispositivi sempre più auto(n)mi e performanti?

A monte dell'iniziativa di Bianchi non si fatica a cogliere la fondata e condivisibile premessa per cui una discontinuità radicale come quella prodotta dal digitale non possa esse-

1. <https://www.aspeninstitute.it/attivita/ethics-and-artificial-intelligence>.

2. G. Ferraino, *Corriere della Sera*, 26 settembre 2021, https://www.corriere.it/economia/lavoro/21_settembre_26/ministro-bianchi-l-istruzione-politica-strutturale-industrialerilanciare-crescita-0f177072-1e9f-11ec-a3d9-1b0f9767a5ab.shtml.

3. F. De Angelis, "Filosofia negli istituti tecnici, Bianchi prepara la riforma: 'Dovrebbe essere pronta prima dell'estate'", *Orizzontescuola.it*, 27 settembre 2021, <https://www.orizzontescuola.it/filosofia-negli-istituti-tecnici-bianchi-prepara-la-riforma-dovrebbe-essere-pronta-prima-dell'estate/>

re in alcuno modo compresa, prima ancora che gestita, in termini meramente informatici. Di qui, appunto, la necessità di ricorrere a una pratica meta-riflessiva e perciò stesso educativa. Di qui, appunto, l'implicita ma evidente urgenza di ritrovare la valenza pedagogica e politica dell'esercizio teoretico proprio nei contesti scolastici in cui più e meglio si approfondiscono le competenze tecnico-informatiche.

Ma è proprio a questo punto del ragionamento che si impone una domanda, per altro strategica sul da farsi in ambito didattico. Ossia, a che tipo di esercizio filosofico si pensa? O, detto in altre parole, quale intersezione si immagina tra l'acquisizione di competenze tecnico-operative e la condivisione di categorie e strumenti utili a imbastire una riflessione consapevole e responsabile?

Certamente, una risposta compiuta a tali interrogativi la si potrà avere e valutare solo tra qualche mese, non appena l'annunciata riforma verrà licenziata. Nel frattempo, però, ci si permette quantomeno di auspicare che il tutto non si riduca alla mera aggiunta di una disciplina – per altro, filosofia o storia della filosofia? – con l'idea o la speranza che tanto basti per i fini compensatori più sopra citati.

Si potrebbero argomentare in molti modi le ragioni di questo auspicio, soprattutto dal punto di vista pedagogico. Per esempio, non si può dare affatto per scontata la competenza che consente di *applicare* nozioni e concetti come strumenti di indagine e di analisi tali da configurare meditati abiti di valutazione o strategie di scelta razionalmente (oltre che eticamente) fondate.

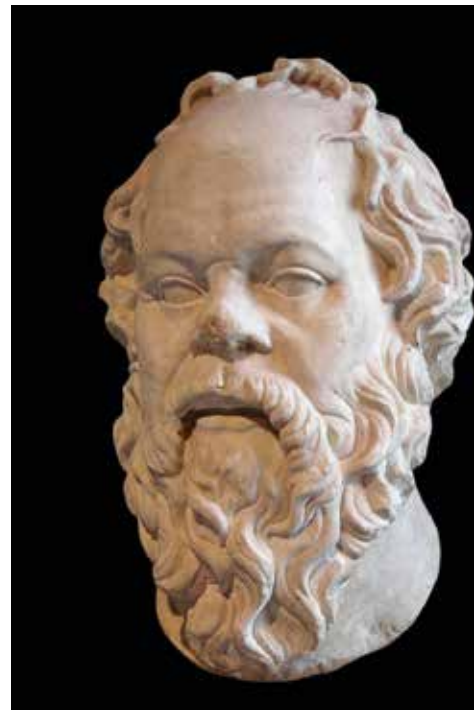
La filosofia come pratica

Dopotutto, la filosofia – come si accennava implicitamente più sopra – è appunto una pratica, un esercizio,

irriducibile a una collezione di concetti, al più storicamente contestualizzati. A meno di intenderla come un pacchetto predefinito di *valori* da insufflare, in quanto ritenuti buoni e validi per ogni occasione e contesto, nelle coscienze dei futuri *data scientists*. Nulla di meno filosofico, nulla di meno educativo. Ma al contempo nulla di più strutturante la maggior parte dei progetti di *nuovo-umanesimo* in circolazione di questi tempi sul mercato delle idee.

Un potenziale antidoto, tra gli altri, a questo rischio potrebbe essere individuato nell'esortazione con cui Ludovico Geymonat (1908-1991) esortava i propri allievi e i propri studenti a cercare la filosofia *nelle pieghe dell'impresa tecnico-scientifica*. Si trattava di un invito da un lato a cogliere la specifica complessità delle questioni problematiche proprie di un contesto storico-culturale (o di una disciplina); e dall'altro ad attrezzarsi artigianalmente con l'apparato concettuale più adatto ed efficace per rendere intellegibile e dunque per affrontare la criticità del caso e del momento.

Qualcosa del genere fece, per esempio, il biologo evoluzionista Ernst Mayr (1905-2004). Il quale, a quasi cent'anni, sentì la necessità di pubblicare la sua venticinquesima monografia dal titolo *What Makes Biology Unique? Consideration on the Autonomy of a Scientific Discipline* (2004). In questa sorta di testamento scientifico lo studioso tedesco e naturalizzato statunitense avvertiva infatti l'urgenza di chiarire *quale filosofia* avrebbe potuto intercettare e sciogliere (ove possibile) la problematicità di alcune questioni emergenti nella ricerca biologica. E ripercorrendo il suo *lungo ragionamento* lo studioso lasciava intendere che la strategia più efficace consiste nell'individuare, appunto, l'*unicità* di una disciplina per attrezzarsi poi



Statua di Socrate di epoca romana, Museo del Louvre, Parigi, Francia.

di conseguenza dal punto di vista filosofico.

“L’approccio tradizionale alla filosofia della scienza è davvero il migliore che possiamo utilizzare? Chiunque intenda elaborare una filosofia della biologia *deve* porsi questa domanda”⁴ – osservava Mayr già nella prefazione del suo volume. E proseguiva, precisando: “L’approccio tradizionale si basa sull’assunto che la biologia sia una scienza esattamente come qualunque altra scienza fisica. Ci sono tuttavia numerose evidenze che inducono a dubitare di tale affermazione”⁵. Pertanto, concludeva: “Per rispondere al quesito dobbiamo analizzare in modo approfondito la struttura concettuale della biologia, e confrontarla con la struttura concettuale della fisica”⁶.

4. E. Mayr, *L'unicità della biologia. Sull'autonomia di una disciplina scientifica*, tr. it. Raffaello Corina, Milano 2005, p. XVIII.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.

Dunque, ritornando al merito del presente contributo, qual è l'*unicità* delle tecnologie digitali? Quali sono le peculiarità della struttura concettuale sottese alla loro progettazione e alla loro evoluzione? Possiamo davvero permetterci l'ingenuità di immaginare l'attivazione di un esercizio filosofico degno di tal nome senza esserci quanto meno posti l'urgenza culturale e pedagogica di calarsi nelle pieghe dell'infosfera e dei suoi flussi di dati, per iniziare così a capire di quale tipo di attrezzatura concettuale potremmo condividere con gli studenti degli istituti tecnici – distinguendola o mutuandola, a seconda dei casi, da altri contesti di ricerca e di riflessione (non necessariamente tecnico-scientifici)?

A proposito di biologia, per esempio, la tradizione dell'ecologia dei media, fin dai tempi del suo fondatore Neil Postman (1931-2003), incarna proprio un caso esemplare da questo punto di vista in quanto – come è stato notato – ha provato a indagare il movimento di dati e informazioni

attraverso i dispositivi sulla base di una analogia con il comportamento biologico che “dà vita a reti sociali e culturali”⁷. In altri termini, in questa tradizione ci si è avvalsi del concetto di *ambiente* come una metafora per rappresentare efficacemente i modelli interattivi dei soggetti con gli apparati medialità⁸.

E in questa direzione, più recentemente e sulla scia di Michel Foucault, lo studioso finlandese Jussi Parikka ha invece cercato di indagare l'unicità dei media nelle loro specifiche *ecologie*, ricostruendone archeologicamente l'emergenza, la diffusione e le ricadute culturali: una sorta di scrittura genealogica del presente in grado di far emergere temi e problemi che restituiscono in prospettiva la *natura* delle nostre interazioni con i media digitali, riconnettendole alle condizioni (materiali e non solo) che le hanno rese concettualmente pensabili e storicamente possibili⁹.

Ovviamente, si tratta di ipotesi di lavoro, di prospettive teoriche e di opzioni metodologiche che andrebbero

confrontate con altre non solo nel più ristretto dibattito tra ricercatori e addetti ai lavori, ma anche nei contesti deputati a valutare l'eventualità e le modalità di introdurre – personalmente preferisco dire *innescare* – la riflessione filosofica nel contesto degli istituti tecnici.

Non si tratta di un'operazione banale, ma di una sfida meritevole di attenzione che però, così come prospettata, pare portatrice di una complessità difficilmente gestibile – anche nei termini pratici di una riorganizzazione (per non dire un ripensamento) della didattica e di una opportuna formazione dei docenti – nel giro di qualche mese.

Stefano Moriggi

Università degli Studi di Milano Bicocca

7. I.A. De Pascalis - G. Pescatore, *Dalle narrazioni estese agli ecosistemi narrativi*, in G. Pescatore (a cura di) *Ecosistemi narrativi. Dal fumetto alle serie TV*, Carocci, Roma 2020, p. 24.

8. *Ibidem*.

9. J. Parikka, *Archeologia dei media*, tr. it. Carocci, Roma 2019.



Giacomo Balla (1871-1958), *Landscape*, 1913.