

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

1

SETTEMBRE
2024



RIFORME DI SISTEMA
ED EDUCAZIONE INCLUSIVA:
VERSO UN CAMBIO DI PARADIGMA

GABRIELE D'ANNUNZIO.
LETTERATURA COME VITA

“E COME ECONOMIA E COME EDUCAZIONE”

Studium  edizioni  EDITRICE LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Direttore emerito: Evandro **Agazzi**

Direttore: Giuseppe **Bertagna**

Comitato Direttivo

Cinzia Susanna **Bearzot** (Cattolica, Milano) - Letizia **Caso** (LUMSA, Roma) - Flavio **Delbono** (Bologna) - Edoardo **Bressan** (Macerata) - Alfredo **Canavero** (Statale, Milano) - Giorgio **Chiosso** (Torino) - Claudio **Citrini** (Politecnico, Milano) - Salvatore **Colazzo** (Roma) - Luciano **Corradini** (Roma Tre) - Pierantonio **Frare** (Cattolica, Milano) - Cecilia **Gibellini** (Piemonte Orientale) - Giovanni **Gobber** (Cattolica, Milano) - Angelo **Maffeis** (Facoltà Teologica, Milano) - Mario **Marchi** (Cattolica, Brescia) - Simonetta **Polenghi** (Cattolica, Milano) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Stefano **Zamagni** (Bologna)

Redazione (nuovasecondaria@gmail.com)

Coordinamento: Francesco **Magni** - Alessandra **Mazzini**

Redazione: Stefania **Ambrosini** - Paolo **Bertuletto** - Laura **Broggi** - Virginia Capriotti - Elisabetta **De Marco** - Ylenia **Falzone** - Giulia **Filippi** - Amedeo **Giani** - Emanuela **Guarcello** - Ester **Guerrini** - Antonella **Leone** - Alice **Locatelli** - Ada **Manfreda** - Benedetta **Miro** - Sabrina **Natali** - Mario **Pati** - Gemma **Pizzoni** - Arianna **Taravella** - Désirée **Torazzi** - Nicolò **Valenzano** - Lucia **Vigutto**

Consiglio scientifico

Francesco **Abbona** (Torino) - Giuliana **Adamo** (Trinity College, Dublin) - Paola **Aiello** (Salerno) - Mario **Alai** (Urbino) - Alberto **Aloisio** (Federico II, Napoli) - Emanuela **Andreoni Fontecedro** (Roma Tre) - Dario **Antiseri** (Collegio S. Carlo, Modena) - Gabriele **Archetti** (Cattolica, Milano) - Selene **Arfini** (Pavia) - Marinella **Attinà** (Salerno) - Andrea **Balbo** (Torino) - Daniele **Bardelli** (Cattolica, Milano) - Fabio **Baronio** (Brescia) - Francesco **Bartolini** (Macerata) - Ashley **Berner** (Johns Hopkins, Baltimora) - Raffaella **Bertazzoli** (Verona) - Serenella **Besio** (Bergamo) - Patrizio **Bianchi** (Ferrara) - Paolo **Bianchini** (Torino) - Lorenzo **Bianconi** (Bologna) - Maria **Bocci** (Cattolica, Milano) - Vanna **Boffo** (Firenze) - Paolo **Bossi** (Politecnico, Milano) - Elsa Maria **Bruni** (Chieti e Pescara) - Barbara **Bruschi** (Torino) - Marta **Busani** (Cattolica, Milano) - Marco **Buzzoni** (Macerata) - Stefano **Calboli** (Urbino) - Florinda **Cambria** (Insubria) - Luigi **Caimi** (Brescia) - Luisa **Camaiora** (Cattolica, Milano) - Fabio **Camilletti** (Warwick, UK) - Renato **Camodeca** (Brescia) - Eugenio **Capozzi** (Suor Orsola Benincasa, Napoli) - Franco **Cardini** (Firenze) - Dorena **Caroli** (Bologna) - Andrea **Cegolon** (Macerata) - Luciano **Celi** (Pisa) - **Monica Centanni**, luav Venezia - Luigi **Cepparrone** (Bergamo) - Mauro **Ceruti** (IULM, Milano) - Mario **Cimini** (Chieti-Pescara) - Michele **Corsi** (Macerata) - Cosimo **Costa** (LUMSA Roma) - Vincenzo **Costa** (San Raffaele, Milano) - Giovannella **Cresci** (Venezia) - Costanza **Cucchi** (Cattolica, Milano) - Antonia **Cunti** (Napoli Parthenope) - Giuseppina **D'Addelfio** (Palermo) - Luigi **D'Alonzo** (Cattolica, Milano) - Marco Antonio **D'Arcangeli** (L'Aquila) - Lucia **Degiovanni** (Bergamo) - Cecilia **De Carli** (Cattolica, Milano) - Pierre **de Gioia Carabellese** (Edith Cowan University, Perth, Australia) - Laura **De Giorgi** (Ca' Foscari, Venezia) - Giovanna **Del Gobbo** (Firenze) - Christian **Del Vento** (Université Sorbonne Nouvelle, France) - Nicola **Di Nino** (Universitat Autònoma de Barcelona) - Floriana **Falcinelli** (Perugia) - Vincenzo **Fano** (Urbino) - Ruggero **Ferro** (Verona) - Arrigo **Frisiani** (Genova) - Andrea **Garavaglia** (Statale Milano) - Angelo **Gaudio** (Udine) - Michel **Ghins** (Louvain) - Catia **Giaconi** (Macerata) - Lorella **Giannandrea** (Macerata) - Valeria **Giannantonio** (Chieti, Pescara) - Pietro **Gibellini** (Ca' Foscari, Venezia) - Silvia **Gilardoni** (Cattolica, Milano) - Massimo **Giuliani** (Trento) - Adriana **Gnudi** (Bergamo) - Sofia **Graziani** (Trento) - Sabine **Kahn** (Université Libre, Bruxelles) - Marta **Kowalczyk-Walędziak** (Białystok, Poland) - Giuseppina **La Face** (Bologna) - Alessandra **La Marca** (Palermo) - Giuseppe **Langella** (Cattolica, Milano) - Erwin **Laszlo** (New York) - Marco **Lazzari** (Bergamo) - Anna **Lazzarini** (Bergamo) - Giuseppe **Leonelli** - (Roma Tre) - Paolo **Leverro** (Genova) - Isabella **Loiodice** (Foggia) - Carlo **Lottieri** (Siena) - Giovanni **Maddalena** (Molise) - Lorenzo **Magnani** (Pavia) - Elena **Maiolini** (Insubria) - Stefania **Manca** (CNR - Genova) - Gian Enrico **Manzoni** (Cattolica, Brescia) - Emilio **Manzotti** (Ginevra) - Roberto **Maragliano** (Roma Tre) - Cristina **Marchisio** (Santiago de Compostela) - Alfredo **Marzocchi** (Cattolica, Brescia) - Lorena **Milani** (Torino) - Paola **Milani** (Padova) - Fabio **Minazzi** (Insubria) - Alessandro **Minelli** (Padova) - Enrico **Minelli** (Brescia) - Luisa **Montecucco** (Genova) - Didier **Moreau** (Paris 8, France) - Maria Teresa **Moscato** (Bologna) - Amanda **Murphy** (Cattolica, Milano) - Marisa **Musaio** (Cattolica, Milano) - Antonio **Musarra** (La Sapienza, Roma) - Alessandro **Musesti** (Cattolica, Brescia) - Paolo **Musso** (Varese) - Seyyed Hossein **Nasr** (Philadelphia) - Giuseppe **Nardelli** (Cattolica, Brescia) - Salvatore Silvano **Nigro** (IULM) - Sara **Nosari** (Torino) - Emanuele **Pagano** (Cattolica, Milano) - Riccardo **Pagano** (Bari) - Stefania **Pagliara** (Cattolica, Brescia) - Maria Pia **Pattoni** (Cattolica, Brescia) - Massimo **Pauri** (Parma) - Loredana **Perla** (Bari) - Silvia **Pianta** (Cattolica, Brescia) - Fabio **Pierangeli** (Roma Tor Vergata) - Tommaso **Piffer** (Udine) - Stefania **Pinnelli** (Salento) - Tiziana **Pironi** (Bologna) - Sonia **Piotti** (Cattolica, Milano) - Pierluigi **Pizzamiglio** (Cattolica, Brescia) - Andrea **Porcarelli** (Padova) - Andrea **Potestio** (Bergamo) - Luisa **Prandi** (Verona) - Giovanni Maria **Prosperi** (Statale, Milano) - Enrico **Reggiani** (Cattolica, Milano) - Demetrio **Ria** (Salento) - Guido **Samarani** (Ca' Foscari, Venezia) - Marco **Sanchioni** (Urbino) - Roberto **Sani** (Macerata) - Valentina **Savojardo** (Macerata) - Evelina **Scaglia** (Bergamo) - Stefan **Schorn** (KU Leuven) - Maurizio **Sibilio** (Salerno) - Pietro Maria **Silanos** (Bari) - Giancarla **Sola** (Genova) - Daniela **Sorrentino** (Calabria) - Ledo **Stefanini** (Mantova) - Guido **Tartara** (Milano) - Filippo **Tempia** (Torino) - Fabio **Togni** (Firenze) - Marco Claudio **Traini** (Trento) - Piero **Ugliengo** (Torino) - Antonella **Valenti** (Calabria) - Paolo **Valvo** (Cattolica, Milano) - Bart **Vandenbossche** (Lovanio) - Lourdes **Velazquez** (Northe Mexico) - Marisa **Verna** (Cattolica, Milano) - Claudia **Villa** (Bergamo) - Giovanni **Villani** (CNR, Pisa) - Viviana **Vinci** (Foggia) - Corrado **Viola** (Verona) - Carla **Xodo** (Padova) - Stefano **Zamagni**, Bologna - Pierantonio **Zanghi** (Genova) - Danilo **Zardin** (Cattolica, Milano) - Davide **Zoletto** (Udine)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. La rivista si avvale anche di professori non inseriti in questo elenco. L'elenco dei referee viene poi pubblicato ogni anno sul sito internet e sull'ultimo numero di Nuova Secondaria.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 - 00193 Roma - Tel. 06 68 65 846 - Sito Internet: gruppostudium@edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Ufficio abbonamenti - Tel. 041 27 43 914 - abbonamenti@edizionistudium.it, [Abbonamento annuo 2024-2025](#): Italia: € 50,00 - Il presente fascicolo: € 8,00 a copia.

Il pagamento può essere effettuato con carta di credito, PayPal o Carta docente direttamente sul sito della rivista oppure mediante bonifico bancario a Banco Popolare Società Cooperativa, Calle Larga San Marco, 383 - Venezia 30124 - IBAN: IT38Z0503402070000000003474, intestato a Edizioni Studium Srl (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente).

L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

In copertina: Parco Nazionale Yellowstone – USA

In memoria di Maria Bianca Cita Sironi

Il 12 agosto si è spenta all'età di 99 anni Maria Bianca Cita Sironi, membro illustre del nostro consiglio scientifico. Fu la prima laureata in geologia della Statale di Milano e la prima donna presidente della Società Geologica Italiana. Esperta di fama internazionale in stratigrafia, micropaleontologia e geologia marina, con le sue scoperte sull'origine e l'età dei reperti marini ha contribuito in maniera decisiva a migliorare la nostra conoscenza degli oceani e della loro storia. Nel corso di una lunga carriera accademica presso l'Università degli Studi di Milano ha formato numerosi giovani, poi divenuti importanti studiosi. Fu anche accademica dei Lincei e socia della Società Geologica d'America. Con questa breve nota la nostra redazione vuole onorarne la memoria, con viva riconoscenza per la presenza nel Consiglio scientifico della rivista fin dal 1983.

EDITORIALE

G.B., *Riforme di sistema ed educazione inclusiva: verso un cambio di paradigma*, pp. 1-5

FATTI E OPINIONI

Maurizio Sacconi, *Pensieri e parole. La libertà delle scelte educative. Un principio disatteso*, pp. 6

Giorgio Chiosso, *Grandezza (passata) e debolezza (presente) dell'associazionismo professionale dei docenti*, pp. 7-8

Carla Xodo, *In margine allo ius scholae*, pp. 9-10

Matteo Negro, *La didattica della filosofia tra storia ed esperienza*, pp. 11-12

Salvatore Colazzo, *Abbecedario pedagogico. Memoria*, pp. 13-15

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Presidi e Direttori di una volta

(a cura di Giuseppe Zago, Università di Padova)

Giuseppe Zago, *Presidi, professori e orientamento: alle origini di un nuovo compito per la Scuola*, pp. 16-20

Psicologia per la scuola

(a cura di Letizia Caso, Università LUMSA, Roma)

Laura Seragusa, Valentina Nardella, Antonio Romio, Matteo Fiore, Erika Segala, Federico Sanità, *Sensibilizzazione degli adolescenti sulla violenza di genere: incontri formativi nelle scuole*, pp. 21-24

Alberto Mingardi, *PA: le disavventure di una riforma da 30 anni purtroppo combattuta e inattuata*, pp. 25-26

Maria Teresa Moscato, *Il pensiero narrativo e i suoi linguaggi nei percorsi di senso*, pp. 27-30

Lorella Carimali, *Perché e come ripensare l'approccio all'insegnamento della matematica (analisi dei risultati OCSE PISA 2022)*, pp. 31-39

Giovanna Arigliani, *La generatività delle relazioni. Politiche educative per un'antropologia pedagogica della famiglia*, pp. 40-45

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Gian Enrico Manzoni, *Campionati nazionali delle lingue e civiltà classiche (a.s. 2023-2024)*, pp. 47-48

Nicola Longo, *Poesia e vita*, pp. 49-58

Stefania Rotundo, *"E come Economia. E come Educazione": giochiamo a cooperare*, pp. 59-63

DOSSIER

Gabriele D'Annunzio. Letteratura come vita
(a cura di Pietro Gibellini)

Gioele Cristofari, *Introduzione*, pp. 65-66

Edoardo Ripari, *Il flauto e l'arco. Profilo, di uno scrittore d'azione*, pp. 67-71

Pietro Gibellini, *Il poeta. La bellezza della natura tra san Francesco e Pan*, pp. 72-80

Elena Valentina Maiolini, *Il tragediografo. I legami sacri con la terra*, pp. 81-88

Gioele Cristofari, *Il narratore. Dalle lusinghe del Piacere agli ardori del Fuoco*, pp. 89-94

Andrea Zanoni, *Il prosatore. La sensibilità notturna*, pp. 95-99

NUOVA SECONDARIA RICERCA

SCIENZE PEDAGOGICHE

Anna Kaiser, *La priorità e l'urgenza pedagogica nello schooling*, pp. 101-108

Andrea Cegolon, *Is Teachers' Professional Development Effective for Primary School Students? Evidence from TIMSS 2019*, pp. 109-124

Elena Intorcia, Erricoberto Pepicelli, *L'istruzione centrata sullo studente e la nuova figura del docente. Spunti teorici e riflessioni pratiche*, pp. 125-138

Rosa Indelicato, *La sfida della filosofia dell'educazione nell'epoca dell'intelligenza artificiale*, pp. 139-146

Giovanna Farinelli, *"Responsabilità educativa d'impresa": L'Azienda Luisa Spagnoli a Perugia*, pp. 147-159

Marco Luchi, Marialaura Esposito, *Panismo e nome in D'Annunzio e Pirandello: proposte per un percorso didattico*, pp. 160-181

FILOSOFIA E FILOSOFIA DELLA SCIENZA

Davide Romano, *Formalizzazione del Quadrato Aristotelico*, pp. 183-191

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

G. B., *La struttura epistemologica della pedagogia*, pp. 193-198

Gli Inattuali (a cura di Salvatore Colazzo e Roberto Maragliano)

Roberto Maragliano, *Riflessioni popolari - Achille Campanile, La televisione spiegata al popolo*, pp. 200-203

Recensioni brevi

Finché Dio non chiama. Trasformazione adulta e conversione religiosa a cura di G. Pinelli, pp. 205-206

Racconti di racconti. Una conversazione di P. Jedlowski, R. Màdera, p. 207-208

Regressus. I motivi economici della fine dell'Impero romano d'occidente di P. L. D'Eredità, pp. 209-210

Riforme di sistema ed educazione inclusiva: verso un cambio di paradigma

Giuseppe Bertagna

Se non va confuso il passato con il presente e se non è nemmeno di buon senso immaginare il futuro come un presente dilatato, bisogna riconoscere che parlare di «ri-forme» (nuove forme sul piano strutturale) volte ad assicurare una morfologia del sistema di istruzione e formazione italiano improntata all'educazione inclusiva è affermazione abbastanza temeraria¹.

A 100 anni dalla riforma Gentile, grande erede dell'impianto liberal-risorgimentale pensato per le nostre scuole dal 1859 in avanti, infatti, i pilastri degli ordinamenti scolastici tuttora vigenti e delle loro ispirazioni culturali di fondo restano ancora paradossalmente gli stessi.

Il crollo del fascismo, la Repubblica, don Milani e il '68, la scuola di massa, la globalizzazione, la defunzione del fordismo industriale del secolo scorso, la rivoluzione digitale, la glaciazione demografica che ha ridotto ad un terzo il numero dei nati di un tempo, la crisi delle nazioni, l'affermazione della Ue e degli organismi sovranazionali hanno di sicuro contribuito a modificare disposizione delle pareti, degli arredi e, in parte, anche di alcuni setting degli ambienti di apprendimento.

Questi macro trasformazioni, tuttavia, non sono ancora riuscite a produrre il miracolo della nave di Teseo i cui marinai, come è noto, cambiarono tutte le componenti interne ed esterne della nave pur durante la navigazione.

Fuor di metafora i fenomeni in questione non ci hanno ancora persuaso ad abbandonare senza rimpianti o opportunistiche litoti la sostanza degli ordinamenti e, soprattutto, delle loro ispirazioni culturali statuite 100 anni fa. Come se gli uni e le altre fossero una variabile indipendente dal tempo storico-sociale-culturale vissuto. Quasi che, insomma, da questo punto di vista, il nostro sistema di

istruzione e formazione fosse condannato, nella sua essenza, per ontologia, a ripetere il giorno della marmotta anche nei prossimi decenni.

Vediamo in breve la morfologia di questi ordinamenti e delle loro ispirazioni culturali profonde per evidenziarne l'incompatibilità con quelli che avrebbero dovuto essere stati generati per promuovere ed ottenere una vera educazione e una vera formazione inclusive per tutti.

1. La gerarchizzazione tra i percorsi formativi

La riforma Gentile del 1923 ottimizzò e irrobustì due caratteristiche già presenti negli ordinamenti del sistema di istruzione e formazione fin dalla riforma Casati del 1959 poi estesa al Regno d'Italia. La prima era quella della gerarchizzazione verticale: la scuola precedente, anche quella allora chiamata «elementare», l'unica programmaticamente aperta a tutti, e quindi in particolare ai figli del popolo, avrebbe obbedito al suo compito e sarebbe stata valutata di buona qualità se e quando, almeno per coloro che avrebbero proseguito gli studi, fosse stata preparatoria alla proficua frequenza di quella successiva. L'insuccesso negli studi successivi sarebbe stato quindi da ritrovarsi in quelli precedenti. La logica di questo principio è rimasta attiva anche con la Repubblica e domina la mentalità comune fino ad oggi, al di là delle stentoree declamazioni *politically correct* di segno opposto. Cosicché, dinanzi, ad un dottore di ricerca incapace di usare in modo decente la sintassi della frase e del periodo (e purtroppo ce ne sono tanti!) è comune ancora sentire dire che, in fondo, la responsabilità risalirebbe a mancati interventi nelle scuole del primo ciclo di istruzione.

¹ Testo della relazione tenuta il 23 aprile 2024 nell'ambito del convegno *Disuguaglianze e crescita nella scuola italiana*, promosso a Roma dall'Accademia nazionale dei Lincei.

Come se le successive fossero al riguardo esonerate da specifici ed efficaci interventi di recupero. La seconda caratteristica era quella della gerarchizzazione orizzontale: rimasta sempre latente, ma sempre purtroppo ben attiva, nella scuola «elementare» e poi, dal 1962, nella scuola media unica aperta a tutti (si pensi alle invettive di don Milani in proposito!), tale caratteristica si formalizzava poi in modo esplicito sul piano ordinamentale alla loro conclusione. Tuttora, infatti, basta scorrere i cosiddetti consigli di orientamento della attuale terza media per verificare quanto gli studenti «scolasticamente» migliori siano indirizzati ai licei ritenuti percorsi formativi di serie A (e di A super il liceo classico); quelli «scolasticamente» meno brillanti agli istituti tecnici considerati percorsi formativi di serie B; quelli «scolasticamente» solo sufficienti agli istituti professionali pensati di serie C; quelli «scolasticamente» insufficienti ai centri di istruzione e formazione professionale regionali ritenuti di serie D e quelli «scolasticamente» stigmatizzati come irrecuperabili all'apprendistato formativo di primo livello. Come se l'incontro con il lavoro e il mondo del lavoro fosse il segno di una irreparabile sconfitta non solo educativa, formativa e culturale, ma anche personale e sociale.

2. Percorsi «formativi» e percorsi «utili»

Gentile, con la sua teoria dell'atto puro, fu, come è noto, e più dei soliti Dewey, Polanyi, Shulman, Altet, Wenger, Schön o Marsick oggi citati, un filosofo dell'unità inscindibile di pensiero e azione, di teoria e pratica, di senso della cultura e senso della vita in tutte le loro articolazioni. Fino al suo programma storico-politico totalitario di far coincidere il pensiero e l'azione dettati dallo Stato italiano e dalle sue amministrazioni con il pensiero e l'azione di tutti gli italiani nei loro rispettivi ambiti di vita personali e sociali (questo poi, nel succo, fu il significato del suo corporativismo fascista).

Gentile aveva notato, però, che questa unità di apparenti opposti si poteva esperire e promuovere senza troppe difficoltà negli e con gli studi umanistici.

La religione si sarebbe ridotta a vuoto ritualismo insopportabile se non fosse stata vissuta da ciascuno come una fondamentale esperienza personale, sociale e perfino statuale (non a caso fu Gentile ad attribuire alla religione cattolica la funzione di «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica» per la allora scuola elementare, formula poi ripresa

nel Concordato del 1929 tra Fascismo e Chiesa cattolica ed estesa a tutte le scuole di ogni ordine e grado).

Allo stesso modo la religione, pur così importante nell'età evolutiva, avrebbe finito per risultare un ostacolo allo sviluppo personale, sociale, economico, culturale e statuale se poi non si fosse «invertita e superata» nella filosofia, naturalmente in quella idealistica.

Lo stesso principio valeva per la letteratura, le lingue classiche, la storia, la geografia, l'arte, tutte dimensioni che non potevano essere apprese solo in modo astratto, nozionistico, ma che dovevano essere subito tradotte in azioni e gesti di vita personale ricchi di significato motivante anche a livello sociale.

Questa regola dell'unità di segno e significato, di cultura e vita nelle persone, al suo tempo, entrava però non solo di fatto ma anche epistemologicamente in crisi quando dalle discipline umanistiche si passava a quelle scientifiche e tecnico-tecnologiche. Non parliamo di quelle professionali.

Prima di tutto perché esse, nell'insegnamento, non avevano al loro interno la dimensione storico-evolutiva, segnale di un movimento dinamico che le collegava alle fondamentali domande di senso e di verità sempre affiorate nella storia delle vite personali e sociali degli uomini, nelle varie epoche. Erano invece centrate su una sistematicità formale di natura sincronica che escludeva la dimensione diacronico-evolutiva: erano ciò che erano, e come tali da deglutire.

In secondo luogo, perché non sarebbero mai state in grado di giustificare il grado di verità delle loro affermazioni visto che gli scienziati e gli ingegneri stessi del suo tempo (quello della crisi dei fondamenti della matematica e della riduzione della fisica a matematica al fine di sottrarla al mero empirismo induttivista, con le relative tecnologie applicative) non pretendevano di imporsi per il loro valore di verità nei problemi fondamentali della vita di ogni persona, ma si accontentavano di fornire a chi le coltivava nella sua vita soprattutto un sapere utile, pragmatico, apprezzato a livello sociale ed economico, ma filosoficamente ed epistemologicamente ingiustificato per il valore di verità dei suoi asserti. Di conseguenza non formativo sul piano umano.

La circostanza veniva amplificata dalla cosiddetta «rivoluzione scientifica del lavoro» (Taylor 1911) che, con il fordismo, si avviava a diventare il modello di organizzazione del lavoro dominante nelle imprese: pochissimi che pensano (dirigenti e addetti agli uffici tecnici di ricerca e sviluppo) e tantissimi altri che eseguono questo pensato e analiticamente

progettato con comportamenti semplici e seriali «come quelli dei bovini che trainano gli aratri nei campi» (questa era la condizione posta dall'ing. Taylor per poter appunto avviare la sua rivoluzione «scientifica» della produzione). Il nuovo lavoro diffuso con l'industrializzazione, dunque, non aveva qualitativamente più nulla dell'antica, classica, ma anche rinascimentale, *techne*, ormai inesistente sia nelle imprese artigianali sia perfino nel lavoro salariato nelle campagne. Qualsiasi *techne*, infatti, non poteva essere definita tale senza poter contare sul presupposto di un'adeguata *theoria* e senza potersi condurre con *phronesis* personale e sociale. Al contrario, la «rivoluzione scientifica del lavoro» svuotava, al posto di alimentare, ampliandola, la ricchezza umana dei lavoratori. Essi erano invece costretti a comportamenti esecutivi e ripetitivi che separavano, al posto di unire, pensiero e azione, mente e corpo/ambiente, soggetto e oggetto finendo per dividere anche l'uomo in sé e da sé, rendendolo oggetto, mai protagonista, perché sempre più marxianamente alienato ed estraniato (Gentile aveva ben studiato Marx e, in fondo, condivideva questa diagnosi del filosofo di Treviri sul lavoro capitalista che vedeva attorno a sé).

Ecco perché Gentile, pur avendo ricevuto pressioni per portare alle dipendenze della P.I. la galassia dell'istruzione tecnica governata fino ad allora dagli altri ministeri e gestita con flessibilità dagli istituti scolastici perché molto legata, anche per le docenze, alle esigenze di sviluppo economico dei territori e delle imprese, accettò soltanto di trasformare la prestigiosa sezione fisico-matematica degli istituti tecnici industriali istituita nel 1872 (Giuseppe Peano usciva da lì), nel suo liceo scientifico, nobilitato, però, secondo la sua visione, anche dal fatto di non trascurare l'aspetto classico-umanistico perché vedeva la presenza del latino nei quattro anni del corso inferiore e nei quattro di quello superiore). Decise poi, ancorché senza troppa convinzione (perché un conto era una formazione mirata alla fioritura dell'uomo intero, in questo senso umanistica, e un altro la formazione per definizione monca e parziale perché contraddistinta soltanto dall'utilità economica dei propri contenuti) di fare un sacrificio e di portare alle dipendenze dalla P.I., e quindi nella sua riforma, solo due altri istituti tecnici: rispettivamente quello per l'agrimensura (geometri) e quello per ragionieri (anche con un'opzione commerciale). Ma, proprio a segnare l'eccezionalità dell'operazione, dispose che i corsi quadriennali inferiori di questi istituti tecnici fossero uguali a quello del liceo scientifico (quindi anche con il latino).

Tutti gli altri istituti tecnici e la galassia della formazione professionale non vennero nemmeno considerati da Gentile per cui restarono, come prima, in capo ai relativi ministeri (commercio, agricoltura, industria, marina, miniere ecc.), alle imprese e ai sindacati per rispondere sempre meglio alle esigenze del mercato nazionale del lavoro.

L'aspetto sorprendente è che, rispetto a 100 fa, è finito il fordismo; le scienze sono state interessate, dal neopositivismo in poi, da autentiche rivoluzioni epistemologiche che hanno imposto l'oggettività intersoggettiva a solido fondamento dei loro saperi collocabili, quindi, a pieno titolo anche nelle rete umanistica (etica, sociologia, filosofia, storia della scienza); è intervenuta poi la svolta scientifico-tecnologica pervasiva dell'informatica, del digitale e dell'AI; si è superato l'errore epistemologico di separare umanesimo, scienze e tecnologie e, con il paradigma della complessità pluri, multi, inter e trans disciplinare, si è affermata una continua e indispensabile circolarità tra queste dimensioni e le esperienze di lavoro, eppure noi continuiamo a ragionare come se fosse naturale mantenere negli ordinamenti e nella mentalità comune:

- a) la gerarchizzazione verticale e orizzontale del secolo scorso;
- b) l'impari dignità educativa, culturale e formativa allora legittimata tra percorsi di istruzione liceale, tecnica, professionale;
- c) l'incompatibilità e quindi la separazione tra studio e lavoro sia nel senso cronologico (prima si deve studiare solo dopo si può lavorare, il che spiega anche perché la formazione continua sul lavoro sia da noi molto, troppo trascurata), sia nel senso epistemologico di continuare l'impostazione del dualismo fordista. Nemmeno l'apprendistato formativo di I e III livello è riuscito a godere da noi il prestigio e l'udienza formativa che meriterebbe non solo tra e per tutti i lavoratori ma anche tra e per le elitarie classi dirigenti.

3. Un sistema con la logica dell'esclusione e del «setaccio»

L'intreccio inerziale tra gerarchizzazione verticale e orizzontale, da un lato, e concezione della formatività dei percorsi intesa nel modo appena ricordato, dall'altro, ha portato di conseguenza a continuare a considerare il sistema di istruzione e formazione come una macchina necessaria per «setacciare» progressivamente nella massa degli studenti quelli «eleggibili» per merito alla futura classe dirigente

del paese (lauree), ai quadri professionali dell'economia (istruzione tecnica), al lavoro artigiano, operaio e agricolo (istruzione professionale statale e istruzione e formazione professionale regionale). Di più: ha portato perfino a ritenere in tutti sensi più «dignitosa» l'istruzione professionale statale rispetto all'istruzione e formazione professionale regionale.

Il presupposto, ma anche il fine, di questa impostazione ereditata dalla tradizione liberale di fine Ottocento e ripresa nell'art. 34 della Costituzione che tuttavia sarebbe stato necessario correggere alla luce dell'art. 3 co. 2 della stessa carta fondamentale, resta che soltanto i giovani che si laureano potrebbero essere ritenuti i «migliori», i «capaci e meritevoli» di cui all'art. 34 della Costituzione. E per questo degni della cooptazione «inclusiva» nell'*establishment*, nella *ruling class*, nel *club* dei sé dicenti ottimati. Pochi giovani selezionati, insomma, ma, appunto, ritenuti la *melior pars* perché ben adattati ai *savoir faire* e agli *habitus* mentali e culturali del sistema formativo esistente, interiorizzati vivendo o sopravvivendo giorno per giorno per 13 anni nelle scuole e per altri 5 nelle università.

Cento anni fa partivano 100 studenti nella scuola elementare ed arrivavano 5 «capaci e meritevoli» alla laurea. Oggi arrivano in 27 alla laurea specialistica. Ma l'ispirazione resta purtroppo la stessa. Nessuna vera discontinuità.

Cosicché, parafrasando il Primo Levi de *I sommersi e i salvati*, «sopravvivono i peggiori, cioè i più adatti; i migliori sono morti tutti». Arrivano in fondo, quindi, i più adatti alle regole esplicite ed implicite costitutive delle scuole e delle università che ci sono, non di quelle che ci sarebbero dovute essere sul piano dell'innovazione culturale, metodologica, relazionale, organizzativa e ordinamentale proprio per riuscire ad avvalorare in ogni senso anche le eccellenze e le divergenze creative presenti, ma non riconosciute dal sistema, anche nei 73 studenti perduti durante il viaggio verso i «più alti gradi dell'istruzione» (art. 34 della Costituzione).

Nonostante si sappia, per evidenze empiriche e per una serie ormai sterminata di ricerche scientifiche, fin dagli anni di don Milani, che questo modo di impostare la formazione e la crescita dei giovani serve più a confermare i privilegi sociali delle famiglie e dell'ambiente di provenienza che a farsi carico della scoperta e dell'esercizio dei talenti e degli autentici meriti di ciascuno da mettere a frutto per sé e per gli altri. Nonché a portare i «vincenti» nella competizione scolastico-accademica a ritenere giustificata la posizione raggiunta e i «perdenti» diversamente

dispersi nel tragitto ad accettare come meritata la propria collocazione. Una concezione della meritocrazia che non ha nulla di pedagogico, ma ricorda soltanto la legittimazione politica storicamente ricorrente nei confronti di un'elitaria epistemocrazia («governo dei migliori») da un lato e di un'ineluttabile «servitù volontaria» degli esclusi da questo cerchio ristretto, dall'altro.

4. Per un'istruzione e una formazione più che inclusive: «accoglienti»

Di fronte allo scenario abbozzato, si sarebbe quasi portati a rinunciare all'impresa del cambiamento di verso pedagogico.

Non è il caso, però, di rassegnarsi. Tanto più se si pensa che i giovani sono ormai una merce molto rara e quindi preziosa. Dal milione di nati negli anni Sessanta del secolo scorso siamo giunti ai 393 mila dello scorso anno. Non possiamo più, nemmeno economicamente, permetterci il lusso di perdere le eccellenze e i talenti possibili anche di un solo giovane.

La storia è la realizzazione di alcuni «possibili» a scapito di altri, e dei quali gli storici sono chiamati a comprendere e a spiegare le ragioni.

La politica è la realizzazione dei «possibili» che si riescono di fatto ad attuare nel presente con l'equilibrio delle forze in campo.

La pedagogia è per definizione, però, il pensiero e l'azione dei «possibili» che sarebbe bene e meglio fossero concretizzati per il bene personale di ciascuno e sociali di tutti: una specie di pungolo alla politica perché non scambi mai ciò che le è e le è stato «possibile fare» con quanto sarebbe e sarebbe stato «bene e doveroso fare».

Ebbene la straordinaria congiuntura storica che ha visto negli ultimi 30 anni, e purtroppo non certo per scelte strategiche pedagogiche, sempre più crescere il numero degli insegnanti, mentre nel frattempo è continuato a diminuire il numero degli studenti apre d'ora in avanti alla realizzazione di una «possibilità» spesso finora adombrata o invocata ma mai attuata in modo programmatico nell'ambito delle riforme scolastiche.

In pratica, si apre una stagione che può permettere, se ben governata, tra *peer tutoring*, docenti tutor per piccoli gruppi di studenti, tutor formativi territoriali e aziendali, docenti coordinatori di percorso, messa a sistema dell'e-portfolio delle competenze, docenti esperti specializzati nel *middle management* delle istituzioni scolastiche volto alla

efficiente gestione delle stesse, nonché al coinvolgimento della partecipazione familiare, territoriale e sociale ai diversi percorsi formativi, dirigenti esperti di governo dei campus formativi unitari territoriali, di costruire con coerenza un sistema di istruzione e formazione che, finalmente:

a) sostituisca senza reticenze alle gerarchizzazioni prima ricordate la pari dignità educativa e culturale di ogni scuola e di ogni percorso formativo;

b) percorra la strada della circolarità e dell'unità della cultura che è, sì, tale quando distingue i punti di vista delle diverse prospettive disciplinari che la compongono, ma anche che è cultura non astratta e separata, bensì esistenziale ed agita, se e quando è in grado di dare un senso ai problemi, ai progetti, ai compiti che ogni vita umana incontra nel suo processo di crescita con gli altri nel mondo, nella società e nella storia che le sono dati;

c) trasformi la funzione dei percorsi del sistema di istruzione e formazione da «setacci» a maglia selettiva progressivamente sempre più fine (fino alla conclusione dell'istruzione terziaria con i dottorati) in «lieviti» che, ben distribuiti su ogni studente, sono in grado di far crescere il meglio di ciascuno, coltivandolo con cura attraverso le più feconde, positive e specifiche relazioni umane e professionali che egli è in grado di vivere con gli altri, nel mondo. Il che poi significa mettere al centro di tutti i percorsi di istruzione e formazione, nessuno escluso, la promozione integrale della persona di ogni studente; della sua rousseauiana *physis*, delle sue inclinazioni, dei suoi talenti e delle sue eccellenze per non atrofizzarle; delle sue debolezze per ripararle o compensarle o usarle, con creativa competenza, come opportunità al posto di reputarle soltanto avversità; delle sue aspirazioni e dei suoi desideri sia per far comprendere a ogni studente che, se pur legittimi, non è detto che il mondo e gli altri li debbano per forza soddisfare sia per trovare i modi cooperativi, non individualistici (da idiota, nel senso etimologico, come qualcosa che resta serrato nel suo

particolare e non ne esce) di attuarli affinché generino beni relazionali e sociali reciproci.

È la strada della personalizzazione generalizzata dei piani di studio, con un accompagnamento sempre organizzato tra pari e con figure educative adulte interne ed esterne alla scuola (il sociale, il mondo del lavoro e della cultura) per motivare ciascuno a scoprire quanto è bello, oltre che bene, per sé e per gli altri, imparare che più si conosce più si riconosce di non conoscere e quanto le relazioni interpersonali siano necessarie per la ricerca della verità e della «felicità» di ciascuno e di tutti.

È anche la strada dell'«inclusione» generalizzata. Non lasciar fuori nessuno da questi processi. Si è molto insistito sul significato evolutivo del passaggio dal paradigma teorico-pratico dell'«integrazione» a quello dell'«inclusione».

Ciò che andrebbe evidenziato, però, è che l'uno e l'altro termine non si rovesciano nei loro opposti (l'integrazione ridotta ad inserimento in un corpo di qualcosa di estraneo che suscita rigetto; l'inclusione ridotta ad assimilazione di chi è escluso) solo se appoggiati sulle fondamenta di ciò che, in filosofia, si nomina «accoglienza».

Accoglie infatti qualcuno che riconosce le irriducibili differenze di sé rispetto ad ogni altro esistente (nessuno è uguale a qualsiasi altro, se è persona) e che, proprio perché non *ha* relazioni con gli altri e il mondo, ma *è* relazioni di una differenza tra differenze, può vivere bene solo maturando la competenza di armonizzare il più possibile in una rete differenze tra loro reciprocamente complementari e trasformando l'incontro tra differenze in alimento della propria indispensabile costruzione evolutiva di un'identità relazionale.

PENSIERI E PAROLE

La libertà delle scelte educative Un principio disatteso

Maurizio Sacconi

La prossima ripresa delle attività scolastiche ripropone un principio ancora largamente ineffettivo, quello della libertà delle scelte educative. Questo non coincide necessariamente con la presenza di scuole pubbliche non statali che spesso, di quelle statali, sono solo la brutta copia. La libertà dovrebbe riguardare innanzitutto la domanda. Ovvero, sarebbe necessario finanziare la domanda ben più che l'offerta in modo da sviluppare un vero "mercato" competitivo tra ambienti educativi dotati di larghi margini di autonomia rispetto ai modi con cui conseguire gli obiettivi essenziali di conoscenza individuati dallo Stato. Il confronto con le nuove tecnologie intelligenti ci impone ancor più di formare persone dotate di pensiero critico attraverso una educazione morale che le famiglie dovrebbero poter scegliere per i loro figli. Per esempio, desiderando percorsi che si svolgano nel rispetto della antropologia cristiana. Ciononostante, le stesse scuole cattoliche frequentemente rinunciano a questo compito per banale opportunismo. Quanto poi alla

capacità del corpo docente, questa è stata limitata dalla lunghissima stagione delle stabilizzazioni o abilitazioni a prescindere dai fabbisogni educativi e da una rigorosa verifica delle effettive competenze. Con la conseguenza che rischiamo di preparare le giovani generazioni in modo inadeguato alle maggiori responsabilità personali che conseguono alla complessità del quadro regolatorio, da un lato, e alla accattivante sostituzione delle persone con le macchine, dall'altro.

Per questo, insistiamo, sarebbe utile sollecitare la consapevole libera scelta delle famiglie e penalizzare quella offerta che si rivela inefficace e inefficiente.

Maurizio Sacconi

Grandezza (passata) e debolezza (presente) dell'associazionismo professionale dei docenti

Giorgio Chiosso

Ottanta anni fa con la liberazione di Roma dall'occupazione nazifascista risorgevano le organizzazioni professionali dei docenti elementari e secondari le cui origini risalivano all'inizio del '900. Un episodio importante nella storia dell'Italia scolastica post-fascista che non merita di passare sotto silenzio per varie ragioni, anche se da allora ad oggi molte condizioni sono cambiate e molta acqua è passata sotto ponti. Da tempo i sodalizi di maestri e professori finalizzati principalmente a potenziare gli "strumenti del mestiere" senza immediati scopi sindacali rappresentano ormai una voce fioca imparagonabile con l'intraprendenza e la capacità di pressione politica esercitata fino a qualche decennio fa.

Le associazioni democratiche dei maestri e dei professori erano state liquidate dal fascismo tra il 1925 e i 1926 quando la rappresentanza professionale (dalle maestre d'asilo ai docenti universitari) passò in un primo tempo all'Associazione Nazionale degli Insegnanti Fascisti. Poi, nel 1931, essa fu assorbita dall'Associazione Fascista della Scuola alle dirette dipendenze della direzione del Partito di Mussolini. Repentina era stata la chiusura dell'Unione Magistrale Nazionale e della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media, principali obiettivi del fascismo scolastico che non poteva tollerare la presenza di gruppi associativi dalla storia vivacemente democratica. Più lenta era stata l'agonia dell'Associazione Magistrale dei maestri cattolici intitolata a N. Tommaseo che, a prezzo di pesanti concessioni al regime, chiuse infine i battenti alla fine degli anni '20. Stando ai numeri i maestri furono i primi a cedere al fascismo: in breve tempo le adesioni al sodalizio di categoria sfiorarono il 100 per cento degli insegnanti in servizio. Più resistenti si rivelarono i docenti secondari che, comunque, aderirono all'associazionismo fascista per una quota pari al 70 per cento circa. È più che legittimo pensare (e lo documentano numerose ricerche) che si trattasse di una adesione molto condizionata dal conformismo, dalla

paura di sgarrare, dalle incessanti minacciose pressioni esercitate dall'alto che già connotavano i primi anni del ventennio.

Fu nel clima della ritrovata libertà che le associazioni professionali cattoliche e laiche riemersero dal silenzio a cui le aveva costrette il regime. Il primo dato che colpisce è la presenza attiva tra i nuovi promotori dell'associazionismo democratico di una nuova generazione di protagonisti che era cresciuta nel ventennio e aveva maturato nuovi valori professionali e si era aperta al confronto – seppur prudentemente critico – con le pedagogie progressiste del tempo (scuole attive, Piaget, Decroly, Hessen) ponendole a confronto con la tradizione italiana. Nessuna riedizione, insomma, del vecchio associazionismo primo novecentesco.

Le due principali organizzazioni cattoliche, a esempio, furono animate da una classe dirigente emergente che si era formata nell'ambito dell'Azione Cattolica (Badaloni, Carretto, Nosengo) e a contatto con le personalità che stavano ponendo le basi della ricostruzione del paese (De Gasperi, Gonella, Moro). Altrettanto si può affermare per il principale sodalizio intorno a cui si riunirono tutte le voci scolastiche laiche (azionisti, marxisti, socialisti, liberali), l'Associazione per la difesa della Scuola Nazionale (Calamandrei, Marchesi, Banfi, Petronio).

Nonostante i profondi dissidi ideologici che dividevano cattolici, laici e comunisti comune era il riconoscimento dell'importanza attribuita alla scuola reputata una delle travature portanti della nascente Repubblica. Lo dimostra la partecipazione appassionata ai lavori dell'inchiesta promossa nell'immediato dopoguerra dal ministro dell'Istruzione Guido Gonella. Dalle risposte degli insegnanti spiccavano il proposito di sconfiggere l'ignoranza, la scelta per una scuola aperta a tutti purché meritevoli, rigorosa e selettiva, affidata a docenti preparati, tesi nelle quali si poteva ritrovare più di una venatura gentiliana. Al di là delle proposte politiche avanzate dai

In margine allo *ius scholae*

Carla Xodo

La caldissima estate è stata vieppiù surriscaldata dalla politica che, in modo forse casuale, o per affermare la sua presenza nel circolo mediatico, o come semplice *ballon d'essai*, ha acceso un dibattito sul diritto di cittadinanza dei giovani immigrati di seconda generazione che, a vario titolo, vivono nel nostro Paese. Ad animare la discussione, oltre ad esigenze della politica politicante, non è stata influente la data scelta, cioè l'imminenza dell'apertura del nuovo anno scolastico.

“Diritto” di cittadinanza, dunque. Questa fattispecie, secondo le note tesi Bobbio, appartiene alla categoria dei diritti *naturali*, in quanto patrimonio genetico dell'uomo, ma il tratto distintivo è la loro storicità, nel senso che essi emergono e si affermano con forza in coincidenza di particolari snodi problematici. Sono condizioni tipiche in cui il potere dell'uomo prevarica sulla natura, o soprattutto calpesta i diritti dei suoi simili, con ciò minando lo spazio della libertà individuale che, come reazione, provoca richieste di nuovi riconoscimenti e protezioni. Ci si chiede: abbiamo raggiunto quella soglia critica di attentato alla libertà, di cui parla Bobbio? E parlando di *ius scholae*, siamo pronti o maturi per affrontare e legiferare su un tema che emerge carsicamente da circa un decennio? Parrebbe di sì, almeno a giudicare da alcuni sondaggi che attestano una maggioranza di favorevoli, nonché, a livello mediatico, il ricorrere di mantra quali: «è tempo che...»; «non possiamo più accettare che...»; «bisogna prendere atto che...» e via discorrendo. Di certo la questione ha preso un po' alla sprovvista, ma ha avuto il merito di costringere un po' tutti a misurarsi con un problema che, una volta uscito dalla porta rientra dalla finestra.

Il tema della cittadinanza per la nostra normativa si basa sullo *ius sanguinis* (legge 91 del 1992), sulla trasmissione naturale ai figli da parte di padre e madre già cittadini; in altri paesi (Germania, Portogallo, Irlanda, ...) sullo *ius soli*, e riguarda chi è nato nel territorio di uno stato. Oggi viene aggiornato nella formula *ius scholae*. L'intento è quello di dare la

possibilità ai figli di immigrati nati in Italia, dopo la frequenza regolare per almeno 5 anni di uno o più cicli scolastici, se di scuola primaria con esito positivo, di chiedere entro 12 anni la cittadinanza italiana. Secondo il rapporto del Ministero dell'istruzione, relativamente all'anno 2019-2020, gli alunni, possibili aspiranti alla cittadinanza nel nostro Paese, sarebbero il 10,3% della popolazione scolastica.

Norberto Bobbio non è vissuto abbastanza per misurarsi con il tema dello *ius scholae*, ma il quadro teorico da lui delineato contiene presupposti illuminanti per orientarci nel dibattito in corso che chiama in causa la scuola. Fondamentale è approfondire il linguaggio scelto dal legislatore. Che cosa significa, infatti, l'equazione *cittadinanza uguale a jus scholae*?

Innanzitutto, il termine *diritto* appartiene al linguaggio deontico e la deontologia, la scienza della deontica, stabilisce una correlazione tra *diritto* e *dovere*: non esiste diritto senza obbligo, senza cioè norme di comportamento codificate. Ma il binomio diritto/dovere non si riferisce solo al rapporto tra due persone distinte, tra chi si attende qualcosa e chi si sente in obbligo di attribuirgliela. Riguarda anche il singolo individuo detentore di un *diritto* sulla base di un *dovere* espletato. Questo secondo aspetto, a differenza dello *ius sanguinis* e dello *ius soli*, appare in tutta la sua pregnanza nel caso dello *ius scholae*. Infatti, anziché essere rivendicato astrattamente, *ab origine*, sulla base di appartenenze e identità già definite, esso viene perseguito dal futuro cittadino attraverso un percorso di apprendimento scolastico dove, grazie all'acquisizione della lingua, alla condivisione di regole fondamentali di convivenza civile, al rispetto dei principi della nostra Costituzione, al possesso di conoscenze storiche, letterarie, scientifiche, filosofiche, artistiche ecc. garantisce il conseguimento di un sistema di valori funzionale alla società nella quale il giovane emigrato ambisce ad inserirsi e appartenervi.

L'acculturazione, così definita e così conseguita, ha delle implicazioni che, almeno nel dibattito di

La didattica della filosofia tra storia ed esperienza

Matteo Negro

Da lunghi decenni si consuma indisturbato e in sordina un tipico matrimonio “combinato”, quello tra filosofia e storia, celebrato nei licei di tutta Italia. I matrimoni combinati, si sa, sono un retaggio di altri tempi e di altri luoghi, che molti di noi preferirebbero non frequentare; tuttavia, per qualche inspiegabile e insondabile ragione, quasi nessun responsabile, a vario titolo, dell’istruzione pubblica ha ritenuto di dover intervenire per porre fine al triste connubio. Il nostro Paese, dunque, si fregia di un blasone pressoché unico, in ossequio ad una tradizione culturale pressoché estinta, quella dello storicismo. I maestri italici di tale tradizione, a lungo venerati, sono però caduti nell’oblio e, per una sorta di strano paradosso, non vengono neppure citati nelle aule scolastiche da quegli stessi insegnanti che, volenti e nolenti, ne hanno dovuto assorbire le strutture di pensiero, le metodologie e, finalmente, due idee un po’ bizzarre logicamente conseguenti dai loro sistemi: che l’insegnamento della filosofia consista nell’insegnamento della storia della filosofia e che il medesimo insegnante sia abilitato a impartire lezioni di filosofia e di storia, dal momento che la classe di concorso è unica. Immancabili levate di scudi, e ben a ragione, nel caso in cui l’insegnamento di matematica fosse, per assurdo, accorpato a quello del latino o della chimica, o trasformato in un insegnamento di storia della matematica. Che cosa sia o possa essere la filosofia senza la storia della filosofia rimane invece ancora un grande mistero per le centinaia di migliaia di studenti che ogni anno frequentano i nostri licei. Togliamo di mezzo un equivoco: l’irrinunciabile centralità della dimensione storica o della coscienza storica, peraltro così evidente in quasi tutte le discipline, e più in generale nel tessuto culturale di ogni popolo, non ha trovato nello storicismo un riflesso adeguato. Non sta a chi scrive dirlo, ma a chi, come Gadamer, tra i tanti critici, ha individuato

una falla, o una faglia, in un impianto teorico ben assestato:

i criteri dell’illuminismo moderno costituiscono ancora la base della mentalità dello storicismo. Naturalmente non in modo diretto, ma attraverso una particolare rifrazione provocata dal romanticismo. Ciò si esprime in modo particolarmente chiaro nello schema di filosofia della storia che il romanticismo ha in comune con l’illuminismo, e che proprio attraverso la reazione romantica contro l’illuminismo è assunto alla condizione di una premessa indiscussa: lo schema del superamento del mito nel *logos*. [...] Il fatto che l’atteggiamento restaurativo del romanticismo potesse comporsi con la mentalità illuministica nel costituire la base delle scienze storiche rivela soltanto che al fondo di entrambi vi è una stessa rottura della continuità con la tradizione. Se per l’illuminismo ogni dato tramandato che per la ragione si presenti come impossibile, cioè come privo di senso, può essere compreso solo storicamente, cioè rifacendosi alla mentalità del passato, la coscienza storica che si afferma con il romanticismo rappresenta la radicalizzazione dell’illuminismo. Per la coscienza storica, infatti, il caso eccezionale di un dato storico in contrasto con la ragione è divenuto la situazione generale. Si crede così poco all’esistenza di un senso in generale accessibile con la ragione, che l’intero passato, anzi, in definitiva, anche il pensiero dei contemporanei può essere compreso solo “storicamente”. Così, la critica romantica dell’illuminismo sbocca essa stessa in un atteggiamento illuministico, nella misura in cui si sviluppa nella scienza storica e vede tutto entro prospettive storicistiche¹.

L’atteggiamento da correggere, nella particolare situazione in cui la filosofia appare imbrigliata nelle trame dei tanti “passati” chiusi in se stessi, così apparentemente lontani da ogni possibile articolazione di un discorso di verità, è quello dell’estraneità di principio all’esperienza ermeneutica che si compie pur nella distanza temporale: un’estraneità che nel percorso di studio della filosofia deve essere rimpiazzata dall’esperienza della comprensione di ciò che ci

¹ H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983, pp. 321-324.

ABBECDARIO PEDAGOGICO

Memoria

Salvatore Colazzo

1. La memoria, un teatro

Questa riflessione valga, fra l'altro, come occasione per omaggiare la memoria di uno scrittore di grande valore, anche morale: Leonardo Sciascia. Un autore che proprio al tema intrigante della memoria e del suo funzionamento sociale ha dedicato pagine che verrebbe da dire "memorabili", in scia con l'altro grande letterato siciliano, Luigi Pirandello. La memoria, convengono i due, è una costruzione, un teatro propriamente, il teatro dell'io alla ricerca della sua identità.

Ne *La strega e il capitano* (Adelphi, Milano, 1999), l'avvio è costituito da un episodio che Sciascia riporta dal XXXI capitolo de *I promessi sposi*, dove si dice del medico Ludovico Settala, che sfugge a un tentativo di linciaggio da parte di un folto gruppo di persone inferocite. Sono convinte che andando in giro, con la scusa di visitare i malati di peste tentando di portar loro sollievo, in realtà approfittasse per diffondere la peste (nell'interesse della casta dei medici e a beneficio della loro avidità). Dov'erano - si chiede Manzoni (e con lui Sciascia) - quando lo stesso medico, aveva messo a disposizione la sua credibilità scientifica a favore di un processo per stregoneria, contribuendo a far condannare al rogo una povera donna, Caterina, serva in casa di un illustre professionista, che aveva cominciato ad accusare gravi e inspiegabili dolori di stomaco? Certo non ad additarlo come un incompetente, forse nel pubblico ad assistere allo strazio di Caterina, tormentata con tenaglie roventi e poi ammazzata col fuoco.

Di fronte all'impotenza della sua scienza, incapace di una affidabile diagnosi, Settala - chiamato a consulto dalla famiglia dell'illustre personaggio - aveva preferito attribuire la scarsa efficacia dei suoi strumenti al malefico diabolico architettato da una serva.

Da dove abbia tratto la notizia della perizia di Settala nel processo di stregoneria a carico di Caterina, Manzoni lo dice in una nota. La fonte è stato Pietro Verri e la sua *Storia di Milano*, nella versione pubblicata per la cura di Pietro Custodi nel 1825. Del perché fosse stata necessaria una nuova versione rispetto a quella originariamente curata dal canonico Frisi, ci è detto dal Custodi stesso: Frisi era intervenuto sul testo con censure, omissioni, emendamenti. A titolo d'esempio, cita proprio l'episodio del processo a Caterina, che nella versione del Frisi non compare. Il perché molto francamente il Frisi lo ha pure dichiarato: non riteneva che valesse riferire un episodio che aveva coinvolto una famiglia molto in vista di Milano o che fosse d'alcun interesse le vicende di una servetta condannata per stregoneria. «Molte principali persone vi fanno poca buona figura e la notizia della strega non interessa la Storia». Doppia ammissione, questa: la Storia è un certo modo di "lavorare" la memoria, per riconfermare la legittimità delle élite; per ridurre al silenzio qualsiasi voce secondaria, soprattutto quella dei marginali. Omissivo il Frisi, ma omissivo anche il Manzoni. Addita come vergognosa la prosopopea del medico, ma tace l'identità dell'illustre personaggio afflitto dagli inspiegabili dolori di stomaco, che lo si volle vittima di stregoneria. Chi era costui? Perché Manzoni non lo indica con nome e cognome? Perché deve rimanere innominato, lui come altri di molto alto lignaggio? «Una più o meno consapevole solidarietà di classe» - dice Sciascia - organizza il teatro della memoria con i dovuti omissis. Il nome lo fa Sciascia.

Si trattava del senatore Luigi Melzi, nato nel 1554, era membro di una famiglia bene in vista a Milano, potente ancora al tempo della stesura de *I promessi sposi*. Luigi Melzi aveva accumulato molte e importanti cariche, fra cui quella di vicario di provvisione, che quarant'anni dopo sarà del figlio, coinvolto nel

PRESIDI E DIRETTORI DI UNA VOLTA

Presidi, professori e orientamento: alle origini di un nuovo compito per la Scuola

Principals, teachers and educational guidance: the origins of a new task for schools

Giuseppe Zago

In Italia l'orientamento emerse in forma esplicita e organica con la Carta della scuola, preparata dal Ministro dell'Educazione nazionale Giuseppe Bottai e approvata nel 1939 dal Gran Consiglio del Fascismo. L'introduzione di questo nuovo compito per docenti e presidi fu accompagnata da vivaci discussioni e confronti, soprattutto fra i pedagogisti e gli psicologi, che vantavano gli studi e le ricerche in campo industriale e militare condotti dalla psicotecnica. Il contributo ricostruisce questi dibattiti, che videro come protagonisti uomini di scuola, politici, pedagogisti e psicologi, e che saranno ripresi, in termini rinnovati, subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale.

Parole chiave

Orientamento scolastico; Orientamento professionale; Presidi; Carta della Scuola (1939); Storia della scuola italiana.

In Italy, the importance of educational guidance emerged in an explicit and organic form with the School Charter, drawn up by the Minister of National Education, Giuseppe Bottai, and approved by the Grand Council of Fascism in 1939. The introduction of this new task for teachers and principals was accompanied by lively debates and confrontations, especially among pedagogists and psychologists, who boasted of the studies and research carried out by psychotechnics in industrial and military fields. The article reconstructs these debates, which involved teachers, politicians, educators and psychologists, and which were revived immediately after the Second World War.

Keywords

School Orientation; Vocational Orientation; Principals; School Charter (1939); Italian School History.

✉ Corresponding author: giuseppe.zago@unipd.it

PSICOLOGIA PER LA SCUOLA

Sensibilizzazione degli adolescenti sulla violenza di genere: incontri formativi nelle scuole

Raising teenagers awareness of gender-based violence: Educational meetings in schools

Laura Seragusa, Valentina Nardella, Antonio Romio,
Matteo Fiore, Erika Segala, Federico Sanità

La violenza di genere è un fenomeno in preoccupante espansione, con particolare impatto sui giovani e sugli adolescenti. L'effettivo successo degli incontri organizzati dal SIM Carabinieri negli istituti superiori De Sanctis e Ripetta di Roma, ha sottolineato la necessità di fornire ai più giovani una comprensione approfondita di tale fenomeno e delle sue conseguenze devastanti. La presenza fisica di chi ne ha sofferto sulla propria pelle, ha fornito agli studenti prospettive preziose e stimolanti discussioni. Questo contributo intende restituire lo spirito degli incontri negli istituti, in cui adolescenti e professori vengono incoraggiati ad esplorare le dinamiche legate alla violenza di genere, imparando a riconoscere i segnali di abuso.

Gender-based violence is a worryingly growing phenomenon, with a particular impact on young people and adolescents. The actual success of the meetings organised by the Carabinieri SIM in the De Sanctis and Ripetta high schools in Rome underlined the need to provide the youngest with an in-depth understanding of this phenomenon and its devastating consequences. The physical presence of those who suffered from it in their own skin provided students with valuable perspectives and stimulating discussions. This contribution intends to restore the spirit of meetings in schools, where adolescents and teachers are encouraged to explore the dynamics of gender-based violence and learn to recognise the signs of abuse.

Parole chiave

Violenza di genere; Adolescenza; Sensibilizzazione; Scuola; Testimonianza.

Keywords

Gender-based violence; Teenage; Awareness; School; Testimony.

✉ Corresponding author: l.seragusa@lumsa.it; laura.seragusa@gmail.com

Il pensiero narrativo e i suoi linguaggi nei percorsi di senso

Narrative Thinking and its Languages in Sense-making Paths

Maria Teresa Moscato

Benché tradizionalmente incentrata sul pensiero logico-paradigmatico una didattica aggiornata non può oggi non considerare l'assoluta rilevanza del pensiero narrativo. Il pensiero narrativo assolve diverse funzioni, indipendentemente dai codici linguistici utilizzati. A tal proposito, Bruner ha sottolineato come il «narrare» costituisca una modalità fondamentale del pensiero umano di interpretare la realtà, evidenziando, allo stesso tempo, l'importanza della «creazione narrativa del sé»: il processo di costruzione dell'identità è inscindibile dalla capacità di narrare. In conclusione, nel presente articolo si propone una prospettiva didattica innovativa, che prevede la possibilità di affiancare allo studio dei testi letterari, anche altri mondi narrativi, sollecitando nei bambini e negli adolescenti una costante riflessione sulla propria esperienza di vita.

The article highlights the relevance of narrative thinking in school and academic teaching. In particular, it is a way of thinking that fulfils different functions and emerges independently of the linguistic codes used. In this regard, Bruner (1918-2016) emphasises how «storytelling» is a fundamental mode of human thought for interpreting reality. At the same time, he highlights the importance of the «narrative creation of the self»: the process of identity construction is inseparable from the ability to narrate. Finally, the article proposes an innovative didactic perspective that considers the possibility of flanking traditional literature with other narrative worlds that encourage children and adolescents to constantly reflect on their own experiences.

Parole chiave

Pensiero narrativo; didattica; creazione narrativa del Sé

Keywords

Narrative Thinking; Didactics; Narrative Creation of the Self

✉ Corresponding author: mt.moscato47@gmail.com

Il presente contributo continua la riflessione avviata dall'articolo di M.T. Moscato, "Dare senso al mondo". *La ragione aperta compito della scuola?*, apparsa sul fascicolo n. 8, XLI, di «Nuova Secondaria Ricerca» e proseguita sul fascicolo n. 9, XLI, di «Nuova Secondaria».

Perché e come ripensare l'approccio all'insegnamento della matematica (Analisi dei risultati OCSE PISA 2022)

Why and How to Rethink the Approach to Teaching Mathematics (Analysis of the OCSE PISA 2022 Results)

Lorella Carimali

L'articolo intende riflettere sull'importanza di rivedere l'approccio all'insegnamento della matematica e sulla direzione da intraprendere in un'epoca caratterizzata da cambiamenti epocali come quelli generati da una rapida evoluzione tecnologica, in cui l'intelligenza artificiale (AI) e la tecnologia digitale stanno trasformando il nostro modo di vivere, di imparare e di lavorare. I risultati delle rilevazioni OCSE PISA 2022 possono fornire sollecitazioni ed indicazioni per questa riflessione anche grazie a confronti e comparazione di dati e risultati di altri Paesi Ocse.

Parole chiave

Intelligenza artificiale; educazione matematica; OCSE PISA; differenze di genere; curriculum di matematica

The article aims to reflect on the importance of revising the approach to teaching mathematics and the direction to take in an era characterized by epochal changes, such as those generated by rapid technological evolution. In this context, artificial intelligence (AI) and digital technology are transforming our way of living, learning, and working. The results of OCSE PISA 2022 surveys can provide stimuli and indications for this reflection, including comparisons, with data and results from other OCSE countries.

Keywords

Artificial Intelligence; Mathematical Education; OCSE PISA; Gender Gap; Mathematics Curriculum

✉ Corresponding author: lorella.carimali@gmail.com

La generatività delle relazioni. Politiche educative per un'antropologia pedagogica della famiglia

The Generativity of Relationships. Educational Policies for a Pedagogical Anthropology of the Family

Giovanna Arigliani

Alla luce dei profondi malesseri che caratterizzano la nostra contemporaneità, restituire il valore sociale delle famiglie e supportare le genitorialità, nelle sue funzioni educative e valoriali, costituisce una delle attuali responsabilità e sfide della pedagogia. In forza di ciò, il presente contributo ripercorrerà secondo una postura critico-riflessiva, le attuali politiche educative rivolte alle famiglie italiane, partendo dal definire cosa si intende per generatività e per natura bidirezionale delle famiglie all'interno della società, riflessioni che condurranno verso un'antropologia pedagogica dialogante, tra la dimensione politica e quella educativa, in favore del sistema familiare nella sua interezza.

Parole chiave

Famiglia; generatività; politiche educative; responsabilità; comunità.

In the light of the profound malaises that characterize our contemporaneity, restoring the social value of families and supporting parenthood in its educational and value functions constitutes one of the current responsibilities and challenges of pedagogy. By virtue of this, the present contribution will retrace according to a critical-reflective posture, the current educational policies aimed at Italian families, starting from what to define means by generativity and by the bidirectional nature of families within society, reflections that will lead towards a dialogue pedagogical anthropology, between the political and the educational dimension, in favor of the family system in its entirety.

Keywords

Family; generativity; educational policies; responsibility; community.

✉ Corresponding author: giovanna.arigliani@gmail.com; g.arigliani.dottorati@lumsa.it

Studi Umanistici, Scientifici, Tecnologici, Linguistici

Stúdium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Poesia e vita¹

Poetry and Life

Nicola Longo

L'articolo esamina il libro "Una vita con Leopardi", sottolineando la sua difficile classificazione in un genere letterario tradizionale. L'autore descrive il testo come un'opera originale, situata tra narrazione biografica e riflessione critico-letteraria, poiché troppo originale e differente per appartenere a generi come autobiografia, diario o romanzo. Lo stile del libro è caratterizzato da una prosa elegante e lineare, arricchita da frequenti riferimenti alle opere di Leopardi, che accompagnano e illuminano il racconto delle esperienze biografiche dell'autrice, creando un continuo dialogo tra vita e pensiero leopardiano.

The article examines the book 'A Life with Leopardi', emphasising its difficult classification in a traditional literary genre. The author describes the text as an original work, situated between biographical narrative and critical-literary reflection, as it is too original and different to belong to genres such as autobiography, diary or novel. The style of the book is characterised by an elegant and linear prose, enriched by frequent references to Leopardi's works, which accompany and illuminate the narration of the author's biographical experiences, creating a continuous dialogue between Leopardi's life and thought.

Parole chiave

Poesia; Vita; Letteratura; Leopardi; Novella Bellucci.

Keywords

Poetry; Life; Literature; Leopardi; Novella Bellucci.

✉ Corresponding author: nilo.longo08@gmail.com

¹ Osservazioni sulla seguente opera: N. Bellucci, *Una vita con Leopardi. Ovvero «il perché delle cose»*, Marcianum Press, Venezia 2023, pp. 195.

“E come Economia. E come Educazione”: Giochiamo a cooperare

“E as Economics. E as Education”:
Let’s play cooperation

Stefania Rotundo

La cooperazione, principio sancito dall’art. 45 della Costituzione italiana, presenta molteplici implicazioni di natura giuridico-economica, ponendosi come un pilastro fondamentale nella costruzione di una società dotata di un forte senso civico e di una maggiore capacità di resilienza. Durante la settimana di educazione civica 22/23 presso l’I.T.S. “Luigi Casale” di Vigevano (PV) la classe 3^A AFM (amministrazione, finanza e marketing) ha affrontato il tema della solidarietà e della cooperazione che, sul piano economico, si è tradotta nello sperimentare “la teoria dei giochi” (in particolare, seppur a livello semplificato, “il dilemma del prigioniero”) per comprendere più da vicino il meccanismo delle “dinamiche dominanti”, elaborato da John Nash, e la sua applicazione nei mercati economici.

Cooperation, a principle enshrined by article 45 of the Italian Constitution, has multiple implications of a legal-economic nature, placing itself as a fundamental pillar in the construction of a society with a strong civic sense and a greater capacity for resilience. During the week of civic education 22/23 at the I.T.S. “Luigi Casale” of Vigevano (PV) the 3^A AFM (administration, finance and marketing) addressed the theme of solidarity and cooperation which, on an economic level, translated into experimenting with “the theory of games” (in particular, even though at a simplified level, “the prisoner’s dilemma”) to better understand the mechanism of “dominant dynamics”, elaborated by John Nash, and its application in economic markets.

Parole chiave

Cooperazione; teoria dei giochi; John Nash; educazione civica; giochi didattici.

Keywords

Cooperation; game theory; John Nash; civic education; educational gamification.

✉ Corresponding author: rotundo.stefania@itsluigicasale.edu.it

Dossier

Gabriele D'Annunzio
Letteratura come vita
a cura di Pietro Gibellini

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Gabriele d'Annunzio. Letteratura come vita

Introduzione

Autore poliedrico, a mezza strada tra Ottocento e Novecento, Gabriele d'Annunzio (1863-1938) è tra gli scrittori più resistenti nel canone della letteratura italiana e, per ciò stesso, se non dei più studiati, è almeno dei più discussi. La vastità della bibliografia dannunziana rende del resto conto del difficile inquadramento di un uomo che fu, insieme, esteta «Immaginifico» e Poeta-soldato, tanto legato alla tradizione letteraria nazionale quanto aperto agli sperimentalismi più innovativi, aristocratico nella pratica ma anche scrittore di massa nelle vendite, contestato per le ragioni più disparate, politico-morali anzitutto, e tuttavia più o meno silenziosamente attraversato dai massimi dell'ultimo secolo, fino a farsi «funzione» del nostro Novecento. La distanza che ormai separa dagli anni in cui d'Annunzio visse e operò, così come dalla temperie ideologica che ne determinò i successi in vita e le sfortune postume, consente oggi una più serena valutazione della portata effettiva del suo lavoro, ma anche delle dinamiche che, sul finire dell'Ottocento, gli consentirono di diventare vero e proprio *brand author*; la cui popolarità va ascritta tanto alla letteratura quanto alla capacità di incarnare un modello di vita, e sia pure «inimitabile».

Il denso profilo biografico di Edoardo Ripari ha allora il senso di ricomporre in *unicum* le molte personalità di d'Annunzio, evidenziando magari anche certi aspetti meno noti o sottovalutati della sua parabola. Un esempio, discorrendo del d'Annunzio politico: nel 1897, «candidato della Bellezza», lo scrittore allora alle prese con la composizione del *Fuoco* e l'incipiente avventura teatrale (la prima opera in scena è il *Sogno d'un mattino di primavera*, in aprile) è deputato alla Camera, tra le file della Destra storica; pochi mesi più tardi, dopo la repressione dei moti di Milano da parte del generale Fiorenzo Bava Beccaris e le leggi liberticide del primo ministro Luigi Pelloux, per protesta d'Annunzio va «verso la vita», cioè verso i banchi della Sinistra. Si chiede Ripari: «È l'atteggiamento di un voltagabbana, opportunista addestrato alla scuola del trasformismo, o di un politico visionario, teso al superamento pragmatico dei pregiudizi di parte?». Più oltre, nel commentare l'impresa di Fiume, Ripari sottolinea, accanto all'innegabile continuità simbolica col fascismo (ma ricordando, con Pietro Gibellini, che non tanto d'Annunzio fu fascista, quanto «il fascismo fu dannunziano»), gli elementi di progressismo della Carta del Carnaro, costituzione della Libera Repubblica fiumana firmata dal socialista Alceste de Ambris e rivista dallo scrittore: vi si garantiva, tra l'altro, il diritto al divorzio, e il suffragio era esteso alle donne.

Se già la biografia di Ripari contempla, insieme al gesto dannunziano, il testo delle sue opere, il contributo di Gibellini si concentra sul primo dei tavoli dell'Immaginifico, quello della scrittura in versi. Si tratta di una produzione già di per sé vastissima, che dall'esordio dell'*enfant prodige* di *Primo vere* (1879) si sviluppa fino alla senile *Qui giacciono i miei cani*, ritrovata dallo stesso Gibellini alla fine degli anni Settanta. D'Annunzio stesso ne diede un'organizzazione parziale nei due tomi di *Versi d'amore e di gloria* che aprivano l'Edizione Nazionale, il secondo dei quali tutto occupato dalle *Laudi del cielo del mare della terra e degli eroi*, cinque libri dei sette inizialmente previsti intitolati a partire dalle Pleiadi (*Maia, Elettra, Alcyone, Merope e Asterope*). Di questi, Gibellini si concentra sul terzo, «modello decisivo per lo sviluppo della lirica novecentesca» e capolavoro di «alta poesia», fornendo il commento di due dei testi più noti e decisivi dell'intera raccolta, *La sera fiesolana* e *La pioggia nel pineto*. Il primo è anche il più antico di tutto *Alcyone*, composto il 17 giugno 1899 e intessuto di memorie francescane, a cominciare da quella sorta di *refrain* dato dal «Laudata sii», modellato ovviamente sul *Cantico* del Serafico; il secondo è uno dei componimenti più celebri non solo di d'Annunzio, ma di tutta la poesia italiana del Novecento. In entrambi i casi, il commento è arricchito da riferimenti alle correzioni che d'Annunzio operò sulle carte delle poesie, del cui studio Gibellini è stato pioniere.

Il secondo tavolo, seguendo l'ordine dell'Edizione Nazionale voluto dal Vate, è quello di *Tragedie sogni e misteri*. Se ne occupa Elena Valentina Maiolini, già editrice critica di *Francesca da Rimini*, rappresentata per la prima volta al

Il flauto e l'arco. Profilo di uno scrittore d'azione

The flute and the bow. Profile of an Action Writer

Edoardo Ripari

Gabriele d'Annunzio è tra i pochi scrittori italiani ad aver dato vita a un '-ismo', ossia il "dannunzianesimo", un insieme di atteggiamenti, uno stile, un modo di intendere e vivere l'esistenza.

Nato a Pescara nel 1863, emerge sin da subito per la sua spregiudicatezza comunicativa, il suo talento e presto giunge a incarnare a pieno l'Imaginifico: poeta e soldato, amante ed eroe. Oltre alla sua rilevanza in ambito letterario, d'Annunzio ha preso parte assai attivamente anche alla vita politica, redigendo la Carta del Carnaro per la città di Fiume. Trascorre la parte finale della sua vita al Vittoriale, dove muore nel 1938.

Parole chiave

Biografia; Politica; Costume; Imagologia; Sociologia della comunicazione.

Gabriele d'Annunzio is one of the few Italian writers who has created an '-ism', the "Dannunzianesimo": a set of attitudes, a style and a way of living life.

He was born in Pescara in 1863 and he immediately emerged for his unscrupulous communication skills, his talent and for fully embodying the Imaginative: poet and soldier, lover and hero. In addition to his relevance in the literary field, d'Annunzio is also very present in the political life, drafting the "Carta del Carnaro" for the city of Fiume. He spends the final part of his life at the Vittoriale, where he dies in 1938.

Keywords

Literature; Politics; Custom; Imagology; Sociology of Communication.

✉ Corresponding author: edoardo.ripari@unimc.it

Il poeta. La bellezza della natura tra san Francesco e Pan

The poet. The beauty of nature between st. Francesco and Pan

Pietro Gibellini

La poesia di d'Annunzio si distingue per la sua evoluzione attraverso varie raccolte, riflettendo influenze dal tirocinio classico in "Primo vere" (1879) ai vibranti temi carducciani in "Canto novo" (1882). Il suo lavoro cattura il nuovo estetismo e simbolismo europeo ("Intermezzo", 1884; "L'Isottò", 1890; "Poema paradisiaco", 1893), ma splende soprattutto in buona parte di "Alcyone" (1903), il miglior libro delle "Laudi", ambizioso progetto poetico di d'Annunzio. Poesie come "La sera fiesolana" e "La pioggia nel pineto" evidenziano la sua maestria nella forma poetica e nell'innovazione tematica, fondendo elementi classici e moderni. L'abilità poetica di d'Annunzio garantisce che "Alcyone" rimanga una pietra miliare della letteratura italiana, capace di affascinare i lettori attraverso la sua vivida e trasformativa immaginazione.

Parole chiave

Poesia; "Alcyone"; Estetismo; Simbolismo.

D'Annunzio's poetry is distinguished by its evolution across various collections, reflecting influences from classical training in "Primo vere" (1879) to the vibrant Carduccian themes in "Canto novo" (1882). His work captures the new European aestheticism and symbolism ("Intermezzo", 1884; "L'Isottò", 1890; "Poema paradisiaco", 1893), but it shines especially in much of "Alcyone" (1903), the best book of the "Laudi," D'Annunzio's ambitious poetic project. Key poems like "La sera fiesolana" and "La pioggia nel pineto" highlight his mastery of poetic form and thematic innovation, blending classical and modern elements. D'Annunzio's poetic skill ensures that "Alcyone" remains a cornerstone of Italian literature, capable of captivating readers through its vivid and transformative imagination.

Keywords

Poetry, "Alcyone"; Aestheticism, Symbolism.

✉ Corresponding author: gibellin@unive.it

Il tragediografo. I legami sacri con la terra

The dramatist. Sacred ties with the land

Elena Valentina Maiolini

D'Annunzio ha influenzato profondamente il teatro italiano ed europeo attraverso un'innovazione senza precedenti. Un aspetto rivoluzionario del suo lavoro è il concetto di teatro all'aperto, dove lo spazio interagisce attivamente con le emozioni dei personaggi. Creò scenografie intricate ed effetti luminosi che immergevano il pubblico nella dimensione scenica. Le sue opere, ispirate da Nietzsche e Wagner, esplorano temi mitologici e psicologici, sfidando le convenzioni teatrali tradizionali. L'adozione di nuove forme di espressione artistica, inclusa la produzione cinematografica, ne ampliò l'impatto culturale. Attraverso opere come "Cabiria", d'Annunzio ha dimostrato la sua capacità di adattarsi ai cambiamenti del tempo, continuando a coinvolgere il pubblico in narrazioni avvincenti e riflessioni sulla natura umana.

Parole chiave

Teatro; Teatro all'aperto; Cinematografia; Impegno.

D'Annunzio deeply influenced Italian and European theater through unprecedented innovation. A revolutionary aspect of his work is the concept of outdoor theater, where space interacts actively with the characters' emotions. He created intricate set designs and lighting effects that immersed the audience in the theatrical dimension. His works, inspired by Nietzsche and Wagner, explore mythological and psychological themes, challenging traditional theatrical conventions. The adoption of new forms of artistic expression, including filmmaking, expanded his cultural impact. Through works like "Cabiria," d'Annunzio demonstrated his ability to adapt to the changing times, continuing to engage audiences in compelling narratives and reflections on human nature.

Keywords

Theater; Outdoor theater; Cinematography; Engagement.

✉ Corresponding author: ev.maiolini@uninsubria.it

Il narratore. Dalle lusinghe del *Piacere* agli ardori del *Fuoco*

The Narrator. *From the Flattery of “Il Piacere” to the Fires of “Il fuoco”*

Gioele Cristofari

L'articolo affronta la produzione romanzesca di Gabriele d'Annunzio nell'ultimo decennio dell'Ottocento, quella cioè che si estende dal “Piacere” (1889) al “Fuoco” (1900). Liquidati gli esempi narrativi veristi consumati con le raccolte di novelle composte negli anni Ottanta, e presa una netta posizione di campo contro il naturalismo zoliano (da cui pure è influenzato), d'Annunzio apre la sua scrittura prima al simbolismo europeo (“Il piacere”), poi a modelli russi (“L'innocente”) e, a partire dalle ultime pagine del “Trionfo della morte”, al superomismo nietzschiano, che dominerà ampiamente gli ultimi due risultati (“Le vergini delle rocce”, “Il fuoco”). Tale percorso è in parte influenzato dal tentativo da parte dell'autore di inserire i singoli romanzi in cicli più ampi, vere e proprie trilogie, la prima individuata a posteriori (“I romanzi della Rosa”), le altre due significativamente incomplete, e limitate al primo libro (“I romanzi del Giglio” e quelli del “Melagrano”). Con “Il fuoco”, sforzati al massimo i limiti della forma, tale parabola si chiude per dieci anni: il romanzo italiano, del resto, sarebbe stato di lì a poco modificato profondamente dall'emergere di una ampia faglia modernista, capofila Luigi Pirandello.

Parole chiave

Romanzo; Naturalismo; Simbolismo; Decadentismo.

The article deals with Gabriele d'Annunzio's novelistic production in the last decade of the nineteenth century, the one extending from “Pleasure” (1889) to “The Flame” (1900). Having abandoned the veristic narrative examples used in the collections of novellas composed in the 1880s, and taken a clear field position against Zolian naturalism (by which he is also influenced), d'Annunzio opens his writing first to European symbolism (“Pleasure”), then to Russian models (“The Intruder”) and, starting from the last pages of the “Triumph of Death”, to Nietzschean superhomism, which will largely dominate the last two results (“The Virgins of the Rocks”, “The Flame”). This path is partly influenced by the author's attempt to fit the single romances into larger cycles of trilogies, the first identified a posteriori (“The Romances of the Rose”), the other two significantly incomplete, and limited to the first book (“The Romances of the Lily” and “The Romances of the Pomegranate”). With “The Flame”, having strained the limits of the form to the utmost, the parabola of d'Annunzio novelist closes for ten years: the Italian novel, moreover, would shortly be altered by the emergence of a broad modernist fault line, spearheaded by Luigi Pirandello.

Keywords

Novel; Naturalism; Symbolism; Decadentism.

✉ Corresponding author: gioele.cristofari@uniupo.it

Il prosatore. La sensibilità notturna

The prose writer. The nocturnal sensibility

Andrea Zanoni

L'opera omnia di d'Annunzio fu interamente riorganizzata per dar vita all'Edizione Nazionale. Tale riorganizzazione vide la creazione di quattro sezioni: poesia, narrativa, teatro e "Prose di Ricerca", quest'ultima nota per contenere scritti più difficili da classificare. Si tratta di uno stile e di una scrittura intima e matura, che si allontana dall'eroismo per immergersi in riflessioni e tematiche più profonde quali la vita, la morte e l'angoscia. L'opera più emblematica è "Notturmo", composta durante un obbligato periodo di degenza. Qui d'Annunzio racconta la perdita della vista e l'innovativo metodo di scrivere al buio, riuscendo a trasporre le esperienze della vita personale in un vero e proprio diario meditativo. "Notturmo" esplora le relazioni umane e le emozioni, definendo la dimensione sensoriale come strumento per scoprire la propria interiorità.

Parole chiave

Prosa di ricerca; Introspezione; Notturmo; Autobiografia.

D'Annunzio's complete works were entirely reorganized to create the National Edition. This reorganization saw the creation of four different sections: poetry, narrative, theater and "Research Prose", the latter known for containing writings that are more difficult to classify. It is about an intimate and mature style and writing, moving away from heroism, to immerse himself into deeper reflections and topics such as life, death and anguish. The most emblematic work is "Notturmo", composed during a forced period of rest. Here, d'Annunzio talks about the loss of sight and the innovative method of writing in the dark, managing to transpose the experiences of his personal life into a true meditative diary. "Notturmo" explores human emotions and feelings, defining the sensorial dimension as a tool for discovering everyone's interiority.

Keywords

Research Prose; Introspection; Notturmo; Autobiography.

✉ Corresponding author: andrea.zanoni@unicatt.it



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

LA PRIORITÀ E L'URGENZA PEDAGOGICA
NELLO SCHOOLING

IS TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT
EFFECTIVE FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS?
EVIDENCE FROM TIMSS 2019

L'ISTRUZIONE CENTRATA SULLO STUDENTE
E LA NUOVA FIGURA DEL DOCENTE.
SPUNTI TEORICI E RIFLESSIONI PRATICHE

LA SFIDA DELLA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE
NELL'EPOCA DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

“RESPONSABILITÀ EDUCATIVA D'IMPRESA”:
L'AZIENDA LUISA SPAGNOLI A PERUGIA

PANISMO E NOME IN D'ANNUNZIO E PIRANDELLO:
PROPOSTE PER UN PERCORSO DIDATTICO

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

La priorità e l'urgenza pedagogica nello *schooling*

Priority and pedagogical urgency in schooling

Anna Kaiser

La scuola costituisce un ambiente educativo decisivo per il soggetto in formazione. Di fronte all'imperare di una didattica che si nutre di metodologie e tecniche innovative, concentrandosi primariamente sul rapporto istruttivo tra docente e discente, emerge l'urgenza di tratteggiare una pedagogia dello schooling. Nella scuola contemporanea, non si può infatti trascurare la proficua interconnessione tra didattica e pedagogia, alla cui radice si situa l'attenzione alla cura formativa dell'educando, in modo che quest'ultimo si senta accolto per come è, non esclusivamente per capacità o risultati raggiunti. Gli obiettivi pedagogici dello schooling si profilano nella storia dell'Occidente, lungo la quale idee e teorie si sono sviluppate, lasciando segni indelebili anche rispetto al paradigma dell'apprendimento.

Parole chiave

Schooling; pedagogia; didattica; umanistico; relazione educativa

School is a decisive educational environment for the person in the formative process. Faced with the supremacy of a teaching that feeds on innovative methodologies and techniques, focusing primarily on the educational relationship between teacher and student, the need to outline a pedagogy of "schooling" is urgent. In contemporary schools, we cannot neglect the effective relationship between teaching and pedagogy. At the roots of this relationship lies the attention to the formative care of the educant, in order for them to feel accepted as they are, not judged solely on their ability or achieved results. The pedagogical objectives of "schooling" are profiled in Westerners' history, through which ideas and theories have developed, leaving indelible marks regarding the learning paradigm as well.

Keywords

Schooling; pedagogy; didactics; humanistic; educational relational

✉ Corresponding author: anna.kaiser@unige.it

Is Teachers' Professional Development Effective for Primary School Students? Evidence from TIMSS 2019

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è efficace per gli studenti della scuola primaria? Evidenze dall'indagine TIMSS 2019

Andrea Cegolon

La ricerca educativa ha dimostrato che la qualità dell'insegnamento è un fattore decisivo per l'apprendimento degli studenti. Tuttavia, poiché in molti Paesi il ruolo e il funzionamento delle scuole stanno cambiando in modo significativo, si stanno modificando anche le aspettative riposte negli insegnanti. Ci aspettiamo, infatti, che gli insegnanti siano in grado di gestire classi sempre più multiculturali, usino le tecnologie in modo più efficace, stimolino la partecipazione degli studenti in classe e coinvolgano maggiormente i genitori a scuola. Per questo, la tradizionale formazione iniziale dei docenti si dimostra impari rispetto alla sua mission di preparare gli insegnanti a tutte le sfide cui essi non potranno sottrarsi nel corso della loro carriera. In questa prospettiva, l'aggiornamento professionale può rappresentare una strategia importante per aiutare gli insegnanti ad ampliare le loro conoscenze e competenze al fine di implementare le migliori pratiche educative e, di conseguenza, migliorare gli apprendimenti degli studenti. Questa è anche l'ipotesi di ricerca di questo saggio, il quale si propone di indagare l'effetto dell'aggiornamento professionale dei docenti di scuola primaria sui risultati degli studenti del quarto grado. A tal fine, sono stati analizzati i dati del ciclo 2019 del Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). Contro una convinzione consolidata, non troviamo alcuna prova di una relazione positiva tra lo sviluppo professionale degli insegnanti e i risultati scolastici. Piuttosto, questo studio presenta chiari indizi di una mancanza di effetti significativi.

Parole chiave

Insegnanti di scuola primaria; aggiornamento professionale; apprendimenti degli studenti; matematica, scienze.



Corresponding author: andrea.cegolon@unimc.it

In education, research has shown that teaching quality is a decisive factor in student learning. However, as in many countries the role and functioning of schools are undergoing significant changes, the expectations placed on teachers are also changing. Indeed, we expect teachers to be able to manage increasingly multicultural classes, use technology more effectively, encourage student participation in the classroom, and involve parents more in school. For this reason, traditional pre-service training proves unequal to its mission of preparing teachers for all the challenges they will not be able to escape during their career. From this perspective, professional development can be an important strategy that can help teachers expand their knowledge and skills to implement the best educational practices and, accordingly, raise student achievement. This is also the research hypothesis for this essay, which aims to investigate the effect of primary school teachers' professional development on 4th grade students' achievement. To this end, data from the 2019 cycle of the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) were analysed. Against conventional wisdom, we do not find evidence of a positive relationship between teachers' professional development and academic achievement. Rather, this paper presents clear findings of no significant effects.

Keywords

Primary school teachers, professional development, students' achievement, mathematics, sciences

L'istruzione centrata sullo studente e la nuova figura del docente. Spunti teorici e riflessioni pratiche

Learner-centered education and the new role of the teacher. Theoretical insights and practical observations

Elena Intorcchia, Erricoberto Pepicelli

Il presente saggio esamina le peculiarità del processo di apprendimento-insegnamento basato sulla centralità del discente e sul conseguente nuovo ruolo del docente, derivante da una necessaria formazione iniziale e continua.

Prendendo le mosse da alcune osservazioni fondamentali che emergono dal Routledge International Handbook of Student-centered Learning and Teaching (2021) e dai Convegni di Bari sull'Innovazione Didattica Accademica (2018) e sulle Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria (2023), sono individuate le teorie più significative della pedagogia moderna, prestando la dovuta attenzione anche ai quattro obiettivi del Programma Europeo ET 2020.

Seguono due piani di lezioni-tipo corredate da obiettivi, tempi, numero e ruolo degli studenti coinvolti, procedure e valutazione, da poter utilizzare con i discenti dell'ultimo anno delle scuole superiori e/o universitari.

Sono infine riportati dei lavori presentati da alcuni studenti universitari durante le lezioni di inglese e sono esposte delle osservazioni finali.

Parole chiave

valutazione; comunicazione; apprendimento; leclless; apprendimento ricorrente.

This essay examines the peculiarities of the learning-teaching process based on the centrality of the learner and the consequent new role of the teacher, deriving from their necessary initial and continuous professional development.

Starting from some crucial observations drawn from the Routledge *International Handbook of Student-centered Learning and Teaching* (2021), the Bari Conferences on *Academic Teaching Innovation* (2018), and on the *Strategies for the development of quality in university teaching* (2023), the most significant theories of modern pedagogy are highlighted, while paying proper attention to the four objectives of the European ET 2020 Programme.

Two model lesson plans with objectives, times, number and role of the students involved, procedures and evaluation follow. They are designed for high school students in their last year and/or for university students alike.

To end up, some works presented by university students during their English lectures are included, along with some final observations.

Keywords

assessment; communication; learning; leclless; life-long learning

✉ Corresponding author: elenaint@unisannio.it; pepicelli@alice.it

La sfida della filosofia dell'educazione nell'epoca dell'intelligenza artificiale

The challenge of the philosophy of education in the age of artificial intelligence

Rosa Indellicato

Lo sviluppo repentino del mondo digitale e la rapida evoluzione dell'intelligenza artificiale nell'attuale era della comunicazione sembrano non avere alcun limite, mettendo in discussione i valori essenziali che costituiscono l'essere della persona come l'identità, l'autonomia e la libertà.

Il presente saggio vuol riflettere sulle funzioni della filosofia dell'educazione e sul ruolo che può avere nell'attuale fase storico-culturale. Essa va infatti oggi ripensata per un compito non solo metateorico nel pedagogico, ma incentrato anche sulla custodia dell'anthropos e in riferimento al prezioso contributo che può fornire per una simbiotica etico-educativa nel rapporto uomo-macchina e una intelligenza artificiale antropocentrica ispirata alla tutela dei diritti fondamentali della persona.

Parole chiave

Digitale, intelligenza artificiale, filosofia dell'educazione, persona, diritti fondamentali

The sudden development of the digital world and the rapid evolution of artificial intelligence in the current communication era seem to have no limits, calling into question the essential values that constitute the being of the person such as identity, autonomy and freedom.

This essay seeks to reflect on the functions of the philosophy of education and the role it can play in the current historical and cultural phase. Indeed, it should be rethought today for a task that is not only metatheoretical in pedagogy, but also centred on the custody of anthropos and in reference to the valuable contribution it can provide for an ethical-educational symbiosis in the man-machine relationship and an anthropocentric artificial intelligence inspired by the tutela of the fundamental rights of the person.

Keywords

Digital, artificial intelligence, philosophy of education, person, fundamental rights

✉ Corresponding author: rosa.indellicato@unipegaso.it

“Responsabilità educativa d’impresa”: l’Azienda Luisa Spagnoli a Perugia

“Corporate educational responsibility”: the Luisa Spagnoli Company in Perugia

Giovanna Farinelli

Da anni, in particolare dalla tesi di dottorato di Daniela Santoro discussa presso l’Università degli Studi di Bergamo nel 2015 e in seguito alla presentazione del libro di Sofia Gnoli presso l’Università per Stranieri di Perugia il 10 dicembre 2018, medito un contributo che sottolinei la “responsabilità educativa” d’impresa della Luisa Spagnoli SpA, la sua continuità nell’impegno sociale ed educativo soprattutto nello sviluppo della città di Perugia e del suo territorio, fin dalla sua fondazione nel 1928, promuovendo concretamente, in particolare attraverso il lavoro femminile, dignità e uguaglianza delle persone almeno vent’anni prima della nostra Carta costituzionale. In appendice, un’autorevole testimonianza del Cavaliere del Lavoro Dottoressa Nicoletta Spagnoli, Presidente e Amministratore Delegato dell’industria di abbigliamento in oggetto, che evidenzia come l’industria dolciaria Perugina, fondata nel 1907, abbia rappresentato “una insostituibile scuola di imprenditorialità” anche per l’industria tessile.

Parole chiave

Responsabilità educativa d’impresa; impresa familiare; diritti civili; storia; Italia

For years, in particular from Daniela Santoro's doctoral thesis discussed at the University of Bergamo in 2015 and following the presentation of Sofia Gnoli's book at the University for Foreigners of Perugia on December 10, 2018, I have been meditating on a contribution that underlines the “corporate educational responsibility” of Luisa Spagnoli SpA, its continuity in the social and educational commitment especially in the development of the city of Perugia and its territory, since its foundation in 1928, concretely promoting, in particular through women's work, dignity and equality of people at least twenty years before our Constitutional Charter. In the appendix, an authoritative testimony of the Cavaliere del Lavoro Doctor Nicoletta Spagnoli, President and CEO of the clothing industry in question, which highlights how the Perugina confectionery industry, founded in 1907, represented “an irreplaceable school of entrepreneurship” also for the textile industry.

Keywords

Corporate educational responsibility; family enterprise; civil rights; history; Italy

✉ Corresponding author: giovanna.farinelli@unipg.it

Panismo e nome in d'Annunzio e Pirandello: proposte per un percorso didattico

Panism and name in D'Annunzio and Pirandello: proposals for a didactic pathway

Marco Luchi, Marialaura Esposito

L'articolo illustra una proposta di lavoro, avente come temi il panismo e il nome in d'Annunzio e Pirandello. I due temi rappresentano due facce della stessa medaglia: il sentimento panico comporta la perdita dell'io e del nome che è alla base del principium individuationis. Attraverso il confronto tra questi due autori sarà possibile scorgere inaspettate affinità e significative differenze. La proposta è pensata per studenti dell'ultimo anno della scuola superiore e alla luce della normativa vigente. Il fine principale è di fare sviluppare ai discenti nuove competenze e conoscenze, e al contempo di affinare quelle pregresse, esercitandosi nell'individuazione degli elementi intertestuali. Il percorso ha carattere interdisciplinare, coinvolgendo la filosofia.

Parole chiave

Panismo; nome; d'Annunzio; Pirandello; Didattica della letteratura; Intertestualità

The article illustrates a proposal for work on the themes of panism and the name in d'Annunzio and Pirandello. The two themes represent two sides of the same coin: panic sentiment involves the loss of the ego and the name, which is the basis of the principium individuationis. Through the comparison between these two authors, it will be possible to discern unexpected affinities and significant differences. The proposal is designed for students in the final year of high school in light of the current legislation. The main aim is to make learners develop new skills and knowledge, and at the same time refine their previous ones, practising the identification of intertextual elements. The course has an interdisciplinary character, involving philosophy.

Keywords

Panism; naming; d'Annunzio; Pirandello; Didactics of literature; Intertextuality

✉ Corresponding author: marcoluchi88@mail.com; marialauraespo@gmail.com



NUOVA SECONDARIA
RICERCA

Filosofia e filosofia
della scienza

FORMALIZZAZIONE
DEL QUADRATO
ARISTOTELICO

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Formalizzazione del Quadrato Aristotelico

Formalization of the Aristotelian Square

Davide Romano

Il quadrato aristotelico è una struttura formale che indica delle relazioni logiche tra quattro tipi di proposizioni: universali affermative, particolari affermative, universali negative, particolari negative. In questo articolo presentiamo una traduzione formale del quadrato aristotelico, rappresentando ciascun tipo di proposizione con il linguaggio della teoria degli insiemi e della logica dei predicati del primo ordine. Usando questa formalizzazione possiamo dimostrare una delle tesi meno intuitive affermate da Aristotele: le proposizioni sub-contrarie del quadrato possono essere entrambe vere, ma non entrambe false. Notiamo, infine, che l'assetto logico-formale del problema dell'induzione empirica di Hume e quello della teoria della falsificazione di Popper possono essere derivati entrambi a partire dalle relazioni definite dal quadrato aristotelico.

Parole chiave

Quadrato aristotelico; Logica aristotelica; Epistemologia; Induzione empirica di Hume; Teoria della falsificazione di Popper.

The Aristotelian square of opposition is a formal structure representing precise logic relations between four types of propositions: universal affirmative, particular affirmative, universal negative, particular negative. In this article we present a formal translation in modern terms of the Aristotelian square, representing each type of proposition in the language of set theory and the first-order predicate logic. Starting from this formalization, we can derive one of the less intuitive theses affirmed by Aristotle: the sub-contrary propositions of the square can be both true, but they cannot be both false. Finally, we note that the logical-formal basis of Hume's problem of empirical induction and that of Popper's theory of falsification can be both derived from the logical relations defined in the Aristotelian square.

Keywords

Aristotelian square; Aristotelian logic; epistemology; Hume's empirical induction; Popper's falsification theory.

✉ Corresponding author: davide.romano@neel.cnrs.fr



NUOVA SECONDARIA
RICERCA

Rubrica
Un libro, i libri,
un problema

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

La struttura epistemologica della pedagogia

The Epistemological Structure of Pedagogy

A partire dall'analisi del capitolo IV del volume di Emanuele Balduzzi (Virtù, carattere e vita buona. Dagli interventi di Giuseppe Mari in "Pedagogia e vita, Ed. Studium, Roma 2024), il saggio riflette sui nodi strutturali del tessuto teoretico-pratico che caratterizzano la pedagogia, nonché su quanto la narrazione autobiografica, come quella che Balduzzi fa del rapporto con il suo maestro, sia efficace nel restituire gli intrecci di tale relazione pedagogica.

Parole chiave

Nodi teoretico-pratici; struttura epistemologica; pedagogia; narrazione autobiografica; relazione tra maestro e discepolo

Starting from the analysis of chapter IV of Emanuele Balduzzi's book (Virtue, character and the good life. Dagli interventi di Giuseppe Mari in 'Pedagogia e vita,' Ed. Studium, Roma 2024), the essay reflects on the structural nodes of the theoretical-practical fabric that characterise pedagogy, as well as on how much autobiographical narration, such as the one Balduzzi makes of his relationship with his teacher, is effective in restoring the interweavings of this pedagogical relationship.

Keywords

Theoretical-practical knots; epistemological structure; pedagogy; autobiographical narration; relationship between teacher and student