

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

6

FEBBRAIO
2025



— LA CRISI DELL'AUTOREVOLEZZA

(RI)LEGGERE KAFKA OGGI

COME FUNZIONA L'INTELLIGENZA
ARTIFICIALE

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 **Bertuletti** - Giusi **Boaretto** - Laura **Broggi** - Giovanni Maria **Caccialanza** - Virginia **Capriotti** - Elisabetta **De Marco** - Ylenia **Falzone** - Letizia **Ferri** - Giulia **Filippi** - Amedeo **Giani** - Emanuela **Guarcello** - Ester **Guerini** - Antonella **Leone** - Alice **Locatelli** - Ada **Manfreda** - Francesca **Marcone** - 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) - Marianna **Capo** (Catania) - 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-Wałędziak** (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 **Levero** (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 **Schom** (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 **Zanghì** (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: IT38Z050340207000000003474, 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: Havasu Falls - Arizona USA

EDITORIALE

Giorgio Chiosso, *La crisi dell'autorevolezza*, pp. 1-3

FATTI E OPINIONI

Maurizio Sacconi, *Pensieri e parole. Radici culturali e laicità: il dibattito sull'insegnamento della Bibbia*, p. 4

Salvatore Colazzo, *Abbecedario pedagogico. Rumore*, pp. 5-8

Carla Xodo, *Riforma Valditara?*, pp. 9-10

Fabio Minazzi, *La lanterna di Diogene. Le parole quale sintomo della realtà*, pp. 11-12

PROBLEMI DELLA SCUOLA

Ismail El Gharras, *Un esempio di Istruzione integrata con le aziende: Gli Istituti Tecnici I.R.I.*, pp. 13-18

Ilaria Mattioni, *Giocattoli, pupattole e costruttori di "balocchi" nella letteratura fra Seicento e primo Novecento*, pp. 19-26

Le storie dell'arte tra scuola, museo e territorio

(a cura del CREA, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Irene Innocente, Cristina Pancini, Francesca Serafini, Valentina Spinoso, *Come si fa una piccolissima rivoluzione?*, pp. 28-33

Epoca nuova, educazione nuova. Sulle orme di Romano Guardini.

(A cura di Carlo Mario Fedeli, Università di Torino)

Carlo Mario Fedeli, *Iniziare*, pp. 34-37

Dante parla ai giovani

(a cura di Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Università LUMSA, Roma)

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini, *La Speranza Virtù Teologale: "Fede è stustanza di cose sperate / e argomento de le non parventi" Par. XXIV, 64-65*, pp. 38-44

STUDI UMANISTICI, SCIENTIFICI, TECNOLOGICI, LINGUISTICI

Mario Alai, *Come funziona l'Intelligenza Artificiale II*, pp. 45-50

Marcello Valente, *Eufemo di Caria e le isole Satiridi: un singolare racconto di Pausania localizzato in America?*, pp. 51-55

Enrico Perano, *Come impostare in modo semplice e immediato il metodo di integrazione per parti*, pp. 56-67

Carlotta Contrini, *Que ma voix demeure. Raconter le paysagelittéraire en classe de FLE*, pp. 68-73

DOSSIER

(Ri)leggere Kafka oggi

(a cura di Elena Raponi)

Elena Raponi, *Introduzione*, pp. 74-75

Giuseppe Lupo, *Le case di Kafka*, pp. 76-79

Guido Massino, *Cimici, scarafaggi, coccodrilli. E altri amabili animali*, pp. 80-85

Elena Raponi, *La scrittura di Kafka tra visionarietà e autobiografia: Auf der Galerie*, pp. 86-90

Gloria Colombo, *La Città Proibita nell'opera di Franz Kafka*, pp. 91-95

Simone Costagli, *L'uomo invisibile. Kafka e le immagini*, pp. 96-100

Giovanni Giri, *Tradurre e ritradurre La Metamorfose*, pp. 101-112

Stefano Bellin, *Primo Levi lettore di Kafka*, pp. 113-118

Alessandra Schininà, *Kafka e la burocrazia. Peregrinazioni dell'individuo moderno tra uomini-pratica e funzionari falsi dei*, pp. 119-124

NUOVA SECONDARIA RICERCA

DOSSIER

I conflitti relazionali nella scuola

Eugenia Di Barбора, Daniele Fedeli, *I conflitti in un'ottica ecosistemica tra facilitatori e barriere*, pp. 125-140

Maria Rita Mancaniello, *Formarsi in un clima di classe collaborativo: le metodologie partecipative per promuovere l'agio dell'apprendimento e prevenire le forme di disagio relazionale nella scuola dell'adolescenza*, pp. 141-153

Stefano Scarpa, Elena Zambianchi, *I conflitti a scuola quali occasione di crescita personale e sociale*, pp. 154-176-

Elena Abbate, *Costruire l'appartenenza: la sfida dell'integrazione scolastica per ridurre marginalizzazione ed esclusione tra i pari*, pp. 177-186

Valerio Ferrero, *Scuola in tensione. Conflitti tra insegnanti, dirigenti e famiglie: una lettura pedagogica*, pp. 187-197

Valeria Di Martino, *La gestione dei conflitti a scuola: dalla teoria dell'intervento alle strategie operative*, pp. 198-211

Antonio Ascione, *La sinergia tra attività motoria e tecnologia: potenziare gli studenti attraverso il conflitto relazionale*, pp. 212-224

SCIENZE PEDAGOGICHE

Lorenza Da Re, Benito Echeverría, Pilar Martínez Clares, *Orientamento Educativo e Professionale: prospettive internazionali e il caso italiano*, pp. 225-241

Giambattista Bufalino, *Blue Education. Towards a New Paradigm in Environmental Education*, pp. 242-254

Edoardo Valter Tizzi, *La dimensione pedagogica nell'Encyclopédie di Diderot e D'Alembert*, pp. 255-260

Carmine Luigi Ferraro, *Persona: identità e carattere futurizo*, pp. 261-274

Luca Impara, *Educazione e Formazione*, pp. 275-293

UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Andrea Marrone, *Le riviste pedagogiche di inizio Novecento: il caso di «Pro Infantia»*, pp. 294-305

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

Roberto Maragliano, *Contrappunto in prosa*, pp. 306-309

Recensioni brevi

F. Simoncini, *Heidegger tra metafisica e nichilismo*, Mimesis Edizioni, Milano 2024, pp. 310-311 (Mario Gennari)

F. Minazzi (Ed.), *Sulla storia e il suo insegnamento oggi*, Mimesis, Milano 2023, pp. 312-313 (Gemma Pizzoni)

AA.VV. *Significato del perdono. Religione, antropologia, diritto*, Ed Tangram, Trieste 2023, pp. 314-317 (Carmine Luigi Ferraro)

La crisi dell'autorevolezza

Giorgio Chiosso

Ha destato una certa sorpresa che nella presentazione dei problemi che assillano l'Italia nel messaggio dell'ultimo dell'anno il Presidente della Repubblica non abbia fatto cenno al difficile momento attraversato dalla scuola, riservando soltanto un sobrio ringraziamento al servizio prestato dagli insegnanti. Mai come oggi la scuola italiana vive infatti un stagione di grande incertezza e sarebbe stata appropriata una parola di sostegno positivo e segno di fiducia. Alle difficoltà ben note, ricorrenti e lasciate da tempo insolite (ad esempio la dispersione scolastica, il basso rendimento di troppi studenti, la mancanza di insegnanti in alcune discipline, la persistente diffidenza verso le procedure valutative, l'irrisolto problema del precariato) si sono aggiunti negli ultimi tempi nuove situazioni critiche, due di particolare gravità che sarebbe imperdonabile minimizzare.

La prima riguarda il mutamento della fisionomia tradizionale di una parte della popolazione studentesca. Gli insegnanti lamentano una crescente debolezza psicologica in quote significative di studenti specie adolescenti che faticano a seguire il normale ritmo scolastico, lamentando disturbi di vario genere, anche fisici, non riconducibili soltanto a scarso interesse allo studio. Secondo alcune credibili ipotesi si tratterebbe della conseguenza di una lettura grigia e negativa dell'esistenza umana veicolata dal mondo adulto da porre, a sua volta, in relazione alla stagione Covid, alle guerre in corso, al degrado del pianeta, al rischio nucleare, all'incertezza per il futuro personale. Un mondo all'insegna di una tragicità trasmesso anche da molti insegnanti, quelli a cui difetta la fondamentale virtù educativa quella della speranza.

Per sostenere gli alunni fragili da varie parti si sono levate proposte per assicurare negli istituti secondari la presenza di un sostegno psicologico. Ho già espresso in passato la mia perplessità su tale proposta che mi sembra una scorciatoia che riduce il disagio giovanile a singoli casi mentre silenziosamente la fragilità adolescenziale è più diffusa di quanto si

creda, intrecciata spesso con una vita quotidiana apparentemente senza problemi.

Cosa può fare la scuola (che non può essere confusa con un servizio di assistenza sociale) per contrastare questa nuova preoccupante emergenza? Alla scuola spetta la responsabilità non solo di elaborare condizioni di lavoro educativo che tengano conto della presenza di studenti con tali difficoltà, ma di veicolare – come suggeriscono le visioni pedagogiche che valorizzano le risorse delle persone anziché limitarsi alla loro integrazione sociale e produttiva – con senso di realismo accanto alle criticità del nostro tempo anche le prospettive positive, (per esempio la solidarietà che unisce gli uomini oltre alla guerra, la crescente consapevolezza della protezione del creato, il valore della bellezza come antidoto alla banalità commerciale) e testimoniare con adulti maturi (i docenti) che esistono realtà non solo sconfortanti e neppure solo quella tutta virtuale dei social. Per contenere la fragilità adolescenziale sarebbe inoltre indispensabile una buona e fruttuosa intesa con i genitori. Il condizionale è d'obbligo perché la comunicazione scuola-casa, come è risaputo, è difficile e talvolta contrastata. E qui emerge in tutta la sua gravità la seconda emergenza.

Quando a suo tempo furono costituiti i consigli di istituto il legislatore offrì alla comunità scolastica uno strumento per migliorarne il funzionamento e l'efficacia formativa, puntando sulla collaborazione tra docenti, famiglie e studenti. Questa aspettativa è purtroppo caduta in gran parte nel vuoto. All'auspicata partecipazione è gradualmente subentrata, con un'accelerazione vistosa specie negli ultimi 10-15 anni, una sempre maggiore difficoltà a far interagire in modo costruttivo (si parla in generale, esistono anche ovviamente numerosi casi virtuosi di segno contrario) il mondo degli insegnanti e quello delle famiglie.

L'incomunicabilità si manifesta con svariate modalità: dalla diffidenza nutrita verso le capacità professionali degli insegnanti alle chat tra genitori che criticano in privato maestri e professori, dalla

delegittimazione pubblica del ruolo docente fino ai casi di vere e proprie aggressioni singole e collettive ai danni di qualche insegnante sgradito o giudicato inadatto al proprio ruolo o perché troppo severo, fatti talora così gravi da finire nei fascicoli delle procure giudiziarie.

L'infittirsi di casi piccoli e gravi invita alla riflessione su una questione che andrebbe affrontata con il coraggio che merita l'istituzione nella quale crescono i cittadini di domani: perché la scuola è accerchiata da una insoddisfazione crescente, da studenti che aggrediscono o sviliscono i docenti, da genitori che invece di collaborare si mettono di traverso e addirittura (negli episodi più eclatanti) si organizzano per "dare una lezione" a un docente poco gradito? Detto con altre meno sfumate parole: perché c'è in giro (per fortuna al momento in una minoranza risossa) una gran voglia di farsi le ragioni da soli e anche di menare le mani?

L'odierno disagio – che in parte esisteva anche nella severissima scuola del passato – un tempo era assorbito e ammorbidito dall'autorevolezza e dal conseguente rispetto che circondavano la scuola e gli insegnanti, dall'importanza assegnata al giudizio scolastico all'immagine negativa attribuita alla bocciatura nella comune percezione sociale, dalla precisa distinzione dei ruoli, docente e parentale alla stima per il sapere trasmesso dagli insegnanti. Tutto questo è da tempo venuto meno e si è sfrangiato l'ombrello di quella credibile autorevolezza che è la condizione per meritare il rispetto degli altri.

Dovremmo chiederci, ad esempio, perché in occasione delle iscrizioni scolastiche i genitori vanno in cerca della scuola che gode del maggior credito nel quartiere o nella città, o perché optino per un istituto paritario ritenuto più affidabile del suo omologo statale. Alla base della scelta c'è la ricerca di una scuola di cui fidarsi perché autorevole e, in quanto tale, con tutte le caratteristiche di una buona scuola. Questo meccanismo che ancora funziona abbastanza a livello micro sociale è ormai superato per la scuola vista come istituzione fondamentale della vita sociale. Si direbbe che purtroppo l'istituzione scuola non è più percepita come un bene pubblico da proteggere e su cui investire risorse materiali, intellettuali e morali, nonostante i suoi oltre 7 milioni di alunni e il coinvolgimento di quasi una famiglia italiana su due nella vita scolastica.

Molte responsabilità ricadono sulla classe politica che per troppo tempo ha guardato alla scuola in forma distratta, ciascuna parte politica in lite con la parte avversa, entrambe timorose di perdere voti se si dovessero prendere decisioni che modificano lo

status quo. Non c'è invece altro ambito della vita sociale che per migliorare e cambiare ha bisogno di tempi lunghi e visioni ariose e condivise, di una politica di qualità che non si auto confini in piccole schermaglie tra partiti e sindacati.

Ma ciò che è più inquietante è che la scuola non è più autorevole perché non è più percepita come luogo di formazione culturale e garanzia di un futuro professionale certificato dal merito: la aziende non si fidano del voto conseguito alla maturità, le iscrizioni all'Università sono condizionate da esami di ammissione, il sacrosanto principio della scuola per tutti è confuso con la semplificazione elementaristica dei contenuti, chi può va a studiare all'estero. Come l'autorevolezza si conquista poco alla volta così la sua perdita è un processo che si compie gradualmente su piano inclinato diretto verso il basso. Per capire come mai in Italia (ma anche in altri paesi vicini a noi, fenomeno sconosciuto invece nei paesi del nord Europa) il carico di risentimento e di violenza sia così diffuso bisogna tornare indietro di qualche decennio. Considerare gli errori del passato può aiutare far meglio in futuro.

Suggerirei in primo luogo, di non sottovalutare che la scolarizzazione di massa avviata verso gli anni '60-'70 richiese un'immissione rapida in servizio di una grande quantità di docenti precari per coprire le cattedre scoperte. Docenti assunti purtroppo alla svelta senza vagliarne le qualità con il risultato di imbarcare sulla nave scolastica anche inetti, ignoranti, persone semplicemente inadatte alla professione docente o che, già provvisti di altro impiego, consideravano la scuola come un utile aggiuntivo. Per vent'anni circa non ci sono stati concorsi e gli esiti (negativi) si raccolgono ora. Molti degli ex precari sono ora in pensione e si apre una stagione favorevole a buon ricambio generazionale. L'augurio è che non si perda questa occasione.

I bassi stipendi hanno screditato il mestiere dell'insegnante al punto che ora, in specie nelle discipline scientifiche, mancano i docenti. I laureati migliori trovano facile impiego e retribuzioni più attraenti altrove, lasciando i posti della scuola ai colleghi meno bravi. Una scuola di bassa qualità sul piano della docenza non può pretendere di essere autorevole.

E qui sta il nodo più dolente, l'indebolimento culturale del sistema scuola e la il rischio di trasformarsi (almeno una parte di esso) in semplice ritrovo accogliente dove riunire masse di ragazzi e giovani che, abbandonati a sé stessi, bighellonerebbero per strade e giardini. Ciò significherebbe il passaggio dalla scuola che insegna alla scuola che assiste,

perdendo il suo ruolo di diffusione del sapere oggi ormai in competizione con grandi e piccoli strumenti mediali, più facili da smanettare che leggere e comprendere qualche terzina di Dante.

Se non si inverte questa tendenza e non disporremo di una generazione di insegnanti generosi, positivi, colti, convinti che la professione educativa non è un mestiere come un altro (e in quanto tali anche capaci di contenere e sostenere le difficoltà dei

giovani che crescono), il futuro della scuola italiana sarà ombreggiato da nuvole scure.

Giorgio Chiosso
Università di Torino
giorgio.chiosso@unito.it

PENSIERI E PAROLE

Radici culturali e laicità: il dibattito sull'insegnamento della Bibbia

Maurizio Sacconi

La commissione incaricata dal ministro Valditara di elaborare elementi utili per le Nuove Indicazioni Nazionali relative ai programmi scolastici ha provocato una immediata polemica sullo studio della Bibbia nella istruzione primaria e secondaria perchè metterebbe in discussione la laicità della scuola pubblica. Le novità saranno molte, dalla reintroduzione del latino e della geografia alla maggiore conoscenza della musica ma, nel Paese ove sembra riprodursi la faziosa contesa tra guelfi e ghibellini, il riferimento alla Bibbia ha avuto un effetto scatenante. D'altronde abbiamo vissuto lunghi anni nei quali minoranze aggressive, partite dall'accademia americana con immediati fenomeni di imitazione europei, hanno preteso il rifiuto della tradizione e la riscrittura di molte pagine di storia. Sono state alla fine percepite così opprimenti da determinare sentimenti diffusi di rifiuto che si sono tradotti in comportamenti elettorali. Se si accetta sempre e comunque la volontà popolare, soprattutto gli sconfitti dovrebbero interrogarsi sui propri errori.

Il ministro ha subito chiarito che si tratterà non di catechesi ma di un insegnamento funzionale a comprendere le radici culturali dell'Occidente. Uno strumento trasversale che arricchisce l'apprendimento di più discipline come la storia dell'arte, la letteratura, la formazione morale. Moltissime opere pittoriche e scultoree sono ispirate dai racconti biblici. Nei testi classici e moderni si richiamano figure o episodi della Bibbia. L'analisi delle narrazioni bibliche sviluppa il pensiero critico e aiuta a considerare laicamente i principi che sono stati largamente accettati e condivisi dalle generazioni che per secoli ci hanno preceduto resistendo alle intemperie del tempo.

Vi sono in particolare due argomenti che soccorrono la necessità di questa scelta. Proprio la presenza di molti giovani immigrati nelle nostre classi, utilizzata dai critici per sostenere che offenderemmo la loro sensibilità, ci dice l'esatto contrario. La conoscenza dell'identità di una nazione è presupposto e non ostacolo per l'incontro. Ovunque la laicità è stata interpretata come cancellazione della memoria si sono prodotti fenomeni di dis-integrazione. E anche coloro che provengono da altre culture hanno interesse a conoscere la società nella quale desiderano inserirsi, scoprendo che il testo sacro della nostra civiltà sollecita l'amore verso il prossimo.

Per altro verso, l'esplosione delle nuove macchine intelligenti destinate ad evolvere geometricamente esalta il bisogno della educazione morale, della capacità di distinguere il bene dal male, di sviluppare sempre più il libero pensiero dell'uomo che mai potrà delegare del tutto le sue decisioni alla intelligenza artificiale per quanto informata.

Sono ragioni che inducono quindi a condividere questi nuovi indirizzi e ad esaminare piuttosto il modo con cui rinnovare le metodologie didattiche. Nella scuola primaria l'insegnamento della Bibbia dovrebbe realizzarsi attraverso la narrazione storica mentre nella scuola secondaria lo studio potrebbe dedicarsi agli aspetti culturali e simbolici del testo, così che si passa a percepire quanto la Bibbia abbia influenzato anche la cultura laica e consentito di interpretare molte delle grandi questioni degli stessi tempi moderni. Il rispetto delle diverse appartenenze culturali e religiose sarà infine agevolmente realizzabile con un approccio inclusivo che si fonda sull'incontro delle diversità.

Maurizio Sacconi

ABBECDARIO PEDAGOGICO

Rumore

Salvatore Colazzo

1. il brulicante lirismo della materia

In questi giorni, per fortuita circostanza, dovuta al forzato riordino indotto da un trasloco, è emerso, seppellito sotto una montagna di carte un foglio riposto in una cartellina d'acetato (segno che quando fu deposta nella scatola assieme a tutti gli altri fogli sciolti la volevo preservare, tenendoci in particolar modo). Lo accompagnava un bigliettino di Gino Agnese, giornalista, critico d'arte, mediatore, col quale ero entrato in contatto quand'egli dirigeva, per l'editore Lorenzo Capone, la rivista "Mass media", a cui collaboravo. Una data: 16.2.99 e un breve testo: "Caro Salvatore, stavolta per il tuo libro su *La musica futurista* ti mando un documento davvero *importante* e, io credo, sconosciuto, trovato per caso in una dimenticata rivista di Napoli". Pur avendo scritto più di un saggio sul futurismo musicale e avere allestito uno spettacolo dedicato all'ansia di rinnovamento dei poeti e dei musicisti futuristi, l'auspicato libro a cui Agnese faceva cenno non ha mai visto la luce. Sta tra i bauli di auspici di studio e riflessione, che in gran parte tali rimarranno, poiché all'era degli entusiasmi giovanili, che immaginano il tempo a venire come foriero di mille realizzazioni è subentrata l'era dei rimpianti per tutto ciò che si avrebbe avuto voglia di fare e che non si è potuto fare.

Nel settembre 1910 su un mensile stampato a Napoli, dall'enigmatico titolo: "Ma chi è?...", diretto da Silvio Marvasi, al suo quarto anno di edizione, alla pagina 672 reca uno scritto di Filippo Tommaso Marinetti: *Nuovo proclama futurista. La Musica*. Si profila come un invito all'iconoclastia sonora: ci si liberi dalle sonorità della tradizione musicale e dai tentativi di innovarla, Wagner è parte del mucchio, nessuna concessione alle sue pretese rivoluzionarie: egli concorre con gli altri, a dare in pasto a "orecchie

obbiette [sic!], volgari", il gemito orrendo di una "brulicante putrefazione sonora". La musica del passato va congedata poiché essa altro non è che la "parodia della grande incomparabile musica divina della natura!". Dichiara la pochezza delle "note scritte", a cui visionariamente contrappone una musica in grado di misurarsi con la "sinfonia eterna del cielo e della terra", una musica fatta dei "barriti degli elefanti, i ruggiti dei leoni, i sibili dei boa, delle vipere e dei serpenti pitoni, i miagolii dei giaguari, le urla degli sciacalli, i gorgheggi di innumeri alati, le strida delle scimmie, i muggiti dei bisonti, i nitriti delle zebre e degli ippopotami, e gli ululati delle jene... Le furie dei cicloni, delle trombe terrestri e marine, degli uragani, delle tempeste [...]".

Immaginificamente dichiara l'emancipazione del rumore dal suono musicale: il rumore non è più l'indistinto brulicare che la musica tiene fuori dai suoi recinti, ma è l'espressione del lirismo della materia.

Nel Settecento si era arrivati a definire in termini razionali il sistema musicale occidentale: si era pervenuti al temperamento equabile, che dà luogo alla *scala cromatica*: una successione di intervalli tutti eguali, che frazionano l'ottava in dodici porzioni. Si erano fissate le regole per usare i suoni a disposizione, in insiemi di sette che potevano transitare verso altri insiemi (il principio della *modulazione*), si era stabilito quali agglomerati di suoni fossero consonanti e quali dissonanti e come questi dovessero essere subordinati, con ingegnosi espedienti, a quelli. La creatività musicale, per due secoli buoni, si era sviluppata dentro queste gabbie, forzandole ingegnosamente, in modo da creare curiosità, interesse, senza tuttavia scardinare le regole fondamentali. Wagner aveva usato l'espediente dell'infinito modulare per creare una sensazione di flusso continuo di fiume sonoro, in grado di risucchiare nei suoi gorgogli lo spettatore. Schönberg aveva deciso di

Riforma Valditara?

Carla Xodo

Con l'inizio del nuovo anno, il ministro Valditara ha reso nota alla stampa i contenuti della sua riforma scolastica. Essa riguarda, come egli stesso ha precisato, non nuovi programmi predefiniti, ma la revisione delle Indicazioni Nazionali del 2012, ricalibrate nel 2018, e delle linee guida relative al primo e al secondo ciclo di istruzione. La novità dovrebbe limitarsi, dunque, a nuovi orientamenti generali, che i singoli istituti scolastici declineranno nelle forme e nei modi previsti dall'autonomia, sotto il profilo *funzionale* e *didattico*, ma anche *finale*, intendendo con questa seconda specificazione i fini *intermedi*, legati alle esigenze di istruzione degli studenti, alle aspettative delle famiglie e alle caratteristiche della realtà locale. Per queste ragioni, le Indicazioni Nazionali dovrebbero avere carattere *generale* ed *essenziale*, evitare il rischio del dettaglio che finirebbe per restringere il campo dell'autonomia, così riducendo la responsabilità delle istituzioni scolastiche. Generalità ed essenzialità fanno riferimento, dunque, a prospettive di senso condivise, stabili e durature, e tuttavia non per questo intoccabili. La revisione delle Indicazioni Nazionali può diventare, infatti, un'esigenza reale a fronte di cambiamenti sociali profondi, con effetti di lunga durata, che non possono essere ignorati.

Questi principi, che trovavano bella mostra nella letteratura sull'autonomia scolastica tra la fine degli anni '90 del secolo scorso e l'inizio del 2000, non sembrano, tuttavia aver guidato il riformismo scolastico di questi ultimi anni. Gli intervalli di tempo intercorsi tra le diverse versioni delle Indicazioni Nazionali che si sono succedute, a partire da quelle emanate da De Mauro nel 2001, Moratti nel 2004, Fioroni nel 2007, Gelmini nel 2009 e Profumo nel 2012, alimentano senza dubbio un sospetto: che i cambiamenti proposti siano dipesi più dall'esigenza dei ministri di affermare un tipo di scuola in linea con le propria idea, che corrispondere a politiche di adeguamento educativo e culturale. La tesi di Althusser secondo cui la scuola è prigioniera della politica e si trasforma in "apparato ideologico di stato"

sembra conservare una sua plausibilità. Anche nei confronti della riforma Valditara?

Non mancano voci critiche verso il progetto del ministro in carica. Ma non avendo ancora la possibilità di leggere il testo definitivo della sua riforma, che è in fase di stesura, è buona prassi sospendere ogni giudizio in merito. Solo su di un punto è legittimo proporre qualche riflessione, facendo leva sulle anticipazioni rese alla stampa dal ministro stesso, rinforzate dalle tesi di un volumetto, *Insegnare l'Italia*, scritto a quattro mani dal presidente della sotto-commissione di storia, Ernesto Galli della Loggia e dalla coordinatrice scientifica della Commissione, Loredana Perla: un libretto smilzo che ha tutta l'aria di essere un approfondimento in vista dell'investimento successivo ricevuto dai due autori. Il punto di interesse riguarda il tema dell'identità italiana, proposta come "asse formativo" di tutto il curriculum sia del ciclo primario che di quello secondario. Ebbene, l'identità italiana emergente dallo studio della Storia, in modo particolare da quella di Roma, viene proposta, inoltre, sul piano didattico attraverso la "narrazione" di fatti, miti e leggende. Evitiamo pure, in assenza del testo definitivo, di rilevare con queste ingerenze metodologiche l'ipoteca posta sull'autonomia funzionale e didattica delle scuole, e soffermiamoci sulla questione "identità". Ci si chiede: è possibile trattare l'identità culturale prescindendo dall'identità personale? È possibile oggettivare in contenuti preventivamente definiti una identità emergente dalla storia e proprio per questo comunicata in forma narrativa? È giusto parlare di cultura italiana e non, invece, di cittadini italiani colti che continuamente la interpretano e la vivificano? Senza quest'interazione, dialogo, scambio tra presente e passato proiettati al futuro, gradualmente la Cultura (il maiuscolo è doveroso) finisce per implodere, quanto meno, ridimensionarsi riducendosi a mera erudizione. La crisi è l'inevitabile conseguenza del venir meno del suo riconoscimento sociale.

LA LANTERNA DI DIOGENE

Le parole quale sintomo della realtà

Fabio Minazzi

In queste settimane non è infrequente ascoltare un dialogo come il seguente.

Adulto: “Allora, hai scelto a quale scuola iscriverti dopo le medie?”

Studente: “Sì, al Liceo”.

Adulto: “Bene, ma a quale Liceo?”

Studente: “Allo scientifico”

Adulto: “E di quale indirizzo?”

Studente: “Quello tradizionale”

Adulto: “Hai fatto bene perché il Liceo scientifico tradizionale mi sembra veramente ottimo”

Studente: “Sì, anche i miei genitori hanno fatto il Liceo tradizionale”.

Nel lessico comune si parla, dunque, di Liceo “tradizionale” ed è subito chiaro a che cosa ci si riferisca. Quando poi questi studenti partecipano a qualche *Open day*, in genere, non sentono però parlare del liceo “tradizionale”, bensì di quello “ordinamentale”. Naturalmente il Liceo ordinamentale è presentato accanto a molti altri indirizzi, per esempio quello tecnico-scientifico, quello con rafforzamento delle scienze, quello con le scienze in lingua inglese, quello dello sport e, *last but not least*, anche quello, abortito, del *made in Italy* (il fallimento complessivo di questo indirizzo ricorda quanto già successo con il mitico Liceo femminile, voluto, all’inizio del secolo scorso, da Giovanni Gentile che fu, appunto, clamorosamente “bocciato” dalle famiglie italiane che rifiutarono, in massa, di iscrivere le proprie figlie a questo pseudo-liceo).

In ogni caso questa situazione ben fotografa il distacco profondo che spesso si crea tra il linguaggio burocratico e il parlare comune dei più. Naturalmente parlare di Liceo ordinamentale è pienamente corretto, perché il Liceo scientifico tradizionale coincide, appunto, con il Liceo ordinamentale, così come fu stato congegnato, pensato ed infine istituito e realizzato da Giovanni Gentile, all’inizio del secolo scorso.

Qual è la virtù del Liceo tradizionale? Proprio quella di essere stato costruito prendendo la struttura del Liceo classico (cui è però tolto il greco), affiancandola con uno studio approfondito delle materie scientifiche. In questa prospettiva istituzionale il Liceo tradizionale si configura come la scuola che, molto più di altre, pone costantemente a confronto le discipline umanistiche con quelle scientifiche. Non che in questo Liceo questo intreccio disciplinare sia poi affrontato nei suoi termini culturali più precisi e decisivi. Tuttavia, e in ogni caso, la continua alternanza di queste due differenti “formalità” della cultura occidentale, ovvero quella umanistica classica e quella scientifica della modernità, pone, comunque, lo studente nella miglior condizione per eventualmente saper poi “contaminare” (più o meno creativamente) le cosiddette “due culture”, appunto quella umanistica e quella scientifica.

Ma allora, ci si potrebbe chiedere, perché il lessico burocratico - autentico cancro storico del nostro Paese - non fa suo il linguaggio del senso comune più diffuso e radicato nella cultura media degli italiani? Questo curioso scollamento linguistico tra il liceo tradizionale (che tutti sanno, più o meno, che cosa sia) e il Liceo ordinamentale (di cui i più ignorano, invece, l’esistenza ed anche la sua natura) sembra infatti essere proprio figlio legittimo di una cultura scolastica burocratica che fatica ad integrarsi nella *vita vissuta* della popolazione italiana.

In questa prospettiva il linguaggio costituisce sempre una preziosa “spia” ed anche un preciso “sintomo” culturale per meglio intendere la situazione di complessiva “scollatura” acritica che la nostra cultura (e la sua stessa trasmissione formativa) finisce per provocare, più o meno consapevolmente, tra le nostre scuole, la loro organizzazione e la vita quotidiana dei cittadini italiani.

Un altro sintomo di questa pericolosa scollatura può infatti essere individuata anche nelle nostre

Un esempio di Istruzione integrata con le aziende: gli Istituti Tecnici I.R.I.

An Example of Integrated Education with Companies: the I.R.I. Technical Institutes

Ismail El Gharras

L'industria italiana nel periodo dopo la Seconda guerra mondiale aveva una forte necessità di periti. L'IRI tentò di procurarseli aprendo tre Istituti Tecnici in proprio, al fine sia di formare il nuovo personale che di qualificare quello già assunto.

Italian industry in the period after the Second World War was in great need of experts. IRI tried to obtain them by opening three Technical Institutes of its own in order to both train new personnel and qualify those already employed.

Parole chiave

Istituti Tecnici; formazione tecnica; istruzione integrata; personale; industria; pratica.

Keywords

Technical Institutes; technical training; integrated education; personnel; industry; practice.

✉ Corresponding author: elgharras.ismail@gmail.com

Giocattoli, pupattole e costruttori di “balocchi” nella letteratura fra Seicento e primo Novecento

Toys, Dolls and Toymakers in Literature from the Seventeenth to the early Twentieth Century

Ilaria Mattioni

L'articolo si propone, attraverso l'utilizzo della letteratura educativa, della letteratura per l'infanzia e della narrativa tout court, di analizzare la concezione del giocattolo attraverso i secoli che dal Seicento giungono al primo Novecento. Il gioco, da attività sconsigliata perché fomentatrice di ozio, avrebbe iniziato – dal Settecento in poi – a essere considerata importante per la formazione dei bambini e anche la letteratura avrebbe registrato questo passaggio. Dickens, De Amicis, Hoffmann e altri autori accoglieranno questa nuova concezione, regalandoci pagine che sono anche importanti fonti per la storia dei giocattoli.

The article aims, through the use of educational literature, children's literature, and fiction tout court, to analyze the concept of the toy across the centuries, from the Seventeenth to the early Twentieth century. Playing, once considered an activity that fostered idleness and was therefore discouraged, began – from the Eighteenth century onward – to be seen as important for children's development, and literature also recorded this shift. Dickens, De Amicis, Hoffmann, and other authors embraced this new conception, providing us with pages that are also significant sources for the history of toys.

Parole chiave

Giocattoli; fabbricanti di giocattoli; letteratura per l'infanzia; Dickens; De Amicis

Keywords

Toys; Toymakers; Children's Literature; Dickens; De Amicis

✉ Corresponding author: ilaria.mattioni@unito.it

Il bene indisponibile indica la strada

Tratto da *Avenire*, 13 febbraio 2025

Il Consiglio regionale della Toscana ha approvato la legge sull'aiuto sanitario al suicidio medicalmente assistito, benché la giurisprudenza costituzionale consolidata esplicitamente riservi in via esclusiva alla legge statale la disciplina del fine vita. Si è voluta approvare su questo una legge regionale cedevole rispetto a una futura legge statale: ma la Corte pure questo esclude dalla sentenza del 2016 sulle Disposizioni anticipate di trattamento (Dat) in poi. La legge reca formalmente "Modalità organizzative per l'attuazione delle sentenze della Corte costituzionale; ma derubricarla a intervento meramente applicativo di un diritto già riconosciuto non regge. In realtà, la Corte riconosce la prevalenza del principio di indisponibilità della vita umana ma non un diritto all'assistenza medica al suicidio. La sentenza n. 242/2019 risulta già direttamente applicabile laddove esime dalla responsabilità penale chi aiuti al suicidio in presenza delle quattro condizioni che riguardino il sofferente «fintanto che sulla materia non intervenga il Parlamento», «e comunque senza creare alcun obbligo di procedere a tale aiuto in capo ai medici», e nemmeno un corrispondente diritto del paziente esigibile a tal fine.

La disciplina procedimentale e organizzativa incide, invece, in termini estremamente pesanti sulla stessa configurazione e ampiezza della facoltà a ricorrere al suicidio medicalmente assistito, ben oltre la materia di tutela della salute di competenza regionale, fino a sancire un diritto fondato, dunque, soltanto sulla legge toscana in violazione del limite costituzionale dell'ordinamento civile e penale: tutt'altro che un intervento applicativo delle sentenze, come riduttivamente presentato. Il supremo principio costituzionale di eguaglianza, poi, esige parità di trattamento nella tutela del fondamentale diritto alla vita su tutto il territorio nazionale: ciò manca nella legge toscana, che non evita tali ingiustificabili disparità, per casi analoghi, tra Regioni e Asl, pure nella stessa Regione. Infatti, la legge evoca il solo parere del Comitato per letica nella clinica di Asl (senza parlare delle Aziende ospedaliere, poi) sulla sussistenza dei requisiti per l'accesso al suicidio medicalmente assistito, mentre tiene fuori la Commissione regionale di Bioetica – la cui nomina è di competenza del Consiglio –, non ricostituita dalla scorsa legislatura, scaduta e paralizzata da 4 anni: quindi, le differenze tra Asl toscane potranno continuare, minando alla base la stessa pretesa logica interna alla legge con un profilo di irragionevole contraddittorietà. C'è il pericolo che questa soluzione alimenti 21 soluzioni diverse in Italia, favorendo intanto un macabro turismo in conflitto frontale con il principio di eguaglianza sul primo – e preliminare – dei diritti delle persone. Pure i tempi eccessivamente serrati del Il Consiglio regionale della Toscana ha procedimento disciplinato sono una forte criticità, dichiaratamente voluta: 37 giorni per esaurire un atto totalmente irreversibile di eliminazione della vita contro liste d'attesa lunghissime per ricevere le prestazioni sanitarie. Non è anche questa una contraddizione nell'esercizio della competenza di tutela della salute? C'è, comunque, l'elevatissima probabilità che la Consulta ritenga illegittima la legge in esame giudicando prevalente e assorbente la potestà esclusiva statale: serve una legge del Parlamento proprio per «tutelare le persone che attraversano difficoltà e sofferenze, anche per scongiurare il pericolo che coloro che decidono di porre in atto il gesto estremo e irreversibile del suicidio subiscano interferenze di ogni genere» con stile di *pietas* davvero autentico nei loro confronti di contrasto alla cultura dello scarto. Il principio costituzionale di leale collaborazione tra Regioni e Stato richiede la rinuncia a fughe in avanti fuori competenza, mentre le Commissioni Giustizia e Sanità del Senato lavorano sulla legge nazionale, unica via costituzionalmente percorribile. La Toscana poteva attivarsi in Conferenza Stato-Regioni e, per stimolo e impulso, esercitare insieme ad altre l'iniziativa legislativa di ogni Consiglio regionale verso le Camere: perché non l'ha fatto? Sulle cure palliative e la sedazione palliativa profonda continua si fonda, per Corte costituzionale e Corte europea dei Diritti dell'Uomo, il diritto a un fine vita dignitoso e non sofferto. Prestazioni, queste sì, riconducibili alla tutela della salute; ma di ciò la legge regionale non si occupa se non per considerarne il rifiuto quale possibile presupposto per accedere al suicidio medicalmente assistito. A questo punto è prevedibile un'impugnazione in Corte costituzionale, con più che ragionevoli probabilità di successo, e ciò proprio mentre il Parlamento lavora alla legge. Ma fare strumentalmente, nel frattempo, campagna elettorale sul fine vita può solo contribuire ad alimentare il degrado nella vita pubblica e la disaffezione dei cittadini rispetto alle istituzioni.

*Giusta Leonardo Bianchi
Docente di Diritto costituzionale
Università degli Studi di Firenze
Dipartimento di Scienze giuridiche*

LE STORIE DELL'ARTE TRA SCUOLA, MUSEO E TERRITORIO

Come si fa una piccolissima rivoluzione?

How to make a tiny revolution?

Irene Innocente, Cristina Pancini, Francesca Serafini, Valentina Spinoso

Come possono i musei e l'arte contribuire a fronteggiare la povertà educativa?

“Una piccolissima rivoluzione” è un progetto artistico ed educativo di Cristina Pancini e dei Dipartimenti Educazione del Centro per l'arte contemporanea Luigi Pecci, del Museo del Tessuto e del Museo di Palazzo Pretorio di Prato. Nasce nell'ambito del progetto Prato Comunità Educante, promosso dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Prato con la collaborazione di Intesa San Paolo spa, e coordinato dalla Cooperativa Sociale Pane e Rose con l'Associazione Cieli Aperti. L'azione, coordinata dal Centro Pecci e co-progettata con un gruppo di student3, mira a potenziare le reti sociali e le life skills attraverso l'arte e la scoperta dei musei, ed è una delle molteplici azioni complementari sul territorio di cui si compone Prato Comunità Educante, progetto ormai alla sua terza edizione.

Parole chiave

Dispersione scolastica; Musei; Arte; Partecipazione; Comunità Educante; Pedagogia radicale.

How can museums and art contribute to tackling educational poverty?

“A Tiny Revolution” is an arts and education project by Cristina Pancini and the Education Departments of Centro Pecci for contemporary art, Museo del Tessuto and Museo di Palazzo Pretorio in Prato (Tuscany). It was created as part of the Prato Comunità Educante project, promoted by the Fondazione Cassa di Risparmio di Prato with the collaboration of Intesa San Paolo spa and coordinated by Cooperativa Sociale Pane e Rose Social with Associazione Cieli Aperti. This action, coordinated by the Centro Pecci and co-designed with a group of students, aims to strengthen social networks and life skills of students through art and the exploration of museums, and is one of the many complementary actions that make up the Prato Comunità Educante, project now on its third edition.

Keywords

School Dropout; Museums; Arts; Participation; Educating Community; Radical Pedagogy.

✉ Corresponding author: edu@centropecci.it

EPOCA NUOVA, EDUCAZIONE NUOVA. SULLE ORME DI ROMANO GUARDINI

Iniziare

Beginning

Carlo M. Fedeli

Che cosa significa, in generale, “iniziare”? Che cosa può significare, più precisamente, questo verbo, se guardiamo al fluire dell’esistenza nelle sue mille circostanze – dalle diverse ore del giorno e della notte agli incontri che capitano in ogni luogo, fino alla “vita delle aule” (Zambrano)? Circostanze, nelle quali qualcosa di “nuovo” accade ogni volta, senza però magari essere consapevolmente avvertito? Che cosa può suggerire una coscienza più acuta di tale fenomeno, come criterio di lettura anche del preciso frangente storico in cui stiamo vivendo, di vero e proprio “cambiamento d’epoca”?

Parole chiave

Iniziare; esistenza; “nuovo”; mentalità comune; coscienza critica

What does “begin” mean in general? What can this verb mean, more precisely, if we look at the flow of existence in its thousand circumstances – from the different hours of the day and night to meetings that happen everywhere, up to the “life of the classrooms” (Zambrano)? Circumstances, in which something “new” happens every time, without perhaps being consciously noticed? What can a more acute awareness of this phenomenon suggest, as a criterion for reading also the precise historical juncture in which we are living, of a real “change of era”?

Keywords

Beginning; existence; “new”; common way of thinking; critical consciousness

✉ Corresponding author: carlo.fedeli@unito.it

RUBRICA «DANTE PARLA AI GIOVANI»

**La Speranza Virtù Teologale:
“Fede è stustanza di cose sperate /
e argomento de le non parventi”
Par. XXIV, 64-65¹**

**The Theological Virtue of Hope:
"Faith is the substance of things hoped for,
and the evidence of things not seen."
*Paradiso, Canto XXIV, 64-65***

Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Tamanta Angelini

In occasione dell'Anno Santo 2025, l'U.D. svolge il tema della Speranza, all'interno dell'inscindibilità delle tre Virtù teologali, così come tale inscindibilità si contestualizza nel pensiero filosofico-teologico di Dante.

L'esame sulla Fede, sulla Speranza e sulla Carità, a cui Dante decide di sottoporre se stesso nei Canti XXIV, XXV e XXVI del Paradiso, pone la centralità della Speranza come sicura attesa di beatitudine, che nasce dalla grazia di Dio e dai meriti acquisiti dal Cristiano con le sue opere.

On the occasion of the Holy Year 2025, the D.U. develops the theme of Hope, within the inseparability of the three theological Virtues, just as this inseparability is contextualized in Dante's philosophical-theological thought. The examination of Faith, Hope and Charity, to which Dante decides to submit himself in Cantos XXIV, XXV and XXVI of Paradise, places the centrality of Hope as a sure expectation of bliss, which arises from the grace of God and from the merits acquired by the Christian through his works.

Parole chiave

Fede, Speranza, Carità, Esame teologico, Paradiso XXIV,XXV,XXVI.

Keywords

Faith, Hope, Charity, Theological examination Paradise XXIV, XXV, XXVI.



Corresponding author: g.dipaola@lumsa.it ; tangelini19@gmail.com

¹ Per ulteriori approfondimenti sulla rubrica "Dante parla ai Giovani", si rimanda alle seguenti puntate precedenti:
- *Dante parla ai giovani* (a cura di Gabriella M. Di Paola Dollorenzo, Università LUMSA, Roma), numero 4, dicembre, 2024, pp. 18-46

Studi Umanistici, Scientifici, Tecnologici, Linguistici

Stúdium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Come funziona l'intelligenza artificiale¹

How artificial intelligence works

Mario Alai

L'IA "simbolica" processa i dati secondo le nostre stesse regole logiche, e i suoi procedimenti ci sono comprensibili, ma proprio per questo non va qualitativamente oltre le nostre possibilità. Invece le reti neurali sanno imparare da sole grazie a meccanismi di rinforzo e retropropagazione, addestrandosi con decine di migliaia di esempi, come vediamo con un esempio semplificato. In questo modo superano nettamente le capacità umane in molti settori. Per noi è tuttavia impossibile capire la "logica" che seguono nel risolvere i loro problemi. Gli algoritmi genetici producono reti neurali sempre migliori con metodi simili alla selezione naturale. Altri tipi di IA sono gli algoritmi probabilisti e quelli analogisti.

Parole chiave

Intelligenza artificiale simbolica; Intelligenza artificiale sub-simbolica; Reti neurali profonde; Apprendimento per rinforzo e retropropagazione; Algoritmi genetici.

"Symbolic" AI processes data according to the same logical rules as us, and its procedures are understandable to us, but for this very reason it does not qualitatively go beyond our possibilities. Instead, neural networks know how to learn on their own thanks to reinforcement and back-propagation mechanisms, training with tens of thousands of examples, as we see with a simplified example. In this way they clearly surpass human capabilities in many areas. However, it is impossible for us to understand the "logic" they follow in solving their problems. Genetic algorithms produce increasingly better neural networks by methods similar to natural selection. Other types of AI are probabilistic and analogistic algorithms.

Keywords

Symbolic artificial intelligence; Sub-symbolic artificial intelligence; Deep neural networks; Learning by reinforcement and back-propagation; Genetic algorithms.

✉ Corresponding author: mario.alai@uniurb.it

¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla precedente pubblicazione: Mario Alai, *Cos'è e come è possibile l'intelligenza artificiale*, Nuova Secondaria, 5, 2025, pp. 43-48.

Eufemo di Caria e le isole Satiridi: un singolare racconto di Pausania localizzato in America?

Euphemus of Caria and the Satyrid Islands: a singular account by Pausanias located in America?

Marcello Valente

Un passo assai singolare di Pausania riferisce il racconto di un altrimenti ignoto Eufemo di Caria, il quale nel II secolo d.C. navigando nell'oceano Atlantico sarebbe giunto dove il mare non era più navigabile e sbarcato alle isole Satiridi, già note al suo equipaggio per via dei suoi abitanti, i terribili Satiri, riuscendo a stento a lasciare quella terra misteriosa. Sebbene Plinio localizzasse questa vicenda lungo la costa occidentale africana, alcuni particolari del racconto di Pausania farebbero pensare piuttosto a una localizzazione caraibica suggerendo che contatti occasionali tra il Vecchio e il Nuovo Mondo esistessero già nell'antichità.

A very singular passage by Pausanias reports the story of an otherwise unknown Euphemus of Caria, who, in the 2nd century AD, while sailing in the Atlantic Ocean, reached a place where the sea was no longer navigable and landed at the Satyrid Islands. These islands were already known to his crew due to their inhabitants, the fearsome Satyrs, and he barely managed to leave that mysterious land. Although Pliny located this story along the western coast of Africa, some details of Pausanias' tale suggest a Caribbean location, hinting that occasional contacts between the Old and New Worlds might have already existed in antiquity.

Parole chiave

Pausania; Eufemo di Caria; Isole Satiridi; Isole Esperidi; Mar dei Sargassi.

Keywords

Pausanias; Euphemus of Caria; Satyrid Islands; Hesperides Islands; Sargasso Sea.

✉ Corresponding author: marcello.valente@uniupo.it

Come impostare in modo semplice e immediato il metodo di integrazione per parti

A simple and immediate guide to setting up the integration by parts method

Enrico Perano

Tra i metodi che si utilizzano per risolvere l'integrale indefinito, gli studenti incontrano spesso difficoltà nell'applicare quello di integrazione per parti, sia per la scelta delle funzioni da assumere come fattore finito e fattore differenziale, sia per i calcoli successivi che tale scelta comporta, in quanto alcuni integrali, ad esempio quelli di una funzione sinusoidale o esponenziale moltiplicata per un polinomio di grado superiore all'unità, richiedono di applicarlo più volte.

Il procedimento si può però velocizzare costruendo una tabella a due colonne sulle quali si riportano le derivate del fattore finito e gli integrali del fattore differenziale e impostando i calcoli su tale tabella, come riporto nel seguito.

Among the methods used to solve indefinite integrals, students often face difficulties in applying the method of integration by parts. These challenges arise from the choice of functions to use as the finite factor and differential factor, as well as the subsequent calculations that such a choice entails. For example, integrals of a sinusoidal or exponential function multiplied by a polynomial of degree higher than one require repeated application of integration by parts. However, this process can be sped up by constructing a two-column table where the derivatives of the finite factor and the integrals of the differential factor are listed, and setting the calculations according to this table, as explained below. This alternative procedure is known as the Tabular Integration by Parts (TIBP) method.

Parole chiave

Integrali indefiniti; Integrazione per parti; Metodo tabulare; Metodo di sostituzione; Trasformata di Laplace.

Keywords

Indefinite Integrals; Integration by Parts; Tabular Method; Substitution Method; Laplace Transform

✉ Corresponding author: enrico.perano@polito.it

Que ma voix demeure¹. Raconter le paysage littéraire en classe de FLE

Let my voice last. Narrating the literary scenery in the FLE classroom

Carlotta Contrini

L'articolo esplora le conseguenze didattiche dell'insegnamento della letteratura francese attraverso la costruzione attiva della competenza linguistica. Nel quadro di un PCTO (Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) in collaborazione con l'Institut français Milano, l'Università cattolica di Brescia ha coniugato la ricorrenza di Bergamo e Brescia Capitali della cultura 2023 e l'opera letteraria di Jean Giono Voyage en Italie (1954) in un progetto didattico che ha permesso agli studenti di utilizzare le moderne risorse digitali per rendere efficace e concreto lo studio del francese come lingua straniera nelle scuole d'istruzione secondaria di secondo grado.

Parole chiave

Pedagogia letteraria; francese lingua straniera; fonetica; video; Jean Giono.

The article explores the didactic effects of teaching French literature through the active construction of oral language competence. In the framework of a PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) in collaboration with the Institut français Milano, the Catholic University of Brescia combined the anniversary of Bergamo and Brescia as Capitals of Culture 2023 and Jean Giono's literary work Voyage en Italie (1954) in a didactic project that allowed students to use modern digital resources to make the study of French as a foreign language effective and concrete in secondary schools.

Keywords

Literary pedagogy; French as a foreign language; phonetics; video capsules; Jean Giono.

✉ Corresponding author: carlotta.contrini@unicatt.it

¹ Le titre de cette contribution est emprunté du roman de Jean Giono *Que ma joie demeure*, Paris, Grasset, 1935.

Dossier

(Ri)leggere Kafka oggi

di Elena Raponi

Studium EDITRICE
LA SCUOLA
edizioni

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

(Ri)leggere Kafka oggi

(Re)reading Kafka today

A cura di Elena Raponi

Le celebrazioni per il centenario della morte di Franz Kafka (1883-1924), iniziate in ambito germanofono con alcune iniziative di grande impatto mediatico, come il *biopic* “Kafka” trasmesso dalla rete televisiva ARD per la sceneggiatura di David Schalko e Daniel Kehlmann, a sua volta ispirata alla nuova biografia in tre volumi di Reiner Stach, hanno avuto in Italia dimensioni straordinarie. Eventi scientifici e culturali, manifestazioni e performance artistiche si sono susseguiti con una ricchezza sorprendente. Sono stati organizzati convegni internazionali – ne ricordiamo almeno tre svoltisi tra gennaio e dicembre 2024 nelle università di Venezia, Pisa e Macerata. Molte case editrici hanno curato nuove edizioni aggiornate, anche con testo originale a fronte, di tutti i racconti dello scrittore praghese, e avviato progetti di grande respiro, come l’edizione completa delle opere di Kafka in una nuova traduzione italiana. Sono usciti libri dedicati alla Praga di Kafka, alla figura e alla vita dello scrittore: tra questi ultimi accenniamo almeno all’edizione italiana della trilogia di Reiner Stach, o alla bella traduzione del libro, finora inedito in italiano, di Felix Weltsch, un amico dello scrittore, su religione e umorismo nell’opera di Kafka. Istituzioni culturali, circuiti bibliotecari, librerie editrici hanno proposto incontri sulla modernità di Kafka, invitando a parlare scrittrici e scrittori di oggi, come il ciclo “100 anni di inquietudine. Quattro autori contemporanei rileggono Franz Kafka” organizzato dal sistema bibliotecario intercomunale di Sassuolo. Ma non è che un esempio per molti. Imponente poi è stato l’impegno di diffusione e divulgazione portato avanti in questo anno kafkiano dalle sedi del Goethe-Institut in Italia con mostre itineranti, approfondimenti bibliografici, aggiornamenti didattici, conferenze ed eventi performativi, tra cui una installazione di “realtà virtuale” presso la sede milanese per una esperienza immersiva del visitatore nel corpo “immane e mostruoso” di Gregor Samsa, il protagonista della *Metamorfosi*. Ma l’aspetto forse più interessante è che le celebrazioni del centenario kafkiano non hanno coinvolto solo il mondo delle istituzioni accademiche e culturali in senso stretto, ma anche i mezzi di comunicazione di massa, per quanto rivolti a una nicchia di ascoltatori colti, come il programma *Pantheon* di Rai Radio Tre con un ciclo di otto episodi dal titolo “Kafkiana. Quando uno scrittore diventa aggettivo”, che ha visto interventi di germanisti, traduttori, autori contemporanei. A tutte queste sollecitazioni ha risposto anche la sezione tedesca della rete Anils, l’Associazione nazionale degli insegnanti di lingue straniere, proponendo a novembre un webinar di aggiornamento per un nuovo approccio didattico alla vita e all’opera dello scrittore praghese, di cui solitamente a scuola si presentano alcuni testi brevi: *Gib’s auf - Rinuncia!*, *Eine kaiserliche Botschaft - Un messaggio dell’imperatore*, *Vor dem Gesetz - Davanti alla legge* (con l’ascolto eventuale della parabola dalla voce di Anthony Perkins nel film *Il Processo* di Orson Welles), oltre all’inizio della *Metamorfosi* e a qualche breve passo da *Brief an den Vater - Lettera al padre*.

Tutto il fermento di questo anno di celebrazioni testimonia così la vitalità della fama di Kafka nel panorama culturale italiano, una fama legata per antonomasia all’esperienza inquietante, “kafkiana” appunto, dei suoi personaggi, che si ritrovano improvvisamente prigionieri di una realtà stravolta da una visionarietà a tratti angosciosa, in cui vigono regole inesplicabili, applicate da una burocrazia impietosa e inumana. Ma la peculiarità della scrittura di Kafka ha bisogno di essere continuamente indagata proprio per andare oltre i luoghi comuni. Questo, di là dall’occasione celebrativa, vuol essere il senso del dossier che qui presentiamo, nella speranza di fornire ai docenti della scuola chiavi di approfondimento e possibili nuovi spunti per una (ri)lettura critica dell’opera dello scrittore, non solo in ambito DaF - *Deutsch als Fremdsprache*, ma anche in percorsi didattici interdisciplinari. Per Kafka, che nelle sue lettere alla fidanzata Felice Bauer aveva protestato di non avere un “interesse” per la letteratura, bensì di essere fatto di letteratura, di non essere altro e di non poter essere altro, ogni realtà, ogni

esperienza esistenziale si trasforma in letteratura, in linguaggio metaforico, allusivo, alla ricerca disperata e impossibile di un “di là” ormai irraggiungibile per Kafka, scrittore ebreo occidentale, per il quale la fede dei padri non era che un ricordo lontanissimo.

Proprio questo nodo irrisolto di una scrittura totalizzante, che dissolve la verità in una sequenza infinita di immagini stranianti, costituisce il filo conduttore, discreto, del presente dossier, a partire dai contributi che ricostruiscono l'intreccio tra l'opera di Kafka e il contesto biografico personale e familiare dello scrittore fino agli studi sulla traduzione letteraria e intersemiotica che, sottolineando l'indeterminatezza e la perturbante visionarietà della scrittura kafkiana, lasciano emergere la complessità, non solo linguistica, di un confronto con l'opera dello scrittore praghese.

Il dossier si apre con alcune pagine di viaggio d'autore (Giuseppe Lupo), che conducono il lettore per le vie di Praga dove Kafka abitò cambiando continuamente casa, sospinto dalla sua inquietudine, ma anche dal desiderio del padre di migliorare la propria posizione sociale. Il contributo di Guido Massino indaga l'intreccio di biografia e scrittura nella narrativa di Kafka, soffermandosi in particolare sugli animali nei suoi racconti, creature ibride, dal cavallo Bucefalo allo scimpanzé Rotpeter fino a Gregor, il protagonista della *Metamorfosi*, compagno, quest'ultimo, di altri insetti, creature innocenti, ricordate dallo scrittore nelle lettere a Milena. Alla particolarità della scrittura kafkiana, in equilibrio tra visionarietà e autobiografia, è dedicato il saggio di chi scrive, con l'analisi del racconto *Auf der Galerie*. Anche Gloria Colombo analizza la natura metaforica delle immagini della prosa kafkiana, in particolare l'immagine della Città Proibita, sottesa a numerosi racconti, tra cui *Eine kaiserliche Botschaft – Un messaggio dell'Imperatore*, ricavata dallo scrittore, con il consueto processo di trasfigurazione letteraria, dalle foto di un libro di viaggi in Oriente, ma a sua volta divenuta allusiva, nel moltiplicarsi di rimandi metaforici, di una visione della realtà debitrice verso la mistica ebraica medioevale. Del rapporto complesso dell'opera di Kafka con le immagini, intese sia come elementi visivi sia come metafore, simboli, e della natura indeterminata, onirica della sua scrittura parla Simone Costagli. Quella stessa indeterminatezza, che costituisce il fascino della prosa kafkiana, è però anche ciò che crea non pochi problemi al traduttore, come mostra Giovanni Giri nel suo contributo sulle traduzioni italiane della *Metamorfosi*. Ma per Primo Levi, chiamato da Einaudi a tradurre *Il Processo*, la discesa nei meandri della scrittura kafkiana fu soprattutto un'esperienza dolorosa, traumatica (Stefano Bellin). Troppo simili alla propria tragica esperienza nella realtà inumana del Lager devono essere apparsi allo scrittore la violenza di funzionari e burocrati del romanzo di Kafka, l'assurdità di un sistema che riduce l'uomo a numero, a pratica. Di questa ennesima trasfigurazione straniante, insieme deformazione iperrealistica e proiezione mitica dell'apparato amministrativo della duplice monarchia austro-ungarica, che Kafka ben conosceva nella sua qualità di impiegato dell'Istituto di Assicurazioni contro gli infortuni sul lavoro, parla, infine, Alessandra Schininà in una analisi che tocca oltre ai romanzi *Il Processo* e *Il Castello* anche il breve, suggestivo testo *Poseidon*.

Elena Raponi
Università Cattolica del Sacro Cuore

Le case di Kafka

Kafka's Houses

Giuseppe Lupo

Un suggestivo diario d'autore alla riscoperta della Praga segreta di Kafka

An evocative author's diary to discover Kafka's secret Prague

Parole chiave

Praga; le case di Kafka.

Keywords

Prague; Kafka's houses.

✉ Corresponding author: giuseppe.lupo@unicatt.it

Cimici, scarafaggi, coccodrilli. E altri amabili animali

Bedbugs, Cockroaches, Crocodiles. And Other Charming Creatures

Guido Massino

Come l'incontro con gli attori yiddish nel 1911-1912 e un'osservazione del padre ispirarono "La Metamorfose": attraverso il mondo degli animali di Kafka, alla ricerca di una complicata salvezza.

How the encounter with the Yiddish theater in 1911-1912 and a proverb of his father inspired "The Metamorphosis": Through Kafka's Animal World, in search of a complicated salvation.

Parole chiave

Kafka; il teatro Yiddish; *La Metamorfose*.

Keywords

Kafka; the Yiddish theater; *The Metamorphosis*.

✉ Corresponding author: guido.massino@uniupo.it

La scrittura di Kafka tra visionarietà e autobiografia: *Auf der Galerie*¹

Kafka's Writing Between Visionariness and Autobiography: *Auf der Galerie*

Elena Raponi

Il contributo analizza il racconto breve di Kafka "Auf der Galerie" (1916/1917), quale esempio della condizione di incertezza esistenziale dello scrittore praghese, in particolare negli anni centrali della sua attività. Esso mostra inoltre come nella struttura binaria del racconto si riveli, in una forma ancora basilare, il «paradigma narrativo» sotteso a tutta la sua produzione, sospesa tra visionarietà e autobiografia.

Parole chiave

Kafka; *Auf der Galerie*; interpretazione.

The contribution analyzes Kafka's short story "Auf der Galerie" (1916/1917), as an example of the Prague writer's condition of existential uncertainty, particularly in the central years of his activity. Furthermore, it shows how in the binary structure of the story, the "narrative paradigm" underlying all his production is revealed, in a still basic form, suspended between visionariness and autobiography.

Keywords

Kafka; *Auf der Galerie*; interpretation.

✉ Corresponding author: elena.raponi@unicatt.it

¹ Il presente saggio è una versione ridotta e leggermente modificata di un più ampio contributo pubblicato in «Nuova Secondaria», 8, aprile 2022, pp. 87-91. Le traduzioni dei passi tedeschi, quando non diversamente indicato, sono di chi scrive.

La Città Proibita nell'opera di Franz Kafka

The Forbidden City in Franz Kafka's Work

Gloria Colombo

Tra le architetture che costellano l'opera kafkiana, particolarmente ricorrenti sono quelle ispirate alla Città Proibita. Prendendo spunto dalle migliaia di stanze e corti incastonate le une nelle altre che costituiscono il Palazzo Imperiale Cinese e che lo circondano, Kafka dà vita a strutture architettoniche che si allungano all'infinito, illuminate da una luce inestinguibile e abitate da un'autorità suprema talmente remota da risultare inaccessibile all'essere umano. È, quest'ultima, la rappresentazione simbolica di una precisa concezione del Divino. Il saggio intende dimostrare che dietro al modello architettonico della Città Proibita se ne cela uno più nascosto, appartenente al campo della mistica ebraica.

Parole chiave

Kafka; La Città Proibita; mistica ebraica.

Among the architectures that punctuate Kafka's work, particularly recurrent are those inspired by the Forbidden City. Taking a cue from the thousands of interlocking rooms and courtyards which make up and surround the Chinese Imperial Palace, Kafka gives life to architectural structures that stretch into infinity, illuminated by an unquenchable light and inhabited by a supreme, inaccessible authority. The latter is the symbolic representation of a precise conception of the Divine. The essay aims to demonstrate that behind the architectural model of the Forbidden City lies a more hidden one, belonging to the field of Jewish mysticism.

Keywords

Kafka; The Forbidden City; Jewish Mysticism.

✉ Corresponding author: gloria.colombo@unicatt.it

L'uomo invisibile. Kafka e le immagini

The Invisible Man. Kafka and Images

Simone Costagli

Partendo dalla constatazione del gran numero di graphic novel ispirate all'opera e alla figura di Franz Kafka, il saggio cerca di riassumere alcuni aspetti della "iconicità" dei testi dello scrittore praghese, seguendo un doppio movimento, che va prima dalla parola all'immagine attraverso l'esempio de "La Metamorfosi", e quindi dall'immagine alla parola, concentrandosi invece su "Il Disperso".

Parole chiave

Graphic novel; Iconicità; *La Metamorfosi*; *Il Disperso*; Immagini.

Starting from the observation of the large number of graphic novels inspired by the work and figure of Franz Kafka, the essay tries to summarize some aspects of the "iconic nature" of the texts of the Prague writer, following a double movement, which goes first from the word to the image through the example of "The Metamorphosis", and then from the image to the word, focusing instead on "The Man who Disappeared".

Keywords

Graphic novel; Iconicity; *Metamorphosis*; *The Man who Disappeared*; Images.

✉ Corresponding author: simone.costagli@uniud.it

Tradurre e ritradurre *La Metamorfosi*

Translating and Retranslating *The Metamorphosis*

Giovanni Giri

Il contributo mette a confronto e commenta, sulla base di cinque passi tratti dal celebre racconto “Die Verwandlung” di Franz Kafka, le scelte operate dai traduttori italiani in dodici versioni pubblicate tra il 1934 e il 2024. L’analisi comparativa viene operata in primo luogo sui testi e prende in esame vari parametri, a partire da quello semantico, per poi passare a questioni più legate alla traduttologia e alla linguistica, tentando di individuare tendenze prevalenti e di delineare gli atteggiamenti con cui i singoli traduttori si pongono nei confronti del testo kafkiano nei vari decenni. La conclusione mette in rilievo la possibilità, mediante lo studio delle tante traduzioni di un testo, di allargare lo sguardo ad altri ambiti della didattica.

The paper compares and comments on the choices made by Italian translators in twelve versions of Franz Kafka’s famous short story “Die Verwandlung”, published between 1934 and 2024. The analysis is based on five passages from the original text. The comparative analysis is initially conducted on the texts, examining a range of parameters, beginning with the semantic and subsequently progressing to matters pertaining to translatology and linguistics. This approach aims to identify prevailing tendencies and to delineate the attitudes of individual translators towards the original text across different decades. The conclusion emphasises the potential for broadening our perspective through the study of numerous translations of a text, thereby facilitating insights into other areas of didactics.

Parole chiave

Kafka; *La Metamorfosi*; Traduzione.

Keywords

Kafka; *The Metamorphosis*; Translation.

✉ Corresponding author: giovanni.giri@unifi.it

Primo Levi lettore di Kafka¹

Primo Levi reader of Kafka

Stefano Bellin

Questo contributo accosta due scrittori fondamentali del ventesimo secolo, Primo Levi e Franz Kafka, per mettere in evidenza gli effetti che la scrittura di Kafka può avere sul lettore. Partendo dalla traduzione di “Der Process” a cui Levi lavorò per la casa editoriale Einaudi, il contributo si concentra sull’incontro Levi-Kafka. Sebbene Kafka avesse uno stile, una cultura e un’occupazione molto diversa dalla sua, Levi ritrovò nello scrittore praghese un’eco della propria «parte oscura». Il contributo analizza il perturbante incontro con Kafka attraverso un’analisi del “Processo” e dei motivi per i quali la traduzione di tale romanzo ebbe un effetto travolgente su Levi.

This essay pairs two twentieth-century writers, Primo Levi and Franz Kafka, to highlight the effects that Kafka’s writings might have on the reader. Starting from the translation of “Der Process”, which Levi carried out for the publishing house Einaudi, this contribution focuses on the encounter between Levi and Kafka. Even though Kafka had a style, a culture, and a professional training significantly different from Levi’s, the latter found in the Prague writer an echo of his “obscure part”. The essay analyses Levi’s uncanny encounter with Kafka by exploring “Il Processo” and the reasons why the translation of that novel had a deeply troubling effect on Levi.

Parole chiave

Kafka; Levi; *Il processo*.

Keywords

Kafka; Levi; *The Trial*.

✉ Corresponding author: stefano.bellin@ugent.be

¹ Il presente saggio è una versione ridotta e leggermente modificata di un più ampio contributo pubblicato nel 2020 (cfr. S. Bellin, *Primo Levi e Franz Kafka*, in *Innesti: Primo Levi e i libri altrui*, a cura di G. Cinelli e R.S.C. Gordon, Peter Lang Verlag, Oxford-Bern 2020, pp. 287-303).

Kafka e la burocrazia. Peregrinazioni dell'individuo moderno tra uomini-pratica e funzionari falsi dei

Kafka and Bureaucracy. Modern Wanderings between Dehumanised Individuals and False Gods Officials

Alessandra Schininà

Questo articolo analizza la descrizione straniante e iperrealistica dell'apparato burocratico e dei suoi attori nei testi di Kafka, creatore del mito moderno dell'individuo che vaga nei labirinti della burocrazia e ne viene schiacciato. Ci si sofferma in particolare sul processo di trasformazione dell'essere umano in un caso, in un atto d'ufficio. I burocrati vengono a loro volta rappresentati come figure sfuggenti ed enigmatiche, spesso ridicole. La loro onnipotenza si rivela una tragica farsa ed essi stessi sono vittime di un meccanismo fine a sé stesso. Gli ambienti e le situazioni paradossali e grotteschi in cui si muovono assumono una doppia valenza: specchio deformante del reale e proiezione mitica di un sistema pieno di contraddizioni e sostanzialmente disumano.

Parole chiave

Novecento; Burocrazia; Alienazione; Prosa; Letteratura in lingua tedesca.

This article analyses the alienating and hyper-realistic description of bureaucracy and its actors in Kafka's texts. He created the modern myth of the individual who wanders in the labyrinths of bureaucracy and is crushed by it. The article focuses in particular on the process of transformation of the human being into a case, an official act. On the other hand, bureaucrats are represented as elusive and enigmatic, often ridiculous figures. Their omnipotence turns out to be a tragic farce and they themselves are victims of a self-referential mechanism. The paradoxical and grotesque places and situations in which they move have a double value: distorting mirror of reality and mythical projection of a system full of contradictions and essentially inhuman.

Keywords

Twentieth Century; Bureaucracy; Alienation; Prose; German literature.

✉ Corresponding author: aschini@unict.it



NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

ORIENTAMENTO EDUCATIVO E PROFESSIONALE:
PROSPETTIVE INTERNAZIONALI E IL CASO ITALIANO

BLUE EDUCATION. TOWARDS A NEW PARADIGM
IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

LA DIMENSIONE PEDAGOGICA NELL'ENCYCLOPÉDIE
DI DIDEROT E D'ALEMBERT

PERSONA: IDENTITÀ E CARATTERE FUTURIZO

EDUCAZIONE E FORMAZIONE

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

NUOVA SECONDARIA
RICERCA

Dossier

I CONFLITTI RELAZIONALI
NELLA SCUOLA

Štúdium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-458

I conflitti in un'ottica ecosistemica tra facilitatori e barriere

The conflicts from an ecosystemic perspective between facilitators and barriers

Eugenia Di Barbora, Daniele Fedeli

I conflitti in ambito scolastico possono essere letti in base a differenti prospettive e secondo piani concentrici, che si dipanano dal livello dei micro-processi interattivi in classe fino alle dimensioni di meso- e macro-sistema, relative alle dinamiche e alle politiche di istituto, anche in rapporto al territorio di riferimento. In quest'ottica, il conflitto può e deve essere visto come occasione generativa e trasformativa, in grado di sostanziare l'azione didattica e più in generale educativa. A questo proposito, nell'articolo vengono riportati i dati più significativi di una ricerca empirica volta a rilevare la percezione che insegnanti curricolari e di sostegno (appartenenti a differenti ordini di scuola) hanno rispetto alle dimensioni relazionali a livello micro- e macro-sistemico, in grado di agire come barriere oppure come facilitatori dei processi trasformativi del conflitto come occasione di crescita e di sviluppo di esperienze comunicative inclusive.

Parole chiave

Conflitto, violenza, ecosistema, facilitatori, barriere.

School conflicts can be examined from multiple perspectives and through concentric layers, ranging from the micro-level of interactive processes within the classroom to the meso- and macro-systemic dimensions, which encompass the dynamics and policies of the institution, and even extend to the surrounding community context. From this vantage point, conflict should be seen not only as a challenge but as a generative and transformative opportunity—one that can enrich and substantiate both teaching and broader educational practices. In this context, the article presents key findings from an empirical study aimed at exploring the perceptions of both mainstream and support teachers (across different school levels) regarding the relational dimensions at micro- and macro-systemic levels. These dimensions can function either as barriers or as facilitators in the transformative processes of conflict, which can serve as a fertile ground for growth and the development of inclusive communicative experiences.

Keywords

Conflict, violence, ecosystem, facilitators, barriers

✉ **Corresponding author:** eugenia.dibarbora@uniud.it; daniele.fedeli@uniud.it

Formarsi in un clima di classe collaborativo: le metodologie partecipative per promuovere *l'agio dell'apprendimento* e prevenire le forme di *dis-agio relazionale* nella scuola dell'adolescenza

Educating in a collaborative classroom climate: Participative methodologies to promote ease of learning and prevent forms of relational discomfort in adolescent schools

Maria Rita Mancaniello

Partendo dal concetto di scuola come comunità educante, l'articolo esplora come la ricerca-azione partecipativa possa essere un metodo efficace per promuovere la trasformazione delle dinamiche relazionali conflittuali, valorizzando il ruolo degli studenti e delle studentesse e favorendo pratiche di ascolto e mediazione. Attraverso le metodologie partecipative, l'insegnante può sviluppare strategie di condivisione, coinvolgimento e co-costruzione di regole condivise, prevenendo dinamiche conflittuali e favorendo la responsabilizzazione degli studenti. La traduzione di questi principi in azioni concrete all'interno delle scuole presenta ancora delle sfide, tra cui la necessità di strumenti operativi chiari e il coinvolgimento attivo di tutti gli attori educativi. Il contributo si propone di offrire una riflessione teorico-pratica su come favorire la costruzione di un ambiente scolastico più inclusivo e orientato al benessere relazionale.

Parole chiave

Scuola dell'adolescenza; metodologie partecipative; promozione del benessere; prevenzione dei conflitti; gruppo-classe

Starting from the concept of school as an educational community, the article explores how participatory action research can be an effective method to promote the transformation of conflictual relational dynamics, enhancing the role of students and encouraging listening and mediation practices. Through participatory methodologies, teachers can develop strategies for sharing, involvement and co-construction of shared rules, preventing conflictual dynamics and encouraging student empowerment. The translation of these principles into concrete actions within schools still presents challenges, including the need for clear operational tools and the active involvement of all educational actors. The contribution aims to offer a theoretical-practical reflection on how to promote the construction of a more inclusive school environment oriented towards relational well-being.

Keywords

School of adolescence; participatory methodologies; conflict prevention; promotion of well-being; class group

✉ Corresponding author: mariarita.mancaniello@unisi.it

I conflitti a scuola quali occasione di crescita personale e sociale

Conflicts at school as opportunity for personal and social growth

Stefano Scarpa, Elena Zambianchi*

Il lavoro riguarda la possibilità di avvalersi delle diverse situazioni di conflitto riscontrabili all'interno della scuola quali opportunità non solo per superare le connesse tensioni e difficoltà in ambito relazionale o apprenditivo e cognitivo ma anche come occasione di crescita personale e sociale. Allo scopo si prendono in considerazione tre tipiche dinamiche conflittuali che si possono generare in ambito scolastico, ovvero forti contrasti tra pari, sovente sfocianti in soprusi e prevaricazioni, relazioni negative tra insegnanti e alunni e il conflitto socio-cognitivo, esplorando alcune delle modalità di fronteggiamento o di superamento ritenute ad oggi maggiormente foriere di esiti positivi.

Parole chiave

Conflitto; relazione educativa; cura; mediazione; facilitatore.

The work concerns the possibility of using the different conflict situations at school as opportunities both to overcome tensions and related difficulties in the relational and learning fields, and as opportunities for personal and social growth. To this end, three typical conflict dynamics that can arise in the school environment are explored, namely strong contrasts between peers, which often lead to abuse and bullying, negative relationships between teachers and students and socio-cognitive conflict, exploring some of the ways to deal with or overcome them that are currently considered the most likely to produce positive results.

Keywords

Conflict; educational relationship; care; mediation; facilitator.

✉ Corresponding author: s.scarpa@unifortunato.eu; e.zambianchi@gmail.com

Costruire l'appartenenza: la sfida dell'integrazione scolastica per ridurre marginalizzazione ed esclusione tra i pari

Building belonging: the challenge of school integration to reduce marginalisation and exclusion among peers

Elena Abbate

La qualità dell'integrazione scolastica si misura sulla sua capacità di promuovere un'inclusione sociale a lungo termine che superi il tempo e lo spazio del setting scolastico, prolungando il proprio impatto positivo sullo studente con disabilità, nella realizzazione del proprio progetto di vita. A sostegno di questo, il presente contributo si sofferma sul protagonismo dei pari nel successo del processo di inclusione scolastica e sociale dei compagni con disabilità, riconoscendoli come un fondamentale fattore di scorta e di accompagnamento per lo studente nella transizione dai contesti strutturati e formali ai contesti di vita che riguardano specificatamente lo spazio informale del tempo ricreativo, del divertimento, ma anche dell'associazionismo e della cittadinanza.

Parole chiave

Integrazione scolastica; integrazione sociale; adolescenti, interazione tra pari; disabilità.

The quality of school integration is measured by its ability to promote long-term social inclusion that goes beyond the time and space of the school setting, prolonging its positive impact on the student with disabilities in the realisation of his or her life project. In support of this, the paper dwells on the fundamental role of peers in the school success and the social inclusion process of peers with disabilities, recognising them as a fundamental escorting and accompanying factor for the student in the transition from the structured and formal settings to the life contexts that specifically concern the informal space of recreational time, entertainment, but also of associationism and citizenship.

Keywords

Educational integration; social integration; adolescents; peer interaction; disability.

✉ Corresponding author: elena.abbate@unisalento.it

Scuola in tensione. Conflitti tra insegnanti, dirigenti e famiglie: una lettura pedagogica

A school in tension. Conflicts between teachers, leaders and families: an educational interpretation

Valerio Ferrero

In questo saggio diamo una lettura pedagogica dei conflitti a scuola tra insegnanti, dirigenti e famiglie, evidenziandone il potenziale trasformativo. Che cosa genera tensioni e scontri? Come sono vissuti dai diversi attori? Quali sono le conseguenze? La nostra riflessione è accompagnata da alcuni estratti dialogici raccolti durante tre focus group condotti con un gruppo misto di genitori, insegnanti e dirigenti in Piemonte secondo il modello della comunità di ricerca lipmaniana.

In this paper, we provide an educational interpretation of conflicts in schools between teachers, leaders and families, emphasizing their transformative potential. What triggers tensions and disputes? How are they experienced by the different actors? What are the consequences? Our reflection is accompanied by some dialogic excerpts from three focus groups conducted with a mixed group of parents, teachers and leaders in Piedmont using Lipman's Community of Inquiry approach.

Parole chiave

Scuola; relazioni; conflitti; professionisti; famiglie

Keywords

School; relationships; conflicts; professionals; families

✉ Corresponding author: valerio.ferrero@unito.it

La gestione dei conflitti a scuola: dalla teoria dell'intervento alle strategie operative

Conflict Management in Schools: From Intervention Theory to Operational Strategies

Valeria Di Martino

Il presente contributo esplora il tema della gestione dei conflitti nel contesto scolastico, analizzando le dinamiche relazionali e le strategie operative per prevenire e affrontare la violenza. Attraverso un'analisi della letteratura internazionale, l'articolo delinea un quadro teorico-metodologico che evidenzia il ruolo della competenza pedagogica nella trasformazione dei conflitti in opportunità di apprendimento. Particolare attenzione è dedicata agli strumenti operativi per la gestione quotidiana delle dinamiche conflittuali e all'implementazione di un approccio sistemico che integra la formazione degli insegnanti, il coinvolgimento dei genitori e la collaborazione con il territorio.

Parole chiave

gestione dei conflitti; violenza scolastica; alleanza educativa; strumenti didattici; prevenzione sistemica.

This contribution explores conflict management in the school context, analyzing relational dynamics and operational strategies to prevent and address violence. Through an analysis of international literature, the article outlines a theoretical-methodological framework that highlights the role of pedagogical competence in transforming conflicts into learning opportunities. Special attention is devoted to operational tools for daily conflict management and the implementation of a systemic approach that integrates teacher training, parental involvement, and community collaboration.

Keywords

conflict management; school violence; educational alliance; teaching tools; systemic prevention.

✉ Corresponding author: valeria.dimartino@unipa.it

La sinergia tra attività motoria e tecnologia: potenziare gli studenti attraverso il conflitto relazionale

The synergy between motor activity and technology:
empowering learners through relational conflict

Antonio Ascione

L'integrazione dell'attività motoria e della tecnologia nell'istruzione ha guadagnato attenzione grazie al suo potenziale per migliorare le esperienze educativo-didattiche degli studenti. Di fronte al potenziale educativo del corpo e alle ultime ricerche sull'incorporazione dei giochi nel curriculum scolastico, questo documento esplora il suo approccio metodologico interdisciplinare basato sulla sinergia tra l'attività motoria, come elemento chiave nello sviluppo olistico dei bambini, e la tecnologia digitale in contesti scolastici, come opportunità per gli studenti di impegnarsi con contenuti disciplinari attraverso interazioni incarnate al fine di contrastare l'insorgenza di eventuali conflitti relazionali.

La ricerca sta dimostrando l'efficacia di questo approccio, anche in presenza di conflitti relazionali, per lo sviluppo dell'acquisizione di conoscenze disciplinari di abilità personali, abilità cognitive e socio-emotive all'interno di ambienti di apprendimento interattivi e coinvolgenti

Si riporta una ricerca esplorativa indagando le percezioni degli studenti sull'idea del metaverso rispetto ad una esperienza di apprendimento basata sul gioco svolta con l'inserimento della realtà immersiva nella didattica.

Parole chiave

Attività motoria; tecnologia; conflitto relazionale.

The integration of physical activity and technology into education has gained attention due to its potential to improve students' educational-didactic experiences. Faced with the educational potential of the body and the latest research on the incorporation of games into the school curriculum, this paper explores its interdisciplinary methodological approach based on the synergy between motor activity, as a key element in the holistic development of children, and digital technology in school settings, as an opportunity for students to engage with disciplinary content through embodied interactions in order to counteract the onset of any relational conflicts.

Research is demonstrating the efficacy of this approach, even in the presence of relational conflicts, for the development of the acquisition of disciplinary knowledge of personal skills, cognitive and social-emotional skills within interactive and engaging learning environments.

An exploratory research is reported investigating students' perceptions of the idea of the metaverse compared to a game-based learning experience carried out with the inclusion of immersive reality in teaching.

Keywords

Physical activity; technology; relational conflict.

✉ Corresponding author: antonio.ascione@uniba.it

An impressionist painting showing a woman in profile, looking down at a young child she is holding. The style is characterized by visible brushstrokes and a soft, dappled light. The woman has dark hair and is wearing a light-colored, textured garment. The child is wearing a light-colored, patterned dress. The background is composed of soft, blended colors, suggesting an outdoor setting.

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Scienze pedagogiche

Studium  EDITRICE
edizioni LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Orientamento Educativo e Professionale: prospettive internazionali e il caso italiano

Educational and career guidance: international perspectives and the Italian case

Lorenza Da Re, Benito Echeverría, Pilar Martínez Clares*

L'articolo illustra le potenzialità dell'orientamento educativo e professionale (OEP), letto e interpretato secondo la prospettiva europea, delineandone le sue funzioni e sottolineando gli appoggi istituzionali e le sfide educative che pongono l'orientamento al centro delle politiche di educazione e formazione permanente. Viene dato spazio a un approfondimento dell'OEP in Italia, definendo gli aspetti salienti della normativa nazionale e presentandone le prospettive pedagogiche. Vengono infine tracciate le prospettive future dell'OEP, inteso come fattore di qualità, equità e giustizia sociale, per la promozione di opportunità di apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita, e come elemento strategico in triangolazione con formazione e occupazione.

Parole chiave

Orientamento educativo e professionale; Europa; competenze; professione; formazione.

The article illustrates the potential of educational and career guidance (ECG), understood and interpreted according to the European perspective, outlining its functions and highlighting the institutional supports and educational challenges that place guidance at the centre of lifelong education and training policies. Space is given to an in-depth study of ECG in Italy, defining the salient aspects of the national legislation and presenting its pedagogical perspectives. Finally, the paper outlines the future prospects of ECG, understood as a factor of quality, equity and social justice, for the promotion of lifelong learning opportunities, and as a strategic element in triangulation with training and employment.

Keywords

Educational and career guidance; Europe; skills; occupation; training.

✉ Corresponding author: lorenza.dare@unipd.it

Blue Education. Towards a New Paradigm in Environmental Education

Blue Education. Verso un nuovo paradigma nell'educazione ambientale

Giambattista Bufalino

L'articolo esplora il significato e il ruolo del mare e dei sistemi acquatici, spesso trascurati, nei percorsi tradizionali di educazione alla sostenibilità ambientale, proponendo una riflessione sulle loro implicazioni educative e culturali. In questa prospettiva, propone un cambiamento paradigmatico attraverso l'introduzione del modello di "educazione blu" con l'intento di promuovere una comprensione delle interconnessioni tra ecosistemi terrestri e marini. L'obiettivo è decostruire e superare i pregiudizi coloniali e antropocentrici che hanno storicamente privilegiato gli ecosistemi terrestri e "verdi", per formare nuove generazioni capaci di sviluppare una coscienza critica e una radicata responsabilità etica per la tutela e la salvaguardia degli ambienti marini. Gli sviluppi educativi di questo approccio sono significativi e promettenti per la ricerca futura, delineando un cambiamento verso una nuova alfabetizzazione ecologica e una rinnovata responsabilità ambientale.

Parole chiave

Educazione blu; sostenibilità; ecologia; interconnessione, Ecosistemi acquatici

✉ Corresponding author: gbufalino@unict.it

This article explores the cultural and ecological significance of the sea and aquatic systems, addressing their marginalization in traditional environmental education. It proposes the "Blue education" model as a transformative framework that highlights the interconnectedness of terrestrial and marine ecosystems while challenging colonial and anthropocentric biases that have historically privileged land-based and "green" perspectives. This approach aims to prepare future generations to address the complex challenges of marine conservation and sustainability. The educational implications of this approach are profound, offering a foundation for future research that emphasizes the development of a new ecological literacy and a reinvigorated sense of environmental responsibility.

Keywords

Blue education; sustainability; ecology; water Ecosystems

La dimensione pedagogica nell'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert

The pedagogical dimension in Diderot and D'Alembert's *Encyclopédie*

Edoardo Valter Tizzi

L'articolo si sofferma sulla dimensione pedagogica presente all'interno dell'Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, pubblicata tra il 1751 e il 1765 a cura di Diderot e d'Alembert. L'autore approfondisce criticamente i temi della formazione, dell'educazione e dell'istruzione in rapporto al Siècle des Lumières, in cui l'opera si situa. Lo fa prendendone anche problematicamente in esame alcune voci fondamentali quali "Éducation", di du Marsais, "Étude", di de Jaucourt, e "Études", di Villeneuve, nonché "Encyclopédie", dello stesso Diderot. Il pensiero diderotiano sembra qui convergere verso l'ideale pedagogico dell'acquisizione d'una cultura generale in cui le conoscenze si intreccino e si correlino dinamicamente in un insieme integrato, come nella sua enciclopedia.

Parole chiave

Pedagogia; *Encyclopédie*; formazione; educazione; istruzione culturale.

The article focuses on the pedagogical dimension present within the Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, published between 1751 and 1765 by Diderot and d'Alembert. The author offers a critical exploration of the themes of self-formation, education and instruction in relation to the Siècle des Lumières, in which the work is situated. The author also undertakes a problematic examination of several fundamental entries, such as "Éducation", by du Marsais, "Étude", by de Jaucourt, and "Études", by Villeneuve, as well as "Encyclopédie", by Diderot. Diderot's thought here seems to converge towards the pedagogical ideal of the acquisition of a general culture in which knowledge is intertwined and dynamically correlated in an integrated whole, as in his encyclopedia.

Keywords

Pedagogy; *Encyclopédie*; self-formation; education; cultural instruction.

✉ Corresponding author: vedoardot@gmail.com

Educazione e Formazione

Education and Training

Luca Impara

Nella collocazione polimorfa del sapere si pone la specificità dell'educazione, con la sua doppia funzione di discorso e di azione ispiratrice delle sue costruzioni problematiche e argomentative. Oggi il processo di formazione si identifica con l'educazione-spazio del senso comune, della coscienza ordinaria e del linguaggio naturale: attraverso questi canali viene ridotta a una "regione" dei fatti educativi, viene omologata al dispositivo pedagogico delle attività formali di istruzione, sottolineandone un ipotetico "valore aggiunto". Si vuol sostenere che il dispositivo tradizionale "insegnare, educare e formare" necessita oggi di una componente fondamentale, che è la ricerca educativa, da concepire come parte integrante, non derivata ma costitutiva di tali imprese intellettuali. La ricerca dev'essere integrata nell'azione educativa, deve impegnarsi sul campo per elaborare nuovi modelli di spiegazione del funzionamento dei processi educativi e formativi in relazione ai contesti di riferimento.

Parole chiave

Formazione; ricerca; riflessione; processi: ragione

In the positioning and polymorphism of knowledge, education is placed as a subject with the dual function of speech and animator of its problematic and argumentative constructions. In the current situation, the process of formation is identified with education-space of common sense, ordinary consciousness and natural language is reduced to a "region" of educational facts, the pedagogical device of formal education activities, emphasizing a hypothetical "added value" teaching, educating and training today need a fundamental component such as educational research, to be conceived as an integral part, not derived but constituent of such intellectual enterprises. Research still requires the development of new models to explain how education and training processes work in relation to different reference contexts

Keywords

formazione; ricerca; riflessione; processi; ragione



NUOVA SECONDARIA

Rubrica
Un libro, i libri,
un problema

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

Le riviste pedagogiche di inizio Novecento: il caso di «Pro Infanzia»

The pedagogical journals of the early 20th century: the case of «Pro Infanzia»

Andrea Marrone

Le riviste pedagogiche costituiscono preziose fonti storico-educative, fondamentali per ricostruire itinerari di pensiero, dibattiti culturali e pratiche didattiche. La loro diffusione, favorita dallo sviluppo delle tecnologie tipografiche nel XIX secolo, le rese punti di riferimento per educatori e studiosi, influenzando profondamente lo sviluppo della riflessione e della divulgazione educativa. Tra queste, la rivista «Pro Infanzia» rivestì un ruolo centrale nella pedagogia infantile, in particolare nell'ambito cattolico. La recente pubblicazione di Renata Bressanelli fa luce su questa influente iniziativa pubblicistica, tracciandone meticolosamente la storia e il contributo, ma anche scoprendo, più in generale, dimensioni finora trascurate della pedagogia cattolica italiana del primo Novecento. Nel confronto con la storiografia sull'argomento, il presente articolo mette in luce i principali contenuti e apporti della ricerca.

Parole chiave

Storia dell'educazione; Scuola; Pedagogia; Italia; XX secolo;

Pedagogical journals constitute valuable historical-educational sources, fundamental for reconstructing thought itineraries, cultural debates, and teaching practices. Their dissemination, facilitated by the development of printing technologies in the 19th century, made them reference points for educators and scholars, and profoundly influenced the development of educational reflection and dissemination. Among them, the journal «Pro Infanzia» played a central role in child pedagogy, particularly in the Catholic sphere. Renata Bressanelli's recent publication sheds light on this influential publishing initiative, meticulously tracing its history and contribution, but also uncovering, more generally, hitherto neglected dimensions of Italian Catholic pedagogy in the early 20th century. In comparison with the historiography on the subject, this article highlights the main contents and contributions of the research.

Keywords

History of education; School; Pedagogy; Italy; XX century;

✉ **Corresponding author:** andrea.marrone@unica.it



NUOVA SECONDARIA
RICERCA

“Gli inattuali”

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

GLI INATTUALI

Salvatore Colazzo, Roberto Maragliano

Contrappunto in prosa Glenn Gould, *Lettere*, Rosellina Archinto, Milano 1993

La rubrica “Gli inattuali” vede l’intervento alternato dei due autori, i quali propongono all’attenzione del lettore testi di un passato relativamente recente che, pur avendo giocato un ruolo nel dibattito del tempo in cui comparvero, poi si sono eclissati, cadendo spesso nel dimenticatoio, sebbene non abbiano esaurito tutto il loro potenziale di attivazione della riflessione.

✉ Corresponding author: r.maragliano@gmail.com



NUOVA SECONDARIA

Recensioni
brevi

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

ISSN 1828-4582 - Anno XLII

M. HEIDEGGER, *Metafisica e nichilismo*, Mimesis Edizioni, Milano 2024, A cura di Friedrich Hans-Joachim, Edizione italiana a cura di Carlo Angelino, pp. 342

Che la metafisica come tale sollevi, per Heidegger, un “problema” e una “domanda”, è già palese, se non con *Sein und Zeit*, almeno con la prolusione friburghese di *Che cos'è metafisica*, affiancata – in quel medesimo 1929 – dalla pubblicazione del *Kant-Buch*. Ma intorno a “Heidegger e il problema della metafisica” si dispone a partire dalla metà degli anni Trenta una più articolata costellazione semantica. Ne rende conto la riedizione di *Metafisica e nichilismo*, dato alle stampe di recente per i tipi di Mimesis (riproponendo, a due anni dalla scomparsa, la curatela offertane nel 2006 da Carlo Angelino per il Melangolo). Due sono i testi ivi raccolti, in conformità al volume 67 della *Gesamtausgabe* heideggeriana, ma contravvenendo alle disposizioni di Heidegger medesimo, il quale raccomandava piuttosto edizioni separate; come che sia, *L'oltrepassamento della metafisica* – databile alla fine degli anni Trenta – e *L'essenza del nichilismo* – redatto fra il 1946 e il 1948 – compongono un dittico che nel “problema” e nella “domanda” della metafisica riconosce un significativo approdo sinottico.

È anzitutto l'approdo alla *Kehre*: quella “svolta” contrassegnata anche dal capovolgimento della costellazione semantica in cui la metafisica si iscrive. Se all'altezza del 1929 Heidegger poteva ancora operare dall'interno del lessico filosofico trådito, pur mirando in ultimo alla sua “distruzione”, e se quindi in *Kant e il problema della metafisica* poteva ancora dare risalto alla temporalità dell'*Einbildungskraft* in vista d'una rifondazione positiva della metafisica, ora – ossia dal corso di *Introduzione alla metafisica*, tenuto nel 1935 – il panorama linguistico risulta sovvertito. Di concerto con le vigorose plasmazioni lessicali dei *Beiträge* e dei trattati inediti, e all'unisono, pertanto, con il compito aporetico di istituire (singolarmente) un nuovo linguaggio (collettivo), Heidegger stabilisce una piattaforma di analisi dove la “metafisica” anatomizzata non evoca più l'essere, ma solo la storia del suo occultamento nell'universalità dell'ente. In un tale orizzonte comune si dispongono i due testi qui presentati.

Vi si può così leggere che «metafisica è il saltare, senza averne il sentore (...), oltre (*metá*) la *phýsis* intesa come l'essere iniziale, al quale non possiamo però mai fare ritorno, ma che nella sua storia in quanto altro inizio reclama la storia dell'uomo» (p. 61). La «*alétheia*» inerente alla «*phýsis*» originaria sarebbe stata negletta nell'abisso – lo *Ab-Grund* – della sua «non-fondazione», approdando alla «non-essenza» della “fisica” fattasi mero organo di dominio sulla natura (*l.c.*). Fisica e metafisica, verità e occultamento, fondamento e abissalità, infine storia dell'essere e storia dell'uomo: piegando ora verso l'una ora verso l'altra di queste polarità asimmetriche si snodano i sentieri di Heidegger. Ma a scortare il viandante è qui, in primo luogo, l'ombra di Nietzsche.

L'ombra di Nietzsche

Si tratta di un'ombra che ne condensa altre, ben altrimenti inquietanti. Non va cioè dimenticato come la figura di Nietzsche (assiale specie nel testo su *L'essenza del nichilismo*, che confluirà difatti, in forma riveduta, nel *Nietzsche* del 1961) s'imponga all'attenzione heideggeriana con crescente intensità proprio nel cuore degli anni Trenta (in concomitanza al testo sull'*Oltrepassamento della metafisica*, licenziato di lì a poco). Le lezioni che Heidegger gli dedica si pongono in continuità (non solo biografica né cronologica) con i mesi del rettorato a Friburgo. A decenni di distanza, la riemersione di fondi archivistici e carte private ha ormai reso chiaro quanto i tentativi heideggeriani di relativizzare la propria compromissione con il nazionalsocialismo (ad esempio nell'intervista allo “*Spiegel*”) siano destituiti di ogni legittimità. Ben oltre le dimissioni dalla carica di rettore, le divergenze rispetto al nazismo sono state e rimaste lotte di *fazione*: affatto subordinate e intrinseche a una collocazione politica condivisa. Innumerevoli sono, nei testi in questione, i passaggi a tema nietzscheano che di tali lotte trattengono un'eco.

Polemizzando con Klages, con Baeumler, perfino con Rosenberg, Heidegger scredita ogni rilettura della volontà di potenza in funzione biologistica o social-darwinistica, cui contrappone il pensiero – prettamente “metafisico” – dell'eterno ritorno.

Analoghe erano le posizioni esposte nelle lezioni friburghesi; all'inizio e alla fine delle quali, però, Heidegger si adoperava per reintrodurre l'obbligatorietà del saluto nazista. Non la disputa intorno a Nietzsche fa problema, quanto invece il fatto che, ad ogni suo riaccendersi, il lettore viene sollecitato a constatare come rispetto al nazismo non vi sia per Heidegger alcuna altra disputa possibile.

Si profila qui con nettezza un'antitesi più originaria di ogni disputa ulteriore: l'antitesi fra umanesimo e nichilismo. Ma altrettanto, in termini nietzscheani, fra *Mensch* e *Übermensch*, fra nichilismo passivo e nichilismo attivo. La metafisica – così Heidegger – riassorbe tuttavia nella sua immanenza anche siffatte antitesi. Poiché «la metafisica di Nietzsche non è (...) un superamento del nichilismo, è invece l'ultimo irretimento nel nichilismo» (p. 246). Proprio allorché il filosofo di Röcken «pensa una totale trasvalutazione di tutti i valori finora vigenti» (p. 245), nel riaffermare la libertà *del* valore – e del volere – esprime il «compimento» dei valori supremi: il valore del valore come tale – e la volontà di volontà –. Sicché, figurandosi «il compimento come trasvalutazione» (*l.c.*), Nietzsche non farebbe che ri-valutare il valore sino alla sua estrema *Vollendung*. Da dove proviene un tale «compimento»? Non certo dall'uomo, né dalla sua storia; se di una storia si deve parlare, essa è piuttosto la storia – sempre “destinale” – dell'essere.

F. MINAZZI (Ed.), *Sulla storia e il suo insegnamento oggi*, Mimesis, Milano 2023.

In un'epoca, la nostra, in cui la Storia come conoscenza delle proprie radici e ancor più come disciplina fondante dell'insegnamento scolastico subisce un graduale declassamento e accantonamento, il volume curato da Fabio Minazzi ne propone una rivalutazione adottando la prospettiva della *longue durée* di braudeliana memoria coniugandola con gli orientamenti della moderna *global history*. Esempio concreto indirizzato in questa direzione è l'approccio, presentato dal libro, sperimentato dall'Università dell'Insubria di Varese tramite l'apertura di un corso di laurea in *Storia e storie del mondo contemporaneo*, fondato sulla consapevolezza critica che tutte le culture nascono sempre da numerose contaminazioni critiche, comprensibili attraverso una visione globale del passato caratterizzato da molteplici radici, culture, tradizioni, eventi.

Per contestualizzare e motivare la scelta dell'ateneo, il volume precede alla trattazione e presentazione dei vari insegnamenti, nei loro contenuti e obiettivi formativi, una sezione introduttiva nella quale il curatore affronta innanzitutto i problemi epistemologici e storiografici dello studio e dell'insegnamento della storia, mette poi a fuoco tre snodi evolutivi fondamentali delle più recenti riflessioni storiografiche dalle quali il corso universitario prende le mosse così da proporre – nel terzo paragrafo – un nuovo modo di studiare la storia. Dal confronto e dal dialogo tra docenti appartenenti a diversi ambiti disciplinari – storico moderno e contemporaneo, filosofico ed epistemologico, ed infine della *storytelling* – il corso universitario varesino ha rivoluzionato la tradizionale impostazione storico-istituzionale dello studio che riavvolge il nastro dei secoli partendo dalla più remota antichità per avvicinarsi progressivamente al nostro tempo, con il rischio di non giungere mai ad un'analisi davvero approfondita della contemporaneità.

L'innovazione trova fondamento innanzitutto nel cambio del punto di osservazione della storiografia dal mondo contemporaneo al mondo del passato, che permette di concepire il presente come storia, e non nel senso crociano di storie "contemporanee", ma più precisamente nell'ottica di far rientrare la contemporaneità all'interno della storia e del suo apprendimento, secondo la lezione appresa dalla *Storia del pensiero filosofico e scientifico* di Ludovico Geymonat. Lo studio del presente richiede peraltro un significativo e problematico sforzo critico per affrontare i sofisticati problemi che il tempo contemporaneo pone. Su questa scia, non solo si ribalta il punto di vista cronologico, ma si rende necessario passare dalla concezione dominante dell'eurocentrismo occidentale ad una visione acentrata e planetaria della storia, che vede quindi la

storia dell'Europa connessa alla conquista europea e occidentale del mondo, di cui uno dei modelli emblematici risulta l'opera monumentale in dodici volumi di Arnold J. Toynbee, *A study of History*. Infine, il sapere storico non va più concepito come "sistema centrato", verticale, unidirezionale e organico, ma piuttosto come "rete di modelli" apertamente conflittuali e talvolta antagonisti e per questo di complessa e difficile connessione, districabile ricorrendo ad un approccio dichiaratamente critico e dialettico. Nel corso universitario, dunque, tre chiavi di lettura ovvero quella filosofica, quella storica e quella della narratività dello *storytelling*, insistono sulla dimensione cognitiva della riflessione storica e sulla sua componente irrinunciabilmente narrativa – sapere storico e narrazione storica, *res gestae* e *historia rerum gestarum*, si intrecciano nel modello a rete che studia e indaga le idee alla base di ogni cultura e civiltà.

Alla base di queste premesse, vi è l'idea che la cultura umanistica e la cultura scientifica costituiscano i due "motori privilegiati" della storia e della società occidentale (Geymonat), per cui la scienza possiede sempre una precisa valenza culturale. Si fa strada, dunque, la possibilità di sviluppare un'epistemologia dell'oggettività della conoscenza umana che supera la dicotomica opposizione tra saperi umanistici e quelli scientifici, partendo dall'assunto – formulato da Charles Percy Snow (*Le due culture*, 1959) e sviluppato in Italia da Giulio Preti (*Retorica e logica*, 1968) – che lo studio di ogni particolare disciplina non possa più prescindere oggi da uno studio della sua stessa storia ed evoluzione. Anche in ambito educativo, la scuola deve saper vivere della e nella cultura, aspetto che il curatore ritiene essere sfuggito ai ministri dell'Istruzione che hanno succeduto Giovanni Gentile, l'unico, al contrario, ad aver colto il ruolo autenticamente formativo della scuola, poiché fermamente convinto che il punto centrale e decisivo di essa dovesse essere incardinato nella cultura in quanto tale.

Ecco spiegata la necessità di inserire un insegnamento epistemologico nel corso di laurea, dal momento che solo l'intelligenza critica unitaria, ovvero filosofico-scientifica, di un determinato problema, consente di saper ripensare criticamente la nostra stessa tradizione occidentale.

Nelle successive due parti che compongono il volume, partendo dall'assunto del presente come storia, la contemporaneità è il concetto che permea i capitoli dedicati alla presentazione dei corsi di Storia del mondo atlantico, Storia dell'Africa, Storia dell'Asia, Storie del XX secolo e Storia dell'Italia contemporanea, dove emerge il problema del Novecento come «storia ma ancora memoria». Si aggiunge a questo spettro di angolazioni analitiche la ricostruzione del ruolo svolto dallo *storytelling* sul piccolo schermo, nel suo

AA.VV. *Significato del perdono. Religione, antropologia, diritto* (a cura di Claudio Tugnoli e Michele Cozzio), Ed Tangram, Trieste 2023, pp. 263

Un libro che diventa *corpo* ha la capacità di attirare *Vendetta, perdono, giustizia* sono dei vocaboli, diremo meglio degli atteggiamenti da sempre legati fra loro. Sono atteggiamenti che contraddistinguono, in modo diverso, età storiche dell'uomo. In epoca ellenica, per esempio, la vendetta davanti ad un torto è un tema che riscuote grande fortuna. La vendetta che tutti ricordiamo come esemplare è quella di Ulisse che uccide i Proci, profittatori dei suoi averi in sua assenza; una vendetta che, peraltro, suscita nel lettore una sensazione di restaurazione della giustizia. Essendo la vendetta qualcosa di istintivo davanti ad un crimine intenzionale, essa può tuttavia non fermarsi, propagarsi infinitamente. Per questo i greci sentono la necessità di istituire l'Aeropago, una corte di giustizia, chiamata a punire il colpevole ed a risarcire la vittima, non già tramite la vendetta, ma tramite la reclusione del reo con una finalità rieducativa, affinché il soggetto possa riscattarsi, meritare di nuovo la dignità ed il rispetto della società.

Per fare un esempio ulteriore, voglio considerare un autore più vicino a noi, dal punto di vista temporale, rispetto alla letteratura greca: Dante Alighieri. Nel suo lessico e pensiero, la *vendetta* è connessa ad *ingiuria* ed *ira*. Se consideriamo il diritto romano, l'*ingiuria* si configura come un'infrazione delle norme umane e divine; mentre nella *Summa Teologica*, S. Tommaso considera la *vendetta* come appartenente alla sfera dell'*irascibile*. Nel medioevo insomma la *vendetta* è una soddisfazione, anche se violenta e privata, di un'offesa o un danno patito; si presenta quindi come *atto di giustizia* e, in quanto tale, riconosciuta dalle leggi. Nel *Purgatorio*, quando l'*ingiuria* è riferita a Dio ed al suo atteggiamento verso il comportamento umano, il termine assume il valore di *giustizia punitrice*, con un valore semantico ben più esteso di quello che ha nell'italiano moderno, perché non implica l'idea di un contegno condannato dalla coscienza morale. Troviamo una esplicitazione di ciò in una canzone contenuta nelle *Rime: bell'onor s'acquista in far vendetta* (*Così nel mio parlar*), ma gli esempi potrebbero essere ancora tanti; tutti rimandano ad una sostanziale correlazione fra *vendetta* e *giustizia punitrice/riparatrice*.

La *vendetta* resta quindi, a lungo, oggetto di consenso immediato, mentre il *perdono* segue un percorso molto più articolato e complesso, che, il testo qui analizzato, articola in alcuni capitoli, a partire dalla consapevolezza acquisita storicamente, ma anche spiritualmente, che: «Non si può vivere –come scrive Claudio Tugnoli- senza perdonare continuamente se stessi e gli altri» (p. 13). Ciò per non rimanere schiavi del risentimento e restare bloccati da colui che non si riesce a perdonare. Da questo punto di vista, la prima parte indaga il percorso teologico-religioso della *colpa* e del *perdono*, iniziando dal giudaismo rabbinico (Massimo Giuliani, *Tra espiazione e riconciliazione...*, pp. 49-73), per il quale tale nozione è legata, per esempio, a quella di: *giustizia, pietà, amore verso chi*

sbaglia, i sacrifici di espiazione... Il perdono è dunque un processo concreto che si differenzia a seconda delle situazioni; un processo che coinvolge l'individuo come la comunità, sfera antropologica e teologica. Lo scopo del perdono è quello di contribuire ad una *rigenerazione morale* sia della vittima come del colpevole: chi sbaglia deve immergersi in un cammino che lo porti a cambiare e diventare *nuovo*, un *diverso se stesso* alla luce di quanto commesso; così come *nuovo* diventerà chi concede il perdono, perché rinnoverà la sua interiorità, eliminando le emozioni negative. Il perdono dunque non è qualcosa di istintivo o passionale, ma legato alla situazione oggettiva, legato prima di tutto alla *giustizia*, valore universale che rende possibile la convivenza umana. *Riconoscere la violazione, ossia confessare*, è un elemento necessario e preliminare affinché possa esserci il perdono; senza l'ammissione della colpa non può esserci perdono, né essere richiesto. Il perdono è sì un processo di superamento di una situazione negativa, ma non è la sua cancellazione (*ricordo/memoria*). È un processo educativo, potremmo dire, in cui abbiamo il ricordo di quanto fatto, e l'impegno, il proposito di non ripetere il misfatto, specie se si dovessero ricreare le circostanze in cui è maturato la prima volta. Se questo vale per il piano etico, dal punto di vista religioso, il perdono viene connotato dalla trascendenza, visto che qualora il perdono non venisse richiesto dal reo, comunque la persona che ha ricevuto il male, deve chiedere a Dio di mostrare compassione verso quello. Il perdono è allora prerogativa divina e l'essere misericordioso e compassionevole è un attributo eminentemente divino. Solo Dio perdona e sa come perdonare, perché conosce le azioni e le intenzioni che le precedono. Dio non è solo creatore e legislatore, ma anche giudice giusto. Il concetto religioso e teologico del perdono si fonda sull'idea che l'uomo è peccatore, ed il peccato rompe un sistema istituito da Dio, comprendente leggi e regole di vita. Ma se per i cristiani il peccato per eccellenza è quello di Adamo ed Eva nell'Eden, riportato dal libro della Genesi, un peccato originale che si eredita per nascita; per i giudei quel racconto è un mito eziologico che spiega la mortalità e fragilità dell'uomo. L'uomo è peccatore, ma i suoi peccati sono storici e contingenti, sono peccati personali, a volte comunitari, relativi a responsabilità individuali. Per questo, il giudaismo non ritiene che quel peccato di Adamo ed Eva necessiti di una espiazione per il sacrificio umano di Cristo. Ed allora, per il giudaismo, il perdono è –dal punto di vista etico, come religioso- «un processo di cui l'espiazione e la riparazione sono gli strumenti... per rinnovarsi, per pacificarsi con Dio e con la sua stessa comunità, perché ogni peccato la colpisce e la disunisce, e in certo senso la contamina» (p. 59). Quale la differenza con il perdono evangelico? Don Stefano Zeni in: *La logica del perdono evangelico. L'esempio di Mt 18, 21-35* (pp. 75-101), ci presenta, a tal proposito, uno studio su un brano del Vangelo di Matteo, nel quale viene riportata una parabola che è paradigmatica per la concezione del perdono cristiano. In questo testo, Pietro chiede a Gesù, quante volte debba perdonare un fratello (= comunità) che abbia *commesso colpe*