

BRICKS | TEMA

**“Sono venuto perché  
abbiano la vita e  
l'abbiano in  
abbondanza.”**

**Un percorso religioso artistico  
secondo Gv 10, 1-15 e il pensiero  
computazionale**

*a cura di:*

**Marcello Giuliano**



Pensiero computazionale, Discipline umanistiche e artistiche, Percorso religioso artistico

## Premessa

Il presente contributo offre, nella prima parte, un progetto di genere umanistico pensato ed attuato in dimensione interdisciplinare, tenendo conto delle sequenze logiche, ma in un contesto ideale e valoriale estraneo al pensiero computazionale, che, pure, si sostanzia di sequenze e di logica. Nella seconda parte si cercherà di mostrare l'incompatibilità non tanto pratico-esecutiva delle due prospettive, ma ideale, culturale.



Figura 1 - Il Maestro Riccardo Muti dirige la Messa da requiem di Giuseppe Verdi in Sant'Apollinare in classe a Ravenna)

## Alcune considerazioni

Il cinema, come anche i video, è la prima forma d'arte con cui è possibile raccontare una storia riproducendo il movimento che si svolge nel tempo. Una forma di *scrittura per immagini*, come asseriva il regista Robert Bresson.

Con in mano una sceneggiatura, che indica dialoghi, azioni, luoghi delle riprese, si seguono tre passaggi: *ripresa*, *costruzione della sequenza* e *montaggio*. Ma anche nell'arte della retorica, ben diversa dal cinema e forme similari, si segue una *sequenza*. Ecco un esempio di schema retorico classico:

*Exordium*: fase facoltativa che può lasciare il passo all' *exordium ex abrupto*, entrando subito nel vivo del discorso.

*Propositio*: definizione dell'argomento che verrà trattato.

*Narratio*: si inizia a narrare l'esposizione dei fatti.

*Argumentatio*: argomentazione della tesi (confirmatio), contro l'altra tesi (confutatio) o entrambe.

*Peroratio*: riassunto finale e tentativo riepilogativo della convinzione.

Il concetto di sequenza è fondamentalmente una successione di parti secondo un ritmo. Anche in musica si hanno sequenze di note, secondo un ritmo. Dalle parti più ampie, che compongono per esempio un'opera, come *il preludio, il primo, il secondo e il terzo atto*, alle sequenze all'interno di un determinato motivo particolare, che compone la partitura. Il nostro pensiero si struttura in sequenze.

Nel *pensiero computazionale* qual è la struttura delle sequenze? Esso è sì costruito su sequenze, ma la sequenza ha qui un significato in parte diverso perché essa diventa un'operazione che richiede di essere ripetuta più e più volte, tendendo ad ottimizzare tempi e percorsi, impartendo l'istruzione una sola volta e specificando quante volte debba essere ripetuta. Questo metodo di lavoro, nonché di programmazione del lavoro, è utile quando dobbiamo misurarci con problematiche inerenti alla realizzazione di un programma e al funzionamento di una macchina.

Nel campo artistico e umanistico in genere, invece, mentre le singole azioni possono essere costituite anche da sequenze ripetute e sempre uguali a sé stesse, spesso il ritmo viene spezzato in modo di volta in volta diverso, passando da un meno a un più e viceversa, come abbiamo chiaramente in una composizione musicale di genere romantico, dove il percorso musicale subisce tali e tante e imprevedibili varianti da colpire l'attenzione e l'emotività del musicista e dello spettatore in modi sempre nuovi.

Se volessi ora adattare il pensiero computazionale a discipline umanistiche e artistiche, in che misura potrei farlo senza operare una riduzione non solo dei contenuti, ma dell'evento con il quale sono a confronto?

Un conto sarebbe scoprire le regole che soggiacciono a una specifica formula metrica, per esempio anche rappresentandole grazie ad una sequenza computazionale, e un conto leggere una poesia e sobbalzare a motivo del coinvolgimento che suscita in me lettore, o attore. Altra cosa, ancora, scriverla. Certo, non potrei programmare una scelta automatica tra vocaboli del Thesaurus e chiedere al calcolatore elettronico di scegliere la forma poetica, benché ciò sarebbe possibile. Esse sono invece parti spettanti al poeta (colui che crea, da *poiéo* e *póiesis*, poeta, poesia).

Nel caso dell'insegnamento di Religione Cattolica, immaginiamo una serie di lezioni -molti amano chiamarla percorso, unità- sul tema che è cuore della vita cristiana: *Sono venuto perché abbiano la vita e l'abbiano in abbondanza*. Potremmo abbracciare il tema da svariate prospettive. Sicuramente, i nostri allievi, dalla primaria alle superiori -io insegno alla primaria- apprezzeranno sia l'uso dell'immagine che della musica, come quotidianamente constato.

### Il percorso in tre passaggi

**Docenti coinvolti:** Idr, Musica, Lingua, Arte e Immagine

**Obiettivo:** Raggiungere una conoscenza esperienziale interdisciplinare del significato della vita cristiana attraverso fonti bibliche e artistiche parte della Tradizione della Chiesa e della cultura.

**1° passaggio:** Ascolto del Requiem di Verdi dalla Messa da Requiem

Potremmo invitare gli allievi a vedere ed ascoltare l'esecuzione del *Requiem* dalla *Messa di Requiem* di Giuseppe Verdi (Testo: [QUI](#)), diretta da Riccardo Muti in Sant'Apollinare in Classe, davanti al mosaico del catino absidale, raffigurante la *Trasfigurazione di Cristo*.

Il regista è stato molto accorto nel coordinare i passaggi musicali del breve e famosissimo pezzo, parte di una Messa intera, passando nelle inquadrature dall'insieme al particolare, da un simbolo all'altro del mosaico, alle espressioni mimiche del Direttore, al coro e all'orchestra, sottolineando, in tal modo, le frasi melodiche e concettuali del testo cantato.

Muti appare molto concentrato, muove brevi e calmi gesti, che avviano i violini e le voci maschili del coro molto lentamente, in un calmo continuato (*pp* - *Coro il più piano possibile* - vedi spartito [QUI](#) . Fondamentale far notare agli alunni il valore degli *indicatori espressivi* con una corretta interpretazione teologica del brano musicale) <https://www.youtube.com/watch?v=sGrijj-s1D8M>

Le parole *Requiem* ora vengono ripetute, in tono più alto e più cristallino dalle quattro voci femminili (Soprani) originando un movimento ascensionale, che rappresenta quello dell'anima, che va a Dio.

Intanto, il montaggio inquadra una timida aurora annuvolata, che, alla fine, trascolorerà nella luce alle calme parole *requiem aeternam*.

Al *Dona nobis*, cantato ancora da voci femminili, la ripresa inquadra il mosaico della Trasfigurazione con al centro Sant'Apollinare, primo Vescovo e martire di Ravenna (sec. II), in abiti sacerdotali, circondato da dodici pecorelle, simbolo queste della Chiesa ravennate. Centrale, con le mani alzate in posa di offerta sacerdotale, Apollinare sembra il Cristo trasfigurato, poiché il cristiano ha come fine l'identificazione con Cristo in ogni sua fase della di Lui vita: dalla preparazione alla prova, e morte, fino alla resurrezione e assunzione in Cielo, un giorno.

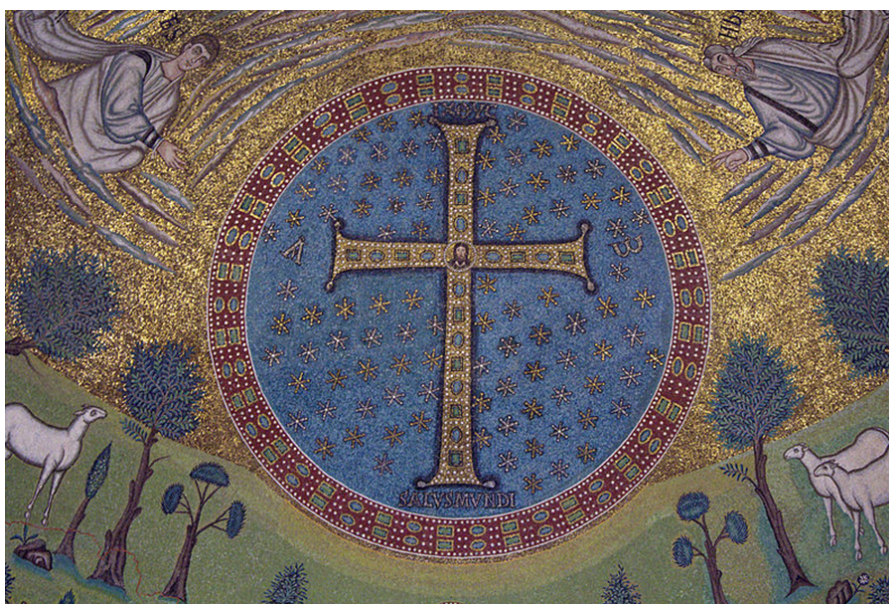




Ora, l'obiettivo allarga a tutto il catino; sopra a sant'Apollinare compare, in una circonferenza rosso fuoco, lo Spirito, su fondo oro del Cielo (Paradiso-Sede di Dio). Il volto di Cristo trasfigurato è al centro dei bracci della Croce. Sui bracci si alternano 10 rettangoli e 10 ovali azzurri, certo decorativi, ma disposti con significato simbolico.



Sul braccio corto 8, e, su quello lungo 12. Per il braccio orizzontale il richiamo è ai giorni della creazione ed all'ottavo giorno, la resurrezione; le 12 figure geometriche del braccio verticale parlano della manifestazione di questo mistero nel tempo (i 12 mesi dell'anno) e nella Chiesa, tramite gli Apostoli, Nuovo Israele.



Al di sopra del catino, Cristo sovrasta il tappeto blu del Cielo, costellato di novantanove stelle d'oro, con la scritta ai piedi della croce Salus mundi (Salvatore del mondo). Egli è circondato da 99 stelle oro tutte a sei

punte, le quali sono disposte in 9 cerchi formanti 4 vele. Le 99 stelle, oltre ad indicare la totalità dell'umanità, indicano  $9 + 9$ , la perfezione della Trinità, che si rivela all'uomo nella salvezza  $(3 \times 3) + (3 \times 3) = 18 = 1 + 8 = 9$ . Anche qui il riferimento è lucano e riferito alla parabola del Buon Pastore (Lc 15, 1-7) con un parallelo in Mt 18, 12-14 ed una esplicitazione giovannea, che definisce Gesù buon Pastore (cf Gv 10, 1-15). Le sei punte di ogni stella potrebbero indicare il sesto giorno della creazione, giorno della creazione di Adamo e giorno della morte (Croce) di Gesù. La Croce, naturalmente, da simbolo di atroce e ingiusta tortura causata dal peccato degli uomini, diviene simbolo di vittoria.

Il Cristo trasfigurato è posto tra Mosè ed Elia:

*<sup>30</sup>Ed ecco, due uomini conversavano con lui: erano Mosè ed Elia, <sup>31</sup>apparsi nella gloria, e parlavano del suo esodo, che stava per compiersi a Gerusalemme. (Mt 9, 30-31 e paralleli)*

e, similmente, sul prato verde del Paradiso, Gli fanno corona, nuovi Mosè ed Elia, tre pecore simboli di Pietro, alla Sua destra, di Giacomo e Giovanni alla Sua sinistra.

Il *luceat eis*, più volte ripetuto, si apre alla luce dell'abside, illuminata dalle cinque ampie vetrate, sotto il grande mosaico. Il coro e l'orchestra, inquadrati centralmente, possono dare l'idea delle anime beate, facendo essi stessi parte della scena in un tutt'uno plastico, mentre cantano le lodi di Dio nella luce.

Posso testimoniare che i miei alunni davanti a tutto questo rimangono costantemente stupefatti e a casa riguardano e riascoltano il video e ne sanno parlare.

Al *Te decet hymnus* (A te si deve lode o Dio in Sion) le voci maschili e femminili si uniscono, poiché in Paradiso (nel giardino) non vi sono né maschio, né femmina ...

Ci si può soffermare con domande e considerazioni sui volti dei coristi, del Direttore ...

Al *ad te omnis caro veniet* (a te viene ogni uomo – carne) si inquadra nuovamente tutto il mosaico del Paradiso ... è un rincorrersi veramente creativo e qui, con gli alunni, si potrebbe discutere di eventuali varianti nelle inquadrature come loro le avrebbero potute pensare, etc.

La camera da ripresa ora punta al di sopra del catino, sull'arco trionfale, al Cristo pantocratore con i quattro simboli del Vangelo tetramorfo ...





Insomma, tutta la ripresa in musica offre spunti interdisciplinari unici e coinvolgenti.

Tra il Tetramorfo e il mosaico absidale, le dodici pecore raffigurano gli Apostoli, come le dodici pecore con Sant'Apollinare rappresentano la Chiesa terrena di Ravenna. Ora, in Cielo, il Cristo, Episcopo per eccellenza (*episcopo*, colui che guarda dall'alto) guarda dall'alto il percorso dell'uomo che si identifica con Lui. Tutto ciò sottolinea l'analogia tra le due Chiese, terrena e celeste.

All'apice del catino occorre fare notare la presenza del Padre, che benedice il cammino ascensionale di Salvezza attraverso la mano benedicente ...



### 2° passaggio: Accostiamo gli alunni al testo evangelico di Gv 10, 1-15.

Esso è una fonte privilegiata, insieme alle altre: musiva, testuale, e musicale del *Cristo Buon Pastore dalla Croce*. Esplicitiamo bene la relazione Vescovo Apollinare, pastore della sua Chiesa, che allarga le braccia in forma di Croce-Cristo trasfigurato.

<sup>1</sup>«In verità, in verità vi dico: chi non entra nel recinto delle pecore per la porta, ma vi sale da un'altra parte, è un ladro e un brigante. <sup>2</sup>Chi invece entra per la porta, è il pastore delle pecore. <sup>3</sup>Il guardiano gli apre e le pecore ascoltano la sua voce: egli chiama le sue pecore una per una e le conduce fuori. <sup>4</sup>E quando ha condotto fuori tutte le sue pecore, cammina innanzi a loro, e le pecore lo seguono, perché conoscono la sua voce. <sup>5</sup>Un estraneo invece non lo seguiranno, ma fuggiranno via da lui, perché non conoscono la voce degli estranei». <sup>6</sup>Questa similitudine disse loro Gesù; ma essi non capirono che cosa significava ciò che diceva loro.

<sup>7</sup>Allora Gesù disse loro di nuovo: «In verità, in verità vi dico: io sono la porta delle pecore. <sup>8</sup>Tutti coloro che sono venuti prima di me, sono ladri e briganti; ma le pecore non li hanno ascoltati. <sup>9</sup>Io sono la porta: se uno entra attraverso di me, sarà salvo; entrerà e uscirà e troverà pascolo. <sup>10</sup>Il ladro non viene se non per rubare, uccidere e distruggere; io sono venuto perché abbiano la vita e l'abbiano in abbondanza. <sup>11</sup>Io sono il buon pastore. Il buon pastore dà la propria vita per le pecore. <sup>12</sup>Il mercenario - che non è pastore e al quale le pecore non appartengono - vede venire il lupo, abbandona le pecore e fugge, e il lupo le rapisce e le disperde; <sup>13</sup>perché è un mercenario e non gli importa delle pecore. <sup>14</sup>Io sono il buon pastore, conosco le mie pecore e le mie pecore conoscono me, <sup>15</sup>così come il Padre conosce me e io conosco il Padre, e do la mia vita per le pecore.

**3° passaggio: Approfondimenti di natura musicale, figurativa, testuale, nonché simbolica.**

Collegamenti al significato culturale e di fede per il cristiano, che vive il Vangelo nella luce dell'infinito Cielo ... Molteplici potranno essere gli sviluppi interdisciplinari per un'apprensione unitaria e sintetica del tema.

**Considerazioni di merito**

Da tutto questo lavoro potrebbe certo nascere anche un adattamento, a mo' di *mappa concettuale*, in base alla quale realizzare un '*prodotto*' multimediale (quarto atto), che tenga conto del *pensiero computazionale*. Ovvero, si potrebbe ripensare tutto il percorso in chiave *computazionale* per giungere a un CD che guidi nel percorso. Ma, a parte i tempi assai lunghi già per i primi 'tre atti', il mio *obiettivo*, inizialmente dichiarato, è stato raggiunto anche imparando con diletto nei *tre atti*. L'ulteriore lavoro non solo non è necessario per questa ricca e formativa esperienza per gli alunni, ma distoglierebbe dalle finalità puramente umanistiche del percorso.

Volere necessariamente adattare il pensiero computazionale e relativi programmi software alle tematiche umanistiche o, piuttosto, adattare queste a software e al pensiero computazionale porterebbe l'alunno al di fuori del campo formativo umanistico, proprio perché la natura, in questo nuovo modello di pensiero, proprio del *nuovo umanesimo*, è il computazionale, il logico matematico ripetitivo (molti passaggi con una sola azione trasformati in *icona*).

In campo umanistico abbiamo bisogno di trascorrere, più o meno lentamente, da una fase all'altra su più discipline. Perché lentamente? Come dicevo all'inizio, la macchina da ripresa consente di riprodurre il tempo, il movimento, ma anche di arrestarlo ed invertirlo nel momento in cui non si faccia pura sequenza, ma meditazione, sottolineatura, giungendo, attraverso i diversi linguaggi, che qui abbiamo scoperto con gli alunni, all'intuizione, all'estasi estetica e, perché no, religiosa.

Mi sembra di poter dire che con il pensiero computazionale e le sue tecniche non siamo solo in grado di utilizzare nuovi ed utili strumenti, ma siamo premuti a cambiare modo di pensare, come sostengono gli stessi suoi fautori e divulgatori, allo scopo non di saper convivere, ma di essere parte integrante di un nuovo sistema, di una nuova società composta da uomini nuovi che poco avranno a che fare con le proprie trascendenti radici. Forzare a questo gli alunni potrebbe irrimediabilmente compromettere loro la possibilità di un incontro vero e simbolico con quanto più di ideale e segreto possa esistere nella vita dell'uomo.



## Dall'interdisciplinarietà del percorso religioso artistico al pensiero computazionale

### Considerazioni storiche e pedagogiche

#### La scuola aperta alle masse

Dal 1860 ad oggi, la scuola dell'Italia unita, aperta alle masse, ha visto numerosi cambiamenti organizzativi e soprattutto ideali.

Se nell'800 il grande sforzo fu costituito dalla costruzione di una struttura territoriale su tutta la penisola inizialmente sotto la responsabilità diretta dei comuni, e solo dopo dello Stato, ciò che caratterizzò lo scopo della scuola in Italia mutò essenzialmente solo nel 1997, quando il ministro della Pubblica Istruzione Berlinguer pubblicò il primo *Documento di discussione sulla riforma dei cicli di istruzione*, ispirato ad un altro documento, *Prospettive europee per il sistema formativo italiano*, fatto circolare fin dal settembre del 1996 da Attilio Monasta, pedagogista di indirizzo sperimentale.

#### Attenzione allo sviluppo della persona

L'intento del Prof. Monasta era positivo: superare l'assunto iniziale della *psicologia sperimentale*, che, in occasione della seconda rivoluzione industriale (modello tayloristico) e della prima guerra mondiale, adottò sistemi di verifica delle attitudini e delle caratteristiche di milioni di esseri umani (test "oggettivi", test "psicoattitudinali"), per collocare rapidamente "l'uomo giusto al posto giusto", quale ingranaggio del contesto sociale ed esecutore delle decisioni del potere.

La ricerca scientifica sulle caratteristiche dei soggetti fu alla base anche della pedagogia sperimentale adottata da Monasta, ma con lo scopo non di selezionare i soggetti, per *porre la persona giusta al posto giusto*, bensì per "trasformare", far crescere, fare imparare competenze e comportamenti che all'inizio la persona non avesse ancora sviluppate.

#### La scuola oltre la cultura verso la professione

Ma nel 1997 il Ministro della pubblica istruzione Berlinguer stabilì quale priorità, invece, la necessità di superare la distinzione, tipica del sistema formativo italiano tradizionale, fra *cultura* e *professionalità*, ovvero, fra *formazione culturale* e *formazione professionale*.

Da questo momento, che sta durando ormai da venticinque anni, uno dei concetti fondamentali sarà quello di «nuova professionalità», come capacità di «controllo e direzione dei processi in cui ciascuno è inserito», concetto, questo, che è frutto della cultura sindacale degli anni settanta.

L'articolazione del percorso scolastico non sarà più per ordini e gradi di istruzione, bensì per obiettivi di apprendimento, con una sostanziale continuità dei cicli di istruzione dove tra conoscenze, contenuti, abilità, obiettivi, competenze e traguardi, lo scopo finale sarà il sistema di inclusione partecipativa agli obiettivi socio-economici europei.

## La società degli obiettivi

L'obiettivo prioritario è ora posto non nella cultura della persona, ma negli standard della società, in un rapporto dialettico con le comunità pluraliste. La cultura rimarrebbe parte sì della società, ma orientando la persona tanto che benché gli obiettivi europei, vedi Agenda 2030, mostrino molto interesse per il *benessere della persona*, tuttavia, esso si qualifica per essere *benessere fisico* e, più che di cultura, vi si parla di istruzione.

In Italia, dal 2015, il Governo Renzi vara la **Riforma Buona Scuola**, che, non a caso, aumenta i compiti e i poteri dei dirigenti scolastici, parificando la scuola ad una azienda e, più recentemente, ha introdotto in ogni istituto il bilancio sociale, aumentando sempre più l'ossessione per la misurabilità del prodotto, sia dell'istituto che dell'alunno.

Durante il Governo Gentiloni, la ministra Fedeli proseguirà la Riforma Buona Scuola ("Buona Scuola bis"), con obiettivi che si incentrano su *una formazione adeguata a standard internazionali e alla massima inclusione degli alunni con disabilità*. Benché questa scelta possa sembrare opportuna, anziché tradursi in un potenziamento della promozione della cultura personale, le discipline andranno verso una direzione conforme alle esigenze del lavoro, con la penalizzazione di alcune materie, quali storia, letteratura, filosofia e matematica, in definitiva delle materie classiche.

## Aggiornare e innovare

Il pensiero computazionale, che sta entrando velocemente nelle scuole, spinto dai governi di tutta Europa, nelle intenzioni dei sostenitori più entusiasti e riflessivi dovrebbe attuarsi non solo come apprendimento di programmi da usare, ma dello sviluppo della capacità di pensare in modo computazionale e critico, attuando pratiche di *problem solving*. Ma proprio qui nasce il problema.

Il pensiero computazionale è costruito sul modello della macchina pensante e di processi ben definiti che non lasciano spazio alla creatività personale se non nei limiti di percorsi definiti, finalizzati all'obiettivo. Mi si potrebbe rispondere che il coding, basato sul *problem solving* lascia spazio alla scelta. Ciò è vero, ma unicamente all'interno di premesse date, innanzitutto dal metodo computazionale in quanto tale e di fini predeterminati all'interno di un discorso tecnologico e non oltre. Soprattutto ci si dimentica che la cultura non è soluzione di problemi, una sequenza di *problem solving*, ma visione e interazione con la realtà nei

suoi aspetti più ampi, anche tecnologici, ma non primariamente tali, soprattutto verso una realtà non necessariamente estesa e misurabile, "quantificabile".

La cultura non è un *problem solving* in cui la creatività si riduce a trovare soluzioni pratiche. Proprio le soluzioni teoriche e la speculazione pura, ritenute da molti inutili perché astratte, come nel caso delle scienze matematiche, della filosofia, della teologia, semmai, sono all'origine di nuovi pensieri sull'uomo. Queste acquisizioni, a cascata, sono capaci di trovare soluzioni per il progresso tecnologico ed economico e non viceversa. Si veda al riguardo il caso ordinario e consolidato della scelta di esperti matematici per definire le leggi di mercato, tra i quali si contano anche Premi Nobel. In Occidente, proprio l'attenzione al pensiero astratto e alla filosofia portò alla ricerca di tipo scientifico e tecnico, movendo dal famoso principio di causa ed effetto. Le scienze come oggi le conosciamo, nacquero da lì, benché poi, in parte, se ne distaccarono.

### Formatori e docenti formandi alle prese con la creatività

Non mancano formatori e insegnanti che, invece, si accontentano dell'apprendimento dei 'programmini' per *imparare divertendosi*, abbandonandosi a entusiastiche acclamazioni a motivo dell'innovazione stessa.

Il tutto avviene dando per scontato il significato dei termini adottati: dalla *centralità dell'alunno*, alla *competenza* e ad a ogni altra espressione che riecheggi il linguaggio umanistico, specialmente la parola *creatività*.

Ma cosa è creatività nel pensiero e nella pratica computazionale? Nel caso dell'alunno, specialmente piccolo, consiste nell'attuare una serie di giochi ed esercizi interattivi, basati su interfaccia visuale, come con il programma Scratch, così che egli possa determinare le azioni di uno o più personaggi, spostando blocchi o oggetti grafici su un monitor. L'alunno avrà una autonomia creativa? Sì. Potrà trovare soluzioni anche innovative, ma sempre all'interno del piano logico predisposto.

Adottare programmi prestabiliti, e anche inventarne, così da stimolare la curiosità, attraverso attività 'divertenti', che possono sembrare solo un gioco, -tema sempre presente in questo indirizzo formativo-, quale scopo avrebbero se non abituare ad accontentarsi di un orizzonte dato? L'importante è che si giochi con le macchine, o tramite le macchine. Assuefarsi alle macchine come iperestensione dell'essere umano. Sappiamo come la relazione con le macchine sia in un crescendo esponenziale: dal dialogo con *Cortana* e con *Alexa*. Potrebbe sembrare un gioco simpatico: lo parlo e lei mi risponde, quando non diventa addirittura grottesco, con la possibilità di trasferire ad *Alexa* voce e pensieri dei nostri cari o odiati defunti con i quali poter così ancora parlare. Anzi, si può configurare in questa possibilità tecnologica anche un'ideale terapia psicologica nei casi di depressione (ma i fautori di tali scelte formative, non hanno mai sentito parlare dei sani e umani gruppi di auto-mutuo-aiuto?).

Così, gradualmente, tutti i membri delle società subiranno il pensiero acritico in modo indolore, allenandosi a istruzioni elementari che non devono essere necessariamente comprese, ma applicate. Divertenti, ludiche e, quindi, accettabili.

La tendenza sembra essere adattare il pensiero umano al linguaggio delle macchine, modellando il primo sulle seconde.

Pensando in maniera computazionale non dobbiamo faticosamente avvalerci della *póiesis*, di quel fare dal nulla che ha originato il termine *poesia* e l'immaginazione. Ed ecco a cosa può ridursi la poesia: *“La regola può essere usata sia per analizzare un fenomeno, sia per riprodurlo. Ad esempio, la rappresentazione formale della struttura metrica di un sonetto può servire sia a verificare che un sonetto sia formalmente corretto, sia a produrre dei simil-sonetti originali. Per far questo, occorre avere un lessico e un motore che peschi a caso degli elementi e permetta di realizzare delle variazioni su un tema. ... D'altra parte, la regola può essere usata sia per analizzare un fenomeno, sia per riprodurlo. Per far questo, occorre avere un lessico e un motore che peschi a caso degli elementi e permetta di realizzare delle variazioni su un tema”* (Da un articolo di un docente computazionale su Bricks).

L'importante è fare meno fatica e fare cose utili, questo il ritornello. La creatività dell'*inutile*, invece, non ha spazio. Per questo oggi si fatica a trovare sufficienti premesse per l'arte in ogni sua forma: letteraria, o figurativa, o di altro genere.

In compenso, avremo imparato a risolvere problemi, sviluppare procedure che consentano a una macchina – o a una persona in grado di ragionare come una macchina (detto non a caso interagire e non dialogare, da dià logos, due parole)– di fare ciò che è necessario. Imparare a parlare con gli oggetti, per esempio, visto che in futuro saremo sempre meno a contatto con le persone. Fino alle macchine dotate di Intelligenza Artificiale (IA) in grado di decidere e di imparare a decidere anche al nostro posto e, almeno per certe fasi, di decidere al posto nostro, ponendo non pochi interrogativi etici che, certo, *commissioni etiche competenti internazionali* sapranno risolvere senza di noi.

## **Pervasività del coding**

Il coding, che dovrebbe diventare per le prossime generazioni una “seconda lingua madre”, non dovrà essere solamente studiato, ma acquisito e fissato nel più profondo delle reti neurali degli allievi, introiettando con esso, come fatto naturale, la sinergia uomo-macchina nella prospettiva in cui anche nello stesso uomo verranno impiantati utili *hardware* e *software* attraverso i quali conoscere: una sorta di sesto senso onnicomprensivo. Gli studi in tal senso sono avanti, secondo l'adagio: poiché è tecnologicamente possibile si può fare e lo si fa.

La Commissione europea e i governi di molti Stati membri, con l'Italia apripista (l'Italia si sta trovando ad essere apripista anche in altri casi quali la vaccinazione di fatto obbligatoria, il varo di leggi costrittive per indurre comportamenti comuni, gender nelle scuole, sostegno alla guerra in Ucraina, e cosa altro?), hanno riconosciuto il coding come strumento di alfabetizzazione da introdurre tra i banchi di scuola di ogni ordine e grado, dando per scontato che per sopravvivere alle necessità della vita quotidiana, come essere in grado di farsi comprendere dalle macchine, dai robot, è evidentemente ancor più importante di – ad esempio – saper gestire le emozioni, utilizzare le mani per trasformare oggetti o muovere il proprio



corpo nello spazio (abilità che nessuna campagna governativa promuove con tale insistenza, pur non proibendola, ovviamente).

Queste novità stanno avvenendo senza un coinvolgimento democratico almeno dei parlamenti, ma a priori.

Per i governi non si tratta solo di “aumentare le ore di informatica” a scuola, insegnando a bambini e ragazzi l'utilizzo del computer e degli strumenti digitali. L'obiettivo è piuttosto istruirli alla logica digitale perché con questo tipo di ragionamento, univoco, assoluto, prevedibile ed efficiente, possano interfacciarsi con il mondo robotico che penetra fin nelle nostre case e nelle abitudini più quotidiane. La giustificazione sarà che essendoci le macchine occorra ragionare con esse. Come vivere, infatti, senza le nostre App e domani senza Cortana e Alexa che ci promettono di migliorare la nostra vita?

“L'applicazione dei computer a ogni campo di studi ha cambiato il modo di lavorare oggi. Mentre la mente umana è di gran lunga il più potente strumento di risoluzione dei problemi che abbiamo, la capacità di estendere il potere del pensiero umano con i computer ed altri dispositivi digitali è diventata una parte essenziale della nostra vita quotidiana e lavorativa”. (David Barr, pedagogo).

### Prospettive

E allora che fare. Estraniarci dal contesto? Non sembra possibile. Non solo occorrono le macchine e la conoscenza dei loro processi, per pagare le tasse o acquistare un libro, ma perfino per mangiare. Usare di queste tecniche come semplici strumenti, ovvero, come evoluzione avanzata delle vecchie macchine per scrivere o dei vecchi telefoni e radio, in modo apparentemente e solamente strumentale? Non sarà sufficiente. L'unica cosa possibile, stando così le cose, è contrastare il più possibile, benché potrà esserlo solo limitatamente, lo stile di pensiero di vita del *pensiero e della pratica computazionale*.

Conoscerla per vincerla? No. Conoscerla per smascherarne le vere finalità. Al momento questo è l'obiettivo massimo raggiungibile. Capire che le macchine sono senza anima e non possono mai sostituire la persona, in barba ad Alexa.

Mentre c'è chi intende troncare con ciò che significa passato (superamento definitivo della separazione tra cultura e professionalità), noi dobbiamo scoprire la vitalità di ciò che ci precede, ma che non si connota come passato, finito. Entrare in dialogo vivo con le pagine dell'antichità, che rivivono in noi. Promuovere anche il valore della trasmissione del sapere, così demonizzata perché portatrice di virus virtuosi, non indulgendo acriticamente alla volutamente povera ideologia del sapere dal basso, al brainstorming (tempesta di cervelli ... svuotati). Trasmissione del sapere che non va intesa come modello educativo e sociale novecentesco, o precedente, centrato sulla mera ripetizione di indiscusse tesi, bensì come offerta ed acquisizione critica, consapevole, di nozioni (cose note) dalle quali muovere per nuove acquisizioni, ove il rapporto anche frontale, in un clima di ascolto motivato e motivante, possa muovere a nuove conquiste del pensiero.



## **Marcello Giuliano**

marcello57giuliano@gmail.com

I.C. Cesare Consonni, Arcene - BG

Marcello Giuliano è nato a Brescia nel 1957 e vive a Romano di Lombardia (BG). Ha conseguito il Baccellierato in Teologia nel 1984 presso il Pontificio Ateneo Antonianum di Roma e il Diploma di Educatore Professionale nel 2001. Dopo aver lavorato numerosi anni nel sociale, ha intrapreso l'attività di Insegnante di Religione Cattolica nella Scuola Primaria in Provincia e Diocesi di Bergamo. Collabora ai cammini di discernimento per persone separate, divorziate, risposate ed è formatore per gli Insegnanti di religione Cattolica per conto della Diocesi stessa. Collabora alle riviste online Libertà & Persona e Agorà Irc. Per Mimep-Docete ha pubblicato "Dalla vita alla fede, dalla fede alla vita. Camminando con le famiglie ferite" (2017), con Padre Gianmarco Arrigoni, "Mio Signore mio Dio ( Gv 20, 28). La forza del dolore salvifico. Percorsi nella santità e nell'arte".