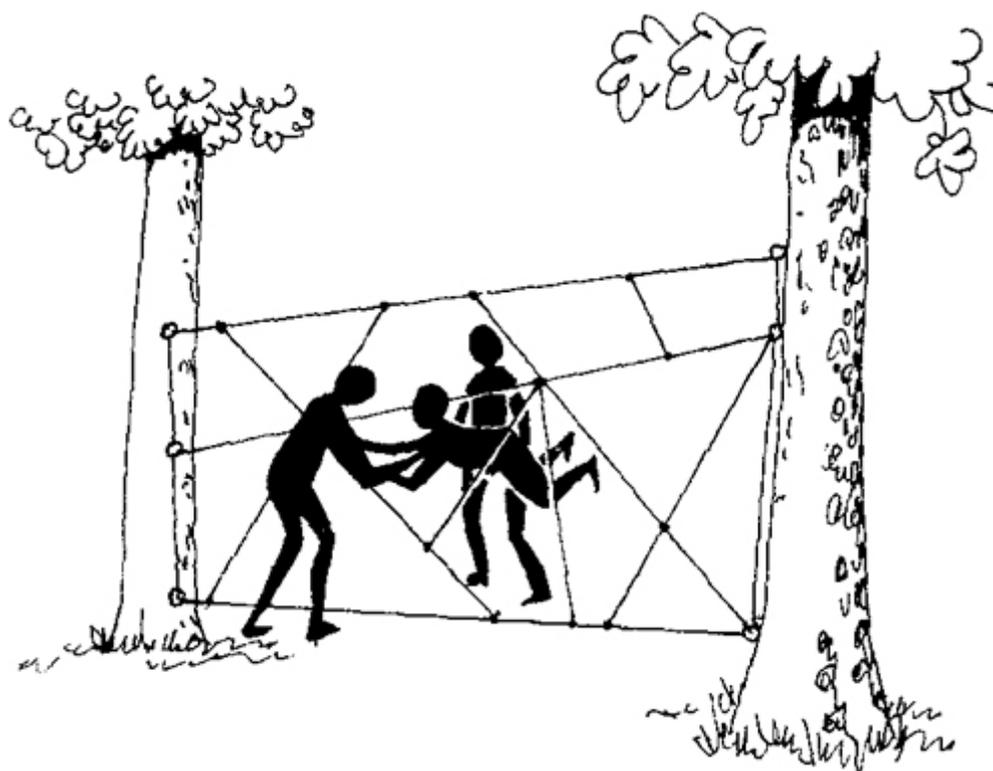


THE SPIDER'S WEB

Scuola ed epistemologia



Fonte dell'immagine di copertina:
<http://cornerstonedesignsinc.com/wp-content/uploads/2010/10/Spiders-Web.jpg>

1. Premessa: una metafora

Secondo la nota enciclopedia Treccani, per epistemologia si intende *l'indagine critica intorno alla struttura logica e alla metodologia delle scienze*. Il termine, coniato dal filosofo scozzese J.F. Ferrier, designa quella parte della gnoseologia che studia i fondamenti, la validità, i limiti della conoscenza scientifica (*episteme*). Nei paesi anglosassoni il termine è prevalentemente usato per indicare la teoria della conoscenza o gnoseologia.”

Ben nota del resto ad ogni docente è l'epistemologia genetica, legata alle ricerche di Piaget sui meccanismi attraverso cui si forma la conoscenza, che evidenziavano, tra l'altro, il forte legame tra i processi cognitivi e l'attività senso-motoria.

Il termine originario greco *ἐπιστήμη*, composto dalla preposizione *ἐπὶ* (indicante una posizione, “su”) e dal verbo *ἵστημι* (che significa “stare, porre”), ci fornisce già una precisa indicazione: in breve, *ἐπιστήμη* sarebbe un qualcosa che *sta su da sola*, che si regge da sola, che si pone di fronte a noi con una sorta di autorevolezza. In breve: una conoscenza certa ed incontrovertibile, qualcosa che fonda e fornisce certezze al procedere e al vivere stesso, in un certo senso.

Nella storia dell'umanità si sono succedute nei secoli diverse *ἐπιστήμη* (e diverse epistemologie), a testimonianza non tanto del carattere asintotico del movimento epistemologico nei confronti della verità/realtà delle cose (quasi come se questa fosse un qualcosa di platonicamente oggettivabile, statico, ipostatizzato anche se di fatto irraggiungibile) ma a testimonianza della ricchezza e della complessità della realtà umana e della realtà in cui l'uomo è immerso quotidianamente. Ogni conoscenza è profondamente radicata nella storia, di cui ne condivide sia l'originalità che i limiti contestuali.

Se, da un lato, affermazioni di questo tipo potrebbero dare l'impressione, in un primo momento, di una deriva verso una sorta di relativismo o di nichilismo, diviene tuttavia fondamentale per ogni uomo (docenti compresi) giungere alla consapevolezza della necessità di una riflessione sul conoscere (atto dell'uomo) e sulla conoscenza umana (risultato di tale atto dell'uomo).

Nella vita di ogni persona è presente, a volte in maniera esplicita ma, il più delle volte, implicitamente, un'*ἐπιστήμη* che orienta le scelte personali. In molti casi si tratta semplicemente di una sorta di *vision*, di *habitus* fondati su scelte irriflesse e mai tematizzate ma che assumono una forte valenza di significatività per la singola persona o, se socializzate e condivise, per interi gruppi di persone.

Tali conoscenze possono essere state oggetto (in passato ma anche nel presente) di riflessione critica oppure no, possono essere dichiarate oppure agire in *background*. La nostra attenzione si vuole concentrare soprattutto sulle *ἐπιστήμη* appartenenti a quest'ultima categoria: il titolo scelto per questo lavoro di approfondimento vuole rappresentare metaforicamente queste conoscenze, paragonabili a sottili tele di ragno, spesso invisibili all'occhio e che si manifestano solamente nel momento in cui ci si scontra oppure quando le stesse diventano manifeste per i seguenti motivi:

- quando la polvere e la pioggia si adagiano su di esse (fuor di metafora: il tempo che scorre le rende maggiormente evidenti);
- quando queste ragnatele assolvono il loro compito e catturano insetti di ogni tipo (fuor di metafora: quando emergono eventi drammatici, sia naturali che artificiali che svelano limiti e le reali conseguenze della loro assunzione).

Inoltre, come ogni ragnatela presente nella vita reale in quanto elemento naturale, questa:

- non sempre rende visibile il progettista o costruttore della medesima (è ben noto che i ragni non sempre siano visibili sulle tele da loro tessute...);
- poggia la sua consistenza in più punti, ovviamente per aumentare la propria resistenza (la ragnatela è reticolare e svela incredibili geometrie all'osservatore, unendo punti distanti tra di loro).

Si tratta quindi di trovare degli spazi per penetrare ed osservare questa ragnatela, da vicino, entrandone ed uscendone più volte, senza lasciarsi per questo catturare, come suggerito visivamente dall'immagine nella pagina iniziale. Può essere infatti del tutto normale vivere in una data società ed assimilarne, inconsapevolmente, le epistemologie dominanti. Può essere invece pericoloso e fuorviante non tentare neppure di riflettere su di esse, in modo che l'accettazione (ma anche l'eventuale rifiuto) non sia acritica ma ponderata, per quanto questo sia possibile e nelle capacità di ciascuno.

Il punto di partenza è quello di interrogarsi circa le *ἐπιστήμη* presenti e in azione nella vita dei docenti: se ogni persona fonda la propria esistenza su una propria *ἐπιστήμη*, anche i docenti non possono ritenersi esenti da questa dinamica sia scientifica che esistenziale, in quanto inseriti in un ben preciso contesto culturale, sociale e formativo. Diviene inoltre necessaria una riflessione orientata ad una riforma epistemologica che muti una certa comprensione della storia, dell'antropologia, della scienza in generale verso una dimensione del tutto svincolata da alcune categorie tradizionali che, dopo un'analisi approfondita, si rivelano come obsolete.

Vi è infatti il ragionevole dubbio che, specie nella formazione dei docenti, si spendano tempo e risorse per approfondire la *τέχνη* e non l'*ἐπιστήμη*: in poche parole, impiegare ore a formarsi su come insegnare ma non su "perché" insegnare, su *come* essere docenti e non sul *perché* esserlo.

2. Scuola ed epistemologie

Quanto appena affermato non nega affatto che nella scuola siano attive particolari dinamiche epistemologiche: esistono ed agiscono soprattutto in *background*. Si tratta di dinamiche condivise con molte delle persone che ci stanno accanto ma che, per il ruolo ricoperto da docenti in ordine alla "conoscenza" e, quindi, all'insegnamento, possono assumere particolari significati e comportare delle ricadute non del tutto trascurabili in campo sia personale/professionale che sociale. Di seguito un puro e semplice carotaggio di possibili epistemologie presenti ed operanti, a nostro avviso, nella scuola odierna.

2.1 La fiducia nelle potenzialità delle scienze

Il nostro secolo continua una tradizione scientifica, attualmente basata su molti risvolti di carattere tecnologico, nata nell'800 e che porta ad una fiducia nell'idea di progresso scientifico lineare e senza limiti: è evidente che il succedersi di scoperte e di conseguenti miglioramenti della qualità della vita umana (sia dal punto di vista della quotidianità che della salute, per fare solamente alcuni esempi) non può che portare ad una tale fiducia ottimistica.

Parallelamente la scienza in questi anni ha manifestato tutti i suoi limiti: dalla corsa al nucleare all'inquinamento della biosfera appare evidente come questa non sia sostanzialmente neutra nei confronti dell'umanità e del pianeta che ci ospita. Da tempo i media riportano informazioni circa lo

smantellamento delle testate nucleari da parte delle due (ex) superpotenze, americana e sovietica; finisce tuttavia nel dimenticatoio il fatto che, nonostante tutti questi apparenti passi verso la pace, rimanga nella loro disponibilità un arsenale adatto a distruggere il nostro pianeta diverse volte. Anche se è vero, quindi, che il “dito non è più sul grilletto”, la corsa agli armamenti nucleari di altre nazioni evidenziano come il problema non sia affatto superato.

Allo stesso modo l'industrializzazione ha portato benefici ma altri problemi da risolvere, tra i quali l'inquinamento, argomento già trattato quando lo scrivente era alle elementari e che sembra non abbandonare mai sia il pianeta che la ribalta mediatica: cambiano negli anni, di fatto, solamente le modalità e gli inquinanti oggetto di scandalo o di denuncia. *Greta Thunberg docet*, a questo riguardo.

Tali lati negativi sono spesso resi invisibili, direttamente o indirettamente, dai media. Per esempio, le funzionalità del nuovo Ipad, di fatto, sembrano quasi oscurare il problema dello smaltimento dei rifiuti tecnologici, mentre le nuove scoperte della genetica (orientate alla medicina, per esempio) non scatenano collegamenti sinaptici diretti nella nostra mente alle sperimentazioni sugli animali (salvo poi scoprire, ad esempio, che le case farmaceutiche orientano la ricerca su malattie per le quali c'è una certa *audience*, c'è mercato...).

Come insegnanti è naturale avere una certa fiducia nel progresso e nella scienza, pur nella consapevolezza di alcuni limiti, sia di natura etica che pratica (l'allusione in questo caso è ovviamente ai risvolti negativi di alcune scoperte scientifiche). Tra i docenti vi è una forte fiducia nella τέχνη, basata nello specifico sull'apporto delle diverse scienze pedagogiche e psicologiche, al punto di avere quasi la sicurezza che, seguito un certo percorso didattico basato su elementi fondati scientificamente, non potrà che scaturire l'apprendimento negli alunni. Eventuali scostamenti possono essere (e di fatto vengono) valutati come mancanza di una τέχνη adeguata oppure come una sua maldestra applicazione.

Il rischio di una certa *medicalizzazione* delle difficoltà di apprendimento odierna, in base alla quale vi è un continuo aumento di certificazioni mediche di disabilità e di disturbi specifici di apprendimento può rappresentare un'interessantissima cartina tornasole di tutto questo processo: se non si impara significa che qualcosa non funziona e deve intervenire la scienza.

Si tende quindi a dimenticare o a dare per scontate, nella scuola, tre dimensioni particolarmente importanti, senza valutarne pienamente le conseguenze:

- il processo educativo come incontro/interazione tra due libertà (per cui un alunno potrebbe non accettare quanto proposto dal docente, per le motivazioni più disparate ma non legate direttamente a deficit cognitivi);
- la complessità dell'atto educativo, ben diverso da un travaso o da un generico appello alle capacità di ognuno;
- la dimensione progettuale e co-costruttiva (e co-evolutiva) dell'atto formativo, ben diverso da un'ottica previsionale in senso stretto.

Molti dei docenti attualmente in servizio (tra cui lo scrivente) sono stati formati, negli ultimi decenni, secondo la logica del *Mastery Learning*, che ha sì portato gli insegnanti ad un rigore e ad una certa scientificità nella programmazione didattica (le Tassonomie di Bloom, del resto, evidenziano valori come la progressione di fronte alla complessità del processo di apprendimento) ma hanno creato un nuovo mito, del tutto privo di scientificità: quello dell'alunno “medio”, di fatto inesistente.

Il rischio è che non venga affatto considerato il fatto/evento della libertà individuale di ogni alunno/a in quanto persona, carico non solamente di dimensioni cognitive ma anche emotive e contestuali. Nel periodo di preparazione al mio ingresso nel mondo della scuola (concorso dell'ottobre 1994) la mia formazione si era basata soprattutto su un testo, *Il bambino della ragione*¹, di forte impostazione cognitivista: se da un lato gli autori dedicavano una forte attenzione alla costruzione della conoscenza (e non ad una concezione trasmissivo/riempitivo dell'insegnamento), dall'altro veniva involontariamente sottovalutata tutta la dimensione emotiva e sociale dell'alunno stesso, presentato come una sorta di filosofo/studioso fin dalla giovanissima età, attento a porsi domande, ad integrare le proprie pre-conoscenze con quanto proposto dagli adulti ecc. Sinceramente, di alunni come questi, in tutti questi anni di insegnamento, ne ho incontrati ben pochi...

L'atto formativo è un atto complesso. L'accettazione di questo fatto non equivale alla creazione di un alibi per una gestione spensierata o al rifiuto di responsabilità personali in ordine ad eventuali fallimenti, ma ad una consapevolezza generativa di un atteggiamento non superficiale ma attento a tutte le dinamiche e agli attori coinvolti nel gioco della conoscenza e della formazione della conoscenza medesima.

3.2 Il mito dell'età dell'oro

Per quanto riguarda il personale della scuola italiana oltre la metà dei docenti delle scuole primarie e secondarie d'Italia ha più di 50 anni di età contro una media Ue intorno al 36%.² Questo dato statistico sembrerebbe in parte giustificare il fatto che sempre più spesso, nella scuola, si sentano comprensibili lamentele circa il peggioramento delle condizioni di insegnamento: la percezione che le cose, un tempo, andassero meglio mi ha sfiorato parecchie volte, a fronte anche di cambiamenti oggettivi, spesso peggiorativi, rilevabili da diversi lustri nella scuola italiana (quali, ad esempio, una certa riduzione delle risorse economiche e di personale). Quando si ha più di due decenni di esperienza di insegnamento, i paragoni nei confronti del passato possono essere più che spontanei.

Il tempo di riferimento a cui si tende ad alludere sembrerebbe essere però quello di una mitica "età dell'oro" della scuola italiana (o della scuola in generale), qualificabile con i seguenti descrittori (ne elenchiamo solamente alcuni a titolo esemplificativo):

- quando gli alunni ascoltavano e rispettavano il docente;
- quando le famiglie ascoltavano i suggerimenti del docente e lo rispettavano;
- quando gli alunni conseguivano risultati migliori;
-

Una certa tensione verso il miglioramento deve essere considerata più che accettabile, anzi, auspicabile. I confronti, invece, possono rivelarsi piuttosto rischiosi, in quanto del tutto slegati dal contesto e dalla storia. E' già esistito un paradigma simile, che prevedeva questa sorta di tensione "a ritroso" in un altro contesto, quello religioso-cristiano. Il "*mito della scuola di una volta*" sembra quasi rispecchiarsi nel mito dell'età dell'oro cristiana, cioè degli inizi, dei primi passi di questa religione planetaria. Ma se è vero che negli stessi Atti degli Apostoli si legge di una comunità unita nella "frazione del pane" (riferimento alla liturgia dell'eucarestia) ed all'amore vicendevole, nello

¹ F.Frabboni, R. Maragliano, B.Vertecchi, *Il bambino della ragione. Strutture, contenuti e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1990

² Fonte: <https://www.tecnicaldellascuola.it/litalia-ha-il-primato-dei-docenti-piu-anziani-deuropa-tutti-i-numeri> (accesso in data 30/05/2020).

stesso libro vengono riportati senza particolari censure diversi episodi di discriminazione (es. sette diaconi eletti perché non si riusciva a garantire l'assistenza ai poveri di origine ellenistica) oppure di truffa nella carità (es. due coniugi che, venduto un terreno, non avevano dato il corrispettivo in denaro agli apostoli).

Gli stessi apostoli, dalle descrizioni dei vangeli, non ne escono proprio bene: il primo Papa, Simon Pietro, viene impietosamente descritto nell'atto di disconoscere il proprio maestro per ben tre volte, per poi ravvedersene di fronte all'evidenza. Uno dei dodici più stretti collaboratori del fondatore del Cristianesimo lo tradì addirittura (Giuda Iscariota) per poi uccidersi per impiccagione.

Parallelamente, non è detto che la scuola del passato fosse tutta da accettare: pur escludendo del tutto le cosiddette punizioni corporali, è pur sempre vero che lo stesso corpus delle conoscenze era piuttosto ristretto ("leggere, scrivere e fare di conto") rispetto a quello attuale. Il ritorno ad una scuola intesa come addestratrice a funzioni di base significherebbe un arretramento non da intendersi su di un piano prettamente moralistico ma epistemico, dal momento che verrebbero come ignorati strumenti disciplinari indispensabili ai nostri giorni.

Qualora invece si dovesse entrare nel merito delle biografie di alcuni noti autori/maestri, come non ricordare la situazione della Montessori in quel di Roma, situazione non proprio idilliaca nel fondare e gestire la sua prima scuola?

Quello che sfugge spesso a noi docenti è la dimensione della coevoluzione di scuola e società, dove entrambi crescono, si intrecciano e si influenzano reciprocamente e senza soluzione di continuità.

3.3 L'etnocentrismo europeo

Qualora si cerchi *on line* un planisfero utilizzando ad esempio "Google Immagini", è facile rendersi conto di come tutti i planisferi pongano l'Europa (e l'Africa) al centro.

Tutto un certo apparato scolastico ed editoriale sembrerebbe essere a sostegno di un certo etnocentrismo europeo. È evidente che in un'ottica di integrazione europea una certa attenzione e precedenza debba essere data alle vicende storiche che le afferiscono. Oltre a questo, effettive limitazioni di orario scolastico rendono praticamente impossibile conoscere la storia di altri continenti. In ogni caso, non vi potrà mai essere rispetto e comprensione, anche nell'ottica di una globalizzazione, se si vive implicitamente una sorta di superiorità o, peggio, di non-conoscenza della storia altrui (Africa, Cina o Americhe). Il rischio di pregiudizi ed incomprensioni è sempre in agguato: del resto anche noi italiani non accettiamo di buon grado l'identificazione, spesso sperimentata al di fuori dei nostri confini, della nostra nazione con la mafia.

In questo la scuola può addirittura non aiutare: non ci si deve dimenticare che le civiltà non europee possono essere affrontate, come contenuti, nella scuola secondaria di secondo grado o all'Università, mentre l'obbligo scolastico termina compiuti i sedici anni.

3.4 La scuola come unica sede di apprendimento

Nelle Indicazioni nazionali 2012 (vero e proprio punto di riferimento per i docenti della scuola italiana), si legge quanto segue:

"In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo

scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità.”³

Oltre al riferimento ad una “mitica età dell’oro” (precedentemente descritta), dalla lettura di queste righe è possibile intravedere, quasi in filigrana, la presenza di un’ulteriore dinamica epistemica latente: una certa *perplexità nei confronti del cambiamento*. Secondo i mass media nella scuola sarebbe addirittura in azione una certa *resistenza* nei confronti di ogni cambiamento. I rischi, dal testo delle Indicazioni, vengono riconosciuti e quasi “certificati” in ordine alle preoccupazioni dei docenti.

Non è invece spesso chiaro quali siano le opportunità. *I tempi sono cambiati*, (si riconosce senza alcun problema) e *la scuola deve cambiare* (si riconosce con qualche dubbio): in cosa la scuola debba cambiare, perché lo debba fare e come questo processo si debba svolgere infatti non è affatto evidente. Anzi, vi è il rischio che si scateni una certa contrapposizione, basata su di una sorta di *ἔπιστήμη* in base alla quale sarebbe la società in preda ad una sorta di deriva, mentre la scuola assurgerebbe al ruolo di strenuo paladino difensore della cultura e della conoscenza.

Esistono tuttavia precisi precedenti storici che, pur nelle ovvie diversità contestuali ed epocali, possono essere in un certo senso illuminanti:

- il passaggio da una lingua orale alla lingua scritta, non è stato facile. È venuta meno sicuramente tutta la dimensione legata alla memoria, ma la storia e l’umanità ne hanno beneficiato in ordine alla diffusione delle opere di autori e, quindi, alla diffusione del sapere e della cultura;
- la nascita del libro stampato ha segnato, di fatto, un ulteriore passaggio verso una maggiore diffusione della conoscenza. Il libro, infatti, non era più appannaggio di pochi eletti in quanto oggetto prezioso o raro, ma diventava alla portata di un maggior numero di persone, a patto che sapessero leggere. Questo ha rappresentato (è rappresenta anche ora) un valido aiuto nella gestione di informazioni sempre maggiori dal punto di vista numerico.

È molto probabile che, al tempo di questi passaggi epocali, vi siano state delle naturali ritrosie in ordine a queste novità, considerabili (e magari considerate) tra il rivoluzionario e il destabilizzante. Ma è ancor più evidente il fatto che, per noi uomini del terzo millennio, è cosa del tutto naturale scrivere e sfogliare un libro. Diviene quindi importante definire “cosa” e “come” cambiare. Le Indicazioni, a questo riguardo, forniscono alcuni spunti interessanti:

“Oggi l’apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.”⁴

Parlare di apprendimento extrascolastico, non formale ed informale non rappresenta una novità per la scuola italiana. È probabile, tuttavia, che non ne siano state tratte le debite conseguenze, sia sul piano epistemologico che pedagogico e didattico. Sono distinti e distinguibili solo per comodità di analisi ma, di fatto, nell’ottica dell’unitarietà della persona, rappresentano un *continuum* in colui che apprende.

³ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del presidente della repubblica 20 marzo 2009, n. 89, pag. 4 (Cultura, scuola, persona – la scuola nel nuovo scenario)

⁴ Ibidem, pag. 4.

La scuola subisce una sorta di concorrenza non di poco conto: se si potesse fare, in una sorta di esperimento mentale, un ipotetico confronto tra una classica lezione scolastica, ad esempio, sulla civiltà romana ed una paritetica in una trasmissione televisiva condotta da Alberto Angela, è evidente che ogni docente ne uscirebbe piuttosto malconco.

Fare scuola oggi, inoltre, non è affatto paragonabile a quello che veniva fatto anche solamente dieci anni fa. La situazione è divenuta maggiormente complessa. La logica programmatoria sottesa, invece, al modo di lavorare di molti noi docenti tende invece alla semplificazione, con il rischio di incorrere in facili illusioni. Le Indicazioni evidenziano questa situazione contestuale alla scuola, che non deve rappresentare un alibi per accettazioni rassegnate ma assurgere ad una funzione di consapevolezza orientativa ed operativa:

“Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un’attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l’apprendimento e “il saper stare al mondo”. E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell’educazione. L’intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un’interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi.”⁵

Una sfida non secondaria è rappresentata ad esempio dalle tecnologie dell’informazione e della comunicazione (oggi definite in maniera sommaria “digitali”). Ad una prima vista la dimensione “informatica” sembrerebbe essere scomparsa dall’interesse del legislatore mentre, leggendo nella sua interezza il documento, ne appaiono citazioni e sottolineature in diversi punti piuttosto strategici:

“La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione è una grande opportunità e rappresenta la frontiera decisiva per la scuola. Si tratta di una rivoluzione epocale, non riconducibile a un semplice aumento dei mezzi implicati nell’apprendimento. La scuola non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di apprendere. Le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamati in causa l’organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione.”⁶

Le tecnologie dell’informazione non vengono considerate solamente come nuovi mezzi da utilizzare, degli strumenti da adeguare ad un vecchio impianto o modo di apprendere, ma hanno una portata epistemica nuova. Per questo motivo devono essere integrati in quanto portatori di specificità anche in ordine all’apprendimento, che viene definito come “multidimensionale”:

“Dunque il “fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita. E poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli

⁵ Ibidem, pag. 4.

⁶ Ibidem, pag. 4.

insegnanti il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza.”⁷

Agli insegnanti viene addirittura richiesto di approfondire le problematiche relative alla diversità di accesso ai nuovi media, con tutto quello che comporta, sia in ambito pedagogico-didattico che epistemico. Si tratta di un compito non secondario e di poco conto, se si considera il fatto che spesso gli alunni, circa le tecnologie, sono molto più esperti dei docenti stessi.

Spesso infatti i docenti si trovano in difficoltà di fronte a questi strumenti, dal momento che si tende a considerarli come una nuova disciplina, non come una dimensione naturale, una sorta di prolungamento delle capacità umane: anzi, per qualcuno, questi rappresenterebbero delle vere e proprie protesi conoscitive e comunicative a disposizione della persona.

È sufficiente del resto salire su di un qualsiasi mezzo pubblico, sedersi e in pochi minuti osservare persone che su degli *smartphone* ascoltano musica, leggono, navigano in Internet, leggono e-mail e mandano messaggi. È possibile quasi considerare tutto questo come un’evoluzione degli occhiali, strumento protesico per eccellenza utilizzato per aiutare nell’esplorazione e nella visione della realtà.

Questo potenziale atteggiamento di distanza rispetto alle tecnologie digitali potrebbe riflettere una dimensione epistemica che agisce, come già negli altri casi descritti in questo documento, in *background*: **la logica disciplinare**, dove la singola disciplina non viene intesa come strumento conoscitivo, altamente contaminabile con le altre discipline, ma come rigido contenitore di conoscenze, informazioni da immagazzinare per poi travasare nei contenitori (vuoti o al massimo mezzo pieni) degli alunni.

Pur insegnando inglese nella scuola primaria, può capitare di trattare ugualmente argomenti di matematica: l’unità di apprendimento sui numeri non prevede solamente l’associazione di ogni singolo suono anglosassone al segno grafico, ma un suo utilizzo in contesto d’uso (es. contare oggetti, riferire circa età di persone, contare soldi per pagare...). In qualche caso capita pure di fare geografia: sebbene nella scuola primaria si tenda a presentare, al massimo, solamente l’Italia, non è possibile tacere sulle coordinate geografiche dei paesi anglosassoni: in primo luogo perché i bambini stessi si chiedono in quali nazioni si parla la lingua che stanno studiando, in secondo luogo perché tutti i media parlano di nazioni anche extra-europee, per cui la loro curiosità nasce spontanea a riguardo.

In qualche caso durante le lezioni di inglese si può trattare anche di lingua italiana: per esempio, alcune semplici regole grammaticali devono essere presentate in parallelo e in un confronto anche contrastivo, con la lingua italiana, in modo che queste regole vengano comprese.

Tale rigidità disciplinare non ha di fatto ragione di esistere anche perché le stesse scienze non procedono a compartimenti stagni, come ben evidenziato dalle Indicazioni stesse:

“Definire un tale quadro d’insieme è compito sia della formazione scientifica (chi sono e dove sono io nell’universo, sulla terra, nell’evoluzione?) sia della formazione umanistica (chi sono e dove sono io nelle culture umane, nelle società, nella storia?). Negli ultimi decenni, infatti, discipline una volta distanti hanno collaborato nel ricostruire un albero genealogico delle popolazioni umane e nel tracciare i tempi e i percorsi delle grandi migrazioni con cui il pianeta è stato popolato. La genetica, la linguistica, l’archeologia, l’antropologia, la climatologia, la storia comparata dei miti e delle religioni hanno cominciato a delineare una storia globale dell’umanità. Da parte loro, la filosofia, le arti, l’economia, la storia delle idee, delle società, delle scienze e delle tecnologie stanno

⁷ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del presidente della repubblica 20 marzo 2009, n. 89, pagg. 4-5 (Cultura, scuola, persona – la scuola nel nuovo scenario).

mettendo in evidenza come le popolazioni umane abbiano sempre comunicato fra loro e come le innovazioni materiali e culturali siano sempre state prodotte da una lunga storia di scambi, interazioni, tradizioni. A loro volta, le scienze del vivente oggi allargano ancora di più questo quadro: le collaborazioni fra genetica, paleontologia, embriologia, ecologia, etologia, geologia, biochimica, biofisica, ci danno per la prima volta un quadro delle grandi tappe della storia della vita sulla terra e mostrano la stretta interdipendenza fra tutte le forme viventi.”⁸

Le Indicazioni propongono un paradigma della conoscenza umana ben diverso da quello che, molte volte implicitamente, è in azione nella scuola e che prevede per l'alunno appena entrato nella scuola (considerato quasi come un vaso vuoto) un graduale riempimento ad opera del punto di erogazione disponibile (il docente o il team dei docenti). L'apprendimento attinge sia dall'esperienza che dalle discipline, a volte in maniera esclusiva, a volte in contemporanea.

*“Fin dalla scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado l'attività didattica è orientata alla qualità dell'apprendimento di ciascun alunno e non ad una sequenza lineare, e necessariamente incompleta, di contenuti disciplinari. I docenti, in stretta collaborazione, promuovono attività significative nelle quali gli strumenti e i metodi caratteristici delle discipline si confrontano e si intrecciano tra loro, evitando trattazioni di argomenti distanti dall'esperienza e frammentati in nozioni da memorizzare. Le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. **Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.***

Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni.”⁹

Servono a questo punto non teste ben piene ma teste ben fatte, per riprendere un'espressione cara a Morin. Con una forte attenzione alla dimensione personale. Il cosiddetto alunno medio, di fatto, non esiste, è il parto di una interpretazione epistemica non aderente alla realtà. Vengono a questo punto indicate delle possibili coordinate utili per individuare le finalità della scuola, coordinate che non devono partire da una dimensione esterna rispetto a chi apprende, ma dall'interno:

“Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. È altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente.”¹⁰

⁸ Ibidem, pagg. 7-8.

⁹ Ibidem, pag. 12.

¹⁰ Ibidem, pag. 5.

5. Conclusioni

La scuola in questi anni denuncia continue difficoltà ad espletare i propri compiti istituzionali: rimane tuttavia da chiedersi se le problematiche siano legate alle scelte didattiche/metodologiche (la cosiddetta *τέχνη*) non più conformi ai tempi nuovi oppure se l'epistemologia di fondo (*έπιστήμη*) che guida la scuola stessa, in maniera consapevole od inconsapevole, debba essere rivista.

La svolta deve essere, a mio avviso, di tipo epistemologico, dal momento che le epistemologie "latenti" ma operanti nella scuola hanno dimostrato e dimostrano una certa debolezza ed inadeguatezza nel rispondere alle esigenze delle persone, di fatto, in formazione "permanente" (*Lifelong learning*).

Alcuni dei fatti citati in questo breve lavoro di approfondimento possono assumere valore di evidenze che dimostrano come debba essere rivista la stessa concezione ed esperienza di apprendimento, in quanto profondamente mutata: non si tratta solamente di acquisire dei contenuti precostituiti (e predigeriti) in ambiti disciplinari delimitati secondo dei criteri statici, ma di creare un'azione di interconnessione disciplinare e creazione di nuovi percorsi cognitivi.

La scuola, intesa come sistema formativo non deve più costruire mappe cognitive statiche e troppo rigide (limitandosi ad essere un punto di erogazione di informazioni), ma aperte all'interazione con l'extra scuola, favorendo in questo modo la continuazione della propria formazione all'interno del proprio ambito professionale una volta terminato il ciclo di studi (secondario e/o universitario).

É compito dei docenti (e non della scuola, "contenitore" astratto) prendere consapevolezza di essere passati da una situazione di stabilità e continuità ad un'altra legata maggiormente all'instabilità e al mutamento discontinuo, con tutto quello che comporta in termini di ricadute epistemologiche e pedagogiche. Importante dovrebbe essere, a questo punto, anche la possibilità di una formazione continua che vada ben oltre il disciplinare, aiutando a mantenere un'ottica epistemologica sia nella vita personale che professionale.

In questo modo potremo probabilmente non rimanere invischiati nella tela invisibile del ragno ma passare e ripassare al suo interno varie volte, per scoprirne i rischi ma anche le geometrie e, con i varchi aperti, le possibilità da esplorare ed attivare.

Una siffatta conclusione potrebbe essere letta come uno stereotipato e generico invito ad approfondire tematiche alla portata di poche persone, magari maggiormente interessate a queste discussioni. Ritengo tuttavia che anche nella quotidianità del lavoro degli insegnanti sia possibile tentare, sperimentare e vivere questa svolta epistemica. Le stesse Indicazioni nazionali forniscono alcuni suggerimenti operativi per una didattica con gli alunni¹¹, individuando come importanti e strategici il:

- valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni;
- attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità;
- favorire l'esplorazione e la scoperta;
- incoraggiare l'apprendimento collaborativi;
- promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere;

¹¹ Ibidem, pagg.26-27.

- realizzare attività didattiche in forma di laboratorio.

Sembrirebbe, a prima vista, una classica lista o ricetta di cose da fare esclusivamente con gli alunni. In realtà, ritengo che nel momento in cui un docente si dovesse trovare nella situazione di applicare alcune di queste indicazioni, non lo potrebbe fare senza una previa attività di riflessione e progettazione consapevole: non è possibile, ad esempio, sostenere terze persone in un percorso di consapevolezza del proprio modo di apprendere se il docente stesso non è a conoscenza di cosa si tratti, non perché letto su di un manuale, ma in quanto sperimentato continuamente di persona.

Giacomo Rota, *Ph.d*



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale
www.weareprimaryteachers.it