

BRICKS | TEMA

L'abc delle certezze

a cura di:
Roberto Maragliano

Tecnologia, didattica, epistemologia, educazione, salute

“Invece che perdere tempo a piangere sulla pochezza delle indicazioni che vengono da lassù o quaggiù, vediamo di attrezzarci mentalmente, tutti (insegnanti, dirigenti, studenti, genitori, accademici, opinionisti, politici), a vivere nell'incertezza, per il prossimo anno scolastico, e forse anche per qualche altro anno ancora. Tante cose che si vorrebbero attuare, recupero del 'tempo perduto' e compensazione dei ritardi, rispetto dei curricoli, tranquillità delle lezioni, sicurezza dei meccanismi valutativi, ecc. non saranno garantite.

Questo per ragioni superiori, che non sono solo il Coronavirus, ma anche, e soprattutto, per il fatto che nemmeno prima c'erano, quelle certezze. E allora, che sarà mai? C'è il rischio di perdere un altro anno, dopo aver perso tre mesi? No. Potrebbe essere un anno guadagnato, come sono stati i tre mesi che abbiamo alle spalle. In che senso? Nel senso che, là dove si è operato fattivamente, anche 'a distanza', si è riusciti a costituire una comunità educante, diversa da quella dell'aula, non necessariamente migliore o peggiore, ma diversa: e con gli stessi soggetti. Dunque, si è intravista un'altra condizione di formazione rispetto a quella consueta. E allora, si abbia il coraggio di investire, per l'anno prossimo, su questa condizione, in modo costruttivo, partendo dalla precarietà che ne caratterizzerà l'esercizio per arrivare a fare cose diverse da quelle consuete. Si modificheranno e allargheranno, inevitabilmente, gli spazi in cui si potrà e dovrà operare. Quale occasione migliore per darsi un ambizioso e nuovo obiettivo di formazione che si accosti all'obiettivo di salvare il salvabile del curricolo, e interagisca costruttivamente con questa esigenza? Intendo impegnarsi come scuole, a tutti i livelli e in tutti i modi, per conoscere, valorizzare, concettualizzare, mappare i territori 'esterni' di lavoro, di arte, di natura: di vita. Quando si uscirà dalle mura scolastiche si faccia soprattutto questo, e quando si è dentro le mura si lavori, il più possibile, ad incrementare, organizzare, sistemare i frutti di questa 'anomala' e non disciplinata attività. Si tratta di far nascere delle 'zone franche', interne alle culture e alle didattiche scolastiche, praticabili da tutti, libere da controlli e burocrazie, affidate alle risorse psicologiche del volontariato, e rispondenti, nello 'spirito pedagogico', all'obiettivo 'politico' di portare sistematicamente in rete e far conoscere a tutti i frutti di questo massiccio concorso senza premi di idee, di pratiche, di soluzioni. Non sarebbe un anno perso. Rischierebbe di diventare un anno guadagnato, per la scuola di un futuro che urge. Riconosco, già è molto poter sognare una cosa così. Facciamolo ora, questo sogno. Domani non sarà più possibile.”

Questo scrivevo sul social a chiusura dell'Annus Horribilis¹, quando, a seguito di una prima comprensibile sensazione di sollievo per il pericolo scampato e per un futuro intravisto come più roseo, comparivano nuvole minacciose a rendere la ripresa autunnale delle attività scolastiche meno serena di quanto s'era provvisoriamente creduto. Ora che s'è chiuso un altro Annus non meno Horribilis e va emergendo una certa preoccupazione sulla situazione che potrà delinearsi alla nuova ripresa, proporre analoghe considerazioni di prospettiva pedagogica sarebbe giustificato, almeno per ciò che riguarda i dati fattuali, la cui qualità non è significativamente mutata tra primo e secondo anno pandemico, ma rischierebbe di non esserlo per ciò che rimanda a questioni di principio: se in prima battuta, infatti, è accettabile che ci si sia trovati impreparati a riconoscere che l'emergenza sanitaria metteva in gioco questioni economiche, sociali, politiche, istituzionali e che l'emergenza pedagogica era segnata da un non meno inquietante intreccio delle stesse componenti, meno giustificabile è che si possano proporre analoghe considerazioni una seconda volta, senza che ci si chieda perché, nel frattempo, non si è potuto o voluto affrontare la questione di fondo che la crisi formativa metteva e mette sul campo. Perché, a pensarci bene, ben poco di quel sogno s'è tradotto in realtà, e, soprattutto, perché s'è smesso proprio di sognare, dunque di compensare, in funzione riparativa e trasformativa, la rigidità e la povertà del mondo fisico e delle sue rappresentazioni con la duttilità e la ricchezza dell'immaginazione e dei suoi percorsi. Dunque, c'è stata una perdita grave. Siamo peggio di prima del dopo prima fase COVID.

¹ Nel *Diario pandemico marzo-dicembre 2020* (<https://bit.ly/3qjxuKt>) ho dato conto dello sviluppo di riflessioni personali e no attorno ai temi dell'emergenza formativa. Il testo su riprodotto data 26 giugno.

Al di sotto di tante cose che non smettiamo di dirci, in questi tempi disagiati, si pongono due interrogativi di fondo che riguardano l'identità stessa della pandemia, come fenomeno generale, biologico e sociale: si tratta di un fenomeno esogeno o di un qualcosa di endogeno al nostro essere e comportarci da umani? e poi, è causa o specchio dei nostri mali e delle nostre debolezze? Dall'impossibilità di ricavare risposte univoche e dunque di reiterare pigra fiducia nei confronti dello schematismo dicotomico dovrebbe maturare la consapevolezza di quanto sia complesso e lacerante vivere in compagnia dell'incertezza. Se non ci arriviamo da soli, ci spinge a farlo la realtà: man mano che si sviluppa l'esperienza pandemica, ci troviamo sempre più stretti e costretti a vivere ed elaborare, all'interno di spazi minutamente e costantemente codificati, le condizioni della nostra salute, individuale e collettiva, e a includervi la constatazione di quanto esse siano esposte a continui ed imprevedibili cambiamenti e mutazioni, esponendo noi stessi, regolarmente, ad indicazioni diverse da quelle precedentemente previste, seguite poi da controindicazioni. Ciò ci porta ad accettare la messa in discussione della logica delle certezze. Una dolorosa conquista, questa, che però facciamo difficoltà ad accogliere, quando trattiamo di materia scolastica, .

Dovremmo dunque impegnarci a far maturare la stessa consapevolezza dentro lo spazio della formazione individuale e collettiva, dove affrontare e gestire problemi di natura economica, politica e istituzionale, puntando su semplici misure amministrative tende a farsi impresa sempre più ardua, se non impossibile.

Sono dell'idea che sarebbe necessario porsi questo obiettivo 'filosofico', o almeno tentare di farlo, provando dunque a infrangere l'idea, ancora molto diffusa, che il cambiamento migliorativo delle cose, in fatto di scuola ed educazione, proceda secondo una logica di linearità e che il percorso sia quello originariamente definito: ossia, più qualità del curriculum scolastico = più alfabetismo = più eguaglianza = più democrazia.

Se nemmeno in una situazione così critica come quella pandemica non ci siamo mostrati capaci di effettuare un significativo salto di qualità, nella presa in carico delle tematiche scolastiche, è perché lì le resistenze a cambiare prospettiva sono più corpose e solide di quanto non appaiono in altri comparti del vivere collettivo. Del resto, ammettiamolo, siamo stati capaci di garantire assistenza e cura sanitaria tramite il coinvolgimento degli spazi domestici, in questo periodo, molto più di quanto non siamo riusciti a farlo per l'assistenza e la cura educativa.

In gioco, evidentemente, ci sono dati di fatto, ma anche pregiudizi ideologici.

Per provarlo, si pensi al tema del diverso ruolo che il sapere tecnologico svolge nell'uno e nell'altro ambito. Dentro gli spazi culturali ed operativi della salute, i pregiudizi antiscolastici e antitecnici, pur presenti, ed anche in modo attivo, figurano come lontanissimi dallo svolgere un ruolo egemonico, e comunque non operano in modo tale da delegittimare o impedire all'origine ogni intervento innovativo in fatto di ricerca o di gestione. Lo stesso non è dato sostenere per il campo formativo: qui il pregiudizio antitecnico non ha mai smesso di agire, e nemmeno l'ha fatto nel periodo pandemico, anzi c'è il rischio che, paradossalmente, si sia rinforzato, nei mesi di blocco, considerato il gran rumore che s'è continuato a sollevare e tuttora si produce attorno ai racconti delle esperienze accumulate in termini di didattica digitale (esperienze, si badi bene, indotte forzatamente, ma senza plausibili e praticabili alternative).

In un campo, quello sanitario, ci si è scoperti disponibili a nutrire fiducia, talora anche eccessiva, sulla capacità della tecnica di affrontare e portare tendenzialmente a soluzione problemi umani; nell'altro, quello formativo, di fiducia nei confronti di soluzioni e risorse che vengano da quell'ambito ne è circolata ben poca, invece.

Il fatto che ci si sia impegnati a provvedere all'emergenza scolastica intervenendo solo sul piano amministrativo, dando continuità all'azione didattica standard delle scuole tramite il supporto della rete, è allora una conseguenza o una causa di questo pregiudizio nei confronti della cultura tecnologica? E se, com'è più giustificato ammettere, quella scelta è ad un tempo causa ed effetto di una condizione materiale e ideologica, cosa aspettiamo a chiederci quali ne siano state e potranno esserne le conseguenze?

Sbaglieremmo però se concentrando l'attenzione solo sul tema 'tecnologia' e soprattutto se facessimo della tecnologia soltanto una questione di macchine e di supporti fisici. All'origine della tendenza a vedere nei limiti materiali delle strumentazioni le ragioni di un'esperienza formativa considerata non solo limitata ma addirittura limitante sta infatti, almeno a mio modo di vedere, qualcosa di più serio e complesso: ossia, la mancata presa in carico dei limiti e dei vuoti dell'infrastruttura politica, economica, istituzionale entro la quale si è inteso far agire quelle strumentazioni, vincolandole all'impegno di dare alimento e legittimazione alla forma didattica vigente. Se l'apertura all'universo digitale non ha funzionato, o almeno se questo ha voluto essere il racconto ufficiale in proposito, peraltro supportato da autorevoli e impegnative dichiarazioni volte a bollare le pratiche di rete come 'non scuola', è dunque per delle ragioni più profonde, le stesse che hanno fatto velo alla possibilità di cogliere, al di sotto di un problema pratico, una impegnativa questione d'ordine concettuale, e filosofico.

Sarebbe il caso di riconoscere che la didattica corrente, quella delle aule e dei banchi, ma anche degli orari e delle discipline, quella delle lezioni collettive e dello studio individuale domestico, quella delle verifiche e dei giudizi comparativi è già di per sé una tecnologia, e pure molto forte, non fosse altro perché risulta perfettamente (e storicamente) mediata e consacrata dal medium libro/scrittura a stampa, fondamento e garanzia di modernità di cultura, scienza, arte. Dentro a una simile prospettiva, insegnare a leggere e scrivere costituisce il compito supremo e più nobile di una sorta di missione didattica il cui fondamento epistemologico è garantito dalla testualizzazione del sapere, quindi da un insieme di operazioni altamente codificate di fissazione, articolazione, ripartizione delle attività dell'insegnare cui, auspicabilmente, far corrispondere altrettante acquisizioni sul versante dell'imparare.

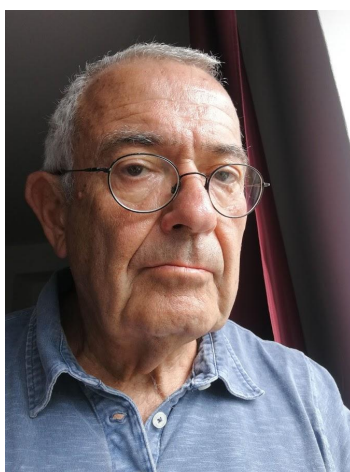
In questo senso è giusto rivendicare che quella che si fa online, quando ricalca il modo che s'è visto di praticare la didattica, sia una non scuola, non fosse altro perché la comunicazione di rete per sua stessa natura, fenomenologica ed ontologica, mette in discussione la logica della testualità stampata e dunque anche quella dell'autosufficienza del codice scritto. Suono, immagine, operatività, apertura, connessione, condivisione sono prerogative psicologiche (ed epistemologiche) dell'essere e del fare rete (ed anche della sensibilità e mentalità digitali) che la tecnologia e le tecniche didattiche proprie della scuola dell'aula considerano aberranti.

Conviene però far notare che musica, arte, artigianato, comunità appartengono al dna nazionale ed europeo, sono qualcosa di più che un'identità culturale, costituiscono una modalità antropologica non sprovvista di radici storiche. È fuori di dubbio che il digitale e la rete permettano di valorizzare, anzi stanno già valorizzando queste prerogative. È altrettanto indubbio che la cultura e l'antropologia della nostra scuola, la sua stessa tecnologia didattica, diventate senso comune, interno ed esterno all'istituzione, non manchino occasioni per rivendicare la certezza che dà loro il poter riporre fiducia su una visione progressiva e lineare del cambiamento, e si sentano autorizzati a farlo per ragioni storiche che derivano tuttora da un atto costitutivo di centosessant'anni fa, legittimamente ispirato (allora, ma oggi non più) ad una visione centralistica, aristocratica, riservatamente umanistica. Questa certezza deriva da un impianto istituzionale che nelle sue scelte di fondo (il rapporto fra primario e secondario, la gerarchia dei saperi con la marginalizzazione di quanto è scientifico e tecnico ed operativo, la subordinazione delle logiche dell'apprendere rispetto a quelle dell'insegnare) è stato mantenuto immutato dietro le vicende dell'Italia repubblicana,, malgrado la stagione (da tempo terminata) delle grandi riforme, malgrado l'esperienza (da tempo in atto, sia pure marginalmente) dell'autonomia degli istituti, malgrado che, nel frattempo, la composizione economica, sociale, umana di allievi e docenti sia drasticamente cambiata, e sia totalmente cambiato il mondo esterno.

La scuola dell'alfabetismo, del solo alfabetismo, non funziona, in rete, come già non funzionava prima del COVID.

Qualche interrogativo dovremmo dunque porcelo, accogliendo i pressanti inviti che da più parti vengono mossi perché impariamo, tutti, a convivere con le dimensioni dell'incertezza.

NOTA: I seminari "[Didattica a distanza: la relazione educativa](#)" e "[Dalla DaD alla DDI: percezione, impatto e prospettive di un nuovo modo di fare scuola](#)", con gli interventi del prof. Roberto Maragliano, sono stati proposti alla comunità scolastica rispettivamente il 5 maggio 2020 e il 20 novembre 2020.



Roberto Maragliano

r.maragliano@gmail.com

Già ordinario di didattica, Università Roma Tre

*Attualmente pensionato, ha insegnato materie di ambito pedagogico e didattico come professore ordinario nelle università di Lecce, Roma Sapienza, Roma Tre. Precedentemente nelle università di Sassari e Firenze. Ha svolto e tuttora svolge ampia e costante attività pubblicistica ed editoriale dedicando particolare attenzione al ruolo dei media nel rapporto fra i soggetti e i saperi. È da tempo presente nei social e nelle iniziative di formazione di rete. Buona parte della sua produzione scientifica e divulgativa dal 1973 ad oggi è disponibile nello Scaffale Maragliano, cartella web ad accesso libero (indirizzo breve: bit.do/MARAGLIANO). Negli anni più recenti ha sperimentato le nuove vie che gli ambienti digitali e il self publishing aprono all'editoria. I suoi più recenti titoli sono: *Editori digitali e scuola* (cura), Antonio Tombolini Editore, 2017 (disponibile solo in versione digitale); *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*, Luca Sossella Editore, 2019 (su carta e in digitale); *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, 2019 (su carta e in digitale).*