



ISSN: 2038-3282

Publicato il: 30 Luglio 2015

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

In the education net. Complex issues and variables in the educational process.

Nella rete dell'Educatione.

Questioni complesse e variabili del processo formativo

di Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Abstract

The complexity of the educational process can be noticed in the facts and in the acts that make reality become plural and multiform and represents different contexts, experiences, stories, reflections, subjectivity and objectivity, universality and particularity. These aspects have to be understood as difficult and complex issues that characterize the present and that influence the education and the production of its models from the history of ideas, institutions and human needs. Because of this reason, the educational model derives from the way of thinking the education in time, with its characteristics and peculiarities. There is an absolute necessity of a global, holistic,

ecological approach to the uniqueness of the person in order to value its complexity (Titone, 1981; Ortega, 1992; Bateson, 1977) that will also guide the curriculum.

Keyword: Education, complexity, globality, person.

Abstract

Il fenomeno educativo si dà nella realtà dei fatti, in un groviglio di situazioni che si richiamano a vicenda per sottolinearne complessità e pluralità. Al fine della sua comprensione occorre una prospettiva di ampio respiro, tale da includere fatti ed atti, contesti ed esperienze, narrazioni e riflessioni, soggettività ed oggettività, particolarità e universalità. Dalla considerazione di questi aspetti, che metaforicamente possiamo definire nodi, in quanto questioni di immediata evidenza ma non di facile soluzione, potrà derivare una concezione dell'educazione che non si sottrae alle contraddizioni e alle difficoltà che caratterizzano il presente. Sono i tratti del tempo storico, difatti, a riflettersi sull'educazione, la quale si nutre, attraverso la storia delle idee, delle istituzioni e dei bisogni umani, di modelli di formazione che divengono il segno di un particolare modo di sentire che si manifesta nelle modalità di vivere e concepire l'educazione, per rendersi così stile di essere del singolo e della collettività. Per cogliere l'attualità/complessità del reale, contesto e spazio vitale nel quale avviene il miracolo dell'educazione (Montessori, 1948, 1950), serve un metodo globale, olistico, ecologico, come lo è nella visione di Titone, Ortega e Bateson, capace di impregnare il curriculum di un'educazione formale (Torres, 1994), nel rispetto dell'unitarietà del processo educativo e dei percorsi formativi, sensibili alla singolarità della persona.

Parole chiave: Educazione, complessità, globalità, persona.

Introduzione

Il contributo nasce da una riflessione, avviata ormai una decina di anni fa, che ha visto impegnati in ricerche educative i gruppi di due università: Ferrara e Perugia. I rispettivi coordinatori, Prof. Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla e Lanfranco Rosati, hanno promosso incontri e seminari di studio aperti a studenti, dottorandi, ricercatori e tutor di tirocinio, sull'articolazione della rete della Scienza dell'educazione. L'attenzione degli studiosi nelle prime sequenze è stata focalizzata sulla Didattica e sulla Storia della pedagogia, per cogliere le questioni emergenti nei contesti di educazione formale. L'approccio è stato critico, meta riflessivo, allo scopo di chiarire i temi caldi dell'educazione. Di qui l'impostazione problematica per una discussione sui modelli, le scelte e le proposte formative, nella convinzione che educazione e sviluppo umano procedano parallelamente. La discussione ha riguardato modelli, attese, bisogni e risposte educative che sono stati dichiarati "nodi" della rete. Parlare di rete, da questo punto di vista, significa prendere atto di una realtà ramificata e complessa, tratteggiata da nodi che, metaforicamente, stanno ad indicare questioni importanti, da chiarire alla luce dell'analisi e della riflessione pedagogica. Si tratta di aspetti che

emergono con prepotenza, dalla lettura dei quali derivano criteri e principi che legittimano scelte educative e irrobustiscono l'impianto scientifico della Scienza dell'educazione. Chiarire i grovigli teorici, con argomentazioni a sostegno, è stato l'impegno degli studiosi che non hanno trascurato in questa ricerca i fattori e le variabili dell'educazione, categorie definitorie e strutture costitutive, quali lo sono lo Spazio, il Tempo, la Narratività o l'Ambiente (Bellatalla, 2006, p.11). Parlare di rete, dunque, diviene una necessità se non si vogliono perdere di vista le diverse angolature e le possibili prospettive che solo una visione articolata, ricca e complessa, può offrire. È lo stesso concetto di rete, sottolineato da Genovesi (ib., pp. 13-14), che permette di cogliere l'unitarietà del sapere educativo, il quale trova coerente espressione nella Scienza dell'educazione, dove i fili che costituiscono la trama del discorso divengono elementi di costruzione e di ricerca pedagogica. Proprio da queste considerazioni e riflessioni nasce il presente contributo, volto ad evidenziare le questioni complesse che riguardano nello specifico l'educazione e la Pedagogia e che consentono di parlare di rete in quanto spazio che include obiettivi, prassi, metodi, soggetti e modelli. La prospettiva unitaria che si ramifica in categorie e concetti, può essere ricondotta alla teoria di George Siemens (2004), denominata connettivismo. Il connettivismo nasce in risposta alle trasformazioni storico-culturali della società, nella quale cambia il modo di costruire la conoscenza, la concezione dell'apprendimento e l'individuazione delle abilità e delle capacità da sviluppare. Siemens con il connettivismo supera il costruttivismo, il cognitivismo ed il comportamentismo, poiché valorizza le attività creative del soggetto alla base dell'apprendimento. La persona costruisce e personalizza le conoscenze facendo esperienza della diversità, prodotta dalla varietà e dalla pluralità delle situazioni e dei contesti. Affermare che i soggetti vivono, crescono e si formano nella rete non significa riferirsi in senso stretto alla multimedialità, anche se quella di Siemens è stata definita, non senza divergenze, teoria dell'apprendimento nell'era digitale. Si tratta piuttosto di acquisire consapevolezza circa il significato e il valore delle relazioni. In questa prospettiva la rete diviene spazio di incontro, modello e forma di interazione. Alla base della teoria del connettivismo vi è la convinzione che la formazione della persona si realizza nella realtà storica, sociale e culturale, poiché nessuno si educa da solo, ma in base alle interazioni, le stesse di cui parla Vigotskij quando descrive la ZSP (Mecacci, 1990). Sulla base di queste considerazioni si possono altresì definire le finalità formative che orientano i processi educativi, finalizzati a rendere la persona educata libera, capace di promuovere le sue potenzialità, in grado di compiere autonomamente scelte individuali. La stessa capacità di scelta e di azione è espressione di apprendimento. In considerazione di ciò si può affermare che la conoscenza deriva dal processo di riconoscimento delle diverse opinioni. Apprendimento e conoscenza avvengono quando la persona instaura connessioni fra aree di sapere, idee, concetti e opinioni. Sulla base di quanto osservato si può riconoscere il valore dell'educazione che assume il proprio senso quando assicura alla persona le abilità necessarie per stabilire le connessioni in una prospettiva reticolare. In vista di ciò l'approccio educativo sarà aperto, dinamico e plurale perché non solo interessato ai contenuti, prioritari nel modello educativo tradizionale, né agli effetti, ma al processo. L'attenzione al processo è l'elemento che caratterizza il connettivismo, attento allo sviluppo personale, all'azione creativa del soggetto, alla capacità di rielaborazione del sapere e all'individuazione delle

connessioni. Proprio questi fattori rendono l'apprendimento un compito complesso per la persona, considerata globalmente, secondo una visione olistica. Creazione, attività, ricostruzione e interazione sono processi che permettono alla persona, attraverso l'educazione, di saper vivere in un mondo in trasformazione perché in grado di coglierne le relazioni ed i nessi. L'apprendimento, in questa ottica, si presenta come esperienza sociale e culturale; è inoltre un'esperienza dialettica e dinamica per il complesso intreccio fra informazioni, saperi specifici e conoscenze generali. L'articolo avvalorava il modello di Siemens, perché capace di soddisfare le esigenze personali di formazione, in una visione globale pertinente al contesto storico-culturale. Il paradigma della complessità, a cui il modello del connettivismo pare dare risposta, accoglie una concezione integrale della persona che si riflette nell'educazione (Laberthonnière, 1967). Pedagogisti, filosofi, antropologi e sociologi riconoscono la complessità socio-culturale del presente, prodotta da spazi, luoghi, tempi dell'educazione (Morin, 2000, 2001, Bellatalla, 2006) e saperi. La riflessione su queste dinamiche costituisce una sfida per l'educazione in generale e per la pedagogia nello specifico, impegnata a validare nuovi compiti di apprendimento che si concretizzano in traguardi e in processi di formazione. Le finalità educative, difatti, non rinviano ad un modello astratto di uomo, piuttosto lo radicano in un universo variegato e a sua volta complesso, qual è quello della cultura. Il metodo che permette altresì di dare conto di tale pluralità, dovrà coniugare il fondamento teorico alla pratica riflessiva, per costruire e strutturare "domande di senso". Queste domande sono indispensabili per progettare educativamente "risposte", altrettanto significative, ai bisogni di formazione. Con il contributo teorico degli studiosi Castells (1999) e Postman (1991, 2001), attenti indagatori della rete e delle sue ripercussioni in ambito socio-culturale, si intende avviare un'analisi del contesto odierno, per descrivere la rete nella quale la persona è immersa. Il fine che motiva tale scelta va individuato nell'acquisizione di una maggiore consapevolezza per le problematiche presenti, aspetti che l'educazione, nelle sue forme e istituzioni, recepisce.

1.1. Sguardi pedagogici e reti educative

La modalità di lettura del presente, nel quale si radicano e trovano una spiegazione i problemi che l'educazione affronta, nelle dimensioni formale, non formale e informale, esige una lente critica con la quale osservare e interpretare la realtà. La padronanza della capacità interpretativa, difatti, diviene premessa alla comprensione del tempo storico, attraverso lo spazio e il tempo che se per il filosofo Immanuel Kant sono forme pure a priori, come dichiara nelle celebri opere, finiscono per rendersi in maniera alquanto concreta coordinate dell'esistenza umana. L'uomo è un essere storico, insegnano i filosofi, dunque impegnato a scrivere e a lasciare tracce nella vita quotidiana, orme delle quali dovrà essere riconosciuto il senso e il messaggio originario. La ricerca della rilevanza di questi segni, che nel mondo sono disseminati, diviene impegno per la persona. Tuttavia questo anelito alla "scoperta del senso" deve essere coltivato: l'educazione diventa lo strumento che motiva, orienta e guida nella ricerca. Il bisogno di dare un senso agli eventi, di attribuire una spiegazione razionale a quanto accade, trova avvio ed esito nella cultura alla quale l'educazione e l'istruzione avviano l'uomo. Condividendo quanto a questo riguardo sostiene Ernst Cassirer, la cultura è un universo costituito da segni e simboli che, tuttavia, per essere compresi nella loro

significatività, abbisognano di formazione. La persona, assecondando i bisogni di cultura, acquisisce le conoscenze e le capacità necessarie per coltivare il gusto della domanda (Savater, 1999), piacere alimentato dalla costante tensione al sapere che l'avventura nella conoscenza può soddisfare. Il percorso esplorativo nel sapere, a cui l'educazione dà sostegno e motivazione - e che l'istruzione rende possibile -, avviene tra molteplici intersezioni. Sono proprio queste intersezioni a conferire il livello di complessità alla realtà. Il cambiamento è rapido e inarrestabile, coinvolge informazioni, conoscenze, giudizi di valore e modelli. La definizione di "società 2.0" attesta il cambiamento, pone in evidenza la rapidità delle trasformazioni, contrassegna la fluidità del tempo descritta da Zygmunt Bauman, che si estende alla società, ai comportamenti umani, alle scelte politiche e ideologiche (Palese, 2014). L'intersezione fra saperi, modelli, teorie, metodi, sistemi educativi, strumenti, mezzi e strategie didattiche, diventa l'emblema da sottoporre ad un processo interpretativo dal quale potranno nascere risposte ai bisogni di formazione. In questo scenario globalizzato nei saperi, nelle scelte e nelle informazioni, emerge difatti la necessità di cambiare le prospettive educative e con queste la considerazione delle cosiddette abilità chiave, ovvero quelle padronanze dichiarate fondamentali per saper vivere il presente e abitare il mondo. La teoria di Siemens, considera questi aspetti, dà conto di una realtà che cambia sotto molteplici punti di vista e che, proprio in ragione di ciò, sollecita a modificare il modo di fare educazione e scuola. Parlare di rete in educazione equivale a promuovere intersezioni, interconnessioni fra sistemi, informazioni, scienze, metodi, tecniche, contesti ed esperienze di apprendimento. Intersezione e incontro divengono parole chiave del connettivismo che propone una teoria, applica metodi e indica finalità formative che possono essere individuate nel saper lavorare insieme, nel ricercare informazioni, nel condividere la conoscenza, nello spirito collaborativo. Questo è l'approccio da privilegiare per recuperare il valore dell'educazione, un valore che, appunto, si traduce concretamente con l'espressione "capability", termine che accoglie finalità e obiettivi formativi. Il sapere pedagogico, se vuole conseguire rigore e scientificità, deve trovare corrispondenza/coerenza fra finalità educative, contenuti e metodi. Proprio in questa ottica, che l'espressione *rete* assume e modella, si articola il discorso pedagogico che interpreta e riflette l'evoluzione culturale umana. Il modello che ne deriva sarà pertanto teorico e pratico insieme. Ciò rende possibile coniugare il possesso dei saperi - a cui tende in maniera esplicita l'istruzione- in contesti plurali, per sollecitare la produzione di ipotesi in risposta alle domande che la persona si pone. Sono proprio queste domande a manifestare i bisogni di formazione. Emerge in questa direzione una costruttività di fondo che giustifica la significatività dell'apprendimento. Aderenza alla realtà, capacità di contestualizzazione, pensiero divergente e appropriazione di un metodo ermeneutico con il quale interpretare e comprendere bisogni e problemi, si traducono in obiettivi di formazione. Questi ultimi non saranno astratti, bensì capaci di allenare le operazioni logico-concettuali e riflessive delle persone. Non solo: il dubitare costantemente, quando diviene metodo ed occasione di ricerca, esercita quelle potenzialità umane che trovano la loro espressione in un percorso di vita che "fa incontrare" singolo e comunità, maestro e allievo, saperi ed esperienze individuali e collettive. Dalle osservazioni emerse deriva una visione complessa dei saperi, dei contenuti e dei metodi, una prospettiva che permette di delineare un modello di formazione umana flessibile, unico, non generalizzabile.

Questo spiega la difficoltà in ambito educativo di trovare una soluzione certa e definitiva ai problemi emergenti, per cui il paradigma della complessità di cui danno atto filosofi e sociologi per primi, non trova semplificazione in un approccio di intersezione che accorpa e tiene conto di idee e modelli teorici, che, tuttavia, debbono per forza essere trasposti, per divenire anche pratici. Riformulare interrogativi sulle finalità educative, e dunque anche sugli obiettivi da individuare, diviene metodo, bisogno e risposta aperta, sempre provvisoria. Questa provvisorietà nasce dalle variabili, fluide, in trasformazione, e proprio in ragione di ciò è costruttiva. Il superamento della dicotomia fra dimensione teorica e pratica diviene priorità e finalità educativa, per ovviare la probabile scissione fra il fare (operatività), l'essere (valore ontologico dell'umano) e il saper essere (competenze culturali e riflessive). In questa ottica si può parlare di sguardi pedagogici e di reti nei processi di formazione. Gli sguardi divengono metodi, prospettive e approcci per interpretare e pensare l'educazione; le reti, invece, sono le modalità di raccordo, legge e prassi di una fluida intersezione fra forme e contenuti di sapere, spazi (intesi come luoghi di crescita e contesti di vita) e di tempi (secondo la lettura kantiana e sartreana, superando le divergenze interpretative). Il connettivismo di Siemens sembra essere in linea con questa posizione, per proporre una visione pedagogica (Giesbrecht, 2007) aperta e globale.

1.2. Il costrutto teorico: bisogni e modelli di formazione

La prospettiva di intersezione, che supera concettualmente l'incontro in quanto crea nuovi saperi e consente di attribuire una collocazione problematica all'evento educativo come all'agire formativo ("fare" in classe o nell'organizzazione professionale), mette in una posizione provvisoria e fluida (in accordo alla visione baumiana) la finalità educativa. Il potere generativo delle teorie (Medina Rivilla, Mata, 2009, p. 61) si esplica proprio in questa direzione, in quanto qualsiasi modello voglia essere fatto proprio, secondo una intenzionalità educativa di fondo, sarà comunque provvisorio, perché adattabile ai contesti e variabile in rapporto ai bisogni. Fluida, mutevole, comprensivo ed esplicativo allo stesso tempo, sarà rispettoso delle trasformazioni individuali, pertanto olistico ed ermeneutico. Il riferimento alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1986), costituisce lo sfondo concettuale, nonché l'apporto che rende possibile una lettura ampia e plurale della persona. Lo studioso, difatti, quando si riferisce ai livelli (modello PPCT) dà conto delle reti di cui si è parlato, poiché pone attenzione ai contesti e agli spazi, di cui dovrà essere considerata la contestualizzazione e valutata l'incidenza sullo sviluppo umano. L'interconnessione fra contesti genera comportamenti, produce saperi, avvia trasformazioni personali e relazionali. L'elemento educativo prende forma trasversalmente, strutturandosi con la trasposizione valoriale e con la mescolanza degli effetti. Continuità e cambiamento trovano un senso che si manifesta nel comportamento umano, in una azione dinamica che si esprime nelle reti sociali, impregnate di cultura e costellate di personalità individuali e collettive. Al modo di essere nel mondo corrisponde una concezione del soggetto plurale, la stessa che ha portato Bateson a parlare di "ecologia della mente" (1977), che deriva da passioni umane, interessi personali e conoscenze, strutturate su esperienze e capacità di riflessione sulle stesse. Da questo riflettere su quanto fatto e sperimentato individualmente cambieranno i rapporti e le relazioni con le cose e con gli altri soggetti. Una epistemologia della complessità dà

conto di questi aspetti, poiché valorizza la dinamicità che produce il cambiamento e che guida la trasformazione personale, evidente nel modo di pensare del singolo e della collettività. Il cambiamento è radicale e globale, poiché coinvolge pensiero, comunicazione, bisogni e competenze, finendo così per contaminare e incidere in ogni aspetto della vita, compreso, a maggior ragione, quello della formazione individuale. L'ottica reticolare e sistemica, ricordata da Siemens, consente di collocare l'educazione in un processo di crescita individuale e collettiva, perché il soggetto scopre e conosce se stesso, fa esperienza del mondo e della differenza, elabora, produce e accresce il sapere in una serie di connessioni che derivano dall'interazione e dalla cooperazione. Entrare in contatto con ciò che è diverso, sia che si tratti di informazioni, di saperi, di storie e di esperienze vuol dire apprendere, per riflettere, problematizzare e comprendere.

1.3. Tecnologia, innovazione, educazione

Una considerevole spinta al cambiamento culturale, con gli effetti osservabili sul comportamento a livello individuale e collettivo, è stata data dalla rivoluzione tecnologica. Questa rivoluzione, che come sottolinea l'espressione rappresenta un distacco dal passato ed è per certi aspetti irreversibile, richiede nuove competenze digitali, le stesse che le riforme scolastiche hanno avvertito da tempo, e che nutrono di prospettive le Strategie Europa 2020. I media, innegabilmente, sono diventati parte della nostra esperienza quotidiana, spesso non possiamo farne a meno, per il lavoro e per il tempo libero. La loro incidenza è così evidente che non possiamo non dare ragione a quanto dichiarato a suo tempo da Castells. Per lo studioso, infatti, non solo determinano il cambiamento del tempo storico, ma influenzano prepotentemente il nostro modo di pensare, di vivere, di produrre, di consumare, di commerciare e di comunicare, per condizionare anche i valori, quali sono quelli della stessa vita e dell'amore (Castells, 1999, p.14). Se queste osservazioni avviano ad una riflessione che si amplia fino a comprendere i giudizi di valore, non meno importanti sono le necessità che ne derivano e che riguardano aspetti concreti, come lo sono quelli relativi al sapere (soprattutto nella prospettiva di una costruzione personale delle conoscenze) e il saper fare. Le cosiddette capability sono l'espressione più evidente, poiché non si riferiscono soltanto a quello che la persona conosce e sa fare, ma sono padronanze di cui il soggetto dovrà essere consapevole. Nel settore tecnologico le competenze molto probabilmente sono più "nette", nel senso che sono in qualche modo attestate, dimostrabili nella loro concretezza. L'introduzione delle tecnologie, il loro potenziamento e l'applicazione nella vita quotidiana, sia in ambito personale che professionale, richiede competenze digitali che, comunque, sono sempre da aggiornare e perfezionare. Proprio in ragione di questa esigenza, tali abilità devono essere considerate pregresse, nel senso che costituiscono il punto di avvio per ulteriori percorsi individuali di apprendimento. Alla base di questa visione c'è la logica dell'apprendere ad apprendere che guida nella valorizzazione delle possibilità umane di trasformazione, grazie all'esperienza, alle conoscenze e alla loro condivisione e trasmissione. Il connettivismo invita a porre l'attenzione proprio su questi aspetti, per evidenziare il valore dell'apprendimento attivo e della riorganizzazione dei saperi che passano anche attraverso la rete, intesa appunto come dispositivo e spazio virtuale di comunicazione.

Questa concezione emerge anche nella Strategia di Lisbona del 2000; i membri della Commissione hanno riposto fiducia nelle prospettive offerte dall'economia digitale, in riferimento ai beni e ai servizi. La stessa visione ricorre nell'agenda 2020. Nella Strategia Europa 2020, infatti, trovano spazio e contenuto di riflessione la ricerca e l'innovazione, requisiti da soddisfare e obiettivi da perseguire in funzione di "una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" della comunità. Conoscenza e innovazione procedono di pari passo, essendo strettamente vincolate così che l'una diviene premessa per l'altra e viceversa. Tuttavia, se la prospettiva generale è quella di una crescita inclusiva, occorre mettere in atto strategie in grado di potenziare gli interventi formativi, quelli che, come espressamente dichiarato nel documento, garantiscono il rispetto della dignità umana. Conoscenza, diritti ed istruzione sono strettamente uniti, sia nella realtà (o meglio nella considerazione che se ne può avere) che nelle intenzioni, poiché dovrebbero offrire realmente a tutti le occasioni di crescita, corrispondenti alla partecipazione attiva nella comunità. In questo panorama, oltretutto, si possono individuare anche le possibilità concrete per un'educazione interculturale, attenta a valorizzare e integrare gli elementi della differenza. Da questa integrazione-connessione, difatti, potranno derivare nuove visioni del mondo e della vita, con più rispetto per ciascun uomo e paese. L'attenzione rivolta al digitale, inoltre, richiede una particolare attenzione alle necessità formative, spesso trascurate, non solo dei più giovani ma anche degli adulti. Non si tratta di promuovere una pur importante alfabetizzazione informatica, ma di offrire a tutti gli strumenti per agire autonomamente negli ambiti dell'informazione e della comunicazione. Ciò significa che se non si possiedono le competenze di base (lettura, scrittura e comprensione) - che i percorsi di istruzione hanno comunque lo scopo di assicurare - non potrà esserci neppure sviluppo e innovazione, perché la modalità di trasferimento dei saperi, più rapida ed economica, è sì quella tecnologica ma non esclude le capacità personali di comprensione dei testi. Il problema principale, insomma, non è tanto quello di una navigazione veloce e facile, bensì della formazione delle persone che sappiano servirsi della rete: la tecnologia di per sé non è il vero problema. Per meglio chiarire questo aspetto, basta ricordare che le maggiori difficoltà incontrate dai giovani, ad esempio, non sono relative all'accesso alle informazioni (dunque non si tratta di un problema relativo alla diffusione capillare di reti e servizi), piuttosto riguardano la qualità di queste, ossia la veridicità, l'attendibilità e la pertinenza rispetto a quello che realmente serve (informazioni utili). La questione, alquanto complessa poiché presenta più aspetti che dovrebbero essere indagati attentamente, si sposta anche su altri versanti. Nella ricerca delle informazioni serve sempre una prima selezione, che potrà esserci con adeguate conoscenze iniziali, indispensabili per orientarsi nell'operazione. Risalire alla fonte dell'informazione è il primo passo, per vagliare la qualità dell'informazione nell'offerta quantitativamente rilevante. Non sono inoltre trascurabili altre variabili, da indicare nei soggetti e nei contesti specifici di riferimento. In questa direzione va ricordato lo studio di Postman (1991, 2001) che nel descrivere "el medio (...) la metáfora", evidenzia la forza posseduta dai mezzi di comunicazione, primo fra tutti la Tv, nella costruzione delle idee e nel modo di pensare. La cultura, attraverso i modelli e i simboli che la rendono mutevole nel tempo, combina significati, idee e messaggi, ma quando a parlare è solo l'immagine, il rischio è la perdita di comunicazione originaria. Questo da una parte deve destare preoccupazione,

soprattutto a livello educativo, perché se “nuestros medios son nuestras metáforas, y éstas crea el contenido de nuestra cultura”- dichiara Postman nell’introduzione del suo libro-, è anche vero che cambia il modo di pensare, dunque la prospettiva entro la quale collocare e contestualizzare le questioni problematiche. I media hanno il potere di persuadere, di trasformare problemi e realtà, tramite l’uso di quei simboli che costruiscono, testimoniano e determinano in qualche modo la stessa cultura (Montealegre, 2010). Anche questo aspetto, che sottolinea il condizionamento ideologico dei media sui fruitori, è degno di particolare attenzione educativa. L’analisi sui media compiuta da Postman si integra con quanto espresso da Castells riguardo alla rivoluzione tecnologica che talvolta trascura le operazioni generative, di matrice cognitiva e intellettuale che sottostanno alle informazioni e ai saperi nella produzione personale della conoscenza e che, appunto, trovano nella cultura il naturale prosieguo, parallelamente alla crescita della storia collettiva e della mente umana. Il potenziamento della rete, e dunque delle innovazioni tecnologiche, è un fenomeno da studiare pedagogicamente nei suoi numerosi effetti, poiché si riflette sui processi di formazione umana. Siemens ricorda che una delle abilità da incoraggiare in educazione è quella di saper ricercare le informazioni: risalire alle informazioni è quasi più importante di quello che si sa, poiché è necessaria un’opera di selezione dei contenuti, al fine della comprensione del messaggio, per un processo di auto-organizzazione personale (Siemens, 2006) e di ridefinizione del sapere. Quello che va posto in risalto, anche in ambito pedagogico e didattico, è l’opportunità che i media possono offrire nei contesti di apprendimento ai fini della formazione di un pensiero sistemico, in grado di superare le tradizionali tipologie e forme di metodo, per un apprendimento attivo e continuo. Da queste considerazioni si evince un cambiamento di prospettive che, inevitabilmente, incidono sulle finalità dell’insegnamento e nei processi di scaffolding. Questi ultimi, difatti saranno volti a sollecitare costantemente la riflessione critica sulle esperienze e sui medesimi processi di apprendimento. L’obiettivo atteso consiste nell’attitudine alla riflessività che permette di accedere alle informazioni consapevolmente, così che le tecnologie divengono risorsa per il sapere, strumenti per la ricerca e per la valutazione critica delle stesse informazioni. In questo senso, allora, si può parlare di apprendimento tramite la rete al quale, ne siamo convinti, la scuola può educare se forma persone autonome, responsabili, dotate di spirito critico e curiosità. Il problema, dunque, si sposta sul curriculum, rispettoso di quella che alcuni studiosi definiscono “ecologia dell’apprendimento”(Pérez-Barco, 2013). In questa direzione il processo educativo assume una nuova configurazione, poiché emerge un’idea di formazione sensibile allo sviluppo integrale della persona.

1.4. Prospettive di ricerca

La visione globalizzante (Titone, 1981, Ortega, 1992), è lo sfondo sul quale si concretizza l’educazione, nonché un proposito alla comprensione del quale serve una pluralità di approcci. Al fine di integrare teorie, di costruire ipotesi e di strutturare percorsi efficaci in ambito educativo serve una lettura globale, capace di accordare il piano della soggettività con quello della oggettività, della conoscenza con la scienza. Ciò, in altre parole, vuol dire trovare possibili elementi di congiunzione fra metodi. Se è vero che le situazioni problematiche, dunque oggetto di un’analisi

attenta alle variabili, derivate dai contesti, dalle attese e dai bisogni formativi che sappiamo bene cambiare in relazione alle condizioni dell'apprendimento ed anche alla personalità dei soggetti coinvolti, il metodo dovrà tenere conto di questo, ovvero essere "situato" (Lave, Wenger, 2006). Una metodo attivo- situato è calato e ponderato sulle necessità e le situazioni che possono rendersi "occasioni di apprendimento" e di autoapprendimento. Tale percorso, corrispondente alla crescita umana e intellettuale, non è un processo "vissuto" in solitudine, per configurarsi invece come "processo attivo che avviene all'interno di una cornice partecipativa" (Colazzo, 2008). Alla configurazione di tale cornice spesso contribuiscono i media e i contenuti digitali, come nel caso degli Episodi di Apprendimento Situato (EAS), che pongono l'attenzione proprio su questi aspetti, oltre ad avere ripercussioni significative in ambito didattico con l'introduzione di piattaforme tecnologiche (Rivoltella, 2014), dall'impiego delle quali nasce una rivoluzione didattica. Questa "rivoluzione", descritta come "capovolgimento" dell'attività didattica, richiede un lavoro impegnativo per il docente, attento ai bisogni degli studenti dai quali far derivare la lezione, con una selezione dei contenuti indispensabile per apprendere. Serve un metodo attivo-situato, in grado di tenere conto delle trasformazioni personali dei soggetti, comprensivo ed esplicativo circa le situazioni e i contesti nei quali si realizzano le esperienze di apprendimento (Medina Rivilla, Mata, 2009). In questa prospettiva la pedagogia non perde la sua identità, piuttosto confrontandosi con altre scienze assume rinnovato vigore. Inoltre non può essere sottaciuta la finalità del processo di apprendimento, che ha la sua origine proprio in ambito pedagogico, nella delineazione di un modello che, appunto, tiene considerazione e rispetto della formazione integrale della persona e delle variabili in educazione (testi, contesti, esperienze, riflessione sulle pratiche). La pratica riflessiva, infine, costante in educazione, consente di esaminare quanto fatto e di orientare quanto ancora da fare (l'agire didattico), in vista di un'accresciuta capacità di concettualizzazione. Questa abilità, da costruire e consolidare con l'apprendimento, è necessaria nella ricerca degli elementi maggiormente significativi che, appunto, possono derivare da una vivace attitudine alla riflessione, con il continuo ripensamento circa le scelte effettuate e quanto compiuto (Schön, 1993). La predisposizione alla riflessività se non è immediata e, come si sostiene, è segno di apprendimento, va incoraggiata ed educata, per essere oggetto di cura educativa. Oggetto di tale cura è la capacità riflessiva, collaborativa e linguistica dei soggetti che, attraverso la rete, possono costruire spazi di lavoro e di condivisione (Giesbrecht, 2007).

1.5. "Oltre" il modello: la dimensione critica

L'analisi dei modelli pedagogici, capaci di orientare l'agire educativo attraverso le pratiche di formazione, trova validazione, dunque conferma positiva, nella misura in cui si dimostra efficace. La combinazione fra dimensione teorica e operativa emerge dall'approccio critico, in base al quale teoria-modello-sperimentazione vengono valutati. La considerazione critica di questi modelli, come si è avuto modo di dire, è propositiva, quindi costruttiva, poiché permette di capire se realmente un modello funziona nella quotidianità della classe, come nelle organizzazioni professionali. La sperimentazione, insegna Dewey, permette di procedere nella conoscenza, fa compiere percorsi, orienta nella ricerca che accoglie consapevolmente trasformazioni e cambiamenti di prospettive.

Questo, chiaramente, vale anche per la Pedagogia che nella sua dimensione storica prende atto della relatività dei modelli, in base all'evoluzione della società. Del resto non può essere trascurata la finalità sociale e culturale della disciplina, che si evince nella formazione di una persona consapevole del tempo e del contesto (con le relative problematiche) in cui vive ed opera. La persona educata è consapevole del contesto: comprende, agisce, decide, produce, apprende e costruisce, ma sente anche il bisogno di riflettere sulle situazioni che si presentano, di cui coglie l'elemento problematico. L'aspetto problematico deriva dallo stesso modo individuale di porsi nella realtà dei fatti e nell'affrontare le situazioni, nell'assumere ruoli, nel prendere decisioni, nel valutare sé e gli altri. Nell'unità dell'uomo si può recuperare il significato dell'educazione che permette di avvalorare le esperienze multiple e concrete che egli vive e che nella quotidianità, sensibile al passato, proiettata verso il futuro e radicata nel presente, ha l'occasione di apprezzare, se munito di quella educazione che richiede e promette "una testa ben fatta" e "mani pensanti" (Mattei, 2008).

Riflessioni conclusive

Le riflessioni emerse invitano a prendere atto della necessità di un cambio di paradigma per dare risposte educative ai bisogni formativi emergenti. La complessità storico- culturale prodotta da un processo generale di globalizzazione si estende ai saperi, alle modalità comunicative, alle competenze, alle istituzioni e alle agenzie educative impegnate a delineare nuovi compiti di apprendimento, da tradurre in competenze per vivere. Il possesso di queste competenze, che derivano dal sapere e dal saper fare, richiedono un nuovo modo di operare in educazione: cambiano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Si tratta di promuovere una maggiore coscienza circa la complessità storico-culturale del proprio tempo, un tempo in cui, ricorda Manuel Castells, siamo tutti in rete, dunque collegati e in qualche modo uniti nelle esperienze, nelle informazioni e nelle attività. La metafora della rete richiama agli intrecci e alle intersezioni fra storie, esperienze di vita e di apprendimento, saperi e scienze. Il fattore complessità sembra essere l'elemento comune della realtà, del sapere e dell'educazione. Questa è inoltre la prospettiva che orienta la ricerca educativa, attenta ai contesti di vita e di apprendimento, selettiva nei contenuti, rispettosa dei talenti e delle capacità individuali. La considerazione delle capacità personali associata alle questioni problematiche è alla base della teoria del connettivismo di Siemens. L'obiettivo che sostiene la teoria, da alcuni studiosi considerata una visione pedagogica (Giesbrecht, 2007), è quello di superare le derive del comportamentismo, del cognitivismo e del costruttivismo, per una maggiore considerazione delle problematiche educative nel presente. Cambiano le prospettive, mutano i bisogni di cultura e differenti sono i traguardi di apprendimento volti ad assicurare alle persone la capacità di stabilire le necessarie connessioni fra le scienze, le idee, i concetti ed i contesti educativi. Il connettivismo riconosce le possibilità espansive dei soggetti, sostenute dalle esperienze, dalle pratiche e da quei saperi che contribuiscono a mettere in luce il talento, la forza creatrice e le competenze personali che rendono possibile apprendere per l'intera vita. La pedagogia, in quanto scienza dell'educazione, deve interrogarsi e riflettere prioritariamente sulle proprie finalità che nascono dalla rilevazione dei bisogni di formazione e dalle dinamiche socio-

culturali. Serve chiedersi perché e come sia possibile educare in un mondo globalizzato, dove i confini sono sempre meno netti e i problemi assumono una portata planetaria (Morin, 1999). Si tratta di conoscere e valutare i processi alla base della crescita culturale della società civile, ma occorre prima di tutto valutare la qualità della domanda di educazione ed esaminare la possibilità di risposta dei percorsi formativi. Il modo in cui è posta la domanda di educazione, ridefinisce il problema e orienta verso possibili risposte. Nella logica della complessità, che richiede una visione globale, si giocano le sfide educative, volte a presentare soluzioni ai problemi e ai fenomeni che si mostrano fra loro interconnessi, aggrovigliati nella naturale datità (aspetto fenomenico). Superare il dato di fatto, la condizione in cui si presentano i problemi nella realtà, vuol dire compiere uno sforzo interpretativo che richiede alla persona capacità di analisi e di immaginazione. Sono queste le abilità che consentono di ipotizzare ed anche di rendere possibile una realtà migliore (Lagrasta, 2003). La capacità di immaginazione, la carica trasformativa, la forza e il coraggio che le utopie custodiscono animano l'educazione, anzi sono virtù educative, strutture operative e meccanismi procedurali che orientano l'azione pedagogica, promotrice di pratiche meta cognitive e riflessive a favore di un cambiamento qualitativo. Una ricerca attiva, situata nei contesti, condivisa negli intenti, irrobustita dalla responsabilità personale, promuove un apprendimento significativo grazie al quale ogni soggetto riorganizza e ricostruisce il sapere nella consapevolezza delle interconnessioni che, per Siemens, sono parte fondante della nostra realtà.

Riferimenti bibliografici:

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.

Bellatalla, L. (a cura di), (2006). *La Scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano: Franco Angeli.

Bellatalla, L. (2006), I luoghi dell'educazione. In BELLATALLA, L., GENOVESI, G., Marescotti, E., (a cura di), (2006). *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano: Franco Angeli.

Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: il Mulino.

Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Vol.I, Madrid: Alianza Editorial.

Colazzo, S. (2008). L'apprendimento situato e le comunità di pratica. In www.salvatorecolazzo.it

Commissione Europea. *Strategia Europa 2020*. In http://ec.europa.eu/eu2020/index_en.htm

Giesbrecht, N. (2007). *Connectivism: Teaching and Learning*. In <http://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:Teachingandlearning>

Laberthonnière, L., (1976). *Teoria dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

- Lagrasta, G. (2003). *Formazione degli adulti. Il metodo autobiografico*, Roma: Anicia.
- Lave, J., Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento: Centro Studi Erickson.
- Mattei, F. (2008). Ancora sulla paideia: testa ben fatta e mani pensanti. In F. Cambi, C. Fratini, G. Trebisacce (a cura di), (2006). *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, Pisa: Ets.
- Mecacci, L. (a cura di), (1990). *Lev S. Vigotskij. Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma-Bari: Laterza.
- Medina Rivilla, A., Mata, F., S., (Coords.), (2009). *Didáctica General*, Madrid: Pearson Educación, UNED.
- Montealegre, C. (2010), Goma de mascar para los ojos. Reseña de "Diverstirse hasta morir. El discurso público en la era del show business de Neil Postman. Revista de Estudios Sociales, n.35, abril, 2010, pp.172-176. Universidad de Los Andes. Bogotá. Colombia. In <http://redayc.org/articulo.oa?id=81515382015>
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M., (1950),(1992), (1999). *Il segreto dell'infanzia*, Milano:Garzanti.
- Morini, E. (1999),(2000). *La tête bien faite*. Seuil; tr.it.. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Cortina.
- Ortega, M.,J. (1992). *La escuela infantil (3-6 años)*,. Madrid: Escuela Española.
- Palese, E.,(a cura di), (2014). *Zygmunt Bauman. Futuro liquido*, Milano: Edizioni Albo Versorio.
- Pérez-Barco, M., J. (2013). Los 20 retos de la educación del siglo XXI. In <http://www.abc.es/familia-educacion/20131211/abci-claves-educacion>
- Postman, N. (1991), (2001). *Divertirse hasta morir: el discurso publico en la era del show business*, Barcelona: La Tempestad.
- Rivoltella, P.,C. (2014). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, Brescia: La Scuola.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Schön, D., A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

