

L'ultima critica: la scuola nella prospettiva della didattica critica

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e pedagogia speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. Training systems are the last space available for criticism. The school is separated from the social context, it brings together pupils from different cultures, teaches obsolete content that is distant from the pupils' experience, uses pre-digital technologies. These characteristics, usually considered negative elements, can actually encourage the development of critical thinking. These elements can be transformed into training opportunities through critical teaching. Critical teaching intervenes on the organization of the educational context, on the space-time of training. The purpose of critical teaching is to form educated and supportive citizens, capable of actively participating in democratic life.

Keywords. Training system, critical teaching, educational context, critical pedagogy, technical rationality, ethical reflexivity

1. Il concetto di critica tra ricerca della verità e ricerca del giusto

Tentare di definire il significato del termine critica, operazione preliminare necessaria e indispensabile nell'economia del nostro discorso, è impresa ardua. Non tanto per la quantità di proposte disponibili ma proprio in relazione ai suoi esiti: la critica rifugge da qualsiasi definizione aprioristica, definitiva, nomotetica, altrimenti degrada in retorica. Detto questo è altresì possibile identificarne almeno i confini semantici; in questa prospettiva possiamo distinguere almeno due ambiti, tra loro strettamente interconnessi, all'interno dei quali il termine critica prende significato, gli ambiti della scienza - la critica come ricerca della verità e denuncia del falso - e dell'etica - la critica come ricerca del giusto e del buono e denuncia dell'ingiustizia¹.

1.1 La critica come ricerca della verità

La critica emerge storicamente insieme alla nascita del pensiero filosofico naturalistico, nella cosiddetta Scuola di Mileto: "I filosofi presocratici hanno per la prima volta realizzato quella riduzione della natura all'oggettività, che è la prima considerazione

¹ Resta fuori dal nostro discorso il terzo grande ambito della critica: la ricerca del bello, ovvero la questione estetica.

scientifico della natura; e questa riduzione è esattamente l'opposto della confusione tra la natura e l'uomo, che è propria del misticismo antico². La nascita del pensiero occidentale coincide dunque con quello della critica, i naturalisti infatti, prima di tutto, criticano con le loro ricerche la cultura delle civiltà fluviali, nilotiche e mesopotamiche, a loro coeva e che vantava secoli di storia. Mito e religione vengono per la prima volta messi in discussione e Logos inizia il suo cammino che lo porterà fino a noi; senza quella rottura di paradigma la scienza moderna e contemporanea non sarebbe stata possibile. I fisici di Mileto, da Talete ad Anassimandro a Democrito, per citarne solo alcuni tra i più noti, gettano le basi del pensiero scientifico basandosi sull'osservazione del mondo naturale praticata senza utilizzare pregiudizi religiosi e antropocentrici e così facendo scoprono leggi e fenomeni fisici ancora validi oggi, dal ciclo dell'acqua all'idea della Terra come solido che galleggia nello spazio alla visione atomistica della realtà, e tutto questo con strumenti tecnologici minimi e primitivi. Ma non è tutto; ai fini del nostro discorso è importante rilevare il rinnovato interesse verso l'esperienza milesia non solo da parte dei filosofi ma anche da parte dei fisici; mi riferisco agli studi, alle ricerche e alle opere di divulgazione di Carlo Rovelli, fisico teorico i cui scritti riscontrano un notevole successo di pubblico a livello internazionale³. È all'interno di un'opera di Rovelli che troviamo un passo fondamentale per il nostro discorso: "È importante osservare più da vicino questa strettissima relazione di discendenza intellettuale tra Talete e Anassimandro, perché essa rappresenta, a mio parere, la chiave di volta forse maggiore del contributo di Anassimandro alla storia del pensiero [...] Il mondo antico è pieno di maestri del pensiero e loro grandi discepoli [...] Ma la relazione tra Talete e Anassimandro è profondamente diversa [...] Anassimandro, invece, fa qualcosa di profondamente nuovo, si iscrive appieno nella problematica del maestro Talete, ne fa proprie le sue intuizioni migliori, il modo stesso di pensare, le conquiste intellettuali. Ma *critica frontalmente* le affermazioni del maestro. Mette in discussione a fondo l'insegnamento di Talete"⁴. In questo modo, prosegue Rovelli, Anassimandro apre la strada del pensiero scientifico moderno, che si basa sullo studio e sulla critica continui delle conoscenze già raggiunte in merito ad un preciso argomento, poiché la conoscenza scientifica è sempre *relativa*, cioè perfezionabile, e in questo si differenzia nettamente dal mito e dalla religione, per loro natura assoluti, statici, dogmatici. E così succederà nell'Umanesimo e nel Rinascimento quando vengono studiate, criticate e superate alcune credenze della cultura medievale fino ad arrivare alla Rivoluzione scientifica del '600 e poi a quella quantistica degli inizi del '900. Ecco dunque in tutta la sua potenza il valore della critica come aspetto costitutivo del sapere scientifico che nell'Illuminismo trova la sua radice moderna; critica come disvelamento delle tenebre, come liberazione dall'ignoranza, come ricerca continua della verità secondo un metodo razionale, ma critica anche come critica della ragione e scoperta dei suoi limiti: "Il compito della C. è quindi nello stesso tempo negativo e positivo: negativo in quanto essa limita l'uso della ragione; positivo perché, in questi limiti, la C. garantisce alla ragione l'uso legittimo dei suoi diritti. La C. così intesa appariva a Kant come uno dei compiti dell'età sua o, come egli dice solitamente, dell'età moderna; e costituiva infat-

² N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, Vol.1, De Agostini, Novara 2006, p. 22.

³ Mi riferisco in particolare a C. Rovelli, *Sette brevi lezioni di fisica*, Adelphi, Milano 2014 e, sempre dello stesso autore, *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017; best seller internazionali.

⁴ C. Rovelli, *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano 2017, pp. 82/83

ti l'aspirazione fondamentale dell'illuminismo che, deciso com'era a sottoporre ogni cosa alla C. della ragione, non si rifiutava di sottoporre la ragione stessa alla C., in vista di determinarne i limiti e di eliminarne i problemi fittizi⁵.

1.2 La critica come ricerca del giusto e del buono

Abbiamo così guadagnato un importante tassello del nostro discorso, la critica come ricerca della verità si basa sulla sperimentazione, lo studio sistematico, la relatività delle conoscenze, la razionalità tecnica; vedremo che questo tassello ha delle conseguenze didattiche assai importanti, ma ora dobbiamo occuparci dell'altro significato del concetto di critica, la ricerca di ciò che è giusto e buono. Ancora una volta partiamo da Mileto, questa volta guidati da uno storico, Aldo Schiavone, che in un suo recente lavoro, dedicato alla ricostruzione del concetto di eguaglianza nella cultura occidentale⁶, parte da un frammento del 430 a.C. attribuito ad Antifonte, filosofo probabilmente discepolo di Anassagora e dunque fortemente influenzato dalla cultura milesia. Il frammento in oggetto può essere considerato come la prima testimonianza del principio di uguaglianza naturale, la prima voce che afferma con nettezza che tutti gli uomini sono uguali per natura, oggi diciamo perché appartenenti alla stessa specie: "Li conosciamo e li rispettiamo [forse – i nostri costumi, le nostre leggi – le integrazioni per restituire questo *incipit* sono congetturali e controverse], ma non rispettiamo né onoriamo quelli di chi è invece lontano da noi. In ciò ci comportiamo l'un l'altro da barbari, poiché per natura siamo tutti assolutamente eguali, sia Greci, sia barbari"⁷. Schiavone segnala la possibilità che si tratti di uno scritto provocatorio ma ne rimarca comunque l'importanza e i legami con il naturalismo ionico, Antifonte infatti, arriva alla sua conclusione partendo dall'osservazione, dal riconoscimento delle somiglianze anatomiche che accomunano tutti gli uomini a prescindere dalla loro provenienza. Ci vorranno secoli e sanguinose rivoluzioni, in primis quelle francese e americana, prima che questo principio si affermi nella cultura occidentale e anche oggi, dopo più di duemila anni, in molte parti del globo, compreso l'opulento Occidente, non viene ancora pienamente riconosciuto. Anche per la giustizia, il diritto, l'eguaglianza, si è trattato dunque di un lungo cammino, in gran parte sincronizzato con l'avanzare del pensiero scientifico, si pensi all'Illuminismo e alla Rivoluzione francese. Sorge pertanto spontanea una domanda: perché proprio Mileto nel VI secolo a.C., l'Italia del Quattrocento e del Cinquecento, le grandi città europee della Modernità e infine gli organismi internazionali di oggi?

Senza addentrarci all'interno di un'analisi incompatibile con l'economia del nostro discorso limitiamoci a segnalare alcune contingenze che sembrano attraversare i grandi momenti di sviluppo del pensiero scientifico e di quello etico-giuridico: un certo grado di libertà, la confluenza nello stesso luogo di diverse culture, un certo grado di economia e benessere, la presenza di scuole, ecc. Un certo grado di libertà, concentriamoci su questo singolo aspetto; vengono alla mente le parole di M. Foucault all'interno di quel piccolo gioiello culturale che è *Illuminismo e critica*, quando affronta il problema dell'ambivalenza della ragione illuministica che se da una parte libera dall'ignoranza, dall'al-

⁵ N. Abbagnano, *Storia della filosofia*, op.cit., Vol. 10, p. 496.

⁶ A. Schiavone, *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.

⁷ Ibidem, p.11.

tra codifica, categorizza, amministra, in altre parole governa l'individuo fin nei minimi dettagli della vita quotidiana: "Come contropartita, o piuttosto come partner e al contempo avversario delle arti di governo, diciamo come modo per sospettarne, per rifiutarle e per limitarle, per individuarne una giusta misura e trasformarle, insomma come modo per sfuggire a queste arti di governo, per allontanarne comunque la presa, sia sotto forma di rifiuto ma anche come linea di un differente sviluppo, si sarebbe affermata in Europa una specie di forma culturale generale, un atteggiamento morale e politico, una maniera di pensare ecc. che definirei semplicemente l'arte di non essere governati o, se si preferisce, l'arte di non essere governati in questo modo e a questo prezzo. Pertanto proporrei come prima definizione generale della critica la seguente: l'arte di non essere eccessivamente governati"⁸. In questa prospettiva, critica diventa l'attività che non si limita a ricercare ciò che è vero ma che vuole conoscere come cioè che è vero, o che viene ritenuto tale, si trasformi in una forma di potere, di assoggettamento del soggetto: "[...] allora direi che la critica designa il movimento attraverso il quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità; la critica sarà pertanto l'arte della disobbedienza volontaria, dell'indocilità ragionata. Funzione fondamentale della critica sarebbe perciò il disassoggettamento nel gioco di quel che si potrebbe chiamare la politica della verità"⁹. Con queste parole M. Foucault riprende e sviluppa, in modo originale e distanziandosene nel metodo e nei contenuti, alcuni temi cari ai fondatori della Teoria critica della società ovvero gli studiosi della Scuola di Francoforte, che già nella prima metà del Novecento avevano smascherato le ambivalenze della ragione illuministica¹⁰. Tra i moltissimi possibili riferimenti interni alla ricca produzione dei francofortesi voglio limitarmi ad un intervento di Max Horkheimer del 1969, in piena contestazione studentesca e a poche settimane dalla morte dell'amico e collaboratore Theodor W. Adorno. Si tratta di un intervento molto importante ai fini del nostro discorso perché Horkheimer chiarisce con estrema precisione lo scopo della Teoria critica e soprattutto la differenza tra la critica sociale degli anni Venti e quella degli anni Sessanta, all'alba della nostra condizione attuale. "Lesattezza è dunque lo scopo della scienza; ma – ed ecco il primo motivo della teoria critica – la scienza non sa perché ordina i fatti in questa direzione particolare e si concentra su determinati oggetti anziché su altri. Alla scienza manca l'autoriflessione che permette di capire i motivi sociali che, per esempio, la spingono sulla luna, invece di indurla a realizzare il bene degli uomini. Per essere vera la scienza dovrebbe avere un atteggiamento critico verso se stessa e anche verso la società che la produce"¹¹. Fatta questa premessa Horkheimer passa a descrivere la differenza tra la teoria critica degli anni Venti e quella degli anni Sessanta, nel primo caso si trattava di smascherare l'ingiustizia dei regimi totalitari, nazismo, fascismo e comunismo stalinista, mentre nel secondo caso: "Il cammino della società che infine cominciammo a vedere, e quale oggi lo giudichiamo, è completamente diverso. Ci siamo convinti che la società si trasformerà in un mondo totalmente amministrato. Che tutto sarà regolamentato, davvero tutto! [...] Tutto potrà essere regolato

⁸ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997, p. 38.

⁹ *Ibidem*, p. 40.

¹⁰ Cfr. M. Horkheimer, T.W. Adorno (1944), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1997

¹¹ M. Horkheimer, *La teoria critica ieri e oggi*, in E. Donaggio (a cura di), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Einaudi, Milano 2005, p. 372.

automaticamente, che si tratti dell'amministrazione dello stato, della regolamentazione del traffico o di quella dei consumi. È una tendenza immanente allo sviluppo dell'umanità, che può essere interrotta soltanto da catastrofi¹². Sembra una descrizione della nostra situazione attuale, una catastrofe, la pandemia di Covid 19, ha interrotto il mondo amministrato e l'uomo si è rivelato in tutta la sua debolezza non solo dal punto di vista fisico, poiché un virus microscopico può annientarci, ma anche e soprattutto dal punto di vista politico, sociale e culturale. Le reazioni politiche sono state le più diverse, il panico si è diffuso tra la popolazione, in migliaia sono scesi in piazza per negare la pandemia: ciò che covava sotto il rassicurante ombrello dell'amministrazione e del consumo totali, la dipendenza del soggetto dall'autorità, è venuto alla luce, rivelando il soggetto contemporaneo come un soggetto debole, non autonomo, irrazionale. Anche le reazioni di milioni di persone alla morte di un noto e amato personaggio sportivo destano sospetto, soprattutto se pensiamo all'indifferenza per quanto accade nelle zone più povere del Pianeta, alle tante guerre in corso, alle crescenti disuguaglianze economiche e sociali. E allora suonano ancora attuali le parole di Horkheimer circa gli scopi della Teoria critica nei confronti di un mondo totalmente amministrato: "Si tratta piuttosto di preservare ciò che ha un valore positivo, come per esempio l'autonomia della singola persona, la sua importanza, la sua psicologia differenziata, alcuni momenti della cultura, senza arrestare il progresso. Di accogliere in ciò che è necessario e che non siamo in grado di impedire, quel che non intendiamo perdere: l'autonomia del singolo"¹³.

Questa breve e sommaria analisi del concetto di critica fornisce dati importanti all'impostazione del discorso pedagogico e didattico, grazie ai quali possiamo formulare un primo abbozzo di didattica critica o quanto meno della sua finalità: formare soggetti autonomi, razionali e solidali in altre parole formare al pensiero critico nelle due accezioni prima menzionate, quella del pensiero scientifico e quella dell'autonomia e della socialità, tra razionalità tecnica e riflessività etica. Ma la scuola può adempiere a questo difficile compito? Ne ha le qualità strutturali? Nelle argomentazioni seguenti tenterò di dimostrare che sì la scuola può adempiere a questo compito, anzi è predisposta ad adempiere a tale compito, contrariamente a quanto potrebbe sembrare essa possiede le caratteristiche strutturali che le possono consentire di educare all'autonomia, alla razionalità e alla solidarietà proprio grazie a quelle stesse proprietà che spesso vengono indicate come elementi anacronistici del sistema formativo: la lentezza, la separazione dal contesto, la formalità dei contenuti, l'arretratezza tecnologica, ecc.

2. La scuola come oggetto e spazio della critica: alcuni recenti contributi di ricerca

In un mondo totalmente amministrato dalle tecnologie e dedito al consumo, gli spazi e i tempi per la critica si riducono drasticamente. La disintermediazione innescata dalla tecnologie informatiche rende quasi impossibile qualsiasi forma di contrattazione o resistenza; l'intellettuale, che nasce durante l'Illuminismo come mediatore tra potere, cultura e popolo, evapora nella ridda telematica e viene sostituito dagli *influencer* ovvero modelli di consumo in grado di orientare il comportamento di milioni di persone;

¹² Ibidem, p. 374.

¹³ Ibidem, p. 375.

il contatto con la cultura amministrata è ormai precoce, fin dai primi giorni di vita, e intenso, anche tutto il periodo di veglia, grazie alle stesse tecnologie; la spinta al conformismo dei comportamenti d'acquisto veicolata dalla promessa di unicità prodotta da oggetti in realtà uguali per tutti è ormai alla sua massima potenza, sostenuta da tutti i media a disposizione dell'industria culturale. Nella società dei consumi amministrata dalle tecnologie assistiamo alla *migrazione* dei processi formativi o meglio alla loro ricentralizzazione: dalla famiglia e dalla scuola, i processi formativi migrano tutti nell'alveo dell'industria culturale tecnologica, ovvero la rete, ormai industria della coscienza e vero spazio-tempo della formazione del soggetto contemporaneo. In questo panorama da *Gotham city* c'è però una porzione di spazio-tempo che resiste ad ogni assalto e prosegue ininterrotto a funzionare più o meno nello stesso modo da più di duecento anni: la scuola. La scuola, negli stati democratici, funziona al contrario dell'industria culturale: isola i soggetti dalla società, interrompe l'esposizione al flusso mediatico, impone una mediazione, quella didattica praticata dai docenti, tra soggetti e contenuti culturali, questi ultimi sono spesso obsoleti e lontani anni luce dall'esperienza del soggetto, impone la vicinanza tra soggetti appartenenti a contesti culturali spesso anche molto diversi tra loro, è regolata da programmi uguali per tutti ma che insistono sulla singolarità della persona, è aperta a tutti senza alcuna distinzione, richiede sforzo e impegno continui.

È insomma uno spazio ideale per praticare una sorta di critica sociale e culturale, ormai impossibile nella rigida amministrazione dell'industria culturale, attraverso la didattica, che in questo modo risulta essere uno degli ultimi dispositivi disponibili alla critica. Vediamo ora alcune testimonianze autorevoli in merito a questa tesi, alcune della quali volutamente selezionate in ambito extrapedagogico.

Piero Ciarlo, professore ordinario di Diritto costituzionale presso l'Università di Cagliari affronta la questione dal punto di vista del diritto e dopo aver riconosciuto la migrazione dei processi formativi in rete, le disuguaglianze nei risultati del sistema formativo fra Italia settentrionale e meridionale, sottolinea l'attualità della funzione educativa della scuola sancita in modo esemplare dalla Costituzione: l'eliminazione delle disuguaglianze, la formazione di cittadini liberi e autonomi, il pluralismo tipico del sistema scolastico, il suo assetto democratico e trasparente: "Soprattutto non dà conto del fatto che la Rete è un potere forte, anzi fortissimo di formazione e di istruzione. Più della scuola? Forse. Di sicuro tra essi vi è una differenza fondamentale. Mentre il sistema formale dell'istruzione, almeno nelle democrazie, nasce dalle leggi, è trasparente, ed è quindi, sottoposto costantemente alla verifica della legittimità e della legittimazione, la Rete si configura come un potere di fatto, opaco e sfuggente. Scontato che la scuola deve utilizzare e insegnare Internet, credo anche che scuola e Internet debbano conservare un adeguato grado di distinzione e alterità. Lo spazio digitale dispiega uno straordinario e tendenzialmente assorbente potenziale formativo. Ma il pluralismo è il pilastro della democrazia. Bisogna ricercare e valorizzare tutti i bilanciamenti possibili allo strapotere tendenzialmente assorbente di Internet. Sicuramente il sistema scolastico deve essere uno dei soggetti di tale bilanciamento [...] Nella Rete tutto è conforme. La scuola come contropotere critico deve abituare al ragionamento autonomo, personale, contro il ragionamento e la conoscenza predefinita da altri attraverso la Rete."¹⁴ Da questo contributo

¹⁴ P. Ciarlo, *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, "Forum di Qua-

emerge la funzione 'politica' della didattica critica, nel senso nobile del termine politica, ovvero una didattica non ideologica o partitica rivolta alla formazione di sudditi o adepti, si tratta piuttosto di una didattica direttamente connessa all'esercizio della democrazia, necessaria per formare cittadini all'altezza delle richieste di un sistema politico democratico: cittadini istruiti, solidali, democratici, capaci di partecipare attivamente nel sistema democratico. In questo caso vengono alla mente le riflessioni di J. Dewey all'interno del volume che può essere considerato come il manifesto dell'educazione democratica: *Democrazia e educazione*, "La devozione della democrazia all'educazione è un fatto ben noto. La spiegazione superficiale è che un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i governanti non sono educati [...] Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata"¹⁵.

Ancora più esplicita e connessa al nostro discorso la riflessione di Emanuele Zinato, docente di Letteratura italiana all'Università di Padova e noto critico letterario. Zinato sostiene che la fine della critica ipotizzata a fine Novecento non si è completamente compiuta e che scuola e università possano essere oggi gli spazi più idonei alla pratica della critica: "I veri banchi di prova della tenuta o del collasso del discorso critico oggi sono piuttosto, rasoterra, i soli momenti in cui questo può ancora farsi discorso pubblico: soprattutto la scuola e l'università. È soprattutto il momento didattico, insomma, il luogo della sopravvivenza culturale per il critico odierno. L'atto critico didattico è in sé utopico perché prevede che insegnanti e studenti, nell'assenza di un lessico condiviso e nel quadro di classi costituite da migranti e da nativi digitali, condividano le medesime procedure cognitive e interpretative: che esplorino cioè le omologie e le opposizioni fra le opere e il mondo, rinominando con consapevolezza i concetti-guida (autore, lettore, temi, forme, storia, valore)"¹⁶. Zinato insiste sul ruolo formativo dei contenuti dell'apprendimento, nel caso specifico della letteratura, per la formazione di menti critiche; contenuti che consentono di accedere ad una controstoria dell'umanità fuori dai canoni della cultura dominante. In questo caso emerge un dato importante per la nostra riflessione, l'importanza di non ridurre i contenuti, storici, letterari, geografici, ecc., a meri mezzi utili alla formazione di competenze spendibili nel mercato del lavoro. C'è un valore aggiunto nei contenuti dell'insegnamento, il loro valore culturale, disinteressato, capace di proporre diverse interpretazioni della realtà sociale e culturale dalla quale emergono come manufatti artistici o scientifici.

Giulia Setti, docente del Politecnico di Milano presso il dipartimento di Architettura e Studi Urbani illustra in un suo recente contributo, l'importanza di un approccio didattico innovativo quale è l'esperienza di un Workshop internazionale di progettazione. In questo caso gli studenti hanno la possibilità di sperimentare il contatto con la conoscenza tramite un rapporto diretto con colleghi di altre nazioni e di collaborare alla costruzione di nuove conoscenze in un ambiente ricco di stimoli e di socialità: "Il Workshop non rappresenta soltanto un modo di sviluppare il progetto di architettura, ma costitui-

dermi Costituzionali", 2, 2020, pp. 234/235. Disponibile in: www.forumcostituzionale.it, consultato nel mese di novembre 2020.

¹⁵ J. Dewey (1916), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008, p. 95.

¹⁶ E. Zinato, *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, "Rivoluzioni Molecolari", 3, 2019, p.1. Disponibile in: www.rivoluzionimolecolari.it, consultato nel mese di agosto 2020.

sce un momento di formazione e crescita per lo studente: permette di indagare persone, luoghi e mondi “altri”. Nella sua frugalità, questa esperienza – se ben costruita – lascia importanti tracce nel percorso professionale dello studente. Il Workshop consente di approfondire questioni poco diffuse nel panorama didattico tradizionale: pone studenti e docenti davanti ad esperienze sul campo, favorendo la conoscenza di contesti internazionali e il coinvolgimento critico su questioni attuali¹⁷. In questo contributo emerge l'importanza della didattica attiva, esperienziale, partecipativa, come motore di crescita personale, professionale e culturale: il contatto con studenti stranieri in un ambiente ricco di stimoli e la partecipazione attiva ad una esperienza formativa sono in grado di provocare mutazioni culturali che nessuna esperienza didattica puramente trasmissiva è in grado di provocare.

Demetrio Ria, ricercatore di pedagogia sperimentale presso l'Università del Salento propone un interessante contributo sulla possibilità di realizzare una didattica della matematica critica, appoggiandosi sull'epistemologia pedagogica di P. Freire. Riprendendo il noto autore de *La pedagogia degli oppressi*,¹⁸ Ria sostiene la necessità di coniugare criticità dei contenuti e dei metodi poiché l'una senza l'altra rischia di sterilizzare il potenziale liberatorio dell'azione didattica: “Nella elaborazione di una pedagogia critica dobbiamo considerare sia il contenuto, sia i metodi. Il contenuto emancipativo presentato in modo non liberante, riduce le intuizioni critiche a parole vuote che non possono aiutare nella sfida della realtà ingaggiata dagli studenti e neppure ispirare l'impegno a cambiare radicalmente. I metodi umanistici senza contenuto critico possono far sì che gli studenti “si sentano bene”, ma non li sostengono nel loro diventare soggetti in grado di utilizzare conoscenze critiche per trasformare il loro mondo. Freire è convinto che il contenuto di un'istruzione per la coscienza critica debba essere sviluppato ricercando con gli studenti le idee e le esperienze che danno senso alla loro vita¹⁹. Matematica, statistica e, aggiungiamo noi, tutte le discipline scientifiche, hanno un forte potenziale emancipante, poiché forniscono al soggetto che apprende gli strumenti per decifrare la realtà, per comprendere cioè che è vero e distinguerlo da ciò che è falso. In questa prospettiva, prosegue Ria sempre commentando Freire, l'ansia tradizionalmente legata all'apprendimento della matematica, spesso associata a senso di incompetenza e inadeguatezza e a convinzioni superstiziose quali “non sono portato/a per la matematica, non ho una mente scientifica, ecc.” non fanno altro che testimoniare la forza e la violenza di stereotipi culturali che riflettono l'egemonia di paradigmi culturali latenti ben precisi. Ma affinché tale potenziale di dispieghi in tutta la sua potenza è necessario praticare un'educazione critica e, nello specifico, una didattica critica della matematica: “L'educazione critica della matematica può sfidare queste ideologie fornendo agli studenti strumenti critici per mettere in discussione le statistiche e per rivelare le contraddizio-

¹⁷ G. Setti, *Il workshop internazionale come strumento di conoscenza critica: Attualità e sperimentazione nella didattica del progetto*, in J. Leveratto (a cura di) *Imparare architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16 Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018, p.282. Disponibile su www.progettazionearchitettura.it, consultato nel mese di settembre 2020.

¹⁸ P. Freire (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.

¹⁹ D. Ria, *Pedagogia critica e didattica emancipativa della matematica a partire da Paulo Freire*, “Sapere pedagogico e Pratiche educative”, 1- 2017, p. 224. Disponibile su www.siba-ese.unisalento.it, consultato nel mese di agosto 2020.

ni (e bugie) che si annidano sotto la superficie. Come pure favorendo una esperienza di apprendimento in cui gli studenti e gli insegnanti sono “coinvestigatori” e dove gli studenti “ansiosi” sono posti nelle condizioni più favorevoli per sviluppare atteggiamenti di coping. L'educazione critica della matematica può collegare il processo di superamento dell'ansia con l'azione della investigazione. È possibile sviluppare consapevolezza anche solo illustrando come gruppi organizzati di comunità stanno usando le statistiche nelle loro lotte per il cambiamento sociale²⁰. Ria parla anche di ricerca didattica critica, intesa come atteggiamento mentale del ricercatore che sollecita un continuo ripensamento delle strategie adottate, un'immaginazione pedagogica che costringe il ricercatore ad immaginare le alternative escluse, forse in modo latente, dalle scelte metodologiche adottate. Punti cardine di una didattica critica della matematica restano comunque la conoscenza degli alunni, l'educazione dialogica, la pratica di situare le conoscenze apprese nella realtà sociale senza però accettare quest'ultima come un dato naturale e in questo Ria critica in modo costruttivo l'uso dei cosiddetti compiti di realtà.

Francesca Anello, docente di didattica generale e pedagogia speciale presso l'università di Palermo, in un suo recente contributo di ricerca didattica sperimentale, riesce a dimostrare come l'utilizzo di uno strumento didattico finalizzato alla conoscenza della situazione di partenza di una classe di alunni, aiuti i soggetti che lo utilizzano, nel caso specifico 211 studenti di scienze della formazione primaria, a sviluppare un atteggiamento didattico critico. In questa operazione, Anello sottolinea una qualità del percorso di progettazione educativa spesso trascurato, ovvero il suo potenziale critico e creativo; progettare infatti non significa solo razionalizzare il percorso didattico, azione questa imprescindibile dell'agire didattico, ma anche mettere in continua discussione i metodi e le scelte operate: “Il dispositivo progettuale incoraggia nell'insegnante la riflessione critica, stimola la valutazione, orienta l'autoregolazione. La progettazione, mentre stabilisce punto di partenza, percorso e punto di arrivo del processo didattico, consente di razionalizzare le operazioni, condizione preliminare e ineliminabile di qualsiasi intervento intenzionale e mirato. Con la progettazione didattica l'insegnante identifica i bisogni, prepara la sequenza delle attività di insegnamento, immagina e struttura le esperienze di apprendimento considerando le variabili individuate con l'analisi iniziale. Utilizzando i dati informativi sui soggetti e sull'ambiente, il docente si dispone ad anticipare lo svolgimento degli eventi didattici mentre assume consapevolezza critica dei loro effetti sull'apprendimento, che valuta in modo rigoroso e sistematico. Per rispondere ai bisogni emergenti, per valorizzare i casi contingenti, un percorso educativo è sempre soggetto a riformulazioni critiche, ad aggiustamenti e modifiche, circa l'adeguatezza e l'efficacia degli assetti didattici. L'insegnante opera scelte sempre più coerenti e razionali, pre-vede e ri-vede l'azione, riflette sulla pratica anche per trasformarla²¹. In questa prospettiva generale di riferimento Anello propone ai soggetti sperimentali l'apprendimento e l'uso di uno strumento didattico elaborato negli anni Ottanta del Novecento per praticare l'analisi della situazione di partenza in classe, la matrice SWOT, che consente di inquadrare in quattro aree i dati per l'analisi di partenza: risorse o punti di forza interni (Strengths), punti di debo-

²⁰ Ibidem, p. 228

²¹ F. Anello, *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT*, “Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education”, 15, 1 (2020). ISSN 1970-2221, p. 138. Disponibile su www.rpd.unibo.it, consultato nel mese di settembre 2020.

lezza interni (Weakness), opportunità esterne (Opportunities) e minacce o rischi esterni (Threats)²². Per valutare se l'uso di tale strumento aumenta il potenziale critico creativo dei docenti Anello utilizza il modello di pensiero integrato di Jonassen²³, un riferimento molto utile per il nostro discorso perché presenta un quadro completo di quella che possiamo definire come Intelligenza Pedagogica, ovvero una forma di organizzazione delle conoscenze pedagogico-didattiche e un loro utilizzo che non si risolve in una collezione di competenze ma in un atteggiamento, in una postura intellettuale e in una disposizione all'azione didattica connotata da creatività e immaginazione, rigore logico e flessibilità: "Lo sviluppo e la verifica della consapevolezza critica in docenti prossimi all'insegnamento sono stati sostenuti dall'uso del modello di Jonassen (2000); si tratta un sistema interattivo (Integrated Thinking Model) di matrice costruttivista che comprende processi strategici orientati a obiettivi di pensiero secondo passi gradualmente e molteplici. Il modello proposto definisce le capacità di pensiero non come una collezione di abilità distinte, ma evidenzia la stretta relazione tra il pensiero critico, le capacità di pensiero creativo e i processi di pensiero complesso. Il pensiero critico comporta la riorganizzazione dinamica della conoscenza in modi significativi e utilizzabili attraverso le abilità di analisi (*analyzing*), di valutazione (*evaluating*), di integrazione (*connecting*). Le abilità critiche sono interrelate alle componenti principali di pensiero creativo, che sono la sintesi (*synthesizing*), l'immaginazione (*imagining*), l'elaborazione di informazioni (*elaborating on information*). L'analisi comporta la separazione di un'entità unica nelle parti significative e la costituzione di superiori relazioni tra le unità. La valutazione produce giudizi su un'affermazione confrontandola con uno standard; è l'operazione mediante la quale si decide sull'esattezza, l'adeguatezza o l'accettabilità dell'informazione. Per l'insegnante sono altresì rilevanti le capacità di collegare gli elementi, di confrontare e contrapporre le idee, di cercare i rapporti di causa-effetto, di prevedere e anticipare risultati. L'interazione produce nel soggetto l'esercizio delle capacità di pianificazione (*designing*), di assunzione di scelte e decisioni (*decision making*), di risoluzione di problemi (*problem solving*)"²⁴. Al netto delle variabili che possono distorcere gli esiti di tale ricerca, minuziosamente elencati da Anello nelle riflessioni conclusive, i risultati raggiunti sono altresì incoraggianti, i soggetti partecipanti hanno dimostrato un incremento significativo negli indicatori relativi all'agire e al pensare critico e creativo applicati alla progettazione e valutazione didattiche. In questo caso Anello dimostra come uno strumento che meglio di ogni altro rappresenta il principio della razionalità tecnica applicato alla didattica, la matrice SWOT, affiancato ad una rigorosa riflessione anch'essa condotta in modo sperimentale, riesca a favorire l'uso del pensiero critico e creativo in chi lo utilizza. Ai fini del nostro discorso questo risultato è particolarmente importante perché evidenzia lo stretto legame tra procedure scientifiche, sperimentali, oggettive e formazione del pensiero critico, creativo, soggettivo.

Paolo Ceccoli, docente di storia e filosofia nella scuola secondaria, esperto di didattica della storia, in un recente contributo ricostruisce la storia di Euroclio: "Euroclio, European association of History Educators è un network che da più di 25 anni raccoglie oltre

²² Per una lettura aggiornata di tale strumento cfr., E.M., Torre, *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma 2014.

²³ Jonassen, D.H., *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River New Jersey, 2000.

²⁴ F. Anello, *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi*, op. cit., p.141

80 associazioni nazionali di 50 paesi, in Europa e nel mondo. Euroclio è un'associazione che propone una visione critica, un approccio multi-prospettico e una metodologia didattica della storia inclusiva, focalizzata sul continuo confronto con le fonti. Si tratta di una ONG, con ufficio all'Aia, fondata su iniziativa del Consiglio d'Europa e di 14 associazioni nazionali di insegnanti di storia nel periodo immediatamente successivo la caduta del Muro di Berlino²⁵. Ceccoli ripercorre la storia recente di Euroclio e propone alcune interessanti riflessioni metodologiche per praticare quella che definisce storia inclusiva, si tratta di una didattica critica della storia che ne rinnova i contenuti e le metodologie, i contenuti perché questi siano orientati in senso planetario e complesso come reazione all'eurocentrismo dei curricula otto-novecenteschi, le metodologie, perché l'apprendimento critico della storia non può prescindere dal coinvolgimento attivo degli studenti, che devono innanzi tutto porsi davanti alle fonti storiche con mente aperta e critica, decostruendo la narrazione ufficiale dell'evento storico per poi ricostruirlo e validarlo o meno in base ai dati raccolti: "La storia scolastica, in questo senso, può giocare un ruolo decisivo a patto che sia veramente inclusiva, nei confronti degli individui e delle loro comunità di appartenenza. Non solo, come abbiamo già ripetuto, è sempre più necessario insegnare la storia da diverse prospettive, ma una storia europea inclusiva non dovrebbe essere nemmeno eurocentrica, nella convinzione che il grande quadro della storia mondiale e i quadri più specifici delle storie locali, nazionali e continentali si comprendano meglio nelle reciproche interconnessioni. La storia scientifica è materia di discussione tra gli addetti ai lavori così come la storia scolastica dovrebbe essere materia di discussione fra i docenti e gli studenti. Gli argomenti controversi e sensibili non possono essere lasciati fuori dalle aule scolastiche, al contrario devono essere sempre più frequentemente affrontati durante le attività didattiche, anche per prevenire, nei limiti del possibile, fenomeni di radicalizzazione identitaria, di razzismo più o meno strisciante, o di discriminazione e stigmatizzazione del diverso in generale"²⁶. Ritorna anche in Ceccoli lo stretto nesso tra contenuti e metodologie ai fini di una formazione al pensiero critico.

Tutte questi contributi di ricerca hanno in comune l'idea della formazione istituzionale come spazio e tempo per la formazione critica del soggetto che apprende, una formazione critica che si attiva attraverso metodologie attive e partecipative, la decostruzione dei contenuti da apprendere, la mediazione critica del docente, l'utilizzo di strumenti elaborati nell'ambito della ricerca didattica scientifica. Abbiamo i dati, a questo punto, per intraprendere la parte finale del nostro percorso, dedicata alla identificazione delle caratteristiche epistemologiche e metodologiche della didattica critica.

3. La didattica critica: uno sguardo al passato

In primo luogo è necessario un breve affondo storico-didattico: nella storia della didattica moderna e contemporanea è possibile rintracciare un lungo e complesso percorso di autori, correnti, filoni di ricerca che possono essere considerati i precursori

²⁵ P. Ceccoli, *Euroclio: European Association of History Educators per una didattica della storia critica e transnazionale*, *Didattica della storia- Journal of Research and Didactic of History* – 2 n.1S / 2020, p. 695. Disponibile su www.dsrivista.unibo.it consultato nel mese di ottobre 2020

²⁶ *Ibidem*, p. 704.

di quella che oggi definiamo didattica critica. C'è un filo rosso, una sorta di *criticismo didattico*, che possiamo fare partire dalla pedagogia dell'Umanesimo e che arriva fino ai giorni nostri, in grado di restituirci la complessità di un pensiero pedagogico e didattico che si oppone ai costumi pedagogici e scolastici ritenuti oppressivi e conformistici²⁷. Non possiamo ovviamente in questa sede ripercorrere tutto questo percorso, tuttavia penso sia importante almeno accennarlo; in primo luogo infatti la didattica critica è una didattica storicista²⁸ e relativistica, che riconosce le proprie radici culturali anche eventualmente per criticarle e che considera i propri contributi sempre relativi, condizionati dalle contingenze economiche e culturali che la influenzano. Nell'ottica di una didattica critica non esiste una metodologia perfetta una volta per tutte quanto una perenne tensione verso la perfezionabilità metodologica, in questo, oltre che storicista e relativistica, la didattica critica assume e fa proprio anche quell'atteggiamento tipico del pensiero scientifico che abbiamo visto nascere a Mileto ovvero lo studio sistematico delle conoscenze esistenti al fine di verificarle ed eventualmente superarle.

Il nostro punto di partenza non poteva che essere collocato nell'Umanesimo pedagogico; in questo caso la critica è rivolta alla didattica medievale e l'esempio più fulgido di questo atteggiamento critico è senza dubbio rappresentato dalla Casa Giocosa, aperta da Vittorino da Feltre (1378/1446) nei pressi di Mantova, un'esperienza che anticipa già alcuni tratti della cultura e dell'educazione del Rinascimento. Nella Casa Gioiosa vengono accolti insieme ai figli dei principi anche giovani di umili origini, le punizioni corporali, all'epoca una regola, vengono abolite, gioco, ginnastica, scienza e musica costituiscono le parti centrali del curriculum, l'obiettivo è quello della formazione armonica e integrale della persona. Ma la pedagogia e la didattica dell'Umanesimo, per quanto innovative restano di stampo aristocratico ed elitario e ben presto il richiamo ai classici greco-latini, in origine finalizzato a favorire il contatto delle giovani menti con modelli insuperabili di arte, eloquenza, pensiero indipendente, degrada in manierismo e pedanteria. Tuttavia senza l'esperienza pedagogica dell'Umanesimo non sarebbe stata possibile la nascita della didattica moderna ad opera di Comenio (1592/1670), con le sue proposte radicalmente innovative: pampedia e pansofia, l'educazione per tutti e l'accesso a tutti i campi del sapere. Proposte che criticano e superano la visione aristocratica, elitaria, trasmissiva della scuola e dell'istruzione a lui coeva. È una rivoluzione sociale, la scuola è un diritto di tutti, donne, uomini, bambini, anziani e disabili, e didattica, l'insegnamento si realizza con metodi attivi e pratici a cominciare dall'alfabetiere che per primo Comenio propone tramite disegni che riproducono oggetti vicini all'esperienza dei bambini. D'altronde siamo già in piena Rivoluzione scientifica e di lì a poco sarebbe arrivato lo Spirito dei Lumi e con esso il progetto di una pedagogia razionale che trova in Kant la sua massima espressione e che pone le basi per una pedagogia finalmente scientifica.

²⁷ La sintesi che si propone è sicuramente estrema ed è funzionale al nostro discorso, per un approfondimento rimandiamo a due testi fondamentali per la conoscenza e la comprensione dello sviluppo delle idee pedagogiche e delle pratiche didattiche: A. S. Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Principato editore, Milano 1989; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.

²⁸ Il termine storicismo è spesso inteso in senso negativo poiché presenta la Storia come storia dello Spirito o dell'Essere o dell'economia, riducendo l'individuo a puro agente di tali entità. Nel nostro discorso invece lo intendiamo come riconoscimento del relativismo di comportamenti e conoscenze senza però rinunciare alle possibilità di azioni collettive e individuali volte a modificare le contingenze storiche che influenzano i comportamenti, gli atteggiamenti, le conoscenze.

Tuttavia il padre della pedagogia contemporanea, colui che meglio di ogni altro incarna quello spirito critico che vogliamo identificare come fulcro della didattica critica è senza dubbio Rousseau (1712/1778). Rousseau è già oltre l'Illuminismo, poiché la sua è già una critica alla formazione urbana e borghese proposta dagli illuministi e la sua pedagogia, ora tutta rivolta alla formazione libera e spontanea di Emilio, attraverso due principi didattici destinati ad arrivare fino ai giorni nostri, l'educazione indiretta e l'educazione negativa, ora tutta incentrata sulla formazione del cittadino rispettoso delle leggi e conformato da e ad esse come illustra nel *Contratto sociale*, anticipa quella lacerazione tipica della pedagogia e della didattica contemporanea tra autorità, della cultura, dei docenti, della società e libertà del soggetto in formazione. Tuttavia il periodo senza dubbio più interessante dal punto di vista della didattica critica è senza dubbio quello compreso tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, quando assistiamo a quel fenomeno che possiamo definire di nascita delle avanguardie educative che tanto peso avranno nel discorso pedagogico-didattico contemporaneo; in questo breve lasso di tempo si collocano tutti i grandi maestri dell'educazione nuova e progressista, da Lev Tolstoj (1828/1910) a Maria Montessori (1870/1952), da John Dewey (1859/1952) a Celestin Freinet (1896/1966), per citarne solo alcuni. Si tratta di una stagione straordinaria nella storia della didattica, all'interno della quale possiamo ancorare il nostro discorso.

Tutti questi autori innanzi tutti sperimentano sul campo le proprie idee pedagogiche, aprono scuole, dirigono istituti educativi, fanno ricerca, documentano i propri successi e i propri fallimenti ma soprattutto, e questo è il punto cruciale del nostro discorso, tentano di rivoluzionare lo spazio-tempo dell'educazione al centro del quale mettono gli alunni, con la loro psicologia e i loro bisogni, desideri e aspirazioni. E' una rivoluzione copernicana, un punto di non ritorno per la didattica contemporanea che ne esce rivoluzionata dalle fondamenta: il gioco, le attività laboratoriali e di gruppo, le attività artistiche, le sperimentazioni scientifiche, le uscite nel territorio naturale e urbano, l'autogoverno delle scuole, il materiale didattico specifico, la formazione continua dei docenti, il rapporto attivo e solidale con le famiglie degli alunni, questi ed altri punti caratterizzano quella straordinaria stagione pedagogico-didattica che ha segnato profondamente anche la pedagogia e la didattica italiane, in particolare quelle della scuola pedagogica fiorentina.

F. Cambi in un recente volume descrive i temi tipici della pedagogia e della didattica della scuola pedagogica fiorentina, ovvero di quella esperienza che nasce e si sviluppa subito dopo la Seconda guerra mondiale a Firenze grazie agli studi di E. Codignola e L. Borghi: "Il modello pedagogico della cosiddetta 'scuola di Firenze' è stato un modello di impegno e caratura nazionale e internazionale, oltre che un modello complesso e evolutivo (dal 1950 ad oggi), ma rimasto fedele a un razionalismo-critico aperto, di forte matrice deweyana – pure nelle sue significative trasformazioni- e di impianto etico politico ben netto in relazione ai valori-principi: quelli di democrazia, di libertà, di laicità soprattutto"²⁹. Questa matrice pedagogico-didattica esercita ancora oggi una forte influenza, basti pensare ai documenti programmatici che regolano il funzionamento delle scuole italiane, dalle Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo nella scuola dell'infanzia, nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado, alle Indicazioni nazio-

²⁹ F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di) *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, Metamorfosi, Figure*, FUP, Firenze 2016, p.3.

nali del 2010 per i licei e alle Linee guida per l'istruzione tecnica sempre del 2010. Tutti questi documenti infatti esaltano il ruolo del laboratorio, delle attività ludiche, delle relazioni sociali, del lavoro di gruppo, dell'apprendimento per scoperta nell'organizzazione di curricoli efficaci.

4. La didattica critica oggi: verso una didattica della resistenza?

Siamo così arrivati al momento contemporaneo, ora possiamo chiederci qual è l'oggetto, lo scopo, il metodo della didattica critica attuale. In primo luogo oggi disponiamo di un quadro di riferimento assai saldo per quanto variegato: quello della pedagogia critica ovvero un insieme di studi e riflessioni che proprio nell'ultimo scorcio del Novecento rimette in discussione il paradigma della pedagogia scientifica o meglio delle scienze dell'educazione e delle pedagogie empiriche rappresentato dal modello epistemologico di G. Mialaret elaborato negli anni '70³⁰. F. Cambi individua diversi modelli di pedagogia critica, quello tedesco nato dalla tradizione della Scuola di Francoforte e dunque rivolto alla denuncia e alla critica del ruolo della tecnica e della società nella conformazione del soggetto, quello italo-francese attento alle letture dell'educativo in chiave psicoanalitica e critico-razionalistica, quello statunitense, legato agli sviluppi recenti del neopragmatismo, quello latino-americano nato sull'onda della descolarizzazione come presupposto per emanciparsi dal dominio della cultura borghese occidentale. Un insieme di studi e di esperienze assolutamente diversi che hanno però dei punti in comune: "Sono istanze pedagogiche che spiazzano i modelli empirici, funzionalistici, convergenti di pedagogia e educazione, che li pongono *sub judice* e al di là di essi, fanno valere modelli ispirati al rinnovamento, all'ulteriorità, al futuro-come-speranza, da costruire però proprio e anche attraverso l'opera di analisi critica, di interpretazione divergente, di decostruzione attenta dell'esistente, di ciò che oggi vige in materia di educazione e di formazione dentro quella *societas* che tra tecnica, dominio, omologazione, anestetizzazione ecc. ha delineato il proprio 'stile di vita' ma anche la sua stessa forma vitale"³¹.

Oggi dunque è possibile elaborare e praticare una didattica critica attenta al dialogo con questo ricco e variegato fascio di saperi provenienti dalla pedagogia critica, mutuandone innanzi tutto l'approccio metodologico applicandolo però alla prassi didattica scolastica. Interpretare, decostruire, ricostruire intenzionalmente. Questa la dialettica metodologica della didattica critica: interpretare: perché l'evento didattico contemporaneo si presenta attraverso determinati modelli di funzionamento? Quali istanze cela? Come possiamo interpretarlo e decostruirlo? Questa la fase che possiamo definire negativa o di critica cui segue quella positiva e costruttiva: come possiamo ricostruire intenzionalmente l'evento didattico, orientandolo verso quei valori-principi che riteniamo fondanti: laicità, democrazia, autonomia del soggetto, solidarietà, ecc.? Proviamo ad applicare questo approccio metodologico alla cultura didattica contemporanea.

Non c'è dubbio che dalla fine del Novecento ad oggi il panorama della didattica sia stato dominato dal costruito di competenza: perché? Probabilmente perché anche nell'ambito didattico il paradigma del pensiero economico, in particolare di quello neo-

³⁰ G. Mialaret, *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.

³¹ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Utet, Torino 2006, p. 137.

liberista, ha finito per prevalere, imponendo le sue categorie culturali. L'uomo imprenditore di se stesso, l'uomo azienda, l'uomo economico, è diventato il fine della didattica contemporanea, un soggetto competente, in grado di adattarsi alle mutevoli evoluzioni del sistema produttivo e del mercato del lavoro, un soggetto destinato a vivere in un sistema di formazione permanente. Un soggetto tecnico e tecnologico ormai abituato a convivere con le tecnologie individuali di comunicazione di massa durante tutto il periodo di veglia e dunque completamente formato dai prodotti culturali trasmessi dalle tecnologie stesse. Un soggetto isolato, resecato dalla natura ma connesso al mondo intero. Un soggetto che ha potenzialmente accesso a tutte le forme del sapere e contemporaneamente a tutte le forme di ignoranza, superstizione, manipolazione³². Potremo continuare ma il baratro della retorica, del lamento e del senso comune è dietro l'angolo, dunque fermiamoci.

Come impostare un lavoro didattico critico nei confronti di questa prospettiva economicistica, mercantilistica, commerciale della formazione umana? In primis riformulando gli obiettivi di tale formazione, tra i quali segnaliamo quelli di cura, metacognizione, cittadinanza democratica. Il primo rimette al centro il soggetto, la sua autonomia, la sua storia, ovvero la capacità di comprendere i fattori storici che determinano i comportamenti e le scelte individuali che ai più sembrano naturali, biologiche, istintive. Il soggetto che si prende cura di se stesso, anche attraverso la pratica dell'autobiografia, apprende a riconoscere il potere della Storia ma senza abbandonarsi a facili derive nichiliste, anzi, riscoprendo il valore della resistenza, della possibilità di resistere a forze che sembrano invincibili e che invece, come la stessa Storia ci insegna, sono solo il frutto delle scelte umane e pertanto sono modificabili e spesso crollano anche rapidamente. E allora, dal punto di vista didattico, ecco l'importanza della riflessione, del ricordo, della consapevolezza: "Il recupero della possibilità di narrare la propria vita e la propria storia permette di cogliere il senso di irripetibilità degli eventi e di irreversibilità delle azioni umane, che potrebbe porsi a fondamento di un nuovo orientamento etico che rifiuti tenacemente l'appiattimento di tutte le azioni e di tutti i possibili significati del vivere"³³.

La metacognizione sposta l'asse della didattica dalla conoscenza e dalla competenza al controllo consapevole dei processi di apprendimento, all'autoregolazione dei comportamenti cognitivi e sociali: nel momento in cui i contenuti sono ormai stati tutti insegnati, per riprendere un'espressione di un grande saggio della cultura contemporanea³⁴ e sono a disposizione di tutti, alla scuola non resta che lavorare sulle modalità di apprendimento, attraverso un uso strategico dei contenuti da utilizzare che comunque non possono mai essere ridotti a puri mezzi. E allora dal punto di vista didattico ecco l'importanza di apprendere ad apprendere, dell'autovalutazione, del controllo e della consapevolezza dei propri metodi di studio e apprendimento, in altre parole si tratta di attivare esperienze di pensiero riflessivo e critico così come già ci segnalava Dewey in molte sue opere nelle quali ha messo in rilievo come l'azione, di per se stessa, non è garanzia di

³² Cfr. G. Franceschini, *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it, Padova 2008.

³³ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare e resistere*, Citta Aperta Edizioni, Enna 2003, p. 131.

³⁴ M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013

educazione e apprendimento se viene resecata dalla riflessione critica: “Dewey a questa analisi riflessiva della mente ha dedicato un’attenzione particolare [...] e ha posto in rilievo la criticità di questo pensiero, dove per criticità si deve intendere la capacità che il pensiero ha di interpretare se stesso, di leggere i propri statuti, di ripensare i propri ordini e di riflettere sul proprio uso e il proprio senso”³⁵.

Infine la cittadinanza democratica che, non senza un pizzico di ironia e sarcasmo, le più recenti normative nazionali e internazionali tendono a convertire in competenza, eventualmente valutabile e certificabile. Si tratta invece di riscoprire il senso della socialità e della cooperazione, dell’organizzazione democratica dei rapporti di prossimità. E allora dal punto di vista didattico ecco tornare l’importanza di considerare e organizzare la scuola come una piccola comunità democratica in grado di riprodurre la complessità della società contemporanea ma con il vantaggio di poterla governare senza i limiti imposti dall’economia e/o dalle ideologie dominanti: “Educare alla cittadinanza significa oggi *educare alla condizione umana nell’età globale*. E ciò richiede di *educare alla complessità*. Solo così la scuola potrà dare un contributo decisivo nel promuovere l’emergenza di una cultura planetaria, che sappia concepire proprio la complementarità e non l’opposizione di unità e diversità”³⁶.

Questo per quanto riguarda gli obiettivi ma dal punto di vista metodologico, operativo e pratico? Come abbiamo già accennato non si tratta solo di rinnovare i contenuti della formazione, di cui ormai la scuola ha perso il controllo, quanto di intervenire sull’organizzazione del contesto dei processi formativi, ed è a questo punto che si rivela l’inattualità critica della scuola, la sua disposizione a modificarsi nell’ultimo ambiente utile a praticare la critica, essendo ormai da tempo evaporate le possibilità in tal senso della politica, della cultura, dei media, della famiglia, ecc. tutti dispositivi ormai allineati ai tempi dell’economia e del mercato.

Cosa significa intervenire sul contesto della formazione? In primo luogo rendere visibili e trasparenti i dispositivi della formazione: che cosa impariamo, come e perché. E’ la didattica del contratto formativo, del patto d’aula, della corresponsabilità. Non è solo un vuoto esercizio di trasparenza e pubblicità, è molto di più, si tratta di rendere manifesto il funzionamento del dispositivo formativo per allenare le menti a riconoscere ciò che le governa dall’esterno. Poi lavorare sugli spazi della formazione per renderne leggibili le trame che ne governano l’uso, dall’aula madre ai laboratori ma anche agli spazi informali e improduttivi e quindi disponibili ad un uso libero e personale. Lo stesso dicasi del tempo: tra tempi contabilizzati e tempi persi c’è sempre la possibilità di ricercare e scoprire tempi fuori dal tempo della formazione prevista e organizzata. Infine gli oggetti, le cose, gli arredi i materiali, in questo caso la scuola si può porre come ambiente caratterizzato da un’estetica della sobrietà: “La scelta della sobrietà nell’uso e nel consumo degli oggetti è una scelta di pedagogia della resistenza se, e solo se, si connette a un chiaro e consapevole rifiuto delle fittizie opportunità di scelta multipla offerte dal mercato. La clonazione dell’identico non è certo un delirio fine a se stesso; è certo un delirio che però giova a qualcuno, che a qualcuno fa guadagnare denaro e prestigio”³⁷.

Bene, nelle condizioni attuali, la scuola, in particolare quella pubblica, gratuita e

³⁵ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, op. cit., p. 75.

³⁶ M. Ceruti, *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, p. 161.

³⁷ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, op. cit., p. 137.

democratica, si può prestare benissimo a queste forme di didattica critica di resistenza: essa riproduce la complessità del mondo contemporaneo poiché in ogni classe c'è il mondo intero, dalle culture alle religioni alle abitudini alimentari ai livelli di reddito, e può gestire questa complessità valorizzando le differenze ma all'interno di una cornice condivisa di regole d'azione uguali per tutti; lo spazio e il tempo scolastici sono separati da quelli sociali e culturali della vita quotidiana, questo consente a docenti e alunni potenzialmente un certo margine di autonomia, alternando lentezza e rapidità, spazi vuoti e spazi amministrati; la sobrietà, quando non degrada in miseria per mancanza di finanziamenti, è sicuramente un'altra proprietà costitutiva dell'ambiente scolastico dove regna la regola dell'essenziale per il lavoro didattico individuale e di gruppo.

Certo, per governare una didattica della resistenza il profilo del docente come professionista competente è del tutto inadeguato, questo infatti, cercherà di riempire gli spazi e velocizzare i tempi, riversando nell'ambiente scolastico un'enorme quantità di oggetti culturali, insomma cercherà di consumare formazione piuttosto che praticarla: "Oltre alla retorica della valutazione e dell'eccellenza nell'università (ben radiografata da Federico Bertoni in *Universality*) è soprattutto la neolingua della nuova pedagogia didattica a distruggere lo spazio residuo del critico-docente: le procedure da problem solving divenute il modello delle riforme e il presupposto che sovrintende alla formazione degli insegnanti oggi ritenuti di qualità, nei TFA e nei FIT, secondo i canoni che considerano il docente come l'addetto all' "implementazione" del processo antropotecnico, dissolvono i contenuti stessi e la funzione critica appiattendola sul ruolo"³⁸. All'interno del paradigma della pedagogia critica e della didattica della resistenza l'insegnante ha solo una possibilità: quello di trasformarsi in un docente-critico, per riprendere l'espressione di E. Zinato, ovvero di un intellettuale innanzi tutto provvisto di una solida cultura generale, per riprendere un'espressione ormai desueta e quasi anacronistica ma in realtà collegata a quell'idea di Paideia e di Bildung che è alla base della cultura occidentale, una cultura disinteressata al suo ritorno economico ma orientata alla capacità da una parte di sviluppare tutte le potenzialità dell'individuo e dall'altra di consentire all'individuo di leggere criticamente le istanze sociali, politiche ed economiche che ne regolano i comportamenti.

Bibliografia

- Abbagnano N., *Storia della filosofia*, Voll.1,10, De Agostini, Novara 2006.
- Anello F., *Insegnanti consapevoli e critici dell'azione didattica attraverso l'analisi SWOT*, Ricerche di Pedagogia e Didattica, "Journal of Theories and Research in Education", 15, 1 (2020). ISSN 1970-2221. Disponibile su www.rpd.unibo.it, consultata nel mese di settembre 2020.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia del postmoderno*, Utet, Torino 2006.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014. Modelli, Metamorfosi, Figure*, FUP, Firenze 2016.
- Ceccoli P., *Euroclio: European Association of History Educators per una didattica della storia critica e transnazionale*, "Didattica della storia- Journal of Research and

³⁸ E. Zinato, *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, op.cit., p.4.

- Didactis of History”, 2 n.1S / 2020. Disponibile su www.dsrivista.unibo.it consultato nel mese di ottobre 2020.
- Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2018.
- Ciarlo P., *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, “Forum di Quaderni Costituzionali”, 2, 2020. Disponibile in: www.forumcostituzionale.it, consultato nel mese di novembre 2020.
- Dewey J. (1916), *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2008.
- Donaggio E. (a cura di), *La Scuola di Francoforte. La storia e i testi*, Einaudi, Milano 2005.
- Foucault M., *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma 1997.
- Franceschini G., *Postformazione. L'eclisse dei sistemi formativi nell'era dell'industria culturale e dei consumi di massa*, libreriauniversitaria.it, Padova 2008.
- Freire P. (1970), *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018.
- Horkheimer M., T.W. Adorno (1944), *Dialettica dell'Illuminismo*, Einaudi, Torino 1997.
- Jonassen D.H., *Computers as Mindtools for Schools. Engaging Critical Thinking*, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River New Jersey, 2000.
- Leveratto J. (a cura di) *Imparare architettura. I laboratori di progettazione e le pratiche di insegnamento*, Atti del VII Forum di ProArch, Società Scientifica nazionale dei docenti ICAR 14, 15 e 16 Politecnico di Milano, 16-17 novembre 2018. Disponibile su www.progettazionearchitettonica.eu, consultato nel mese di settembre 2020.
- Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare e resistere*, Citta Aperta Edizioni, Enna 2003.
- Mialaret G., *Le scienze dell'educazione*, Loescher, Torino 1976.
- Rugiu A. S., *Storia sociale dell'educazione*, Principato editore, Milano 1989.
- Ria D., *Pedagogia critica e didattica emancipativa della matematica a partire da Paulo Freire*, “Sapere pedagogico e Pratiche educative”, 1- 2017. Disponibile su www.sibese.unisalento.it, consultato nel mese di agosto 2020.
- Rovelli C., *Sette brevi lezioni di fisica*, Adelphi, Milano 2014.
- Rovelli C., *L'ordine del tempo*, Adelphi, Milano 2017.
- Rovelli, *Che cos'è la scienza. La rivoluzione di Anassimandro*, Mondadori, Milano 2017.
- Schiavone A., *Eguaglianza. Una nuova visione sul filo della storia*, Einaudi, Torino 2019.
- Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Torre E. M., *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma 2014.
- Zinato E., *La critica come didattica: dissenso e verità. Nove tesi*, “Rivoluzioni Molecolari”, 3, 2019. Disponibile in www.rivoluzionimolecolari.it, consultato nel mese di agosto 2020.