

Opinioni e pensiero critico in aula: Accompagnare la formazione della conoscenza soggettiva degli alunni per non lasciarla alla mercé dei social network

Opinions and critical thinking in the classroom: Accompanying the formation of pupils' subjective knowledge in order to protect that from social networks

Andrea Spano

Assegnista di ricerca di Pedagogia Generale – Università degli Studi di Cagliari
andrea.spano88@unica.it

Abstract

In the era of the Know-it-alls, we can observe a deep-rooted skepticism regarding the scientific knowledge, an attitude characterized by widespread illiteracy. Social networks, where opinions on several topics are formed, can also be the scene of strong thought's manipulations. In this article, also using both classical and twentieth century's philosophical terms, we reflect on the role of the school in the formation of pupils' opinions, starting from the rehabilitation of the subjective knowledge that is produced by the interaction between the pupils and the cultural objects in the classroom.

Keywords: illiteracy, social network, doxa, critical thinking, comprehension

Nell'era dei tuttologi, assistiamo a uno scetticismo profondo rispetto ai saperi prodotti dalla scienza, atteggiamento caratterizzato da un diffuso analfabetismo funzionale. I social network, territorio nel quale si formano opinioni sui più disparati temi, possono risultare anche la sede di importanti manipolazioni del pensiero. In questo articolo, richiamando anche delle categorie filosofiche classiche e altre del Novecento, si riflette sul ruolo della scuola nella formazione di opinioni degli alunni, a partire dalla riabilitazione della conoscenza soggettiva che si produce dal contatto tra gli stessi alunni e gli oggetti di cultura proposti in aula.

Parole chiave: analfabetismo funzionale, social network, doxa, pensiero critico, comprensione

Citation: Spano A. (2024). Opinions and critical thinking in the classroom: Accompanying the formation of pupils' subjective knowledge in order to protect that from social networks. *Pampaedia, Bollettino As.Pe.I.*, 196(1), 31-44.

Copyright: © 2024 Author(s). | **License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: <https://doi.org/10.7346/aspei-012024-03>



1. Il pensiero critico, social media e responsabilità educative

In questi ultimi anni nelle sedi dell'educazione, così come nel discorso politico e nelle disposizioni normative della scuola pubblica (EC, 2007; MIUR, 2015b; 2015b), è sempre più presente il tema del pensiero critico.

Le ragioni di questo interesse possono essere rintracciate, in parte, nella necessità di garantire un deuteroapprendimento (Bateson, 1977) potenziato, ossia un apprendere ad apprendere che implichi anche la capacità di analizzare (e valutare) le modalità con le quali si apprende, con le quali si conosce e con le quali si interpreta la realtà, nonché gli eventi che in essa si verificano (Fabbri, Melacarne, 2015). Infatti, non sembra più sufficiente promuovere apprendimenti autonomi al di fuori dei contesti educativi formali, ma bisogna garantire agli individui, altresì, la consapevolezza e le competenze necessarie alla formulazione e alla messa in discussione delle ipotesi e dei giudizi formulati nel rapporto (proprio e altrui) con il sapere e con le situazioni reali nelle quali il sapere ha una trascrizione pratica (Roth, 2015). Questo sembra indispensabile anche affinché il soggetto possa auto-orientarsi nell'infinità di conoscenze con le quali ognuno entra in contatto ogni giorno (Roth, 2012), tra le quali vi sono conoscenze valide, veritiere e verificabili e altre che sono il risultato di falsificazioni, più o meno ingenui.

Ciò richiama un'ulteriore ragione che muove le istituzioni educative e politiche nella direzione della promozione del pensiero critico, ossia il fenomeno dell'alfabetismo funzionale (Secci, 2021). Trattasi dell'antitesi dei principi costruttivisti (o post-costruttivisti) appena menzionati, in quanto riguarda l'incapacità di utilizzare nelle situazioni della vita di tutti i giorni le competenze e le conoscenze apprese, scarsamente (Antonacci, 2018), nei precedenti percorsi educativi.

E spesso la fragilità culturale costituisce un fattore di rischio rispetto alle problematiche inerenti alla dipendenza da *internet* e *social media* (Tomczyk, Selmanagic-Lizde, 2018), ambienti nei quali l'assenza di un pensiero critico ben sviluppato può esporre al rischio di manipolazioni. Infatti "*il web è un fattore decisivo, soprattutto perché accompagna e diffonde in modo rapidissimo e potente informazioni confuse e non verificate, propagate in modo 'orizzontale' senza un'adeguata verifica delle fonti*" (Santerini, 2021, p. 23).

A questo proposito, uno studio recente ha spiegato che nel periodo della recente pandemia i *social bots*, intelligenze artificiali che hanno la capacità di comunicare autonomamente sui *social network* e che attualmente rappresentano quasi un terzo dei profili totali, hanno partecipato attivamente alle interazioni sulla piattaforma *Twitter*, diffondendo notizie false e teorie complottiste nelle fasi più delicate per la formazione dell'opinione pubblica sul fenomeno (Weng, Lin, 2022). La manipolazione del pensiero è molto diffusa sui *social media*. Gli attori coinvolti sono diversi; ne esistono sia reali sia artificiali. Chen, Chen, Xia (2022), ce ne offrono una descrizione chiara:



- la *botnet* è una rete di account robot, gestiti dalla stessa persona o da un gruppo di persone. La *botnet* è anche chiamata *water army*, ovvero l'esercito di fanatici che si annida sulle piattaforme *social* per bluffare su specifici utenti o sugli argomenti di tendenza. La maggior parte delle persone che stanno dietro le *botnet* sono pagate per scrivere false informazioni nei *post* e sui commenti. I loro committenti possono essere aziende presenti nel territorio dal quale si connettono gli utenti-target, oppure compagnie concorrenti di quelle aggredite;
- i *troll* sono persone reali che avviano deliberatamente conflitti o offendono altri utenti online. Sono generalmente intenzionati a distrarre e dividere le persone afferenti a una comunità online o sui *social network*, o a pubblicare post su argomenti provocatori, capaci di ferire le persone sensibili rispetto a determinate tematiche. Il loro obiettivo è irritare gli altri, scatenare reazioni emotive e interrompere le discussioni costruttive;
- persone reali, manipolate e asservite a cause di cui non conoscono le vere matrici;
- profili “hackerati” e rubati agli utenti comuni, al fine di diffondere messaggi propagandistici, utilizzando la rete di contatti costruita in precedenza dagli stessi utenti vittime di furto.

Davanti a queste emergenze educative, la scuola non può non assumersi la grande responsabilità di sostenere lo sviluppo di un pensiero che sia veramente critico e, allo stesso tempo, che sia vitale, cioè interessato alla vita concreta e a quella contemplativa, e che sia resistente alla tranquillità soporifera dei pensieri predeterminati, suggeriti da quegli attori invisibili che si nascondono nei *social network*. Sembra di questa idea Mantegazza (2023), che denuncia come negli ultimi anni la verità abbia perso ogni valore davanti all'incontrastato diritto di ognuno di esprimere le proprie opinioni; opinioni disinformate e irrazionali. E sembra che vi sia un'indisponibilità degli scettici seriali a compiere quello sforzo utile per portarsi al riparo dalle idee complottiste propagate sui media digitali.

Per rispondere al bisogno di ridurre l'ansia si cercano scorciatoie e semplificazioni che confermano i pregiudizi. La ricerca di informazioni più attendibili è invece più lunga e faticosa da raggiungere, più impegnativa e non sempre rassicurante” (Santerini, 2021, p. 25).

Alla luce di ciò, l'intervento della scuola sin dalle prime fasi dell'apprendimento formale sembra essenziale. Come anche si legge negli orientamenti ministeriali, l'idea comune, di matrice costruttivista, è che lo sviluppo del pensiero critico possa conseguirsi attraverso il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento.



Ad ogni modo, se la mobilitazione degli alunni trova numerose opportunità applicative nell'ambito delle attività inerenti agli insegnamenti tecnici e pratici, là dove si lavora sulla formazione del pensiero e della riflessività, ci sono ancora alcune difficoltà. Forse si tratta di un'eredità dell'impostazione scolastica della recente pandemia, ma troppo spesso nell'educazione formale il contributo individuale degli alunni in senso riflessivo è messo in secondo piano, per far spazio all'essenziale e all'immediatamente spendibile, sino a ridurre la pratica educativa al *pratico inerte* sartriano (Madrussan, 2016).

Il primo riferimento in questo senso si può ritrovare nella *teoria del carico cognitivo* (Van Merriënboer, Sweller, 2005), la quale richiede, secondo un principio di economicità delle risorse interne, di segmentare l'apprendimento in più parti e di eliminare quanto considerato non pienamente pertinente.

Allontanandoci da questa impostazione, ma anche da chi sostiene che il disconoscimento della verità e lo scetticismo assoluto siano l'effetto di un atteggiamento eccessivamente concessivo, che avrebbe dato troppo spazio alla soggettività nell'educazione, il nostro impegno mira, invece, a riabilitare proprio la conoscenza soggettiva e a inserirla nel processo formativo sin dai primi incontri degli alunni con gli oggetti della cultura. L'idea che muove la stesura di questo articolo è che gli insegnanti e gli educatori debbano accogliere e valorizzare tutti gli scarti che vengono prodotti dagli alunni nell'apprendimento (Contini, 2009), in quanto il rifiuto della soggettività, che nel dialogo educativo ha la forma delle opinioni e delle asserzioni immaginifiche, realizza una serie di disconoscimenti, prima degli atti comunicativi, poi della relazione instauratasi. Come spiega la *pragmatica della comunicazione* (Watzlawick et al., 2011), il rifiuto della manifestazione comunicativa dell'alunno, che è comunque una manifestazione di sé, può andare a tradursi in un disconoscimento dell'alunno stesso, il quale può leggere nel rifiuto dell'insegnante un messaggio del tipo *io sono ok, tu non sei ok* (Berne, 1964).

L'ipotesi è che, là dove si realizza un rifiuto, un disconoscimento, una chiusura della relazione, la persona che subisce sia più sollecitata a ricercare la propria affermazione personale altrove, cioè al di fuori della relazione e dei canali specifici dell'educazione. I *social media* sono solo un esempio di questo altrove. L'alunno che non sente accolta l'istanza di manifestazione personale, di libera espressione, di accompagnamento nel perfezionamento delle sue idee e opinioni, di cura della sua fragilità – fragilità che risiede nella fisiologica ignoranza dell'alunno stesso – è maggiormente esposto al rischio di disaffezione rispetto allo studio, alle conoscenze e le competenze che la scuola può dare.



2. Il recupero della conoscenza soggettiva nell'educazione e nella didattica

Ci troviamo di fronte a un problema di natura interpretativa¹ che coinvolge tutte le quattro dimensioni dell'esperienza educativa (Loro, 2016): la comunicazione educativa, la progettazione educativa, la riflessione pedagogica e il lavoro professionale.

Alla base del ridimensionamento del sapere che proviene dall'incontro dell'individuo col mondo, con l'alterità e con i prodotti resigli disponibili dall'esperienza della cultura, non vi è una motivazione univoca. Alcune riduzioni sono dovute a specifiche configurazioni metodologiche e stilistiche della didattica – lo abbiamo segnalato sopra. A volte la soggettività, così come il dialogo, non trova spazio in aula per questioni legate a fattori personali del docente e degli alunni. Ma talvolta l'agire educativo è mosso da specifiche filosofie che restano latenti, cosicché orientano e ordinano i comportamenti degli insegnanti e degli educatori senza che questi ne siano consapevoli (Massa, 1992).

Non abbiamo qui la possibilità di esplorare tutte le ragioni di ordine filosofico e ideologico, però, possiamo impegnarci in una breve ricostruzione, certamente non esaustiva, dell'antico conflitto tra oggettività e soggettività, a partire dagli usi del termine classico che rimanda alla conoscenza soggettiva: la *doxa*.

Il termine *doxa* ha un duplice significato, quello di 'opinione' e di 'conoscenza non definitiva', che a noi qui interessa particolarmente, e quello di 'apparenza'. È proprio la polisemia di questo termine ad aprire una crepa nella conoscenza soggettiva e a mostrane una presunta debolezza come dispositivo educativo nella nostra società. In età classica la *doxa* è spesso stata utilizzata per rimarcare l'antitesi tra la bontà e ciò che appare come buono. Ciò che interessava ai classici era l'emersione dei nodi attorno al problema del buono e della bontà apparente.

Socrate nel Gorgia segnala che “*l'uomo deve cercare di non apparire ma di essere buono, sia in privato sia in pubblico*”. Medesimo argomento si incontra nei sette contro Tebe di Eschilo, nel verso “*ou gar dokain aristos, all'einai thelei*” (non ci si deve ritenere i migliori, ma essere i migliori) e lo si trova similmente anche nel verso della Repubblica “non sembrare buono, ma [...] esserlo” e poi, ancora, nel *De amicitia* di Cicerone, “*virtute enim ipsa non tam multi praediti esse quam videri volunt*” (pochi preferiscono esser virtuosi all'apparire come tali). Questi passi segnalano una necessità antica di far cadere le maschere dell'apparenza, ma anche un interesse a distinguere il buono in quanto tale contro il buono come mezzo.

1 Beninteso, ogni problema che inerisce alla formazione umana, come dimensione che ingloba l'educazione, ha un carattere eminentemente interpretativo, in quanto la formazione “*si offre come un'esperienza di senso, aperta, infinita e sempre ulteriore; esperienza in cui ci si autointerpreta [...] si interpreta il mondo [...] e si è interpretati*” (Fadda, 2002, p. 126).



La rilevanza di tale disambiguazione per i greci può essere intercettata in Socrate, che nel Gorgia avverte che anche l'essere umano cattivo, nel comportarsi coerentemente rispetto ai suoi cattivi fini, può essere mal interpretato come buono, se il suo agire è buono come mezzo per il conseguimento dei propri fini.

La *doxa* nel suo stretto legame con *dokein*, ovvero 'sembrare', 'manifestarsi in un certo modo', risulta sempre un apparire, una verità scadente dalla quale sin da Parmenide l'umanità dovrebbe fuggire, per andare incontro all'essere, alla verità pura alla quale conformarsi. Però noi possiamo ribaltare quest'assoggettamento se invece che una conoscenza orientata all'essere, ne ripensassimo una dentro la cornice del divenire, dove la *doxa* assumerebbe i tratti di una modalità della verità. Abbiamo già affermato che la *doxa* ha una duplice valenza: quella del velo che occulta la verità (la prospettiva platonica), ma anche di opinione, di verità non sufficiente, ma non per questo meno significativa (la prospettiva socratica). E proprio questa seconda accezione richiama una modalità del sapere e del pensare che apre l'esperienza del mondo, ovvero una conoscenza sempre parziale e mai totalmente afferrata che dispone il soggetto nella direzione della possibilità.

Secondo Arendt (2015), la *doxa* è per Socrate piena espressione del *so di non sapere*, ovvero la più solida conoscenza del Filosofo, conoscenza che si fonda sul riconoscimento del limite umano, segnalato appunto dall'insufficienza delle *doxai*. Le *doxai* dei suoi allievi sollecitavano la cura maieutica: a partire dalla loro comprensione, del tutto parziale e soggettiva, Socrate avviava il suo percorso confutativo, il quale portava all'accrescimento degli allievi ateniesi. Questo significa che nell'esperienza educativa, diversamente dalla prospettiva secondo cui la *doxa* fa scadere la verità, è proprio grazie al pieno impiego della conoscenza soggettiva che si possono rilevare i limiti della comprensione individuale, e proprio da essi far partire l'approfondimento necessario a sviluppare un pensiero più colto.

Nei dialoghi socratici la produzione di conoscenza risiede nel percorso, ossia nelle aperture che si creano nello scambio comunicativo tra il discente e il maestro, così come il valore formativo non sta nella soluzione, ma nello scarto, nell'aggiunta. Nei dialoghi non si giunge mai a una soluzione conclusiva, ma il problema resta sempre aperto.

Platone disconosceva le *doxai* come dispositivo per la ricerca della verità e, con l'affermazione del *logos*, concepisce la conoscenza come un insieme di categorie finite, determinate e determinanti. Ma se a sostegno della nostra tesi assumiamo esplicitamente il divenire eracliteo come modalità della formazione, possiamo riscontrare che nel movimento esistenziale del prender forma, non vi è alcuna conoscenza che non sia *doxa*, proprio perché nessun sapere conseguito nel qui ed ora potrà essere mai ritenuto conclusivo.

Riprendendo il pensiero di Pareyson, Loro (2016) spiega la natura inesauribile della verità ponendo l'accento sul valore dell'*esperienza della verità* che è sempre un'esperienza parziale.

Quindi, un'educazione autentica deve saper riconoscere il valore dell'apporto



soggettivo e personale che giunge dall'esperienza concreta di ogni singola persona in formazione che essa ha in carico. Infatti, pur acerba che sia, ogni conoscenza prodotta dall'uomo che si forma può essere la potenziale chiave di volta dello sviluppo e dell'emancipazione soggettivi e personali, comunitari e sociali, ovvero di cambiamenti che possono avere un impatto sulla dimensione individuale sino ad arrivare a quella globale. Uno sviluppo così inteso ha inizio con la salvaguardia della persona che passa per un'attenzione particolare a quegli aspetti soggettivi che si producono nell'incontro tra l'essere umano e le sollecitazioni educative. Ma a questi aspetti bisogna dare un'opportunità sin dalla partecipazione dell'alunno alle attività scolastiche, in quanto connessi al potenziale formativo individuale. Essi sono tracce del talento che resta nascosto sino a quando non vengono valorizzate (Margiotta, 2017).

Ad ogni modo, perché questa valorizzazione sia attuabile, l'educazione che auspica l'apertura del suo soggetto di cura a una qualche possibilità di emancipazione e di sviluppo individuale o sociale deve considerare il sapere come un qualcosa che mai potrà dirsi finito e conclusivo, bensì come una forma di conoscenza possibile che è *sophia* sino a quando è una prospettiva, ossia limitatamente al suo essere interpretata come orientamento indeterminato di un percorso di continuo superamento e aggiunta, nel senso capitiniano del termine (Capitini, 1959). Bisogna anche ammettere, però, che il sapere originato in questo processo è destinato a divenire *doxa* non appena lo si afferra, in quanto ogni conoscenza acquisita rivela, da un lato, la sua stessa insufficienza e il suo limite in termini di partecipazione alla comprensione dell'umanità e del mondo e, dall'altro, l'incertezza delle molteplici possibilità di realizzazione e sviluppo ulteriore.

3. La conoscenza soggettiva per lo sviluppo personale e sociale

È bene precisare che questo studio non vuole disconoscere l'*aletheia*, né tantomeno svalutare le scienze, le arti e le tecniche che necessitano di esplicitare il loro forte legame con la verità, al fine di assicurarsi sia il proprio mantenimento sia ulteriori traiettorie di sviluppo, senza incorrere nel rischio della dispersione totale. Vogliamo, però, spiegare come un'educazione che dà la giusta centralità alla conoscenza soggettiva può tradursi in azione salvifica per la stessa verità, consentendo altresì di realizzare un *apprendimento visibile* (Hattie, Clarke, 2018), che in questa nostra proposta si traduce in un rendere manifesto il disvelamento operato dall'alunno, il quale avviene grazie anche al suo *engagement*, seppur non ancora maturo.

La nostra riflessione vuole seguire la direzione di quella branca della pedagogia che, cercando di creare unità tra teoria e prassi educativa, promuove l'assunzione di consapevolezza della duplice concezione della conoscenza, quella *oggettuale* e quella *soggettuale*. Se la prima implica un'interpretazione della teoria, ivi compresa



quella che muove l'azione educativa, come “*organo di rappresentazione oggettiva e 'speculare' di un determinato settore della realtà, in grado di dare soluzione certa (ultima, definitiva) ai problemi che questa presenta*”, la seconda intende la teoria “*come un costrutto parziale e selettivo, che interpreta (da un determinato punto-di-vista) e prospetta ipotesi di soluzione ai problemi che sorgono all'interno di questo*” (Baldacci, Colicchi, 2016, p. 26).

La soluzione potrebbe essere quella di incentivare un “nuovo” rapporto tra oggettività e soggettività, proprio a partire dall'intreccio tra il sapere formale, le sue rappresentazioni e i *feedback* che provengono dagli alunni. Questi ultimi sono il risultato dell'interpretazione degli stimoli proposti dall'insegnante agli alunni, per mezzo delle risorse a loro disposizione, ossia le risorse derivate dal loro essere sostanzialmente bio-culturali, in quanto sono al contempo biologici e metabiologici (Morin, 1982). Quindi, è il soggetto che, nel suo impegno a trascrivere la conoscenza secondo le sue possibilità interpretative, produce nel qui ed ora una pre-comprensione di quanto propostogli, cioè una comprensione provvisoria e perfettibile sulla quale fondare i futuri approfondimenti, autodiretti e/o guidati. Ma questo è realizzabile solo se chi ha la responsabilità educativa progetta la propria azione nei modi idonei a riabilitare la *doxa*, come dispositivo di un'ermeneutica dell'apprendimento, e a favorire una narrazione che sappia mantenere vivo l'accoglimento dell'alunno, pure quando la sua soggettività e i suoi apporti all'attività didattica sembrano in qualche modo minacciare la pulizia, la linearità, dell'intervento.

Per ermeneutica (da ἐρμηνευτική) intendiamo l'arte dell'interpretazione, che Schleiermacher trasferisce dalla filologia alla riflessione filosofica per mezzo dell'affermazione dell'ermeneutica generale, cioè quella filosofia che riconosce il mondo come un sistema complesso di significati – alcuni visibili e altri nascosti – di cui l'essere umano è sempre l'interprete (Lacchini, Rivoltella, 1992). Secondo Gadamer (2000), l'ermeneutica consiste nello spirito mediatore del discorso, che deve colmare sia i vuoti prodotti dall'estraneità tra l'essere umano e l'alterità, sia la distanza che vi è tra la possibile comprensione nel qui ed ora di un qualcosa (che appartiene al proprio tempo e al proprio luogo) e la comprensione originaria di quel qualcosa (inerente al suo rapporto col proprio autore). Gadamer, mette a confronto due modelli interpretativi di enorme importanza per la comprensione della storia, dell'arte e anche per la pedagogia, sia teorica che pratica, la ricostruzione di Schleiermacher e l'integrazione di Hegel. Con la prima, Schleiermacher intendeva l'ermeneutica come l'opportunità di ricostruire la sfera originaria dentro la quale un'opera è stata generata dall'autore, sino al raggiungimento della dimensione psichica di quest'ultimo. Tale approccio mira ad evitare il fraintendimento prodotto dalla separazione fisica e temporale tra l'autore di un'opera e colui che ne beneficia. La seconda, riguarda la necessità di accogliere la mediazione operata dalla vita presente nella comprensione di opere realizzate nel passato. Ciò significa che bisogna ammettere un'interpretazione che includa l'attualizzazione dell'opera



in quanto fruita in un tempo, in un luogo e per fini diversi da quelli che hanno mosso il suo autore nella composizione originaria. Se da una parte la ricostruzione è ricerca della verità oggettiva, dall'altra l'integrazione valorizza la soggettività, lo scarto prodotto dai successivi incontri tra il fruitore e l'opera.

Certo è che questi modelli non riguardano solamente l'interpretazione delle opere artistiche, ma l'interpretazione di tutto ciò che dal ricorso al metodo ermeneutico può trarre beneficio. Schleiermacher promuove l'estensione dell'ermeneutica anche alle relazioni interpersonali e alle modalità comunicative che in esse si verificano (Deiana, 2004).

Infatti, nella didattizzazione del sapere, ovvero nella trasformazione di un sapere formale in un oggetto di conoscenza insegnato e appreso (Develay, 1995), si ha l'opportunità di progettare l'accoglimento delle interpretazioni prodotte dall'alunno nel suo incontro con gli oggetti di cultura, scegliendo se trascendere o aderire più o meno rigidamente alla componente logico-formale.

Ad esempio, pensare e progettare la trasposizione didattica dei saperi formali scientifici e umanistici secondo il modello della ricostruzione ci induce ad assumere che non vi debba essere alcuno scarto (o che le variazioni debbano essere ridotte il più possibile) tra le proposizioni formali che costituiscono il sapere disciplinare e le preposizioni che realizzano il sapere insegnato e il sapere appreso.

Chiaramente, si crea un paradosso. Già il fatto di trasporre un sapere in un oggetto da insegnare e imparare suggerisce che la modalità interpretativa del sapere originario è l'integrazione. Nella sua teoria, Chevallard (1991) fa, appunto, una distinzione tra *savoir savant*, *savoir à enseigner* e *savoir enseigné*, come configurazioni del sapere. Quando una conoscenza o un'abilità si apprestano a divenire oggetto di apprendimento subiscono delle trasformazioni (oggettivazione, decontestualizzazione e depersonalizzazione), in virtù del processo di esplicitazione testuale dei saperi sottesi alle conoscenze e alle competenze. È bene notare che la differenza prodotta dalla trasposizione didattica intesa dalla teoria di Chevallard riguarda un aumento dell'oggettività, aspetto che non ne consente la trasferibilità in tutti gli ambiti di insegnamento/apprendimento (Martini, 2018). La posizione di Bruner è ben diversa: mettendo da parte la dicotomia tra oggettività e soggettività, valorizza la seconda, secondo il modello interpretativo dell'integrazione.

Egli credeva che l'insegnamento dovesse essere mediato dalla narrazione, in quanto essa può essere vista, in modo integrato, "*come modo di pensare, come struttura per organizzare la nostra conoscenza e come veicolo nel processo dell'educazione*" (Bruner, 2001, p. 132). Pertanto, proponeva un curriculum "a spirale" nel quale l'insegnamento di un argomento parte da una spiegazione intuitiva, alla portata dello studente, per poi procedere circolarmente con spiegazioni più formali e strutturate. Ecco, in questo modello di trasposizione didattica basato su forme narrative sempre più fini, narrazioni che, man mano che l'apprendimento si intensifica, accolgono sempre più elementi del sapere formale, è plausibile pensare che vi possa essere spazio per le *doxa*, per le opinioni, per la soggettività. È proprio



questa la sede per la cura maieutica della *doxa*, che parte da una configurazione più grezza per poi perfezionarsi nella circolarità ermeneutica dell'apprendimento. L'insegnante non può temere che la sua didattica diventi dispersiva, se "troppo inclusiva" degli apporti degli alunni, i quali avrebbero, così, la possibilità di portare in classe interventi anche distanti dai nuclei tematici della lezione. Sta all'insegnante fare da guida e orientare. D'altronde uno degli obiettivi della scuola è proprio quello di formare le capacità del pensiero e dell'immaginazione in modo integrato. Ce lo ricorda Nussbaum (1999), che descrive la quarta capability come il

poter usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo "veramente umano", ossia in un modo informato e coltivato da un'istruzione, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare, formazione scientifica, ma niente affatto limitata a questo (p. 75).

Pertanto, l'immaginazione deve essere ammessa sin dalle sue manifestazioni ingenuamente acerbe, per non impedirne le migliori espressioni più articolate – là dove si raggiungerà gradualmente la maturità del pensiero – e per non perderne il potenziale formativo e di sviluppo. Essa si presenta ora nell'accezione baudelairiana di *regina del vero*, capace di approssimare chi ne dispone alla possibilità, che del vero *ne è provincia* (Baudelaire, 1992). A tal proposito, secondo una nostra rilettura dell'approccio fenomenologico realista di Hartmann (1938) la possibilità può essere anche interpretata come una pre-condizione del vero, ossia ciò che una determinazione è prima che divenga effettiva, reale. Se, allora, ciò che è immaginato e immaginabile è la matrice delle realizzazioni successive, negare la soggettività, l'opinione – che nell'immatùrità del discente è carica di quell'immaginazione compensativa, necessaria a colmare i vuoti del sapere formale, ma che è anche in grado di produrre le chiavi di volta per future realizzazioni, anche in termini di sviluppo – non solo è un atto diseducativo, ma è una forma di privazione inflitta all'alunno, di partecipare al suo proprio sviluppo individuale e di apprendere le modalità con le quali partecipare allo sviluppo sociale.

Conclusioni

Il fenomeno dell'analfabetismo funzionale e la fragilità esistenziale che questo porta con sé espongono le persone ai rischi inerenti all'uso eccessivo di internet e dei *social media*. Proprio in questi ambienti virtuali sono ormai diffuse le pratiche di manipolazione del pensiero individuale e dell'opinione pubblica. Il problema non riguarda solo le sollecitazioni diseducative dei *social network* e della rete, ma è connesso anche a una postura dell'individuo contemporaneo, il quale svaluta la verità, in funzione di una rivendicazione costante del diritto di esprimere opinioni, spesso alimentate dalla disinformazione e dalla scarsità del pensiero. È come se vi fosse un torpore che impedisce di andare oltre le semplificazioni che aumentano i pre-



giudizi. Questo complesso problema, che non si esaurisce nelle ridotte argomentazioni di questo contributo, richiede alle istituzioni educative di ripensare il deuterioapprendimento come la capacità di produrre analisi e valutazioni sulle modalità con le quali si apprende, con le quali si conosce e, soprattutto, con le quali si interpreta la realtà. Ciò è necessario in modo da consentire ai soggetti di mantenersi in un'autoformazione continua e di orientarsi tra le informazioni con le quali essi entrano in contatto quotidianamente. Questo si traduce operativamente in promozione del pensiero critico, ovvero un pensiero nutrito dalla consapevolezza e dalle competenze necessarie a formulare e mettere in discussione le ipotesi e i giudizi inerenti al rapporto umano con il sapere e la realtà. Ciononostante, vi sono diversi studi che criticano aspramente la politica a causa della mancanza di una progettualità che sia capace di mettere al centro dell'operatività didattica e educativa il pensiero critico (Baldacci et al., 2016), il quale rischia seriamente di finire nel calderone dei termini pedagogici inflazionati, ma vuoti di significato. Infatti, nell'istruzione contemporanea, a causa di un atteggiamento utilitaristico che domina la scuola, non costituiscono condizione normale i casi nei quali all'alunno è consentito di costruire attivamente la propria competenza autoriflessiva². È, invece, sempre più richiesto, secondo le logiche dell'economicità, di limitare tutti gli aspetti non considerati rilevanti rispetto al conseguimento del sapere formale. Ma questo rischia di ridurre il pensiero critico a una mera operazione logica che valuta la conformità delle informazioni al vero. L'idea che ha mosso questo articolo è che gli insegnanti debbano difendere la verità e la ricerca della verità da parte dei loro alunni non solo promuovendo la conformità del processo educativo al sapere formale, ma valorizzando tutti i prodotti della soggettività che vanno a crearsi quando gli alunni incontrano nei loro modi e secondo le loro possibilità quegli oggetti di cultura e scienza che vengono proposti in classe.

Se tra i problemi della contemporaneità vi sono la manipolazione del pensiero e lo scetticismo imperante promossi sulla rete, deve essere considerata la possibilità di rintracciare tra le origini di tali problemi anche una sorta di rifiuto o di disconoscimento subito dalla persona nella relazione didattica. Essa oggi giorno am-

- 2 È bene esplicitare che qui non ci riferiamo all'applicazione del metodo induttivo nell'apprendimento di saperi tecnici e scientifici. Per costruzione della competenza autoriflessiva intendiamo, invece, un processo volto a imparare a riflettere passo per passo, esternalizzando e centralizzando le configurazioni soggettive del proprio sapere che vanno via via a costituirsi; una formazione, questa, che valorizza non tanto l'avvicinamento ai risultati attesi in termini di sapere formale, quanto gli scarti che consistono nella *“la dimensione concretamente esperita della materialità stessa appunto dell'esperienza, della contingenza del «qui ed ora», della situazione concreta articolata in un certo modo dalla complessità dei molteplici fenomeni in campo”* (Riva, 2004, p. 16). Saper riflettere su di sé significa, quindi, saper individuare tali scarti e riconoscerli come elemento costitutivo della propria forma specifica.



mette solo marginalmente la soggettività, e se la rete diventa la dimora rassicurante per chi non si è sentito voluto nella casa della cultura che dovrebbe essere la scuola, allora non possiamo che valorizzare la *doxa*, curarla, nutrirla, per non lasciarla alla mercé dei *social network*.

Ma provvedere a questa cura e questa accoglienza non significa invitare i ragazzi in aula ad esprimere opinioni disinformate e acritiche sulla scienza, sulle arti e sulle lingue, bensì ripensare la narrazione con la quale si mette in connessione il sapere formale inerente alla disciplina insegnata con la soggettività degli alunni, in modo da accompagnare questi ultimi nell'assunzione di una postura di ricerca inesauribile della verità.

Da questo punto di vista, l'*aletheia* e la sua ricerca ne escono vivificate, se l'intervento educativo si progetta sotto il segno di un duplice riconoscimento, ovvero il riconoscimento dell'imprescindibile parzialità dell'esperienza della verità (di ogni esperienza della verità) e il riconoscimento della funzione costitutiva dell'interpretazione nella produzione di un pensiero rivelativo (Loro, 2016). Ma come si può sollecitare, praticamente, la connessione tra il sapere formale e l'alunno, nella prospettiva di un coinvolgimento e di un impegno di tipo interpretativo?

Possiamo fare riferimento al principio cognitivo di pertinenza di Sperber e Wilson (1986), secondo i quali la pertinenza è una proprietà degli input ai processi cognitivi, cioè una proprietà degli stimoli esterni (proferimenti, azioni e tutte le manifestazioni giunteci per mezzo dei nostri sensi), ma anche di rappresentazioni interne, come i ricordi o i pensieri. Secondo questa teoria, un input dell'insegnante è pertinente per l'alunno quando si lega a delle informazioni di sfondo già disponibili all'alunno, che genererà degli output cognitivamente interessanti, ovvero una conferma, una revisione o una modifica (persino integrale) della sua rappresentazione del mondo. Quindi, una narrazione didattica che sappia dialogare con i ricordi, ovvero con la dimensione autobiografica, con i pensieri, le idee e le opinioni sul mondo degli alunni, non potrà che generare una *doxa* cognitivamente, e non solo cognitivamente, interessante. E tale ragionamento vale, altresì, se l'attività educativo-didattica cerca un contatto col mondo interiore degli alunni attraverso dei richiami ai loro linguaggi peculiari e ai loro canali comunicativi preferenziali.

Beninteso la scuola non può non considerare il ruolo che i *social network* hanno guadagnato negli anni nella vita dei giovani; si pensi alla loro capacità di partecipare al soddisfacimento dei bisogni associativi, di sicurezza, di autostima e di autorealizzazione (Riva, 2016). Allora, è ragionevole pensare di coinvolgere nel processo educativo anche i dispositivi digitali e i *social network* che costituiscono i consumi culturali degli alunni oltre la scuola. Vale a dire servirsi delle nuove tecnologie per co-costruire insieme una *comunicazione formativa* (Anichini et al., 2012) basata sull'integrazione di dialogo, ascolto, empatia e sostegno reciproco. In questo modo, oltre che a beneficiarne come appiglio alla dimensione personale



degli alunni, gli insegnanti hanno l'opportunità di incidere sulla qualità delle possibili esperienze sociali, riflessive e di informazione sulle piattaforme online.

Pertanto, l'accoglimento della soggettività degli alunni, come misura metodologicamente situata di un'educazione che predilige una concezione soggettuale della conoscenza a quella rigidamente oggettuale (Baldacci, Colicchi, 2016), può tradursi nel primo passo per l'avvio di una silenziosa rivoluzione culturale finalizzata al conseguimento di maggiore padronanza da parte degli alunni del mondo digitale, nonché all'arricchimento culturale degli stessi social network.

Riferimenti bibliografici

- Anichini A., Boffo V., Cambi F., Mariani A., Toschi L. (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Antonacci F. (2018). Il ruolo delle arti espressive e performative nel progetto Laboratorio Educativo Territoriale a contrasto della dispersione scolastica. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 923-928). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Arendt H. (2015). *Socrate*, Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M., Brocca B., Frabboni F., Salatin A. (2016). *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M., Colicchi E. (eds.) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1988).
- Berne E. (1964). *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. New York: Grove Press (trad. it. *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano, 1967).
- Chen L., Chen J., Xia C. (2022). Social network behavior and public opinion manipulation. *Journal of Information Security and Applications*, 64.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cicerone M.T. *De Amicitia*. Cap. 98.
- Capitini A. (1959). L'avvenire della dialettica. *Rivista di filosofia*, L, 2, 226-229.
- Contini M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Develay M. (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Eschilo. *I sette contro Tebe*. 592-594.
- European Communities (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*.
- Fabbri L., Melacarne C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadda R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Gadamer H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr (trad. it. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 2000).
- Hartmann N. (1938). *Möglichkeit und Wirklichkeit*. München: Verlag von R. Oldenbourg (trad. it. *Possibilità ed Effettività*, Mimesis, Milano, 2018).



- Lacchini P., Rivoltella P.C. (1992). *L'avventura del pensiero*, vol. III. Padova: Cedam.
- Loro D. (2016). *Interpretare l'educazione. Introduzione all'ermeneutica pedagogica*. Verona: Edizioni universitarie Cortina.
- Madrussan E. (2016). Paradigma fenomenologico. In M. Baldacci, E. Colicchi (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mantegazza R. (2023). Fra aletheia e doxa, il compito della scuola. *Scuola e formazione*, 5/12 maggio-dicembre, 48-49.
- Margiotta U. (2017). Per valorizzare il talento. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Martini B. (2018). La dialettica sapere formale/sapere della pratica alla luce della dialettica sapere/sapere da insegnare. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 8(2), 50-67.
- Massa R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015a), *Chiarimenti e riferimenti normativi a supporto dell'art. 1 comma 16 legge 107/2015*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015b). *Legge 107/2015 "La Buona Scuola"*.
- Morin E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard (trad. it. *Scienza con coscienza*, Feltrinelli, Milano, 1988).
- Nussbaum M. C. (1999). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Oxford: Oxford University Press (trad. it. *Giustizia sociale: Saggi sulla distribuzione e la virtù*, Bologna: Il Mulino).
- Platone. *Gorgia*. 527b.
- Platone. *La Repubblica*. Libro II. 361b.
- Riva G. (2016). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Roth W. M. (2014). On the birth of the intentional orientation to knowledge. *Encyclopaideia: Journal of Phenomenology and Education*, 17, 91-126.
- Roth W. M. (2015). Becoming aware: Towards a post-constructivist theory of learning. *Learning: Research and Practice*, 1(1), 38-50.
- Secci C. (2021). Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione aperta*, 6(9), 102-115.
- Shearer C.B., Karanian J.M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in neuroscience and education*, 6, 211-223.
- Sperber D., Wilson D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomczyk Ł., Selmanagic-Lizde E. (2018). Fear of Missing Out (FOMO) among youth in Bosnia and Herzegovina—Scale and selected mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 88, 541-549.
- Van Merriënboer J.J.G., Sweller J. (2005). Cognitive load theory and complex learning. *Educational psychology review*, 17, 147-177.
- Watzlawick P., Bavelas J. B., Jackson D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: WW Norton & Company.
- Weng Z., Lin A. (2022). Public opinion manipulation on social media: Social network analysis of twitter bots during the covid-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16376.

