

Prospettiva antropologica della progettazione educativa e didattica: il significato degli elementi fondamentali

Dariusz Grządziel*

Anthropological perspective of educational and instructional design: the significance of key elements

► SOMMARIO

L'agire educativo richiede un'intenzionalità e una consapevole organizzazione degli interventi, e, quindi, una progettazione. Tra i vari modelli, che possono guidare quanti si impegnano in questo ambito, c'è anche quello che adotta la cosiddetta razionalità tecnologica, in quanto molto efficace in vari settori dell'attività umana. Il testo presente intende analizzare questo modello nella prospettiva antropologica ai fini di evidenziarne sia i suoi punti forti, ma pure i limiti, quando viene applicato in campo educativo. Nella parte finale saranno avanzate alcune riflessioni circa l'integrazione delle nuove tecnologie digitali nei processi progettuali e didattici.

► PAROLE CHIAVE

Progettazione educativa e didattica, Antropologia, Nuove tecnologie digitali.

* **Dariusz Grządziel** è professore straordinario di Didattica nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

1. Premessa

La scuola contemporanea progetta i propri percorsi di istruzione, maggiormente, in forma curricolare. È una forma adottata a vari livelli organizzativi (ministeriali, regionali o locali), che si basa su tre fasi, tipiche della moderna razionalità tecnologica: progettazione-realizzazione-valutazione (ingl. *design, implementation, evaluation*). La prima fase, la progettazione, implica l'*intenzionalità* riguardo alle finalità ed ai percorsi. La seconda fase garantisce una certa *sistematicità* e l'organizzazione dei processi e delle risorse; la terza fase, infine, permette di *verificare* la qualità dei prodotti, dei processi realizzativi e dei progetti stessi.

Riguardo ai processi tecnologici questo tipo di organizzazione progettuale risulta altamente efficace, in riferimento alla strutturazione dei percorsi educativi e didattici; la razionalità tecnologica di progettazione richiede però un'analisi critica.

2. La tecnologia didattica

La didattica nella scuola di oggi tende ad assumere sempre più il carattere di una tecnologia modernamente intesa e applicata al processo formativo ed istruttivo della scuola. Essa cerca di valorizzare le caratteristiche dei processi progettuali, propri della razionalità tecnologica, ai fini di garantire/aumentare la propria efficacia ed efficienza. L'attributo dell'*intenzionalità*, ad esempio, sottolinea il fatto che tale processo di apprendimento deve tendere a finalità educative, culturali e, se ne è il caso, professionali, le quali devono essere chiaramente e coscientemente espresse e perseguite. L'attributo della *sistematicità* indica che non si apprende secondo i ritmi e i tempi della vita familiare o sociale, bensì secondo piani e sequenze organizzati in vista dell'acquisizione di risultati precisi: conoscenze, competenze, abilità e atteggiamenti.

Le tre fasi dalla tecnologia moderna, quando sono adottate dalla didattica, devono essere rilette attentamente per poterne individuare le componenti e le caratteristiche specifiche.

Per quanto riguarda la fase di progettazione, la tecnologia moderna ne suggerisce un'ulteriore articolazione in tre sotto-fasi: dell'analisi, della progettazione vera e propria e dello sviluppo del progetto o programmazione operativa. La sotto-fase dell'analisi, nel caso dell'insegnamento, riguarda principalmente, da una parte, la domanda di formazione, ovvero i bisogni formativi degli allievi; dall'altra, le risorse disponibili in termini di tempi, spazi, mezzi didattici, persone, ecc. La sotto-fase di progettazione vera e propria concerne la determinazione di quattro componenti essenziali caratterizzanti l'azione didattica: gli obiettivi da raggiungere; i contenuti da sviluppare; i metodi e i mezzi da adottare; i modi di valutare l'azione medesima e i suoi risultati. La sotto-fase dello sviluppo o della programmazione considera la concretizzazione operativa del progetto elaborato, cioè la scelta e l'organizzazione dei tempi, la predisposizione delle risorse fisiche e personali necessarie, l'assegnazione dei compiti e delle responsabilità alle varie persone, ecc.

Nella fase di attuazione del progetto didattico le componenti essenziali riguardano le qualità dell'azione medesima e delle interazioni con gli allievi. Esse includono principalmente gli aspetti emozionali e relazionali dell'azione didattica, i problemi posti dalla motivazione all'apprendimento, lo sviluppo del dialogo di classe, le competenze dell'insegnante.

Nella fase di valutazione occorre, primariamente, ricordare il ruolo regolativo di essa. Ciò implica, in primo luogo, la raccolta sistematica delle informazioni concernenti la qualità e l'efficacia dell'azione didattica e del percorso, dall'inizio alla fine. Questo deve essere attuato non solo rilevando i risultati in termini di apprendimento degli allievi, ma anche le caratteristiche fondamentali dell'azione medesima. L'interpretazione di queste informazioni alla luce del progetto e dell'attuazione di esso permette di prendere decisioni opportune riguardanti sia lo sviluppo ulteriore del progetto didattico, sia le azioni da intraprendere per sollecitare, orientare e sostenere l'azione di apprendimento degli allievi.

3. Analisi critica della tecnologia didattica

Siccome nel progetto, per la natura di esso, è l'implicita idea di dominare e di controllare vari elementi della realtà, di interpretarne la complessità e di ridurre l'ignoto e imprevedibile, ne consegue che di fronte alla complessità della realtà in generale, e del fatto educativo, in particolare, esiste sempre il rischio di voler imprigionare in schemi progettuali l'infinita varietà degli aspetti possibili del reale, e soprattutto dell'umano. Per questo, pur valorizzando alcuni principi della razionalità tecnologica, come ad es. l'intenzionalità, la sistematicità, la verificabilità, bisogna vederne anche i limiti, in confronto con la realtà, la quale non è più costituita dagli oggetti da produrre, ma dalle persone che partecipano ai processi educativi.

Nel campo educativo un progetto nasce soprattutto in risposta ad una domanda educativa (esplicita o, più spesso, implicita). È una prospettiva di crescita possibile della persona umana, del suo futuro ideale, che parte dalla situazione presente e dal livello di sviluppo attuale. In quanto alla prima fase, un vantaggio di tipo organizzativo consiste sicuramente nel fatto che la progettazione di tipo curricolare aiuta gli organismi ministeriali ad organizzare ed a gestire l'istruzione a livello nazionale. Essa assicura che a tutti i soggetti sottoposti all'obbligo scolastico è garantito un certo livello di educazione e di istruzione e che la maggior parte di loro raggiunge almeno un minimo di obiettivi comuni. Il limite, però, consiste nel fatto che questa modalità di progettazione implica un'omogeneizzazione sia dei processi che degli obiettivi, ed ipotizza poco spazio all'individualizzazione ed alla personalizzazione. Oltre a questo, a differenza dell'ambito tecnologico, dove l'invenzione e la creatività sono molto richieste e sono limitate, eventualmente, dagli aspetti etici e morali, la definizione delle finalità e degli obiettivi in campo educativo si basa su una lettura attenta della domanda educativa. Questa fase si colloca, quindi, in una prospettiva più vasta di natura antropologica e riguarda una visione dell'uomo e del senso della vita, dei valori che sono fondamentali e danno un orientamento alle scelte particolari. È una fase che tiene conto delle scoperte delle scienze umane sull'uomo, in modo particolare di quelle che ne studiano gli aspetti evolutivi, sociali e culturali.

Grandi forze sono investite nella progettazione curricolare, sperando nell'efficacia dei principi della razionalità della tecnologia moderna. I processi educativi e formativi non si sottopongono però a una gestione meccanica e procedurale; quindi i risultati dipendono anche da altri fattori, soprattutto di natura umana. Non basta costruire un buon curriculum o un buon programma dal punto di vista metodologico o tecnico per poter garantire risultati validi. La fase della realizzazione di quanto è stato progettato, comporta molti elementi, che per natura sono differenti da quelli del settore tecnologico. Riguardo alla seconda fase quindi, e cioè alla realizzazione,

a differenza del campo tecnologico, dove i processi e le attività produttive possono essere precisamente programmate, automatizzate e anche applicate ai contesti diversi, la dinamica dell'agire umano nel campo educativo è totalmente differente. Prima di tutto, l'educando non è un oggetto di "trattamento", come lo è un oggetto da produrre. L'educando sta in relazione umana ed educativa con l'educatore, che si prende la responsabilità di organizzare le condizioni educative in base ad una prudente valutazione della situazione concreta, unica e irripetibile. L'educatore e l'educando devono educarsi insieme; perciò la relazione educativa è sempre reciproca, anche se non simmetrica a ragione delle diverse responsabilità che si assumono l'educando ed educatore.¹

Riguardo alla terza fase, e cioè alla valutazione, a differenza del campo tecnologico, nel quale il controllo di qualità riguarda i prodotti ed i processi e può essere attivato con l'uso di criteri precisi e anche misurabili, il raggiungimento degli obiettivi e delle finalità nel settore educativo non si sottopone così facilmente alla verifica. La difficoltà e la complessità sono costituite da fattori, come ad esempio il tempo richiesto per i processi educativi, l'invisibilità dei processi di sviluppo, la complessità psico-biologico-sociale del soggetto in formazione ecc. Ricordiamo qui quanto afferma al riguardo lo stesso John Dewey. Secondo il grande filosofo e pedagogista le conseguenze educative, in quanto collaterali, spesso mancano di trasparenza immediata, e si rendono perciò evidenti solo in una conveniente estensione temporale.

A questo punto diventa sempre più chiaro che la progettazione in ambito educativo non è un'attività solamente di natura tecnica o procedurale. Per il fatto che essa implica elementi non solo di natura metodologica, ma pure di natura altamente umana, i suoi risultati, in termini di raggiungimento di finalità e di obiettivi, dipendono da una complessità di fattori che non solo superano quantitativamente quelli che appartengono alla razionalità tecnologica, ma sono anche di diversa natura, appunto, quella umana, assiologica, etica, culturale, ecc. Parlando della progettazione nell'ambito educativo, quindi, bisogna necessariamente collocarla nell'orizzonte antropologico. A questo fine proponiamo alcune linee di riflessione.²

4. Orizzonte antropologico della programmazione educativa e didattica

La lezione della filosofia esistenziale ci insegna che l'uomo in sé stesso è un progetto, è un ente gettato nell'Essere che continuamente si trascende. Perciò il progettare è un imperativo interiore dell'uomo verso un'apertura alle svariate possibilità future, verso un'autorealizzazione delle proprie potenzialità e di tutto "il capitale umano".³ Su una direzione simile si muove la riflessione contemporanea sull'esperienza religiosa e cristiana, la quale collega la ricerca di senso della vita con una prassi educativa. La progettualità in questa prospettiva è l'espressione dell'intelligenza e della responsabilità la quale tiene conto sia degli aspetti umani che delle contingenze

¹ Cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, 220.

² Nel paragrafo successivo ci baseremo maggiormente su: G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica del progetto*, in L. SANICOLA, G. TRAVISI (a cura di), *Il Progetto, metodi e strumenti per l'azione sociale*, Liguori, Napoli 2003, 21-43.

³ B. BORDIGNON, *Certificazione delle competenze. Premesse teoriche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006, 18.

situazionali. In questo senso l'uomo vive il presente in maniera consapevole e lo vede come una continua apertura al Fine e al Destino verso i quali tendere.⁴

Tenendo conto delle osservazioni fatte sui principi tecnologici della progettazione e pensando alla progettazione nell'ambito educativo, bisogna disegnare, quindi, un certo cambiamento di prospettiva. Bisogna passare dal paradigma della scientificità baconiana e della tecnologia moderna, che sono interessate a produrre o dominare la realtà tramite il linguaggio scientifico dei progetti, ad un altro paradigma, ad un paradigma che vede la progettualità in termini di sviluppo e autosviluppo umano quale possibilità di un continuo trascendere se stesso. Il linguaggio progettuale, quindi, deve evidenziarsi come tipicamente umano, caratteristico della persona e della relazione educativa;⁵ deve tenere conto anche del mistero al quale l'uomo cerca di aprirsi, vivendo il suo presente sempre in prospettiva di un futuro non del tutto conosciuto. Ed è da qui che bisogna cominciare a parlare della dimensione antropologica della progettazione, della dimensione che è intrinseca al fatto di essere l'uomo in continuo cammino di crescita e di sviluppo.

La prospettiva antropologica della progettazione non è soltanto, però, frutto dalla riflessione filosofica. Anche la ricerca psicologica scopre elementi evolutivi della persona che si iscrivono in questa idea progettuale. Deci e Ryan,⁶ ad esempio, parlano di tre bisogni fondamentali ed interiori dell'uomo: del bisogno di autonomia, di competenza e di relazionalità con gli altri. Questi bisogni si sviluppano adeguatamente solo quando l'ambiente educativo garantisce congrue condizioni, e cioè sviluppa una consapevole ed intenzionale prassi educativa. Siccome questi bisogni stanno alla base dell'autodeterminazione della persona, grazie ad esse la persona può diventare l'artefice delle proprie scelte ed azioni. La necessità della competenza implica la consapevolezza e la capacità di stendere il controllo sull'ambiente grazie alle proprie abilità. Il bisogno di autonomia è una tensione verso l'essere capaci di vivere in base alle proprie competenze e abilità, di essere l'autore e l'attore responsabile delle proprie azioni. Il bisogno di relazionalità è un desiderio di appartenenza ad un contesto sociale, di rapportarsi con altre persone, sentire legami affettivi. Anche in questa prospettiva psicologica il progettare è una dimensione tipica dell'uomo: riguarda desideri, bisogni, e si iscrive, così, nella prospettiva di possibili auto-realizzazioni. L'uomo progetta perché si sente chiamato a dislocarsi in una dimensione diversa da quella attuale; la forza del desiderio lo spinge verso un oltre. Questo desiderio è la base per costruire una pienezza che tende pure all'infinito.⁷

Di questo andare oltre, ma anche in termini di apertura alla trascendenza, parla il Papa Francesco. In occasione del Congresso internazionale sull'educazione, che si è svolto nel novembre 2015 a Roma, il Papa ha detto: *“Per me, la crisi più grande dell'educazione, nella prospettiva cristiana, è questa chiusura alla trascendenza”*. Questo spazio di trascendenza, secondo il Papa, apre la possibilità di accettare anche la proposta cristiana di fede e di vita, di accettare la persona di Cristo nel proprio orizzonte esistenziale.⁸

⁴ Cfr. J.L. MORAL, *Ricostruire l'umanità della religione. L'orizzonte educativo dell'esperienza religiosa*, LAS, Roma 2014, 164-174; ID, *L'incontro con Gesù di Nazaret. Orizzonte educativo dell'esperienza cristiana*, LAS, Roma 2016, 12-15.

⁵ Cfr. B. BORDIGNON, *Persona è relazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013, 125.

⁶ Cfr. E.L. DECI, R.M. RYAN, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York 1985; ID, *The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, in *“Psychological Inquiry”* 11 (2000), 227-268.

⁷ Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 26-27.

⁸ CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Congresso Mondiale: “Educare oggi e domani. Una passione che si rinnova”*, Roma-Castel Gandolfo 18-21 novembre 2015, *Comunicato Finale*, 5.

L'uomo tende a scegliersi in rapporto ad un fine che diventa il centro agatologico che muove ogni scelta ulteriore.⁹ Grazie a questo elemento, un progetto di vita non è solo un semplice disegno parziale su un qualche frammento della vita, ma diventa una visione globale della realtà e della vita. Progettare, quindi, non è solo un atto tecnico, ma assume il ruolo di una prospettiva antropologica secondo la quale leggere e anche trasformare la realtà; è un atto cognitivo che implica una previsione ed un atto operativo che comporta una trasformazione. Non è, quindi, una semplice pianificazione dei risultati (siano le conoscenze o le competenze) e dell'organizzazione dei processi finalizzati al raggiungimento di questi risultati; è invece un atto inscritto nella natura dell'uomo; è un atto antropogenetico, un atto ontologico con il quale l'uomo cerca di scoprire il proprio destino.

L'uomo è un soggetto cosciente, in modo naturale cerca di vivere consapevolmente la vita e il proprio quotidiano. Costruisce quindi un disegno sulla sua vita e sul suo posto nel mondo e nella società. L'attività di progettare è così l'espressione di intenzionalità e di razionalità del suo agire, dell'attribuzione di senso alla propria esistenza. Il progettare è, infine, l'azione qualificante dell'uomo in quanto soggetto. Progettare significa vivere consapevolmente nella ricerca della verità; significa credere che il futuro sia esplorabile; progettare è, dunque, l'espressione concreta dell'essere *homo viator*,¹⁰ è l'attitudine della speranza come dimensione esistenziale della vita.

L'immaginarsi un futuro, è una tensione al reale che ci trascende, è un'apertura alla possibile realizzazione di sé stesso. In modo naturale l'uomo non accetta di essere imprigionato nell'orizzonte deterministico della fattualità presente; perciò si proietta nell'inesplorabile futuro delle possibilità. Questa immaginazione è l'espressione della libertà che caratterizza la persona umana, di una libertà verso un orizzonte che oltrepassa ciò che è solo attuale e che riguarda tutta la vita: personale, professionale e sociale. Questa immaginazione, però, deve essere fondata. Deve prendere le coordinate dalla cultura, dalla vita sociale, dall'etica, dalle scoperte della scienza. Impegnarsi nella progettazione significa, quindi, porsi domande fondamentali su chi sia l'uomo, su dove stia andando, su quale sia il valore del suo agire e della sua vita. È proprio in questo senso che l'attività di progettazione si muove nell'orizzonte antropologico ed etico. Ogni azione individuale ha sempre anche una ricaduta comunitaria, sociale, in termini di relazioni, di solidarietà o di egoismo. L'azione progettuale deve implicare qui la bontà del progetto in sé, deve contenere il valore del progetto per il soggetto che lo attua; e, infine, deve tenere conto della ricaduta del progetto sugli altri.¹¹

5. Implicazioni pedagogiche e didattiche

5.1. Finalità

Tenendo conto di quanto detto prima, bisogna precisare che la definizione delle finalità e degli obiettivi, anche se costituisce l'elemento fondamentale della progettazione, nel campo educativo esprime solo un'ipotesi di risposta alla domanda educativa. In ogni caso, anche se essa

⁹ Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 29.

¹⁰ Cfr. G.H. MARCEL, *Homo viator: prolegomeni ad una metafisica della speranza*, (trad. L. Castiglione, M. Rettori), Borla, Torino 1967.

¹¹ Cfr. G.P. COTTINI, *La dimensione antropologica*, 33-34.

rappresenta solo una previsione e una definizione probabilistica, è importante in quanto costituisce un orizzonte intenzionale che indica la direzione dei processi e delle attività educative, aiuta ad organizzare le tappe intermedie.

Questo orizzonte di mete possibili è studiato soprattutto dalle corrispettive scienze umane. A seconda delle istituzioni e delle attività, nelle quali viene realizzata la progettazione, gli educatori e gli insegnanti sono aiutati dalle discipline, sia generali, come la psicologia o la sociologia; sia particolari, come le discipline di riferimento relative alle materie insegnate. Sono esse ad aiutare gli educatori a riconoscere la domanda educativa e a progettarne una possibile risposta.

Secondo M. Baldacci¹² la previsione dei risultati del progetto si basa in un certo grado anche sull'induzione. Perciò si ha sempre solo una probabilità di "successo" o di correttezza del progetto intero, in quanto tutto ciò si basa sull'esperienza e sui modelli che in passato, in queste situazioni e con queste decisioni, hanno portato a tali effetti. Ovviamente è sempre possibile un qualche imprevisto che modificherà la previsione. In base a questa premessa Baldacci afferma che, per l'educatore, possedere il criterio di ciò che è *educativo* o *giusto* in un dato momento o situazione è possibile solo in base alla ragionevolezza del giudizio educativo, in base alla sua giustificabilità razionale. Questa, però, non implica la validità empirica riguardo ai risultati, cioè, non è una garanzia definitiva del raggiungimento dei fini stabiliti all'inizio del processo. Bisogna essere consapevoli, quindi, che il giudizio pedagogico *ex ante* può essere fallibile, venire sconfessato e verificato dalla valutazione *ex post*. In più, il giudizio *ex ante* può essere rettificato già durante il corso dell'esperienza sulla base degli indizi che si possono raccogliere nel corso di essa. Per questo, le capacità immaginative e previsionali degli educatori, la competenza di giudicare e prendere decisioni in materia di educazione, è prima di tutto un'arte, non una tecnologia e, inoltre, è un'arte difficile. Per formulare gli obiettivi o per esprimere giudizi plausibili e poi per prendere le decisioni adeguate, occorrono una grande esperienza, una competenza, una buona conoscenza della situazione e, ancora, un'affinata comprensione del possibile orizzonte umano ed educativo.

5.2. Realizzazione

L'agire educativo e didattico, anche se si attualizza nell'orizzonte delle finalità e degli obiettivi, per sua natura non può essere considerato come un agire produttivo. La crescita e lo sviluppo degli educandi non è il risultato meccanico dell'agire dell'insegnante. Ciò che l'insegnante o l'educatore attualizza con il suo agire e con sé stesso sono le condizioni ed un ambiente educativo che sostiene la crescita e lo sviluppo dell'educando. Tale ambiente favorevole è costituito da adeguate relazioni con l'educando, da una progettazione e attualizzazione dei processi educativi e didattici, dagli atteggiamenti personali. Nel caso dell'insegnamento si può dire pure che è il risultato di una mediazione, di uso dei mediatori con i quali, da una parte, l'insegnante avvicina la cultura all'allievo e, dall'altra, l'allievo viene facilitato nell'accesso alla cultura.¹³

Ricordiamo qui la riflessione aristotelica che considera l'agire umano dal punto di vista di due dimensioni, della *praxis* e della *poiesis*.¹⁴ Il lavoro educativo realizza per eccellenza le due

¹² Cfr. M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, 296-298.

¹³ Cfr. E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

¹⁴ Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014, 21-24, 152-156.

dimensioni aristoteliche: da una parte la *poiesis*, in quanto è un agire orientato ai risultati (risultati educativi); dall'altra pure la *praxis*, in quanto la qualità di essa è determinata non solo dai risultati, ma, prima di tutto, dalla qualità dell'azione medesima. E qui sta il paradosso dell'agire educativo: nella maniera in cui esso si realizza con la dimensione *praxis*, grazie alla qualità interna di essa diventa anche *poiesis*, cioè esplicitamente educativo, e quindi "educativamente produttivo". La qualità interna dell'agire dell'educatore sostiene qui la crescita e lo sviluppo dell'educando.

Winfried Müller¹⁵ precisa, nel merito, che lo sviluppo e la crescita dell'educando non possono essere considerati come il *telos* dell'azione dell'educatore; il *telos* dell'educazione, in sé stesso, è indipendente dall'azione dell'educatore. Müller ribadisce, quindi, che l'educazione non può essere considerata in termini di *poiesis* tecnica, perché il bambino non è un materiale da elaborare. Conseguentemente, egli afferma che l'educazione non è né pura *praxis* né pura *poiesis*. In riferimento alla distinzione tra il *telos* dell'educazione e il *telos* dell'azione dell'educatore, egli aggiunge che il primo *telos* non può dipendere dalle intenzioni degli educatori. Il fine educativo non è un fine dell'educatore, ma un fine dell'educazione. Il *telos* dell'educazione è una funzione dell'educazione, e non dell'intenzione dell'educatore. Ma, come nei processi di produzione l'idea del prodotto corrisponde all'intenzione di chi lo produce, nello stesso modo si presume che l'intenzione dell'educatore corrisponda al *telos* dell'educazione.¹⁶

Se accettiamo, quindi, che la *praxis* ha un ruolo chiave nelle interazioni educative e didattiche tra l'insegnante e lo studente, diventa evidente che anche il curriculum scolastico non riguarda solo "le cose" da imparare ed i programmi da utilizzare in termini metodologici e tecnici.¹⁷ Il curriculum reale ed effettivo si sviluppa grazie all'interazione dinamica tra l'azione e la riflessione delle persone coinvolte nei processi didattici e formativi e si costituisce attraverso un processo attivo nel quale la progettazione, la realizzazione e la valutazione sono reciprocamente connesse e integrate.

Se il curriculum viene considerato nei termini della *praxis* sociale, esso dovrebbe essere costruito dentro situazioni di apprendimento reali, non ipotetiche, insieme con studenti reali, non immaginari. In questo senso la *praxis* si realizza anche come processo per mezzo del quale si arriva ai significati condivisi come risultato della costruzione sociale con gli altri. Essendo partecipanti attivi ai processi di apprendimento, gli studenti diventano soggetti della progettazione e della costruzione delle proprie conoscenze. Questo fatto favorisce il loro impegno nella riflessione critica al fine di imparare a distinguere tra le conoscenze appartenenti al mondo naturale e quelle appartenenti al mondo culturale; a riconoscere, infine, che gli aspetti del mondo naturale, selezionati per far parte del curriculum, non rappresentano tutta la verità di questo mondo. La visione critica delle conoscenze è, perciò, anche una parte implicita della dimensione della *praxis* nella progettazione del curriculum.

5.3. Verifica – valutazione

L'agire educativo e didattico, anche se si attualizza nell'orizzonte delle finalità e degli obiettivi, per sua natura non può essere considerato come un agire produttivo. La crescita e lo

¹⁵ Cfr. A.W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008, 183-184.

¹⁶ *Ibidem*, 268-272.

¹⁷ Cfr. S. GRUNDY, *Curriculum: Product or Praxis*, The Falmer Press, London, New York 1987, 114-115.

sviluppo degli educandi non è il risultato meccanico dell'agire dell'insegnante. Ciò che l'insegnante o l'educatore attualizza con il suo agire e con sé stesso sono le condizioni ed un ambiente educativo che sostiene la crescita e lo sviluppo dell'educando. Tale ambiente favorevole è costituito da adeguate relazioni con l'educando, da una progettazione e attualizzazione dei processi educativi e didattici, dagli atteggiamenti personali. Nel caso dell'insegnamento si può dire pure che è il risultato di una mediazione, di uso dei mediatori con i quali, da una parte, l'insegnante avvicina la cultura all'allievo e, dall'altra, l'allievo viene facilitato nell'accesso alla cultura.¹⁸

Ricordiamo qui la riflessione aristotelica che considera l'agire umano dal punto di vista di due dimensioni, della *praxis* e della *poiesis*.¹⁹ Il lavoro educativo realizza per eccellenza le due dimensioni aristoteliche: da una parte la *poiesis*, in quanto è un agire orientato ai risultati (risultati educativi); dall'altra pure la *praxis*, in quanto la qualità di essa è determinata non solo dai risultati, ma, prima di tutto, dalla qualità dell'azione medesima. E qui sta il paradosso dell'agire educativo: nella maniera in cui esso si realizza con la dimensione *praxis*, grazie alla qualità interna di essa diventa anche *poiesis*, cioè esplicitamente educativo, e quindi "educativamente produttivo". La qualità interna dell'agire dell'educatore sostiene qui la crescita e lo sviluppo dell'educando.

Winfried Müller²⁰ precisa, nel merito, che lo sviluppo e la crescita dell'educando non possono essere considerati come il *telos* dell'azione dell'educatore; il *telos* dell'educazione, in sé stesso, è indipendente dall'azione dell'educatore. Müller ribadisce, quindi, che l'educazione non può essere considerata in termini di *poiesis* tecnica, perché il bambino non è un materiale da elaborare. Conseguentemente, egli afferma che l'educazione non è né pura *praxis* né pura *poiesis*. In riferimento alla distinzione tra il *telos* dell'educazione e il *telos* dell'azione dell'educatore, egli aggiunge che il primo *telos* non può dipendere dalle intenzioni degli educatori. Il fine educativo non è un fine dell'educatore, ma un fine dell'educazione. Il *telos* dell'educazione è una funzione dell'educazione, e non dell'intenzione dell'educatore. Ma, come nei processi di produzione l'idea del prodotto corrisponde all'intenzione di chi lo produce, nello stesso modo si presume che l'intenzione dell'educatore corrisponda al *telos* dell'educazione.²¹

Se accettiamo, quindi, che la *praxis* ha un ruolo chiave nelle interazioni educative e didattiche tra l'insegnante e lo studente, diventa evidente che anche il curriculum scolastico non riguarda solo "le cose" da imparare ed i programmi da utilizzare in termini metodologici e tecnici.²² Il curriculum reale ed effettivo si sviluppa grazie all'interazione dinamica tra l'azione e la riflessione delle persone coinvolte nei processi didattici e formativi e si costituisce attraverso un processo attivo nel quale la progettazione, la realizzazione e la valutazione sono reciprocamente connesse e integrate.

Se il curriculum viene considerato nei termini della *praxis* sociale, esso dovrebbe essere costruito dentro situazioni di apprendimento reali, non ipotetiche, insieme con studenti reali, non immaginari. In questo senso la *praxis* si realizza anche come processo per mezzo del quale si arriva ai significati condivisi come risultato della costruzione sociale con gli altri. Essendo partecipi attivi ai processi di apprendimento, gli studenti diventano soggetti della progettazione e

¹⁸ Cfr. E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.

¹⁹ Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, LAS, Roma 2014, 21-24, 152-156.

²⁰ Cfr. A.W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Ontos Verlag, Heusenstamm 2008, 183-184.

²¹ *Ibidem*, 268-272.

²² Cfr. S. GRUNDY, *Curriculum: Product or Praxis*, The Falmer Press, London, New York 1987, 114-115.

della costruzione delle proprie conoscenze. Questo fatto favorisce il loro impegno nella riflessione critica al fine di imparare a distinguere tra le conoscenze appartenenti al mondo naturale e quelle appartenenti al modo culturale; a riconoscere, infine, che gli aspetti del mondo naturale, selezionati per far parte del curriculum, non rappresentano tutta la verità di questo mondo. La visione critica delle conoscenze è, perciò, anche una parte implicita della dimensione della *praxis* nella progettazione del curriculum.

6. Implicazioni

La complessità dei processi educativi, al centro dei quali ci sono sempre persone, educatori ed educandi, implica che la progettualità nel lavoro educativo viene realizzata con una razionalità molto diversa da quella tecnologica. A differenza dei processi produttivi, che possono essere precisamente previsti, progettati e programmati, i processi educativi non ammettono una traduzione meccanica di progetti in risultati. La libertà delle persone, la trascendenza dell'esistenza umana, il fattore del tempo, che è sempre individuale, richiedono un approccio progettuale proprio, a misura dell'uomo.

Oltre a ciò, dove l'educazione in modo intenzionale e consapevole prende in considerazione la prospettiva religiosa e cristiana, sempre lì il senso dell'istanza progettuale può essere riconsiderato anche come la generazione di un quadro di riferimento entro il quale concorrere all'opera creativa e redentiva di Dio. Un progetto educativo sull'uomo, quindi, non può e non deve porsi in contrasto con il progetto originario e permanente di Dio; anzi, quest'ultimo è come il limite alle nostre scelte e alla violenza che le nostre azioni possono sempre rendere presente. Ciascun educando è un soggetto che conserva in sé un proprio progetto originario, che non può e non deve essere stravolto o manipolato dall'educatore. La consapevolezza che i progetti umani possono far parte di un grande progetto salvifico di Dio, che riguarda ogni uomo e tutto il mondo, permette di vedere le nostre attività in un contesto più ampio; ci permette di sentirci inclusi in un Piano costruito da Uno che ci supera, ma che in ultima istanza è la Speranza di tutte le nostre imprese.²³ In questa prospettiva il progettare può significare, quindi, non un'invenzione o una costruzione, ma un discernimento che permette di scoprire sempre di più come i nostri progetti umani si collocano nel Progetto originario e unico per ogni uomo.

7. La progettualità didattica e l'uso delle nuove tecnologie digitali

Oggi lo spazio digitale è il vero luogo nel quale si svolge una certa parte di vita sociale, professionale e familiare. Questo nuovo spazio è studiato da vari punti di vista. Nell'ambito antropologico, ad esempio, si possono richiamare gli studi su *Why we post?*²⁴ Nel campo delle scienze religiose si può citare, ad esempio, Norbert Mette, che afferma, tra l'altro, che "Mondo

²³ Cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare*, 114.

²⁴ Si tratta di uno studio realizzato da 9 scienziati-antropologi della University College London nel quale sono stati confrontati dati riguardanti la partecipazione delle persone al blog di 8 vari paesi del mondo, cfr. University College London (UCL) <https://www.ucl.ac.uk/why-we-post> (09.10.2016).

virtuale e mondo reale costituiscono realtà per nulla separate, ma si mischiano l'uno con l'altro".²⁵ Nella prospettiva educativa, infine, Chiara Giaccardi dichiara: "Le nuove tecnologie non sono strumenti, ma costituiscono una estensione degli spazi relazionali, esistenziali, estensione delle possibilità di entrare nel contatto con il mondo."²⁶ Si possono riportare al riguardo anche molteplici metodologie e sperimentazioni che cercano di valorizzare le possibilità delle nuove tecnologie e verificarne la validità didattica. In base a questi studi si nota che gli spazi digitali vengono valorizzati nei processi dell'apprendimento formale ma, ancora di più, in quello non formale o che costituisce *life long learning*.

Chiara Giaccardi, nella relazione al Congresso di pedagogia salesiana del marzo 2015, ha cercato di smascherare alcuni pregiudizi riguardanti il mondo dei nuovi media. Uno di questi si chiama *dualismo digitale*:²⁷ "L'errore consiste nel presentare la realtà come duale... come se ci fosse una separazione e una contrapposizione tra la realtà materiale e la realtà digitale..., come se fossero due mondi paralleli, qui è l'errore... non sono due mondi paralleli... ma sono mondi intrecciati e creano una realtà unica... la dimensione digitale non dobbiamo chiamarla virtuale (come se volesse dire non autentico, non reale); digitale è un diverso tipo di realtà... ma non è una non-realtà, una diversa sorta di realtà vera non materiale, ma per i giovani è assolutamente reale, così la percepiscono... c'è una continuità tra materiale e digitale... si salutano quando finiscono scuola e subito si collegano per parlare cosa fare alla sera o domani... per loro è uno stato di relazione continua, anche se in modalità diverse...".²⁸

Secondo la stessa Giaccardi le nuove tecnologie non sono strumenti, ma costituiscono una estensione degli spazi relazionali, esistenziali, estensione delle possibilità di entrare nel contatto con il mondo. La studiosa continua: "Lo strumento è qualcosa che si può usare quando mi serve. L'ambiente è invece sempre attivo. I dispositivi moderni, alle volte, soprattutto nella vita dei ragazzi, non sono mai spenti, nemmeno di notte... perché devono essere sempre disponibili alla relazione... i confini tra diversi dispositivi – telefonino, computer, videocamera... altri... sono sempre meno riconoscibili. Così come anche i confini tra dispositivi e ambienti sono anche sempre meno riconoscibili... Studiosi notano che viviamo già nell'ambiente post-mediale... perché i media sono ormai sciolti nell'ambiente, ne fanno parte costitutiva... la nostra realtà è mista: fisica e digitale...".²⁹

I responsabili per la progettazione e attuazione dei processi educativi possono prendere una posizione riguardo a questo aspetto della vita attuale dell'uomo. Pellerey riporta in merito

²⁵ N. METTE, *Comunicazione del Vangelo nell'era digitale, in particolare con la generazione che cresce*, in C. PASTORE, A. ROMANO, *La catechesi dei giovani e new media nel contesto del cambio di paradigma antropologico-culturale*, Elledici, Torino 2015, 30.

²⁶ CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, Roma 19-21 marzo 2015, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).

²⁷ CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative*, in V. Orlando (a cura di), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana*, Roma 19-21 marzo 2015, LAS, Roma, 2015, 71.

²⁸ CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, Roma 19-21 marzo 2015, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).

²⁹ *Ibidem*.

tre possibili atteggiamenti che emergono dalle indagini: missionari, catastrofisti e scettici.³⁰ Per il fatto che le persone oggi vivono e in modo naturale usano queste tecnologie in varie situazioni della vita, non in ultimo, per lo studio, sembra molto ragionevole di non escludere questi strumenti dalla didattica, o di non far finta di non vederli, ma di coinvolgerli in maniera consapevole ed intenzionale nei processi didattici e cioè tenerne conto già nella fase progettuale per gestirli in maniera adeguata a favore dell'apprendimento e dello sviluppo umano.

In base alle ricerche, studi e esperienze, M. Pellerrey³¹ suggerisce qui un principio di riferimento, secondo il quale, più che una radicale trasformazione della realtà educativa a causa della presenza delle nuove tecnologie, conviene promuovere una feconda integrazione di tali strumenti nel progetto formativo delle scuole ai suoi vari livelli di attuazione. Tale principio può essere applicato ai seguenti ambiti progettuali:

1) *Integrare il quadro delle finalità educative e formative con l'esigenza di sviluppo delle competenze digitali.* Oltre alle conoscenze e competenze di natura operativa, si tratta anche di aiutare gli allievi a scoprire il senso che si intende attribuire all'uso delle nuove tecnologie. Si sottolinea qui l'importanza di passare da un loro uso informale, per comunicare e giocare, ad una loro utilizzazione finalizzata e sistematica in un contesto di studio e di lavoro.

2) *Integrare la comunità educativa reale, considerata nelle sue varie articolazioni, con lo sviluppo di una comunità virtuale secondo le medesime articolazioni.* Si tratta di valorizzare la dinamica delle interazioni personali tra gli allievi (uno dei bisogni fondamentali di cui parlano Deci e Ryan), che avvengono sia nelle situazioni di vita sociale, che in quelle di apprendimento. La prospettiva teorica da valorizzare anche in questo ambito sarà quella del costruttivismo sociale di Vygotskij.

3) *Integrare in maniera valida e funzionale gli ambienti e le attività educative e formative con la presenza delle tecnologie digitali, in particolare mobili.* Si tratta di ampliare la percezione dello spazio nel quale vengono realizzati i processi didattici, e integrare quelli fisici dell'aula e del laboratorio con quelli digitali, ad esempio, del Blog, del Portfolio digitale, ecc.

4) *Integrare i percorsi educativi e formativi con attività ed esperienze legate alla valorizzazione delle tecnologie digitali mobili, anche in vista dello sviluppo della capacità di autoregolazione del proprio apprendimento in contesti da esse arricchiti.* Si tratta di valorizzare anche i percorsi formativi e didattici non formali, ma disponibili in internet: i cosiddetti MOOCs come, ad esempio, Coursera, Futurelearn, ecc.

5) *Integrare nella progettazione didattica, nella realizzazione delle lezioni e nella valutazione degli apprendimenti disciplinari l'utilizzo delle tecnologie digitali mobili.* Questo ambito riguarda i metodi di insegnamento. Tenendo conto degli obiettivi, delle caratteristiche e competenze degli studenti, del tempo e spazio a disposizione, l'insegnante, ispirandosi alle cosiddette teorie socio-costruttiviste,³² può passare dall'insegnamento diretto ed esplicito a quello che favorisce la didattica più collaborativa, più basata su processi di ricerca e di invenzione, condotti, quanto più possibile, in modo autonomo dagli stessi studenti, non escludendo però il suo ruolo di guida.

³⁰ Cfr. M. PELLERREY, *L'integrazione delle tecnologie mobili (tablet, smartphone) nel contesto scolastico e formativo: alcuni orientamenti operativi derivanti da uno studio realizzato in ambito CNOS-FAP*, in "Rassegna Cnos" 31 (2015) 1, 42.

³¹ Cfr. *Ibidem*, 54-57.

³² Cfr. M. SHARPLES, *Mobile learning: research, practice and challenges*, in "Distance Education in China" 3 (2013) 5, 5-11.

Anche se la realtà delle tecnologie avanzate nella didattica è abbastanza recente, e perciò gli studi sistematici dei relativi processi presentano appena dei dati iniziali, si possono comunque formulare alcune ipotesi, sulle quali riflettere e studiare, anche nella prospettiva del tema di questo contributo. Possiamo avanzare l'affermazione, ad esempio, che i cosiddetti *social media*, se usati consapevolmente e intenzionalmente, non solo non ci devono separare, ma possono rafforzare i legami di gruppo e le relazioni face-to-face, anche negli ambienti di formazione, di istruzione e di educazione. Sempre in riferimento ai *social media*, si può intravedere che essi non solo non ci distraggono dall'educazione, ma possono divenire forme d'educazione. In modo particolare possono favorire tutta l'educazione informale, o quella dove esistono gravi limiti d'accesso all'istruzione ufficiale. In conclusione, ci si può chiedere perché viviamo sui social network? Una delle possibili risposte è che abbiamo smesso di considerarli un semplice mezzo di comunicazione ed abbiamo iniziato a considerarli come un posto nel quale trascorrere la maggior parte del nostro tempo, non come un'alternativa alla nostra vita 'reale', ma come una estensione di essa.

Bisogna dire che la realtà delle nuove tecnologie, se deve essere valorizzata in modo consapevole nei processi didattici – e quindi nei processi di progettazione, di realizzazione e di valutazione – pure essa deve venire vista e studiata nella prospettiva antropologica. Abbiamo accennato ad alcuni elementi che, pur essendo tecnologici, implicano conseguenze profondamente umane. Le ipotesi prospettate sopra dovranno essere quindi riprese e studiate ulteriormente.³³

La Giaccardi, citata sopra, parla anche qui di una svolta antropologica. "Dal web impariamo a superare l'individualismo, la passività... a valorizzare la collaborazione... un nuovo modo di intendere la fede... Il papa Francesco sembra che abbia capito cosa significhi abitare questo ambiente nuovo, digitale, con la dimensione antropologica... (capire la realtà nuova, per indicare anche poi le direzioni verso cui andare)... prima bisogna scendere lì dove sono i giovani... fare un *selfie* con i giovani significa che io sono con voi, faccio parte della stessa storia... non perché io sono uno star... una celebrità... questo è un modo nuovo di ridurre le distanze, di costruire una comunicazione... le relazioni... I media possono quindi aiutare a creare relazioni, a stare in contatto, a ringraziare, a condividere le cose belle, le esperienze, ecc."³⁴

grzadziel@unisal.it ■

³³ L'autore di questo contributo sta realizzando attualmente un progetto di sperimentazione didattica che mira a esaminare la validità del Portfolio *Mahara* e dello spazio digitale ai fini di sostenere lo sviluppo delle competenze all'interno del curriculum di Pedagogia per la Scuola e la Formazione Professionale nella Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

³⁴ CH. GIACCARDI, *Giovani, media digitali e sfide educative*. Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana: Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo, Roma 19-21 marzo 2015, trascrizione della registrazione da <https://www.youtube.com/watch?v=VtJLYH8ceZM> (09.10.2016).