

# Epistemologie

## Non ci sono precise parentele epistemologiche

La Didattica Breve **ha evitato a lungo di prendere posizione sui problemi epistemologici** relativi alle varie discipline, cioè sulla validazione di principi e di metodi di indagine che hanno il compito di verificare la correttezza della speculazione e dei risultati conoscitivi raggiunti nei singoli campi del sapere.

In altre parole la DB ha preferito non schierarsi dalla parte di alcune tendenze critiche, sconfessandone altre, non avendo la pretesa di inserirsi all'interno del dibattito scientifico che caratterizza i vari campi disciplinari e che è terreno di verifica per la ricerca universitaria.

## Simpatie per lo strutturalismo

Nell'ambito delle discipline umanistiche tuttavia una certa prevalenza spetta allo **strutturalismo linguistico, letterario e storico**, come è dato a vedere ad esempio dal **modello funzionale di Happ-Tesnière**, dalla ricerca di omologie, ricorrenze e topoi all'interno dell'universo letterario e dall'attenzione per le macrostrutture storico-economiche.

*"Per distillare si deve prima chiarire il punto di vista a cui pertinentizzare la descrizione e la selezione dei vari aspetti della materia. Ovviamente il punto di vista sottintende sempre una pratica, ossia degli obiettivi, come sostiene **L.J.Prieto**, sottolineando la **portata epistemologica dello strutturalismo linguistico**:*

*...Poichè un oggetto materiale è suscettibile di essere conosciuto sotto un numero infinito di identità diverse, **l'identità sotto cui un oggetto materiale viene effettivamente conosciuto da un soggetto non si spiega mai in base alla sola considerazione di quest'oggetto, bensì in base ad una pratica esercitata per mezzo dell'oggetto stesso o su di esso. Sono in altri termini le maniere in cui si cerca di trasformare la realtà materiale a determinare le identità degli oggetti...***

*La mancanza di una chiara definizione degli obiettivi, o anche il non saper selezionare i materiali didattici in funzione del conseguimento di quei dati obiettivi ( e non di altri ) comporta enormi perdite di tempo e inefficacia nell'azione didattica.." ( F.Piazzi, *La Didattica Breve nelle materie umanistiche*, IRRSAE Emilia Romagna 1995 )*

## Il ruolo delle scienze cognitive.

Il vero terreno di confronto a livello epistemologico e didattico si gioca piuttosto con alcuni **nuovi saperi di carattere trasversale**, quali il **cognitivismo** ( e più in generale le **scienze cognitive** ), che si sono imposte dall'inizio degli anni Ottanta anche nel panorama culturale italiano, dopo essersi affermate in ambito anglosassone.

Sui possibili contributi che la Scienza cognitiva, in sede di attività scolastiche, pare in grado di offrire, a fronte di altre teorie didattiche tradizionali, quali il comportamentismo, possono bastare poche osservazioni.

- **l'analisi dei processi mentali che presiedono alla costruzione delle conoscenze** ( lo strutturarsi del linguaggio, delle formalizzazioni, delle astrazioni, delle concettualizzazioni, delle proceduralità....) seppur appena agli inizi offre importanti **contributi riguardo l'approfondimento dell'impianto strutturale dei vari saperi**, che è omologo a quello delle strutture mentali che li padroneggiano.
- Per rappresentare la mappa di un sapere disciplinare occorre richiamare ed evidenziare, esplicitandoli, tutti i processi logici che organizzano la conoscenza.

- **Distillare** e ricomporre per **macrologiche** le varie discipline sono operazioni possibili solo a patto di fare chiarezza sulle **metaconoscenze** che ci portano a padroneggiare i percorsi di insegnamento ed apprendimento.
- L'**informatizzazione** all'interno della scuola, la diffusione della **multimedialità**, indubbiamente si riconnettono alle logiche del cognitivismo, che, a livello teorico, approfondendo lo studio delle strutture mentali, offre contributi preziosi all'implementazione dei programmi di intelligenza artificiale.

Mi pare importante operare alcune osservazioni. che definiscano l'impatto delle logiche cognitive in rapporto sia alla **Didattica per obiettivi** sia alla **Didattica Breve**.

La **didattica per obiettivi**, nonostante alcuni meriti legati alla razionalizzazione dell'azione didattica (programmazione, analisi del rapporto mezzi-fini, verifica formativa, progettualità....) pare carente nell'individuazione dei percorsi che possano portare ad una corretta costruzione delle conoscenze, e ad una loro coerente fissazione e reale gestibilità anche a distanza di tempo.

Il fallimento sostanziale delle attività di recupero testimonia la debolezza progettuale - e di analisi - di alcuni problemi. Senza una reale e cogente collegialità della programmazione di solidi obiettivi trasversali è velleitario impostare qualsiasi progettualità su obiettivi più avanzati, Così pure l'incapacità a percepire le logiche disciplinari da parte degli alunni, finisce per allontanare da traguardi più ambiziosi come l'approfondimento nello studio universitario.

La **Didattica breve** ha, come già detto , grossi meriti. Innanzitutto quello di non aver dato nulla per scontato nell'insegnamento, a partire dall'innaturale complessità di certi programmi, sempre più imponenti ma sempre meno ragionevolmente strutturati e segmentati. Essa ha affidato ai docenti in prima persona il compito certo impegnativo di riscrivere i percorsi didattici - **personalizzandoli e riempiendoli di significati reali** - mentre con la **Ricerca metodologico - disciplinare** si è data il compito di approfondire l'ancor più ostico problema della trasmissione del sapere.

Certo affrontando questi due gravosi obiettivi la DB non ha avuto il tempo - il desiderio, e forse neppure l'interesse e la volontà - di guardare un po' più approfonditamente ad alcune teorizzazioni della scuola anglosassone e francese, che forse l'avrebbero aiutata a risolvere prima i suoi problemi. Mi sto naturalmente riferendo ai contributi del Cognitivismo, che pure a non pochi insegnanti impegnati nelle sperimentazioni di DB, sono ben presenti, magari attraverso l'impostazione di alcuni libri di testo o di certe scuole di pensiero che hanno prodotto una saggistica di notevole valore.

E' pur vero, del resto, che la debole propensione della cultura italiana a porre in reale rapporto la cultura umanistica con quella scientifica - a differenza di quanto avviene in altri Paesi - continua a ritardare la possibilità di convergenze significative. La propensione per la stretta disciplinarietà, o al massimo, per una multidisciplinarietà all'interno di aree tra loro contigue (scientifico-tecnologiche , matematiche e logico-informatiche , storico- letterarie....) contrassegna la ricerca universitaria e si trasmette anche a livello di scuola superiore. Come pensare che i Consigli di classe sappiano produrre qualcosa di molto diverso da una volenterosa  
interdisciplinarietà ?

Affrontare una progettualità didattica inviterebbe , viceversa, a **misurarsi sul rapporto delle logiche disciplinari**, muovendo ad un loro adeguamento reciproco a convergenze nei modi di approccio al sapere. La DB per la verità si è accorta del problema ed in alcuni casi lo ha affrontato nel modo giusto.

La **trasversalità** tanto invocata nella fissazione degli obiettivi , l'accurata analisi delle **logiche disciplinari**, la tenace ricerca di ricorrenze, simmetrie, coerenti rimandi tematici nei programmi delle varie materie - che solo la distillazione mette in evidenza - non si coniugano forse naturalmente con la **logica sistemica** ?

L'interesse della DB per una corretta fissazione di **abilità di base** e per un conseguente sviluppo dei processi di apprendimento nella direzione della **crescente autonomia del discente**, non sembra invitare a studiare un po' più a fondo **come si formano le conoscenze nella mente dell'alunno** ? E, coerentemente, non sembra

sollecitare a ripercorrere i sentieri della **rappresentazione delle conoscenze**, costruendo quei facilitatori e quegli organizzatori logici che la Scienza cognitiva tanto auspica ? Lo scompattare e il ricostruire un programma - opera impegnativa di decostruzione dei testi e di ingegneria ricostruttiva in unità coerenti - non significa forse **modellizzazione delle conoscenze** ? E modellizzare non è forse possibile solo a patto di rappresentare, di proceduralizzare, di categorizzare attorno a paradigmi significativi ? Ancora: la DB giustamente parla di **rapida ricostruibilità** delle discipline. Che altro può significare questa frase se non "formattare " adeguatamente la nostra memoria e quella degli alunni, per prepararla a rintracciare in fretta e bene l'essenziale di una disciplina.

Dalle operazioni più semplici che vanno dalla lettura consapevole di un manuale o di un testo letterario, alla decodificazione dell'enunciato di un problema o di una formula, fino alle più complesse abilità riguardanti il ripasso di un intero programma la DB suggerisce non la superficialità e la fretta, ma l'accuratezza e la necessaria ordinata utilizzazione dei tempi. Che altro può significare questo utilizzo mirato dei tempi scolastici se non l'impiego di strategie mirate e specifiche, per precisare ogni forma di abilità con opportune esercitazioni, consapevolmente gestite insieme agli alunni, nel rispetto dei loro stili cognitivi ?

L'interesse anche teorico per i risultati recenti delle Scienze cognitive appare dunque come un utile completamento della cultura di quei docenti che vogliono mirare alla qualità totale dell'insegnamento. Viene comunque ribadita **la differenza tra gli statuti delle materie scientifiche e di quelle umanistiche**.

Materie scientifiche	Materie umanistiche
Discipline logico – formali Sperimentali, tecnico – progettuali <b>Precisi statuti disciplinari.</b>	Saperi storico-letterari Scienze umane, arti..... <b>Statuti disciplinari meno univoci</b>
Si occupano di <b>oggetti</b> e <b>fenomeni</b> della natura e della loro formalizzazione.	Si occupano di <b>oggettivazioni dello spirito</b> , depositati in <b>testi e monumenti ( fonti )</b> .
Sapere <b>ipotetico – deduttivo</b>	Sapere di tipo <b>interpretativo</b>
<b>Monosemia</b> , unicità delle definizioni	<b>Polisemia</b> legata a tutta la testualità. Proliferare di <b>metalinguaggi critici</b>
<b>Testualità referenziale e regolativa</b> priva di connotazioni legate alla soggettività	Testualità <b>narrativa, espositiva, argomentativa</b> di tipo <b>connotante</b> , capace di esaltare la soggettività dell'interprete.
Massima <b>semplificazione</b> dei <b>principi</b>  Pochi principi e molte applicazioni.	<b>Pluralità</b> delle teorie interpretative. Pari legittimità dei metodi di indagine. Estrema <b>varietà</b> di documenti.
<b>Linearità</b> nelle sequenze logico – argomentative ( definizioni, descrizione di processi, risoluzioni...)	<b>Varietà</b> dei percorsi testuali. La coerenza è ricercata all'interno del libero progetto compositivo o interpretativo.
<b>Codificazione univoca della ricerca scientifica:</b> osservazione > misurazione > sperimentazione > ipotesi > dimostrazione > legge > nuova osservazione <b>OGGETTIVITA' DELLA LEGGE</b>	<b>Codificazione non univoca della ricerca:</b> pluralità di metodi ed approcci, libertà di scelta nei criteri di inclusione delle pertinenze disciplinari ....  <b>SOGGETTIVITA' DELLE IMPOSTAZIONI DI RICERCA</b>
Procedimenti <b>assiomatici</b> e <b>ipotetico - deduttivi</b> .	Procedimento <b>analogico, associativo</b> , destrutturante e ristrutturante