

# FLUIDITÀ IN AMBITO PEDAGOGICO-DIDATTICO

di Maurizio Muraglia

*Panta rei.*  
Pseudo-Eraclito

## Una ricognizione semantica

Declinato in ambito pedagogico-didattico, il tema della fluidità trova molteplici campi di applicazione. Prima di addentrarci in alcuni settori cruciali della vita scolastica, occorre compiere una minima ricognizione semantica del concetto di fluidità per constatarne la spendibilità effettiva laddove sembrerebbe, ad uno sguardo frettoloso, peregrina e non pertinente.

In prima battuta è interessante valorizzare quanto ci offre la definizione Treccani sulla fluidità. Giustamente l'accento è posto sull'origine fisico-chimica del termine: «In chimica fisica: *stato fluido*, stato della materia (come quello liquido o quello gassoso) in cui le particelle non hanno posizioni reciproche *fisse* e si muovono più o meno *liberamente* le une rispetto alle altre» [i corsivi sono miei, *n.d.a.*]. Pertanto, applicando il concetto ai temi dell'educazione e della didattica, si finisce per ricorrere a una grande metafora, un vero e proprio *transfert* dal mondo dei fenomeni fisici a quello dei fenomeni psicologici, educativi e relazionali.

## La liquidità di Bauman

D'altra parte il nostro tempo ha frequentato assiduamente un'altra grande celebre metafora, risultata di grande efficacia per leggere la contemporaneità, quella della *liquidità* creata dal sociologo polacco Zygmunt Bauman. Tra fluidità e liquidità si può istituire un rapporto di sinonimia, almeno per quel che qui serve a decifrare il mondo dell'educazione e dell'istruzione.

L'attuale (mentre scrivo) situazione di guerra russo-ucraina cui il mondo sta assistendo può rendere sgradevole l'utilizzo di una metafora bellica per avviare la riflessione sulla fluidità-liquidità, ma nell'economia di questo contributo torna utile un passaggio utilizzato da Bauman: «I missili diventano [...] inutili, per le loro stesse caratteristiche, in una situazione in cui dei bersagli *invisibili a colui che spara* si spostino – soprattutto se si spostano più velocemente dei mis-

sili, e ancor più se si muovono in modo erratico e *imprevedibile*, mandando a monte qualsiasi calcolo preliminare della traiettoria voluta. In questo caso occorre un missile intelligente, capace di *cambiare direzione durante il volo* a seconda dei cambiamenti delle circostanze, di percepire istantaneamente i movimenti dei bersagli, e di estrapolare dalle informazioni raccolte il punto esatto dove le rispettive traiettorie s'incroceranno. Durante il percorso questi missili intelligenti *non possono mai interrompere, e tanto meno smettere, di raccogliere ed elaborare informazioni*: i bersagli infatti non smettono mai di spostarsi e di modificare direzione e velocità, e perciò il tracciamento del punto d'incontro dev'essere *costantemente aggiornato e corretto*»<sup>1</sup> [i corsivi sono miei, *n.d.a.*].

## L'unica permanenza è il cambiamento

La metafora non è difficile da cogliere. L'intelligenza dei missili rimanda con evidenza al compito di chi educa e di chi insegna in condizioni di mutevolezza continua degli scenari in cui si trova ad operare. Parlare di contesti fluidi non sembra inadatto, a questo punto, ma continuiamo a esplorare il pensiero del sociologo, che ha attraversato anche il tema dell'educazione<sup>2</sup>.

Cosa intende Bauman per "società liquido-moderna"? Quali sono i caratteri precipui di questa società? «In una società liquido-moderna gli individui non possono concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni *invecchiano rapidamente* e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprendere correttamente. È incauto dunque trarre lezioni dall'esperienza e fare affidamento sulle strategie e le tattiche utilizzate con successo in passato: anche se qualcosa ha funzionato, *le circostanze cambiano in fretta e in modo imprevisto*»<sup>3</sup> [i corsivi sono miei, *n.d.a.*].

Quel che viene qui ribadita è la condizione, in apparenza ossimorica, di "permanenza del cambiamento", che risulta essere la rivoluzione epistemologica prodotta dalla contemporaneità. Tutto ciò che un tempo era riferibile alla durevolezza, in questo tempo è sfidato dal continuo rimescolarsi delle carte.

La scuola per definizione ambisce alla durevolezza. L'auspicio comune è che le conoscenze e le competenze favorite dall'insegnamento scolastico possano durare nel tempo, per quanto l'elaborazione europea che oggi costituisce l'architettura dei sistemi formativi parli non casualmente di *lifelong learning*, cioè di apprendimento per tutta la vita, recependo il paradigma della mutevolezza continua degli scenari e quindi l'annessa necessità di adattamento di cui fin qui si è parlato seguendo Bauman<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari 2008 (ed. orig. 2005), pp. 131-132.

<sup>2</sup> Z. BAUMAN – R. MAZZEO, *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2011.

<sup>3</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, cit., VII.

<sup>4</sup> In Europa il concetto di *lifelong learning* e la valorizzazione della società della conoscenza ri-

La scena educativa e didattica ospita dunque, in una dialettica incessante, le categorie della permanenza, come auspicio tradizionale, e della mutevolezza o liquidità o fluidità che dir si voglia, che caratterizza le vite concrete degli umani di questo tempo e che le tecnologie digitali incrementano a dismisura. Bauman è molto esplicito su questo: «A differenza dell'epoca precedente della modernità "solida", che viveva verso l'"eternità" (abbreviazione per indicare uno stato di perenne, uniforme ed irrevocabile identità), la modernità liquida non si pone alcun obiettivo e non traccia alcuna linea conclusiva; più precisamente, essa attribuisce il carattere della permanenza unicamente allo stato di transitorietà. Il tempo scorre, ha smesso di "avanzare". Esiste il cambiamento – un cambiamento continuo, sempre nuovo – ma non esiste una destinazione, un punto conclusivo, l'aspettativa di una missione da compiere. Ogni momento di sopravvivenza è carico di un nuovo inizio e della fine: un tempo nemici giurati, adesso fratelli siamesi»<sup>5</sup>.

## La razionalità riflessiva di Schön

Quarant'anni fa l'epistemologo statunitense Donald Alan Schön precisò i contorni del professionista riflessivo a partire da un'epistemologia, riconducibile a John Dewey, che metteva in tensione la razionalità tecnica e la razionalità riflessiva<sup>6</sup>. Schön mise in discussione il modello di razionalità tecnica di origine positivista imperante fino agli anni Sessanta del xx secolo, ma, per quel che è dato osservare, ben vivo e vegeto anche oggi, anche nel mondo della scuola. Secondo tale modello, l'agire professionale si configura come aderenza procedurale a protocolli operativi scientificamente validati, e i suoi limiti consistono proprio nella mancata assunzione di quanto Bauman ha illustrato negli stessi anni, ovvero instabilità, incertezza, precarietà e flessibilità dei contesti in cui ogni professionista si trova ad agire.

La riflessione di Schön si lega bene a quella di Bauman nel tentativo di indicare a educatori e insegnanti una prospettiva di ricerca e di lavoro davvero attuale e non ancorata a modelli epistemologici che non trovano più riscontro nella realtà. Quando Schön parla di "razionalità riflessiva", contrapponendola alla razionalità tecnica, ci riconduce proprio ai missili intelligenti di Bauman, cioè a una flessibilità professionale quanto mai necessaria in un tempo in cui gli allievi e gli stessi saperi si presentano con una mutevolezza e una fluidità inedite<sup>7</sup>.

salgono alla metà degli anni Novanta con la pubblicazione del *Libro Bianco su Istruzione e formazione – Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* di Edith Cresson (1995). Nel 1997 (Conferenza di Amburgo) avviene il superamento, appunto in ottica di fluidità dei confini, delle divisioni tra educazione formale, non formale e informale. Nel 2000, con la Conferenza di Lisbona, l'Europa si pone l'obiettivo di "adattare" l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale.

<sup>5</sup> Z. BAUMAN, *Vita liquida*, cit., pp. 66-67.

<sup>6</sup> Cfr. D.A. SCHÖN, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1999 (ed. orig. 1983).

<sup>7</sup> La presa di distanza dalla razionalità tecnica giustifica il costruito di "razionalità limitata" da

## Il mondo della scuola e la fluidità

Entriamo adesso, alla luce delle categorie interpretative mutuata dall'epistemologia e dalla sociologia tardonovecentesche, nel vivo delle questioni che possono porsi a chi voglia assumere la fluidità nella scuola come dato con cui fare i conti concretamente nel proprio agire professionale, sia che si parli di dirigenti o di docenti. Per i genitori il discorso è diverso, perché è abbastanza consueto constatare come le famiglie facciano fatica ad assumere innovazione e cambiamento quali tratti costitutivi del mondo attuale. Le famiglie molto spesso guardano alla scuola secondo modelli conservativi mutuati dai loro trascorsi scolastici, quindi secondo paradigmi statici che entrano sovente in tensione con le istanze più innovative ed epistemologicamente aggiornate della scuola.

È opportuno sottolineare che non c'è approccio moralistico possibile a categorie interpretative quali liquidità o fluidità che dir si voglia. Lo stesso Bauman non si pone affatto né come apocalittico né come integrato, per dirla in termini echiani: la liquidità, per come la vede il sociologo polacco, fa parte dell'aria che respiriamo, e sarebbe vano assumerla quale dato da contrastare o all'opposto quale elemento rivelativo di «magnifiche sorti e progressive». Assumere professionalmente la fluidità quale categoria interpretativa non vuol dire tenersi al riparo da logiche di schieramento a favore o contro, bensì attrezzarsi per agire in modo congruente con gli scenari reali che si prospettano quotidianamente.

## Gli sforzi formalizzatori della scuola

D'altra parte l'esperienza quotidiana, all'interno delle scuole e delle aule, mostra l'assoluta legittimità dei modelli interpretativi di cui qui si discute, anche a fronte dei tentativi (sovente patetici) di chi opera nella scuola di fissare in forme immutabili e "oggettive" processi che sfuggono a qualsiasi formalizzazione. E questo è possibile constatarlo ai tre livelli strutturali che caratterizzano gli ambienti di apprendimento: il livello degli studenti, quello delle metodologie e quello dei saperi. A questi tre se ne aggiunge un quarto in cui lo sforzo di oggettivazione della classe docente risulta al massimo grado: quello della valutazione, spesso assunta, piuttosto che come terreno ermeneutico di ricerca, quale contesto di affermazioni ispirate al dogma neopositivistico (funzionale all'esistenza di enti che sfornano dati "comparabili") della misurabilità e dell'oggettività scientifica<sup>8</sup>.

cui prende avvio questo contributo reperibile sul web: <<https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-2/educazione-ragionevole-e-didattica-fluida-un-modello-didattico-sostenibile/>>. Gli autori ne fanno discendere la necessità di una "didattica fluida".

<sup>8</sup> Oltre vent'anni or sono Piero Bertolini ha curato la pubblicazione di un prezioso volume dal titolo *La valutazione possibile* (La Nuova Italia, Milano 1999), che conteneva una serie di contributi volti a sfatare il mito della valutazione oggettiva per collocare i processi valutativi scolastici nel più pertinente – e più fluido – terreno ermeneutico, quali pratiche intersoggettive.

## Fluidità tra allievi, metodi e saperi

Passerò in rassegna agilmente alcuni ambiti cruciali della vita scolastica che possono essere riletti alla luce della categoria di fluidità, così come fin qui è stata assunta.

### *Gli allievi*

Non è raro sentir dire a scuola che i discenti cambiano con una velocità inaudita. I docenti hanno dunque consapevolezza della mutevolezza sempre più vorticosa che caratterizza i passaggi generazionali, ma troppe volte le prassi metodologico-didattiche non sembrano tenerne conto, se ancora è possibile – fin nella scuola primaria – vedere assetti di classe con bambini cui si richiede un’attenzione simile a quella di studenti universitari e cui si somministra un sapere ad alto tasso di astrazione. Già al passaggio tra i due ultimi secoli le riflessioni di Roberto Maragliano e Raffaele Simone – quest’ultimo con spirito più pessimistico – evidenziavano l’attitudine delle nuove generazioni ad apprendere più per immersione che per astrazione, con riferimento a tutte le fasce d’età<sup>9</sup>. L’esposizione continua alle sollecitazioni digitali rende molto “fluide” le capacità attentive e di concentrazione degli studenti, molto più surfisti che palombari, per adottare la fortunata metafora di Alessandro Baricco<sup>10</sup>. Studiare la mutevolezza dei nostri allievi e le condizioni che la determinano dovrebbe essere una priorità dei percorsi di formazione ed aggiornamento dei docenti.

### *I metodi*

La fluidità metodologica, alla luce di quanto si è detto sugli allievi, dovrebbe indurre gli insegnanti a tenersi distanti da qualsiasi rigidità teorica, anche quando si presenta con la parvenza della “scientificità”. I contesti-classe sono per loro natura mutevoli, anche da un giorno all’altro, e, pur essendo necessario ad ogni insegnante un solido apparato di scelte metodologiche fondate sul piano scientifico, risulta quanto mai opportuna una capacità – proprio come i missili intelligenti – di mutare in corsa un’intenzione originaria, apprendere dai *feedbacks* che arrivano e adattare la metodologia, anche con le opportune ibridazioni, alla situazione che si profila<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Cfr. R. MARAGLIANO, *Manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari 1998; R. SIMONE, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000.

<sup>10</sup> Nel suo *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Feltrinelli, Milano 2013 (pubblicato già nel 2006 dal quotidiano “la Repubblica”).

<sup>11</sup> L’importanza di cogliere occasioni di apprendimento, in spirito di flessibilità, in ogni passaggio della lezione è stata al centro di un mio contributo: M. MURAGLIA, *La lezione totale: discipline e competenze trasversali* (in “Rivista dell’Istruzione”, 2/2019, pp. 44-48).

### *I saperi*

La fisionomia epistemologica dei saperi è in continua evoluzione. La complessità e l'opacità dei confini ormai attraversano tutto il panorama dei saperi contemporanei, e diventa sempre più complesso per i docenti "mettere in forma" percorsi curriculari dotati di emblematicità e profondità. Anche in questo caso la consapevolezza della fluidità dei confini tra i saperi e della stessa sintassi di un sapere (ammesso che sia possibile oggi isolare "un" sapere) deve indurre gli insegnanti alla necessaria cautela nel presentare agli studenti oggetti culturali statici e predefiniti, privi della necessaria problematizzazione<sup>12</sup>.

È evidente che i tre versanti chiave dell'ambiente di apprendimento sono interrelati, e anche tra loro regna quella fluidità che qui si cerca di auspicare quale *habitus* cognitivo dei docenti<sup>13</sup>. Ma urge una precisazione.

### La fluidità non è volatilità

È il caso di non interpretare l'auspicio in direzione della fluidità come invito alla volatilità e all'effimero. Sarebbe fuorviante una simile interpretazione. Qui assumo la fluidità quale antidoto a tutto ciò che nella scuola si ritiene ostacoli il benessere formativo degli studenti (lo preferisco al più neoliberistico "successo formativo") e che può essere assunto come viscoso, ruvido, faticoso, disagiabile, complicato, pesante. La scuola molto spesso viene percepita quale contesto tutt'altro che fluido, anche in virtù di una retorica della fatica che maschera con la nobiltà del termine l'insensatezza di molte pratiche didattiche. Il nozionismo e la pedanteria non hanno nulla a che fare con la nobiltà della fatica, e per questo risultano connotati opposti alla fluidità che dovrebbe contrassegnare una didattica fresca, concreta, ispirata alla ricerca e al confronto, capace di coinvolgere i ragazzi<sup>14</sup>.

### Il formalismo vizio della scuola

La fluidità nella scuola conosce molti ostacoli, riconducibili a mio avviso a una categoria che li ricomprende tutti, che è quella del "formalismo" ovvero dell'ossessione a tradurre in forma oggettivata, in adempimento fissato, la mutevolezza e l'imprevedibilità dei processi umani reali. Torna in mente la riflessione pirandelliana sul rapporto forma-vita, che qui mi piace riportare proprio per evidenziare la velleità di formalizzazione imperante nelle scuole, capa-

<sup>12</sup> Questa rivista ha dedicato un numero al tema del *Confine*, che ha visto come saggio di apertura il contributo di un esperto come Silvano Tagliagambe dal titolo *Il tema del confine nel rapporto tra innovazione e formazione* (in "Le nuove frontiere della Scuola", n. 40, 2016, pp. 9ss.).

<sup>13</sup> È interessante la lettura della testimonianza di un'insegnante precaria che, sorprendente, interpreta la propria condizione "fluida" come una risorsa: <https://www.meer.com/it/71168-elogio-della-fluidita>.

<sup>14</sup> Cfr. p. 50, nota 7

ce di soffocare spesso ogni iniziativa, magari estemporanea ma genialmente feconda, non riducibile dentro il rigido apparato delle forme progettuali e organizzative: «La vita è un flusso continuo che noi cerchiamo d'arrestare, di *fissare in forme stabili e determinate*, dentro e fuori di noi, perché noi già siamo forme fissate, forme che si muovono in mezzo ad altre immobili, e che però possono seguire il flusso della vita, fino a tanto che, irrigidendosi man mano, il movimento, già a poco a poco rallentato, non cessi. Le forme, in cui cerchiamo d'arrestare, di fissare in noi questo flusso continuo, sono i concetti, sono gli ideali a cui vorremmo serbarci coerenti, tutte le finzioni che ci creiamo, le condizioni, lo stato in cui tendiamo a stabilirci. Ma dentro di noi stessi, in ciò che noi chiamiamo anima, e che è la vita in noi, il flusso continua, indistinto, sotto gli argini, *oltre i limiti che noi imponiamo*, componendoci una coscienza, costruendoci una personalità. In certi momenti tempestosi, investite dal flusso, tutte quelle nostre *forme fittizie* crollano miseramente; e anche quello che non scorre sotto gli argini e oltre i limiti, ma che si scopre a noi distinto e che noi abbiamo con cura incanalato nei nostri affetti, nei doveri che ci siamo imposti, nelle abitudini che ci siamo tracciate, in certi momenti di piena straripa e sconvolge tutto»<sup>15</sup> [i corsivi sono miei, *n.d.a.*].

Non casualmente l'etimo del *flusso* pirandelliano è identico a quello del termine fluidità, entrambi riconducibili al *fluere* attribuito al filosofo greco Eraclito (il celebre «tutto scorre»), che pone l'accento sulla naturale ed eterna mobilità e mutevolezza del vivente (ma anche del non vivente), ben prima dell'assunzione di questa mobilità quale paradigma del contemporaneo, come si è visto all'inizio di questo contributo.

## Lo iato inevitabile tra forma (dichiarato) e vita (agito)

È del tutto evidente che un'istituzione come la scuola, per la sola necessità di presentarsi sulla scena sociale quale istituzione credibile e riconoscibile, abbia la necessità di formalizzare il suo operato, ovvero di produrre documentazione che dica con chiarezza le sue finalità e il suo progetto formativo, che espliciti i criteri del suo operare educativo e didattico, affinché quelli che con linguaggio tecnocratico vengono definiti *stakeholders* (“portatori di interesse”) possano interagire disponendo di una rendicontazione (altro mito anglosassone: *accountability*) chiara e distinta di quel che si fa a scuola. Ma restano forme, e non c'è operatore della scuola che non abbia consapevolezza dello iato inevitabile tra l'agito e il dichiarato<sup>16</sup>. Il problema sorge quando questo iato si estende fino a far coincidere un'istituzione scolastica con quella che è rappresentata dalle sue carte (o, meglio, dai suoi *files*). Una pedagogia della fluidità dovrebbe

<sup>15</sup> L. PIRANDELLO, *L'umorismo*, Carabba editore, Lanciano 1908.

<sup>16</sup> Rimando a una mia riflessione dedicata a questo tema: <<http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=111145>>.

essere capace di fare da coscienza critica di fronte a eventuali derive formalistiche, in virtù della sua attitudine a ricordare costantemente che né l'ancoraggio ottuso a immutabili pratiche didattiche tradizionali, né l'ossessione per le circolari e per gli adempimenti, né una valutazione con grottesche pretese misurative e quantitative possono imbrigliare il vivente con cui ogni giorno, nelle aule di tutto il mondo, educatori e insegnanti devono confrontarsi. La pedagogia della fluidità insegna a trattare il vivente come tale, ovvero come qualcosa che eccede la nostra velleità di fermare il movimento incessante e fissarlo in forme che hanno più il sapore della morte che della vita.