La pedagogia tra ricerca e azione

di Salvatore Pace

In una scuola che si fa sempre più difficile, la ricerca pedagogica e le sue indicazioni sono estremamente necessarie. Con un Miur che sembra privilegiare i quiz!

1. *Una disciplina… pluridisciplinare*

Il concetto di "**pedagogia**" (letteralmente dal greco antico, guida del bambino), intesa come "dottrina" o "scienza" dell'insegnare e del fare apprendere, è oggi ampiamente superato. Nata sostanzialmente in età classica come specifica branca della filosofia (una sorta di "filosofia applicata" all'educazione) essa ha radicalmente mutato il suo assetto con l'avvento delle scienze positive. Nel clima di ridefinizione del sapere indotto dal Positivismo, si è affermato infatti il riconoscimento del valore di "scienza" sperimentalmente fondata anche alle cosiddette "**scienze umane**" (sociologia, psicologia, pedagogia.); ciò ha fatto sì che in tutto il '900 la pedagogia sia stata "contaminata" dagli apporti di scienze positive quali la neurologia, la psicologia, la biologia e da tutte quelle discipline (docimologia, statistica applicata, sociologia e psicologia dei gruppi...) che, come vedremo più avanti, hanno concorso a definire una vera e propria "enciclopedia delle scienze dell'educazione" in cui, comunque, la pedagogia ha un rilevante ruolo.

Non si trattava, in quel momento storico, solo di una ridefinizione epistemologica [1] delle scienze ma anche della scoperta delle loro interconnessioni e dell'impossibilità di ridurre l'Essere Umano ad un "sinolo" [2] di anima e corpo, radicalmente separati all'atto stesso della nascita dell'Umanità, come se esistesse una parte "spirituale" (intelletto, ragione, sentimento) e una parte materiale (i bisogni biologici), una "*res cogitans*" ed una "*res extensa*" [3] che vivessero due "vite parallele". La scoperta dell' **inconscio** e delle inestricabili connessioni tra **mente/vissuto/cervello** ha restituito tutta intera l'idea di una "**persona**" unica la cui educazione non poteva essere solo precettiva ma doveva, al contrario, adeguarsi ai ritmi ed agli stili di crescita degli "scolari", riconoscendone i bisogni e rispettandone l'unitarietà e l'armonia interna. Non è un caso che i maggiori apporti alle scienze dell'educazione siano stati forniti, tra l'880 e il '900, da medici, sociologi, psichiatri, e non è un caso che questo poderoso impulso di ridefinizione dei "saperi" sia avvenuto sotto la potentissima spinta della **seconda rivoluzione industriale** [4] e dello spostamento di masse "bibliche" dalle campagne alle città, dalle periferie al centro, addirittura da un continente all'altro. In effetti, rapporti di produzione nuovi e massicciamente iniettati nel corpo della parte nord del pianeta (Europa, America Settentrionale e Giappone) ponevano una nuova società, nuovi bisogni, nuovi modelli di aggregazione civile e di potere con cui le scienze positive e la filosofia dovevano fare i conti.

Faticosamente, durante il secolo scorso, si sono definiti alcuni capisaldi nella ricerca educativa e si è affermato un "**pensiero pedagogico**" che ha cercato di ricostruire un "focus" unitario delle scienze orientate allo sviluppo e alla crescita della persona umana da un punto di vista eminentemente "educativo".

Si trattava, sostanzialmente di trovare linee di sviluppo e ipotesi di lavoro che fossero in grado di conciliare i migliori apporti delle scienze positive e della filosofia e metterle in contatto con l'analisi della struttura sociale, delle organizzazioni civili e dei bisogni della persona. In questa

---

[1] Epistemologia: dal greco επιστήμη episteme, "conoscenza certa" cioè "scienza", e λόγος logos, "discorso"), è un particolare campo della ricerca filosofica che indaga i limiti e l'adeguatezza degli strumenti di indagine delle scienze e, più in generale, del concetto stesso di scienza.

[2] Sinolo: (dal greco "sun" σύν «con» e "olos" ὅλος «tutto») è il termine usato da Aristotele per definire la sostanza umana intesa come sintesi di materia e spirito.

[3] L'espressione è di René Descartes (Cartesio) che concepiva una netta frattura tra anima e corpo.

[4] Per "seconda rivoluzione industriale" si intende il fenomeno di forte accelerazione dell'accumulazione capitalistica caratterizzata dall'impetuoso sviluppo dell'industria avviatosi nella seconda metà dell'Ottocento e che raggiunse il suo acme nell'ultimo decennio di quel secolo. I fattori che spinsero un tale fenomeno furono la disponibilità di capitali generati con lo sviluppo della prima rivoluzione industriale, le importanti scoperte tecniche e scientifiche che consentirono nuovi cicli di lavorazione soprattutto nell'industria pesante e le politiche espansionistiche dei paesi europei che, con l'imperialismo imposto soprattutto in Asia e Africa, erano in grado di drenare ingenti risorse verso la madrepatria ed allargare i mercati oltre i confini dello Stato. E' di questo periodo anche la formazione dei grandi gruppi industriali (trust) anche impegnati in diversi settori produttivi (holdings) e della nascita delle grandi banche di investimento.

ricerca sono anche maturati i concetti di "diritto allo studio" e di "scuola pubblica" così come li conosciamo noi adesso.

In tali contesti la ricerca pedagogica è sempre stata molto attiva. A volte ci si è chiesti – in forza di una lettura gentiliana per cui la pedagogia non ha un senso e ciò che conta è il magico incontro alunno/maestro – se la pedagogia possa considerarsi una scienza autonoma. Favorevoli e contrari se ne conterebbero a iosa. A noi basta ricordare quella felice intuizione di Aldo Visalberghi, secondo cui è bene parlare di "enciclopedia pedagogica", anche sulla scorta di quel *Trattato delle scienze pedagogiche* di Gaston Mialaret e Maurice Debesse pubblicato da Armando, editore in Roma, nel 1971. Tale enciclopedia si distingue in quattro settori, quello psicologico, quello sociologico, quello metodologico-didattico, quello dei contenuti, attorno ai quali ruotano una ventina di discipline, dalla psicologia generale alla sociologia, dall'epistemologia alla teoria del curricolo, dall'antropologia alle tecnologie educative [5]. Il fatto è che l'impetuoso sviluppo della ricerca scientifica e della produzione industriale ha anche riproposto una sistemazione più ricca e articolata della ricerca pedagogica e delle pratiche didattiche.

Per molti versi, quella trasformazione epocale avviatasi con la rivoluzione del carbone, dell'acciaio e dell'elettricità (e poi del petrolio) è riuscita a stravolgere il volto dell'intero Pianeta fin quando ha esaurito la sua spinta vitale con l'esaurimento di quello che, nel 1994, Eric Hobsbawn ha chiamato il "secolo breve" [6]. Una nuova, convulsa fase si è aperta, un'epoca di cui oggi intravediamo gli albori e di cui nessuno è in grado di prevedere le vie di sviluppo: la fase del capitalismo post industriale, della globalizzazione, della smaterializzazione delle comunicazioni e dell'accumulo della ricchezza. Per farla breve, la rivoluzione della globalizzazione e dell'informatica.

Quello che ora dobbiamo capire, e che cercheremo di sintetizzare al massimo, è quali siano attualmente – in questo scenario che configura *"non un'epoca di cambiamenti, ma un cambiamento d' epoca*" [7] – **le tendenze della ricerca pedagogica** ma, per farlo, è necessario comprenderne l'alfabeto e aver presente le linee di sviluppo che hanno portato alla situazione attuale.

Pertanto, dovremo sempre mettere in relazione la teoria con la pratica, vale a dire i principi pedagogici con l'assetto organizzativo e didattico della scuola italiana nell'ultimo secolo.

2. *1861-1924: Dall'unità d'Italia alle leggi "fascistissime"*

L'attenzione ai problemi educativi delle classi meno abbienti cominciò a mutare quando, a cavallo tra i due secoli, giunsero anche in Italia la seconda rivoluzione industriale ed il conseguente impetuoso urbanesimo; si pose allora su nuove basi la questione dell'analfabetismo che cominciava a costituire un 'problema' non più solo prevalentemente rurale (e, quindi lontano e nascosto), ma che invadeva massivamente le città industriali. La questione richiamava esplicitamente almeno due aspetti:

- l'**alfabetizzazione** ed il controllo delle condizioni di vita di masse indigenti cui veniva meno anche la protezione della comunità rurale e del villaggio con i minori abbandonati a sé stessi per lo sviluppo anche della manodopera femminile.
- il **contrasto all'indigenza** che si manifestava nei bambini anche con malattie tipiche della denutrizione e della mancanza di igiene.

Nasceva in questo momento l'esigenza di un ricovero (l'**asilo**) per i bambini e della prima alfabetizzazione, se non dei padri, almeno dei figli.

Inoltre, le teorie positiviste dall'Europa cominciarono a penetrare anche in Italia a fine Ottocento e, con esse, la coscienza della dignità scientifica della psicologia e della sociologia (nasceva il concetto di 'scienze umane'). Grazie alla Pedagogia positivista, la '**scuola dei poveri**' cominciò a uscire dalla sfera della '**carità**' (a cui, dalla Controriforma in poi, si erano dedicati vari ordini religiosi, molti dei quali nati proprio per il carisma dell'educazione, come, ad esempio, i Gesuiti, i Barnabiti, i Lassalliani e poi i Salesiani) per accedere a quella dei '**diritti della persona'**.

[5] Si veda Aldo VIsalberghi, *Pedagogia e Scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978.
[6] E. Hobsbawm, Il Secolo breve: 1914-1991, BUR
[7] Cfr. V. Luise, in "Osservatori Italia 20150", http://www.instituteforthefuture.it/wp-content/uploads/2014/07/Luise_FUTURI1.pdf

Di questo periodo è l'affermarsi in Italia delle prime esperienze didattiche e delle prime robuste teorie educative (le sorelle Agazzi, Maria Montessori) che si inquadrano nella cosiddetta **"scuola dell'attivismo".**

1. *L'attivismo*

Il primo a porre la questione che il processo di apprendimento si fonda sul ruolo attivo del bambino e che l'educatore deve rispettarne i ritmi di crescita e gli stili di vita (il bambino non è un adulto in miniatura [8]) fu **Jean Jaques Rousseau** (1712-1778); altri a**ntesignani dell'attivismo** furono **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746- 1827) e soprattutto **Friedrich Wilhelm August Froebel (**1782-1852).

Pestalozzi fu il primo, ancora su basi prescientifiche e romantiche, a comprendere che nel processo di apprendimento la spontaneità e l'intuizione, propri dell'età infantile, fossero le forme strutturate con cui la mente costruiva una prima rappresentazione del modo e su cui si fondava l'acquisizione dei primi saperi e il primo discernimento dell'ordine delle cose. Froebel sviluppò il suo lavoro estendendo le ipotesi di Pestalozzi ai "campi di esperienza". L'ambiente educativo, proprio come un "giardino d'infanzia", è il luogo che accompagna la crescita dalla prima rappresentazione magica alla scoperta dell'ordine delle cose. Il gioco, il riconoscimento dell'"altro", grazie ad esso, l'interazione, la manipolazione, il contatto con la natura, l'osservazione delle cose e dei fenomeni, in una parola l'"esperienza" è lo strumento "attivo" che innesca il processo della conoscenza sin dai suoi primi stadi.

John Dewey

La strutturazione cosciente e scientificamente fondata del concetto di attivismo si deve a **John Dewey** [9] filosofo di impostazione pragmatista. La sua concezione filosofica era fortemente incardinata sui principi del positivismo e dell'utilitarismo [10] (la realtà sono i fatti e l'etica è la soluzione dei problemi volta alla ricerca del maggior bene per tutti). La scuola ha dunque lo scopo sociale dell'integrazione e della promozione umana.

L'attivismo si incrocia sin dall'inizio con gli studi della psicologia evolutiva (che prende le mosse proprio a cavallo dei due secoli e che Maria Montessori, da medico, per certi versi anticipò) e si incrocerà da subito con le teorie di **Jean Piaget**, di cui si vedrà successivamente. Un apporto reciproco a cui attinse Dewey e che egli a sua volta influenzò, è quello di **Ovide Decroly** che, come vedremo, introdusse i concetti di *metodo globale* e i *centri di interesse.*

Dal Positivismo Dewey (1859-1952) trae l'idea che l'unica cosa che esiste sono **i fatti** e che i fatti concreti sono sempre collettivi: accadono cioè in un **contesto sociale** strutturato e governato sul piano politico e amministrativo. Pertanto, l'educazione ai "fatti" si denota soprattutto come *esperienza strutturata in un dato contesto per rispondere ai bisogni di quel determinato contesto sociale.*

Dall'Utilitarismo inglese, Dewey trae invece la convinzione che qualsiasi nuova acquisizione culturale o innovazione tecnica hanno valore nella misura in cui i loro effetti positivi migliorano le condizioni di vita del maggior numero di uomini possibile. Pertanto, l'educazione ha un valore nella misura in cui fornisce agli uomini gli strumenti per migliorare le proprie condizioni di vita, decondizionandoli dalla miseria e dall'ignoranza che essa genera.

La scuola ha dunque lo scopo sociale dell'integrazione e della promozione umana e ha come strumento l'esperienza all'interno di un gruppo che opera e si sostiene nella scoperta delle cose.

Dewey, coerentemente con le proprie convinzioni filosofiche, non fu solo un teorico, ma cercò fin dall'inizio di praticare le sue idee fondando la sua prima scuola a Chicago nel 1894.

La Chicago di fine secolo era quella delle grandi fabbriche della metallurgia e della meccanica con masse enormi di contadini allontanatisi dalle campagne a causa della Grande Depressione degli anni '70 e '80 [11] e con una popolazione marginalizzata di proletariato e sottoproletariato

[8] La frase è di J. Piaget, che vedremo più avanti.
[9] Attenzione: si legge "Diùi"
[10] Cfr. J. Bentham, secondo cui è utile ciò che ha come conseguenza la più grande felicità del maggior numero di persone.
[11] Si trattò di una crisi profonda che colpì essenzialmente le campagne degli U.S.A. a causa del crollo dei prezzi delle derrate alimentari. Pur incrementandosi in quegli anni il PIL, grazie all'espansione industriale, masse enormi di contadini vissero momenti difficili tanto che

sostanzialmente lasciata a sé stessa. Era evidentemente del tutto illogico pensare che in queste fasce popolari potesse essere replicato il modello di una scuola tradizionalmente intesa come **acquisizione ordinata e passiva,** strutturata su un modello ad un tempo astratto nei contenuti e gerarchizzato nelle relazioni.

Nella sua scuola Dewey mette a punto l'ABC dell'attivismo:

- Ruolo attivo del discente: la conoscenza nasce dalla curiosità, dalle domande. Il docente non dà le risposte, ma il suo ruolo è duplice: preparare un ambiente idoneo a suscitare, a far sì che le domande possano essere poste nel modo giusto (cioè, al di là della forma e delle nozioni, che richiedano una risposta scientificamente fondata); fornire gli strumenti (e tra questi anche le "nozioni") perché lo studente "trovi" le risposte.

*Successivamente vedremo che qui si pone la strategia del **problem solving** (processo di soluzione del problema), che attualmente costituisce un asse portante dell'azione didattica.*

· La n**ozione,** pertanto, è sempre provvisoria perché è in costante evoluzione; viene raffinata, messa alla prova e confrontata con il procedere delle esperienze. La conoscenza della nozione non è fine a sé stessa ma essa è lo strumento per acquisire il **metodo critico** della conoscenza

· Il **laboratorio,** e non la classe/aula è, a tal fine, lo spazio educativo per eccellenza. Il movimento degli alunni nello spazio, le loro posture, le loro interazioni, nel laboratorio non sono astrattamente definite ed imposte come nella classe/aula ma determinate dal problema che si affronta e dalla necessità di lavorare in gruppo per trovare le soluzioni.

·

*Successivamente vedremo che qui si pone la strategia del **learning by doing** (imparare facendo), che attualmente costituisce un asse portante dell'operatività didattica.*

· Riepilogando, in un tale contesto l'**esperienza** è la chiave di volta dell'educazione, e l'apprendimento non avviene per nozioni ma per **"fare**", per azioni che risolvono un problema [12].

· L'insegnate, dunque, è **guida** per la scoperta e non trasmettitore di conoscenze.

· La scoperta non è mai individuale ma è sempre **collettiva**: nel lavoro di gruppo si condivide l'esperienza del reciproco aiuto e del contributo personale ad un ragionamento comune. Il rapporto tra pari è in sé altamente formativo in quanto stimola l'alunno a confrontarsi, a ragionare, ad argomentare e a rispettare il punto di vista dell'altro.

·

*Successivamente vedremo che qui si pone la strategia **della peer education** (educazione tra pari), che attualmente costituisce un asse portante dell'operatività didattica.*

· Perché l'esperienza possa essere condotta, è comunque necessario che sia adeguata alle possibilità della persona: pertanto è necessario il rispetto delle necessità del bambino e quindi **non precocizzare e anticipare** gli apprendimenti.

· La conoscenza avviene, infatti, come scoperta delle **risposte ai bisogni** della vita.

· Dunque, **scuola/vita** come binomio imprescindibile; ed ogni astrazione artefatta, ogni proposta di modelli ideali o lontani dall'esperibilità generano il fallimento del processo educativo.

Rosa e Carolina Agazzi

Autonomamente rispetto a quanto accadeva in America ed in Europa, anche in Italia vennero a maturazione nuclei di pensiero pedagogico che, a pieno titolo, sono da ascrivere alla scuola dell'attivismo. Parallelamente e indipendentemente da Dewey, concetti analoghi e analoghe scoperte pedagogiche venivano avanzate dalle sorelle **Rosa** e **Carolina Agazzi**. Anche in Italia l'attivismo non si propose come mera scuola di pensiero, ma fu messo subito in atto

---

buona parte di essi alimentò massicciamente il fenomeno dell'urbanesimo, spostandosi nelle grandi città e contribuendo così a tenere bassi i prezzi dei salari (offerta di lavoro superiore alle richieste dell'industria).

[12] Cfr. J. Dewey, "Educazione ed esperienza", Cortina ed.

concretamente dai pionieri della moderna pedagogia: nel 1896 la sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) fondano una scuola materna in una borgata disagiata della provincia di Brescia (la prima in Italia). Smetteranno di insegnare nel 1926.

Le sorelle Agazzi, nel loro lavoro, sperimentano una vera e propria "rivoluzione copernicana" [13]: il bambino non subisce più la sua educazione come imposizione di precetti e regole, ma ne è **attivo protagonista**. Per questo non bisogna imporre precocemente gli apprendimenti ma **rispettare i ritmi naturali** e ricreare a scuola l'ambiente naturale (famiglia). Saranno loro le prime a non parlare più di "asilo" (cioè "ricovero", "rifugio"), ma di "**scuola materna**", un ambiente capace di ricreare le condizioni e le relazioni vitali (rapporto scuola/vita).

Le assonanze con Dewey non si fermano comunque qui: per le sorelle Agazzi, l'educatore è, più che altro, "*osservatore*" del **lavoro autoeducante** del "gruppo" di bambini. Nel gruppo avviene il **mutuo insegnamento**.

Un elemento di grande modernità delle sorelle Agazzi consiste nel loro assunto per cui l'educatore agisce senza essere invasivo, ma crea le condizioni affinché il bambino arrivi da solo alla scoperta **(metodo intuitivo)**, cosa che sarà centrale nella ricerca di **Lev Vygotskij** che vedremo più avanti).

Come, a questo punto, è lecito aspettarsi, le sorelle Agazzi pensano ad uno **spazio educativo** ben diverso dalla classe/aula: il metodo proposto prevede, infatti, lo sviluppo dei seguenti campi di attività:

· attività pratica (giardinaggio, igiene personale, apparecchiatura della tavola e predisposizione degli spazi di gioco, ecc.);
· educazione estetica (disegno, recitazione, canto…);
· educazione sensoriale (forme, colori, suoni…);
· educazione intellettuale (esplorazione del mondo e ordinamento per concetti) e del sentimento (eliminazione dell'aggressività e primi concetti morali).

Maria Montessori

Quando Maria Montessori fondò la prima "Casa dei Bambini" nel 1907 nel quartiere di San Lorenzo in Roma, era già nota in Italia per essere stata una delle prime donne laureate in **medicina** e per il suo impegno **sociale e scientifico a favore dei bambini handicappati**. Fu proprio riflettendo sulla sua esperienza di medico con i bambini portatori di handicap – sviluppata con risultati per l'epoca assolutamente eccezionali nella "Scuola Ortofrenica Magistrale" da lei fondata – che la Montessori trasse il nucleo fondamentale della sua ricerca pedagogica: il processo di recupero del bambino handicappato parte dalle sue residue facoltà e dal loro potenziamento. Questo concetto (oggi per noi scontato, ma all'epoca rivoluzionario) le consentì di elaborare la sua proposta di un metodo per una **"pedagogia scientifica"** (1909) in cui per la prima volta veniva presentata – non solo sul piano filosofico ma anche su quello strettamente scientifico (che cioè faceva ricorso agli esiti delle ricerche delle scienze positive) – una immagine diversa e positiva del bambino: costui, per la sua struttura biologica, per il procedere della sua evoluzione psicologica, ha modalità di apprendimento radicalmente diverse rispetto all'adulto. Vi è una componente di **spontaneità** nel suo sviluppo (cioè di acquisizione incondizionata delle esperienze, non mediate ancora dalla ragione, che attivano la curiosità e la memoria) che induce ad una ricca **disponibilità all'apprendimento culturale**. Tali affermazioni sono verificate dalla Montessori tramite l'osservazione sistematica di gruppi di bambini dediti ad un lavoro **liberamente** scelto da ciascuno di essi in un clima di tranquilla collaborazione.

Secondo la Montessori, il bambino impara meglio:

·se si muove (e se usa le mani);
·se può scegliere quando e a cosa dedicarsi;
·se può lavorare anche su materiali semplici che stimolino un senso alla volta (peso, forma, colore, odore, tipo di superficie…);
·se è libero di sbagliare ed autocorreggersi (a tal fine sono predisposti specifici materiali per l'autocorrezione);

[13] L'espressione è ripresa da Immanuel Kant che nella sua filosofia rimise l'Uomo al centro dell'indagine speculativa. Qui, nella teoria pedagogica, si parte dal bambino in carne ed ossa e non d un modello astratto di "bambino"

·se gli si propongono anche materiali attraenti, che lo incuriosiscano e lo invoglino alla scoperta;
·se non ha voti ma è contento per quello che ha imparato (gratificazione della scoperta);
·se impara da un suo pari;
·se è stimolato a trasmettere a un suo pari cosa ha imparato.
Ciò si realizza con:
·classi aperte;
·molti materiali tra cui scegliere;
·programma individualizzato;
·tempo individualizzato
·l'aula/laboratorio.

Montessori insiste poi in maniera particolare sull'adeguamento dello **spazio** alle misure del bambino. In uno spazio "adulto" il bambino non è a suo agio, non è autonomo perché è ingombrato da cose e strutture su cui non può agire perché troppo grandi per lui. La libertà non è solo della mente ma anche del corpo e, dunque, **l'ambiente educativo** riveste una rilevante funzione nel processo di crescita.

La definizione della scuola come "**ambiente di apprendimento**" ha trovato in Italia pieno riconoscimento con gli "Ordinamenti della nuova scuola dell'infanzia" del 1991 e, successivamente, in tutte le indicazioni nazionali di ogni ordine e grado sino ad oggi. Il concetto di "ambiente di apprendimento" è attualmente declinato (in modo forse riduttivo) soprattutto in ordine alla predisposizione ed all'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)

Ovide Decroly

L'attivismo si incrocia sin dall'inizio con gli studi della psicologia evolutiva (che prende le mosse proprio a cavallo dei due secoli e che Montessori, da medico, per certi versi anticipò) e da subito ha accolto diversi contributi, soprattutto dall'elaborazione di **Piaget** (che chiarì il carattere evolutivo della psicologia) e dalle acquisizioni di **Decroly** che introdusse i concetti di *metodo globale* e dei *centri di interesse.*

Decroly (1871-1932) fu un medico psichiatra e non può essere annoverato tra gli esponenti propri dell'attivismo benché gran parte dell'apparato teorico dell'attivismo viene richiamato nella sua ricerca nella quale si è mosso in maniera alquanto originale.

Come la Montessori, anch'egli fondò una scuola per ragazzi subnormali (1901) e di lì partì per le sue ricerche pedagogiche. Molto critico nei confronti della psicanalisi e di un approccio "positivista", rivendicò l'impossibilità di sezionare l'uomo a seconda delle discipline di indagine. Allo stesso modo ripudiava l'insegnamento tradizionale, fondato appunto sulla parcellizzazione del sapere in tante discipline separate. Egli propose una visione "olistica"[14] dell'attività educativa, che si sviluppasse attraverso il cosiddetto **"metodo globale"**, vale a dire la proposta di un materiale complesso ed unitario da indagare facendo leva sui "**centri di interesse**" propri del bambino.

*Successivamente vedremo che qui si pone la strategia **del metodo globale e dei centri di interesse**, che attualmente in Italia costituisce un asse portante dell'operatività didattica specie nei gradi inferiori dell'istruzione.*

I "centri di interesse" sono stimolati naturalmente da quattro bisogni fondamentali: nutrirsi, proteggersi dalle intemperie, difendersi dai pericoli e agire, sia da soli che in comune. Inoltre, poiché l'esperienza delle cose non è mai frammentata, in quanto noi percepiamo le situazioni come un tutt'uno, è innaturale partire dall'analisi per arrivare a costruire il tutto. Al contrario, il processo di apprendimento parte sempre dall'assunzione del tutto per poi scendere nei particolari.

Sul piano operativo, Decroly individua nell' **interdisciplinarità** la chiave metodologica e nell'**individualizzazione** la strategia dell'approccio educativo.

[14] Olismo: dal greco όλος (olos) cioè "totalità".

*Successivamente vedremo che qui si pongono i concetti di **interdisciplinarità** e **di individualizzazione** che si affermeranno nella scuola italiana soprattutto tra il 1980 e il 2000, permeando sia il metodo del **mastery learning** sia gran parte delle **Indicazioni nazionali** di ogni ordine e grado elaborate del Miur.*

Il punto di partenza dell'apprendimento è sempre **l'osservazione** di un fatto e di un'esperienza (da collocare nel tempo e nello spazio) e, quindi, lo sviluppo delle capacità espressive (non solo verbali) perché quest'osservazione possa essere comunicata. Sul piano operativo il metodo globale prevede prima la presentazione (adeguatamente strutturata dall'educatore) del **"tutto**" e poi la discesa verso il particolare con **l'analisi:** dalla parola alla sillaba, dalla sillaba alla lettera, il che vuol dire dal "suono" (ascolto orale) alla scoperta del grafema.

4 *La lunga stagione di Gentile (1924-1977)*

Sviluppi dell'attivismo nell'età repubblicana

L'attivismo fu osteggiato in Italia sia in epoca positivista e liberale, in cui l'attenzione per l'istruzione dei ceti meno abbienti è limitata al concetto di alfabetizzazione, sia in epoca fascista, quando si affermò l'unicità del pensiero nello "stato etico" che ebbe in Gentile il suo profeta. Esso, dunque, si affermò solo nel settore prescolare e solo nelle scuole di matrice montessoriana ed agazziana.

Solo in epoca repubblicana l'attivismo si affermò prima nel dibattito sulle riforme e poi, a partire dagli anni '60 e '70, incidendo profondamente sull'organizzazione prescolare e su quella della scuola elementare grazie agli apporti (tutti fortemente improntati a Dewey) di Ernesto Codignola, Francesco De Bartolomeis e Aldo Visalberghi.

Giovanni Gentile

Nella 'quiete' politica imposta dalla marcia su Roma e dal cedimento della monarchia alla dittatura fascista (1922, marcia su Roma e primo Governo fascista), all'interno di quella riorganizzazione totalitaria dello Stato che nel giro dei due anni successivi si sarebbe pienamente attuata con le "leggi fascistissime" [15](1924), entrò in vigore la riforma Gentile (L. 31 dicembre 1923, n. 3126), che prende il nome dal filosofo Giovanni Gentile (1875-1944), il quale disegnò uno **schema degli ordinamenti** della scuola italiana **tuttora pienamente in vigore** (pur con alcuni aggiustamenti ed in un quadro pedagogico che si è molto evoluto nel tempo) e che è, grosso modo, sintetizzabile in tre gradi progressivi:

– una scuola di base (elementare) di cinque anni;
– una scuola successiva (di tre anni) distinta da Gentile tra un ginnasio e un avviamento professionale;
– una scuola superiore della durata di cinque anni (articolata in un ordine umanistico e uno tecnico).

Gentile è stato uno dei massimi filosofi italiani del secolo scorso che sviluppò in senso spiritualista la filosofia hegeliana. Fu ucciso nell'aprile del 1944 da un gruppo di azione partigiana che intese punirlo così per la sua adesione al fascismo. La sua filosofia viene chiamata **"attualismo"** in quanto egli riflette sullo "Spirito come atto puro". Il che vuol dire che la realtà delle cose è l'espressione concreta della **realtà unitaria**, spirituale dell'Essere: la **conoscenza** altro non è che il processo con cui noi riconduciamo ad un "tutto" quelle che apparentemente sembrano diversità e realtà diverse e disarticolate.

*"Il pensiero è in atto e crea ogni realtà, esso è ogni realtà. Questo atto è dunque creatore, è auto-creatore (è un processo di autoctisi) e in quanto creatore è infinito perché non ha nulla al di fuori di sé che possa limitarlo. Da questo punto di vista, **il processo di conoscenza non è altro che identificare, superare l'alterità come tale**, **cioè assimilare, inglobare, com-prendere nel soggetto l'oggetto, superare ogni dualismo, ogni separazione o diversità."*** [16]

[15] Il superlativo sottolineava l'enfasi con cui il regime fascista varava le sue riforme
[16] In http://www.filosofiaedintorni.eu/gentile.html.

La pedagogia di Gentile, di conseguenza, concepisce il processo di **apprendimento come spontaneo** per la mente umana, così come spontaneo è il pensiero. Il maestro e il bambino sono uniti spiritualmente in una comunicazione che prima che essere cognitiva è, appunto, **spirituale**. Il maestro dirige la comunicazione per elevare l'allievo alla coscienza. Essendo il reale unico, come unico è il pensiero, le discipline sono un'artificiosa astrazione (servono come **strumento** per analizzare il sapere), ma individualmente non ci restituiscono l'immagine della realtà. **Per questo vanno privilegiate le discipline umanistiche** come l'arte, la filosofia, la letteratura, che – non essendo analitiche – ci consentono di cogliere spiritualmente, globalmente ed immediatamente la vera realtà. Di conseguenza, la didattica non è un mestiere o una tecnica, ma si identifica con il **momento creativo del maestro/artista** che, in un **contatto unitario e creativo** con lo studente, lo introduce **nell'intuizione della realtà:** non può esistere un metodo unico, una didattica statica. Essa va adattata alla situazione reale.

In tali assunti è la radice della visione **gerarchica delle discipline:** prima le umanistiche, poi le scientifiche, poi le tecniche ed infine le professionali: concetto che in realtà Gentile condivideva con tutti i filosofi neoidealisti, Benedetto Croce compreso. Tale visione segnerà, sino ad oggi, lo sviluppo degli ordinamenti italiani e la scarsa o nessuna attenzione rivolta al problema della **formazione dei docenti**. In effetti, si tratta di un problema che in realtà non si pone con la dovuta misura fino agli anni '90 – richiamato poi fortemente dalle politiche europee – e che ancora oggi fa svolgere i concorsi per l'insegnamento sulle **discipline** più che sulle **competenze pedagogiche**. Vedremo ora se, con le modifiche introdotte dalla legge 107/2015 (Buona Scuola) sulla formazione iniziale dei docenti e sulla loro formazione continua obbligatoria in servizio, questo antico assioma dalla scuola italiana verrà definitivamente superato.

In ossequio a tale prospettiva, nelle scuole elementari si diede la massima attenzione alle attività che consentono uno sviluppo delle espressioni spirituali (canto, disegno, tema di italiano) mentre, mano a mano che si arriva alla fine del curricolo, doveva emergere la Filosofia.

Ovviamente, solo i licei erano scuole superiori considerate "complete" in quanto, con lo studio preminente della filosofia, della storia dell'arte, della letteratura e della storia, erano le sole scuole in grado di condurre ad una conoscenza "cosciente" e completa del Mondo (in effetti solo il liceo classico abilitava all'accesso a tutte le facoltà universitarie). Istituti Tecnici e Professionali erano intesi essenzialmente come scuole di addestramento al lavoro.

Da Ministro dell'Istruzione, Gentile potette applicare concretamente tale concezione pedagogica impostando un assetto ordinamentale che – nel ciclo superiore – è resistito sino ad oggi, con la tripartizione dei gradi (elementare, medio e superiore) e degli ordini del grado superiore (liceale, tecnico e professionale).

1958-1977

Con la caduta del Fascismo e la fine della guerra, la scuola italiana riparte inizialmente senza sostanziali modifiche. La Costituzione repubblicana (1948) sancisce il Diritto allo studio come diritto fondamentale e inalienabile della persona (art. 3) e salvaguardia il diritto alla libertà di insegnamento (art. 33), ma non interviene sull'assetto complessivo della scuola.

Solo a partire dal 1958, e solo per gli ordini inferiori, l'assetto gentiliano viene parzialmente rivisto e, in parte scardinato, sulla spinta di due fattori:

- sociale (industrializzazione → emigrazione → urbanizzazione → scuola di massa);
- pedagogico (apertura delle frontiere culturali prima ingessate dall'autarchia fascista e scoperta dei nuovi contributi pedagogici).

Il tutto si tradusse sulle riforme che seguono

Scuola materna

Nel 1958 furono emanati i primi Orientamenti che riprendevano l'impianto di Agazzi e Montessori e rimarcavano l'autonomia della scuola materna dalla scuola elementare, negando la continuità degli insegnamenti a prevalenza cognitiva tra le due scuole.

Nel 1968 con la legge 444 venne istituita la Scuola materna statale che, *"ricollocata entro il più vasto sistema scolastico"* (come già avvenuto con Gentile), riceveva dallo Stato *"compiti di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza*

della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia". Come si vede, l'impostazione era un tipico compromesso tra matrice cattolica (assistenza, famiglia, personalità) e laica (educazione di base uguale per tutti).

Scuola elementare

La scuola elementare in Italia ha origini "nobili", nel senso che fu la prima istituzione del Regno, dopo l'Unità del 1861, con cui si volle procedere all'unificazione linguistica di un popolo che da sempre era vissuto diviso politicamente, culturalmente e anche sotto il profilo della lingua. Con la legge Casati, estesa dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia, la scuola elementare era distinta in due bienni, di cui il primo obbligatorio. Fu un obbligo che fu vissuto molto male dalle classi più povere, che vedevano nella frequenza scolastica la sottrazione di braccia preziose al lavoro dei campi. Con la legge Coppino del 1877 la scuola elementare divenne quinquennale e i primi tre anni divennero obbligatori. Successivamente, con i programmi del 1888, ispirati da Aristide Gabelli prende corpo il primo nucleo del metodo sperimentale, sostenuto dalle cosiddette "lezioni di cose".

Negli anni successivi il dibattito sulla necessità o meno di un'educazione elementare così generalizzata si incrocia con alcune resistenze sia da parte di una borghesia conservatrice che dalla Chiesa cattolica, che vedeva nella scuola pubblica di Stato la progressiva sottrazione di alunni alle scuole ecclesiastiche. Due pensatori illustri, quali Giovanni Salvemini e Giovanni Gentile, pur se da posizioni diverse, sostennero invece e fortemente il principio della laicità della scuola di base.

Seguirono alterne vicende fino all'avvento del fascismo con la "fascistizzazione" dell'intero sistema scolastico e con la riforma Gentile che interessò l'intero assetto della nostra scuola. Ciò che accade nel secondo dopoguerra è noto. Con i Programmi del 1945, ispirati dal pedagogista americano Carleton Washburne, seguace di John Dewey, all'ispirazione spiritualistica gentiliana si volle contrapporre l'attivismo del Dewey. Seguirono i programmi Ermini del '55, quelli del bambino inteso come "fanciullo tutto intuizione, fantasia e, sentimento", e infine quelli dell'85, realizzati a partire dalla legge 148/1990. Con la riforma Moratti (legge 53/1953) la scuola elementare diventa scuola primaria. Non si insegnano più i primi elementi per vivere – anzi per sopravvivere – in una società semplice, ma si avvia un ciclo che si conclude soltanto con un ciclo secondario, stante il fatto che in una società complessa l'istruzione ha una prospettiva lunga, anzi permanente.

Scuola media

La legge 1859/1962 unifica avviamento e scuola media [17]. Secondo lo schema di Gentile, dopo la scuola elementare o si andava all'avviamento professionale (da cui poi si usciva dopo tre anni per andare a lavorare) o alla scuola media (e si andava alle superiori o al lavoro). Ma, anche in seguito al cosiddetto boom economico e sociale[18], erano le nuove classi del proletariato urbano che richiedevano una rottura di uno schema così precocemente condizionante le scelte di vita. La risposta pedagogica, però, non ci fu e la scuola media restò umanistica e selettiva. L'elaborazione critica a questo assetto fu elaborata da don **Lorenzo Milani** (1923-1967) che concentrò il suo metodo sul rapporto continuo dell'individuo con il gruppo e un educatore che conduce i gruppi di allievi con pratiche di condivisione democratica delle scelte e in pieno stile attivistico [19]. L'esperienza della Scuola di Barbiana, fondata da don Milani, fu radicale, senza orari, senza materie, senza voti e senza libri e con un rapporto profondo tra educatore ed allievi. Caratterizzata da un forte afflato religioso e politico, pur rispondendo a problemi attualissimi e proponendo risposte appropriate e costruttive, era forse troppo avanti e non influì sull'assetto istituzionale della nostra scuola. Ma il suo stimolo alla ricerca pedagogica e alla didattica italiane si è rivelato, nel tempo, potentissimo.

5. *Dagli anni '70 ad oggi*

[17] La scuola media triennale, successiva ai cinque anni della scuola elementare, venne istituita dalla riforma Bottai ("Carta della Scuola" del 1939, anno XVII dell'Era Fascista) con cui vennero "cancellati" i primi tre anni del precedente ginnasio.
[18] Tra il 1958 e il 1962 si ha una crescita impetuosa dell'industria e, per la prima volta, la quota di PIL prodotta ne, settore secondario (industria) supera quella prodotta dal settore primario (agricoltura, miniere, foreste e artigianato).
[19] Cfr. Scuola di Barbiana, "Lettera a una professoressa", 1967, Libreria Editrice Fiorentina

Il processo delle riforme istituzionali del nostro sistema scolastico negli anni del secondo dopoguerra si è evoluto senza un rapporto reale e convinto con la ricerca pedagogica nostrana e d'oltralpe. Il peso dell'antipedagogismo gentiliano nella nostra cultura educativa in effetti si è sempre fatto sentire. Però è doveroso chiederci: che cosa succedeva nel dibattito pedagogico nel mondo? Che cosa stavamo perdendo in Italia e che cosa avremmo potuto recuperare solo a partire dagli anni '70?

Personalismo cattolico

La corrente pedagogica del personalismo cattolico in Italia si è affermata solo con la riforma Moratti (2003) e potremmo dire che ha avuto un'ulteriore conferma con la L. 107/2015 (Buona Scuola). In effetti tale personalismo ha radici precedenti che possono essere rintracciate nell'opera del filosofo **Emmanuel Mounier** che nel 1949 ne definì i contorni nel suo *Le Personalisme: "Il personalismo […] non è filosofia, ma tuttavia svolge un ruolo preciso contrapponendosi a tutto ciò che si oppone alla realizzazione del compito personale".* L'approccio personalista pone il successo scolastico come riconoscimento e perseguimento di un **progetto di vita**, proprio della "persona" che, essendo unica ed irripetibile, ha diritto ad un percorso educativo unico e irripetibile. In pedagogia**, il concetto di "personalizzazione" si oppone a quello di "individualizzazione"** che, al contrario, riconosce solo percorsi individualizzati ma non mete personalizzate. La riforma Moratti ha concretizzato tale teoria con i PSP (Piani di Studio Personalizzati… appunto!!!) e le quote orario obbligatorie/opzionali/facoltative (mai realizzato per i costi troppo alti dovuti ai riflessi sugli organici).

Il concetto di **curricolo personalizzato** è stato richiamato dalla L. 107/2015 con il termine "**curricolo dello studente**": l'idea si fonda sul principio che tutto l'itinerario formativo della persona debba essere organizzato mediando tra le sue vocazioni, le sue esperienze individuali, il suo progetto di vita e le necessarie rigidità di un sistema scolastico pubblico e di massa, tenuto a garantire per tutti **standard comuni di apprendimento**. Le scuole, nell'ambito delle loro risorse di organico e delle loro strutture, sono dunque tenute a garantire la necessarie **"flessibilità"** curricolari anche predisponendo insegnamenti opzionali utili a personalizzare il curricolo.

Ovviamente, si tratta di un'intenzione che difficilmente sarà realizzabile nel breve periodo in quanto richiede un massiccio intervento di ristrutturazione di tutto il sistema scolastico (si pensi solo, ad esempio ,alla divaricazione tra curricolo personale e prove d'esame uguali per tutti o anche alla spesa necessaria per fornire le scuole di adeguato personale e strutture). Ovviamente, una struttura privata, senza vincoli di organico e con possibilità di accesso a risorse adeguate, potrebbe già da subito rispondere ad una tale intenzione.

INDIVIDUALIZZAZIONE / PERSONALIZZAZIONE

A questo punto è opportuno aprire una parentesi perché è necessario comprendere due concetti apparentemente simili (se non uguali per i non addetti ai lavori), ma in realtà diversi riguardo alle finalità ed alle metodologie da applicare al processo di apprendimento. Si tratta del concetto di "individualizzazione" che nasce, come abbiamo visto, nell'ambiente dell'attivismo e quello di "personalizzazione" che, invece, ha radici nel personalismo cattolico.

Per chiarire la cosa senza equivoci, utilizzeremo una fonte del MIUR, in modo da poggiare la riflessione su un testo ufficiale che fornisce definizioni ed elementi "istituzionalmente validati" per la nostra scuola: si tratta delle "Linee per il Diritto allo Studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento" del 12 luglio 2011 che, al punto 3, titolano: "La didattica individualizzata e personalizzata".

INDIVIDUALIZZAZIONE	***PERSONALIZZAZIONE***
L'intervento è calibrato sul singolo, anziché sull'intera classe o sul piccolo gruppo	*L'intervento è rivolto ad un particolare discente*
La didattica individualizzata pone obiettivi	*La didattica personalizzata ha, in più,*

comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curricolo, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni	*l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.*
La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.	*La didattica personalizzata, invece, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno.*
In sintesi potremmo dire che l"individualizzazione" pone mete uguali per tutti ma contempla la diversificazione dei mezzi, dei metodi e dei tempi necessari a raggiungere i comuni obiettivi; la "personalizzazione" prevede mete diverse per ognuno a seconda delle proprie inclinazioni e del proprio progetto di vita.	

Comportamentismo

Negli anni '50 comincia a sentirsi forte il contributo delle altre Scienze Umane (nella fattispecie, psicologia e sociologia sulla pedagogia). In realtà già dagli anni '20 si era affermata in pedagogia l'influenza dello psicologo **Burrhus Skinner** (1904-1990) che approfondì il concetto di **plasticità della mente umana**, il cui funzionamento può essere orientato (appunto, plasmato) dall'**esperienza**. L'educazione, quindi, si giova della predisposizione di esperienze formative. Si applicavano così talune metodologie sperimentate dal medico fisiologo **Ivan Pavlov** (1849-1936) che aveva dimostrato come fosse possibile modificare i comportamenti delle cavie attraverso lo schema stimolo/risposta (riflessi condizionati): da un titolo di un'opera di Skinner del 1938, *"The behaviour of organisms"* (*behaviour* vuol dire, appunto, comportamento), il comportamentismo prende anche il nome di **behaviourismo**:

"L'idea centrale è che non esista una realtà oggettiva esterna che noi apprendiamo attraverso i nostri sensi. Esiste un apprendimento nel momento in cui l'individuo dà una risposta corretta (manifesta un comportamento previsto) a un dato stimolo. I comportamenti sono determinati dalle condizioni ambientali, poiché i behaviorismi ritengono che l'essere umano sia un essere passivo, e che sia sufficiente manipolare le condizioni ambientali per ottenere i comportamenti voluti"[20]

Nella scuola italiana il comportamentismo non ha formalmente inciso se non in talune aree della **pedagogia speciale** (per studenti portatori di handicap) in cui si è rivelato spesso molto proficuo; è possibile infatti ottenere risultati positivi attraverso l'attivazione di determinati comportamenti che sbloccano specifiche funzioni inibite dal deficit. In realtà, il problema è ben più vasto, in quanto tutte le pratiche didattiche unidirezionali e rigide (spiegazione-valutazione-voto) hanno qui la loro radice ideologica epistemologica: la ripetizione dell'esercizio e la ritenzione mnemonica orientati alla performance e al "test" sono spesso ritenuti la chiave del successo scolastico (punteggio come valutazione del prodotto e non del processo e degli esiti dell'apprendimento).

[20] Doré S. et Basque J. "*Le concept d'environnement d'apprentissage informatsé*" in Revue de l'Education à Distance, Vol. 13, n. 1, 1998.

Cognitivismo

La reazione al behaviourismo (che si era affermato più che altro nei sistemi anglosassoni) montò a partire dagli anni '50 quando si affermò, sulla base di dati sperimentali di psicologia, la convinzione che **la mente umana**, lungi dall'essere una scatola nera in cui "entrava" uno stimolo e "usciva" una risposta predeterminata, era al contrario un **elaboratore attivo**: a parità di condizioni, ogni soggetto può generare differenti reazioni in quanto i processi di elaborazione mentale sono soggetti a numerose variabili e risentono anche di elementi di innatismo che caratterizzano ogni singolo individuo e lo rendono **diverso dagli altri** nello stile apprenditivo.

Si è soliti indicare nell'opera di **Ulrich Neisser** (1928-2012) la fondazione della prospettiva cognitivista ("Psicologia cognitivista" viene pubblicato nel 1967) in cui la descrizione del cervello è assimilata a quella di un computer, nel senso che il pensiero computazionale è inteso come il modello logico di riferimento del pensiero umano. Per quanto successivamente lo stesso Neisser abbia mitigato una tale prospettiva, che gli apparve troppo astratta perché incapace di cogliere il dato "ecologico" del pensiero umano, vale a dire il suo strutturarsi non solo su basi logiche ma anche emotive e relazionali, il "pensiero computazionale" vive un momento di grande fortuna nella scuola italiana, rilanciato sia in specifici programmi [21], sia dalla stessa legge 107/2015: "*Il lato scientifico-culturale dell'informatica, definito anche "pensiero computazionale", aiuta a sviluppare competenze logiche e capacità di risolvere problemi in modo creativo ed efficiente, qualità che sono importanti per tutti i futuri cittadini* [22]*"*. Pertanto, "*Naturalmente l'attività computazionale dovrà essere ben inserita nel piano delle attività didattiche della scuola, anche attraverso il PTOF, ai sensi della L.107 di riforma della scuola."*[23]

Sul piano della Psicologia dell'Educazione, Neisser afferma che per elaborare gli stimoli provenienti dalla percezione, grazie a funzioni quali l'attenzione e la memoria, la mente umana attiva consapevolmente e volontariamente processi di rielaborazione logica che sono diversi da acquisizioni di pensiero diversamente strutturate (ad esempio sul piano della percezione artistica, sentimentale….). L'attività cognitiva finalizzata all'acquisizione di conoscenze certe ed oggettive, è dunque un'operazione psichica che – proprio perché **consapevole e volontaria** – può essere educata e potenziata con l'acquisizione di metodi e processi grazie al lavoro della scuola e delle strutture educative.

Il cognitivismo ha dato luogo a numerose ricerche in campo pedagogico e da esso sono stati influenzati non solo numerosi ricercatori e scuole di ricerca (si pensi a Piaget e alla sua "epistemologia genetica" e allo "strutturalismo" di Jerome Bruner che ritroveremo nell'alveo del *costruttivismo*), ma si sono generate anche nuove strutture di classificazione e ordinamento dei processi apprenditivi: le **tassonomie** [24] che, con diversi accenti, utilizzano anche gli apporti delle ricerche neocomportamentiste (Robert Gagné, Joy Paul Guilford, Benjamin Bloom).

Dall'applicazione delle intuizioni del cognitivismo e dell'eredità dell'attivismo nasce in Italia la grande riforma della **Legge 517/1977** che introduce per la prima volta il concetto di **"individualizzazione**" e quello speculare di **"programmazione".** L'individualizzazione trae dal cognitivismo il concetto di individualità degli stili apprenditivi e l'attenzione ai processi di organizzazione logica della mente. Dall'attivismo l'individualizzazione trae la consapevolezza del legame che corre tra struttura sociale e *chanches* (possibilità) di apprendimento (Dewey) e della scuola come "ambiente di apprendimento" (comune a tutto il pensiero dell'attivismo), in cui ognuno possa raggiungere gli obiettivi comuni sebbene anche con tempi e modalità individualizzate.

Il concetto di "programmazione" si fonda molto sull'applicazione delle tassonomie (soprattutto si affermò quella di **Bloom**) per cadenzare il ritmo e gli obiettivi del percorso. Il principio su cui si basano tutte le tassonomie in campo educativo è duplice: ogni apprendimento è sempre progressivo (dal semplice al complesso) e la progressione dipende sempre dalle strutture logiche

---

[21] Cfr. CM 33/2015

[22] Nota MIUR AOODGOSV PROT. N. 9759 Roma, 08 OTTOBRE 2015: *" Anche per l'a.s. 2015/16 il pensiero computazionale entra nelle scuole italiane con l'iniziativa "Programma il futuro" del MIUR, in collaborazione con il CINI – Consorzio Interuniversitario Nazionale per l'Informatica, che fornisce alle scuole una serie di strumenti semplici, divertenti e facilmente accessibili per formare gli studenti ai concetti di base dell'informatica."*

[23] CM 33/2015

[24] Tassonomia: dal greco *tassein*, classificare, e *nomos*, regola.

della mente. L'attività scolastica va, dunque, programmata sulla base di una chiara visione di queste due condizioni.

Con la L. 517/1977 l'Italia scopre anche il concetto di "**programmazione**" che si realizza attraverso la **didattica per obiettivi** che già si era affermata nei paesi anglosassoni, dove aveva dato luogo ad una vera e propria teoria pedagogica denominata **Mastery Learning** *(apprendimento per la padronanza)*. L'obiettivo è di portare tutti gli allievi al loro grado ottimale di apprendimento **cadenzando le varie fasi del percorso** in obiettivi intermedi per raggiungere i quali si predispongono materiali strutturati *ad hoc*, tempi e verifiche. Il tutto è organizzato sulla base del principio dell'**individualizzazione** secondo le esigenze formative di ognuno e all'interno di una organizzazione **flessibile e aperta**. Si considera il **successo scolastico** come distanza tra i livelli di entrata e i livelli di uscita del singolo studente e non come il raggiungimento di obiettivi assoluti e predeterminati.

Il **Mastery Learning** ha dominato, negli anni '80 e '90, per un ventennio la scuola italiana modificando radicalmente il modo di fare scuola, anche se la sua penetrazione nel grado superiore si è spesso infranta contro la rigidità di docenti strutturati molto sul piano disciplinare, ma quasi sempre a digiuno di conoscenze pedagogiche.

Costruttivismo

Negli anni '80 si affermò anche l'ipotesi secondo cui i modelli epistemologici della pedagogia cognitivista, che avevano rappresentato **la conoscenza come un processo lineare di apprendimento**, di fatto non tenessero nel debito conto la complessità storico-sociale delle interazioni che agiscono sul processo di **apprendimento** che, come aveva ben compreso Dewey, **è sempre un fatto sociale** in cui il soggetto costruisce i propri schemi di conoscenza.

Il **costruttivismo** [25] raccoglie e sviluppa l'eredità di attivismo, cognitivismo e comportamentismo, capovolgendone però tutta l'impostazione: si sostiene che non esiste una realtà oggettiva, in quanto la percezione che se ne ha non può prescindere dal soggetto che la osserva. In questo senso è **il soggetto stesso che crea la realtà** sulla base della sua condizione culturale, sociale e affettiva. La radicalità di una tale impostazione porterebbe all'impossibilità di una condivisione delle conoscenze tra gli uomini. In realtà, il problema è quello di una condivisione di **"linguaggi" comuni**, in grado di comunicare e confrontare le proprie esperienze. E, in questo, la scuola svolge un ruolo essenziale, in quanto luogo socialmente condiviso di trasmissione reciproca delle esperienze e di ricerca condivisa dei significati.

Sinteticamente, potremmo così elencare le proposizioni di base del costruttivismo:

- la conoscenza viene **costruita** dal discente e non è trasmessa o immagazzinata
- la conoscenza consiste nella costruzione di significato, nell'**attribuzione di senso** alla realtà
- l'apprendimento richiede l'impegno di un discente attivo che costruisce le proprie rappresentazioni grazie a delle **interazioni** con il materiale o le persone
- **il contesto** gioca un ruolo determinante all'interno del processo di apprendimento.

L'aspetto **metacognitivo** (vale a dire quello del contesto che rende possibile l'apprendimento stesso e anche i comportamenti mentali non direttamente finalizzati all'apprendimento, ma ad esso funzionali) e **affettivo** (che determina le condizioni interiori e relazionali che rendono possibile l'apprendimento) diventano centrali nella proposta educativa del costruttivismo che esalta, quindi**,** il **ruolo del contesto** e l'**extracurricolare**. L'insegnamento assume la forma di accompagnamento al processo attivo di costruzione delle conoscenze piuttosto che un processo di acquisizione del sapere.

"L'insegnante e gli altri allievi guidano l'allievo verso la sua propria ricerca di senso. L'individuo cerca di comprendere le molteplici prospettive tramite le sue interazioni con il mondo esterno. Su più punti la posizione dei costruttivisti è simile a quella dei cognitivisti" [26]

---

[25] George Kelly è considerato il primo esponente del costruttivismo e si deve a lui il primo testo organico di psicologia riferibile a tale tendenza di pensiero (*Psicologia dei Costrutti Personali*, del 1955)

[26] Doré, S. et Bsque, J., cit.

"L'apporto delle nuove tecnologie sembra aver dato al costruttivismo un nuovo slancio basato sul principio di auto-costruzione del sapere. Ognuno, grazie alle TIC, è in grado da casa sua di costruire la propria rete di conoscenze attive. Questa tendenza all'autonomia sposta dunque la responsabilità dell'apprendimento sulla tecnologia e sull'allievo, mentre l'insegnante gioca piuttosto il ruolo di un tutore a distanza". [27]

Dunque, la conoscenza è un processo che il soggetto "**costruisce**" nel tempo e che la scuola "accompagna" predisponendo ambienti e strumenti; ma questa non è il luogo in cui in modo univoco possa attuarsi un "metodo". Un metodo fisso è di per sé un concetto sbagliato in quanto la persona evolve e con essa si evolvono anche il suo stile cognitivo, i suoi linguaggi, le sue modalità di interazione con il mondo. Le stesse **discipline** si evolvono e danno risposte destinate a mutare nel tempo: la verità non è data, ma è costruita momento per momento nella costante verifica dei fatti.

Una pedagogia costruttivista è una pedagogia aperta al cambiamento e all'evoluzione. Il docente non parte dalle proprie risposte, ma da quelle dello studente, e ne fa emergere l'inadeguatezza rispetto alla realtà ("spiazzamento cognitivo") e da qui riparte per far "costruire" la risposta allo studente stesso.

Ovviamente, una didattica costruttivista prevede un percorso personalizzato in quanto le esigenze formative sono del tutto personali. La mediazione didattica, non potendosi avere un rapporto docente/discente di 1/1, attinge all'ampio repertorio dell'attivismo, rinforzando l'aspetto della cooperazione nel gruppo per il confronto continuo e la costruzione di una risposta sociale (perché socializzata nella sua ricerca) ai bisogni di conoscenza.

*Successivamente vedremo questo concetto espresso come **cooperative learning**.*

Almeno sulla carta, un riflesso immediato della concezione costruttivista l'abbiamo in tutti i provvedimenti legislativi e di indirizzo pedagogico della scuola italiana (anche il regolamento dell'**autonomia scolastica**, il DPR 275/1999, riconosce esplicitamente il valore del contesto come variabile fondamentale dell'azione educativa); tutte le Indicazioni nazionali dei vari gradi ed ordini di scuola, emanati da diversi (e, teoricamente, divergenti) governi hanno rispettato la continuità di un impianto pedagogico sostanzialmente improntato all'attivismo e teoricamente attento ai contributi costruttivisti. A rileggere il regolamento 89/2009, concernente la "revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", sembra poi di leggere tutti insieme gli attivisti Decroly, Dewey e Montessori. Si legga il seguente passo:

"Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza,il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario".

Il problema è che una tale impostazione, scientificamente e pedagogicamente fondata, arriva oggi a interessare al massimo i primi gradi dell'istruzione. Tutta la didattica dell'istruzione secondaria (sia la scuola media che, soprattutto, le superiori) resta impermeabile ai cambiamenti e sostanzialmente sorda ai contributi della pedagogia. Permane il solido impianto gentiliano della divisione dei saperi e, soprattutto la selezione impregnata sull'esito dell'interrogazione o del compito (performance) in nome dei concetti di "merito" ed "eccellenza". E tutto il sistema resta chiuso nell'universo del "voto" e della valutazione delle conoscenze.

[27] Si veda: http://www.uninettunouniversity.net/portal/allegati/1/Testi_Cyberspazio/Psicologia/Psicotecnologie/Roux_Garito-%20Le_teorie_dell_Apprendimento.pdf

*Successivamente vedremo quanto sia difficile impiantare una didattica orientata allo sviluppo delle **competenze** rispetto a quella basata sull'acquisizione di **conoscenze**.*

5. *Atri contributi essenziali al pensiero pedagogico attuale*

Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) è stata una delle figure centrali del rinnovamento pedagogico della seconda metà del '900, in quanto ha fornito strumenti di comprensione dell'universo mentale in età evolutiva ai quali la pedagogia ha attinto a piene mani. Fondatore dell'**epistemologia genetica**, si è applicato in modo specifico allo sviluppo dell'intelligenza nel bambino, elaborando una teoria in cui lo sviluppo mentale avviene per **stadi** (gli anni indicati vanno intesi con un "circa" avanti):

- **senso-motorio**, 0-2 anni: si passa dai riflessi spontanei (egocentrismo radicale) alla consapevolezza dell'esistenza di "altro" da sé.
- **prelogico o simbolico**, 2-6 anni: matura la capacità di comprendere i simboli e si evolve dall'egocentrismo radicale (esisto solo io) a quello intellettuale (non si è in grado di comprendere che possa esserci un punto di vista diverso sulle cose e si attribuisce a tutti il proprio punto di vista).
- **operativo concreto**, 6-11 anni: i simboli vengono usati per compiere operazioni anche reversibili e se ne conserva la memoria; si acquisisce la coscienza del punto di vista degli altri.
- **operativo formale**, dai 12 anni in poi: compare il pensiero astratto ed ipotetico. Si è in grado di ragionare indipendentemente dal proprio punto di vista.

Lo sviluppo delle fasi è **determinato geneticamente,** ma è influenzato in modo sensibile dall'**interazione col proprio ambiente**. Il processo di crescita è costituito dall' **adattamento della mente alle sollecitazioni e alle costrizioni dell'ambiente**. Il processo di interazione con l'ambiente avviene attraverso due azioni: assimilazione e accomodamento. L'**assimilazione** è l'azione dell'individuo sull'ambiente che lo circonda. L' inverso è l'**accomodamento**, determinato dall'azione dell'esterno sull'individuo.

L'individuo assimila il mondo esterno in base alla sua struttura mentale e, dunque, a seconda dello stadio della sua evoluzione: questo processo non può essere forzato proprio in virtù dei limiti genetici del cervello, ed è proprio questa assimilazione che rende possibile nuove esperienze e, quindi, la possibilità di applicarsi ad esse e far evolvere le proprie consapevolezze. L'accomodamento consiste proprio nell'adeguare i propri comportamenti alle nuovi assimilazioni e con ciò nell'evolvere il livello del proprio rapporto con l'ambiente.

Piaget ha avviato una fioritura particolarmente feconda degli studi di *psicologia dello sviluppo* e della *psicologia dell'educazione*: si tratta di due settori pienamente incarnata nel complesso delle Scienze dell'Educazione e oggetto di studi sempre più approfonditi e mirati.

I punti cardine della Psicologia dell'Educazione restano quelli formulati da Piaget

Lev Semenovitch Viygotskij

Morto giovane e censurato dallo stalinismo, Viygotskij (1986-1934) fu conosciuto all'estero solo nel 1956 e la sua influenza fu subito fortissima.

Psicologo, i suoi studi si sono concentrati soprattutto sullo studio del linguaggio e il suo ruolo nello sviluppo mentale, ma il suo contributo più fecondo è stato quello della "**zona di sviluppo prossimale"**,che costituisce la distanza tra lo sviluppo attuale e quello potenziale del bambini.

Egli ritiene che il processo naturale dell'apprendimento sia quello dello stimolo esterno, che genera una modifica interna, e che tale processo diviene sempre più consapevole con il maturare della crescita. In sostanza, il problema dell'apprendimento è quello di colmare la distanza tra uno stimolo (intendendo per tale anche uno stimolo di tipo astratto e cognitivo) e la risposta del soggetto che deve in qualche modo far sì che gli elementi dello stimolo siano compresi e che vi sia data risposta. In sostanza, lo stato in cui l'individuo si trova si evolve in uno stato superiore attraverso l'acquisizione di una conoscenza.

La distanza può essere colmata solo con l'aiuto degli altri, siano adulti o pari con maggiori livelli di competenza che possono fornire i mezzi e le condizioni necessarie; ma la **crescita** si attua solo grazie allo **sforzo creativo e logico** che il bambino/ragazzo deve fare da sé per conquistare la

conoscenza desiderata o fissata. Quanto più è corretto e funzionale l'insegnamento, tanto più la **"zona prossimale"** (cioè la distanza da conquistare che il bambino deve percorrere da solo, aumenta o – il che è la stessa cosa – la zona di sviluppo attuale assorbe la zona prossimale).

L'eredità dell'attivismo e del cognitivismo costituisce l'area didattica di riferimento soprattutto riguardo a due aspetti che già abbiamo visto: il **cooperative learning** e il **problem solving**.

Jerome Bruner

Secondo lo psicologo Jerome Bruner (1915), la mente umana **è intrinsecamente dinamica** e sviluppa continuamente i propri **schemi di percezione** del reale: le **strutture innate** della mente umana (per chi ricorda la filosofia, parliamo proprio degli "schemi trascendentali" definiti da Kant nella *Critica della ragion Pura*) sono in continuo mutamento, spinti in ciò dalle **esperienze**, dai **desideri**, dalle **intenzioni**. Bruner accetta l'ottica genetica dell'evoluzione della mente e anche i concetti di assimilazione ed accomodamento di Piaget ma, rispetto a quest'ultimo, mette l'accento sul fatto che i mutamenti non sono solo lineari (condizione/risposta), ma che **la mente opera trasversalmente**, **senza una direzione necessariamente specifica**.

Questa capacità della mente di operare in più direzioni e di cercare risposte non prevedibili a priori, costituisce la base della **non-direttività** (che non significa, banalmente, che il maestro non deve "dirigere" l'azione didattica). Il **pensiero divergente** è capace di trovare risposte non confezionate al problema al contrario del pensiero che, quando è solo **convergente**, mira ad una soluzione già esistente e protocollata. Negli anni '70 Bruner elabora pienamente il concetto di **set cognitivo,** cioè del campo delle strategie (sempre mobili) che l'individuo elabora per apprendere. In altri termini, la corretta predisposizione di un set cognitivo adeguato da parte del docente modifica radicalmente le risposte e lo sviluppo di colui che apprende, il che smentisce radicalmente gli assunti deterministici tanto dei comportamentisti quanto dei cognitivisti.

Edgar Morin

Morin (1921) è un filosofo che riflette sulla **frattura** tra il sapere umanistico (che dà le grandi risposte di senso alla vita, ma è incapace di comprendere il reale scientifico) e la cultura scientifica che dà risposte sul reale, ma è incapace di attribuirgli un senso. A ciò si aggiunge la novità del nostro tempo che è data dal vorticoso crescere delle **informazioni** fornite dallo sviluppo dei computer e del **web**, a cui corrisponde una contestuale **deresponsabilizzazione del soggetto** rispetto alla loro provenienza e il loro uso. Il problema del nostro tempo è quello **dell'attribuzione di senso alle cose**, di saper **selezionare e validare le informazioni** sulla base della loro attendibilità e del loro significato concreto.

Emerge, dunque, il problema di trasformare questa enorme ricchezza di dati in un materiale, un capitale, utile all'individuo e alla società. L'insegnamento ha, allora, il compito di costruire una "testa ben fatta": si riprende così la convinzione di Michel de Montaigne (1533-1592) per cui *"È meglio una **testa ben fatta** che una testa ben piena"*. Piuttosto che una testa piena di nozioni, è meglio una testa che possieda **solidi principi di selezione e valutazione delle informazioni**, una testa capace di conciliare il "senso" della cultura umanista con le "conoscenze" del sapere scientifico. A tal fine, è necessario scardinare il **dogmatismo disciplinare** e l'isolamento dei campi di ricerca delle discipline che, di fatto – già non più esistente nel campo della ricerca scientifica che oggi è per definizione multidisciplinare ed interdisciplinare – resiste pervicacemente negli assetti scolastici.

Howard Gardner

Gardner (1943) è uno psicologo che ha elaborato una radicale **critica del concetto di Quoziente di Intelligenza**, affermando che l'intelligenza **non è un fattore unitario** che possa misurarsi in maniera univoca in quanto essa si esprime per diversi fattori. Egli riconosce sette tipi di intelligenza (a loro volta tra loro intrecciati e con sottofattori e tutti interagenti tra loro):

1. Intelligenza logico-matematica
2. Intelligenza linguistica
3. Intelligenza spaziale

4. Intelligenza musicale
5. Intelligenza cinestetica o procedurale
6. Intelligenza interpersonale
7. Intelligenza intrapersonale

A questi tipi, in un secondo momento (cioè negli anni '90) ha aggiunto l'intelligenza naturalistica e l'intelligenza esistenziale.

Nei suoi studi di psicologia dell'educazione ha indagato gli effetti di tale teoria sul processo educativo, indicando la via del **superamento degli stereotipi** educativi puntando sulla **creatività** come strumento per l'educazione alla **comprensione**. Il primo effetto di tale impostazione è la necessità di aspettarsi *performance* diverse da ogni singolo studente a seconda del tipo di intelligenza che viene stimolato dal quesito. Non esiste un livello unitario di performance, ma una risposta di livello diversificato a seconda della tipologia e dell'ambito della prova richiesta. Privilegiare l'una o l'altra forma di intelligenza nel lavoro scolastico, significa inibire la libera crescita dello studente e tarparne le potenzialità. Una tale impostazione, ovviamente, si scontra con tutta l'impostazione cognitivista e crea seri dubbi su un sistema chiuso di certificazione delle conoscenze e delle competenze legato a test standardizzati e preimpostati.

5. *Cenni di psicologia dello sviluppo e della psicologia dell'educazione*

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, la Pedagogia si è fortemente integrata con le scienze positive che, in campo psicologico e neurologico, hanno offerto contributi notevoli per un approccio "olisitico", cioè complessivo, d'insieme, al processo di formazione e di istruzione delle strutture educative, in primis la scuola.

A titolo meramente orientativo e come contributo a successivi approfondimenti, nella seguente tabella indichiamo quali siano gli aspetti caratterizzanti di due ambiti di ricerca applicati all'educazione e che, per la loro centralità, sono richiamati spesso anche come elementi del patrimonio professionale proprio della professione docente.

PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO	PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
Un settore che, soprattutto grazie all'opera di J. Piaget, ha contribuito ad una notevole maturazione delle Scienze dell'Educazione e di evoluzione della Pedagogia è stato quello della *Psicologia dello Sviluppo*, di cui la *Psicologia dell'Età Evolutiva* costituisce un segmento strategico per l'organizzazione del lavoro didattico ed educativo. Il punto di partenza è che l'individuo evolve nel tempo maturando progressivamente la sua struttura neuropsichica e con essa le potenzialità e gli stili del pensiero. Di conseguenza, le capacità apprenditive si sviluppano per gradi fino a giungere alla maturazione definitiva. Questo non significa che si smette di apprendere una volta maturato il sistema neuropsichico ma semplicemente che i modi e i livelli più sofisticati di pensiero consentono apprendimenti via via più sofisticati e complessi. 1. L'azione educativa e quella didattica, dunque, sono vincolate al rispetto dell'evoluzione dell'assetto sensoriale, logico e cognitivo in cui si trova il soggetto. Anticipare gli apprendimenti e forzare l'acquisizione	La Psicologia dell'Educazione studia il rapporto tra individuo ed apprendimento da un suo punto di vista. Mentre la *Psicologia dello Sviluppo* indaga i fattori interni alla struttura psichica e come l'educazione e l'istruzione possano favorire la crescita armonica della persona, la *Psicologia dell'Educazione* indaga gli atteggiamenti, le reazioni, i rapporti che l'individuo mette in essere nella scuola e, più in generale, in contesti di apprendimento. Da questo punto di vista, assumono rilevanza particolare i luoghi, gli assetti funzionali, le modalità e gli strumenti dell'azione educativa che esercitano sull'individuo stimoli e suscitano reazioni tanto da richiedere un'attenta programmazione e sistemazione. Esiste molti fattori educativi che incidono fortemente sulla crescita e che hanno effetto sulla motivazione all' apprendimento, sulla curiosità per la conoscenza, sulla soddisfazione nell'avere consapevolezza dei propri progressi: senza di essi la formazione della persona stenta a decollare e si assiste ad un'acquisizione spesso passiva ed incolore di apprendimenti e di abitudini comportamentali

prematura di abilità non solo è inutile ma danneggia la regolare crescita della persona, spesso inducendo frustrazione ed abitudine allo studio mnemonico (cfr. anche Montessori e Dewey oltre che Piaget).

Ovviamente, così come matura la struttura cognitiva, matura anche quella affettiva e le relazioni che instaura il soggetto con l'ambiente si modificano notevolmente nel tempo: dal rapporto fusionale di indistinto tra sé e la madre propria del neonato, si arriva progressivamente all'autonomia del soggetto passando per gli stadi dell'egocentrismo e della autoreferenzialità alla chiarezza della propria collocazione autonoma in un sistema di relazioni complesso. In questo senso abbiamo accennato ai contributi di Piaget (stadi evolutivi), di Dewey (dimensione sociale dell'appprendimento) di Neisser (dimensione ecologica), di Viygotskij (rapporto tra pari).

2. L'apprendimento, dunque non è vincolato solo alle modalità di maturazione cerebrale delle aree cognitive ma anche dallo sviluppo della capacità psichica di interazione del soggetto e dal suo livello di empatia con il contesto. Un aspetto fondante dello studio è quello della ricerca di significati profondi (anche affettivi, etici ed estetici) che consentono ad attribuire un "senso" alle cose ed all'esistenza.

§

In ogni caso, gli autori cui sin cui si è accennato, hanno in comune un assunto di fondo: lo sviluppo dell'essere umano, nei suoi vari piani (sensoriale, cognitivo, affettivo) procede in maniera sostanzialmente lineare e, slavo patologie, prevedibile e tipico dell'età.

Un'ipotesi sostanzialmente diversa, cioè che lo sviluppo e le modalità di funzionamento del pensiero umano procedano invece in maniera diversa rispetto a quello della progressione lineare, fu avanzato da J.P. Guilforfd, psicologo americano che per primo, nel 1950, propose l'ipotesi di un "pensiero divergente": per ogni situazione non c'è una sola soluzione efficace ma più opzioni tra cui scegliere e non sempre la via indicata dal pensiero logico si rivela la più proficua o la vincente. La "creatività" ha un peso notevole nelle scelte e nella vita degli individui.

Un tale concetto, applicato all'apprendimento, lo abbiamo incontrato in non condivisi. A risentirne è tanto la realizzazione personale, quanto l'acquisizione di "competenze"[28].

A tal fine assume rilievo lo stile comunicativo del docente, la sua capacità di coinvolgere e trasmettere interesse: non bastano la competenza disciplinare né le conoscenze psicopedagogiche ma per il docente è fondamentale lavorare su sé stesso, sulla sua capacità di entrare in empatia. A tal fine è necessaria da parte sua anche una sicura padronanza degli strumenti operativi, dei sussidi delle tecnologie della comunicazione e dell'insegnamento, in quanto un fattore di grande demotivazione per lo studente è la percezione dell'insicurezza dell'educare, l'individuazione di sue debolezze professionali: senza fiducia non si attiva la relazione educante, non si innescano meccanismi psichici di disponibilità allo scambio.

§

Un concetto di cui bisogna appropriarsi per entrare nella logica della Psicologia dell'Educazione, è quello di "benessere".

L'attivazione del processo di apprendimento avviene esclusivamente in un contesto in cui il soggetto è a suo agio, non è distratto da elementi di fastidio, di disagio, che possano distoglierlo dal "piacere" di apprendere; lo studente cresce se non è preoccupato del giudizio altrui, docente, compagni o famigliari che siano, perché sa che si tratta di un giudizio sempre rivedibile e reversibile e che in ogni caso il giudizio non è sulla sua persona ma sul prodotto della sua performance. Il "benessere" non è dunque solo l'assenza di patologie o il buon umore: è la fiducia di essere accettati.

In base alle acquisizioni della Psicologia dell'Educazione, potremmo dire che il meccanismo psichico della "fiducia" è il cardine di una corretta dinamica educativa.

§

Il compito dell'educatore, dunque, non si limita a proporre con competenza professionale e tecnica i contenuti della propria disciplina di insegnamento. Vi è tutto un lavoro preliminare di programmazione e preparazione di assetti educativi con la scelta di spazi, materiali, procedure di interazione, intesi a prevenire

[28] Vedi capitolo successivo.

Bruner e anche nell'attivismo per quanto attiene soprattutto alla didattica laboratoriale.

3. L'evoluzione psicologica è un processo in cui la logica non ha maggiore importanza della creatività: accanto ad un pensiero "convergente", in grado cioè di stringere coerentemente un procedimento logico per la definizione e la comprensione degli oggetti della conoscenza, ha pari dignità un pensiero "divergente", in grado di immaginare e sperimentare nuove classificazioni e nuove soluzioni. L'errore fa parte dei tentativi di soluzione ed è positivo; la scuola deve valorizzare il lavoro di ricerca e cooperazione in un contesto in cui il "voto" non ha più ragione di esistere come premio o punizione all'interno di un insegnamento meramente "direttivo" e pedissequo.

§

Un ulteriore ampliamento della riflessione sull'assetto ed i meccanismi della struttura cognitiva della mente, sono stati offerti dall'ipotesi delle "intelligenze multiple" che abbiamo visto essere state al centro della riflessione di H. Gardner: non esiste un'unica forma di intelligenza così come non esiste un unico stile di apprendimento.

4. La scuola "accompagna" lo sviluppo dello studente lavorando sia al potenziamento delle sue aree elettive che agli aspetti meno sviluppati del suo corredo intellettuale. Il lavoro della scuola è, dunque, concentrato attorno alle esigenze cognitive del singolo studente e ne rispetta gli stili di apprendimento.

§

La mente umana, comunque, ha una sua spiccata plasticità, cioè capacità di adattarsi all'ambiente, agli stimoli ed ai bisogni. Si tratta di una caratteristica evolutiva eminentemente accentuata nella specie umana e che le ha permesso di sviluppare una sua peculiare linea evolutiva in cui l'intelligenza si è declinata in due grandi capacità: quella di adattarsi alle necessità ed alle avversità senza subire danni irreversibili (resilienza) e quella di inventare nuove e vincenti soluzioni (creatività). Ovviamente, l'istruzione e l'educazione possono giovarsi di tali caratteristiche della l'insorgenza di disaffezioni cognitive:

"*La Psicologia dell'Educazione è una scienza che studia e interviene sulle condizioni psicologiche che caratterizzano il processo educativo della persona all'interno del suo ecosistema, per favorirne il benessere dello sviluppo, pertanto in tal senso, essa può essere definita come psicologia della prevenzione e della promozione dello sviluppo… L'obiettivo dell'educatore è quello di imparare a costruire modelli educativi per attuare processi di sviluppo.* [29]. "

§

Un aspetto rilevante della Psicologia dell'Educazione è poi quello delle "reti" educative che sono intessute attorno al soggetto: non solo la scuola ma anche la famiglie e, subordinatamente, le agenzie anche non formali che incidono sul suo vissuto.

La Psicologia dell'Educazione studia specificamente le dinamiche del conflitto educativo che spesso si instaurano tra scuola e famiglia per la divergenza di stili comunicativi, di valori etici e morali di riferimento. Per la diversa declinazione del principio di autorità che spesso si instaura nel rapporto scuola/famiglia, si annidano insidie e problematicità per lo sviluppo del ragazzo. Non si tratta solo di generare divergenza dei suoi punti di riferimento adulti, ma si può facilmente indurre la frammentazione interna dei suoi assetti psichici profondi, delle dinamiche di affido all'altro, di riconoscimento del principio di autorevolezza.

§

Il conflitto socio-cognitivo tra scuola e famiglia rimanda anche ad un assetto più complessivo della società, alla percezione che si ha del ruolo della scuola e dell'istruzione in un dato contesto storico e civile: il fallimento delle politiche educative spesso rimonta proprio a problemi di delegittimazione sociale e culturale della scuola e dei saperi che essa trasmette. In questo caso, lo statuto epistemologico della Psicologia dell'Educazione necessariamente è deficitario, non riesce cioè ad incidere significativamente nell'individuazione di soluzioni in quanto si tratta di problemi strutturali di una nazione. Ma proprio per questo il suo contributo diventa

[29] S. Galluzzo, "Psicologia dell'Educazione", in http://www.tesionline.it/v2/appunto-sub.jsp?p=1&id=75

mente per impiantare processi didattici utili e remunerativi sul piano del conseguimento della crescita. Abbiamo due possibilità: sfruttare la plasticità della mente per indurre "dall'esterno" mutamenti dell'assetto psichico attraverso l'abitudine e lo stimolo di riflessi condizionati, come nel caso del comportamentismo o, come invece nel caso di Viygotskij, per indurre cambiamenti "dall'interno" attraverso lo sviluppo dell'apprendimento autonomo nella logica delle aree prossimali. 5. La scuola, a seconda delle condizioni, stimola e valorizza le capacità adattative della mente umana e la sua tipica plasticità ponendo la "prova", la "verifica" come superamento di un limite cognitivo attraverso lo sforzo di adattamento ad esigenze nuove e in parte senza risposta.	essenziale per inquadrare al meglio taluni problemi educativi quali: - la ridefinizione degli obiettivi dell' apprendimento e dei setting necessari a renderlo effettivo e vincente; - il discernimento di quanta parte dell' insuccesso scolastico sia riferibile al contesto e quanto invece al cattivo assetto della scuola; - l'analisi delle rappresentazioni socialmente condivise (media, arte, politica….) della scuola e del giudizio sociale su di essa; - l'analisi dell' autorappresentazione che la scuola ha di sé; - l'analisi della distribuzione delle responsabilità tra i soggetti educativi; - l'analisi dei modelli relazionali genitori/figli e crisi della genitorialità; - la valutazione delle modalità, degli strumenti e delle dinamiche sociali che hanno determinato il ruolo di supplenza che la scuola esercita nei confronti della famiglia e della crisi del welfare e delle strutture di sostegno alla famiglia ed ai minori.

Ovviamente, il campo di sviluppo delle ricerche della Psicologia dello Sviluppo e della Psicologia dell'Educazione non si esauriscono in questi brevi richiami ma essi servono a delineare l'importanza che gli esiti di queste ricerche rivestono per le scelte operative della scuola e per la definizione dei suoi assetti interni, anche e soprattutto alla luce degli ambiziosi obiettivi che la L. 107/2015 ha posto sia rispetto alla formazione degli studenti, sia rispetto alla scuola "aperta" il pomeriggio per i servizi al territorio.

Napoli, luglio 2018

Salvatore Pace