

L'EDUCAZIONE ATTIVA OGGI

di Remo Fornaca, ordinario di Storia della Pedagogia all'Università di Torino

Riflettere sull'origine del movimento attivista è interessante per cogliere appieno le trasformazioni avvenute nel nostro tempo, sia sul versante più propriamente pedagogico, della storia del pensiero e delle pratiche educative, sia sul versante delle modificazioni, dell'evoluzione o involuzione, a seconda dei punti di vista, della nostra stessa società. Questo testo è la sintesi di una conferenza presentata nel quadro del seminario "Riferimenti per l'educazione" organizzato dai CEMEA nel 1996-97

Il movimento attivista nasce alla fine dell'ottocento e si deve far risalire senza dubbio a Dewey ed alla scuola di Chicago il merito di aver dato vita a questa importante corrente pedagogica. Il libro di Dewey "Il mio credo pedagogico" è del 1897. Altrettanto determinante è il cosiddetto "movimento delle Scuole Nuove" che pur nella sua connotazione borghese ha contribuito a far crescere l'esigenza di un rinnovamento nelle pratiche educative e didattiche tra la fine del secolo scorso e l'inizio del novecento.

Dewey, per parte sua, faceva riferimento al pragmatismo, ovvero ad una filosofia che poneva al centro della sua attenzione l'agire, l'azione del soggetto, dei soggetti. In questo senso il pragmatismo recuperava motivi pedagogici come l'attività del bambino e dell'uomo in generale, il valore della socializzazione, la partecipazione dell'individuo alla vita sociale e questioni più generali come quelle legate al rapporto tra democrazia ed educazione.

Per Dewey, come i primi esponenti dell'educazione attiva, la scuola era prima di tutto un luogo di formazione del cittadino: non valeva, quindi, solo l'apprendimento di date materie, ma contava ancora di più la partecipazione attiva ed intelligente della persona.

Un movimento "dentro" la realtà

In questo senso il movimento attivistico ha sempre presentato una natura aperta alla vita sociale e reale del bambino come dell'individuo. Ed è per questo che è anche importante parlare appunto di "movimento". L'attivismo non è un blocco omogeneo ed unico, ma una realtà variegata e da sempre "in movimento". Anche dal punto di vista culturale: l'attivismo ha infatti dato vita alla costituzione di gruppi associativi, di movimento di base come ad esempio i CEMEA stessi. L'attivismo, infatti, deve molto al movimento dell'Educazione Nuova (*l'Education Nouvelle*, come la chiamano in Francia) ed agli apporti ricevuti grazie ai numerosi convegni internazionali che tra le due guerre e dopo la seconda guerra mondiale in particolare, hanno alimentato i contatti e gli scambi tra educatori, ricercatori, docenti che intendevano riflettere su quello che concretamente vivevano.

Il movimento attivistico vuole, da sempre, essere dentro la realtà, dentro la società: non è un caso se tale movimento si è trovato e si trova ancora oggi, in prima linea per questioni come la lotta all'analfabetismo, la parità dei diritti della donna, l'educazione alla pace, l'ambientalismo, ecc.

A tale riguardo, mi piace sottolineare il rapporto "Pace-Educazione" inteso dall'attivismo come strettamente condizionato dal consolidamento del sistema democratico e dallo sviluppo di forme di educazione interculturale.

Esperienza e conoscenza

Veniamo ora ad evocare sinteticamente alcuni passaggi essenziali della storia dell'attivismo più conosciuto.

Vi è una prima fase caratterizzata dallo studio della psicologia del bambino, prima, e dall'attenzione per la sociologia dell'educazione, poi. I nomi più significativi: Claparede, Piaget, Vygoskji. Va ricordato anche l'apporto della pedagogia sperimentale di Decroly e di Montessori.

In Italia, appunto, l'attivismo si sviluppa dopo il 1945 (tra l'altro, la nascita dei CEMEA in Italia avviene non a caso tra il 1949 ed il 1950): molta responsabilità di questa tardiva diffusione fu dovuto all'opposizione da parte degli intellettuali cattolici seguaci del pensiero di Maritain. Le stesse posizioni di Gramsci, per quanto più vicine all'attivismo, impegnarono laici e pensatori della sinistra su altre questioni ed altre fonti. Al contrario, in Francia le cose sono andate diversamente: qui il movimento attivista conosce un grande sviluppo e soprattutto un "riconoscimento sociale e culturale" ancora oggi vivo e persistente.

Nel secondo dopoguerra, tuttavia va in crisi. Nel 1950 nasce il movimento delle "scienze della conoscenza" attento ai processi cognitivi, logici ed epistemologici. Si tratta di una scuola che privilegia le ricerche intellettuali e lo studio del funzionamento logico-formale della nostra conoscenza.

Per molti aspetti, le modalità dell'apprendimento, la ricerca sulle condizioni materiali dello sviluppo della persona passano in secondo piano, a vantaggio delle ricerche sui processi di apprendimento stesso. Si passa, con uno slogan, "dal fare al conoscere".

Jerome Bruner con il suo libro "Le due culture" in cui critica apertamente l'attivismo deweyano di essere carente di cultura scientifica e Skinner, quest'ultimo con la sua "istruzione programmata" si trovano ad accentuare questi motivi logico-formali a scapito dei precedenti interessi per l'agire.

Il movimento attivista viene a trovarsi in una sorta di posizione difensiva di fronte all'emergere di interessi nuovi di natura logica ed epistemologica. La forte crescita d'interesse per tematiche di natura cognitivista coinvolge anche Piaget che passa dallo studio dell'età evolutiva allo studio dei processi di formalizzazione del pensiero.

A metà degli anni '70 ed all'inizio degli anni '80 si verifica un nuovo cambiamento.

Questo lo si può notare dal cambiamento anche della pubblicazione di Bruner. Questi, di fronte allo sviluppo delle nuove tecnologie assume una posizione critica. Lo stesso Bruner nota come abbia preso piede una sorta di "logica senza soggetto" che portando a termine un processo di formalizzazione, per molti aspetti utile e necessario, finisce però per costruire una falsa immagine di un "bambino tecnologico" lontano dal bambino reale. Basti guardare ai programmi della scuola elementare del 1985 per rendersi conto di questo problema.

Queste critiche, unite alla proposizione di alcune prospettive "alternative anche molto interessanti, Bruner le ha indicate nel suo libro "La ricerca del significato" dove riscopre il valore delle emozioni, della narrazione, della esperienza soggettiva. E' qui che Bruner riconosce la pluralità dell'intelligenza restituendo alla creatività, alla vita sentimentale ed all'esperienza personale un ruolo pedagogico essenziale.

Da questo punto di vista egli si ricollega a Gardner, noto per il suo libro "Formae mentis" in cui si dimostra che la pluralità dell'intelligenza fa sì che la stessa non coincida esclusivamente con la logica e la razionalità.

Lo stesso Piaget era, in fondo, un kantiano inserito in una linea di pensiero "scientifico": egli studiava i diversi momenti operativi del soggetto appoggiandosi su di un approccio conoscitivo di tipo matematico.

Gardner, invece, dice che l'intelligenza non coincide con questo modello matematico e nell'uomo sono attive ben altre dimensioni dell'intelligenza. Si passa così da una concezione unidimensionale del pensiero ad una concezione pluralista. Si amplia lo spettro del campo d'indagine possibile e lo stesso tradizionale dualismo tra "razionalità/irrazionalità" può essere sfumato e superato.

Gardner così facendo integra e modifica profondamente l'assetto epistemologico dei processi cognitivi inserendo anche un nuovo elemento: quello delle cosiddette "teorie".

Per Gardner non è importante conoscere sulla base di procedimenti kantiani che racchiudono entro categorie a priori i dati dell'esperienza che in quanto tali si aggiungono ad una struttura già predeterminata. La conoscenza, nell'interpretazione piagetiana di questa impostazione, diviene allora qualcosa che si costruisce attraverso processi operativi ed esperienziali.

Gardner dice che il bambino non si limita ad apprendere attraverso l'esperienza, che pure è importante, ma conosce anche per mezzo della "presa di coscienza" di fenomeni che subito non capisce e questo processo di "interiorizzazione" non è di esclusiva natura operativa. La psicologia umana costruisce così delle teorie ed elabora autonomamente delle possibili connessioni tra i fenomeni. Non è solo attraverso le categorie di spazio e tempo che avvengono queste connessioni: c'è dell'altro e si tratta di qualcosa di importante ed originale che ci impedisce di

immagazzinare delle teorie senza averle davvero interiorizzate. C'è una presenza attiva del soggetto che non opera soltanto su oggetti dati dall'esperienza, ma che stabilisce relazioni teoriche. La conoscenza non ha così solo un carattere formale: per Gardner aprire una porta significa risolvere un problema e non semplicemente ragionare per mezzo di strutture lineari del tipo "Causa/Effetto".

In questo quadro si inserisce anche la corrente dell'ermeneutica che ci ha insegnato quanto sia importante lavorare sui processi d'interpretazione e di comprensione. Conta il senso, il significato che si attribuisce, che si recupera, che si elabora nel proprio rapporto con gli altri, con le cose, con se stessi. Le azioni fondamentali sono allora descrivere e capire: ed il lavoro pedagogico che pensi sa sufficiente centrarsi sui soli processi logici si sbaglia. Non è sufficiente: è ben più importante riflettere sui processi di comprensione, sui significati. Contano le relazioni non l'addestramento.

Bateson e Morin vanno ricordati come un passaggio essenziale in questo percorso di recupero della concretezza dell'esperienza educativa. Le teorie della complessità spostano l'attenzione dalla "ragione" al concetto di "mente". La non coincidenza della mente con la razionalità, l'idea della mente come sistema, contesto, ambiente, come struttura a rete di relazione, la ricerca delle "strutture che connettono": sono questi i principali concetti che concorrono a ribaltare una visione troppo ristretta, formale della conoscenza.

Ora diviene centrale il concetto di "informazione" e di rete di relazioni: è l'intreccio sempre cangiante, la polivalenza differenziata delle situazioni che influenzano la personalità.

Oggi, malgrado i tanti meriti delle teorie sistemiche, assistiamo ad un rischio: quello di ricadere nella formalizzazione del sistema. Si pensi, ad esempio, all'esplosione potenziale di un "sistema" come Internet.

Attivismo e complessità

Per avviarmi alla conclusione. Credo sia importante ribadire che l'attivismo vada recuperato in quanto ha una sua credibilità epistemologica in quanto recupera l'espressione globale e complessa del soggetto.

L'attivismo, rivisitato e ravvivato dalle contaminazioni a cui ho fatto riferimento, mi sembra possa essere in grado di ricomporre ciò che in passato è stato separato: l'estraneazione tra scolastico ed extrascolastico, la separazione tra mente-corpo-ambiente, il rapporto tra conoscenza e vissuto.

C'è un'educazione alla complessità e non alla semplificazione che va sostenuta, è sul concetto di caos, di disordine che occorre lavorare per recuperare gli aspetti essenziali della conoscenza che ci permettono di decifrare il mondo più in profondità. E' la vita pratica, l'esperienza vissuta, la creatività che vanno rivalutate e ricondotte in primo piano. Già Dewey in "Arte ed esperienza" parlava dello stretto rapporto che c'è tra matematica e creatività, del fatto che "nella danza c'è un connubio perfetto di matematica e creatività".

A partire da questo punto vista può essere allora possibile pensare alla formazione della persona sotto tutti i suoi aspetti, dando la giusta attenzione per le questioni della prassi, per la progettazione della propria esistenza al di là del comportamentismo lineare, oltre le teorie curricolari, per introdurre non di meno ma più variabili, per imparare ad operare su queste variabili.