

Introduzione all'Educazione attiva

(Emanuela Cocever)

- (I. La pedagogia nella metà del XX secolo)
- 2. L'educazione attiva
 - 2.1 Excursus
 - 2.2 Un momento forte: i trenta punti di Calais
 - 2.3 Il ruolo dell'educatore
 - 2.4 Un punto forte: la previsione positiva

2. L'educazione attiva

2.1 *Excursus*

Educazione attiva è il termine che designa un insieme di riflessioni, ma soprattutto di esperienze educative diverse per riferimenti teorici, intenzioni, condizioni di realizzazione, collocazione nel tempo e nello spazio, accomunate dal considerare il bambino e la bambina o un qualsiasi interlocutore dell'intervento educativo come parte attiva del processo educativo, oggi diremmo protagonista del suo sviluppo e del suo apprendimento. P. Bovet riassume quello che distingue i pensatori e gli operatori di questo orientamento nella considerazione che *invece di profittare delle facoltà ricettive del bambino per imprimere su questa cera molle conoscenze ed abitudini [.. 1 essi vedono anche e soprattutto, nel bambino, un organismo eminentemente attivo le cui facoltà si sviluppano principalmente attraverso l'azione* (D.HAMELINE, A.JORNOD, M.BELKAID 1995).

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kerschensteiner, Freinet, Dewey, Baden Powell sono i nomi di riferimento quando si vuole ricordare chi ha sviluppato nel dibattito teorico e pratico sull'educazione questa prospettiva. Ma l'idea che il bambino sia attore del suo sviluppo è all'opera in esperienze anche molto precedenti: Erasmo da Rotterdam, Comenius, le Petites Ecoles di Port Royal... Se i maestri e le maestre di Port Royal aderivano all'idea della necessità dei bambini di essere 'messi in forma' per evitare le tentazioni mondane, realizzavano però una didattica fortemente centrata sulla necessità

di attivare e cercare collaborazione nell'interesse dei bambini all'oggetto di studio e una organizzazione di vita quotidiana che teneva in gran conto l'opportunità che i bambini si sentissero benvenuti e invitati da aspettative positive.

Parlare di questo passato non è una digressione retorica, serve a sottolineare la nostra implicazione con fatti anche lontani, a ricordare come 'niente succede per la prima volta e niente si ripete'. La presenza o l'assenza della ricerca di cooperazione nella pratica educativa non è da pensare tanto scandita in un prima o un dopo, ma da un apparire scomparire in ordine tanto diacronico quanto sincronico. Se questa prospettiva ci interessa dobbiamo essere consapevoli che non si è realizzata né si realizza una volta per tutte, che deve essere attivata settanta volte sette e che siamo ancora e sempre responsabili della sua esistenza.

Le esperienze dell'educazione attiva con la fine della prima guerra mondiale diventano un movimento che conosce un impulso particolare, mosso da due fenomeni, uno di carattere politico sociale, l'altro di carattere scientifico e culturale.

L'esperienza dell'ingiustizia nella detenzione del potere e delle tragiche conseguenze che questa comporta nella vita quotidiana di uomini e donne, in particolare quella della imperizia delle gerarchie militari, quindi dell'ingiustizia sociale di fronte ai rischi mortali della guerra è decisiva per l'affermazione di una esigenza di giustizia sociale che si afferma esplicitamente in movimenti politici e azioni di diverse organizzazioni sociali. Fra le categorie più attive c'è quella degli insegnanti e la scuola è al centro di molte rivendicazioni. Freinet, in una lettera degli anni venti, scrive: *Un popolo che la guerra ha unito, non può essere diviso in tempo di pace... i padri hanno vegliato nelle stesse trincee Il i figli possono sedersi sugli stessi banchi* (11. PEYRONIE 1999). La diffusione fra insegnanti ed educatori di quanto i primi psicanalisti stavano scoprendo circa aspetti fino allora trascurati dello sviluppo, le prospettive aperte dei lavori di S.Freud e dei clinici e ricercatori suoi collaboratori, senza trascurare l'interesse suscitato da quelli di Binet, confermano, a proposito della costruzione della personalità, del carattere, dell'intelligenza, l'intuizione di molti educatori che educazione ed apprendimento non sono fenomeni lineari riducibili all'effetto di un emittente A su un ricevente B. Sono fenomeni complessi nei quali l'attività del ricevente non è meno importante di quella dell'emittente; il loro successo dipende da una collaborazione che si può raggiungere tenendo conto di aspetti che erano stati come la parte sommersa di un iceberg, la cui esplorazione è finalmente in corso.

Partecipano a questo slancio motivato a volte da un'idea umanista, a volte da un progetto politico, ma sempre concretizzato in un'azione di definizione di formazione e di realizzazioni di scuole e servizi innovativi, uomini e donne diversi per tradizioni

culturali e scientifiche, per collocazione geografica, per ambiti di azione e per fortuna successiva. Ne ricordo alcuni riducendo azzardatamente in una frase il nucleo delle loro esperienze:

- J.Dewey (USA) la cui elaborazione filosofica verte sulla continuità fra esperienza e conoscenza,
- M. Montessori (Italia) che afferma la competenza dei bambini, fin da molto piccoli, e vede l'opera dell'educatrice come un'azione sull'ambiente di sgombero dagli ostacoli (il primo dei quali è la troppa voglia di aiutare dell'educatrice stessa) e di offerta di opportunità perché la competenza si esprima;
- O.Decroly (Belgio) che realizza una organizzazione degli apprendimenti corrispondente all'assenza di soluzione di continuità negli ambiti di sviluppo;
- Gandhi e R. Tagore (India) che promuovono luoghi di vita e centri di formazione dove la pratica spirituale, l'apprendimento di un mestiere e la produzione artigianale sono fusi nella vita quotidiana;
- R.Baden Powell (Gran Bretagna) che costruisce un progetto di formazione di caratteri responsabili e solidali attraverso l'esperienza di sé in un gruppo che passa dal gioco all'azione sociale autoregolandosi secondo un insieme di intenzioni condivise,
- A.S.Makarenko (URSS) che offre ai giovani sbandati di cui si occupa un'esperienza di costruzione di un luogo di vita che è nello stesso tempo costruzione di un gruppo e di un sé sociale;
- R.Cousinet, C. Freinet (Francia) che mettono in forma un'organizzazione scolastica che riconosce le caratteristiche individuali per utilizzarle in un progetto vantaggioso per il singolo e per il gruppo.
- E. Pikler (Ungheria) che mette a punto la possibilità di una relazione educativa cooperativa fra l'adulto e il bambino fin dai primi mesi di vita, quando il corpo è il solo strumento attraverso il quale un bambino percepisce, pensa, si esprime.

bambino nei primi mesi di vita

2.2 Un momento forte: i trenta punti di Calais

Alla fine degli anni venti il movimento fa un salto di qualità e passa dalla frammentazione di numerose iniziative alla messa in forma di un organismo che superi la frammentazione e offra a chi ha una pratica nell'educazione attiva e ai molti che sono alla ricerca di riferimenti capaci di sostenere con metodi e tecniche generalizzabili il desiderio di innovare, un quadro di riferimento convincente e d'efficace.

Nel 1921 nel corso della riunione annuale della *Ligue de l'éducation nouvelle*, a Calais, viene stabilito l'elenco di 29 punti (diventeranno 30 nel 1925) che caratterizzano il movimento e vincolano i suoi aderenti. La definizione *Education nouvelle* era stata usata, fino allora, con totale libertà. L'ampliarsi ed articolarsi delle iniziative che affermavano fame parte aveva dato luogo a confusioni e distorsioni. In questa occasione si stabilisce che una esperienza che voglia definirsi come appartenente all'Educazione nuova deve realizzare almeno quindici dei 30 punti individuati.

1 trenta punti di Calais iniziano col delineare l'organizzazione di una scuola e arrivano a formulare un progetto di educazione alla cittadinanza.

Dieci principi riguardano la organizzazione generale:

31. *L'Educazione nuova è un laboratorio di pedagogia pratica che si propone di servire di suggerimento alle scuole ufficiali;*
32. *L'Educazione nuova è un internato in atmosfera quanto più è possibile familiare;*
33. *L'Educazione nuova è stabilita in campagna;*
34. *L'Educazione nuova raggruppa gli alunni in padiglioni;*
35. *L'Educazione nuova pratica la coeducazione dei sessi;*
36. *L'Educazione nuova deve comprendere almeno un'ora e mezza al giorno di lavoro manuale;*
37. *La falegnameria occupa il primo posto fra i lavori manuali. Il giardinaggio e l'allevamento sono pure consigliati;*
38. *Devono essere possibili lavori liberi;*
39. *L'educazione fisica è realizzata mediante la ginnastica naturale, i giochi, gli sport;* 40. *Campeggi ed escursioni.*

Dieci principi riguardano l'educazione intellettuale:

41. *Sviluppare il giudizio piuttosto che la memoria;*
 42. *Specializzazione spontanea accanto a cultura generale;*
 43. *L'insegnamento si basa sui fatti e sulle esperienze;*
 44. *In conseguenza l'Educazione nuova si appoggia sull'attività personale del fanciullo;*
 45. *L'insegnamento è fondato sull'interesse spontaneo degli alunni;*
 46. *R lavoro individuale consiste in ricerche sia attraverso i fatti, sia fra libri, periodici, etc., e, in seguito, attraverso classificazioni secondo un ordine logico;*
 47. *Il lavoro collettivo consiste nell'elaborazione comune di documenti particolari*
 48. *L'insegnamento propriamente detto è limitato alla mattina*
 49. *L'insegnamento non tratta più di una o due materie al giorno: la varietà deve sorgere dal modo di presentarle;*
 50. *L'insegnamento tratta poche materie per ciascun mese o trimestre.*
- Dieci principi riguardano l'educazione morale:
51. *L'educazione morale si realizza dall'interno all'esterno e cioè per mezzo della pratica, graduale del senso critico e della libertà*
 52. *Per l'organizzazione amministrativa e disciplinare si applica il sistema rappresentativo democratico;*
 53. *Premi e sanzioni -positive non si hanno se non come mezzo per promuovere l'iniziativa;*
 54. *Premi e sanzioni educative consistono nel mettere l'alunno in condizione di raggiungere meglio il fine considerato come buono;*
 55. *Autoemulazione;*
 56. *L'Educazione nuova deve presentare un'atmosfera estetica ed accogliente;*
 57. *Musica collettiva, canto corale, orchestra;*
 58. *L'educazione della coscienza consiste, per i fanciulli, soprattutto in racconti morali;*
 59. *La maggior parte delle scuole nuove osserva un'attitudine religiosa senz' settarismi e pratica la neutralità confessionale;*
 60. *L'Educazione nuova prepara il futuro cittadino non solo in vista della nazione, ma anche in vista dell'umanità.*(L. ROMANINI 1954, le sottolineature sono di chi scrive).
- Con questi punti, il movimento dell'Educazione nuova formula un progetto di autoeducazione attraverso la valorizzazione dell'interesse, dell'esperienza pratica, nel rispetto e con l'utilizzo di tutte le componenti dello sviluppo

2.3 Il ruolo dell'educatore

L'insegnante e, più in generale, l'educatore coerente con questa impostazione non è un operatore di trasmissione (di contenuti, regole, etc.) ma un interlocutore capace di far fare esperienze e di accompagnarne l'elaborazione globale.

L'opera degli educatori e degli insegnanti che si riconoscono nel movimento dell'educazione attiva ha qualcosa in comune con (proseguono?) l'opera della madre come la descrive Winnicott (D.W. WINNICOTT 1989) quando parla della sua capacità di introdurre il bambino o la bambina ad un rapporto creativo col mondo. Dice Winnicott che il senso di realtà non si costruisce nel bambino con l'insistere della madre sulla esteriorità delle cose esterne, ma con la capacità della madre di adattarsi ed adattare la realtà, al bisogno del bambino e l'adeguato decrescere di questa disponibilità. Ugualmente un educatore mette in grado il suo interlocutore di fare esperienze che lo confermino, nella sua capacità di intervenire con effetto nel mondo e lo fa modulando la sua funzione di mediazione. Così facendo si impegna anche perché il rapporto che intrattiene con ogni interlocutore sia orientato verso il mondo esterno e non alla coppia che essi formano. La relazione è una dinamo, non un obiettivo in sé.

Il concetto di mediazione è al centro della lettura delle esperienze di Freinet da parte di insegnanti e operatori dei servizi educativi e sanitari. Il 'Gruppo di pedagogia e psicoterapia istituzionale' studia e lavora in particolare il ruolo fondamentale, ai fini dell'apprendimento e della socializzazione, ma anche della riabilitazione nei gruppi a scuola e nelle strutture psichiatriche, delle mediazioni che le tecniche di lavoro, l'uso degli strumenti, le regole gestite in gruppo, rappresentano (17. TOSQUELLES 1974, 1884; F. OURY 1971)

Per questi educatori e terapeuti, la mediazione è un dispositivo materiale o organizzativo che regola gli scambi. E' un aspetto concreto della vita di gruppo offerto all'attenzione del gruppo perché ne mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo e ne faciliti la comunicazione. Mette in gioco gli individui 'a proposito di', muove le identificazioni in funzione di un compito, distribuisce la reattività e la energia oltre un rapporto frontale verso l'interesse e l'azione per le cose e le persone.

2.4 Un punto forte: la previsione positiva

Molti educatori del movimento condividono la qualità di essere degli scrittori efficaci e accattivanti, capaci di raccontare l'esperienza senza utilizzarla e il gergo disciplinare.

Avendo altri tempo e spazio a disposizione sarebbe interessante citare affermazioni di intenzioni, esposizioni di problemi, indicazioni di azione riferiti ad aspetti della vita

scolastica e dei servizi interessanti e operativi per noi oggi, anche se la loro formulazione è lontana nel tempo.

Faccio un esempio fra i tanti possibili. Riguarda l'attribuzione di educabilità nei confronti di soggetti in situazione di difficoltà anche estrema, così come P. Meirieu la legge in una vicenda fondamentale nella storia dell'educazione, attiva e non solo: quella del selvaggio dell'Aveyron e del dott. Itard.

Alla fine dei '700, nei boschi del centro della Francia era stato ritrovato un ragazzino dell'apparente età di 10 - 12 anni, il cui aspetto e comportamento lasciavano immaginare che fosse stato abbandonato alla nascita e fosse cresciuto, quindi, fra gli animali e le piante, senza alcun contatto umano.

L'abbandono di bambini era un fatto non del tutto eccezionale, in quel periodo storico, ma questo ritrovamento avviene in un momento particolare per la storia delle scienze dell'uomo. La rivoluzione francese aveva lasciato dietro di sé, in questo campo, molte idee innovative favorevoli alle ipotesi dell'efficacia dell'azione umana sulla salute, l'intelligenza, il benessere. A Parigi lavorava Pinel (il medico che per primo aveva organizzato un ospedale per i matti secondo l'ipotesi che vi potessero essere curati) ed era attiva una *Société des observateurs de l'homme* i cui membri dibattevano con passione dei rapporti fra innato e acquisito nell'uomo. Le loro discussioni si basavano non solo su convinzioni, ma derivavano per quanto possibile da esperienze o esperimenti. J. Itard, medico, era uno di questi intellettuali e chiese di avere in affidamento il 'selvaggio' per potere realizzare un'opera di educazione nei suoi confronti. Il governo accettò la sua proposta e J. Itard si mise all'opera...

I diari eccezionalmente dettagliati e accurati di J. Itard ci lasciano una testimonianza preziosa dell'esperienza; utilizzandola F. Truffaut ha realizzato uno dei suoi film più belli *Il ragazzo selvaggio* (A. CANEVARO, J. GAUDREAU 1997).

Philippe Meirieu apre la collezione di piccoli testi e video *Reflechir avec les pedagogues d'hier aux questions éducatives d'aujourd'hui* con queste parole:

La storia dell'educazione è fatta di scommesse: un bambino è dichiarato perso, 'anormale', deficiente', 'ritardato', 'incapace' ... ed ecco che un uomo o una donna si alzano e rifiutano questo verdetto. Affermano che 'si può fare qualcosa' e che non si può e non si deve rassegnarsi. Si mettono al lavoro, ribellandosi alla fatalità alla quale altri attorno a loro si sottomettono. Inventano metodi, cercano soluzioni, attivano dispositivi per riportare chi ne era stato allontanato nel campo dell'umanità.

A volte, il più delle volte non ci riescono del tutto. Ma il loro interlocutore fa comunque dei progressi. Spesso con difficoltà, ma quanto è necessario per non perdere la speranza.

Hanno scommesso sull'educabilità... una scommessa insensata d'ifronte a tutte le buone ragioni che indurrebbero a rinunciare. Una scommessa infinitamente necessaria. Una scommessa che è l'onore dell'educatore e la sua ragione d'esistere.

Questa affermazione evita il rischio della demagogia e si mantiene nel campo drammatico, ma reale dell'educazione, perché è accompagnata, nel testo di Meirieu, dalla considerazione della necessità di ottenere la collaborazione, di attivare la voglia di partecipare al progetto educativo, da parte dell'interlocutore dell'azione educativa.

E' un tema che questo pedagogista francese tratta frequentemente (uno di quelli che alimentano la discussione ricorrente in Italia come in Francia sulla necessità o meno di un pensiero pedagogico per organizzare la scuola, fra pedagogisti, appunto e disciplinacisti) per mettere a fuoco qualcosa di simile a un disegno gestaltico nel quale non si riesce a cogliere il punto in cui le linee passano dal disegnare un elemento a disegnarne un altro. Stare in presenza di questa impossibilità di separare, e agire al suo interno, costituisce una caratteristica dell'atteggiamento educativo nella prospettiva dell'educazione attiva.

E' necessario che ad un certo punto decidiamo di fare qualcosa di noi stessi e l'educatore non può farlo al posto dell'educando, può solo creare le condizioni perché l'altro prenda lui stesso la decisione, si assuma il rischio. Quello che oggi abbiamo capito meglio di quanto lo capisse Ilard è che non si può crescere al posto di qualcun altro. Si può, si deve, essere presenti, fare il possibile per aiutarlo . è il principio di educabilità ... Ma bisogna rispettare che sia l'altro a decidere, alla fine, del suo destino e dei suoi apprendimenti: è il principio di libertà. Il principio di libertà è indissociabile dal principio di educabilità. Senza rispetto della libertà l'educabilità diventa addestramento. Senza educabilità il rispetto della libertà si trasforma in futilismo (MEIRIEU 1999).

Bibliografia

A. CANEVARO, J. GAUDREAU *L'educazione degli handicappati*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997

D. HAMELINE, A. JORNOT, M. BELKAID, *L'école active. Textes fondateurs*, Puf, Paris 1995

P. MEIRIEU, J G. Itard. *Tous les enfants peuvent-ils être éduqués ?*, PEMF, 2001

A. VASQUEZ, F. OURY, *L'educazione nel gruppo classe*, ed. Dheoniane, Bologna 1971

H. PEYRONIE, *Célestin Freinet*, Hachette Education, Paris 1999

L. ROMANINI, *Il movimento pedagogico all'estero*, vol.I *Le idee*, vol. II *Le esperienze*, La scuola editrice, Brescia 1953

F. TOSQUELLES, *Education et psychotherapie institutionnelle*, HIaTUS, Mantes la Ville 1984

D.W. WINNICOTT, *Sulla natura umana*, R. Cortina, Roma 1989.