

Oltre l'“Educazione Nuova”?

Maria Nicodemo

Università degli Studi di Salerno

Filippo Gomez Paloma

Università degli Studi di Salerno

Abstract

L'articolo a partire dalla riflessione sul contesto e sugli apporti più importanti dell'Educazione Nuova, considera la possibilità di poterne parlare ancora oggi. Si confrontano i principi pedagogici del movimento dell'Educazione nuova con gli attuali, sostenendo l'importanza del recupero di tale movimento che si è occupato della persona nella sua integralità e complessità, apportando rilevanti intuizioni. L'attivismo rivisitato alla luce del nuovo contesto permette di recuperare la connessione tra scuola e società, tra corpore-ambiente, tra conoscenza ed esperienza; connessioni fondamentali, oggi come ieri, in qualsiasi contesto educativo.

This paper evaluates the current situation regarding education, in particular: its influence upon social context and the most important contributions of the "New Education". In this paper, pedagogical principles of the New Education movement are compared to already existing principles, arguing the importance of the pupil relative to a newly improved academic institution in order to make relevant insights. Activism revisited in the light of this new context enables a correlation between school and society, between corporal-psychological-environment, and between knowledge and experience; basic connections, who's relevance doesn't diminish with age or by the peculiarities of any educational context.

Parole chiave: attivismo, persona, corporeità, empatia, interdisciplinarietà.

Keywords: activism, person, corporeity, empathy, interdisciplinarity.

I momenti e i contributi dell'Educazione Nuova

Per poter riflettere sul movimento dell'Educazione Nuova, e sulla possibilità di poterne parlare ancora oggi, è necessario, innanzitutto, ripercorrere i momenti e gli apporti più importanti di un movimento pedagogico di notevole influenza sul processo di insegnamento-apprendimento, sulla concezione del docente e del discente e, più in generale, sulla concezione dell'educazione. Prima di considerare se siamo “al di là dell'educazione Nuova” (Peretti, 1958), se è stata davvero superata, se siamo “oltre la scuola attiva” (Agazzi, 1955), occorre capire il contesto in cui si è diffuso tale movimento. Per parlare del presente e delle, eventuali, prospettive future, occorre comprendere il passato come sostiene Adolphe Ferrière (1920-1952), il

quale, richiamandosi a Jean Marie Guyau¹, ritiene necessario anche perdonarlo, ma non giustificarlo. È proprio alle opere del Ferrière che qui ci si richiama principalmente per la trattazione del movimento delle Scuole Nuove. Trattasi, tuttavia, di un'analisi che intende ripercorrere non dettagliatamente tutti gli apporti e, di conseguenza, non si richiama ad una ricca bibliografia del movimento in questione ma, semplicemente, cita i contributi che si ritengono sufficienti per una riflessione sull'eventuale rapporto tra l'Educazione Attiva (di ieri) e le proposte educative di oggi. Questo intento giustifica anche il ricorrente riferimento alle opere del Ferrière, il quale, oltre a testimoniare la sua opera, offre informazioni dettagliate sui metodi di altri importanti educatori. Le sue pubblicazioni vengono considerate, da più studiosi, opera di chiarimento delle tante esperienze di Scuola Nuova, in quanto egli ha la possibilità di vivere direttamente queste scuole o, comunque, di visitarle.

Ferrière, quando nel 1920, scrive *“Trasformiamo la scuola”*, intende approdare verso una scuola nuova, differente da quella del suo tempo “erede di un lungo passato di empirismo falsato a priori filosofici, è ancora impantanata in una routine da cui non riesce a liberarsi”. Egli incoraggia gli educatori ad “un'azione energica in favore delle riforme dettate dalla scienza. Gli ostacoli, l'inerzia, l'ignoranza o l'incomprensione, sono notevoli. Riforme sono urgenti” (Ferrière, 1920/1952, p. 22). I professionisti dell'educazione e della formazione, dunque, sono chiamati ad elaborare il “nuovo” anche perché essi hanno a disposizione nuovi strumenti, non posseduti dai vecchi pedagogisti, quale ad esempio il metodo scientifico. A sostenere il loro lavoro è l'allora giovane psicologia del bambino, “in grado di dettare al riformatore della scuola e all'educatore pratico una linea di condotta. Sarebbe un delitto non tener conto della sua voce” (Ferrière, 1920/1952, p. 23).

Le Scuole Nuove si affermano tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, traendo origine dalla concezione dei propri ideatori e dalla necessità, sempre più incalzante, di offrire alle nuove generazioni una scuola che segua il passo di una società in cambiamento. Si avverte così la necessità di rivedere l'organizzazione, i contenuti e i metodi della scuola, al fine di renderla più rispondente ai bisogni sociali emergenti. Aldo Agazzi spiega che

la didattica nuova viene da quel grande fatto che è la rivoluzione sociale dei tempi moderni; la quale esige che ciascun uomo sia, contemporaneamente, autore di sé e della civiltà del suo tempo, insieme con gli altri: soggetto di politica, soggetto di socialità, soggetto di civiltà e, nello stesso tempo, se stesso: perché, se non sarà se stesso, non sarà neppure soggetto di civiltà (Agazzi, 1955, p. 79).

La scuola attiva si caratterizza come un movimento di reazione contro il passato ancora in vita nella scuola; contro il formalismo che vi vige; contro la mancata comprensione della natura del bambino. Si propone come ideali l'attività spontanea, personale e produttiva del bambino².

La scuola attiva accoglie il criterio di Johann Heinrich Pestalozzi: procedere dall'intuizione alla nozione, e non viceversa. Il bambino deve riflettere a partire dal concreto e reagire immediatamente sul concreto. Ecco perché a questa nuova scuola viene attribuito un carattere pratico e antintellettualistico: “è necessario dare ai fanciulli la possibilità e l'occasione di lavorare col loro corpo, colle loro mani. Questa fu la prima idea dei creatori della scuola attiva” (Gibaldi, 1964, p. 28).

Con la diffusione dei principi dell'Educazione Nuova si inizia ad intravedere anche il rapporto tra le discipline a stampo umanista e quelle scientiste. Al di là delle varie differenze presenti nelle diverse scuole, ciò che accomuna il movimento dell'Educazione Nuova è proprio l'attenzione rivolta al fanciullo da parte di più discipline: psicologia, medicina, psicoanalisi e sociologia (Peretti, 1958). Ferrière in prima linea, e poi Ziller, Montessori e Persigout accolgono in psicologia il principio del biologo Haeckel (contestato poi da altri biologi), secondo cui lo sviluppo somatico dell'individuo ripete, ricapitolandole, le tappe evolutive seguite dalle specie zoologiche sfociate poi nell'uomo. Si tratta di una tesi che sostiene il parallelismo tra fasi

individuali ed epoche umane³. Tuttavia, in quegli anni, nonostante gli sforzi della biogenetica, questi interessi non sempre vengono calati nel sistema scolastico. Secondo Ferrière anche i tentativi di Dewey, del Decroly non sono altro che dei “bagliori che precedono l’aurora”. Ne consegue la mancata comprensione del concetto di sforzo e di interesse. Nella scuola ancora si parla di sforzo in un’accezione sbagliata: sforzo=noia. Il concetto di interesse verrà ben chiarito da Ferrière, distinguendo il “vero interesse, che suscita e che stimola lo sforzo nel lavoro, e la semplice attrazione, che non è altro se non capriccio e che porta [...] alla indifferenza elegante della gente che non ha più voglia di nulla” (Ferrière, 1920/1952, pp. 64-66).

Agazzi (1955) scrive che è soltanto la visione psicologizzata dell’educazione, propria della teoria dell’interesse, che da fondamento agli attacchi alla scuola tradizionale, quella dei banchi, della lezione e dei manuali. La scuola psicologizzata viene definita la scuola dell’orientamento: fondata sulle disposizioni e le attitudini dell’alunno. La concezione dell’allievo come centro attivo del processo di apprendimento implica la conoscenza dell’allievo. Sicuramente, a primo acchito, gli insegnanti del tempo avranno pensato di conoscere già i propri allievi. La conoscenza però implica un’attenta osservazione, nonché un ascolto attivo. Anche se non è ancora nata la psicologia sperimentale, anche allora, ricorda Agazzi, si praticava l’osservazione del fanciullo, andando alla ricerca della natura dei processi di apprendimento e dello sviluppo spirituale dell’educando. È proprio la conoscenza dell’allievo che ha portato alla scoperta che il fanciullo ha un posto attivo nella scuola. Si passa, dunque, dalla psicologia dello sforzo alla psicologia dell’interesse, dalla quale scaturisce l’individualizzazione della scuola. Agazzi, infatti, nota come la ricerca degli interessi individuali e l’individualizzazione dell’insegnamento (“scuola su misura”) coincidano. Eppure, questa teoria pare abbia trovato delle difficoltà di interpretazioni, relative soprattutto al difficile compito di scoperta e individuazione degli interessi.

La scuola tradizionale, oltre ad apparire incapace di tener conto del grado di differenziazione dei bambini che apprendono, viene accusata di insegnare l’immobilità. Nel bambino, invece,

l’azione è naturale, infatti in mancanza d’essa, egli vorrebbe almeno vedere ciò che gli si vuole far imparare: il più spesso ci si accontenta di parlargliene, mentre un semplice schizzo andrebbe così bene per lui. Per paura di coltivare il suo “egoismo” si cerca di inculcargli il disinteresse [...]. E i perché dei bambini così pieni di candore, così insistenti, così numerosi sono soffocati dalla regola fredda e rigida della scuola. Essa non vi risponde, ma moltiplica le spiegazioni che il bambino non domanda (Ferrière, 1920/1952, p. 38).

Un merito va riconosciuto a Jean-Jacques Rousseau, la cui opera permette lo sviluppo di importanti ricerche sperimentali: egli invita gli educatori ad un’attenta osservazione del fanciullo. È proprio Rousseau che sposta l’attenzione da quello che veniva definito un “adulto in miniatura” al fanciullo. Riconoscimenti vanno a Claparède, Piaget e Binet, i quali anch’essi si soffermano sul fanciullo (Peretti, 1958). Claparède (1931), ad esempio, si fa promotore di un’educazione funzionale, nella quale i metodi e i programmi sono in funzione dei bisogni naturali del soggetto che apprende.

Nonostante le negligenze da più parti riscontrate, si possono, a cavallo tra l’Ottocento e il Novecento, osservare delle “buone” scuole nelle quali i programmi e i metodi, sviluppati in funzione delle tappe di sviluppo dei bambini anormali, vengono applicati ai ragazzi normali. Non si può sostenere l’esistenza di una Scuola Nuova, ed infatti, si parla di scuole nuove, sottolineando le differenze tra le une e le altre. Si può citare la scuola della Montessori in Italia, del Decroly a Bruxelles, delle scuole nuove sorte in campagna, create in Inghilterra da Reddie, Badley, ecc, diffuse poi in Europa, del Demolins in Francia, la cui opera è stata continuata nella Scuola des Roches da George Bertier. Segue il grande movimento della “Scuola attiva” inaugurato da John Dewey negli Stati Uniti. Queste scuole hanno dato dei risultati che secondo Ferrière

dovrebbero essere conosciuti bene o forse meglio da pedagogisti e medici. Il metodo italiano della Montessori viene definito “il metodo dell’avvenire”, in quanto consentirebbe il fiorire dell’intelligenza, della volontà e del sentimento del bambino. Lo sviluppo dei questi tre fattori dovrebbe essere l’obiettivo di ogni educazione. Un lavoro simile si ritrova già nei Giardini d’Infanzia, di Friedrich Fröbel, sorti nella prima metà dell’Ottocento (Ferrière, 1920/1952).

Altro lavoro è quello delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi che nel 1892 inaugurano, sotto la direzione di Pietro Pasquali, un “Asilo modello”, istituito dal comune di Brescia, nella frazione di Mompiano. Il principio alla base del metodo Agazzi è quello “intuitivo” (Barbera, 1946).

Ulteriore opera da richiamare è quella del dott. Ovide Decroly, a Bruxelles, che si riferisce al metodo dell’interesse sostenuto da Dewey negli Stati Uniti e da Claparède in Europa. Il fine del Decroly è: soddisfazione dei bisogni fisiologici e psicologici dei bambini; preparazione alla vita del domani attraverso la somministrazione di giusti strumenti; elevazione, con i propri sforzi, ai valori universali dello spirito. Tuttavia, il metodo di Decroly a quanto pare non rappresenta una pura novità teorica; la novità starebbe sta nel fatto che tale metodo si applica veramente (Ferrière, 1920/1952).

Un’altra scuola, definita da Ferrière un “capolavoro”, è quella di Paul Geheeb dell’Odenwald, in Germania. Qui scrive Ferrière che non si osserva “né autoritarismo, né licenza, ma autorità naturale, autorità senza oppressione arbitraria, libertà senza eccessi”. Inoltre, egli afferma:

mi pare di avere scoperto allora tre ordini di cause concorrenti: l’attrezzatura esterna, il programma degli studi, l’organizzazione della vita materiale e morale, tutti e tre tendenti a questo risultato: al rispetto dei bisogni legittimi della natura fisica e psichica del bambino per portarla a sbocciare in un’atmosfera di salute, di verità e d’altruismo (Ferrière, 1920/1952, pp.74-76).

In tutte le proposte si può affermare che la richiesta avanzata alla scuola è la stessa: una chiara conoscenza dell’organismo fisiologico e psicologico degli allievi e degli specifici bisogni di ogni organismo. Inoltre, la scuola viene chiamata ad innalzarsi dai fatti particolari alle leggi generali e, nella pratica educativa, a passare dalle leggi ai fatti. La scuola attiva riconosce l’importanza delle attività manuali, pur non volendo dichiarare la supremazia dell’attività manuale su quella intellettuale: si tratterebbe di “un vero e proprio regresso e un rovesciamento di valori che non si può accettare”. Si cerca di spiegare che bisogna andare oltre il lavoro manuale, perché la scuola attiva non predica il manualismo ma “l’attività” che per essere educativa deve scaturire dalle energie interiori del fanciullo. Le energie interiori possono essere attivate sia spontaneamente sia da uno stimolo offerto dal maestro, dando esito ad un’originale creazione. “Ne risulta una gioia intensa e un nuovo desiderio d’azione” (Peretti, 1958, p. 96).

Il ruolo dell’educatore per l’Educazione Nuova

La scuola attiva intende adattare il metodo scolastico ai bisogni degli allievi, predisponendo un ambiente adeguato alle loro richieste. In questa scuola, il maestro, a differenza di quello che tanti potrebbero aver pensato, non è uno spettatore. Ferrière, infatti, scrive:

un educatore che comprenda quale sia il suo ufficio sa rispondere alle domande dell’apprendista in erba; gli si offre, soprattutto, come modello di imitazione; gli prospetta una tecnica; incoraggia la sua abilità e la sua perseveranza; gli evita gli errori troppo grossolani, gli accidenti, le conseguenze delle imprudenze, le cui sanzioni oltrepasserebbero il fine educativo (Giraldi, 1964, p. 108).

Dall'attivismo pedagogico che sostiene Ferrière scaturiscono tre fini: la liberazione del maestro; la liberazione dell'individuo; la liberazione dello Stato. La scuola attiva libera il maestro dalle mansioni disciplinari; lo scolaro si libera perché acquisisce padronanza dei suoi muscoli e della sua volontà; lo Stato si libera affinché possa efficacemente occuparsi dell'educazione, in funzione del bambino e, quindi, del cittadino, essendo uno Stato democratico. Questa liberazione, tuttavia, comporta un grande impegno soprattutto al docente che deve garantire la libertà al discente anche, e soprattutto, grazie al suo impegno. La scuola ha il compito di formare il futuro cittadino, attivo nella vita sociale e politica. Il maestro non deve farsi da parte, ma deve intervenire al momento giusto, quando ad esempio il bambino trascuri qualcosa. La lezione, però, può essere fatta anche da uno degli alunni (Gibaldi, 1964). Eppure l'aver tanto esaltato l'attività del soggetto che apprende ha fatto sì che molti si sentissero in dovere di mettere in secondo piano la figura del maestro. È chiaro che, invece, il compito del maestro diventa ancora più delicato di quanto, in teoria, si potrebbe pensare. Infatti,

L'opera del vero maestro [deve] farsi diversa da quella che comunemente si stima: trasformarsi da un "dare il sapere", in un suscitare nello scolaro le forze, le attività, le capacità del suo spirito a raggiungere e scoprire il sapere; da un dare dei precetti, credendo con ciò di aver risolto il problema dell'educazione morale, in un suscitare nell'alunno la problematica della moralità impegnandolo con le sue forze nel problema della conquista del bene vissuto (Agazzi, 1955, p. 26).

L'interesse, il bisogno dell'educando deve diventare, per l'educatore,

l'interesse-guida, secondo la congiunta psicologia dell'età evolutiva e del singolo, si ha quella che è stata definita educazione funzionale: sia nel senso che essa debba essere, appunto, in corrispondenza a un bisogno intimo e rispondere a una determinata "funzione" (Claparède); sia, più profondamente, che essa debba realizzare quell'unità di due elementi concorrenti, in nessuno dei quali, a sé, inerisce il fatto che sorge dalla loro unione, unità indissociabile che il Dewey chiama appunto funzione: funzione è il conoscere, unità di soggetto-oggetto; funzione è l'interesse, atto del rapporto bisogno-risposta ambientale (Agazzi, 1955, p. 68).

Giuseppe Lombardo Radice, attuatore dei capisaldi educativi dell'attualismo di Gentile, instaura un evidente rapporto anche con le scuole dell'attivismo, ponendo attenzione all'operato di educatrici come Franchetti, Pizzigoni, Rosa Agazzi, Montessori, Maria Boschetti Albert, ecc. Lombardo-Radice, sulla base delle linee individuate dal Gentile, inerenti il rinnovamento della scuola, inteso come rinnovamento della società, prospetta innovazioni pratiche e funzionali. Egli individua proprio negli insegnanti i rappresentanti di questo duplice rinnovamento della scuola e della società (Cavallera, 2010).

La scuola nuova [...] è quella in cui non tanto si spiega e si ripete; ma si sperimentano le forze di tutti in una continua esplorazione della natura e dell'anima; come in un laboratorio, nel quale la disciplina sorge dal comune lavoro, e il lavoro non è identico per ciascuno, ma proporzionato alle attitudini di ciascuno, perché da ciascuno spontaneamente assunto la guida amorosa del maestro, diventato moderatore della casa, della famiglia scolastica (Lombardo-Radice, 1951, p. 79).

Lombardo-Radice chiarisce anche il rischio inerente la sottovalutazione del ruolo del maestro nel processo di apprendimento. Egli sostiene che coloro che ritengono che la scuola debba trasformarsi a partire dalla messa da parte del maestro, trascurano un particolare, ossia che il fanciullo risponde agli stimoli del maestro; il fanciullo è un attento osservatore del maestro. Nella scuola attiva il maestro deve, a sua volta, saper osservare il fanciullo ed essere un tempestivo e amorevole consulente di quest'ultimo (Lombardo-Radice, 1951).

“Oltre la scuola attiva”

Agazzi scrive *“Oltre la scuola attiva”* nel 1955, più di mezzo secolo dopo le origini del movimento delle scuole nuove. Egli si rende conto che si è giunti al termine della fase di esplorazione e si rende necessaria un’interpretazione, pur essendocene molte. Avverte, così, la necessità di superare l’attivismo, di andare oltre, ma chiarisce subito che “superare, procedere oltre, andare al di là, non vuol dire rinnegare l’ieri o, peggio, tornare al prima di ieri”. Il procedere oltre non implica il respingere, ma l’acceptare motivatamente l’istanza dell’attivismo stesso (Agazzi, 1955, p.19).

È interessante partire proprio dalla riflessione di Agazzi. L’attivismo, essendosi occupato della persona nella sua integralità e complessità, richiede una rivisita, un recupero. Rivisto alla luce del nuovo contesto permette di recuperare la connessione tra scuola e società, tra corpo-mente-ambiente, tra conoscenza ed esperienza. Riflettendo sul contesto di oggi, sulle emergenze educative di una società in continuo cambiamento crediamo che l’attivismo possa esserci di aiuto. Soprattutto è importante non dimenticare i suoi apporti: l’aver concentrato l’attenzione, oltre che sul fanciullo, sull’azione di chi apprende e di chi insegna. L’attivismo sin da subito chiarisce che l’azione avviene grazie al corpo, rivalutando così una dimensione troppo trascurata nel passato. Difatti, i creatori della scuola attiva sostengono proprio la necessità di dare ai fanciulli la possibilità di lavorare con il corpo. Necessità che tutt’ora viene avvertita, anzi avvalorata da vari studi.

Oggi si sostiene che la cognizione non sia svincolata dal corpo, ma che sia incarnata in quest’ultimo. La prospettiva dell’Embodied Cognition, ossia della cognizione incarnata, sostiene che la cognizione scaturisca anche da caratteristiche corporee e che il comportamento dell’uomo nasca dalla tempestiva interazione tra il sistema nervoso di un corpo e l’ambiente in cui si colloca l’azione (Gomez Paloma, 2013). La scuola italiana, in effetti, è da alcuni anni che si muove in questa direzione: gli Orientamenti del 1991 sostengono ad esempio, nella Scuola dell’Infanzia, l’importanza per il bambino di acquisire la capacità di organizzare lo spazio d’azione in rapporto al proprio corpo (Bottino, 2009). Tuttavia, non tutti i docenti hanno ancora avuto la possibilità di familiarizzare con il filone dell’Embodied Cognition che, invece, appare molto promettente all’interno della didattica.

L’attuale ricerca pedagogica, convinta sostenitrice dell’importanza di un lavoro pluridisciplinare (così come prospettato dal movimento delle Scuole Nuove), può avvalersi del supporto delle neuroscienze. Le scoperte neuroscientifiche, assieme alla prospettiva Embodied, sostenendo la necessità di rivedere la relazione che intercorre tra corpo, azione e processi cognitivi, incontrano e intendono dialogare con la didattica. Ne consegue, così, la nascita della Neurodidattica che consente di pensare alla didattica anche sotto l’aspetto biologico. Non è questa sicuramente la sede per approfondire questi studi ma il nostro intento è di stimolare la riflessione su questi temi.

Riprendendo il rapporto tra educatori ed educandi, nella pratica educativa è evidente che il loro lavoro scaturisca da una collaborazione. In tale contesto, un ruolo importante viene assunto dal corpo e dall’ambiente in cui il soggetto opera. La conoscenza si sviluppa proprio a partire dalla sinergia tra corpo e ambiente e dall’azione del soggetto. “Il corpo vive il contesto, vive le relazioni, vive le emozioni proprie e quelle altrui. Il corpo si sagoma in base all’esperienza” (Visconti, 2011, p.108). L’Educazione Nuova promuove l’importanza dell’esperienza personale per l’acquisizione delle conoscenze utili alla vita; ma le esperienze non si compiono grazie al corpo? Gli allievi imparano tanto attraverso le attività esperienziali, e, dunque, attraverso i corpi. Lo stesso insegnante può trasmettere molto con il suo corpo radicato nel mondo (Merleau Ponty, 1962). “Noi abbiamo un corpo, possiamo studiarlo e farlo studiare. Ma noi siamo anche un corpo” (Gamelli, 2013).

Un’efficace metodologia di apprendimento è l’attività laboratoriale, nella quale l’apprendimento avviene proprio attraverso il “fare” così tanto raccomandato da Dewey. La prospettiva di Dewey riconosce nel

processo di apprendimento-insegnamento il ruolo attivo e spontaneo del soggetto impegnato nelle attività scolastiche. Fondamentale è il momento della socializzazione, in quanto il processo educativo si configura come un'attività che porta alla graduale partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della sua comunità. Nella stessa linea è l'aula circolare della “scuola del saper fare” presentata da don Lorenzo Milani di Barbiana, il quale libera le aule da tutto ciò che può rappresentare un ostacolo al corpo (Gamelli, 2012). Nell'attività laboratoriale si cercano di risolvere situazioni problematiche a partire da un processo dinamico e costruttivo in cui il discente viene sostenuto dall'insegnante che lo guida, lo stimola alla scoperta dei percorsi possibili. Si cerca così di offrire delle risposte personalizzate, in conformità con i bisogni del soggetto che apprende, che possano migliorare l'aspetto relazionale, favorire l'acquisizione di nuove conoscenze applicabili nei contesti di vita. La pratica laboratoriale, dunque, oggi come ieri (con l'Educazione Nuova) viene particolarmente consigliata, ritenendola come una soluzione efficace, da poter attuare in qualsiasi condizione (Gomez Paloma, 2013).

Si avvalora, dunque, l'importanza dell'intelligenza corporea, che perfettamente interagisce con le altre intelligenze (Howard Gardner). Attraverso un'adeguata stimolazione dell'intelligenza corporea si può favorire l'apprendimento di abilità spaziali, logico matematiche, interpersonali, ecc. Secondo Gardner vi è un'intelligenza corporea-cinestetica, ossia “la capacità del corpo di esprimersi, governarsi, manipolare le cose, orientarsi in maniera precisa, rispondere costantemente ed efficacemente ai problemi motori che si manifestano nelle forme più diverse” (Sibilio, 2002, p. 41).

I principi pedagogici di oggi sembrano essere in linea con quelli dell'Educazione Nuova. Si sostiene l'importanza dell'apprendimento personalizzato che chiede un impegno di mente e corpo, del fattore psicologico e di quello biologico. Corpo e mente sono in strettissima relazione. La rappresentazione del proprio corpo costituisce la base dei sentimenti e del pensiero; è essenziale per la soggettività; è il principio per la costituzione del mondo (Blaesi & Wilson, 2009).

Nel nostro tempo è importante riflettere soprattutto sulla relazione educativa: tra docente e discente si deve instaurare una forte alleanza, sostenuta da una sana empatia. L'empatia, che include l'emozione e l'intuizione nello stesso tempo, consente di cogliere pienamente l'altro, nella sua interiorità. Si parla di “*originaria compartecipazione emotiva* [...] che consente di percepire il corpo dell'altro come presenza di un universo personale originario” (Bellingreri, 2010). Sull'importanza delle emozioni nei processi di apprendimento e, nello specifico, nella relazione educativa, si concentrano gli studi condotti in ambito neuroscientifico, soprattutto con la scoperta dei neuroni specchio (secondo la quale, un particolare tipo di cellule, i neuroni specchio, sono in grado di attivarsi sia quando si osserva un'azione sia quando si compie la stessa). Questi studi dimostrano che la comprensione degli altri avviene sulla base di un'equivalenza motoria (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Anche a livello delle emozioni si sostiene l'esistenza di un meccanismo di risonanza, simile al sistema specchio motorio, che mette la persona in condizione, ogni volta che si rapporta con gli altri, di creare uno spazio empatico condiviso. In questo spazio le emozioni degli altri vengono evocate, riconosciute e comprese.

Per concludere, riteniamo che la scuola di oggi, inserita in un contesto molto difficile e complesso, può (e deve) avvalersi delle recenti scoperte ma anche dei contributi del grande movimento pedagogico dell'Educazione Nuova. La scuola non deve dimenticare di essere una delle più importanti agenzie educative e non deve perdere di vista il significato originario di educare: dal latino *e-ducere*, condurre fuori, far venir fuori. L'educatore deve, quindi, essere la guida che s'impegna nel far venir fuori ciò che è dentro il discente. L'educazione/la formazione deve essere in grado di sviluppare i potenziali umani della persona. La scuola deve, contemporaneamente, conservare alcune importanti basi, nonché valori propri dell'umanità, ed essere in grado di rinnovarsi nei linguaggi e nei metodi di lavoro per potere offrire risposte efficaci in rispondenza ad un progetto formativo. Gli insegnanti debbono educare, e quindi stimolare, all'esercizio riflessivo e all'elaborazione di un pensiero critico. L'educatore deve innanzitutto considerare e assumere le condizioni

personali e sociali degli allievi, i propri interessi, incoraggiando e guidando opportunamente il loro apprendimento, mediante una progettazione personalizzata e riguardosa dei ritmi di ognuno.

Notes

¹ Guyau, Jean-Marie, filosofo e scrittore francese (Laval, 1854. Mentone, 1888). Scrisse, oltre a libri per l'infanzia e a lavori di erudizione, varie opere filosofiche nelle quali la tematica filosofica tradizionale veniva ripensata in un'ottica squisitamente sociologica. Tra queste: *La morale d'Épicure et ses rapports avec les doctrines contemporaines* (1878); *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction* (1885); *L'irréligion de l'avenir* (1887).

² Questi ideali non sono nuovi nella storia della pedagogia: risultano essere presenti in Montaigne, Locke, Rousseau, Pestolazzi, Fichte, Fröebel. Con la scuola attiva si verifica, dunque, un arricchimento delle intuizioni degli studiosi del passato, attraverso la conoscenza psicologica del bambino (Ferrière, 1951).

³ Ferrière riassume così l'evoluzione della specie e dell'individuo umano: "L'embrione passa, in nove mesi, per le fasi di un'evoluzione animale che è durata certamente milioni di anni; in seguito, durante i primi sei anni, ripercorre gli stadi del cacciatore e del pastore primitivi, stadi che saranno duranti centinaia di secoli; dai sei ai dodici anni passa per quelli dell'agricoltura e dell'artigianato, che sono durati qualche decina di secoli e si sono prolungati, come pure è avvenuto per gli altri stadi, sino ai nostri giorni, ovunque il luogo non abbia permesso l'ulteriore evoluzione mentale e sociale. [...] Quanto più l'adolescente si avvicina all'età che avevano i suoi genitori quando egli fu concepito, tanto più brevemente egli vive i periodi del passato che corrispondono ai suoi anni" (Gibaldi, 1964. Agazzi, 1955).

Bibliografia

- Agazzi, A. (1955). *Oltre la scuola attiva: Teoria e significato dell'attivismo*. Brescia: La Scuola.
- Barbera, M. (1946). *L'Educazione Nuova e il Metodo Montessori*. Milano: Ancora.
- Bellingreri, A. (2010). L'avvenimento della persona. *Pedagogia e vita*, 2, 44-67.
- Blaesi, S., & Wilson, M. (2010). The mirror reflects both ways: Action influences perception of others. *Brain and Cognition*, 72, 306–309.
- Cavallera, H. A. (2010). Giuseppe Lombardo Radice. L'educazione come missione. *Pedagogia e Vita*, 2, 14-43.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlè (trad. it. L'educazione funzionale, Signorelli, Roma, 1972).
- Claparède, E. (1920). *L'école sur mesure*. California: Payot (trad. it. La scuola su misura, La Nuova Italia, Firenze, 1952).
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. University of Michigan (trad. it. Il mio credo pedagogico, La Nuova Italia, Firenze, 1987).
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. New York: Macmillan (trad. it. Scuola e società, La Nuova Italia, Firenze, 1980).
- Ferrière, A. (1920). *Trasformons l'école: Appel aux parentes et aux autorités*. Genève: Bureau international des écoles nouvelles, (trad. it. Trasformiamo la scuola, La Nuova Italia, Firenze, 1952).
- Gamelli, I. (2013). *Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio*. Lavoro presentato al seminario tenutosi all'ITT Gentileschi, Milano.
- Gamelli, I. (2012). *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: Franco Angeli.

- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the future*. Boston: Harvard Business School Press (trad. it. Cinque chiavi per il futuro, Feltrinelli Editore, Milano, 2007).
- Giraldi, G. (1964). *A. Ferrière: Psicologia Attivismo Religione*. Roma: Armando Editore.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognition Science. Gli Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Lombardo-Radice G. (1951), *Didattica viva. Problemi ed esperienze*. Firenze: La Nuova Italia.
- Merleau-Ponty, M. (1962). Un inédit de Merleau-Ponty. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4, 401-409.
- Peretti, M. (Ed.). (1958). *Pro o contro l'educazione nuova? Saggio di sintesi pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santelli Beccegato, L. (2009). *Educare non è una cosa semplice*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Esselibri.
- Venturella, F. (2010). Le sfide educative. *Orientamenti Pedagogici*, 57, 4, 583-608.
- Visconti, E. (2011). *Processi educativi e apprendimento elettivo*. Lecce: Pensa.

Maria Nicodemo è pedagoga, educatrice e docente di Psicologia Generale e Applicata presso un Istituto di Istruzione Superiore. Fortemente impegnata nel sociale, lavora nell'ambito dell'educativa domiciliare per minori a rischio sociale e minori con disabilità. Da alcuni anni è impegnata nell'approfondimento delle tematiche connesse all'educazione e nello studio della relazione educativa alla luce delle scoperte neuroscientifiche. È co-autrice di alcune pubblicazioni su riviste internazionali.

Maria Nicodemo is an educationalist and a teacher of General and Applied Psychology in a vocational high school. Deeply involved in social matter, she works in the field of home educational for children at risk. Since several years she has been involved in the research of issues related to education and to the study of the educational correlation given the neuroscientific discoveries. She is joint author of several publications in international magazines, including: *Didactics of body for cognition. Neurobiological sciences as support to pedagogical performances* by Gomez Paloma F., Nicodemo M., D'Anna C., Pastena N.; *Educational policy analysis for inclusion in Italy* by Dionisio A., Nicodemo M., D'Anna A., Pastena N., Gomez Paloma F. in International Conference in Education and New Developments 1-3 June, Lisbon.

Filippo Gomez Paloma, è Professore Aggregato di *Metodi e Didattica delle Attività Sportive* presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università di Salerno. Direttore della Collana *Embodied Cognitive Science* – Edizione Nuova Cultura, ha pubblicato oltre 180 prodotti scientifici, ha partecipato come relatore, chairman e componente del CTS a numerosi convegni nazionali ed internazionali ed ha avuto un incarico di *Fellowship in Sport Pedagogy* presso la West Hungary University of Szombathely.

Filippo Gomez Paloma, is Assistant Professor of Education and Methods of Sports Activities at the Department of Human Sciences, Philosophy and Education, University of Salerno. Director of the Series *Embodied Cognitive Science* - New Edition Culture, he has published more than 180 scientific products and participated as a speaker, chairman and member of the CTS in numerous national and international conferences. He had a Fellowship in Sport Pedagogy at the University of West Hungary Szombathely.