



LIBERTÀ E CAMBIAMENTO. *ESERCIZI* DELL' APPRENDERE

di

Gabriella D'Aprile

La formalizzazione di modelli teorici e operativi nell'ambito dei processi di apprendimento/insegnamento ha costituito, tradizionalmente, uno dei principali terreni di studio e d'intervento su cui la pedagogia si è orientata nel costruire la propria dimensione di scienza dell'educazione e su cui si è impegnata per misurare, in termini di fecondità euristica, il valore della propria riflessione epistemologica.

Nel precisare potenzialità e specificità investigative e nel tentativo di arricchire il proprio dispositivo attraverso innovativi strumenti d'indagine, il sapere pedagogico, nel suo percorso verso l'acquisizione di uno statuto scientifico, ha ampliato raccordi ed intrecciato sinergici scambi con campi disciplinari diversi, contemplando linguaggi, modelli teorici talvolta distanti dal peculiare campo disciplinare e rintracciando nuovi versanti di ricerca sotto il profilo teorico e nel contempo "praticabili" sul terreno della prassi educativo/didattica. Entro il suddetto percorso, un posto del tutto singolare, ad esempio, è ricoperto dal dialogo intrecciato con la psicologia, che, a partire dalla fine dell'Ottocento, traccia piste di ricerca fino ad allora inesplorate, sollecita approfondimenti, genera gemmazioni sul piano empirico, profila dispositivi per la riflessione sull'agire educativo. Proprio nella stagione tardo positivista la psicologia, nella sua dimensione sperimentale, costituisce, infatti, scienza di riferimento su questioni di sperimentalismo pedagogico connesse a studi sull'intelligenza (uso dei test e leggi del lavoro mentale)¹, all'interpretazione dinamico-funzionale della vita psichica e allo stu-

¹ Nel panorama culturale italiano di fine Ottocento e inizi Novecento, forte impulso alle teorie dell'apprendimento è dato dal fiorire di originali studi sulla *fatica intellettuale*, rispetto ai quali è significativo il contributo del fisiologo torinese Angelo Mosso (1846/1910). Intorno alla misurazione del grado di intelligenza e alle leggi del lavoro mentale interessanti risultano le indagini di *pedagogia fisiologica*, ambito di studio che, situato al crocevia di antropometria e medicina preventiva, offre un apporto alla didattica per sostenere l'allievo nelle fasi di sviluppo intellettuale e fisico, "correggendo" tutte quelle condizioni di debolezza costituzionale che possono essere di impedimento all'apprendimento. Per una ricostruzione su temi, modelli, figure dello sperimentalismo

dio scientifico del fanciullo (pedologia)², e aspetto significativo, in merito ai processi di apprendimento³. In riferimento a quest'ultimo ambito di approfondimento, il panorama degli studi di area pedagogica presenta un'apprezzabile quantità di contributi che richiamano, in forma più o meno esplicita, nuclei tematici, concetti, indirizzi, apporti di pensiero desunti da teorie psicologiche⁴, a tal punto che risulta operazione complessa riuscire a rintracciare una riflessione che reclaims paternità squisitamente pedagogica⁵.

Il presente contributo, prendendo le mosse dall'attuale dibattito intorno alla formazione degli insegnanti, più che mai attuale nel quadro del percorso di specializzazione prospettato dal neonato Tirocinio formativo attivo (TFA)⁶, intende offrire un apporto in direzione della messa a fuoco di un modello di Pedagogia

pedagogico italiano, cfr. V. La Rosa, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale*, Milano, Franco Angeli, 2012.

² Sulla pedologia e sul nesso psicologia/educazione si veda lo studio, d'impianto storico-evolutivo, di C. Trombetta, *Psicologia dell'educazione e pedologia. Contributo storico-critico*, Milano, Franco Angeli, 2002.

³ In effetti, la psicologia nel giro di pochi decenni, dal primo laboratorio sperimentale fondato a Lipsia nel 1879 dal fisiologo W. Wundt, acquistando sempre più risonanza nel panorama scientifico, attira l'attenzione e l'interesse di studiosi di parte pedagogica. Il filone che si delinea in questa stagione è quello di una pedagogia che cerca le sue fondamenta di scienza nell'efficienza operativa che può dimostrare grazie all'apporto dello sperimentalismo psicologico che, basato sull'osservazione e su metodi desunti dalle scienze naturali, assurge a via maestra per impostare e risolvere questioni educative, sul duplice versante applicativo dell'apprendimento e dell'insegnamento.

⁴ Anche il campo di studio che riguarda il rapporto tra l'azione educativa, l'apprendimento, il comportamento dell'individuo che apprende è spesso conteso con la psicologia dell'educazione, che rivendica la propria esclusività per quanto riguarda la diagnostica degli apprendimenti, la somministrazione di determinate prove per misurare abilità e *performances* cognitive, lo studio di alcune variabili quali percezione, attenzione, motivazione, memoria, ecc.

⁵ Sarebbe interessante interrogarsi sui reciproci attraversamenti tra pedagogia e psicologia in riferimento ai processi di apprendimento, per riflettere non solo su quelli che sono i lasciti in termini di apporti qualitativi al più ampio e complesso discorso circa le teorie della formazione, recuperando, secondo un approccio genetico-evolutivo, pagine di una ricca e vivace tradizione scientifico-culturale del primo Novecento che esercita ancora un'eco su recenti modelli pedagogici; nel contempo sarebbe anche utile problematizzare le ragioni di un dialogo oggi *tras*-mutato rispetto al passato. Nel panorama attuale, infatti, si segnalano tra i due saperi talvolta sconfinamenti e sovrapposizioni di campo o si registrano distanze a causa di rigide settorializzazioni disciplinari, che vanno a discapito di efficaci modelli integrati.

⁶ Nell'attuale panorama istituzionale, di riassetto del sistema scolastico, il modello di formazione degli insegnanti, configurato dal Regolamento del 2010 con i corsi di tirocinio formativo attivo (TFA), pone l'accento sulla necessità che i futuri docenti possano avvalersi di una formazione professionale universitaria, che comprenda l'interconnessione tra insegnamenti, laboratori e tirocinio e le problematiche dell'integrazione e della disabilità. Si tratta di un curriculum formativo che ha come *focus* l'integrazione tra teoria, sperimentazione, osservazione e riflessione sull'esperienza professionale.

dell'apprendimento che voglia rivendicare specificità di settore, ovvero quelle peculiarità teorico/prassiche che sono passate sotto silenzio, talora appiattite da un mero didatticismo improntato sull'ammissibilità/funzionalità/applicabilità di modelli e teorie desunte preminentemente da indirizzi di matrice psicologica (tra i principali: comportamentismo/cognitivismo/costruttivismo).

In sede pedagogica quando si discute di apprendimento si tende a privilegiare una lettura collocata nel recinto di certi nessi, ovvero stimoli, associazioni, risposte, condizionamenti, modificazioni comportamentali, adattamento, stili cognitivi, motivazione, comunicazione, e si rischia di approdare alla deriva del cosiddetto "normativo", come se l'apprendimento fosse solo fatto esclusivamente "tecnico"; inevitabilmente si incorre in una riflessione curvata nell'ottica di un mero psicologismo. Sono numerosi gli studi che hanno indagato in profondità questi ambiti affiancando, all'analisi dell'interazione in classe tra insegnante e allievo, la ricerca sulle strategie di comportamento che possano influire e modificare il clima in aula e la qualità dell'apprendimento; studi a tal punto numerosi che risulta problematico scorgere un fondamento unico, un paradigma onnicomprensivo, in un contesto così variegato, *a mosaico* delle diverse teorie⁷, «là dove l'intersezione dei campi non sempre è a vantaggio della interdisciplinarietà, e la pluralità degli apporti non è sempre nel segno della ricchezza e della esaustività, perché anzi frequenti sono le preclusioni e gli schematismi riduttivistici»⁸.

Un ulteriore elemento che contribuisce a rendere complessa la questione possiamo riscontrarlo nell'utilizzo non univoco, ma polisemico, della stessa parola *apprendimento*, talvolta usata per indicare fattori di sviluppo, altre per segnalare una risposta condizionata del nostro organismo, o ancora per indicare il processo di adattamento⁹. Un filtro di lettura che contribuisce a profilare, talora, riduttive associazioni e stereotipate etichette.

Nel contesto della riflessione pedagogica sembra mancare, dunque, una teoria generale dell'apprendimento che sappia rintracciare modelli, tematiche, contributi al di là di costrutti esplicitamente psicologici¹⁰ che analizzano i processi

⁷ Cfr. N. Paparella, *La nozione di concetto di sviluppo. Analisi, connotazioni, potenzialità ermeneutiche*, in «Il Quadrante Scolastico», 30 (1986), p. 77.

⁸ N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988, p. 5.

⁹ Una definizione classica è quella offerta dagli studiosi G.H. Bower e E.R. Hilgard: «l'apprendimento riguarda il cambiamento nel comportamento o il potenziale di comportamento di un soggetto in una situazione data, determinata dalle ripetute esperienze del soggetto in quella situazione, ammesso che il cambiamento di comportamento non possa essere spiegato sulla base di tendenze a rispondere innate del soggetto, di maturazione o di stati temporanei dell'organismo», cfr. E.R. Hilgard, G.H. Bower, *Teorie dell'apprendimento*, trad. it. di I. Angeli e F. Scaparrì, Milano, Franco Angeli, 1987, p. 11 (tit. orig. *Theories of learning*, London, Prentice Hall, 1981).

¹⁰ Cfr. D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli, 1978, p. 60.

del conoscere a partire da un pragmatismo metodologico/procedurale fondato sul *come* e sul *perché* apprendiamo¹¹.

Entrando in maniera più specifica nel *focus* della questione in oggetto, certamente sorge spontaneo chiedersi: e *l'allievo*?

L'orizzonte auspicato diventa, allora, quello di valorizzare quei lasciti teorico/empirici del sapere psicologico che, densi di significazione pedagogica per le ricadute nella reale prassi didattica/educativa, siano tuttavia inseriti in un ampio orizzonte *culturale*¹², che ponga l'attenzione sul soggetto/allievo protagonista della propria storia di apprendimento, nell'ambito dei suoi peculiari contesti educativi e di formazione.

L'indagine sui processi apprenditivi va dunque declinata nei termini di *epistemologia del soggetto che apprende e che conosce*¹³, tale che si possa guardare ad esso ponendolo, prospettiva principalmente desunta da deduzioni piagetiane e neo-piagetiane¹⁴, in posizione *attiva* rispetto alla propria crescita personale e al proprio percorso evolutivo, riconoscendogli la capacità di essere artefice indiscusso nell'attività conoscitiva di *negotium ermeneutico*¹⁵ messo in atto nel mondo che lo circonda¹⁶.

¹¹ Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento* cit., pp. 18-19.

¹² In tale direzione risultano efficaci le notazioni di Roger Cousinet a proposito del riconoscimento della centralità dell'allievo: «Si impara, e si può conoscere l'uso di un attrezzo, il funzionamento di una macchina, le date del regno di Francesco I, gli affluenti della Loira, una favola di La Fontaine, il senso di una pagina di Tito Livio. Tutto ciò è chiaro nel linguaggio e nel senso comune. Ma come può divenire culturale quest'apprendimento, costituire una cultura? Come può superarsi e arrivare ad altra cosa diversa da sé? [...] A quali condizioni l'allievo che apprende può trovare in tale conoscenza ciò che vi è incluso pur non apprendendo subito, a quali condizioni può utilizzare queste conoscenze per far maturare ciò che in lui è solo in germe? Queste condizioni sono presenti, necessarie. Occorre che la conoscenza, la nozione racchiudano delle possibilità, bisogna che l'allievo contenga delle possibilità»: R. Cousinet, *La cultura intellettuale*, trad. it. di M. Tomarchio, *Educazione Nuova e Culture intellectuelles*, Catania, CUECM, 2003, p. 227.

¹³ Cfr. M. Tomarchio, *Tra saperi e discipline: l'impegno per una pratica culturale pedagogicamente fondata*, in «I Problemi della Pedagogia», 3-4 (2005).

¹⁴ Cfr. V. La Rosa, *Contributi neo piagetiani e ricerca pedagogica*, Acireale-Roma, Bonanno, 2008, pp. 84-85.

¹⁵ Il termine *negotium* è qui inteso nel senso Wittgensteiniano, come luogo della ricerca dello scambio equo che richiama la definizione e il rispetto delle regole del gioco e che si iscrive in un contesto relazionale. In tale direzione si colloca l'interessante saggio di D. Fabbri, A. Munari, *L'educazione come negotium ermeneutico*, in *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, cur. M. Tarozzi, Bologna, Clueb, 2006, pp. 377-390.

¹⁶ Sottolinea in modo efficace G. Bateson, «L'uomo non è né un meccanismo eminentemente fisiologico né una creatura dotata di stimoli istintivi e schemi innati di risposta. Esso ci appare soprattutto come una creatura che *apprende*. È sulla flessibilità dell'uomo sottoposto all'esperienza ambientale che si concentra al massimo la nostra attenzione scientifica»: G. Bateson, *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997, p. 96.

Nell'ambito dei processi di apprendimento e conoscenza il soggetto deve essere posto nelle condizioni di essere non solo interprete, ma "costruttore" insostituibile nel proprio spazio di significati, di riflessione, di giudizio¹⁷, in un processo dinamico privilegiato nel quale interagiscono non solo la dimensione cognitiva, ma anche quella affettiva, relazionale, estetica ed esistenziale; si tratta dunque di un processo "autopoietico" il cui protagonista non è un soggetto *reattivo*, bensì un soggetto *proattivo*¹⁸.

Significative, in tale ottica, risultano le sollecitazioni prospettate dal filone di ricerca dei neopiagetiani Donata Fabbri e Alberto Munari¹⁹, in direzione della promozione di un rapporto *autentico* tra l'individuo e il suo sapere²⁰, sicché il soggetto non sia *agito*, non più solo *ricettore*, ma *agente catalizzatore* di personali esperienze di apprendimento/conoscenza.

Al centro del processo di apprendimento vi è dunque l'individuo nella sua interezza: «considerare quindi la persona come un sistema, ma inteso anche come un intreccio di incontri, relazioni, scambi, tra pensieri, emozioni, saperi che ciascuno di noi apprende a costruire, dosare, proporre agli altri come il risultato del suo sviluppo e della sua crescita»²¹.

Diviene necessario collocare l'esperienza d'apprendimento all'interno di una cornice pedagogica che tenga conto del processo esclusivo del *prendere forma*

¹⁷ Cfr. M. Tomarchio, *Sapere scegliere apprendere. Note a margine di una pedagogia dell'apprendimento*, Acireale-Roma, Bonanno, 2009.

¹⁸ Il costruttivismo piagetiano è stato il primo movimento di rilievo ad opporsi a quella visione semplicemente *reattiva* del comportamento umano (ereditata dalla psicologia scientifica e in particolare dall'indirizzo cognitivista), proponendo una concezione maggiormente interattiva dello sviluppo cognitivo, ove non è l'oggetto, inteso come stimolo esterno, a spingere il soggetto ad elaborare la propria conoscenza, né è il soggetto a far esistere l'oggetto, ma è nell'interazione stessa, nella *totalità relazionale* direbbe Piaget, tra questi due poli che si realizza la triplice costruzione del soggetto conoscente, dell'oggetto conosciuto e degli strumenti stessi della conoscenza. Cfr. A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, formazione, organizzazione*, Milano, Guerini & Associati, 1993, e Id., *Per un approccio psico-culturale alla formazione*, in «Adulità», 16: *Formazione lavoro* (2002), pp. 93-102.

¹⁹ A. Munari, D. Fabbri, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984 (nuova edizione aggiornata, Milano, Guerini & Associati, 2005).

²⁰ Intorno agli anni '80 Donata Fabbri ed Alberto Munari hanno proposto un approccio innovativo nell'ambito dei processi di apprendimento e di conoscenza attraverso la proposta della *Psicologia culturale* e della *Epistemologia operativa*. Attraverso questa direttrice d'indagine i due studiosi intendono riappropriarsi del significato più antico del termine *episteme*, quello legato cioè all'esercizio di teoria e pratica; l'obiettivo dell'epistemologia operativa, in effetti, è la presa di coscienza, attraverso la sperimentazione attiva, dei processi di elaborazione della conoscenza e del rapporto che si stabilisce con essi. Per un approfondimento più dettagliato si veda il sito <http://www.lableo.it/>

²¹ D. Fabbri, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento*, in «Riflessioni Sistemiche», 6 (2012), p. 48.

della persona (anche recuperando connotazioni di matrice biologica), che è centro organico di uno sviluppo evolutivo che possiamo definire, mutuando le parole di Jean Piaget, *morfogenetico*, e dunque “condizione *formatrice*” necessaria allo sviluppo naturale stesso²².

È ovvio che ogni apprendimento non può non coinvolgere la totalità e l'integralità della persona, non solo nel suo modo di ragionare, ma anche nel suo modo di percepire, sentire, evolvere sotto diversi profili, *posizionarsi* nei confronti del sapere che sta elaborando, così come della cultura in generale.

Ogni individuo che apprende opera sempre una *scelta* in ordine a cosa apprendere, seleziona tra gli stimoli che lo sollecitano, mette in atto *strategie del sapere* che rimandano direttamente tanto alle sue strutture cognitive, quanto a scelte culturali ed etiche coerenti con la sua storia di vita. Ogni apprendimento, ogni elaborazione di conoscenza sono sempre e inevitabilmente accompagnati da *cambiamenti*, spesso profondi, che coinvolgono l'intera personalità e l'identità dell'individuo. Ogni atto conoscitivo infatti, anche il più elementare, è sempre un atto di decisione strategica, un *saper scegliere* che chiama in causa tutte le componenti della persona. Proprio questa lettura richiama l'autorevole contributo di Raffaele Laporta. Lungo un itinerario di riflessione avente quale baricentro tematico la formalizzazione di una scienza empirica dell'educazione definita *Paidetica*, Laporta, richiamando proprio le nozioni di motivazione e scelta, guarda al processo di apprendimento da un punto di vista bio-pedagogico, individuando quale *tòpos* centrale dell'indagine un concetto classico della riflessione pedagogica, *la libertà dell'educando*, concetto analizzato attraverso l'esplorazione del mondo del vivente.

Secondo la linea interpretativa dello studioso ogni organismo s'impegna spontaneamente a sopravvivere (*motivazione*) scegliendo i mezzi a proprio rischio (*scelta*) e imparando a riutilizzarli secondo le circostanze e le contingenze del reale (*adattamento*); in questo scegliere spontaneo è possibile rintracciare la sua libertà. Nel conservare e tesaurizzare le scelte valide per la sopravvivenza sta il suo apprendere²³. Laporta riconosce, dunque, le radici profonde e remote dell'apprendimento e della libertà quali condizioni costitutive dell'evoluzione del vivente e quindi dell'esistenza di ciascun uomo.

Trascendendo il carattere biologico e riferendo l'ordine di considerazioni al versante squisitamente educativo-didattico, si profila l'esigenza di un insegnamento che, rispettando la libertà quale condizione costitutiva dell'apprendimento (non c'è apprendimento senza libertà) e, in generale, della vita medesima, pro-

²² Cfr. J. Piaget, *Biologia e conoscenza*, Torino, Einaudi, 1983 (tit. orig. *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967).

²³ Cfr. G. D'Aprile, *La libertà come metafora del vivente*, Catania, Cuecm, 2008.

spetti tale valore come *assoluto pedagogico*, postulato fondativo di ogni ricerca che assuma a proprio oggetto l'educazione²⁴.

La convinzione che al soggetto da educare sia da riconoscere la "libertà di apprendimento", una libertà le cui radici e la cui fondazione possono rintracciarsi sul terreno biologico, impone alla pedagogia di impianto empirico la nuova sfida di porre la libertà come condizione imprescindibile dell'apprendimento e di qualsiasi intervento educativo, fine ideale dell'educazione: «la libertà si presenta così come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto, anch'esso assoluto, nel senso che l'essere educato e l'essere libero si identificano compiutamente, e decidono della libertà della società in cui hanno luogo ad esistere»²⁵. Al centro della ricerca laportiana, il *telos* pedagogico della *persona libera* diviene un imperativo per una riflessione che assuma come oggetto la categoria di intenzionalità²⁶, quale consapevolezza di sé e del proprio agire.

Tanto impegnativa quanto complessa si profila, coerentemente con la direttrice di ricerca individuata, la messa a fuoco su un ipotetico modello di *educazione alla libertà* in riferimento a percorsi formativi che prospettino diversi *orizzonti di libertà* e sostengano il soggetto in quel processo evolutivo che è la vita. Attraverso l'apprendimento l'uomo *impara ad essere*, costruisce non solo la sua identità, ma anche la sua storia e il suo destino²⁷, sullo sfondo di un'*autenticità che viene dal vissuto*²⁸.

Le considerazioni fin qui condotte chiamano in gioco non pochi elementi di interesse e campi di riferimento propri di una *Pedagogia dell'apprendimento* che intenda «studiare i processi attraverso i quali i soggetti nutrono se stessi culturalmente, arricchiscono i propri nutrimenti, incrementano le proprie possibilità di nutrizione, si realizzano e migliorano»²⁹. È questo il tratto distintivo e unico che contraddistingue l'essere umano: «nutrirsi culturalmente» poiché nell'uomo l'ap-

²⁴ Secondo lo studioso, «l'apprendimento è senz'altro più importante dell'insegnamento perché costituisce il modo essenziale che l'organismo ha di sopravvivere; quindi è esso a dettare all'insegnamento le norme da seguire per produrlo. È inutile insegnare se non si rispettano i processi dell'apprendere, e non tanto perché senza un tale rispetto l'apprendere non ha luogo, quanto perché esso ha luogo inevitabilmente, ma in direzioni differenti da quelle immaginate e volute dall'insegnante»: R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 42.

²⁵ Ivi, p. XXIV.

²⁶ Per un approfondimento sulla categoria dell'intenzionalità, cfr. *Intenzionalità: una categoria pedagogica*, cur. E. Colicchi, 1: *Contributi teorici*, Milano, Unicopli, 2004.

²⁷ Cfr. N. Paparella, *Pedagogia dell'apprendimento* cit., p. 24.

²⁸ Cfr. D. Fabbri, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento* cit.

²⁹ Cfr. AA.VV., *Le frontiere dell'educazione. Scritti in memoria di Raffaele Laporta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 225.

prendimento si presenta (avvenimento unico nella biosfera) nella sua duplice veste di *strategia di sopravvivenza* (così come riscontrabile negli altri sistemi viventi) e di *strumento culturale*, di trasmissione ed evoluzione del sapere, spazio più esteso di proiezione umana. Dentro questo orizzonte l'essere che apprende e l'essere libero si identificano compiutamente³⁰.

Già alla fine degli anni Cinquanta, in *Pédagogie de l'apprentissage*³¹, Roger Cousinet aveva offerto spunti interessanti in questa direzione, presentando un quadro efficace della dinamica di rapporto che lega il processo di apprendimento al tema della libertà. Le pratiche dell'insegnamento devono configurarsi come pratiche di *esercizio di libertà*, come percorsi di praticabilità per la crescita del soggetto-persona, luoghi *generativi* di cambiamento³².

Apprendere significa accettare come assunto di fondo l'eventualità/opportunità di cambiare, di essere modificati. Apprendere significa anche elaborare un *progetto personale*. L'apprendimento è inteso come *storia di costruzione personale*, dipende da tutto ciò che il soggetto è, dall'esclusività del proprio vissuto. Apprendere è complessa opera di costruzione e messa a punto di un ordine d'esperienza, esercizio della persona, *cura di sé*, sguardo irriducibile di vissuti, di scoperte, di progressivo *posizionamento e ri-posizionamento* in un ambiente circostante.

Si assiste progressivamente ad uno slittamento concettuale e ad un allargamento di ottica che conducono ad una concezione dell'apprendimento più complessa e pedagogicamente fondata.

In tale ambito di riflessioni la pedagogia viene fortemente sollecitata a ripensare il proprio contributo al tavolo delle teorizzazioni concernenti i processi di apprendimento, ad orientare il proprio impegno nel promuovere ruoli rinnovati e spazi diversi. Ci muoviamo su un campo di riflessione, su un terreno d'indagine che si carica di considerevoli implicazioni, configurandosi come una vera e

³⁰ Il legame di mutua costitutività esistente tra libertà ed educazione, *tòpos* classico della riflessione pedagogica, è stato di recente problematizzato e rilanciato con efficacia nell'ambito del convegno *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi* (Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Messina 15-17 giugno 2006) i cui Atti in *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*, cur. E. Colicchi, A.M. Passaseo, Messina, Armando Siciliano, 2008.

³¹ Cfr. R. Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France, 1959 (trad. it. *Maestro e scolaro nella lezione. Pedagogia dell'apprendimento*, Roma, A. Armand, 1960).

³² In riferimento al nesso educazione/libertà interessanti risultano le considerazioni espresse da M. Tomarchio nei saggi *L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano*, in «I Problemi della Pedagogia», 4-6 (2002); *Un modello di educazione alla libertà: la sintesi per contatto operante*, in *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi* cit.

propria sfida nel contesto dei processi formativi. Su questo terreno la pedagogia, talvolta lasciata *fuori scena*, potrebbe scommettere tanto, guadagnando in termini di recupero di competenze di diritto, distanziandosi da ogni forma di ingenuo riduzionismo, di meccanica applicazione o di sterile didatticismo improntato a rassicuranti “ricette”. A tal proposito risultano efficaci le considerazioni espresse da Donata Fabbri: «ancora oggi nell’ambito della formazione [...] si continua spesso a “predicare bene ma a razzolare male” come dice la saggezza popolare. In particolare a spendere molte parole sui fini, sulle metodologie, sul passaggio di informazioni, sui saperi da trasmettere... poi in aula gli allievi spesso restano in definitiva dei bei “vasi da riempire” di nozioni, l’attenzione viene portata sui risultati, sulla risoluzione di problemi, sulle performances cognitive a cui tanti approcci psicopedagogici ci hanno abituato ben poco ancora sui processi sull’evoluzione dei comportamenti, sui cambiamenti di azione, sull’elaborazione di strategie, sui mutamenti di attitudine, sulle sostituzioni di paradigmi, sulle riformulazioni teoriche e su tutte quelle esitazioni, grandi e piccole, che costituiscono il nostro modo di conoscere e di imparare. Porre l’attenzione su questo ricco, e spesso accidentato percorso cognitivo, significa, in chi lo percorre così come in chi lo accompagna, favorire meta-riflessione e presa di coscienza della qualità, e non solo della quantità, dell’apprendere. Ma significa anche ben di più. Significa infatti incontrarsi faccia a faccia con il cambiamento. Se non si accetta di cambiare non si apprende veramente nulla e quindi ogni elemento nuovo di conoscenza che noi accettiamo di fare nostro ci modifica e ci trasforma anche se spesso non ne siamo coscienti»³³.

Quando si discute di apprendimento, secondo un’ottica squisitamente pedagogica, sarebbe opportuno porre l’attenzione su questa consapevolezza e confrontarsi con la nozione di “cambiamento”, cifra cruciale di ogni esperienza di apprendimento. Apprendere, dunque, tra libertà e cambiamento *per costruire e costruirsi*³⁴, per garantire prassi di auto-riconoscimento e auto-determinazione nel rispetto dell’esclusività che viene da ogni vissuto personale.

Ecco, allora, che la pratica dell’insegnare non è più configurabile in prassi preconfezionate ispirate a predefinite e standardizzate teorie dell’apprendimento; è piuttosto riconducibile al terreno di rinnovate categorie d’interpretazione che prendono le mosse, e rimangono fortemente ancorate, al soggetto/persona. Per proporre una Pedagogia dell’apprendimento che si collochi distante dall’esercizio della retorica e dalla riproduzione di modelli astratti di sapere, ma che sia nutrita di soggettività, intrisa di progettualità esistenziale, ricca di orizzonti e di si-

³³ D. Fabbri, *Per una Epistemologia Operativa del cambiamento* cit., p. 48.

³⁴ Cfr. D. Fabbri, *I Destini cresciuti. Quattro percorsi nell’apprendimento - Costruire e costruirsi*, Milano, Franco Angeli, 2011.

gnificati sul fronte dell'educazione alla libertà e al cambiamento; "sapere in azione" sostenuto certamente da teorie, ma arricchito dall'unicità di ogni storia personale.

ABSTRACT

Avvalendosi di rinnovate categorie d'interpretazione, incentrate sulle nozioni di *libertà e cambiamento*, il contributo offre un apporto per la messa a fuoco di un modello di Pedagogia dell'apprendimento che valorizzi la dimensione complessa di *costruzione* del soggetto-persona. Il saggio richiama l'attenzione sui connotati di un soggetto *polisistemico*, interprete insostituibile della costruzione della propria conoscenza mediante un percorso di personale ricerca.

Through renewed interpretative categories, based on the concepts of *freedom and change*, my paper aims to focus on a model of Learning Pedagogy, which underlines the complex dimension of the subject-person *construction*. This perspective depends on the definition of a *poly-systemic* subject, as one who arrives at his or her own knowledge through ongoing personal research.