

MENSCORPUS

PERCORSI DI PSICOPEDAGOGIA

I2

Direttore

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Comitato scientifico

Rita CASADEI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Laura CAVANA

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Frédérique DUBARD DE GAILLARBOIS

Université Paris-Sorbonne

Angela GIALONGO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Ainhoa GÓMEZ PINTADO

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Angelo MARAVITA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Rosella PERSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mario RIZZARDI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Serena ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

La collana intende approfondire tematiche relative all'età dell'infanzia e dell'adolescenza a partire da un'ottica psicopedagogica, incentrando i suoi lavori di studio sull'analisi delle problematiche educative inerenti alle potenzialità emancipative delle complesse e molteplici proprietà cognitive e corporee dell'individuo in fase evolutiva, e delle sue potenziali espressioni.

Molte sono le attuali discussioni scientifiche sulle possibili relazioni tra corpo e mente e molte sono quelle sui metodi educativi dell'una o dell'altra (o di entrambe insieme), intenzionate ad afferire ai modelli psicopedagogici che meglio possano impiegarsi in modo ottimale nel campo teorico-prassico dei processi formativi.

L'infanzia e l'adolescenza sono età decisive per lo sviluppo di un essere umano: fasi in cui si viene consolidando l'equilibrio tra facoltà cognitive e corporee che segna il passaggio all'età adulta. Il logo e l'immagine di copertina rappresentano questo legame tra i due aspetti fondamentali dell'uomo: la mente — intesa come creatività, logica, insieme delle proprietà cognitive — è raffigurata da una tessera di *puzzle*, che si fonde senza soluzione di continuità con la *silhouette* del corpo di un adolescente.

Il referaggio è affidato a colleghi che esaminano i contributi inviati all'editore (i revisori). I revisori sono "consulenti" scelti in ragione della loro competenza in determinati settori scientifici e campi di studio. Essi sono chiamati a fornire un giudizio di merito sullo scritto proposto, suggerendo anche eventuali modifiche da apportare al testo. Tale giudizio costituisce materia di valutazione da parte della direzione scientifica per decidere della pubblicazione del testo sottoposto. Il Direttore della collana, sentito il parere del Comitato scientifico, decide, in ultima istanza, se pubblicare un volume o se rifiutarlo.

Il referaggio avviene secondo il metodo del "doppio cieco" (*double-blind*). Ciò significa che i revisori non conoscono il nome dell'autore dell'articolo che esaminano e che neanche l'autore conosce (né conoscerà mai) il nome dei revisori che hanno valutato il suo articolo. Solo la direzione conosce i nomi di entrambi.

Il comitato di referaggio è composto da studiosi di chiara fama italiani e stranieri. I nomi dei revisori di ogni annata sono resi pubblici *on line* nell'annata successiva a quella del loro incarico.

Roberto Travaglini

Il modello pedagogico attivista

Da Dewey ai nostri giorni





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXX
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-3107-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2020

Indice

- 9 *Introduzione*
- 11 *Capitolo I*
I Fondamenti storici ed epistemologici del modello pedagogico dell'educazione attiva
- 1.1. Il modello pedagogico dell'attivismo: premesse teoretiche, 11
– 1.2. I fondamenti pedagogici di un'educazione attiva, 18 – 1.3. Il paradigma progressista–attivista della scuola–laboratorio, 20.
- 33 *Capitolo II*
L'eco progressista–attivista e “neo–progressista” dopo Dewey
- 2.1. L'attivismo neo–deweyano, 33 – 2.2. L'educazione attiva neo–deweyana d'oltreoceano, 39.
- 53 *Capitolo III*
L'attivismo in Europa
- 3.1. Le esperienze attiviste europee, 53 – 3.1.1. *Decroly e l'École de l'Ermitage*, 53 – 3.1.2. *Claparède e la scuola su misura*, 58 – 3.1.3. *Ferrière e il puerocentrismo attivista*, 60 – 3.1.4. *Cousinet e l'educazione nuova*, 65 – 3.1.5. *Freinet: il testo libero e la tipografia*, 66 – 3.2. L'attivismo nella cornice pedagogica italiana, 68 – 3.2.1. *Il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)*, 68 – 3.2.2. *Bruno Ciari*, 71 – 3.2.3. *Mario Lodi*, 74 – 3.2.4. *Le sorelle Agazzi e Giuseppina Pizzigoni*, 76 – 3.2.5. *Maria Montessori*, 77 – 3.3. L'attivismo postgentiliano del dopoguerra, 80 – 3.3.1. *Da Codignola a De Bartolomeis*, 80 – 3.4. L'esperienza di Reggio Children, 89 – 3.5. La svolta “post–attivista” (e critico–razionale) della pedagogia: Franco Frabboni, 92 – 3.6. L'evoluzione pedagogica del processo attivista dell'educazione: una sintesi esplicativa, 100.
- 107 *Riferimenti bibliografici*

Introduzione

Lontani dall'intenzione di musealizzare un'ormai "vecchia" pedagogia come quella attivista, uno sguardo (storico ma attualizzato) alle sue linee-guide, ai suoi esponenti e alle sue realizzazioni più significative si è posto come punto di partenza del presente percorso di studio per scorgere le vie paradigmatiche più adeguate a una contestualizzata riedificazione della (spesso) perduta cultura dell'imparare facendo, e così tentare di *epistemologizzare una cultura pedagogico-attiva* scolasticamente in gran parte perduta, ma basilare per un'educazione formale non più "tradizionalmente scolarizzata", da ripensare in termini attivi, costruttivi, creativi e realmente formativi.

È vero che le scuole progressiste, volendo far risorgere con intenti sperimentali una cultura materiale (chiamate per questo Nuove e promosse dal celebre pragmatismo deweyano più di un secolo addietro), si davano da fare per destrutturare l'impianto educativo tradizionale, istituzionalizzato con l'obbligo scolastico, col chiudere le Vecchie e costituendo una sorta di moto pedagogico-educativo alternativo — che a tratti si è fatto anche oltranzista (ricordiamo moniti estremistici, spesso caustici e metaforici, e palesemente provocatori, del tipo *Chiudiamo le scuole* di Giovanni Papini, del 1914, o *Descolarizzare la società* di Ivan Illich, del 1970).

Bisogna però constatare che un simile tentativo, da parte della cultura pedagogica, compensativo e ricostruttivo dell'unità perduta tra educazione intellettuale e pratica (tra testa e corpo), non ha poi inciso in modo così determinante, se non marginalmente. Tanto che questa dissociazione di matrice storico-culturale ancora oggi si pone come un *problema aperto* di innovazione, recupero e trasformazione dell'apparato educa-

tivo-formale, un problema che per molti odierni ricercatori evoca tutte le caratteristiche di un'emergenza educativa, di concrete sfide che le pedagogie e le politiche istituzionali dovrebbero in qualche modo imparare a gestire e radicalmente fronteggiare, non meno anche per il crescente complessificarsi di una cultura globalizzata del sapere (e della sua esponenziale virtualizzazione).

Le parole di Papini che « la scuola, essendo per sua necessità formale e tradizionalista, ha contribuito spessissimo a pietrificare il sapere e a ritardare con testardi ostruzionismi le più urgenti rivoluzioni e riforme intellettuali », per quanto scritte ormai più di un secolo fa, suonano estremamente attuali, com'è tuttora vero che « Soltanto per caso e per semplice coincidenza — raccoglie tanta di quella gente! — la scuola può essere il laboratorio di nuove verità ». Non appaiono granché distanti da questa affermazione dello scrittore fiorentino i tanti sforzi mancati, anche istituzionali, di rendere attivi i metodi educativo-formali con l'impiego dell'agire scolastico-laboratoriale, che risultano in buona sostanza più che altro intenti rapsodici di scarsa incidenza sui reali fatti culturali dell'intera società educativa.

Le alterne vicende storico-educative e di riflesso anche quelle scolastico-legislative, dalle più alle meno recenti, hanno spesso ridotto le esperienze dell'educazione attiva a isolate esperienze spazio-temporali all'interno di più ampi contesti formativi saldamente e fattualmente ancorati ai modelli educativi di vecchio stampo. L'educazione formale può (deve) "laboratorializzarsi" (come si invoca da più parti), modernizzandosi (o postmodernizzandosi) in un crescendo tensionale (dalla scuola-senza-laboratori a una sempre più laboratorializzata) che garantisca la vitale operazione osmotica, già invocata con forza da Dewey, tra lo studente e il suo ambiente socio-esperienziale, facendo dei metodi attivi dell'educazione il potenziale strumento (spaziale e temporale) per dinamizzare i complessi processi di apprendimento-insegnamento dei più o meno formalizzati scenari educativi che, da statici e passivi, si fanno attivi luoghi di esperienza e costruzione del sapere.

I Fondamenti storici ed epistemologici del modello pedagogico dell'educazione attiva

1.1. Il modello pedagogico dell'attivismo: premesse teoretiche

Da tempo i pedagogisti si interrogano sulle reali potenzialità dell'educazione, sullo stato e il potenziamento delle sue fondamenta paradigmatiche e sui tempi e i luoghi in cui essa dovrebbe svolgersi per funzionare al meglio: dai tempi di Rousseau a oggi non sono pochi i ricercatori che hanno contribuito a scavare un profondo solco nel terreno delle teorie educative, tale da rafforzare l'idea che le disposizioni della mente ad apprendere sono *attive* e andrebbero sollecitate, costruendo particolari condizioni contestuali nella relazione educativo-formativa.

Le imprese di questi ricercatori sono da intendersi non solo come tentativi (più o meno riusciti) di innovazione educativo-pedagogica (ognuno nei diversi contesti storici e nazionali), ma anche come l'espressione sintomatica di un crescendo educativo-sperimentalistico volto a costruire teorie ed esperienze educative — avvicendatesi nel corso degli ultimi secoli di storia dell'educazione —, proposte quasi sempre come una sorta di “pozione medicamentale” contro i malesseri dell’“altra” scuola, quella passiva (che per qualcuno era « un nemico reale e visibile » [De Bartolomeis, 1953, p. 2]), facendoci pensare al quadro sintomatico di un insano panorama socioculturale e ai suoi correlati sistemi formativi (altrettanto malsani). Questo filone di

pensiero, cui è dato solitamente il nome di “attivismo”, assume oggi una valenza storico–epistemologica di primaria importanza, soprattutto se ci si rende conto che un simile spaccato pedagogico è fatto di voci pressoché marginali o comunque spesso poco ascoltate dalla pedagogia su cui invece si regge gran parte del modo attuale e consueto di intendere e fare scuola, dimostrandosi ancora oggi un valido dispositivo–chiave di lettura di molte problematiche educative/ scolastiche.

I più recenti orientamenti cognitivisti e neo–cognitivisti della pedagogia, confermando in pieno (e approfondendo/ integrando con) le idee–guida dell’attivismo, non fanno che accrescere la consapevolezza del possibile spartiacque tra l’assunto attivista delle “scuole nuove” e la scuola reale dei diversi contenitori politico–istituzionali dell’Occidente contemporaneo, che — non dimentichiamolo — è la scuola di massa, il luogo educativo istituzionalizzato per eccellenza in cui si creano le condizioni per traslare da una generazione all’altra i simbolismi portanti della cultura di appartenenza: il rischio che si possa essere dinanzi a un significativo scarto tra le più accreditate teorie sull’apprendimento e la prassi scolastica non è certo una vaga idea né tanto meno nuova; è un rischio che in questa sede cercheremo di mettere a fuoco nei suoi aspetti eziologici e fenomenologici, oltre che paradigmatici, nonché nella prospettiva di un suo possibile progressivo ridimensionamento, facendo il punto, a questo fine, sui *potenziali laboratoriali dell’educazione*, quali ipotetici strumenti per un’ottimale applicazione di un metamodello a orientamento plurale (trasversale ai tanti attuali paradigmi pedagogici), definibile forse cognitivistico–attivista o “post–attivista” (se così si può chiamare), in ogni caso teso a riproporre il basilare concetto “funzionalista” di *apprendimento attivo*, in modo forse più efficace ed esaustivo di quanto non abbia tentato storicamente l’attivismo — dai cui assunti principali è difficile comunque prescindere.

L’esame della *nozione storico–pedagogica di laboratorio*, in particolare della “scuola–laboratorio” delle tante esperienze (e teorizzazioni) attiviste, può essere illuminato dalle interpretazioni

della storiografia pedagogica contemporanea, allo scopo di costruire nuovi e più funzionali significati di un termine, “laboratorio”, che altrimenti potrebbe finire per essere ridotto al solo significato popolare o strettamente scientifico–sperimentale, relativo alle cosiddette scienze esatte (comunque un significato ridotto), e denotare pedagogicamente ben poco rispetto ai suoi reali e intrinseci potenziali didattico–educativi e concretamente formativi.

Se proviamo a dare un’occhiata al termine “laboratorio” e facciamo uso delle fonti linguistiche più diffuse e accreditate, ci troviamo dinanzi ai molti possibili significati da tempo codificati di questa parola: l’idea prima (e il primo significato esplicitato) che anche un dizionario (ormai informatizzato) come il De Mauro propone fa confluire il termine laboratorio nel suo principale significato volgarizzato, facendo leva sull’*aspetto più meramente scientifico* del suo esistere, quale « locale dotato di apposite apparecchiature per ricerche ed esperimenti scientifici » (<http://demauroparavia.it/>): sotto questa luce semantica il laboratorio (che abbreviato è “lab.”) si identifica con i luoghi della “Scienza”, con la esse maiuscola perché insieme di conoscenze fisico–chimiche e biologiche, verso cui convergono le scienze chimiche, farmaceutiche, mediche ecc., da cui rispettivamente discendono i laboratori di chimica, quelli farmaceutici, di analisi mediche ecc., tutti intenti a fare operazioni di ricerca con l’uso del metodo sperimentale; il che comporta un ambiente controllato, in cui isolare le variabili da testare, sperimentare, misurare, validare e così via. L’idea centrale di una simile accezione è la sperimentazione tradizionalmente intesa. In questo caso il laboratorio non può che interpretarsi come un luogo circoscritto spazialmente, isolato dall’ambiente circostante e specificatamente attrezzato, in cui si possono svolgere delle prove in condizioni particolari, perché artificiali (cioè costruite intenzionalmente secondo precisi parametri strategico–metodologici); e le prove eseguite consentono di verificare la concretizzazione fattuale di certe operazioni precedentemente rappresentate in ipotesi e sostenute da un teorema

predeterminato o che sono tese a fondarne uno nuovo. Si parla non per niente di ricerche di laboratorio, di prove di laboratorio, di esperimenti di laboratorio ecc., operazioni che tendono a prefigurare una utilizzabilità di fatti o idee in precisi contesti di vita reale, qualora se ne riscontri l'effettiva funzionalità in laboratorio: il laboratorio allora *anticipa una realtà*, perfezionando un certo comportamento tecnico-scientifico volto a ottimizzare funzionalmente l'esperienza futura. Un sinonimo del laboratorio così inteso può essere "gabinetto" (es. gabinetto di fisica o medico), anche se questo lemma concerne per lo più un ambito piuttosto limitato in termini spaziali e un utilizzo personale, come per esempio il luogo lavorativo del professionista (es. gabinetto pediatrico o dentistico).

Un secondo significato comune di laboratorio, legato al precedente, attiene all'idea di *officina*, « in cui si svolgono attività artigianali » (<http://demauroparavia.it/>), come il laboratorio di restauro, di sartoria, il laboratorio orafo, di un tappezziere, di falegnameria, di cucina ecc. In questa accezione, il laboratorio diviene il luogo in cui si costruiscono oggetti (artigianali e/o, per estensione, artistici) che hanno l'aspetto di "manufatto" (di prodotti "fatti a mano"), per i quali l'uso (tecnico) delle mani — la manualità (e, in generale, le estrinsecazioni dell'intelligenza corporeo-cinestetica) — ha di solito un peso determinante. Anche questo è un ambiente delimitato spazialmente, in cui si esercitano, in modo concentrato e mirato, delle abilità tecniche. Se le abilità sono specificamente artistico-narrative, allora ci troviamo in presenza dell'*atelier* (o bottega), il « luogo in cui si elaborano e si producono esperienze innovative dal punto di vista artistico o culturale » (<http://demauroparavia.it/>), che possono assumere anche le sembianze del laboratorio teatrale. L'esperienza si fa estetica (nel senso più ampio), oltre che tecnica, manifestandosi attraverso i canali (visivi, narrativi ecc.) dell'elemento espressivo-creativo, e il luogo in cui ciò avviene può anche dirsi "studio" (studio di pittura, di scultura, di architettura ecc.).

Per quanto molti di questi termini e significati spesso poi si confondano tra loro nella prassi sia tecnico-linguistica sia pedago-

gico-educativa, si può in ogni caso ritenere che da simili assunti linguistico-teoretici si possano evincere dei *postulati semantici universalmente attribuibili a qualsiasi manifestazione laboratoriale*, sintetizzabili rapidamente nei concetti di: *sperimentazione; ricerca; produzione/creazione; espressione; anticipazione; innovazione*. Se poi trasliamo il concetto di laboratorio così esplicitato al campo educativo, ne possiamo assumere un assetto paradigmatico piuttosto complesso (e singolare) sul piano pedagogico, potendo dunque individuare nel concetto di “laboratorio educativo” uno spazio-tempo in cui i processi educativo-formativi e quelli correlati della comunicazione educativa si vanno a innestare con le caratteristiche citate. Se l’*educazione* è (soprattutto) un processo di canalizzazione tensionale delle istanze cognitive ed esistenziali, essa, *se laboratorializzata*, si fa *esperienza, sperimentazione, ricerca, produzione, espressione, scoperta, anticipazione, innovazione*; si fa bottega di idee e di saperi, fucina di conoscenze metamorfiche e trasfigurative, spazio-tempo di attiva costruzione /ricostruzione della conoscenza. Si potrebbe parimenti sostenere che nel laboratorio *l’educazione diviene sperimentale, speculativa, esplorativa, produttivo-creativa, espressiva, anticipatoria, prefigurativa, innovativa*.

E ciò corrisponde alla trasformazione che un certo movimento pedagogico avanguardista (ancora in parte pulsante) ha tentato e continua tuttora a tentare (benché in forme attualizzate) di apportare nelle scene scolastico-istituzionali, nell’auspicio di fondare una scuola che sia a tutti gli effetti una scuola-laboratorio: secondo una tale visione paradigmatica, la scuola si trasforma in un complesso laboratoriale di produzione/costruzione delle conoscenze/competenze, un luogo-bottega-officina dove si elaborano (si lavorano = da cui il più antico termine “laboratorio”) i saperi e si apprendono/ricercano/scoprono in modo attivo conoscenze destinate a farsi pratiche, ma anche a combinarsi in modo metamorfico tra loro e spesso con dimensioni fantastiche e immaginative.

Si tratta di un concetto che nel corso delle diverse vicissitudini storico-pedagogiche ha assunto, flessibilmente, variegati significati, ora riducendosi a una semplice aula laboratoriale,

una sala speciale in cui svolgere le esercitazioni pratiche di alcune materie scientifiche, ora invece estendendosi oltremodo, talvolta in modo anche eccessivo rispetto alle reali necessità o possibilità socio-storiche attuali, per farsi spesso volte vera e propria utopia. Si può a ragione sostenere, in effetti, che talora la scuola si sia “laboratorizzata”, attivizzata, in modo a volte talmente estremizzato da essere per intero inglobata dalla dimensione laboratoriale, talaltra invece si sia “difesa” da tale eventualità, chiudendosi in una dimensione non-laboratoriale, non-attiva (come nella maggioranza dei casi si sarebbe comportata — e tenderebbe ancora a comportarsi — la cosiddetta “scuola tradizionale”). È chiaro che è facile immaginare l’esistenza di infinite situazioni laboratoriali intermedie all’interno di un idealtipico *continuum* ai cui estremi polari possiamo porre — del tutto schematicamente —, da un lato, la *scuola-senza-laboratori*, non-attiva, poco o per nulla laboratorializzata, iperscolarizzata, identificabile nella cosiddetta *école assise*, e, dall’altro, la “scuola-tutto-laboratori”, attiva, fortemente laboratorializzata (iposcolarizzata o per nulla scolarizzata), tesa a fare e sperimentare, immaginando illimitate tensioni polarizzanti verso uno o l’altro estremo: il *continuum* rappresenta il *processo di maggiore o minore laboratorializzazione della didattica* (figura I.I).



Figura I.I. *Continuum* relativo al processo di laboratorializzazione dell’educazione formale.

A proposito delle esperienze scolastiche relative al polo tutto-laboratori, si può ritenere che, a più riprese, un certo parossismo interpretativo del paradigma didattico-laboratoriale abbia allargato, fattualmente, l’ambito scolastico al punto da

fonderlo con quello extrascolastico, facendo crollare, in modo talora provocatorio e rivoluzionario, le pareti divisorie tra le (tradizionalmente antitetiche) dimensioni scuola/extrascuola: la scuola, immaginabile usualmente come uno spazio-tempo definito, con edifici, stanze-aule, cattedre, banchi e sedie, nonché con orari, rigide programmazioni, chiare strategie didattiche, viene ripensata e trasfigurata in una sorta di non-scuola o di anti-scuola (o comunque di scuola non-tradizionale) con spazi-tempi educativi non predefinibili né materialmente né in termini progettuali-programmatici.

La scuola allora si fa natura, *ecologizzandosi*, e si con-fonde con il territorio circostante, la campagna, la città, l'intera comunità in cui il soggetto vive, e ogni realtà si trasforma in "libro di testo", in uno strumento naturale per la costruzione di una funzionale conoscenza al contempo storica, tecnica e scientifica. Addirittura, la *strada* può divenire il principale scenario educativo e la scuola farsi itinerante, come nel caso dell'esperienza laboratoriale, piuttosto singolare, del Ludobus, un autobus del tutto particolare, trainato dallo speciale motore della creatività e con un compagno di viaggio altrettanto particolare quale la fantasia, elemento inalienabile dell'infanzia e della sua espressione primaria: il gioco. O ancora: la scuola si fonde con l'*avventura*, come nel caso dello scoutismo, il cui fondatore, il militare e scrittore inglese Robert Baden-Powell, era un convinto sostenitore che l'ambiente naturale fosse idoneo a soddisfare l'innato bisogno di avventura dell'uomo e dei giovani in particolare, in quanto ambiente totale, sistema integrato e dinamico autosufficiente, implicante l'adattamento e l'esercizio delle fondamentali funzioni biologiche e culturali dell'uomo.

Oppure la scuola può farsi *rappresentazione ipertecnologica multimedializzata* per una massiccia assunzione delle nuove tecnologie mediatiche, sempre più sofisticate e avveniristiche, e trasformarsi in una rinnovata e funzionale virtualità formativa (oggi facilmente globalizzabile), in una mente collettiva e connettiva, reticolare, plurale, sempre più complessa ma anche acentrica (mancando un centro delle forze cognitive) e,

dunque, centrifuga e pluriorientata. Questo, in particolare, avviene nell'extrascuola, nel quotidiano contatto con una cultura massmediologica sempre più dirompente e invasiva (e comunque raramente in sintonia con gli effettivi dettati scolastici formalizzati).

In ogni caso, con l'innesto del paradigma laboratoriale la scuola non può più essere la stessa — soprattutto se a questo paradigma si attribuiscono certi significati —, andando a dinamizzare i suoi riflettori pedagogici orientati a illuminare anzitutto gli aspetti potenziali, evolutivi, trasformativi, implicitamente creativi dei nuovi possibili, emergenti scenari educativi.

1.2. I fondamenti pedagogici di un'educazione attiva

L'educazione attiva si può collocare al centro di una *ipotetica visione complessa* in cui gli agenti pedagogici specifici, costituenti un imprescindibile impulso epistemologico al suo impianto fondativo, diventano molteplici; questi agenti, in parte entrati con una certa incisività nel panorama educativo contemporaneo, sono sinteticamente accorpabili, in particolare:

- a) in un *quadro storico-epistemologico* piuttosto allargato, da cui discendono (e che al contempo alimentano) i relativi paradigmi teorici, volti a dare un significativo apporto teoretico che da Dewey a Gardner, passando attraverso alcune importanti esperienze statunitensi ed europee, si è andato solidificando (e in qualche modo si è empiricamente validato) nel corso di plurali e storiche (ma anche meno storiche) esperienze pedagogico-educative;
- b) in un *apporto teoretico*, che prende le mosse da un ideale induttivista di fondo (espresso soprattutto dal pragmatismo), secondo cui il processo di costruzione della conoscenza deve iniziare dal piano esperienziale, confluendo in procedimenti cognitivi grazie ai quali dai fatti empirici sia possibile giungere alla formulazione/rielaborazione

dei saperi; tale apporto si concretizza nella celebre corrente dell'attivismo/progressismo (e in seguito, con Gardner, nel più attuale "neo-progressismo" a sfondo cognitivista);

- c) nella *ricerca empirica/sperimentale* con i suoi metodi plurali, che soprattutto nella *ricerca-azione* trova una più appropriata declinazione derivante dal (e al contempo dialettica rispetto al) metodo classico della sperimentazione: quest'ultimo è in effetti considerabile un metodo meno consono alle attività laboratoriali (soprattutto quando i contesti sono umani e sociali, come quelli socio-didattici);
- d) nel metodo dell'*apprendistato* (e nella sua storia, fatta di botteghe artigianali e artistiche), di cui molto sarebbe oggi da rivalutare sul piano metodologico-didattico;
- e) nella *formula dell'"imparare facendo"*: il *fil rouge* che collega il metodo dell'apprendistato, i contesti storico-attivisti e la *ricerca-azione* è l'*esperienza* (di cui il campo educativo dovrebbe sapientemente riappropriarsi), dalla quale, prima ancora di attivare i processi di astrazione e intellettualizzazione, bisognerebbe partire per concretizzare qualsiasi tentativo di apprendimento/comprendimento dell'oggetto cognitivo;
- f) in particolari *esperienze educativo-sperimentali*, che sono state pensate in virtù dei paradigmi pedagogici considerati, i quali hanno dato e continuano a dare frutti anche politico-istituzionali in senso progressivamente riformista (nonostante continue alterne vicende progressivo-regressive);
- g) nelle *riforme scolastico-legislative* (di cui si diceva al punto precedente), tanto maggiormente auspicabili quanto più, come si tenterà di fare nelle seguenti considerazioni, sarà possibile individuare adeguate formule educative dalle vecchie (ma ancora in gran parte valide) idee attiviste della scuola-laboratorio, pedagogicamente integrabili e senz'altro meglio contestualizzabili all'attuale realtà socioculturale.