

MENSCORPUS

PERCORSI DI PSICOPEDAGOGIA

18

Direttore

Roberto TRAVAGLINI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Comitato scientifico

Cinzia ANGELINI

Università degli Studi Roma Tre

Giuseppe ANNACONTINI

Università del Salento

Massimo BALDACCI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Guido BENVENUTO

Sapienza Università di Roma

Rita CASADEI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Laura CAVANA

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Frédérique DUBARD DE GAILLARBOIS

Université Paris-Sorbonne

Massimiliano FIORUCCI

Università degli Studi Roma Tre

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

Mario RIZZARDI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Serena ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Rosella PERSI

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.

Per una pedagogia della motivazione

a cura di
Roberto Travaglini





Aracne editrice

Copyright © MMXXI

ISBN 978-88-255-4115-1

*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: **Roma**, giugno 2021

Indice

- 9 Introduzione
- 13 Sguardi pedagogici sul rapporto tra bisogno e motivazione
Roberto Travaglini
- 71 Educare all'autorealizzazione
Roberto Travaglini
- 109 La pedagogia della spontaneità tra *otium* e lentezza
Roberto Travaglini
- 157 Le odierne criticità della “pedagogia bianca”
Roberto Travaglini
- 177 Ricercare e costruire il sapere
Roberto Travaglini
- 217 Esperienze educative: verso l'automotivazione
Federica Belfort, Catia Massaccesi
- 271 La narrazione come motivazione ad apprendere
Gloria Donnini

Introduzione

Il processo di apprendimento e insegnamento che pone al centro il bambino — e in generale il soggetto che apprende — non può trascurare il dispiegarsi di un'approfondita e complessa riflessione che si dipana intorno ad alcune domande relative alla *motivazione* e al suo implicito processo formativo ed espressivo.

Nel chiederci, mantenendo una prospettiva pedagogica, da dove abbia origine la *motivazione ad apprendere*, quale sia la sua natura e come possa essere sostenuta in ambito educativo–didattico e metodologico, non possiamo evitare di problematizzare l'idea ormai convalidata dal senso comune, e purtroppo pure da gran parte della prassi educativa, secondo cui le motivazioni che inducono i soggetti in tutte le età della vita a cimentarsi in un percorso di apprendimento, e dunque a confrontarsi con eventuali difficoltà e limiti, derivino da una pluralità pressoché inevitabile di condizionamenti esterni, quali i premi e le punizioni oppure, nell'ambito più strettamente scolastico, dall'uso intenzionale di questi strumenti valutativi da parte dell'insegnante.

Si ventila nel discorso pedagogico il possibile avvento — forse utopistico — di una “rivoluzione copernicana” rispetto ai possibili significati di ciò che abitualmente s'intende con *motivazione*, non solo in seno agli impliciti teorici dell'educazione e dei correlabili metodi di ricerca, ma anche in funzione dell'agire prassico–educativo, quando soprattutto si volge lo sguardo verso specifiche esperienze empirico–sperimentali, molto progressiste, che aiutano a comprendere quanto la *motivazione* faccia parte del corredo biopsicologico dell'individuo, del suo essere organico e psichico insieme. Il discorso ha inizio stori-

camente da quando alla motivazione si attribuisce una natura biologica, riconosciuta da Dewey e confermata dalle più recenti neuroscienze, grazie ai cui assunti si può parlare a ragione dell'esistenza di un *bisogno di apprendere*. È il soggetto a entrare attivamente in relazione coll'ambiente mediante lo spontaneo attivarsi di specifici processi di *assimilazione* e *accomodamento*, mentre l'educatore è chiamato a sostenere l'*interesse* e a creare le occasioni adeguate attraverso un suo agire non direttivo.

Ma come fa il bambino a comprendere e a costruire le conoscenze? Quali sono i meccanismi che regolano la mente? Quali rapporti esistono fra mente e corpo, fra ragione, emozioni e sensazioni? Sono interrogativi che emergono nell'attribuire *un ruolo diverso alla motivazione nel processo di apprendimento*: ripercorrendo a ritroso il cammino che ha portato alla concezione di un'idea di motivazione non riconducibile all'ambiente ma al soggetto, sostenuta con convinzione in tempi più recenti dalle scienze cognitive, si scopre la necessità di ritenere la posizione computazionalista, almeno la più ortodossa, come pure — e soprattutto — quella comportamentista, non sufficiente per restituire un'idea di mente concepita nella sua complessità.

Anche gli stessi apprendimenti assumono un significato assai lontano dal nozionismo tipico dell'apprendimento passivo: comprensione, metacognizione, ecologizzazione del sapere non sono che alcuni imprescindibili aspetti semantici del tessuto pedagogico contemporaneo che concorrono a sottolineare la forza intrinseca del processo cognitivo, implicante una reale e profonda trasformazione del soggetto attivamente immerso nel processo stesso dell'apprendere, nel qui e ora educativi.

Gli educatori sono chiamati ad assolvere un compito qualitativamente “nuovo” (visto il tradizionale scollamento tra teoria e prassi educativa); per svolgerlo e rendere davvero funzionali i percorsi educativi, essi devono volgere l'attenzione verso una *pedagogia della motivazione* che non solo riconosca a ogni studente una sua *forma mentis*, ma che pure favorisca una naturale spinta all'*autorealizzazione*, avvalorata oltre che dalla cultura occidentale anche da quella estremo-orientale (ben più coerente

e longeva della nostra in questo senso), grazie alla quale entra in gioco l'idea di un soggetto che apprende in modo ottimale quando mantiene un sano contatto con ciò che è reale, presente, purché educato ad accettare l'entità e la natura dei propri limiti e a superare ogni possibile dualità, come natura/cultura, mente/corpo, ragione/emozione, retaggio di un razionalismo storico-filosofico tutto occidentale.

A partire dall'unità dell'individuo, implicante un'autentica comunicazione tra le sue parti e il mondo, tra sé e le sue sensazioni ed emozioni, si può approdare a una *pedagogia della spontaneità* (da non confondere con lo spontaneismo) volta a riconoscere e sostenere un simile contatto profondo e autentico con se stessi, in particolare quando è messo in discussione il diffuso modo di concepire e vivere *il tempo in campo pedagogico-educativo*, alterato non poco da incessanti, quanto pressanti richieste a sfondo socio-produttivo e mercantile.

Un rinnovato apprezzamento dell'*ozio* e della *lentezza* fa di questi riletti stereotipi sociali delle condizioni esistenziali (e pedagogiche) necessarie affinché ciascuno possa entrare — o rimanere — in contatto con se stesso, facendo emergere la sua natura più autentica e così inducendo l'educatore ad aderire a un ipotetico ed esteso *paradigma del non-fare*, per nulla in conflitto con i principi storici dell'attivismo, anzi, in piena convergenza col dettato deweyano, se è vero che un'educazione incentrata sul non-fare, l'*otium* (come inteso dagli antichi) e un'adeguata distensione dei ritmi di insegnamento/apprendimento (rispettosi delle necessità cognitive e formative individuali e collettive) consente di costruire la conoscenza al di là della benché minima ingerenza autoritaria e direttiva da parte di chi è preposto a svolgere le richieste funzioni socioeducative.

Le pur minime tracce gentiliane, dal sapore in qualche modo — e subdolamente — autoritario e direttivo, presenti ancora oggi nelle nostre scuole, tradiscono l'effettiva emergenza non solo di una comprensione del fenomeno, di fatto pulsante dietro le mentite spoglie di una "pedagogia bianca" (come allerta la Miller), ma anche l'urgenza di un rinnovamento pedagogico-

co orientato a un pensare e un agire educativi realmente (e non solo esteriormente) democratici, gli stessi che tanto avevano animato — e continuano ad animare — l'intero discorso deweyano e neodeweyano, da Ferrière a Freinet, da Cousinet a Claparède e alla Montessori, fino ai più contemporanei Gardner e Bruner, impegnati ormai da decenni a proporre modelli educativi quanto mai potenziati dall'avanguardismo metadisciplinare delle scienze cognitive e incentrati sull'individuo e sulle sue più autentiche e intrinseche predisposizioni motivazionali.

Su questa linea si inseriscono le *qualità modellari e metodologiche dalla ricerca-azione* che, grazie alla rigorosa flessibilità che la contraddistingue, offre a tutti i protagonisti del processo di apprendimento la possibilità di affrontare la complessità dei modi del comprendere, sia dalla prospettiva del mondo educante sia da quella del mondo discente.

Sguardi pedagogici sul rapporto tra bisogno e motivazione

ROBERTO TRAVAGLINI

La sola cosa che conta nella vita è la vita stessa, da cui deriva tutto il resto. È la vita che suscita il bisogno che realizza la forma: siccome la scienza è costruita a partire dalla forma, si finisce per credere che sia la forma che genera il bisogno e la vita. Da qui nascono tutte le complicazioni della vita moderna.

Itsuo Tsuda

i. Il bisogno di apprendere

I più attuali orientamenti pedagogici invitano a importare negli ambienti socioeducativi l'idea-guida secondo cui i processi di apprendimento non sono sinceramente funzionali senza una profonda e *autonoma spinta motivazionale*, di cui non si deve trascurare la pregnanza del *fondamento biologico*.

i.i. Le profonde spinte biologiche al conoscere

Già dai tempi dell'*attivismo pedagogico*, da Dewey in poi, si sono avvicinate significative ricerche educative volte a constatare per lo più empiricamente, e di conseguenza a teorizzare, la fondatezza pedagogica di un simile convincimento. Il pragmatista americano ne faceva una questione innanzitutto biologica, legata alla necessità di soddisfare particolari istinti, se è vero

che il bambino, in particolare tra i 4 e gli 8 anni, è mosso da *quattro istinti fondamentali* nei processi di apprendimento, che in *School and Society* egli identifica specificamente con l'istinto sociale, del fare, dell'investigazione e dell'espressione (Dewey, 1953, pp. 30 e 31), trattandosi di vere e proprie "risorse naturali", di un "capitale non ancora investito" (Dewey, 1953, p. 32), di impulsi naturali che il bambino deve poter soddisfare: la "scuola ideale" dovrebbe "dirigere" il ragazzo verso un appagamento autonomo di queste risorse, piuttosto che agire dall'esterno con « l'eccitare o l'appagare un interesse » (Dewey, 1953, p. 29). E dunque dovrebbe metterlo nelle condizioni educative più idonee perché sia guidato in totale autonomia da queste *profonde spinte biologiche verso la conoscenza*, in modo al contempo comunicativo, pragmatico, indagatorio ed espressivo.

La visione deweyana sembra pressoché invertire il processo di apprendimento che, si potrebbe dire, da "essoterico" si fa "esoterico", nel senso proprio di questi termini, in quanto l'apprendimento finora sollecitato dall'ambiente esterno, un *apprendimento* che si potrebbe dunque chiamare *essoterico* (da *exo*, fuori), si realizza, al contrario, grazie allo spontaneo attivarsi di *spinte interne*, per l'appunto *esoteriche* (da *eso*, dentro), provenienti da una dimensione interiore dell'individuo.

Con questo mutamento di prospettiva, il "centro di gravità" del sistema educativo si sposta dall'esterno all'interno, transitando dall'educatore, l'insegnante, la classe, il programma, il libro di testo, l'ambiente educativo nel suo complesso agli istinti e all'« attività immediata del ragazzo stesso » (Dewey, 1953, p. 24), che in questo modo conquista, puerocentricamente, una piena centralità gravitazionale e dunque una piena centralità pedagogica.

D'altra parte, se la prospettiva paradigmatica da cui ci si pone considera attiva la mente infantile, non si può certo non privilegiare la *dimensione interiore del bambino*, portandola così in notevole rilievo rispetto a quella esteriore. Il vero motore dell'azione cognitiva diventa allora l'impulso originario del bambino, l'istintivo bisogno di conoscere l'ambiente mediante

semplici e dirette attività naturali, di tipo soprattutto linguistico-comunicativo, prassico, indagatorio e creativo.

La *motivazione ad apprendere*, purché intrinseca, è dunque posta in primo piano, facendo scendere sullo sfondo — ma non per questo annullando — quanto proviene dall'ambiente esterno con modalità tipicamente programmatiche e predeterminative. L'educazione ha pertanto il compito di evitare qualsiasi azione inibente il biologico bisogno ad apprendere a partire dall'esperienza presente, alimentando piuttosto le innate capacità emotivo-cognitive del bambino con la costruzione di un ambiente educativo che ne favorisca la più diretta e immediata espressione.

Negli scenari pedagogico-educativi questo invito non va interpretato, per l'appunto, come una negazione dell'importanza dell'*ambiente esterno*, soprattutto se si pensa al particolare apprezzamento da parte del discorso deweyano al supporto sociale e culturale e all'interazione di questo supporto con l'individuo, e in generale all'ambiente di vita del ragazzo, un apprezzamento quanto mai vivo poi nel più recente discorso culturalista di Bruner: bisogna in qualche modo reinterpretare l'elemento sociale alla luce di un apriorismo biologico altamente individualizzante, sebbene non pre-strutturante — perché non pre-programmatico né di fatto prevedibile —, ma intento a permeare la struttura mentale o, se vogliamo, socio-mentale del soggetto stesso, in virtù e in continua sinergia con il flusso del divenire esperienziale della struttura socioculturale in atto.

Con un linguaggio più aggiornato e in gran parte riferibile a quanto attiene alle più recenti correnti pedagogiche cognitive/post-cognitive, la mente del soggetto tende a costruire/rappresentare i fenomeni mentali in base alle sue permutabili interazioni comunicative con il contesto sociale di riferimento, per quanto lo faccia a partire dall'onda delle sue più profonde spinte intrinseche, la cui matrice primaria non può che dirsi a fondamento biologico. I principali orientamenti scientifico-umanistici attuali sono pressoché d'accordo nel ritenere che il materiale innato e quello acquisito si trovano in un costante e mutuo rapporto di interazione costruttiva.

In questo modo è inevitabile che l'asse dell'orientamento pedagogico si sposti dall'esterno (il sociale) all'interno (l'intimo), almeno nelle sue iniziali riflessioni sui processi di apprendimento, considerando l'ambiente interno come un amalgama di elementi biologici continuamente in interazione/transazione trasformativa con il reale contesto socioculturale di relazione, a partire dai primissimi scambi comunicativi del bambino con l'ambiente educativo (uno scambio già particolarmente vivo nelle primissime fasi gestazionali).

In fondo, a ben pensare, i talenti innati da coltivare in contesti educativi "ideali" di cui tanto parlano i pedagogisti progressisti e, non di meno, i neoprogressisti fino a Gardner — quindi gli stessi cognitivisti — non sono che l'emanazione di un elemento biologico intrinseco destinato, soprattutto nei primi anni dello sviluppo cognitivo, a confrontarsi con uno specifico ambiente educativo e a modificarsi in base all'orientamento educativo intrapreso da quest'ultimo nei confronti delle sue disposizioni innate.

1.2. *Le basi neurologiche della motivazione ad apprendere*

D'altra parte, un'eventuale adesione a quanto le attuali neuroscienze sostengono a favore dell'unità mente-corpo induce immancabilmente a ritenere che la regolazione dei processi vitali abbia una stretta attinenza con il modularsi e l'esprimersi delle istanze motivazionali, emozionali e sociali dell'individuo e che, per quanto ci possa essere una differenza in termini di complessità tra la regolazione biologica della singola cellula rispetto a quella degli esseri più complessi, come l'essere umano (formato da milioni di miliardi di cellule), in ogni caso — come ci fa intendere a chiare lettere la neuropsicologia anticartesiana di Damasio — esiste una « coscienza implicita della gestione dei processi vitali » che *precede* « l'esperienza cosciente di tale conoscenza » (Damasio, 2012, p. 53), trattandosi di una coscienza antica, localizzata nei più arcaici siti neurologici del nostro cor-

redo biologico e finalizzata al « raggiungimento di un obiettivo omeostatico » (Damasio, 2012, p. 72).

Bisogna pertanto accettare l'idea che, prima della formazione di una qualsiasi struttura complessa e riflessiva di coscienza, vi sia una "coscienza implicita" che precede i processi stessi della mente cosciente o esplicita (detta pure "sé pensante"): non può essere quest'ultima a creare la prima, essendo vero il contrario, tanto che la « storia reale ribalta le nostre intuizioni: la sequenza storica reale è invertita » (Damasio, 2012, p. 73), perché la mente cosciente non può altro che prendere atto di quanto già esiste da tempo. La priorità della mente implicita comporta il basilare attivarsi di inconsci processi di *autoregolazione omeostatica* a tutti i livelli, da quello pulsionale a quello emotivo, a quello cognitivo, finanche a quello sociorelazionale, pure quando entrano in gioco le funzioni più complesse della mente, come quelle sottostanti ai processi legati alla memoria, alla socializzazione, alla metacognizione e alla creatività.

Non si possono effettivamente mettere da parte o negare qualità cognitive come il *sentimento* e le *emozioni*, in quanto si tratta di componenti umane destinate a occupare « una parte integrante dell'educazione » (Bruner, 1997, p. 26): sarebbe piuttosto il caso di affermare, come sollecita lo stesso Damasio (1995, p. 227), che è del tutto lecito "por mente al corpo", per il fatto che anche i sentimenti hanno trovato una loro piena certificazione biologica: essi possono considerarsi degli elementi cognitivi privilegiati perché, oltre a essere rappresentati a molti livelli neurali, lo sono anche a livello neocorticale.

I diversi orientamenti pedagogici contemporanei che si sono mostrati particolarmente sensibili al possibile rapporto tra teorie educative, scienze umano-sociali e biologia, dalla *biopedagogia* di Laborit (1994), che è al contempo « una pedagogia della biologia e una biologia della pedagogia », la sola in grado di far nascere « una nuova società, di cui tanto si parla ma che non ha ancora superato lo stadio del pio desiderio » (Laborit, 1994, p. 47), alle scienze *bioeducative* di Frauenfelder (2001), al *cognitivismo pedagogico* di Filograsso (1992) fino alla *neurodidattica* di Rivoltella (2012),

a partire e in sintonia con le innovative idee sulla rivoluzione cognitiva prospettata da Gardner (1988) intorno alla fine degli anni Ottanta con il volume *The Mind's New Science: A History Of The Cognitive Revolution* hanno cercato in ogni caso di trovare convincenti transazioni disciplinari, epistemologicamente complesse e propositive, tra i più recenti studi cognitivisti e le teorie e i metodi pedagogico-educativi capaci di meglio integrarsi a un fluido discorso didattico-pedagogico transitante con facilità anche verso i più aggiornati saperi biologici e neuroscientifici.

Non dimentichiamo qui l'autorevole proposta costruttivista di Piaget che, specialmente in *Biologia e conoscenza*, del 1967, vede il possibile innesto degli studi psicologici sullo sviluppo dei processi cognitivi coi sistemi di regolazione biologica, anticipando diversi motivi tipicamente cognitivisti. Egli osserva l'avverarsi di una notevole "transitività" tra la costruzione epigenetica nel campo dell'embriologia e quella « che si presenta esattamente negli stessi termini nell'ontogenesi dell'intelligenza del bambino » (Piaget, 1983, p. 18), confermando la piena collaborazione tra genoma e ambiente, in cui i *processi di autoregolazione e di equilibratura* non consentono né al preformismo né all'influenza dell'ambiente di avere la meglio: i pregressi genotipici individuali e l'ambiente socioeducativo interagiscono costruttivamente durante l'età evolutiva e ancora più marcatamente nei primissimi periodi di vita del bambino, quando le sue strutture cognitive sono quanto mai plastiche e recettive, ma non per questo incapaci di attive trasfigurazioni/manipolazioni della realtà oggettuale. In effetti, per Piaget la mente infantile è particolarmente attiva, quanto mai in grado di adattarsi all'ambiente assimilandolo/accomodandolo ai propri dinamismi cognitivi, cosa in sé fondata al punto da scongiurare qualsiasi strascico della pur remota idea di *tabula rasa* di baconiana memoria.

D'altra parte è la scienza cognitiva stessa a sollecitare un incontro riccamente ibridante tra i diversi saperi disciplinari; e in effetti l'incontro della pedagogia con le *nuove frontiere della scienza cognitiva* apporta alla dimensione pedagogica contempora-

nea un non trascurabile contributo di natura emancipativa alla visione pedagogica del passato: non solo è rinvigorita la distanza dalla matrice filosofica (a cui si imputava la secolare ancillarità), ma si pone anche come un chiaro indice di evoluzione e distacco critico dalle pregresse idee atomiste e comportamentiste, che riducevano la struttura della mente a un'associazione di elementi psichici separati o la comparavano ai comportamenti osservabili in relazione a precisi schemi del tipo stimolo-risposta — un sostanziale distacco dall'introspezione wundtiano, così come da Watson e dal neocomportamentismo skinneriano.

2. Le nuove frontiere del cognitivismo pedagogico

Se pensiamo che le linee guida dell'*attivismo pedagogico*, da Dewey a Claparède a Piaget, da Borghi a De Bartolomeis, hanno ripetutamente evidenziato la priorità del “fare esperienza” del discente nell'avvicinarsi all'oggetto dell'apprendimento e la connessa funzione “stimolatrice” dell'insegnante nel suscitare in lui l'interesse a intraprenderla, non possiamo d'altra parte neppure non riconoscere la fondatezza dei tanti (altri) orientamenti pedagogici (tutti antitetici a un'idea meccanica di apprendimento), volti ad accrescere e rafforzare un simile convincimento scientifico — quanto mai consolidatosi negli ultimi decenni.

In particolar modo, qui vorremmo individuare alcune componenti “attive” intrinseche al *modello cognitivista* (nel quale abbiamo già visto un Gardner intravedere le basi per una vera e propria “rivoluzione cognitiva”, di fatto cominciata intorno alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso), tentando non solo di cogliere una possibile relazione tra questa interpretazione della mente abbastanza recente — che, per alcuni (cfr. Santoianni e Striano, 2003), andrebbe evolvendo in una corrente “post-cognitivista” — con l'idea di una educazione attiva e le suggestive proprietà metodologiche del modello della ricerca-azione (che vedremo più avanti), ma interrogandoci anche sull'eventualità di una possibile,

quanto fruttuosa interazione tra la cultura dell'apprendimento passivo (la cui realtà non è, di fatto, cestinabile *a priori*) e una pratica educativa efficace e funzionale.

La concezione di una “scienza cognitiva” è ampiamente illustrata e discussa da Gardner nel già citato testo *La nuova scienza della mente*, in cui sono esplicitati i cinque aspetti principali della rivoluzione cognitiva, che troviamo riassunti dallo stesso Gardner (1988, p. 18):

- a) nel concetto di “rappresentazione mentale”;
- b) nel confronto tra il modello computazionale e il funzionamento della mente umana;
- c) nell'interesse verso fattori di solito messi “tra parentesi” dagli studiosi della mente, che sono fattori emotivo-affettivi, storico-culturali e quelli connessi col ruolo del contesto;
- d) nella fondatezza di una visione interdisciplinare della mente;
- e) nelle preoccupazioni di natura epistemologica legate alla storia del pensiero occidentale.

Se i primi due sono aspetti nodali della scienza cognitiva, gli ultimi tre sono soprattutto di natura metodologica o strategica.

Nonostante l'ambito cognitivista appaia al suo interno molto eterogeneo e non sia possibile in questa sede fornire un'indicazione anche succinta del suo articolato assunto di base, non sembra facile però svincolare da una nota *divergenza teoretica*, alimentata e resa vivace da una folta schiera di studiosi (da filosofi a biologi, da psicologi a neurologi), *tra mente cognitiva e mente computazionale*, *querelle* che induce lo studioso dell'educazione a riflettere sui possibili e divergenti paradigmi interpretativi relativi al *modus operandi* della mente, destinati a produrre conseguenti, quanto specifiche ricadute pedagogiche.

Gardner, nel tentativo di scavalcare la visione “debole” di una scienza cognitiva centrata solo su propositi multi o interdisciplinari — a fondamento dei quali gli estensori del Rapporto