



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: 09 Aprile 2014

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

How we think. Da Dewey alla contemporaneità dell'apprendimento How we think. From Dewey to the contemporaneity of learning

di Enrico Bocciolesi

Università Telematica eCampus (Novedrate)

enrico.bocciolesi@uniecampus.it

Abstract

In contemporary time, the continuous research about a possible theory approach for helped the learning activity, and associable to the use of electronics technologies is frequently the focus of a educative researches and questions. Dewey whit your pragmatism has modeled the educational objects on the exigencies of the Twenty century society, and the technological innovations, electronic and informatics asked for a rethinking about the methodology, whit the scope to actualize the pedagogical basis for deweyan pragmatism. In this scientific reflection, the author start to analyze epistemologically and communicative-educative aspects.

Keywords: Education, pedagogy, communication, technology, learning

Abstract

Nella contemporaneità, la ricerca persistente di un approccio teorico che possa favorire l'apprendimento, e associabile all'uso delle tecnologie elettroniche è spesso al centro di dibattiti educativi, e attività di ricerca. Dewey con il suo pragmatismo ha modellato il tema dell'educazione sulle esigenze della società dei primi Novecento, e le innovazioni tecnologiche, elettroniche e

informatiche richiedono un ripensamento di tali metodologie, con il fine di aggiornare le basi pedagogiche tracciate dal pragmatismo deweyano. In questa riflessione scientifica, si avvia l'indagine epistemologica e comunicativo-educativa.

Parole chiave: Educazione, pedagogia, comunicazione, tecnologie, apprendimento

1-Introduzione

L'evolversi delle strumentazioni, delle tecnologie per comunicare e per apprendere continua a condizionare gli obiettivi dell'apprendimento, e gli stessi destinatari. Le trasformazioni dei media, le considerazioni dei modelli comunicativi, l'uso intenso e continuo di tecnologie elettroniche, con frequenza nell'ultima decade, porta a pensare che il sapere debba adeguarsi al medium, e non che siamo noi stessi, come persone riflessive e critiche a decidere l'uso che potrà avere un determinato strumento, e come esso stesso debba funzionare. La competenza digitale, oggi al centro di numerosi dibattiti su *information literacy*, eLearning, o eBook se non anche nella editoria digitale, spesso viene ripensata, reinterpretata fino a farle perdere il suo reale significato e intendimento dichiarato a partire dall'anno 2000, presso il Consiglio Europeo di Lisbona.

Il focus di questa riflessione epistemologica è sul valore attivo dell'apprendimento, caratterizzato dalle continue mediamorfosi fidleriane, dalle influenze attive di Dewey e dal suo pragmatismo educativo.

Le frequenti *querelle* sullo stato dell'arte dell'educazione, a volte pongono a margine il significato della comunicazione nel processo educativo e formativo. Toschi (2011), in apertura al testo *La Comunicazione Generativa*, riflettendo appunto sul senso della comunicazione dice:

Mi sono convinto, viceversa, che sapere cosa sia non serva a molto, perché la Comunicazione, così come si è sviluppata negli ultimi due secoli, appartiene a saperi, questi sì di nuova generazione, che stanno davanti a noi; che cioè ancora da inventare o , per riprendere una metafora cara al pensiero del Novecento, da costruire. (2011: vii)

2-“How we think”: il pragmatismo deweyano

Alla fine del primo decennio del Novecento J. Dewey pubblicò il saggio dal titolo *How We Think*. La sua indagine aveva preso lo spunto da una rivoluzionaria esperienza: quella della Scuola-Laboratorio di Chicago, aperta tra il 1896 e il 1903, che si trascinerà appresso le cosiddette Scuole Nuove sorte in Europa e sviluppatasi fino agli anni Venti.

Tuttavia l'opera e la personalità del Dewey renderanno possibile la sua collocazione, da parte di Cousinet¹, tra gli epigoni di un movimento innovatore di pretto stampo scientifico.

E tutto ciò perché la teorizzazione deweyana cerca sempre e comunque di far dialogare la teoria con la pratica, la filosofia con l'esperienza che è, quest'ultima, l'elemento fondante del suo pensiero.

Nel libro citato, dunque, la ricerca di una sinergia che ricomponga la teoria con la pratica c'è ed è molto rimarcata, anche se il filosofo, psicologo e pedagogista americano si limiterà a riflettere sulla natura del pensiero, in vista della sua educabilità che è la questione prioritaria per la Scuola di

¹ Il suo metodo, messo a punto nel 1920, fu influenzato dall'attivismo e dall'educazione nuova di E. Claparède e A. Ferrière, prevede la formazione di gruppi di lavoro, creati spontaneamente dai bambini in risposta agli stimoli dell'interesse, in cui le materie di insegnamento si trasformano in attività libere.

Chicago. Quello che emerge in modo molto netto nello studio del Dewey è l'intelligenza come metodo dell'esperienza. Da qui, difatti emerge e sviluppa il pensiero, così che l'attività ed ogni tipo di occupazione materiale e pratica, quali sono quelle della Nuova Scuola, è rivolta alla individuazione dei fini del pensiero umano, ossia della mente che a sua volta arricchisce la stessa esperienza.

La mente, nel pensiero deweyano, non ha una funzione semplicemente teoretica e speculativa, ma anche etica e morale. È una pedagogia dell'intelligenza quella che si ascrive alla teoresi di Dewey. Il pensiero ha una sua logica che lo differenzia dalla mente perché mette e orienta l'uomo dinanzi al mondo. Tuttavia mente, pensiero e intelligenza si distinguono dalla conoscenza sebbene ciascuno d'essi abbia caratteristiche proprie: il pensiero, l'ordine, la definitezza, l'equilibrio che pure connotano la mente che però tenta, prova, emerge —dalla emotiva e oscura condizione della coscienza sentimentale, dalla sua interiorità, per fissarsi in prospettiva pubblica e aperta di azione responsabile (Dewey [1910] 1961: 47).

Dewey attribuisce all'intelligenza una funzione riflessiva, questo è certo, perché —consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione (Dewey [1910] 1961: 61). Senza il sostegno di una ricerca neuroscientifica Dewey tuttavia riconosce che esso è —uno stato mentale, che attraversa la mente, anzi è più di uno, addirittura in successione, rivolto ad un fine. C'è sempre nel pensiero una certa intuizione, che deve essere stimolata tenendo presente che non lavora in astratto, tanto che soggetto e oggetto si fondono e stabiliscono una relazione, attivando quei processi che attivano —il calamaro secondo la definizione di Wolf ([2007], 2009).

3-Apprendere tra natura e curiosità

Curiosità, suggestione e ordine sono infine lo stimolo dell'attività di pensiero. Le prove che enumera il Dewey sono tali e tante che continueranno a scandire le attività educative e formative. Dewey identificò le sue stesse teorie come —strumentaliste e furono riconosciute a fondamento delle sue teorie pragmatiche. Come è stato già detto, interpretò la facoltà di ragionare come uno strumento per l'esperienza, questo ha fatto sì che il suo pensiero fosse acquisito tanto dalle numerose componenti delle Scuole Nuove, quanto da correnti cognitive. In *How We Think* (1910) scrisse:

We may come to see, perceive, recognize, grasp, seize, lay hold of principles, laws, abstract truths—i.e. to understand their meaning in very immediate. Our intellectual progress consists, as has been said, in a rhythm of direct understanding—technically called apprehension—with indirect, mediated understanding—technically called comprehension (Dewey 1910: 120).

Questo è quanto sostiene anche il neurobiologo LeDoux dicendo che —l'apprendimento implica il nutrimento della natura (2002: 9), e la neuroscienziata cognitivista Wolf, in *Proust e il Calamaro* [2007] 2009) con —non siamo nati per leggerlo, ad incipit del capitolo primo, riepiloga così la complessità del nostro percorso evolutivo e cerebrale.

In questo spazio di ricerca, qual è la ricerca formulata, il pensiero deweyano è di fondamentale apporto, dato che a partire dalle basi da lui poste tanto per le Scuole Nuove quanto per il

pragmatismo pedagogico, si sono poi sviluppati i complessi e articolati processi educativi, che hanno scandito tutto il Novecento.

Dal valore per la prassi di Dewey si è poi giunti alla pedagogista e medico Montessori, al teorico psicoanalitico Bruner, e alle odierne formulazioni sull'evoluzione del cervello ed i necessari adeguamenti della didattica e pedagogia alle scienze neurologiche.

Questo complesso percorso si è potuto articolare sulle basi poste dal filosofo americano, che ha teorizzato e messo in atto le pratiche educative volte alla formazione critica e creativa dei discenti.

On the other hand, what has been said in criticism of merely routine forms of skill, what has been said about the importance of having a genuine problem, of introducing the novel, and of reaching a deposit of general meaning weighs on the other side of the scales. It is as fatal to good thinking to fail to make conscious the standing source of some error or failure as it is to pry needlessly into what works smoothly. To over-simplify, to exclude the novel for the sake of prompt skill, to avoid obstacles for the sake of averting errors, is as detrimental as to try to get pupils to formulate everything they know and to state every step of the process employed in getting a result. Where the shoe pinches, analytic examination is indicated. When a topic is to be clinched so that knowledge of it will carry over into an effective resource in further topics, conscious condensation and summarizing are imperative. In the early stage of acquaintance with a subject, a good deal of unconstrained unconscious mental play about it may be permitted, even at the risk of some random experimenting; in the later stages, conscious formulation and review may be encouraged. Projection and reflection, going directly ahead and turning back in scrutiny, should alternate. Unconsciousness gives spontaneity and freshness; consciousness, conviction and control (Dewey 1910: 217).

Fautore di una nuova concezione dell'educazione, da lui stesso denominata educazione progressiva, Dewey critica la contrapposizione, prevalente nella scuola tradizionale, tra la dimensione intellettuale e quella pratica, e sostiene un apprendimento basato sul fare definito *learning by doing*. All'interno della scuola pensata da Dewey e, in generale, all'interno di tutto il cosiddetto movimento delle scuole nuove, centro del processo educativo diventa, dunque, il bambino con la sua attività e i suoi interessi.

4-La non-trasmissione dei saperi e le tecnologie elettroniche nella dinamica educativa

Si afferma ormai che la scuola non deve più trasmettere un sapere già definito, ma deve far sì che il bambino, attraverso la sua del tutto autonoma attività, ed anche attraverso la vita comunitaria e l'autodisciplina, pervenga al sapere come ad una conquista personale.

Le teorie pragmatiche di Dewey, anticipatorie e fondanti per Papert, ma anche per i teorici contemporanei, quali il cui oggetto d'indagine sono le tecnologie e l'uso dei nuovi media, ricorrono a questa base epistemologica di tipo pedagogico.

E-reader, tablet, Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), smartphone sono per gli studenti dell'era della comunicazione digitale, spesso definiti con degli stereotipi teorici come *Nativi Digitali* o *Digital Natives*, che a partire dal 2001, anno in cui Prensky coniò il termine, il linguaggio di seguito adoperato in merito ai soggetti della era digitale si è modificato.

L'obiettivo della ricerca è ottenere, a livello qualitativo, dei risultati dei questionari nella scuola primaria, che possano fornire reali possibilità, aspettative e valutazioni delle conoscenze in merito alle nuove strumentazioni elettroniche, utilizzate per la lettura.

Quindi data la vasta disponibilità teorica, dal punto di vista epistemologico, di definizioni su coloro che vivono o sono nati nell'era elettronica, quindi si ritiene come anno di nascita per Coupland, metà anni Ottanta, con i *Digital Natives*, e ora la definizione che appare essere come la più complessa, secondo i recenti articoli di Prensky (2009), *Digital Wisdom*:

One interesting definition of wisdom that is particularly useful in this discussion comes from Howard Gardner (2000), who suggests that wisdom may be seen in the breadth of issues considered in arriving at a judgment or decision. Combining these sources, we can define wisdom as the ability to find practical, creative, contextually appropriate, and emotionally satisfying solutions to complicated human problems (as Solomon famously did with the baby problem). Many see it as a more complex kind of problem solving (Prensky 2009: 2).

La capacità di risoluzione delle complessità, le abilità pragmatiche e manipolative proposte da Dewey si ripropongono, sia nei contesti tecnologico elettronici sia negli spazi educativi. L'applicazione e uso dei nuovi media per la lettura in contesti formativi è dunque regolata tanto dalla pragmatica di Dewey, in merito all'esperienza dell'apprendimento, quanto alla connettività degli apprendimenti e dei media, come detto da Siemens (2005), Bocciolesi (2014).

More recently, constructivism has been presented as a free-floating theory of learning as an individually constructed experience.

Underlying each theory is a deeper ideology and worldview. Philosophers, psychologists, theorists, and linguists have long debated the nature of learning and knowing. Is learning the process of aligning and knowledge an interpretive process (i.e. we learn as we experience, and truth is revealed through our action and cognition) (pragmatism)? Or is learning a process where we create our own truth through our own perspective of the world (interpretivism)?

Something is missing in this debate. Knowledge and truth can exist in a variety of way. Different perceptions of what it means learn (or possess knowledge) do not need to be seen as exclusive. To some degree, objectivism, pragmatism, and interpretivism provide partial insight into a specific aspect of the learning and knowledge process (Siemens 2005: 4).

5-Conclusione

Nel 1999, anno in cui Bolter e Grusin iniziavano a parlare di *Remediation*, spostando così l'attenzione dallo strumento al contenuto, a seguito di riflessioni sul pensiero di McLuhan, in Spagna, Gallego Gil e Alonso Garcia pionieri nell'uso delle tecnologie per l'educazione in area iberica ci ponevano di fronte ai problemi della —sociedad de la información y las nuevas tecnologías (1999: 15).

La Reforma Educativa pretende un cambio. Un cambio que acerque, lo mas posible, el Sistema Educativo a la realidad social contemporánea. Es un buen punto de partida, pero nada mas que eso. Hace falta que los docentes, en sus clases, en su actividad diaria con los

alumnos, puedan poner en práctica las orientaciones y normas que presenta la amplia documentación ministerial sobre la Reforma.

Llevamos muchos años intentando que se hagan realidad tantas orientaciones y buenos deseos. Y ahora resulta ser una tarea urgente, a la que se ha incorporado la introducción de la Informática Educativa.

Los sociólogos han bautizado nuestra época con nombres muy distintos. Marshall McLuhan nos habla de la “Era Marconi” y de la “Aldea Global”; James Martín de “la sociedad cableada”; Alvin Toffler de “la Tercera Ola” y “El Cambio del Poder”; Yoneji Masuda de “la Sociedad Informatizada como Sociedad Postindustrial”; Eric Laurent de “la Revolución Informática y la Guerra de la Información”... (1999: 15).

Sulla base di queste riflessioni, e apporti scientifici internazionali, il punto di convergenza resta l'apprendimento con l'ausilio delle tecnologie in una contemporaneità dello *share for live*, in cui la condivisione implica e compromette l'essere, lo *sharing* di qualunque di tipo di dato dove l'olismo educativo si riconnota nell'ottica della *Augmented reality* e della competenza tecnologico-elettronica.

Riferimenti bibliografici

Alonso, C.; Gallego, D.J & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso-García, C. & Gallego, D.J. (1998). *Guía como diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje, Guía Didáctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Alonso-García, C. & Gallego, D.J. (1999). El ordenador como recurso didáctico. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Alonso-García, C. & Gallego, D.J. (2003). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Alonso-García, C. & Gallego, D.J. (2006). *Si yo enseño bien... ¿Por qué no aprenden los niños?*. II Congreso Internacional de Master de Educación. Editorial Master Libros. *Educando en tiempos de cambio*. Visitato il 10 marzo 2014

http://www.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/II Congreso/Conferencias/conf_extranjeros/Conf_Ext_CatalinaAlonso.doc

Benjamin, W. (1982). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica, en *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.

Bocciolesi, E. (2013a). Las emociones en los nuevos libros: cuando el libro electrónico captura empáticamente el lector. Una perspectiva educativa. *Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas*, 1(1), 43-48.

Bocciolesi, E. (2014). Connectivism: la teoría educativa delle reti. *VEGAjournal.org*, 9(3), 66-72.

Bocciolesi, E. & Truscillo, L. (2013). El mercado de los eBooks: perspectivas sociales y tecnológicas. *Vega Journal*, 1(1), 91-100.

Bolter, J.D. & Grusin, R. (1999). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press: Massachusetts.

Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Libro originale pubblicato 1910).

Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Joint, N. (2005). eLiteracy versus information literacy at eLit2005: what's the difference, which should we prefer?. *Journal of Human-Computer Interaction*, 2(2), 144-147.

LeDoux, J.E. (2002). *Synaptic Self: How Our Brains Become Who We Are*. New York: Penguin Putnam.

Martos-Núñez, E. & Campos F.- Fígares, M. (Eds.). (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana.

Medina-Rivilla, A. & Domínguez-Garrido, M.C. (2012). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación*. Madrid: Editorial Universitas.

Núñez, G.; Campos Fernández-Fígares, M. & Gómez-Rodríguez, R. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer* (Vol. 242). Ediciones AKAL.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). (Visitato il 8 Febbraio, 2009) <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=705> .

Rosati, A. (2011). *Nuove frontiere della pedagogia. Educazione e neuroscienze*. Roma: Anicia.

Rosati, L. (2011). *L'uomo e la cultura. L'universo dei significati*. Perugia: Morlacchi University Press.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Toschi, L. (2011). *La Comunicazione Generativa*. Milano: Apogeo.

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita & Pensiero. (Libro originale pubblicato 2007).