

Didattica per l'educazione o didattica per l'istruzione? Il dilemma dell'educazione contemporanea

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. Equality and inclusion seem to be the two terms destined to dominate the post-pandemic pedagogical and didactic lexicon, alongside those of competence and learning that instead characterized the neoliberal period of education, from the last decade of the twentieth century to today. In particular, we will focus our attention on the differences between didactics for instruction, oriented to learning outcomes, and didactics for education, aimed instead at the integral development of the person and the community. Subsequently we will try a possible synthesis between the two canons, focusing our attention on the characteristics of an authentically inclusive teaching.

Keywords. Equality - Inclusion - Competence - Learning - Didactics of Education - Didactics of Learning - Inclusive Teaching

1. Introduzione

Comprimere in poche righe la complessità della ricerca pedagogica e didattica contemporanea è certamente un'impresa ardua e rischiosa, tuttavia, con tutte le cautele del caso, è possibile individuare due canoni principali intorno ai quali addensare la maggior parte delle esperienze didattiche e delle riflessioni teoriche che hanno caratterizzato il cosiddetto 'secolo breve' e che persistono nei primi due decenni del nuovo secolo: il canone della didattica per l'educazione e il canone della didattica per l'istruzione¹. Non sempre è possibile distinguerli nettamente né utilizzarli per indicare in modo definitivo l'appartenenza di un autore esclusivamente ad un canone e non ad un altro; si pensi, per fare un esempio, a J. Bruner che, nella sua lunga vita e con la sua enorme produzione scientifica, li attraversa entrambi passando dalle posizioni prettamente cognitiviste della prima parte della sua carriera a quelle culturaliste e socio-costruttiviste del periodo più maturo: "Bruner colse quindi per tempo il trend post moderno che doveva portare alla critica radicale del programma originario della psicologia scientifica di emulare le scienze hard. Tale progetto di fondazione, come si è visto nel primo capitolo, aveva costretto Wundt a distinguere tra la psicologia fisiologica vicino alle scienze biologiche e la psicologia dei popoli refrattaria alla sperimentazione, di cui Bruner rivendica l'importanza, e a questo dualismo pare a prima vista ritornare"². Lo stesso discorso vale per J. Piaget che da una

¹ Cfr., F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.

² E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018, p. 171.

parte rientra a pieno titolo nel canone della didattica per l'istruzione, data la sua attenzione ai processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza, ma dall'altra afferrisce anche a quello della didattica per l'educazione in quanto riconosce nell'interazione sociale un fattore importante dello sviluppo individuale: "Lo sviluppo dell'essere umano è in funzione di due gruppi di fattori: i fattori ereditari e di adattamento biologico, da cui dipende l'evoluzione del sistema nervoso e dei meccanismi psichici elementari, e i fattori di trasmissione o d'interazione sociale, che intervengono fin dalla nascita ed hanno una funzione sempre più importante, nel corso della crescita, nel costituirsi delle condotte e della vita mentale. Parlare di un diritto all'educazione significa dunque anzitutto constatare la funzione indispensabile dei fattori sociali della formazione stessa dell'individuo"³.

Inoltre tra i due canoni non c'è una successione temporale ben precisa che ci consente di sostenere con precisione che prima se ne afferma uno e poi, per reazione, un altro; essi sono piuttosto contemporanei e attraversano con alterne fortune tutto il Novecento fino ad arrivare ai giorni nostri; per fare un esempio è innegabile che negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale si assista ad una dominanza del canone didattico per l'educazione con la diffusione dell'attivismo e negli anni Ottanta inizi invece la dominanza di quello per l'istruzione con l'avvento delle teorie dell'istruzione programmata⁴ ma in entrambi i casi le radici affondano tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, con la nascita delle scuole attive da una parte e della psicologia comportamentista e poi cognitivista dall'altra. D'altronde il nostro non è un discorso storico-educativo, quanto piuttosto epistemologico, inerente la comprensione del rapporto tra educazione e istruzione, e metodologico, inerente la realizzazione nell'evento didattico di una sintesi tra due istanze inseparabili nella didattica scolastica: il bisogno di educare e quello di istruire. Per questi motivi le riflessioni proposte e le soluzioni suggerite rientrano a pieno titolo nell'ambito della didattica generale, intesa come scienza dell'educazione che riflette criticamente sulle manifestazioni dell'evento didattico senza rinunciare a proporre soluzioni metodologiche alternative all'esistente⁵. Alla luce di questa premessa possiamo ora affrontare la descrizione dei due canoni prima citati.

2. Il canone della didattica per l'educazione.

Il canone della didattica per l'educazione ha delle radici politiche e culturali ben precise, rintracciabili in quel complesso arcipelago di esperienze didattiche e riflessioni pedagogiche che nasce tra la seconda metà dell'Ottocento e la prima metà del Novecento in Europa e negli Stati Uniti, si tratta del fenomeno delle scuole nuove, delle scuole attive e dell'attivismo pedagogico: "l'attivismo è stato un movimento pedagogico con un forte impianto teorico e pratico, ampiamente diffuso in Europa, negli Stati Uniti e in generale nella cultura occidentale, che ha segnato in profondità l'educazione del 900. Se le scuo-

³ J. Piaget, *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974, p. 47.

⁴ Questo passaggio viene descritto da M. Baldacci come uno slittamento dalla formazione del cittadino alla formazione del produttore; cfr., M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.

⁵ Su questo punto cfr., G. Franceschini, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. Agosti, G. Franceschini, M.A. Galanti, *Didattica: struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna 2009, pp. 153/226.

le nuove, come abbiamo ricordato, sono state le espressioni delle esperienze dei singoli insegnanti e educatori l'attivismo ha fornito loro il retroterra scientifico e le affiancate nello scenario dell'educazione attiva.⁶

Possiamo parlare di una radice politico-culturale ben precisa perché ciò che anima, sostiene, incoraggia i maestri, i pedagogisti, gli educatori di questo canone è la volontà di modificare la società attraverso il rinnovamento radicale della scuola. Da Lev Tolstoj a John Dewey, da Maria Montessori a Celestin Freinet, dalle sorelle Agazzi a Giuseppina Pizzigoni è tutto un susseguirsi di proposte e riflessioni per realizzare una didattica nuova in grado di formare un soggetto nuovo e quindi una società più giusta, libera, democratica. Per identificare questo fermento pedagogico-didattico possiamo utilizzare l'espressione di avanguardie educative, perché si tratta di un'alternativa radicale nei confronti della scuola borghese ottocentesca e primo-novecentesca, una scuola selettiva, violenta, nozionistica e classista, anticipando temi e prospettive che arriveranno a piena maturazione solo nella seconda e ultima parte del Novecento dopo il disastro delle due guerre mondiali. Così come le coeve avanguardie artistiche, letterarie, architettoniche spezzano i canoni tradizionali dell'arte figurativa, della letteratura, del teatro, dell'urbanistica e dell'architettura e gettano i semi dell'arte e dell'estetica contemporanee, allo stesso modo i pedagogisti e gli educatori delle scuole nuove e delle scuole attive scardinano completamente la struttura della scuola tradizionale e aprono la riflessione e la ricerca a nuovi scenari che solo oggi raggiungono una piena maturità. Tra i tanti esempi possibili di questo legame tra quelle avanguardie educative e alcune esperienze didattiche contemporanee possiamo citare quello della Flipped Classroom: "Abbiamo già indicato nelle pagine introduttive come il passaggio dalle lezioni alle videolezioni abbia favorito un'altra e più significativa trasformazione che consiste nella graduale adozione di metodologie di apprendimento attivo [...] Sappiamo che tale approccio metodologico non rappresenta una novità nell'ambito della riflessione teorica e della ricerca educativa, essendo stato introdotto, con caratteristiche e strategie diverse, da pedagogisti come John Dewey e Maria Montessori, fin dai primi decenni del secolo scorso, ma sappiamo anche come non abbia finora trovato molto spazio nelle prassi scolastiche, se non nella scuola primaria"⁷. Lo stesso discorso vale per il metodo del curriculum globale che sorregge l'esperienza Scuola senza zaino, alla cui base troviamo nuovamente Dewey e Montessori⁸ e per il *Cooperative learning* che altro non è se non una versione rinnovata dell'apprendimento per gruppi praticato da Freinet e Cousinet alla fine della prima metà del Novecento⁹.

⁶ S. Santamaita, *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano 2019, p. 172.

⁷ G. Cecchinato, R. Papa, *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino 2016, p. 42.

⁸ M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006; M. Orsi, *Uno zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Maggioli, Rimini 2021.

⁹ D.W. Johnson, R.T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.

2.1 La centralità del soggetto che apprende

Il tema centrale delle avanguardie educative è la riscoperta del soggetto, che viene posto al centro del processo educativo, con i suoi desideri, bisogni, esigenze, rivoluzionando così l'architettura della scuola tradizionale che invece metteva al centro del processo il docente e i contenuti da insegnare. Su questo punto è bene insistere per fugare alcune facili interpretazioni di questa rivoluzione copernicana che non può essere ridotta all'antitesi tra puerocentrismo e adultocentrismo. Nell'ottica delle scuole nuove e dell'attivismo, mettere al centro del processo educativo il soggetto non significa affatto lasciarlo fare quello che vuole o intrattenerlo solo con giochi e attività spontanee. Significa piuttosto proporgli delle attività in grado di renderlo un soggetto autonomo e sociale, riflessivo e solidale, che si interroga su ciò che desidera per comprendere se è desiderabile, su ciò che gli interessa per comprendere se è nel suo interesse e in quello degli altri: "Occorre fare una precisazione importante: l'adulità non consiste nel sopprimere i desideri, ma in un processo attraverso il quale i nostri desideri sono ridimensionati nella realtà, per così dire, che ci porterà a chiederci se ciò che desideriamo sia effettivamente desiderabile, per la nostra vita e per la vita che viviamo con gli altri. Tale domanda - il punto è cruciale ai fini del progetto educativo - si pone sempre come un'interruzione dei nostri desideri, che si manifesta in parte attraverso l'esperienza della resistenza: potremmo persino sostenere che quando incontriamo resistenza non solo incontriamo il mondo, ma anche i desideri che abbiamo nei confronti del mondo."¹⁰ Questo processo di autocostruzione del soggetto non può essere attivato dall'adulto in modo diretto, non può essere insegnato come se si trattasse di un qualsiasi contenuto culturale, può essere invece favorito indirettamente, attraverso la predisposizione di un ambiente favorevole, in grado di emancipare il soggetto dai condizionamenti che lo governano e di liberare il suo potenziale cognitivo e sociale e attraverso le interazioni e le relazioni con l'altro da sé, ovvero il mondo degli adulti e dei pari. Nella resistenza che l'altro da sé oppone ai desideri individuali il soggetto scopre la via verso l'adulità. In altre parole l'educazione del soggetto nell'ottica di questo canone avviene sempre per via indiretta, modificando l'ambiente di cui fa parte, intervenendo su quelle che Dewey chiama 'condizioni oggettive': "Come ho già notato, la frase "condizioni oggettive" ha un senso molto lato. Implica quel che è fatto e il modo in cui è fatto, non soltanto le parole dette, ma il tono della voce con cui sono dette. Implica arredamento, libri, attrezzi, giocattoli, giochi. Implica i materiali con cui l'individuo interagisce e, più importante di tutti, il totale assetto sociale delle situazioni in cui una persona è impegnata. Quando diciamo che le condizioni oggettive sono quelle che l'educatore ha il potere di regolare, intendiamo, naturalmente, che la sua abilità di influenzare direttamente l'esperienza degli altri e quindi la loro educazione, gli impone il dovere di determinare quell'ambiente che interagirà con le capacità e i bisogni che posseggono coloro a cui insegna, per creare un'esperienza che abbia valore."¹¹

2.2 L'ambiente educativo di apprendimento: tempo, spazio, relazioni, attività

Parliamo di soggetto ma in realtà ci riferiamo sempre a soggetti; il soggetto è tale solo nella relazione con gli altri, nel dialogo con altre identità nelle quali si riconosce come simile o diverso, per questo le relazioni sociali hanno così tanta importanza nella

¹⁰ G. J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022 p. 26.

¹¹ J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981, pp. 29/30.

didattica delle avanguardie educative. Il gruppo, la classe, non rappresentano un fenomeno accidentale della didattica scolastica, sono il terreno nel quale e dal quale germoglierà il singolo individuo. Non c'è antitesi tra gruppo e individuo ma complementarietà, l'uno è la condizione affinché l'altro esista. E poi abbiamo il ruolo dell'esperienza attiva di apprendimento che sostituisce la didattica scolastica tradizionale trasmissiva. Il soggetto impara facendo, costruendo, manipolando, non solo materiali e strumenti ma anche concetti, parole, numeri, simboli. Il tempo gioca un ruolo fondamentale in questo canone: è il tempo disteso dei processi di insegnamento, apprendimento e socializzazione; il tempo lungo delle giornate scolastiche e delle uscite didattiche. Accanto al tempo lo spazio: la classe scolastica si apre al mondo e si destruttura, diventa laboratorio, forum, piazza, città; tutti gli spazi hanno uguale dignità nella scuola, tutti possono svolgere un ruolo educativo compresi quelli esterni, che consentono ai bambini di sperimentare il rapporto con la natura. Viene così configurandosi quel concetto di ambiente educativo di apprendimento che tanta fortuna avrà agli inizi del nuovo millennio, ovvero l'insieme dei tempi, degli spazi, delle relazioni, delle attività che costituiscono l'esperienza didattica. Siamo di nuovo ai giorni nostri quando leggiamo nelle Indicazioni nazionali 2012 per la scuola del primo ciclo, i paragrafi dedicati alla questione dell'ambiente di apprendimento.

3. La didattica per l'istruzione

Accanto al canone della didattica per l'educazione troviamo quello per l'istruzione, che ha avuto ed ha un'importanza molto forte nelle politiche scolastiche e nelle pratiche didattiche contemporanee, basti pensare all'enfasi sul concetto di competenza che ha caratterizzato il dibattito pedagogico-didattico degli ultimi trent'anni. Notiamo innanzi tutto una differenza di fondo tra i due canoni: quello dell'educazione emerge dalla base, dalla scuola reale; anche quando si tratta di studiosi autorevoli si parte sempre da esperienze concrete come la scuola elementare sperimentale di Chicago aperta da J. Dewey o le Case dei bambini di Maria Montessori; il canone della didattica per l'istruzione nasce invece all'interno delle istituzioni per la ricerca psicologica sui processi di apprendimento e poi si dirige verso le scuole, basti pensare alle ricerche di B.F. Skinner o a quelle di J. Piaget. Mentre lo scopo delle scuole nuove e attive era, è, quello di rivoluzionare le scuole per rinnovare la società; quello degli studiosi afferenti al canone della didattica per l'istruzione è quello di rendere le scuole più efficaci ed efficienti, mettendo al centro della ricerca didattica i processi di apprendimento psicologici attivati dal soggetto nei contesti scolastici.

3.1 Il cognitivismo didattico di J. Bruner

Questo secondo canone, sebbene sia coevo a quello dell'educazione, pensiamo ai primi laboratori di psicologia che si occupano dello studio dei processi individuali di apprendimento che nascono in Europa e negli USA tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, può tuttavia essere collegato ad un evento preciso che possiamo identificare come suo ponte di lancio; si tratta della Conferenza di Woods Hole, tenutasi nel

1959 sotto l'egida dell'Accademia Nazionale delle Scienze americana. La conferenza durò dieci giorni e fu coordinata da un giovane psicologo: J. Bruner. Lo scopo della conferenza era quello di elaborare nuove proposte per l'educazione scientifica nelle scuole di ogni ordine e grado; i risultati dei lavori furono pubblicati nel 1960 da J. Bruner in un volume dal titolo *Il processo educativo*, un testo destinato ad avere un grande successo in tutto il mondo e subito tradotto in Italia con l'aggiunta di un sottotitolo molto indicativo: *Dopo Dewey*¹²: "Fisici, biologi, matematici, storici, educatori psicologi si riunirono per riesaminare la natura del processo di apprendimento, la sua importanza per l'educazione ed i punti intorno ai quali gli attuali sforzi di programmazione hanno fatto sorgere nuovi problemi concernenti le nostre concezioni dell'apprendimento e dell'insegnamento. Quale deve essere il contenuto, il metodo e il tempo dell'insegnamento? Quale tipo di ricerca e di indagine può aiutare il crescente sforzo per la creazione dei programmi? Quali sono i problemi connessi col tentativo di mettere in evidenza la struttura di una materia, si tratti delle matematiche o della storia, in modo da dare allo studente al più presto possibile l'intuizione delle idee fondamentali di una disciplina?"¹³.

Come appare evidente da questa breve citazione tratta dall'introduzione del volume, lo scopo della Conferenza è quello di trovare il modo migliore per mettere in comunicazione due strutture: la struttura epistemologica delle discipline e la struttura psicologica di chi apprende. D'altronde siamo all'apogeo della diffusione dello strutturalismo e lo stesso Bruner lo sottolinea nell'introduzione scritta per la riedizione del volume nel 1977: "Il volume è stato indubbiamente una delle componenti di una svolta che includeva l'emergere di altre spiegazioni strutturalistiche della conoscenza umana, segnatamente quelle di Piaget, di Chomsky e di Lévi Strauss. Non ho alcun dubbio, volgendomi indietro, che tutti e tre questi studiosi abbiano profondamente influenzato il mio pensiero. Negli anni seguenti mi trovai molto assorbito intellettualmente dall'opera dei primi due e fui un ammiratore distante del terzo. Man mano che il lavoro assumeva nuova forma, di pari passo andavano modificandosi le mie idee sul processo dell'educazione, soprattutto dopo la pubblicazione di cui di questo libro".¹⁴

Nell'ottica di Bruner da una parte abbiamo la struttura mentale di chi apprende, descritta da Piaget dalla nascita alla maturità e integrata con gli apporti degli studi del giovane Bruner in merito all'apprendimento per scoperta, al ruolo dell'intuizione, della rappresentazione attiva, iconica e simbolica; dall'altra parte abbiamo la struttura formale delle discipline, ovvero il loro linguaggio, i concetti di fondo, i metodi di ricerca, i rapporti interdisciplinari, ecc. All'insegnamento spetta il compito di favorire l'apprendimento di tali strutture, poiché solo queste possono garantire un apprendimento continuo, solido, permanente. Non si può imparare tutto di una disciplina ma si può apprendere la struttura epistemologica e intorno a questa assemblare tutti gli apprendimenti futuri. A questo punto si comprende perché la Conferenza di Woods Hole e il volume che ne presenta gli atti possano essere considerati il manifesto del canone didattico per l'istruzione: al centro della didattica troviamo i processi di apprendimento di informazioni, concetti, atteggiamenti. E' il primato della razionalità tecnica e procedurale che di lì a poco si diffonderà in ambito pedagogico e che affonda le proprie radici nell'istruzione.

¹² J. Bruner, *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Roma, 1960.

¹³ *Ibidem*, p. 29.

¹⁴ *Ibidem*, p. 10.

ne programmata proposta da B.F. Skinner¹⁵ e nella tassonomia degli obiettivi didattici di B. Bloom¹⁶ e che oggi ritroviamo alla base della progettazione per competenze¹⁷.

3.2 Il canone dell'istruzione oggi: *Constructive alignment* e *Visible learning*

Attualmente il canone per l'istruzione trova fertili applicazioni anche nell'ambito della scuola secondaria e dell'università, grazie ad una sua recente manifestazione definita *constructive alignment*: "Il *constructive alignment* è una metodologia che può supportare lo sviluppo della coerenza esterna degli insegnamenti, facilitando un loro allineamento con i risultati di apprendimento del corso di studio e, a partire da questi, favorendo l'esplicitazione di conoscenze e abilità che ogni insegnamento si attende che gli studenti acquisiscano. Tale metodologia, inoltre, favorendo la coerenza interna tra risultati di apprendimento attesi e scelte metodologiche e didattiche del docente, può aiutare ad armonizzare i metodi di insegnamento e di valutazione adottati nei diversi insegnamenti, garantendo un'esperienza equilibrata per lo studente."¹⁸ In questa prospettiva assume una particolare rilevanza la definizione dei risultati di apprendimento attesi dagli studenti al termine di una serie di esperienze di insegnamento/apprendimento. Riprendendo e aggiornando il discorso sulle tassonomie degli obiettivi educativi inaugurato da Bloom e la definizione di obiettivo didattico proposta da R. Mager¹⁹, questo approccio didattico insiste sulla necessità di formulare i risultati di apprendimento in termini di comportamenti che gli studenti devono essere in grado di esibire al termine delle esperienze didattiche; sull'importanza di allineare (*alignment*) le attività didattiche e le forme di valutazione con le caratteristiche dei risultati di apprendimento; sull'importanza di rendere manifesti agli studenti i risultati di apprendimento, coinvolgendoli nella loro definizione e analisi, per attivare dei processi di costruzione attiva della conoscenza (*constructive*).

Sempre all'interno di questa prospettiva troviamo anche la proposta di John Hattie definita *Visible learning*; l'autore sulla base di evidenze empiriche scaturite dal confronto dei risultati di numerose ricerche didattiche, tenta di individuare i metodi didattici più efficaci nel favorire apprendimenti significativi. Anche in questo caso assumono una particolare importanza la definizione degli obiettivi di apprendimento in termini di risultati attesi, la condivisione con gli studenti di tali obiettivi, l'utilizzo di strategie di apprendimento variabili e di un feedback continuo. Lo scopo è quello di rendere l'apprendimento un fenomeno visibile, agli occhi degli studenti, degli insegnanti e dei genitori; un processo orientabile progressivamente verso apprendimenti sempre più complessi e profondi "L'insegnamento e l'apprendimento visibili si hanno quando c'è una pratica intenzionale finalizzata al raggiungimento della padronanza dell'obiettivo, quando viene dato e ricercato feedback, quando ci sono persone attive, appassionate e coinvolgenti (insegnanti,

¹⁵ B.F. Skinner, *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976.

¹⁶ B.S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Volume primo. Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.

¹⁷ D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano 2016.

¹⁸ A. Di Pace, V. Tamburo (a cura di), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, Franco Angeli, Milano 2019, p. 48.

¹⁹ R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1972.

studenti, pari) che partecipano all'atto di apprendere. Si hanno quando gli insegnanti vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti, e gli studenti vedono nell'insegnamento la chiave del loro apprendimento. Una cosa importantissima che l'evidenza mostra è che gli effetti maggiori sull'apprendimento degli studenti si hanno quando gli insegnanti imparano dal loro stesso insegnamento, e quando gli studenti diventano insegnanti di se stessi.²⁰

Complessivamente possiamo definire questi recenti sviluppi del canone didattico per l'istruzione come proposte neo-comportamentiste e neo-cognitiviste, in primo luogo perché affondano le loro radici nella tradizione comportamentista e cognitivista, da Skinner a Bruner a Bloom, in secondo luogo perché insistono sulla necessità di basare l'insegnamento su comportamenti osservabili, prestazioni, oggi detti competenze; in terzo luogo perché esaltano il principio della razionalità tecnica che sottende la progettazione didattica, intesa come flusso ordinato di esperienze in grado di creare dei nessi causali tra apprendimento e insegnamento.

L'importanza di questo canone è tutta racchiusa nella possibilità che offre agli insegnanti di considerare il processo di insegnamento/apprendimento come un processo razionale e lineare, che richiede un approccio scientifico e sistematico realizzabile attraverso un'attenta progettazione degli interventi didattici e un'accurata valutazione dei risultati raggiunti. Probabilmente senza questo canone l'insegnamento sarebbe ancora considerato un'attività arbitraria, personale, per certi versi spirituale e metafisica, dipendente dalle qualità personali di insegnanti e studenti, lasciato all'improvvisazione e al caso e proprio per questo del tutto incapace di realizzare l'eguaglianza formativa che oggi si richiede ai sistemi formativi di massa.

4. Verso una didattica inclusiva come sintesi tra istanza razionale e istanza morale

La descrizione sintetica dei due canoni didattici non rende conto della loro complessità, delle loro radici e della loro attualità, tuttavia può essere utile per comprendere gli assunti epistemologici che sottendono. La didattica per l'educazione privilegia quella che possiamo definire l'istanza etica, ovvero la costruzione del soggetto in quanto persona, un soggetto autonomo e sociale, e insiste sulla ricerca di ciò che è giusto e buono mentre la didattica per l'istruzione insiste sull'istanza razionale e tecnica, sulla conoscenza del mondo e dei saperi, sulla ricerca della verità. Le due dimensioni non sono separabili e se una prevale sull'altra il lavoro educativo ne soffre; attualmente assistiamo ad una prevalenza dell'istanza razionale: l'insegnamento deve mirare all'apprendimento di competenze ben precise, standardizzate, valutabili, stabilite da organismi sovranazionali. L'istanza etica, sociale, legata non tanto alla conoscenza del mondo ma a come stare al mondo passa in secondo piano o, nelle migliori delle ipotesi è ridotta essa stessa a competenza: competenze prosociali, di cittadinanza, relazionali, emotive. Dal punto di vista didattico questa impostazione si traduce in un lavoro educativo industriale, aziendale, economicistico ovvero nell'applicazione dell'insegnamento che si è rivelato statisticamente efficace. Ma efficace per cosa? Per l'apprendimento. G.J.J. Biesta parla in proposito di *learnification*:

²⁰ J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2012, p. 59.

“*Learnification* è un termine che si riferisce a una tendenza, relativamente recente, che mira a esprimere molto, se non tutto, ciò che c'è da dire sul tema dell'istruzione in termini di apprendimento. Questa si manifesta nell'abitudine di riferirsi a studenti, alunni, bambini e adulti come discenti (*learners*), a riferirsi alle scuole come ambienti di apprendimento con luoghi deputati all'apprendimento e a vedere gli insegnanti come facilitatori dell'apprendimento [...]. Il punto principale che desidero sottolineare è che il linguaggio dell'apprendimento *non basta* a descrivere il processo educativo [...]. Il linguaggio dell'apprendimento si riferisce a processi che restano aperti o vuoti, per quanto riguarda il loro contenuto e il loro scopo. Dire semplicemente che i bambini dovrebbero apprendere o che gli insegnanti dovrebbero facilitare l'apprendimento o che tutti dovremmo essere *lifelong learners* significa poco o nulla. Discostandosi dal linguaggio dell'apprendimento, quello dell'educazione deve sempre prestare attenzione a questioni di *contenuto, scopo e relazioni*. Il predominio del linguaggio e dell'apprendimento comporta il rischio che queste domande non siano più poste o che la risposta sia data per scontata”²¹.

La logica dell'apprendimento è dunque cieca al contenuto e agli scopi dell'educazione. D'altro canto all'interno della società della conoscenza non è possibile rinunciare all'apprendimento, allo sviluppo intellettuale, all'istruzione. Oggi chi non conosce, chi non sa, chi non capisce come funziona il mondo è condannato allo sfruttamento, alla marginalizzazione, all'esclusione, al dominio incondizionato; è esposto al fascino della menzogna, alla semplicità delle superstizioni, ai richiami dell'industria dell'intrattenimento, alla barbarie dell'ignoranza, dei luoghi comuni, degli stereotipi. Emerge dunque la necessità di compenetrare le due istanze, quella etica e quella razionale, quella educativa e quella istruttiva, in una didattica in grado di rappresentarle entrambe. Una didattica che pone al centro del proprio lavoro critico e creativo il concetto di inclusione: “l'inclusione è un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi, attraverso la condivisione/diffusione di valori e principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti scolastici, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici rivelatisi efficaci”²². Non ci sono una regola precisa o uno standard definitivo, l'inclusione è una meta sempre da raggiungere, verso cui tendere in modo indefinito, è un processo di ricerca, guidato da valori ben precisi perché si rivolge a soggetti in carne ed ossa non a manufatti. Questi valori, stabiliti da organismi democratici anche di ordine sovranazionale, tra i quali spiccano la non violenza, la solidarietà, il rispetto degli altri e della natura, il rispetto della vita propria e altrui, devono tradursi non tanto e non solo in insegnamenti diretti e in apprendimento, quanto nell'organizzazione di contesti all'interno dei quali sperimentarli direttamente, viverli in prima persona, osservarli nei comportamenti di chi vuole insegnarli e ritrovarli nei contenuti dell'insegnamento. *Trasformare i valori in abitudini di comportamento*, ecco la sfida della didattica inclusiva, e tra queste abitudini c'è sicuramente anche quella ad apprendere ma non è né l'unica né la più importante²³.

²¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, op. cit., p. 40. I corsivi sono nell'originale.

²² D. Capperucci, G. Franceschini (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020, p. 26.

²³ Sul rapporto tra valori e azione didattica cfr., T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016.

Per trasformare un valore in abitudine c'è bisogno di regolarità, di routine, bisogna lavorare nel e con il tempo. Il principio della visibilità dell'insegnamento può a questo proposito tornarci utile: cominciare sempre con la condivisione degli scopi, dei contenuti, delle metodologie, delle forme di valutazione; partire sempre dal patto d'aula, dal contratto formativo, per abituare gli studenti a non subire l'insegnamento ma a condividerlo e parteciparlo e per trasformare il potere (dell'insegnante) in informazione e dunque in dialogo e conversazione. Che cosa sto imparando e perché? Come verrà valutato e perché? In questo modo è probabile che si possa sviluppare la consapevolezza dell'apprendimento e in subordine l'autoregolazione dei propri comportamenti. Ma in questo senso siamo ancora nell'ottica dell'individualismo metodologico, del soggetto solo, isolato, resecato dal contesto sociale, che pensa solo a se stesso e al suo apprendimento, dov'è l'istanza sociale? E allora ecco che il contratto formativo diventa patto di corresponsabilità sociale: tutti, anche per strade diverse, possono e devono raggiungere gli obiettivi, le difficoltà di alcuni non sono un problema individuale sono una sfida all'intera classe che solo un gruppo coeso e solidale può affrontare e superare. Il *cooperative learning* non può essere ridotto ad una tecnica didattica saltuaria ma deve elevarsi ad abitudine permanente del gruppo classe, il gruppo c'è sempre e come tale deve funzionare, attivandosi per soccorrere, aiutare, confortare i singoli individui.

Un esempio, quello del contratto formativo come patto di corresponsabilità sociale, di didattica inclusiva in cui la logica dell'apprendimento e quella della socialità si compenetrano indissolubilmente, nella speranza di formare, sui tempi lunghi, soggetti e comunità competenti e solidali.

Bibliografia

- Agosti A., Franceschini G., Galanti A. M., *Didattica: struttura, evoluzione, modelli*, Clueb, Bologna 2009.
- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Biesta G. J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2022.
- Bloom B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Volume primo. Area cognitiva*, Giunti e Lisciani, Teramo 1983.
- Booth T., Ainscow W., *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma 2016.
- Bruner J., *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Armando Roma, 1960.
- Calamari E., *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, ETS, Pisa 2018.
- Cambi F. (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Carocci, Roma 2009.
- Capperucci D., Franceschini G. (a cura di), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020.
- Capperucci D., Franceschini G., Guerin E., Perticone G., *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Cecchinato G., Papa R., *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, Utet, Torino 2016.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1981.
- Di Pace A., Tamburo V. (a cura di), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una*

- didattica efficace*, Franco Angeli, Milano 2019.
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2012.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E. J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 2015.
- Mager R. F., *Gli obiettivi didattici*, Giunti e Lisciani, Teramo 1972.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006
- Orsi M., *Uno zaino troppo pesante. Le strade per una scuola ecologica e leggera*, Maggioli, Rimini 2021.
- Piaget J., *Dove va l'educazione*, Armando, Roma 1974.
- Santamaita S., *Storia dell'educazione e delle pedagogie*, Pearson, Milano 2019.
- Skinner B.F., *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976.