

Maria Vittoria Isidori

**L'inclusione nel dibattito internazionale
sull'educazione e sull'istruzione**

Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica

vai alla scheda del libro su www.edizioniets.com



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2017

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

Messaggerie Libri SPA

Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione

PDE PROMOZIONE SRL

via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674705-1

Premessa

Nel presente lavoro, alla luce dei principali temi della *ricerca pedagogica e didattica internazionale*, che si traducono nell'attuale dibattito europeo sull'*educazione*, sull'*istruzione* e sulla *formazione*, vengono proposte delle riflessioni sulla *pratica didattica* odierna. Una pratica che – per il suo carattere d'intenzionalità e in quanto traduzione metodologica di una teoria educativa – spesso, nel passato, è stata definita come un'attività molto strutturata, realizzata prevalentemente in sedi formali. Le riflessioni europee su tali temi sollecitano, invece, a non sottovalutare il necessario *carattere polisemico che la didattica internazionale deve assumere* – carattere che rimanda sia a una disciplina delle scienze umane, sia all'attività dell'insegnare, sia alla riflessione teorica e metodologica relativa all'insegnamento – tenendo conto dei rischi sociali, economici e politici che tale sottovalutazione potrebbe comportare. Da ciò l'esigenza di ulteriori approfondimenti relativi all'*epistemologia della pratica educativa* e la necessità di un riconoscimento 'a pieno titolo' della funzione di *responsabilità sociale* dell'*educazione* e dell'*istruzione* insistentemente ribadita in ambito comunitario all'interno di una cornice concettuale e operativa che non può non essere inclusiva. Il dibattito internazionale sull'*educazione* e sull'*istruzione* interpreta le principali tendenze culturali dei nostri giorni attraverso un importante ripensamento delle tematiche attorno alle quali si articola gran parte della programmazione didattica e, in generale, la ricerca meso e microdidattica. Ripensamento che vede nella scuola solo una delle numerose forme di esercizio della didattica e che conduce: ad ampliare lo spazio dedicato all'ascolto attivo dei bisogni del ragazzo che sempre più frequentemente appaiono bisogni

educativi in qualche misura speciali (BES); a individuare nuovi strumenti della relazione e della pratica didattica che sfruttino a pieno le possibilità delle azioni e misure comunitarie in tema di istruzione; a riflettere, ulteriormente, sul tema della formazione del personale docente. Quanto detto prende forma nel ripensamento, attualmente in atto in tutta Europa, del *programma*, della *programmazione* del *curricolo*. Ripensamento da cui emerge da un lato la necessità di superare la *prospettiva centralistica dell'educazione* – il *programma nazionale* che impone l'iniziativa di un'autorità superiore – dall'altro l'esigenza di non ancorare troppo rigidamente la *programmazione* alla *prospettiva locale* che rischia di condurre a una ripetitività dei percorsi o al prevalere di preferenze e omissioni legate alle sole esigenze territoriali. Le sollecitazioni del dibattito internazionale sembrano esortare al superamento di tali polarità attraverso un sistema educativo e di istruzione che: aiuti gli studenti a diventare autonomamente responsabili del *proprio progetto di vita*; promuova i concetti di *cittadinanza attiva* e di *nuovo umanesimo*; preveda l'utilizzo di opportuni *strumenti di valutazione* atti ad accertare il *raggiungimento* di determinati *obiettivi educativi integrati nelle dimensioni affettive e cognitive*; favorisca la diffusione della *didattica della valutazione, dell'orientamento e della didattica inclusiva*. Si impone, inoltre, un'attenzione ai temi dell'*ecologia*, dell'*interculturalità*, delle *pari opportunità*, della *disabilità* indicate come *emergenze educative* a sottolineare l'impegno della pedagogia e della didattica verso una *comprensione globale della condizione umana*. Nel presente testo viene, dunque, rivolta particolare attenzione al tema dell'*inclusione*, attraverso la lettura pedagogico-didattica della recente programmazione europea degli interventi per le annualità 2016-2020, da cui emerge una panoramica delle *criticità*, dei *punti di forza*, delle *strategie di sviluppo delle politiche dell'istruzione e della formazione in Europa*.

La ricerca europea in tema di educazione e di istruzione

1. *In primis la persona: pari dignità e opportunità*

La *centralità della persona*, nel processo educativo, viene costantemente ribadita nelle indicazioni europee relative ai temi dell'istruzione che raccomandano come le strategie didattiche debbano costantemente tener conto della singolarità di ciascun individuo, della sua articolata identità, delle sue capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi dello sviluppo evolutivo. Dunque lo studente deve sempre essere posto al centro dell'attività educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali.

Come afferma Cambi il movimento europeo 'delle scuole nuove' ha trovato, negli anni più recenti, una più ricca interpretazione dei principi di Cousinet e di Freinet. Un'interpretazione che ha elaborato metodi didattici significativi e organici ma anche una costante riflessione sui fondamenti teorici, sulle implicazioni politiche dell'educazione nuova e sugli aspetti storico-culturali che essa include. Evidenziando le implicazioni sociali dell'esperienza infantile Cousinet ha sviluppato un modello di 'educazione progressista' in cui il lavoro scolastico deve realizzarsi in un ambiente capace di stimolare e di soddisfare la curiosità infantile e di favorire i processi di socializzazione. Freinet, attraverso l'uso della stampa nella scuola sviluppa, invece, il metodo della *cooperazione*. La scuola diventa un 'cantiere di lavoro' in continua e diretta comunicazione con la famiglia e le altre scuole. In tutta Europa trovano diffusione questi metodi la cui interpretazione particolare in Italia viene tradotta nel 'Movimento di cooperazione educativa' MCE negli anni cinquanta. L'attivismo si affer-

ma ovunque nell'Unione attraverso varie organizzazioni e riviste; strumenti di diffusione internazionali come la Lega internazionale per l'educazione nuova; il Centro di sperimentazione dei metodi educativi attivi; le riviste *The New Era*; *Pour l'Ere Nouvelle*. In particolare negli ultimi trenta anni la pedagogia e la didattica si sono trovate, inoltre, a dover affrontare nuove *emergenze educative* legate, sostanzialmente, a tre fenomeni: il femminismo che in termini di riflessione pedagogica e didattica propone la *dimensione del genere*; il *problema ecologico*, l'ideologia dominio/sfruttamento della natura; la crescita di etnie nei paesi sviluppati e quindi i *problemi multiculturali* che tali presenze sollevano¹.

In riferimento a questo ultimo punto l'intero processo pedagogico, educativo e didattico deve essere in grado di considerare le differenze tra le persone, tra le loro storie, sia in termini personali e familiari che nei termini di una specifica appartenenza culturale. Deve saper cogliere e considerare gli aspetti rilevanti e evidenti degli eventi ma anche quelli impliciti e silenziosi. Deve pensare per legami e collegamenti nella prospettiva di una formazione unitaria del pensiero e di una formazione globale della personalità².

Questo significa che fin dai primi anni di scuola i docenti dovranno formulare le loro proposte didattiche in relazione ai bisogni fondamentali dei bambini e degli adolescenti interpretando le loro domande esistenziali.

Ogni metodologia didattica mirerà a promuovere il processo di apprendimento e l'acquisizione di conoscenze fino a far coincidere questi due momenti dell'esperienza soggettiva e interpersonale.

In questo senso apprendere significa:

- raggiungere la conoscenza, la comprensione o la padronanza di..., attraverso lo studio o la comprensione;
- fissare nella mente o memoria, memorizzare;

¹ F. CAMBI, *Le pedagogie del novecento*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 14-36.

² F. PINTO MINERVA, *Un impegno pedagogico instancabile. Pensare per nesi. Realizzare collegamenti* in G. BONETTA, F. CAMBI, F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Educazione e modernità pedagogica*, Edizioni ETS, Pisa 2003.

- acquisire con l'esperienza;
- divenire informati di..., scoprire.

Per conoscere possiamo invece intendere:

- percepire direttamente con i sensi o con la mente;
- esser certi di...;
- essere capaci di...;
- avere una conoscenza pratica raggiunta con l'esperienza di qualcosa;
- sperimentare;
- essere in grado di riconoscere, discernere;
- avere familiarità con...³

Tale distinzione è però solo concettuale, apprendere e conoscere si articolano all'interno di un processo circolare *in cui sono previste delle fasi distinte*: l'esperienza concreta, le riflessioni, la formulazione di concetti astratti, la verifica. Si tratta di un *ciclo di ricerca conoscitiva*.

Il punto di partenza di ogni apprendimento è, perciò, l'esperienza concreta di un oggetto, su cui viene effettuata un'osservazione, formulate delle astrazioni che svincolano la conoscenza dalla circostanza specifica per giungere, infine, a generalizzare questa conoscenza e renderla disponibile in altri contesti⁴.

Dunque – per porre attenzione a uno dei numerosi aspetti che si impongono, oggi con maggiore urgenza, alla riflessione della didattica in classe – è importante sollecitare nell'alunno lo sviluppo di determinate modalità di rapportarsi alla realtà e all'e-

³ E.R. HILGARD, G.H. BOWER, *Teorie dell'apprendimento*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1986, p. 38.

⁴ Cfr. F. CAMBI, *La persona non è una 'res': appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A.M. Bernardinis-W. Bohm, M. Laeng, R. Laporta [a cura di], *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais*, Agorà, La Spezia 1999; K. DUNKER, *La psicologia del pensiero produttivo*, trad. it., Giunti, Firenze 1969; E.H. ERIKSON, *I cicli di vita*, trad. it., Armando, Roma 1994; P.H. LINDSAY, D.A. NORMAN, *L'uomo elaboratore delle informazioni. Introduzione cognitivista alla psicologia*, Giunti Barbera, stabilimento Aurora, Firenze 1983; H. TAJFEL COLIN FRASER, *Introduzione alla psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1984; L. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

sistenza, di un certo modo di atteggiarsi nei propri confronti e nei confronti del mondo circostante. È necessario 'garantire' un impegno della didattica a favore della nascita e della crescita di una *modalità esistenziale* autenticamente produttiva e creativa, che – per usare le parole di Fromm – potremmo definire *imposta alla essere*. Una modalità come affermava – già diversi decenni fa l'Autore anticipando le odierne indicazioni europee sull'educazione – che offra all'individuo e alla società la possibilità di realizzare *un nuovo e più autentico umanesimo*⁵.

È ovvio, data la funzione della scuola e dei sistemi di istruzione, che tutto quanto indicato deve essere tradotto in classe attraverso l'applicazione di modalità operative impiegate dall'insegnante, in parte sviluppate con la collaborazione dello studente o, se non altro, con esso condivise.

Impostazioni metodologiche, relative all'apprendimento, ispirate ad un ampio settore di studi e ricerche sullo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale del bambino (il *cognitivismo*, il *costruttivismo*, l'approccio *socioculturale*), alla centralità della persona nel progetto educativo, ad alcune interpretazioni del *personalismo* e a quella che viene definita la teoria dell'*apprendimento mediato*.

È chiaro che a questo punto il salto logico sulle tematiche della *personalizzazione* e dell'*individualizzazione* è immediato, anche dal punto di vista dell'ineludibile traduzione di tali dimensioni in una *prospettiva curricolare*. La domanda che continua in qualche modo ad essere formulata è quella relativa al rapporto tra personalizzazione o individualizzazione come strategie di istruzione, forse non ancora completamente chiarito, che traduce un'altra implicita domanda sulle istanze di ruolo del soggetto dell'educazione: la persona o il soggetto sociale⁶.

In realtà in alcuni casi il nostro sistema didattico per usare le parole, ancora attuali, di Fromm riferite in generale ai sistemi d'istruzione «*rischia di educare i ragazzi a sviluppare conoscenza*

⁵ E. FROM, *Avere o essere?*, trad. it., Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1997.

⁶ In particolare circa il rapporto tra pedagogia personalistica, didattica e scuola Cfr. G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

a guisa di un possesso, nell'insieme proporzionato alla quantità di proprietà o prestigio sociale che gli individui è probabile abbiano nella vita successiva. Il minimo che ricevono corrisponde alla quantità di cui avranno bisogno per compiere adeguatamente il loro lavoro; inoltre a ciascuno di essi viene concesso un 'pacchetto conoscenza di lusso', destinato a intensificare il sentimento del loro valore, le dimensioni del quale sono sempre corrispondenti al probabile prestigio sociale dell'individuo. Le scuole sono le fabbriche in cui vengono prodotti questi pacchetti-conoscenza per tutti, nonostante che esse proclamino, di norma, che il loro scopo è di mettere gli allievi in contatto con le massime conquiste della vita umana»⁷.

In questa citazione – esprimendo qualche riserva sulla presunta garanzia della 'fornitura' di 'pacchetti di conoscenza di lusso' che non può essere assicurata semplicemente dall'uniformarsi ad un determinato modello d'istruzione – è evidente il riferimento a due dei principali problemi che, ancora oggi, si incontrano nella didattica quotidiana:

- la frequente mancanza di partecipazione attiva e di interesse, da parte del discente, al proprio percorso educativo. Sia perché non aderisce alla soddisfazione di un bisogno conoscitivo da parte del soggetto, sia perché non c'è compartecipazione dell'alunno alla messa a punto del curricolo;
- il concepimento, sempre da parte del bambino e successivamente del ragazzo, dell'educazione come un processo legato al semplice *possesso di dati conoscitivi* senza una reale introduzione degli stessi e dunque, senza integrazione nel proprio profilo personale;
- la mancanza di personalizzazione dell'offerta educativo-formativa.

Un atto educativo/didattico impostato e sviluppato, perciò, come espresso da Bertagna a proposito dei processi di individualizzazione dell'apprendimento, su una *dinamica deduttivo-nomotetica*. La scuola, lo Stato, l'insegnante stabiliscono cosa in-

⁷ E. FROM, *op. cit.*, 1997, p. 55.

segnare e solo successivamente a questa scelta, in qualche misura stabilita dall'alto, avviene l'interpretazione, la traduzione, la trasposizione in classe. Ma i comportamenti sono sempre estensibili e continuamente, in classe, si può correre il rischio di cogliere i diversi elementi dell'esperienza senza sintetizzarli in una globalità. È questo il pericolo dell'*individualizzazione*.

A prescindere dal dibattito relativo alla personalizzazione e alla relazione tra concetto di persona e personalizzazione – che richiederebbe un amplissimo spazio dedicato – è importante sottolineare come la *personalizzazione* ha origine dal riconoscimento della reciprocità strettamente legato al senso di responsabilità, all'autodeterminazione, allo sviluppo della capacità di giudizio. Nel momento in cui la scuola diventa esecutrice di direttive, indicazioni, con un atteggiamento analitico e forse acritico rispetto all'unicità della persona e delle situazioni quotidiane in cui vive, il ragazzo non può fare altro che rifiutare delle scelte fatte da altri. Configurandosi i noti problemi dell'abbandono, della fuoriuscita dal sistema istruzione, dei debiti formativi⁸.

2. Campi di indagine della ricerca didattica

All'interno del contesto educativo internazionale cresce, in particolare negli ultimi anni, la consapevolezza e il convincimento dell'esigenza di mutamenti profondi nei sistemi educativi e nei processi di insegnamento-apprendimento. Ciò per numerose ragioni legate ai mutamenti culturali, sociali e economici negli Stati membri dell'Unione. Mutamenti che coinvolgono il sistema educativo attraverso una complessa rete di interazioni.

Tra tali ragioni meritano di essere sottolineate le seguenti:

- la cooperazione e l'integrazione internazionale generano il bisogno di armonizzare i sistemi educativi, ponendo in evidenza il complesso problema della necessità di raggiungere un equilibrio tra *diversità* e *uniformità*;

⁸ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2000.

Indice

Premessa	7
1. La ricerca europea in tema di educazione e di istruzione	9
1. In <i>primis</i> la persona: pari dignità e opportunità	9
2. Campi di indagine della ricerca didattica	14
3. Le 'infanziae' nel dibattito internazionale: verso l'inclusione	22
2. La pratica educativa a scuola	35
1. Spunti di riflessione per la ricerca mesodidattica	35
2. Azioni e programmi operativi per la scuola	40
3. Le proposte comunitarie per i docenti	45
4. Oltre la scuola	47
3. L'istruzione europea e il principio di responsabilità della scuola e dell'alunno	53
1. La costruzione del progetto di vita e la didattica dell'orientamento	53
2. La responsabilità personale dell'alunno. Il fare valoriale e l'inclusione	61
3. Verso l'epistemologia della pratica	66
4. Il contesto inclusivo	73
1. La mediazione educativa	73
2. La competenza nella comunicazione. Finalità educativo-didattiche	77
5. Gli obiettivi e gli strumenti comunitari: prospettive di sviluppo della ricerca macrodidattica	87
1. Misure e sistemi inclusivi nell'educazione, nell'istruzione e nella formazione	87

2. Il bilancio dell'intangibile. Uno sguardo panoramico sull'istruzione in Italia	93
3. Il circolo virtuoso: istruzione/ ricerca macrodidattica/ innovazione	103
Bibliografia	109

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di gennaio 2017