

Pasquale Moliterni

**DIDATTICA E
SCIENZE MOTORIE**
Tra mediatori e integrazione



**ARMANDO
EDITORE**

Sommario

<i>Prefazione</i> di LUCIA DE ANNA	9
<i>Introduzione</i>	15
Capitolo 1: I fondamenti storico-epistemologici della didattica	21
1. Didattica: origini e significati	21
2. Didattica: evoluzione storica	24
2.1. <i>J.A. Comenio e la nascita della scuola moderna</i>	25
2.2. <i>Tra tradizione e innovazione</i>	27
2.3. <i>Verso una didattica attenta ai bisogni degli alunni</i>	29
2.4. <i>Dalla pausa idealistica allo strutturalismo</i>	30
3. Didattica: tra teoria e scienza	32
4. Didattica: aspetti costitutivi	39
5. Didattica come scienza ecologica	44
6. Didattica speciale	48
Capitolo 2: Modelli didattici e metodologie	55
1. Metodologia, metodi e tecniche	55
2. Teorie metodologiche	58
3. Modelli didattici descrittivo-prescrittivi	64
4. Modelli didattici comportamentistici	67
5. Modelli didattici euristici e interpretativi	68
5.1. <i>Didattica della ricerca</i>	69
5.2. <i>La pedagogia per obiettivi</i>	70
5.3. <i>Strutturalismo didattico</i>	72
6. Modelli centrati sul soggetto	73
6.1. <i>Post-programmazione</i>	75
6.2. <i>Didattica narrativa</i>	75
6.3. <i>Pedagogia clinica</i>	77
6.4. <i>Gestione mentale e didattica mentalista</i>	79

6.5.	<i>Didattica metacognitiva</i>	82
6.6.	<i>Apprendimento cooperativo</i>	84
7.	Dai modelli del processo-prodotto a quello dei processi mediatori	87
7.1.	<i>Didattica per concetti</i>	91
7.2.	<i>Didattica laboratoriale</i>	92
7.3.	<i>Pedagogia istituzionale</i>	94
7.4.	<i>Sfondo integratore</i>	95
8.	In conclusione	98
Capitolo 3: La didattica come scienza dei processi mediatori		99
1.	La didattica come mediazione linguistica e interazione verbale	100
2.	La didattica come azione	103
3.	La didattica come mediazione	108
4.	La didattica come scienza dei processi mediatori	111
5.	La didattica come azione che produce mediatori	119
6.	I mediatori didattici	122
7.	La mediazione in un contesto significativo e istituyente	126
8.	La didattica come sapere professionale	129
Capitolo 4: La conoscenza fra interazioni, mediazioni e integrazioni		138
1.	Riferimenti teorici	138
1.1.	<i>Jean Piaget e le interazioni cognitive</i>	141
1.2.	<i>Lev Vygotskij e il ruolo del linguaggio</i>	144
1.3.	<i>Jerome Bruner: tra concettualizzazioni e narrazioni</i>	145
1.4.	<i>Katherine Nelson e il processo di concettualizzazione</i>	150
1.5.	<i>Howard Gardner e le intelligenze multiple</i>	151
1.6.	<i>Kieran Egan e la comprensione mitico-ironica</i>	152
2.	Acquisizioni	153
3.	Tra cognitivismo e costruttivismo: le interazioni	156
4.	Interazione sociale e conoscenza distribuita	160
4.1.	<i>Conoscenza e narrazioni</i>	164
4.2.	<i>Conoscenza, mediazione e transazioni</i>	166
4.3.	<i>Conoscenza e integrazione</i>	170
5.	Tra inclusione e integrazione	175
6.	Integrazione come paradigma dell'et-et	186
6.1.	<i>Integrazione come qualità delle esperienze</i>	191

Capitolo 5: Le attività motorie e sportive nei percorsi formativi scolastici ed extrascolastici	193
1. Evoluzione dell'insegnamento nello Stato unitario	193
1.1 <i>Dall'educazione fisica alla psicomotricità</i>	193
1.2 <i>Educazione Motoria</i>	196
1.3 <i>Corpo e movimento</i>	199
1.4 <i>Scienze Motorie e Sportive</i>	199
1.5 <i>Corpo, Movimento e Sport</i>	204
1.6 <i>2012: Ritorno all'Educazione fisica?</i>	212
2. Specificità e trasversalità dell'azione motoria	213
3. Attività motorie e sportive e organizzazione curricolare	217
3.1 <i>Modelli curricolari</i>	220
4. Verso un curriculum centrato sul <i>movement</i>	223
5. Movimento e interazioni	231
6. Implicazioni curricolari	233
7. Attività motorie e sportive e contesti inclusivi	235
8. Dallo sport adattato allo sport integrato	238
9. Educazione motoria e sportiva e educazione alla salute e alla cittadinanza	242
10. Lo sport nella città educativa	246

Capitolo 6: Le attività motorie ed espressive per lo sviluppo dei processi mediatori	252
1. Qualità della formazione e qualità della didattica	252
2. Mediazione e mediatori didattici	258
3. Attività motorie, espressive e sportive nel quadro dei processi di conoscenza e della mediazione didattica	262
4. I mediatori che fanno leva sulle attività motorie	264
5. Attività motoria e mediatori attivi	265
6. Attività motoria e mediatori analogici	269
6.1 <i>Il gioco</i>	269
6.2 <i>Il teatro</i>	290
6.3 <i>La danza</i>	295
6.4 <i>Nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione ed edutainment</i>	298

Bibliografia	302
---------------------	-----

Prefazione

LUCIA DE ANNA

I processi di integrazione richiedono modelli culturali inclusivi che si costruiscono nello sviluppo di attività formative. Nelle scienze motorie molto spesso l'attenzione è principalmente rivolta ad una dimensione del corpo nell'efficienza dello sviluppo fisico, nella prestazione e nella competizione. Il movimento è proiettato verso l'acquisizione di risultati valutati attraverso prove e test anche di tipo diagnostico prima e dopo l'esercizio, la didattica assume un significato legato a questo tipo di impostazione utilizzando modelli imitativi e ripetitivi, centrati sull'esecuzione del compito, su gesti tecnici fondamentali, sulla correzione dell'errore, sulla quantità di pratica e sulla distribuzione e variabilità, ecc.¹. Gli obiettivi formativi sono indirizzati ai risultati da raggiungere, tecnicamente corretti.

Nelle scienze della formazione possiamo spaziare dall'osservazione, all'ascolto, al dialogo, finalizzando il nostro intervento allo sviluppo della creatività, della personalità, della relazione, della comunicazione con e attraverso il corpo. La motivazione all'apprendere per apprendere ha una rilevanza prioritaria. Quando poi affrontiamo i temi dell'inclusione e dell'integrazione ci avvaliamo fortemente di queste conoscenze per organizzare i contesti allo scopo di raggiungere una più ampia partecipazione e inclusione, senza emarginare o classificare, mettendo tutti nelle condizioni di potersi esprimere, anche in situazioni di apparente immobilità.

Queste diverse dimensioni possono apparire in contrasto e possono indurre a pensare che gli apprendimenti motori e sportivi, soprattutto questi ultimi, appartengano a una "élite" e che la loro pratica non abbia bisogno di attingere al patrimonio delle scienze della formazione e soprattutto della didattica. Si tratta indubbiamente di un annoso problema tra disciplinari e pedagogisti, che si riflette anche nel campo delle scienze motorie.

¹ A. Carraro, M. Lanza (a cura di), *Insegnare/apprendere in educazione fisica*, Armando, Roma, 2004.

In questi anni lo sviluppo delle scienze motorie ha subito una forte trasformazione e diffusione con la nascita delle Facoltà di scienze motorie e i corsi di laurea in diverse Università; nel nostro Ateneo, Foro Italico di Roma, l'attenzione è dedicata a questo specifico campo di formazione. Qui abbiamo pensato fin dall'inizio nel 2000 di aprire questo tipo di studi alle persone con disabilità e nello stesso tempo abbiamo costituito un gruppo di lavoro nazionale che iniziasse a riflettere sulle attività motorie e sportive integrate, cercando di coniugare i principi formativi della pedagogia speciale e dell'integrazione nelle scienze motorie, individuando esperienze significative di inclusione, coinvolgendo nelle ricerche studenti che vivono direttamente situazioni di disabilità, ma anche giovani, studenti e ricercatori impegnati a riflettere e ad elaborare attività formative inclusive legate al campo delle attività motorie e sportive².

Queste esperienze condotte a partire dal nostro ateneo hanno messo in evidenza in particolare l'importanza del superamento di stereotipi e pregiudizi che si sviluppano nei confronti delle persone con disabilità, in quanto non è possibile pensare attraverso schemi standardizzati o adattati in funzione delle tipologie di disabilità, soprattutto quando dobbiamo costruire un modello di sport per tutti e di apprendimento per tutti delle scienze motorie. La progettazione delle attività motorie e sportive, soprattutto in ambito formativo, si deve sviluppare attraverso una concezione che tiene presenti strategie di apprendimento cooperativo, di interdipendenza positiva e di prosocialità: si apprende dalla diversità e ci si mette in gioco sperimentando nuove regole e nuovi percorsi in situazione.

È importante scoprire un modo nuovo per narrare se stessi e conoscersi attraverso l'espressione del corpo.

Il corpo nella sua globalità è il primo mediatore dell'apprendimento e della conoscenza, in questa mediazione occorre costruire le forme di comunicazione organizzando spazi e tempi di lavoro.

In particolare il contributo della didattica e della pedagogia speciale è stato rilevante in quanto fondandosi sui processi di integrazione, che presuppongono lo sviluppo dell'apprendimento in interazione con gli altri, permette di approfondire il ruolo fondamentale che assume la creazione di uno sfondo integratore, l'organizzazione degli spazi e degli ambienti in relazione al contesto educativo di apprendimento, sperimentando modalità e tempi di attuazione degli interventi formativi. Abbiamo scoperto che le scienze motorie possono divenire uno strumento importante di integrazione, a condizione che si avvalgano dei principi espressi dall'area pedagogica, con at-

² L. de Anna (a cura di), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie*, Franco Angeli, Milano, 2009.

tenzione alla pedagogia e alla didattica, alla pedagogia speciale, alla ricerca educativa, anche nella loro evoluzione storica, cercando di saperne cogliere il significato ed il valore.

L'avvio di queste iniziative e la produzione scientifica sulla diffusione di queste esperienze, ci ha consentito di approfondire e riflettere non solo sulle problematiche dell'inclusione, ma anche della formazione e della ricerca nel campo delle scienze motorie. Le esperienze svolte possiamo, infatti, considerarle "Buone prassi" e, facendo bene attenzione ai suggerimenti di Andrea Canevaro³, esse non devono essere interpretate come "un modello ideale, perfetto, assolutamente corretto e da applicare direttamente nel proprio contesto. Ovviamente questo non è possibile e cercare di farlo sarebbe controproducente. Una buona prassi è qualcosa che altri hanno fatto e che – nel loro contesto – ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che si deve curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto".

Ci siamo anche accorti che alla base della formazione in questo specifico campo delle scienze motorie c'era una forte carenza di riflessione pedagogico-didattica e di acquisizione delle relative competenze. Sono iniziati dibattiti e discussioni sull'argomento producendo varie pubblicazioni⁴.

Il libro di Pasquale Moliterni si inserisce in questo ampio dibattito, al quale egli stesso ha pienamente partecipato, non solo interagendo con i colleghi delle diverse Università, ma sperimentando e producendo riflessioni durante gli anni di insegnamento presso i corsi della laurea triennale di Scienze motorie, delle lauree magistrali di Attività motorie preventive e adattate, di Scienza e tecnica dello Sport, di Management, ma anche nei corsi di formazione degli insegnanti di scienze motorie della Scuola di specializzazione del Lazio, e nel TFA, presso l'Università Foro Italico di Roma.

La domanda che viene posta all'inizio del suo lavoro è significativa per tracciarne il percorso: "Didattica e scienze motorie: quali sono le relazioni tra esse e quale rilevanza hanno per lo sviluppo dei processi di mediazione e integrazione formativa?".

Questa domanda centra l'attenzione sulla formazione nella scuola, nell'extrascuola e in particolar modo pone un'attenzione nuova alla formazione nell'Università, tema sul quale Moliterni aveva già indagato nel

³ A. Canevaro, *Le Buone prassi di integrazione*, in A. Canevaro, D. Ianes (a cura di), *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2002.

⁴ A. Cunti (a cura di), *La rivincita dei corpi*, Franco Angeli, Milano, 2010; L. Milani, *A corpo libero. Sport animazione e gioco*, Mondadori, Milano, 2010; SIPES, *La dimensione pedagogica e il valore inclusivo del corpo e del movimento*, Pensa, Lecce, 2012.

confronto tra gli studenti di Laurea triennale di tre differenti facoltà e sedi universitarie (Scienze motorie dell'Università di Roma Foro Italico, Scienze della formazione di Roma TRE, Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza"). "La ricerca proposta, coerentemente con le teorie metacognitive e dell'autoregolazione, ha inteso esplorare l'incidenza di differenti profili di utilizzo di strategie cognitive e affettivo-motivazionali sulle prestazioni accademiche degli studenti. Lo scopo era quello di poter fornire un contributo all'analisi delle specificità dello studio universitario onde ricavarne utili indicazioni sul piano del miglioramento delle strategie didattiche e formative"⁵.

I processi mediatori sono il risultato atteso dall'azione d'insegnare e quella di apprendere, il frutto dell'impegno dell'insegnante e degli studenti intorno agli oggetti culturali, per una metabolizzazione dei saperi attraverso quegli "enzimi", di cui ci parla Luigi Berlinguer, che si costituiscono nel tempo e di cui abbiamo bisogno per fissare le conoscenze e farle divenire competenze nella elaborazione delle esperienze.

La lettura storica sulla Didattica che Moliterni traccia nella prima parte del libro cerca di cogliere nell'analisi dei vari autori soprattutto quegli aspetti trasversali allo sviluppo dell'apprendimento non solo individuale ma esteso allo sviluppo sociale delle conoscenze, "all'acquisizione del senso della vita". Si tratta di un lavoro impegnativo per fissare gli elementi innovativi sulle metodologie di valorizzazione dell'insegnamento a partire ad esempio da Comenio, sull'utilizzazione delle immagini. Lo sguardo è rivolto costantemente verso una didattica attenta ai bisogni degli alunni e che oggi definiamo inclusiva. Durante questo percorso storico la Didattica assume un significato di ricerca continua, dando vita a "un mondo in comune" non solo tra insegnante e allievo, ma tra compagni, famiglie e altro, in cui la relazione educativa è oggetto di osservazione, sperimentazione e di valutazione continua, costruendo un ponte dal formale all'informale, verso il mondo esterno e la comunità sociale, per questo Laneve⁶ (come cita Moliterni) "considera la didattica un sapere polireferenziale, autonomo, di ricerca e di azione, avente un carattere teorico e una pluralità di campi di attenzione e una varietà di mediatori umani e tecnologici".

Moliterni dopo aver affrontato i Modelli didattici e le Metodologie richiamando le varie teorie, si sofferma nel capitolo 3 sulla didattica come mediazione e costruzione di processi mediatori, punto nodale dell'insegnamento-apprendimento, che poi vedremo nei capitoli successivi, in partico-

⁵ P. Moliterni, S. De Stasio, M. Carboni, *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e processi formativi*, Franco Angeli, Milano, 2011.

⁶ C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia, 1993.

lare nel capitolo 6 ove vengono evidenziati quei mediatori didattici che più valorizzano le attività e le scienze motorie. È un approccio, questo, che ha caratterizzato anche le sue esperienze educative e formative, sia in ambito scolastico che universitario, soprattutto nella lunga attività di formatore dei formatori (formazione degli insegnanti e dei dirigenti) e che ha costituito un esercizio di pratica educativa di grande successo.

Nella pedagogia inclusiva durante il lavoro condotto nell'Osservatorio nazionale del MIUR sui processi di integrazione coordinato da Sergio Neri (1997-1999) abbiamo lavorato intensamente alla formazione degli insegnanti producendo come comitato scientifico un documento su sette Moduli di formazione che potevano essere utilizzati sia nella formazione generale di tutti i docenti e sia per la formazione specialistica degli insegnanti di sostegno, calibrando gli approfondimenti in relazione alle rispettive competenze da acquisire; tra questi Moduli il quarto metteva in evidenza le strategie didattiche inclusive, tra cui la didattica metacognitiva, il *cooperative learning* e l'insegnamento individualizzato (valide per tutti gli insegnanti), il quinto Modulo le metodologie e i metodi di intervento specifici (soprattutto per gli insegnanti di sostegno), mettendo soprattutto in evidenza la necessità di conoscere più metodi al fine di coniugarli con i contesti e con le persone, conoscerne la loro origine ed evoluzione storica, le realtà istituzionali in cui sono stati applicati, il modo in cui si sono diffusi e divulgati, conoscerne e saperne individuare gli aspetti positivi e negativi, le eventuali controindicazioni in relazione alle specificità del soggetto, saper prevedere gli aspetti della loro applicazione nei percorsi di insegnamento e apprendimento, cercando di ricostruire un percorso integrativo delle competenze tra educazione e riabilitazione, in collaborazione anche con la famiglia nella sua continuità e discontinuità⁷.

Alcuni di questi elementi di riflessione sono pienamente trattati nell'opera di Moliterni, attraverso una costante attenzione tra didattica generale e didattica speciale e inclusiva.

Non mi soffermo sul capitolo 3 incentrato sui mediatori didattici rappresentati e analizzati nel libro a partire dal pensiero di Elio Damiano sulla tipologia e l'applicazione nel contesto per promuovere l'apprendimento. Moliterni ha assorbito questo pensiero del Maestro per coniugare la conoscenza fra integrazioni e mediazioni (capitolo 4), rileggendo autori appartenenti al campo psicologico e che si sono dedicati alle teorie dell'apprendimento in senso pedagogico (Piaget e Bruner) e inclusivo (Vygotskij), per affrontare le teorie costruttiviste in una chiave di lettura attuale verso l'inclusione. Il suo

⁷ L. de Anna, *La formazione degli insegnanti e i sette Moduli*, in «L'integrazione scolastica e sociale», n. 6, novembre 2007, Erickson, Trento, pp. 437-453.

percorso anche personale sta a dimostrare quanto l'inclusione abbia bisogno di basi forti, pedagogiche e didattiche congiunte, per riuscire a costruire una interpretazione solida e significativa, basata su valori inalienabili di un apprendimento per tutti prima ancora di addentrarsi nella comprensione della sua specificità.

Gli ultimi capitoli sono dedicati in maniera esclusiva alle scienze motorie ma riprendono fortemente i presupposti enunciati nei capitoli precedenti, per farne individuare il significato nella loro applicazione; viene ripresa, attraverso la lettura dei programmi sull'educazione motoria, la coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa. Da qui si rileva una nuova cultura motoria e sportiva secondo profili di forte valenza antropologica e umanistica. Il corpo è espressione totale della persona, luogo di espressione di tutti i significati e di elaborazione dei possibili determinismi; il movimento è strumento privilegiato di maturazione dell'autonomia personale che concorre al processo di formazione integrale della persona, lo sport va assunto nei suoi significati culturali, educativi ed etico sociali. Questo è quanto ritroviamo nel libro di Moliterni fino alla esposizione delle indicazioni del 2007 sulle forme del curriculum (infanzia, primaria e secondaria di I grado) e alla proposta del maggio 2012 di armonizzare le indicazioni del 2004 con quelle del 2007, che ha portato a una loro formalizzazione nelle nuove indicazioni del settembre 2012 e a un ritorno, per il I ciclo, alla dizione di "educazione fisica", che fa emergere molti interrogativi sui quali Moliterni si sofferma, introducendo riflessioni e commenti sulla base dei presupposti esposti nella parte iniziale del libro e, soprattutto, sul valore delle attività motorie e sportive per la messa in pratica di una intelligenza motoria preesistente e persistente, oltre che sull'importanza dei contesti inclusivi e lo sviluppo dello sport integrato e sul valore dell'educazione motoria e sportiva per lo sviluppo dell'educazione alla salute e alla cittadinanza, esponendo orizzonti e concetti innovativi.

In conclusione, nel capitolo 6 egli espone esperienze pratiche, con riflessioni e riferimenti alla letteratura scientifica, in particolare sul gioco e sui suoi significati, sul teatro e sulla danza e sulle varie forme di attività espressivo-corporee, sull'uso delle nuove tecnologie, sempre evidenziandone il valore nel contesto della mediazione didattica e dello sviluppo dei processi mediatori.

Introduzione

La vie est un mouvement inégal, irrégulier et multiforme.
(M. de Montaigne (1588), *Essais*, Livre III, chap. III,
De trois commerces)

La conoscenza è un processo di costruzione continua.
(J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Laterza, 1973, p. 5)

Didattica e scienze motorie: quali sono le relazioni intercorrenti tra questi concetti e quale rilevanza hanno essi per lo sviluppo dei processi di mediazione didattica e integrazione formativa?

In maniera riduttiva la didattica è stata solitamente considerata ancella e strumento di altre scienze, con una funzione meramente applicativa.

Negli ultimi anni, tuttavia, grazie anche ai contributi teorici di studiosi italiani (tra tutti Bertoldi, Laeng, Damiano, Scurati, Laneve, Frabboni, Pinto Minerva), la didattica si è andata connotando come teoria-scienza, con una sua forma generale di scienza molare e di sintesi che interpreta, facendone una nuova conoscenza scientifica, gli apporti di altre scienze (pedagogia, psicologia, sociologia e saperi cosiddetti “disciplinari”), utilizzandoli come fondamento delle proprie elaborazioni ed azioni culturali e ponendosi, dunque, come epistemologia essa stessa.

Il bisogno di razionalità didattica ha evidenziato il limite dello spontaneismo didattico-educativo, con un'attenzione più ampia ai processi di costruzione della conoscenza e una spinta al superamento delle polarizzazioni tra insegnamento, apprendimento e nozioni, che sono alla base delle differenti e spesso contrapposte teorie. Nel contesto didattico le azioni dei soggetti in campo sono fortemente interrelate e si muovono inevitabilmente sul piano di interazioni-integrazioni, evitando polarizzazioni che, producendo sbilanciamenti, rendono inefficace l'azione didattica.

Come già detto e come avremo modo di dimostrare, la didattica è invece scienza di sintesi che vede in gioco più soggetti (insegnanti-alunni) che sviluppano due azioni (insegnamento-apprendimento) tra loro interrelate su un oggetto (le conoscenze, nelle molteplici forme), frutto di processi mediatori.

La didattica, dunque, va ben oltre la mera metodologia, come viene ancora spesso considerata, occupandosi invece delle interazioni tra insegnamento e apprendimento, in cui il compito delle due figure di attori (insegnanti e allievi) è di tendersi reciprocamente la mano: attraverso la sicurezza e la competenza esperta degli insegnanti gli allievi devono essere aiutati e sollecitati a costruire la propria conoscenza, nel contesto culturale e sociale che li ospita e che vede l'intreccio (integrazione) tra modalità cognitive, affettive, relazionali, corporee, spaziali e sociali.

Nell'asimmetria pedagogica, l'insegnante esercita un ruolo attento e facilitante, in una relazione che, tra solidarietà e inganni¹, aiuta gli alunni a diventare sempre più competenti e, quindi, capaci di quell'autonomia che costituisce il vero fine della formazione.

D'altra parte, se l'alunno è *soggetto in fieri*, egli non può essere consapevole delle proprie potenzialità: ha bisogno dell'altro – famiglia, insegnanti, educatori, persone, cultura – per sviluppare progressivamente tale consapevolezza in un processo di costruzione del sé caratterizzato da interazioni continue, scambi fecondi tra il sé e l'altro, adattamenti e riaggiustamenti, trasformazioni e integrazioni cognitive, metacognitive e culturali.

L'interazione produce conoscenza come frutto d'integrazione tra differenti punti di vista soggettivi e, quindi, tra i saperi che storicamente rappresentano punti di vista differenziati della realtà, cardini di quel patrimonio culturale che esprime il divenire dell'essere umano e il suo processo di umanizzazione.

Nel panorama sempre più frammentato degli approfondimenti disciplinari, è necessario, però, riscoprire il senso e il significato della conoscenza ricostruendo il legame tra unità della persona, unità della realtà e unità del sapere attraverso un'esperienza didattica e formativa integrata.

Ciò richiede una costante opera di mediazione tra i soggetti rispetto all'esperienza e rispetto alle stesse posizioni personali, culturali e sociali.

La didattica si pone, appunto, come scienza e attività di mediazione² per eccellenza, giacché mira alla costruzione di processi mediatori e di metafore

¹ F. Montuschi, *L'aiuto fra solidarietà e inganni*, Cittadella, Assisi, 2002.

² E. Damiano, *L'azione didattica*, Armando, Roma, 1993.

culturali per gli allievi; è il “luogo” della costruzione di significato, in un mare di non-luoghi³ pseudo-culturali, che richiedono di essere illuminati.

Come scienza complessa che si fonda sui legami e sulle interconnessioni esistenti tra gli ambiti interdipendenti delle varie scienze che ne costituiscono le fonti (antropologia, pedagogia, psicologia, sociologia, docimologia, tecnologie, epistemologia/e, verso la dimensione scientifica della progettazione scolastica), essa costituisce la struttura portante del sapere professionale degli insegnanti e dei formatori, più in generale.

In tale direzione lo stesso concetto di curriculum assume valenza formativa e didattica, perché in esso trova espressione il processo di personalizzazione formativa, attraverso la scelta intelligente di conoscenze e l’attivazione di processi didattici e pedagogici attenti ai bisogni educativi e alle possibilità e potenzialità della persona, per un apprendimento significativo e il successo formativo di ciascuno.

Già l’insegnante è il mediatore didattico-pedagogico per eccellenza, con la funzione di condurre i suoi allievi, come un novello Virgilio, in un viaggio appassionante nel sapere, per aiutarli a costruire una propria visione del mondo, “intelligendo” la propria esperienza.

In un’azione di mentoring e tutoring continuo, l’insegnante, e più in generale il formatore, ha il compito di produrre mediatori didattici e di sviluppare metafore e analogie, cioè di costruire ponti e sentieri di collegamento e trasformazione tra il sapere formale della/e scienza/e ed il sapere ingenuo e informale degli allievi, perché questi possano realizzare il personale processo di appropriazione e costruzione della conoscenza in termini di cognizione e metacognizione.

Diventa fondamentale, altresì, valorizzare il contesto, scolastico e extra scolastico in cui l’azione didattica si esprime condizionando il successo formativo. Ciò richiede attenzione sia agli aspetti organizzativi interni alla scuola sia ai rapporti scuola-extrascuola, territorio-comunità locale, nel più ampio ambito nazionale e sovranazionale.

Anche l’organizzazione è, dunque, un aspetto rilevante del processo didattico e fattore di successo formativo. Se governata con efficacia, essa è costitutiva di contesti e ambienti significativi, in quanto favorisce relazioni e apprendimenti, diventa fattore strutturale della qualità del processo didattico-educativo e, dunque, contesto d’integrazione, d’incontro e di scambio fruttuoso e virtuoso tra persone e situazioni differenti.

In tutto questo, qual è il ruolo delle attività motorie e sportive? Le attività e le scienze motorie possono anch’esse costituire una via di mezzo? Possono

³ M. Augé, *Non-luoghi. Introduzione a un’antropologia della submodernità*, Elèuthera, Milano, 1996.

contribuire allo sviluppo di processi mediatori? Ma, soprattutto, possono ricevere rinforzo da altre “vie di mezzo”?

Il corpo è l'ospite, il mezzo, il confine (*limen*), il mediatore e l'espressione della conoscenza di un “io multiplo”⁴ e incarnato. A partire dalla propria esperienza il soggetto va sviluppando la propria azione in forma non solo adattiva, come comunemente inteso, ma creativa e costruttiva di sé “nel”, “con il” e “del” mondo. Ciò avviene sin dalla nascita – ma ormai si ritiene anche prima! – grazie alle interazioni che sono alla base di espansioni e approfondimenti della propria matrice cognitiva e affettiva, in un processo continuo, circolare e a spirale, non di tipo lineare-segmentale ma reticolare, prospettico e multidimensionale.

Corpo e movimento, attività motoria e, quindi, scienze motorie e sportive (saperi ormai “esperti”) sono base e frutto delle interazioni tra soggetto e oggetto, persona e mondo. Favoriscono incontri e integrazioni continue, attraverso le aree di prossimità di tipo soggettivo, oggettivo, interattivo e intersoggettivo; utilizzano forme diversificate di mediazione e mettono in luce le caratteristiche e le varie forme dell'intelligenza, a partire da quella basica e motoria, coltivandone alcune per opzioni ed orientamenti personali, comprendendo e perseguendo, dunque, il proprio compito di sviluppo. Gioco e sport costituiscono contesti culturali fondamentali dell'esperienza umana perché fanno leva sull'azione motoria e sono rilevanti nello sviluppo di processi mediatori.

D'altra parte l'educazione (*e-ducere*) si sostanzia nel processo di orientamento della persona, come azione d'individuazione e di cura e “coltivazione” del proprio compito di sviluppo, delle proprie capacità e potenzialità, dei propri talenti, in un agire sempre più consapevolmente responsabile in contesti sollecitanti e facilitanti.

In tale processo didattico ed educativo, sul versante della soggettività corporea assumono rilevanza i linguaggi espressivi e le cosiddette arti-espressive (musica, mimo, danza, teatro, immagini, pittura, dipinti con i piedi e non solo con le mani, ecc.), nonché la comunicazione nelle sue diverse forme, fino a comprendere il computer, i software e gli strumenti idonei a comunicare anche senza l'uso delle mani... o del linguaggio.

Sul versante dell'oggettualità corporea vengono messi in gioco saperi di tipo biologico, ambientale e sociale; sul versante delle interazioni cognitive e intersoggettive, corpo e movimento sono alla base di costrutti di tipo relazionale e di saperi matematici, le tecnologie costituiscono prolungamenti del corpo stesso, mentre sul piano dei costrutti analogici assume grande ri-

⁴ J. Elster, *L'io multiplo*, Feltrinelli, Milano, 1991.

levanza il gioco che, oltre che oggetto e concrezione culturale, è mediatore didattico attivo ed analogico per eccellenza.

Attività e scienze motorie sono pertanto elementi di mediazione e d'interpretazione all'interno del quadro delle cosiddette interazioni cognitive e, dunque, sono alla base dello sviluppo di processi logici e infralogici, di scienze quali la matematica e la geometria e, per altri versi, della stessa musica; basti pensare a tutte le situazioni che vanno dalle seriazioni e dagli schieramenti agli schemi e alle tattiche-regole di gioco. Senza dire delle enormi implicazioni che le scienze motorie e sportive possono avere sull'educazione alla salute, alla convivenza civile ed alla cittadinanza responsabile, per il miglioramento della qualità dei contesti personali, ambientali e sociali.

Il tutto senza trascurare lo sviluppo dell'attività motoria all'interno del più ampio quadro del gioco-sport e, soprattutto, dello sport che, di per sé, costituisce un oggetto oltremodo complesso, spaziando dallo sport selettivo e d'élite a quello promozionale e per tutti, con ampie implicazioni sul piano formativo e sempre più soggetto a tensioni e contraddizioni, sotto la spinta di interessi che spesso vanno ben oltre lo sport, ma anche ad attese di natura diffusamente qualitativa sul piano dell'autorealizzazione personale in una *civitas* sociale collettiva.

I fondamenti storico-epistemologici della didattica

1. Didattica: origini e significati

Didattica è un termine largamente presente nel lessico generale e, come avviene per tutti i termini di uso comune, il suo significato rischia di essere banalizzato.

Ciò è dovuto alla complessità e pluridimensionalità del concetto stesso, assunto spesso in forma dicotomica rispetto a quello di ricerca, persino nell'università dove si dibatte di "Teaching University" e di "Recherche University"¹.

Il termine didattica è tradizionalmente utilizzato come sinonimo di prassi, insegnamento, trasmissione di sapere, secondo un'accezione rafforzata dalla stessa etimologia greca, *didaktikòs* (atto a istruire). Scomparso nel latino aureo, il termine ricompare nel latino medievale, ove *ars didactica* (letteralmente "arte didattica", ossia "dell'istruire") equivale ad *ars docendi* ("arte dell'insegnare"). Ne è evidente l'origine anche nel termine francese *didactique* della metà del Cinquecento².

Nei dizionari il significato è talvolta circoscritto all'etimo ed altre volte all'episteme, cosicché la didattica è ora il "settore della pedagogia che ha per oggetto lo studio dei metodi per l'insegnamento"³, ora "la parte della pedagogia che ha per oggetto l'insegnamento e i relativi metodi"⁴.

In definitiva, i dizionari enciclopedici contribuiscono a diffondere una

¹ P. Moliterni, *Il docente universitario tra ricerca e didattica*, in «Le nuove frontiere della Scuola», 23, giugno 2010, La Medusa Editrice, Palermo, pp. 111-113; P. Moliterni, *Prospettive pedagogiche e didattiche per l'innovazione e il successo della formazione universitaria*, in P. Moliterni, S. De Stasio, M. Carboni, *Studiare all'università*, cit., pp. 102-123.

² C. Laneve, *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 8.

³ N. Zingarelli, *Lo Zingarelli 2008*, Zanichelli, Bologna, 2008.

⁴ G. Devoto, G. Oli, *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 2008.

concezione riduttiva della didattica rafforzando stereotipi e misconoscenze. Vi è il convincimento che la didattica si occupi di metodologia. Le due parole vengono anzi aggregate nell'espressione "metodologia didattica", dizione utilizzata nella denominazione delle cattedre universitarie che si occupano dell'insegnamento di una determinata disciplina.

È dalla seconda metà dell'Ottocento che la didattica è assunta come settore della pedagogia che studia i metodi per l'insegnamento nel contesto scolastico, ovvero nel luogo dell'insegnamento per eccellenza.

Insegnare significa, per l'appunto, "mostrare in segni", trasmettere, travasare, indicare, orientare, illuminare. Senonché, il termine "segni" ha una plurima accezione, potendo riferirsi tanto ai sistemi simbolici – il cosiddetto curriculum esplicito – quanto al sistema informale – il curriculum implicito –, richiamando la felice distinzione tra "pedagogia visibile" e "pedagogia invisibile", di Basil Bernstein⁵, su cui torneremo più avanti.

Inoltre, da una parte il sapere didattico è qualificato come specifico e di tipo esclusivamente metodologico-applicativo di altri saperi, dall'altra si ritiene che esso trovi i suoi fondamenti in un sapere generale che non si esaurisce nel sapere particolare e che al particolare può dare, invece, senso e significato.

La progressiva frammentazione del sapere fa sì che siano le didattiche specifiche a prendere il sopravvento, mentre invece, come osserva Bertoldi⁶, la preparazione di un insegnante deve andare oltre lo studio delle singole scienze e ricomprendere lo studio di tutti i problemi tecnici che tale insegnamento comporta, per l'acquisizione di "capacità generali" che servono qualunque sia la "materia" insegnata e riguardano quella che è la didattica generale. La didattica specifica esamina gli atti didattici pertinenti a una disciplina (secondo l'oggetto), ma le didattiche speciali si qualificano anche in riferimento ad altri aspetti e contesti (didattica della scuola dell'infanzia, didattica dell'età evolutiva, didattica differenziale, didattica dell'integrazione, ecc.).

Per venire ai giorni nostri, per Vertecchi "didattica si riferisce alle conoscenze relative all'insegnare, mentre l'insegnamento riguarda l'atto di insegnare. Considerare sinonimi didattica e insegnamento ha da un lato un risvolto sociale, nel senso che conferisce prestigio all'attività, dall'altro tende a nascondere la gracilità dell'apparato conoscitivo nel settore"⁷.

⁵ B. Bernstein (1971), *Classe e pedagogia: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale*, Feltrinelli, Milano, 1979.

⁶ F. Bertoldi, *Elementi di didattica*, Minerva Italica, Bergamo, 1970, p. 13.

⁷ B. Vertecchi, *La didattica, interpretazioni e culture*, EIT, Teramo, 1989, pp. 5-6.

Per Laeng⁸ la didattica indica l'arte di insegnare, intesa come l'attività di esporre in maniera facilitata, con procedure adatte ai destinatari, i contenuti di apprendimento; in ciò si distingue dalla pedagogia che indica l'attività teorica di riflessione, fondazione e ricerca intorno all'educazione, all'istruzione e alla formazione. Da qui la necessità di una didattica generale volta a definire i significati "istituzionali" e le epistemologie della didattica, i confini del "discorso didattico", la pratica didattica, le didattiche della scuola e dell'extrascuola e la didattica generale nei tratti che la distinguono dalle didattiche specifiche e speciali. In essa vanno individuati i nuclei tematici fondamentali, non esclusi la storia della didattica, l'insegnamento e l'apprendimento, la didattica sperimentale, le tecnologie didattiche, la valutazione, il progetto curricolare, le didattiche per le persone in situazione di disabilità, la ricerca didattica nelle sue correlazioni con le scienze dell'educazione e gli influssi della didattica nell'evoluzione anche della normativa.

Come si vede, si è di fronte a un progressivo incremento del livello di complessità della didattica, una disciplina che per la natura dell'agire didattico oscilla inevitabilmente tra teoria e prassi, tra scienza e arte, in una poliedricità di aspetti e sfaccettature: scienza, con un proprio oggetto, metodo e statuto, oppure arte, frutto della creazione di risposte nell'"hic et nunc", nel qui e ora della relazione educativa e formativa.

Si tratta di posizioni non irrilevanti, che comportano effetti sul piano professionale e culturale e che evidenziano l'esistenza, comunque, di un sapere didattico che richiede la presenza di persone competenti, la cui professionalità parta da una formazione intenzionale dalle caratteristiche generali comuni. L'arte, invece, segue i canoni della creatività. È anche vero che un approccio artistico e/o artigianale, tipico del *bricoleur*⁹, valorizza l'apporto dell'inventiva personale in un contesto che, come quello didattico, deve tener conto dei bisogni e delle peculiarità che emergono dalla relazione didattica e formativa in un contesto significativo e arricchente.

Storicamente, comunque, la didattica è originariamente riferita all'azione dell'insegnante e, dunque, all'insegnamento e allo sviluppo di metodi e tecniche, e via via si è rafforzata la consapevolezza che essa, in quanto orientata a favorire apprendimento, debba tener conto, e pertanto conoscere e valorizzare, i processi di apprendimento stesso e, dunque, gli aspetti e le peculiarità del soggetto che apprende. Anzi la messa al centro dell'apprendimento ha portato a spostare l'attenzione su quest'ultimo, a discapito dell'insegnamento.

⁸ M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1989, vol. II, pp. 3810- 3817.

⁹ C. Lévi-Strauss, *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano, 1964.

Emerge comunque anche la questione dei saperi da mettere in gioco e di come intendere la cultura.

La scuola si differenzia, infatti, da ogni altro soggetto educativo perché ha la funzione di favorire lo sviluppo della persona in termini di consapevolezza, comportamenti ed atteggiamenti, nell'incontro intenzionale con la cultura, una cultura che sia efficace sul piano formativo e non solo addestrativo.

Ciò è alla base del dibattito e della ricerca scientifica e, come vedremo nel capitolo successivo, delle varie opzioni metodologiche.

Un'ulteriore dicotomia da evidenziare è quella tra didassi, intesa come concreto agire didattico, e didattica, intesa come riflessione sull'agire didattico e sul suo sviluppo, tra teoria e pratica.

2. Didattica: evoluzione storica

L'evoluzione delle concezioni didattiche è consequenziale all'intreccio tra storia delle teorie, delle pratiche e delle istituzioni formative.

I prodromi dell'agire educativo e didattico si possono individuare già nella cultura classica, se non nei comportamenti dei primi uomini.

In origine i piccoli trovavano "naturalmente" negli adulti le proprie guide, la trasmissione delle conoscenze avveniva oralmente ed era legata all'azione e alla costruzione di utensili e strumenti.

Nelle diverse civiltà e culture si assiste al passaggio dalle forme di trasmissione orale a quelle iconiche (graffiti) ed analogiche (metafore, parabole...) e alla nascita dei primi sistemi di rappresentazione simbolica (alfabeti, sistemi di numerazione e misurazione, e così via).

Anche in didattica si può cogliere una correlazione tra filogenesi ed ontogenesi.

Partendo dall'evoluzione filogenetica nelle forme di rappresentazione della realtà e di costruzione della conoscenza, è possibile individuare le più efficaci forme di mediazione didattica da utilizzare nella costruzione della conoscenza da parte degli alunni.

L'odierna didattica dialogica, inoltre, trova i suoi capisaldi nella maiutica di Socrate, mentre il metodo della narrazione¹⁰ trova sicuramente in Omero il suo riferimento più importante.

"Già in queste epoche storiche l'uomo si pone il problema dell'educazione e dell'istruzione, procedendo secondo una intenzione che è determinata

¹⁰ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

da uno scopo frutto di una scelta cosciente. È questa l'educazione intenzionale, accanto alla quale si pone l'educazione funzionale, quella cioè che nasce dalla realtà ambientale¹¹.

Nel tempo, con la progressiva suddivisione dei compiti e con la graduale istituzionalizzazione della funzione, viene introdotta la figura del precettore. Si tratta di un approccio riservato alle classi dominanti che vedono rafforzato il proprio potere grazie al possesso dei sistemi di rappresentazione culturale.

Spesso, però, i precettori si rivelano individui corrotti e ciò induce Quintiliano¹² a sconsigliare il ricorso ad essi e a dichiararsi a favore della scuola pubblica che, accogliendo più persone, stimola gli insegnanti e favorisce la comunicazione fra gli allievi e l'acquisizione del senso della vita.

2.1. J.A. Comenio e la nascita della scuola moderna

Nel Rinascimento si tenta di superare la durezza punitiva delle scuole medioevali risvegliando valori e virtù trascurate: si punta alla "seconda nascita" dell'uomo, attraverso un'impostazione metodologica empirico-problematica che fa leva sulla ragione e sull'impegno operativo, ritenuti fattori di progresso. In quest'epoca assistiamo a mutamenti nelle rappresentazioni sociali dell'infanzia.

Un grande contributo in tale direzione viene dal moravo Jan Amos Comenio (1592-1670) che nella sua teorizzazione cerca di connettere la riflessione sull'uomo (antropologia), la natura della conoscenza (gnoseologia) e l'organizzazione di fini, contenuti e mezzi (didattica).

Il suo testo (*Didactica Magna*¹³, pubblicato in latino nel 1638) è utilizzato nell'Università di Oxford e concepito come

un modo studiato ed efficace per istituire in ogni comunità, città o villaggio centri scolastici tali che i giovani dei due sessi, nessuno escluso, possano ricevere un'istruzione su tutte le cose che riguardano la vita presente e futura in modo sintetico, piacevole, esauriente... che i docenti insegnino meno, i discenti imparino di più, nelle scuole ci siano meno chiacchiere, lavori inutili, bensì tempo libero, piacere ad apprendere¹⁴ ...le scuole devono

¹¹ F. Bertoldi, *Elementi di didattica*, cit., p. 11.

¹² Quintiliano, *Institutio oratoria*, BUR, Milano, 1997.

¹³ J.A. Comenio, *Grande Didattica. Trattato sull'arte universale di insegnare tutto a tutti*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

¹⁴ Ivi, p. 3.

essere frequentate da tutti alla pari... nelle scuole si deve insegnare tutto a tutti¹⁵... la scuola deve essere un luogo bello, gradevole a vedersi tanto all'interno (ornato di immagini, di carte geografiche, di ricordi storici o di bassorilievi), quanto all'esterno, con uno spazio per giocare e muoversi, un giardino per ricrearsi alla vista di alberi e fiori¹⁶.

Quello che Comenio elabora è il concetto di Pansophia: un ideale di sapienza universale che si fonda sull'universalità scientifica della "*natura rerum*" e che poggia sulla visione rinascimentale dell'uomo come microcosmo, compendio dell'universo e immagine di Dio, chiamato a realizzare la cooperazione e la fratellanza tra i popoli.

Ai fini dell'efficacia didattica, Comenio esplicita alcuni principi fondamentali per *insegnare tutto a tutti*:

- favorire la comprensione globale della realtà partendo dall'intuizione e dall'esperienza diretta e sensibile dell'alunno;
- utilizzare il metodo sincretico (che verrà ripreso da O. Decroly¹⁷), che precede quello dell'analisi e della sintesi, nel presupposto che esista un'analogia tra l'*orbis sensualis* e l'*orbis intellectualis*¹⁸;
- porre attenzione alla ciclicità (insegnando gli stessi contenuti ma con modalità differenti in ragione dell'età e delle difficoltà), alla continuità ed alla gradualità nell'insegnamento: da qui la suddivisione della scuola in 4 gradi ciclici (*schola materna*, *schola vernacula*, *schola latina*, *academia*);
- evitare lo spontaneismo e l'enciclopedismo, per far conoscere agli alunni "i fondamenti, le ragioni, i fini delle cose";
- procedere dal generale al particolare e dal facile al difficile tenendo conto dell'età, mostrando ciò che si vuole insegnare, facendo leva sui vari sensi e raffigurando tutti gli argomenti che si vogliono trattare; i libri devono conformarsi per tutte le scuole ai principi di facilità, solidità e brevità, proponendo gli argomenti con un linguaggio familiare e comune e in forma di dialogo.

Sarà lo stesso Comenio a fornire un pregevole contributo pratico nello sviluppo di una metodologia di valorizzazione dell'apprendimento per immagini, pubblicando l'*Orbis sensualium pictus* (libro di testo illustrato per la Schola pansophica, fondata in Ungheria), nel 1658, e il testo *Ianua lingua-*

¹⁵ Ivi, pp. 117-125.

¹⁶ Ivi, pp. 231-232.

¹⁷ O. Decroly (1929), *La funzione di globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1953.

¹⁸ J.A. Comenio, *Orbis sensualium pictus*, Norimberga, 1658.

rum reserata (Porta delle lingue aperte), metodo per apprendere facilmente le lingue, nel 1648. Altre proposte didattiche sono presenti nel *Theatrum universitatis rerum* del 1627, prima forma esplicita di valorizzazione del teatro nell'insegnamento. In tutti questi contributi ritroviamo i fondamenti di quel sistema di mediazione didattica che sarebbe stato sviluppato scientificamente negli anni più recenti.

In conclusione, per Comenio il processo educativo deve ripetere l'ordine naturale e rispettare lo sviluppo del bambino, adeguando contenuti, strumenti e metodi alle diverse tappe della crescita della persona. Ne consegue un'attenzione alla struttura degli edifici, all'igiene e all'organizzazione degli spazi. Saranno istituite inoltre le seguenti tipologie di scuola:

- Materna (fino a 6 anni), presente in ogni casa, per l'esercizio dei sensi e la conoscenza degli oggetti più comuni;
- Nazionale (6-12 anni), presente in ogni comune, per l'apprendimento, in lingua nazionale, di lettura, scrittura, matematica, lavori manuali e principi religiosi e morali;
- Ginnasio (12-18 anni), allocato in un comprensorio territoriale più ampio;
- Accademia (fino a 25 anni), per l'alta formazione, all'interno di una più ampia area regionale.

2.2. Tra tradizione e innovazione

Aperta tendenzialmente a tutti, la scuola si va diffondendo in maniera sempre più capillare, costituendo, accanto alla famiglia, l'istituzione deputata alla formazione delle nuove generazioni, anche se le classi, dalla composizione diversificata e mista per età, contano un numero di alunni troppo alto (mediamente oltre 100) perché si possa realizzare un efficace processo formativo.

In tale situazione, gli insegnanti sono chiamati, da un lato, a rapportarsi agli allievi con compassione e, dall'altro, a imporre autorità e disciplina: sorveglianza, premi e punizioni tornano ad essere azioni educative di prim'ordine. L'insegnante deve porsi come esempio e modello e proporre con "seduzione" regole e comportamenti, gli edifici scolastici sono strutturati in modo da facilitare il controllo educativo e lo sviluppo di una *didattica trasmissiva*. Viene introdotto il quaderno, utilizzato tuttavia per l'esecuzione dei compiti e non per l'esercizio della creatività.

Fino agli inizi del '900 il luogo della formazione professionale sarà costituito dalle botteghe artigiane.

L'attenzione all'allievo si afferma pienamente con il ginevrino Jean Jacques Rousseau (1712-1778) che nell'*Emilio* teorizza la cosiddetta *educazione negativa*. Egli ritiene che l'uomo sia buono per natura e che l'insegnante debba facilitare l'apprendimento, orientando in forma indiretta l'allievo sulla via della conoscenza e dell'autoconsapevolezza. L'insegnante è regista e organizzatore di contesti di apprendimento in grado di suscitare curiosità, nel rispetto dei tempi e dei ritmi personali: l'allievo deve "vedere coi propri occhi, sentire con il suo cuore, non essere governato da altra autorità che non sia la propria ragione". Emilio non deve apprendere la scienza, ma inventarla. Quello che conta è il metodo, l'attività della mente, saper capire "a che serve". Le lezioni debbono consistere pertanto in azioni più che in discorsi. Da qui, l'importanza di una correlazione tra metodi, contenuti e relazione educativa, in cui l'allievo sia riconosciuto come soggetto.

Sono queste le basi del successivo attivismo educativo.

J.H. Pestalozzi (1746-1827), seguace di Rousseau, ritiene che l'educazione debba riguardare innanzitutto lo sviluppo delle potenzialità individuali del fanciullo e che esista un forte rapporto tra il progresso dell'umanità e lo sviluppo dell'individuo.

Con l'esplosione dei viaggi e delle esplorazioni (Emilio, Robinson...) l'attenzione si sposta sul fare, sull'apprendimento per scoperta e sul metodo indiretto. Il focus sulla cattedra e sull'attività trasmissiva dell'insegnante si attenua; il *corpo* viene svincolato dalle posture rigide proprie di un insegnamento autoritario, mentre l'attenzione si sposta sulla *corporeità* come forma espressiva.

Al fine di favorire la libera espressione dei bambini e lo sviluppo di attività individuali e collettive (canto, giochi, libera espressività) con l'utilizzo di materiali specifici e strutturati (i cosiddetti "doni": sfera, cilindro), F. Fröbel (1782-1852) teorizza il Giardino d'Infanzia.

Sulla stessa scia, Rosa Agazzi (1866-1951), insieme alla sorella Carolina, organizza l'asilo di Mompiano (Brescia), primo esperimento di scuola attiva che utilizza materiale di recupero (cianfrusaglie).

L'educazione all'aperto in forma esperienziale e corresponsabilizzante costituisce il cuore del mondo utopico di *Armonia*, di F.M. Fourier (1772-1837).

R. Owen (1771-1858) ritiene che la differenza tra buoni e cattivi dipenda dall'educazione; è compito della scuola, dunque, far scoprire il piacere dell'apprendere attraverso il fare e il coinvolgimento responsabilizzante nelle attività quotidiane.

2.3. Verso una didattica attenta ai bisogni degli alunni

Nonostante l'avanzare di teorie sempre più attente alle esigenze degli alunni, le indicazioni a favore di una buona relazione educativa e di una didattica centrata sul soggetto restano ancora isolate per tutto l'Ottocento. L'efficacia didattica è garantita ancora dal buon esempio dell'insegnante, da premi e punizioni, castighi e ammonizioni, secondo i canoni tradizionali.

Jean Marie Gaspard Itard (1774-1838), convinto assertore dell'educabilità dell'uomo nelle condizioni più disparate come quelle di Victor – il “ragazzo selvaggio dell'Aveyron” –, è considerato il padre della Pedagogia Speciale e la sua opera è ripresa e rivista nelle sue parti più radicali da Edouard Sèguin (1812-1880).

I principi posti alla base dell'educazione delle persone che presentano deficit si riveleranno molto efficaci anche nell'educazione delle persone normodotate; la stessa Maria Montessori (1870-1952), progettando gli ambienti della sua Casa dei Bambini con materiali strutturati su misura degli alunni, dimostrerà l'importanza della dimensione *psico-senso-motoria* come forma privilegiata di conoscenza.

A fine Ottocento/inizio Novecento si registra, dunque, l'intensificarsi di studi che pongono al centro della riflessione i bisogni degli allievi e la necessità di una scuola che realizzi modalità didattiche più coinvolgenti e “inclusive”.

Nasce quel movimento di pensiero che porterà alla Scuola Attiva, con una concezione di spazi, materiali e percorsi funzionali alla valorizzazione dei bisogni degli alunni. L'insegnante, nel ruolo di facilitatore e guida, viene ad avere la funzione di predisporre contesti favorevoli all'apprendimento e alla responsabilizzazione personale e sociale (lavoro e ricerca per piccoli gruppi, gioco, conversazione, confronto).

In tale direzione il riferimento teorico più importante sarà quello di John Dewey (1859-1952), per il quale la scuola è vita, luogo dove sperimentare positive dinamiche sociali e fare tirocinio di democrazia, con l'aiuto dell'insegnante che deve favorire la discussione di problemi reali all'interno del gruppo. L'educazione morale, anzi l'educazione sociale, è il risultato dell'attiva partecipazione degli individui alla soluzione dei problemi di un determinato gruppo sociale. Anche Dewey rinviene nella famiglia il modello per una scuola ideale. La scuola deve divenire una comunità in grado di sviluppare in ciascuno la consapevolezza del valore del proprio contributo per il successo collettivo, secondo sequenze adeguate alle capacità intellettuali: dal ludico, all'interesse spontaneo e a quello riflesso, verso la progressiva padronanza dei metodi di pensiero. Se la mente è in continuo

sviluppo grazie alle interazioni con l'ambiente, il contenuto dell'istruzione è il frutto di una continua ricostruzione che dall'esperienza va verso la cultura, in un passaggio continuo da un universo di esperienza ad un universo di discorso.

Le teorizzazioni di Dewey portano allo sviluppo di una serie di esperienze e metodi: il Piano Dalton di Helen Parkhurst (1887-1973), basato sul contratto individuale tra maestro e scolaro; il Metodo dei Progetti di William H. Kilpatrick (1871-1954), che prevede la scelta, da parte degli alunni, di progetti attraverso cui sviluppare propri interessi; il Piano di Winnetka di Carleton Washburne (1889-1968), per l'adattamento della scuola al fanciullo, con la individuazione di "*common essentials*"; la Scuola del Lavoro di Georg Kerchensteiner; il Libro dei Capi di Robert Baden-Powell e la nascita dello Scoutismo; il Lavoro di Gruppo di Roger Cousinet (1882-1973); la Tipografia e le tecniche laboratoriali di Célestin Freinet (1896-1966); la Scuola su misura di Edouard Claparède (1873-1940), attenta ai bisogni e agli interessi degli alunni.

Ma è Ovide Decroly (1871-1932) a insistere per un insegnamento attento alla funzione di globalizzazione e che faccia leva sulle peculiarità di sviluppo del bambino, per la progressiva acquisizione dei sistemi simbolici, partendo da una visione sincretica e pre-disciplinare.

Adolphe Ferrière (1879-1961) ritiene che l'apprendimento sia risultato della collaborazione tra gli alunni, in un clima relazionale positivo idoneo a sviluppare la motivazione, ad apprendere attraverso il gioco e il lavoro e a favorire l'autogoverno.

Rudolph Steiner (1861-1925) insiste sulla necessità di considerare gli alunni nella loro individualità, anche biologica, con attenzione, autorevole e amorevole, alle tappe di sviluppo per la strutturazione di percorsi formativi. Nella relazione educativa insegnante-alunno, il primo è un modello umano e professionale per un'educazione alla libertà mediante la comprensione del sé. L'educazione deve tendere dunque all'autoeducazione.

2.4. Dalla pausa idealistica allo strutturalismo

Per Giovanni Gentile (1875-1944), Ministro dell'Educazione Nazionale e autore della Riforma scolastica del 1923 nell'alveo dell'idealismo, la relazione educativa si realizza nell'unità spirituale insegnante-alunno. Per fare bisogna sapere. Da qui l'esaltazione del predominio della teoria sulla pratica, delle discipline umanistiche su quelle scientifiche, della trasmissione sulla costruzione della conoscenza, della lezione sul laboratorio.

In tale contesto Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), Direttore Generale del Ministero dell'Educazione Nazionale, propugna i principi dell'attualismo e promuove esperienze di "scuola serena"¹⁹.

A seguito del lancio dello Sputnik russo sulla Luna e alle ripercussioni sull'immagine degli USA, Jerome Bruner, prendendo le mosse dalla Conferenza di Woods Hole del 1959 rimette al centro dell'attenzione la cultura e, in particolare, la necessità di individuare le strutture generative della conoscenza. La sua riflessione pone le basi per lo sviluppo del cosiddetto *strutturalismo* didattico. Nell'alveo di Comenio, Bruner asserisce che è possibile insegnare tutto a tutti purché si trovi il modo giusto per farlo²⁰, ovvero vengano individuate le "forme oneste"²¹.

Siamo ben lontani dalla concezione dell'insegnamento come mera trasmissione di nozioni e della conoscenza come sommatoria di nozioni, da trasmettere e replicare nell'assunto che le scienze altro non siano che materie, cioè aggregati di nozioni da acquisire nella loro totalità e gravità materiale, secondo una logica cumulativa e lineare.

Allontanandosi dalla logica positivista, Bruner ritiene che l'attenzione vada rivolta ai contenuti generali e fondamentali dell'istruzione, come tali generativi di ulteriore conoscenza. Per lui l'insegnamento-apprendimento è un processo dinamico e interrelato e la conoscenza è frutto di costruzione ed elaborazione e ri-elaborazione continua. Il suo "modello a spirale" di sviluppo della conoscenza fa leva, per l'appunto, sulla correlazione tra metodo e conoscenza, in forma ciclica e progressiva, per un concetto di cultura inteso quale *mezzo* per lo sviluppo della persona nella rappresentazione della realtà. La disciplina scientifica è dunque il mezzo e non il fine della formazione.

Tali assunti porteranno alla nascita delle cosiddette *teorie curriculari*, per l'individuazione dei contenuti e delle forme di conoscenza più opportune (oneste, per l'appunto!) per la sollecitazione dei processi di sviluppo della persona, in una interazione continua tra persona e cultura, tra psicogenesi e sociogenesi. Nasce l'esigenza di una riflessione sui metodi e sui mezzi dell'insegnamento, nonché sui modelli organizzativi più idonei a favorire la costruzione dei propri saperi da parte degli alunni e, dunque, una più ampia riflessione sulla didattica e sulla sua epistemologia.

¹⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo, 1913.

²⁰ J. Bruner (1961), *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1964.

²¹ J. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.

3. Didattica: tra teoria e scienza

La didattica è una scienza giovane che assume la connotazione di disciplina autonoma con un proprio codice, un proprio sapere e proprie metodologie, solo a partire dagli anni '70-'80. Fino ad allora, ed in alcuni casi ancora oggi, la si assume come mera "metodologia didattica" e ancilla della pedagogia o delle discipline cui applicativamente viene riferita.

D'altra parte, come ci ricorda Laeng, "la riflessione pedagogica si è sviluppata sotto tre grandi angolazioni: una antropologia (dal greco antico *án-tropos*, uomo, e *logos* discorso, cioè 'studio dell'uomo'), che studia l'attività educativa nel rapporto maestro-scolaro; una teleologia (dal greco antico *tèlos*, fine, e *logos*, cioè 'studio dei fini'), che si occupa dei fini dell'educazione; una metodologia che ricerca quali siano i metodi più idonei per condurre i soggetti a realizzare i fini individuati"²².

Con il paradigma scientifico positivista si avvia quel processo di differenziazione delle scienze che porterà, oltre alla Pedagogia, a nuovi ambiti del sapere educativo: la Psicologia, la Sociologia, l'Antropologia, l'Etnografia.

Se, infatti, l'educazione è il processo della crescita e della formazione dell'organismo psicofisico dell'uomo, essa è la base naturale dell'istruzione perché la personalità, come principio spirituale, si realizza in un organismo psicofisico. Pertanto, evidenzia Hessen²³, l'educazione (*Erziehung*) comprende la cura (sviluppo e addestramento) dell'organismo psicofisico (*Pflege*), la formazione dell'uomo come membro di un gruppo sociale (*Zucht*) e l'istruzione (*Bildung*) come sviluppo della personalità spirituale dell'uomo.

Per Scurati, il vero problema non è, dunque, "sottrarre il didattico al pedagogico, ma ...sperimentare strumenti e modalità di nuove elaborazioni del didattico all'interno stesso del pedagogico"²⁴, nella consapevolezza che i fini educativi si conseguono attraverso la cultura, frutto della relazione tra insegnamento e apprendimento.

Sull'evoluzione delle concezioni didattiche avranno influsso vari contributi psicologici e sociologici. In particolare: Rogers²⁵, per il ruolo di facilitatore dell'apprendimento assegnato all'insegnante e l'importanza della costruzione di un clima sociale positivo; Gordon²⁶, perché con la sua "teoria del sé" inserisce la dinamica educativa in una prospettiva fenomenologica;

²² M. Laeng, *Nuovi lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1987, p. 10.

²³ S. Hessen, *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma, 1962, p. 12.

²⁴ C. Scurati, *Realtà e forme dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1990, p. 6.

²⁵ C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze, 1987.

²⁶ T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, Giunti, Firenze, 1991.

Maslow²⁷ per le sue teorie sulla motivazione; la Psicologia cognitiva, per i rapporti tra percezione, motricità, intelligenza, Linguaggio, affettività ed emozioni; la Psicoanalisi, per le indicazioni sui possibili condizionamenti evolutivi in virtù delle relazioni educative sperimentate nella prima infanzia; la Psicologia sociale, per la rilevanza delle dinamiche di gruppo nei processi di apprendimento. La Sociologia, inoltre, contribuirà ad allargare lo sguardo in ordine alle attese sociali in materia formativa ed alle relazioni tra scuola e società.

Bertoldi evidenzia come

il dato psicologico ha assunto un rilievo sempre maggiore dopo la nascita della psicologia come scienza (intorno cioè al 1880) [...] La classe è un vero e proprio “laboratorio” per lo studio dei fenomeni psicologici che interessano l’educazione²⁸.

Bruner richiama altresì la nostra attenzione sul fatto che l’approccio psicologico nei processi formativi è riduttivo.

Egli infatti sottolinea che

per poter fare dei passi avanti nella comprensione della natura umana e della condizione umana, la psicologia deve imparare a capire il sottile gioco reciproco di biologia e cultura. La cultura probabilmente è l’ultimo grande espediente evolutivo della biologia. Dà all’Homo sapiens la libertà di costruire un mondo simbolico abbastanza flessibile da soddisfare le esigenze locali e da adattarsi a una miriade di circostanze ecologiche... il problema è di capire i principi causali della sua biologia e della sua evoluzione... alla luce dei processi interpretativi implicati nel fare significato. Non tener conto delle limitazioni biologiche del funzionamento umano è peccare di superbia. Sottovalutare il potere della cultura di plasmare la mente e rinunciare ad assumere il controllo di questo potere è suicidio morale²⁹.

Emerge, dunque, in tutta la sua rilevanza il costrutto di una scienza didattica attenta a *far significato* e a rendere formativa l’esperienza umana, in vista di un’umanizzazione della *persona* intesa come *essere-in-divenire*, a partire dai contributi delle altre scienze ma senza ridursi ad esse.

Con l’affermarsi di un nuovo paradigma scientifico, per effetto delle teo-

²⁷ A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell’essere*, Astrolabio, Roma, 1971.

²⁸ F. Bertoldi, *Elementi di didattica*, cit., p. 27.

²⁹ J. Bruner, *La cultura dell’educazione*, cit., p. 199.