

# **PSICOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO**

## **PARTE 1**

# **PSICOLOGIA DELL'APPRENDIMENTO**

### **INDICE**

1. Vygotskij e la teoria socioculturale
2. L'attenzione come dispositivo funzionale dell'apprendimento
3. Strategie per l'integrazione scolastica
4. Insegnamento – apprendimento. Docenti tra riflessività e efficacia didattica
5. La psicologia dell'handicap

## 1. *VYGOTSKIJ e la teoria socioculturale*

Le ricerche di Vygotskij e della più recente psicologia cognitivista hanno dimostrato che una buona cooperazione fornisce la base dello sviluppo individuale.

Attraverso l'interazione tra più soggetti all'interno di un determinato ambiente si attivano i processi cognitivi e cooperando riflettono ed autoregolano i propri comportamenti. Una volta che questi processi sono interiorizzati, diventa parte del risultato evolutivo in piena autonomia. Il processo di interiorizzazione è stimolato dalla possibilità di riflettere su quanto si sta facendo, di confrontarsi con altri, di chiarire meglio le proprie posizioni difendendole dalle obiezioni degli altri, di spiegare in modo che gli altri capiscano quello che si vuole dire.

Dunque, l'idea su cui si basa il lavoro di Vygotskij è che tutto il processo di insegnamento-apprendimento si realizza in un contesto sociale sotto forma di processo dinamico, un processo né rigido e né predeterminato. Infatti, lo stesso Vygotskij (1934) nel libro "Pensiero e linguaggio" afferma che "l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano": la competenza prima è sociale e poi diventa competenza individuale.

Se l'apprendimento sociale avviene prima la competenza individuale ha come risultato lo sviluppo cognitivo, che non sarebbe possibile se si prescindesse da questo tipo di apprendimento. Da ciò si evince che lo sviluppo cognitivo va ricondotto alle interazioni sociali che l'individuo ha quando interagisce con l'ambiente esterno a lui.

"Le funzioni prima si formano nell'collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano

funzioni mentali per l'individuo" (Vygotskij, 1934).

L'apprendimento del 'individuo avviene al 'interno di una cultura e attraverso la comunicazione con gli altri, quindi noi conosciamo noi stessi grazie al e interazioni che noi abbiamo con gli altri.

La direzione apprenditiva del comportamento (trasformazione del e forme naturali in forme culturali superiori) va dal 'esterno al 'interno passando da una dimensione biologica ad una cultura le

(Vygotskij, 1978). La conoscenza viene interiorizzata prima attraverso la 'co-costruzione' sociale (apprendimento socializzato) e poi con un progressivo trasferimento del 'attività sociale esterna,

mediata da segni, al control o interno. Il control o del a dimensione biologica è mediata dagli stru-

menti che si sono sviluppati durante l'evoluzione del a società di appartenenza. Dunque, secondo

lo psicologo esiste una relazione tra i processi del o sviluppo e i fattori educativi e anche l'appren-

dimento del 'individuo avviene al 'interno di una cultura attraverso la comunicazione con gli altri,

quindi al a base di quanto detto possiamo affermare che l'individuo conosce se stesso grazie al 'in-

terazione sociale attraverso la quale i comportamenti mentali naturali inferiori si trasformano in

comportamenti mentali culturali superiori. La mente, il cui sviluppo consiste nel padroneggiare le

strutture simboliche, diviene strumento di mediazione tra il mondo esterno e quel o interno, in

continua comunicazione. Tale mediazione permette al soggetto di attribuire un significato al 'espe-

rienza e di contribuire con la sua acquisizione al proprio sviluppo.

Il linguaggio, in quanto strumento mentale essenziale nel processo di mediazione semiotica, ricopre un ruolo fondamentale nel a prospettiva educativa vygotskiana, esso viene col ocatato al centro

del a "linea sociale di sviluppo" (culturale), che interagisce con la "linea naturale di sviluppo "

(genetica) tramite la "mediazione semiotica". L'apprendimento, in tale prospettiva, non può essere

considerato come risultato di un passaggio di nozioni o come esito di un'acquisizione individuale, ma risulta essere una costruzione sociale, in quanto si realizza negli individui che sviluppano la propria conoscenza attraverso segni e simboli, o come li definisce Bruner "amplificatori culturali". Vygotskij elabora un modo nuovo di intendere l'apprendimento delle funzioni psichiche superiori: "Nello sviluppo culturale del bambino ogni funzione compare due volte, su due piani: dapprima compare sul piano sociale, poi sul piano psicologico. Prima compare tra due persone, sotto forma di categoria interpsicologica, poi all'interno del bambino, come categoria intrapsicologica" (Vygotskij, 1981, pag. 163).

Durante l'apprendimento avviene quel passaggio da un livello interpsicologico ad uno intrapsicologico, che va dall'esterno verso l'interno. L'interiorizzazione della conoscenza avviene prima condivisa con gli altri, il cosiddetto apprendimento sociale, in seguito si discosta dagli altri divenendo autonoma e passando da un'attività sociale esterna al controllo interno.

Dunque, anche il linguaggio inizia con una funzione sociale, per poi arricchirsi ulteriormente e diventare a servizio dell'intelletto. La parola ha inizialmente una funzione sociale che ha come finalità proprio il contatto e l'interazione con gli altri. È in seguito, quando le esperienze sociali si accrescono, che il linguaggio diviene aiuto nella soluzione di problemi interni (una parola può evocare una persona, un animale, un oggetto o situazioni che non sono presenti).

"Sviluppo" e "apprendimento" sono ambedue spiegati da un meccanismo che va dall'esterno verso l'interno, che procede cioè dal sociale all'intrapersonale e non dall'individuale al sociale. Le funzioni psicologiche complesse di qualsiasi tipo (linguistiche, logiche, emotive) inizialmente appaiono come funzioni sociali, all'interno dell'interazione sociale, e in seguito si manifestano anche

nel funzionamento mentale autonomo del singolo. Pertanto lo studio della mente umana corrisponde allo studio del processo di interiorizzazione di attività il cui fondamento è sociale. Vygotskij ne individua quattro stadi del processo di interiorizzazione durante i quali il bambino modifica il suo rapporto con l'ambiente:

1. il bambino risponde alle stimolazioni dell'ambiente in modo immediato;
2. il bambino usa segni esterni;
3. il bambino diviene consapevole del significato e del ruolo dei segni;
4. il bambino giunge ad una interiorizzazione.

Poiché questi passaggi avvengono anche per l'acquisizione del linguaggio, esso inizialmente altro non è se non una risposta alle stimolazioni ambientali, assumendo una funzione sociale ed finalizzato al contatto e all'interazione con gli altri. Successivamente il bambino usa il linguaggio egocentrico, che rappresenta un momento importante del processo di interiorizzazione, in quanto diventa il punto di contatto tra il discorso esterno sociale e il pensiero interno.

In questo modo il linguaggio acquisisce una seconda funzione (la prima era quella sociale), cioè quella di natura intellettuale, come strumento di strutturazione del pensiero. Il linguaggio interiore ha una natura individuale, privata, silente e permette lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e lo sviluppo delle competenze individuali.

In altri termini, il processo di interiorizzazione che caratterizza lo sviluppo è un processo sociale perché avviene tra bambino e adulti e perché è mediato dall'uso del linguaggio.

Ma come possiamo aiutare il bambino a trasformare la competenza sociale in competenza indivi

duale? In passato si credeva (e spesso ancora adesso) che l'insegnamento, specialmente dei bambini in situazione di ritardo cognitivo, dovesse basarsi sulla concretezza (sistema che escludeva dall'insegnamento tutto ciò che fosse associato al pensiero astratto).

Noi sappiamo che una delle difficoltà maggiori dei bambini con ritardo cognitivo, sta nel non riflettere su quello che fanno o nel riflettere poco e molto superficialmente. La competenza sociale prima e quella individuale poi, si sviluppano in maniera proporzionata al grado di riflessione e di consapevolezza di quello che si sta facendo. Quindi la scuola non può limitarsi al fare (che pure è molto importante), ma deve anche aiutare i bambini a riflettere su quanto stanno facendo (didattica metacognitiva): “La concretezza è ora considerata necessaria e inevitabile, solo come punto di partenza per sviluppare il pensiero astratto” (Vygotskij, 1935).

Ritornando al discorso che abbiamo fatto in precedenza, secondo Vygotskij lo sviluppo cognitivo procede secondo due matrici che sono, una naturale, attraverso la maturazione organica e l'esperienza e che porta alla formazione di concetti spontanei, e l'altra culturale, attraverso l'interazione sociale mediata dal linguaggio, che porta alla formazione di concetti scientifici. I concetti spontanei sono il risultato di un apprendimento non intenzionale, mentre i concetti scientifici sono il risultato di un apprendimento intenzionale, qual è quello scolastico. Come sostiene lo stesso Vygotskij:

“L'istruzione è una delle principali fonti dei concetti dell'alunno ed è anche una potente forza che indirizza la loro evoluzione, essa determina il destino del suo sviluppo mentale complessivo” e il ruolo della parola è di fondamentale importanza dato che “...prima svolge la funzione di mezzo nella formazione di un concetto, poi ne diventa il simbolo”.

È attraverso l'interazione sociale, che il bambino sviluppa le abilità superiori di pensiero, come la consapevolezza, l'astrazione e il controllo. La parola quindi, in quanto strumento del pensiero, viene usata dal bambino per concentrare l'attenzione, indispensabile a far progredire il processo di elaborazione astratta, attraverso le fasi di:

- astrazione di determinate caratteristiche
- la loro sintesi
- la simbolizzazione di esse mediante un segno.

Per Vygotskij, il processo di elaborazione astratta diventa il principale strumento di funzionamento mentale superiore.

La differenza tra concetti spontanei e concetti scientifici sta nel fatto che, i primi costituiscono una forma di conoscenza acquisita per mezzo di un processo che va dal basso verso l'alto mediante “(...) uno scontro diretto del bambino con questa o quella cosa, con cose che, in verità, gli sono spiegate nello stesso tempo dagli adulti, ma che nondimeno sono cose reali, vive.”; la loro caratteristica è quindi data dall'essere relativi all'esperienza personale. I secondi vengono appresi con la modalità dall'alto verso il basso perché, invece di essere frutto della percezione visiva o dell'esperienza diretta, sono mediati dalle parole e fanno già parte di un sistema di concetti. Essendo i concetti scientifici una forma di conoscenza astratta e sistematizzata comune agli individui di una specifica cultura, sono acquisiti dai bambini durante l'istruzione formale attraverso la scolarizzazione. La conseguenza che la scolarizzazione produce sulle competenze del bambino, è di dare una sistematicità ai concetti che egli già possiede e a quelli che man mano acquisisce.

Nello sviluppo cognitivo assume, per Vygotskij, una grande importanza l'apprendimento formale.



Tale apprendimento procede attraverso esperienze e attività condivise di ricerca di significati, di dialogo, argomentazione, discussione e confronto attraverso i quali si realizza sia una funzione di comunicazione e di aiuto tra le menti, sia una funzione di interiorizzazione dei significati prodotti nell'interazione che alimenta un linguaggio interiore attraverso il quale il soggetto può risolvere in modo autonomo problemi analoghi a quelli risolti con gli altri. L'apprendimento è conseguenza di una relazione sociale mediata dai sistemi simbolici ed in tal senso è fonte di sviluppo.

“Un ‘buon apprendimento’ è sempre in anticipo rispetto allo sviluppo individuale”, perché inserito nella zona di sviluppo prossimale. Una sfida cognitiva in questa zona, generalmente stimola la ricerca, la motivazione all'apprendere, l'impegno a riuscire; viceversa, una sfida nella zona di competenza individuale, diventa demotivante e può generare convinzioni autosvalutative (“l'insegnante mi crede un incapace, perché mi assegna compiti troppo facili”; “io posso fare solo cose da bambini più piccoli”; “mi tratta in modo diverso perché non valgo niente”...).

Il primo elemento della teoria vygotskijana è l'apprendimento in un clima positivo e collaborativo.

Da subito dopo gli anni '50 del secolo scorso molti insegnanti iniziarono a mostrare un netto rifiuto verso il modello di insegnamento autoritario per orientarsi verso un modello antiautoritario, che spesso è diventato permissivo, piuttosto che democratico:

- l'insegnante autoritario è colui che decide da solo sia gli obiettivi che le procedure da attuare durante la fase di insegnamento-apprendimento;
- l'insegnante permissivo è colui che delega alla classe la scelta degli obiettivi e delle procedure per raggiungerli;
- l'insegnante democratico è colui che pone in discussione sia gli obiettivi che le procedure, per

ottenere il consenso da parte della classe e l'impegno responsabile di ciascuno; per questo controlla e valuta il raggiungimento degli obiettivi concordati, i prodotti e i percorsi attuati. L'atteggiamento dell'insegnante è determinante nella formazione del clima della classe. Per costruire un clima positivo il suo atteggiamento dovrebbe essere democratico, sincero, da leader positivo, inteso come punto di riferimento, guida, persona disponibile all'ascolto e all'aiuto; un atteggiamento da regista delle attività dei vari attori, che sono i ragazzi.

Il clima di una classe altro non è che l'insieme degli atteggiamenti, dei comportamenti e delle relazioni che si instaurano all'interno di quel contesto.

Sostanzialmente i climi che l'insegnante può promuovere con il suo atteggiamento possono essere di tre tipi:

- un clima individualistico rinunciatario;
- un clima competitivo aggressivo;
- un clima democratico cooperativo.

Ognuno di questi climi è presente nella scuola, ma occorre fare attenzione a quello prevalente.

Normale e giusto risulterebbe che in ogni classe ci siano dei momenti cooperativi, di individualismo e dei momenti di competizione.

In una scuola democratica è necessario lasciare posto alle realizzazioni e alle esigenze di tutti, anche di quelli tendenzialmente competitivi e individualisti. I problemi nascono e poi rischiano di diventare ingestibili, quando si enfatizza unicamente uno dei tre climi. Puntare, infatti, anche solo al lavoro di gruppo, come l'unica metodologia valida e costruttiva, impedendo i momenti di riflessione personali e di sfida individuale o di gruppo, potrebbe creare una dipendenza eccessiva dal

gruppo e un abbassamento del senso di sfida e della motivazione.

Da tutto questo si può trarre la conclusione che ogni tipo di clima può avere delle caratteristiche positive o negative; anche se noi siamo profondamente convinti che quello che presenta maggiori vantaggi e minori effetti collaterali negativi, sia quello cooperativo.

Il secondo elemento della teoria vygotskijana è relativo all'apprendimento socializzato nell'area di sviluppo prossimale.

Un alunno durante la sua fase di apprendimento deve essere considerato come un protagonista attivo e non come soggetto passivo. Un apprendimento significativo si ottiene grazie ad un'elaborazione attiva di informazioni che giungono al soggetto, dalla comprensione, confronto, valutazione e interazione di più fonti informative (sviluppo dell'intelligenza critica).

L'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento ha ricevuto un nuovo impulso con l'introduzione del concetto di "area di sviluppo prossimale". Questo concetto si rifà alla teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza di Vygotskij (1934).

Le tre aree dello sviluppo dell'apprendimento sono:

- Area della competenza individuale;
- Area dello sviluppo prossimale della competenza individuale;
- Area della non conoscenza o della non competenza.

Possiamo definire questa zona di sviluppo prossimale come "la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da problem-solving autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1934). Per meglio dire, la zona di sviluppo prossimale è

uno spazio intermedio tra il livello attuale di sviluppo del bambino, determinato dalla sua capacità di risolvere da solo un problema, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato dalla capacità di risolvere un problema con l'aiuto di un adulto o di un coetaneo più competente. Essa è una zona che delimita quelle funzioni che sono presenti nel processo di maturazione del bambino ma che non sono ancora maturate, funzioni che sono embrionalmente già presenti e che matureranno attraverso l'interazione sociale con un adulto (o coetaneo competente).

I problemi che afferiscono alla zona di sviluppo prossimale non possono essere risolti dal bambino autonomamente, ma solo con assistenza.

L'area della competenza individuale definisce le funzioni che sono già maturate (competenza individuale). Se un bambino sa fare certe cose autonomamente, significa che le funzioni per quelle "certe cose" sono maturate in lui.

Lo sviluppo della conoscenza avviene in modo disomogeneo: si sviluppano di più certi settori e meno altri. Questo sviluppo disomogeneo e non per cerchi concentrici, ci permette di capire meglio i vari tipi di intelligenza come ha ipotizzato per esempio Gardner (1987) e le varie propensioni stilistiche (stili cognitivi) che sono diverse da persona a persona.

L'attenzione per promuovere un buon apprendimento dovrebbe quindi spostarsi, da quello che il bambino è in grado di fare da solo (area della competenza individuale), a quello che potrebbe fare se aiutato dall'insegnante o dai compagni (area dello sviluppo prossimale) grazie all'intersoggettività attraverso la quale l'apprendimento si interiorizza divenendo parte dello sviluppo individuale. È in quest'ultima area che si dovrebbe collocare la proposta formativa della scuola. Un insegnamento che si collochi all'interno del livello attuale di sviluppo dell'alunno, infatti, non è

utile al suo progresso cognitivo, poiché finisce col rinforzare le capacità già acquisite. Ugualmente, un intervento che si collochi oltre la zona di sviluppo prossimale non porta nessun vantaggio perché al di là delle potenzialità di chi apprende andando incontro a uno dei più temuti rischi che è quello di non comprendere più la proposta dell'insegnante. Quindi possiamo affermare che l'insegnamento diventa ottimale quando si colloca nella zona di sviluppo prossimale del singolo alunno.

Mirare bene la proposta didattica nell'area di sviluppo prossimale e organizzare in modo efficace gli aiuti e la riflessione metacognitiva, diventa uno degli aspetti cruciali dell'apprendimento.

Nei soggetti disabili o con difficoltà scolastiche, i meccanismi metacognitivi di regolazione e di controllo sono poco sviluppati e quindi, un buon programma di intervento cooperativo metacognitivo per questi ragazzi dovrebbe prevedere aiuti mirati a sollecitare questi processi. Per questo l'interazione di altri ragazzi che svolgono funzioni di controllo esterno, diventa strategico nel processo di interiorizzazione dei meccanismi autoregolativi (Doudin, 1990).

Altro elemento della teoria vygotskijana è lo sviluppo delle competenze individuali. Come abbiamo visto l'interiorizzazione graduale delle attività socializzate, che si formano ad esempio sotto la guida di adulti esperti o nell'interazione tra ragazzi, porta, attraverso la consapevolezza metacognitiva, allo sviluppo delle competenze individuali (Vygotskij, 1934).

La qualità della mediazione dei compagni nei gruppi apprenditivi ha un ruolo strategico nel permettere al soggetto di riflettere e appropriarsi delle conoscenze.

Inoltre lo sviluppo delle abilità metacognitive sono condizioni necessarie per rinforzare la capacità di trasferire e generalizzare una strategia. Quando un ragazzo impara a valutare le proprie strategie,

sviluppa un apprendimento di secondo livello (apprendimento metacognitivo) e quindi competenze di ordine superiore. I risultati apprenditivi migliorano in modo duraturo grazie ad una riflessione comune efficace sulle proprie azioni intraprese. Attraverso lo sviluppo delle abilità metacognitive di regolazione e di controllo, migliorano le capacità di trasferimento e di generalizzazione delle conoscenze e delle strategie.

Anche il ruolo della famiglia (in particolare quello dei genitori) è determinante sia nell'acquisizione che nel mantenimento delle competenze metacognitive.

Il riconoscimento pubblico delle competenze acquisite è di fondamentale importanza nella valorizzazione dell'alunno. Soprattutto in presenza di alunni disabili, occorre comunicare alla classe quali sono le cose che essi sanno fare bene e per le quali non hanno bisogno di aiuto.

I complimenti e i riconoscimenti però, non devono essere generici, ma basarsi su precisi dati di fatto, che tutti possono controllare, altrimenti si potrebbe rischiare di ottenere un risultato opposto (soprattutto con ragazzi più grandi delle medie o delle superiori). I troppi complimenti possono creare imbarazzo nello studente e una reazione negativa da parte dei compagni.

Occorre essere onesti e sinceri attribuendo meriti a situazioni e comportamenti specifici, reali, verificabili e non inventando o sopravvalutando situazioni che finiscono poi col danneggiare il ragazzo in difficoltà.

Per questo le valutazioni devono essere pubbliche e specifiche per valorizzare l'operato dell'alunno disabile.

Questa valorizzazione dello studente comporta un'attenta osservazione da parte dell'insegnante delle abilità multiple messe in campo dai ragazzi.

Utile a tal fine può essere anche una valutazione assertiva, che evidenzii i punti forti e quelli deboli di ciascuno e cosa si debba fare per migliorare le proprie prestazioni.

Più gli insegnanti programmano interventi di valorizzazione delle abilità degli alunni più deboli e più aumenta la partecipazione di questi ultimi alle attività della classe e il loro riconoscimento nel gruppo.

Anche il metodo dell'apprendimento a puzzle (Jigsaw) ci può essere d'aiuto, poiché permette ai ragazzi di allenarsi prima di fare da insegnanti ai loro compagni. Gli alunni disabili possono diventare esperti se hanno le abilità necessarie, o possono essere affiancati da un compagno più abile e ritagliarsi un aspetto alla loro portata (ad esempio di disegnatori e frazioni nei fogli millimetrati). L'importante è che ci sia un ruolo preciso e riconosciuto dagli altri anche per loro e che possano sperimentare una posizione di potere nei confronti dei loro compagni.

## 2. *L'attenzione come dispositivo funzionale dell'apprendimento*

Comprendere il funzionamento dell'attenzione è molto importante per lo studio del sistema cognitivo. La nostra mente, infatti, per poter acquisire ed elaborare delle informazioni deve filtrare quell'enorme quantità di dati da cui viene stimolata e che deve selezionare onde evitare un affollamento di informazioni. Il problema relativo all'eccessiva stimolazione della nostra attenzione è legato ad un'altra funzione che è quella della percezione. Gli stimoli sensoriali afferenti ai vari canali neuronali pervengono al cervello che ha il compito di decodificarli. L'omeostasi è lo scopo finale che deve raggiungere il sistema nervoso: stimoli sensoriali veicolano informazioni provenienti dal mondo esterno e diretti al sistema nervoso, gli organi interni dotati di recettori e guidati da processi biochimici accompagnano fino al sistema nervoso le informazioni sullo stato interno del corpo, e il sistema nervoso preserva l'equilibrio dinamico. L'insieme di tutti questi stimoli filtrano in modo diverso arrivando all'attenzione con maggiore o minore intensità: così definiamo l'attenzione come una regolazione selettiva dell'attività percettiva. L'attenzione è selettiva, come dimostrano alcuni esperimenti, come quello dell'*ascolto dicotico* in cui un soggetto sottoposto a stimolazione mediante la somministrazione in contemporanea di due messaggi è naturalmente orientato all'ascolto di uno soltanto dei due messaggi. Questo perché, il nostro sistema nervoso come si evince dalla teoria di **Broadbent**, ha una capacità limitata di elaborare le informazioni ovvero le deve trattare una per volta. La teoria sopra enunciata è una delle prime teorie del filtro, detta del *collo di bottiglia*, da cui si evince che l'attenzione è il meccanismo che regola il comportamento del filtro: ritornando all'esempio citato, spostare l'attenzione da un orecchio all'altro, da un messaggio all'altro indica uno spostamento dell'azione selettiva del filtro da un canale all'altro.



Secondo **Broandbent**, dunque, se l'attenzione è rivolta durante l'esperimento su uno soltanto dei due messaggi somministrati le informazioni trattenute in maniera chiara saranno soltanto del messaggio filtrato, mentre dell'altro non dovrebbe restare alcuna traccia.

Un'altra tecnica sperimentale, detta *shadowing*, del 'ombra, prevede somministrazione sincronica di due messaggi diversi tra loro a ciascun orecchio dei soggetti sottoposti al 'esperimento ai quali si chiede inoltre di ripetere quanto ascoltato, facendo da ombra al messaggio, ossia ripetendolo ad alta voce man mano che lo si ascolta. I risultati sperimentali attesi avrebbero dovuto convalidare le ipotesi di Broandbent, ma emerse come alcuni nomi ritenuti evidentemente rilevanti per il soggetto, nomi estrapolati dal messaggio a cui apparentemente non era rivolto il filtro dell'attenzione, potevano essere percepiti e inseriti nel messaggio che veniva ripetuto ad alta voce, il messaggio ombra dell'orecchio attivato. Dunque, come notò la **Triesman**, occorre una revisione del modello del filtro proposto, filtro che non ha completamente assorbito tutte le informazioni in entrata ma ne riduce l'invasione, dunque non vi è una soglia assoluta di selezione ma le circostanze cambiano i valori di soglia e questo è provato dal fatto che alcuni nomi-stimoli più rilevanti sono comunque percepiti in stretta dipendenza dal contesto. Questo significa che se da un lato è vero che prestiamo attenzione ad un solo messaggio il rimanente contenuto della globale stimolazione viene percepito nelle sue macroscopiche variazioni. Vi è nel nostro apparato neurologico un sistema per cui da un lato focalizziamo le informazioni importanti o salienti, il resto viene comunque trattenuto dalla nostra memoria.

Secondo le teorie sopra citate si ha un'idea di *filtro periferico*, ossia si seleziona l'input prima che venga riconosciuto indipendentemente dal significato o dalla pregnanza che ha per noi lo stimolo

appunto. Secondo altre teorie prima si riconoscono gli stimoli e successivamente si applicano i filtri. È una differenza sostanziale: se il filtro è periferico l'attenzione è un effetto indotto e dipende dal limite strutturale della percezione, se il filtro è *a posteriori* l'attenzione acquista una vera e propria funzione selettiva caratterizzante il sistema cognitivo e funzionale all'apprendimento.

Secondo **Norman**, avviene prima un riconoscimento dell'input sensoriale da parte del sistema cognitivo e può essere definita come un primo livello di elaborazione. Il riconoscimento dell'attenzione viene col contributo della memoria che genera confronti della nuova informazione e ciò che riconosce in quanto già acquisito.

Un'altra ipotesi, che sembrerebbe integrare i modelli finora esposti, è quella di *multimodale* o a filtro mobile, cioè plastico e duttile che si adatta cioè a usi differenti in relazione alla situazione quindi alla prestazione richiesta. C'è da ricordare che l'attenzione richiede un enorme sforzo di energia e nei processi attentivi vi è una continua distribuzione di questa. Se ci concentriamo notevolmente su un'attività poche energie restano per le altre; alcune attività sono compiute in parallelo, altre in serie, ossia una dopo l'altra spostando continuamente quantità di energia attentive da un'attività all'altra. Risulta possibile compiere attività in parallelo se vi è un certo grado di automatizzazione dei compiti richiesti che implicano il dispendio di poche energie. Se invece due attività sono impegnative è necessario lavorare in serie, alternando l'attenzione nel gioco di *figura-sfondo*. A tale proposito è possibile presentare la logica della teoria della capacità di **Kahneman**. Per quest'autore l'attenzione è vista come una risorsa limitata, motivo per cui se il nostro sistema cognitivo è impegnato in un compito che richiede molta attenzione non avrà altre risorse attentive

disponibili. Per cui vi è una scelta dell'attività in cui investire attenzione e vi possono essere *disposizioni permanenti e intenzioni momentanee*. Nel primo caso ci sono eventi-stimolo inattesi che automaticamente spostano l'attenzione, nel secondo caso vi sono degli scopi e delle condizioni generali in cui si svolge un'azione. Questo modello di capacità proposto integra le due teorie del *collo di bottiglia* e quella della *capacità* poiché la differenza riguarda il tipo di **interferenza** che ha luogo: nel primo caso avviene quando l'attività sono incompatibili, nel secondo quando richiedono congiuntamente attività di attenzione e poiché sono interferenze che possono verificarsi congiuntamente ci fanno giudicare necessarie le due teorie. Le teorie dell'attenzione sono funzionali alla comprensione dell'apprendimento e da un lato richiamano la problematica relativa alla capacità dell'input ambientale di orientare l'attenzione, dell'altro ci danno informazioni su come il sistema cognitivo elabora le informazioni e fino a che punto ciò dipenda dalle caratteristiche dell'ambiente.

### ***3. Strategie per l'integrazione scolastica (L'integrazione degli alunni in difficoltà come "Progetto di vita")***

Oggi la legislazione italiana garantisce a tutti i soggetti in situazione di disabilità di assolvere l'obbligo scolastico frequentando scuole comuni di ogni ordine e grado e in vari Stati dell'Unione Europea il tema dell'integrazione trova una sensibilità che solamente pochi anni fa era impensabile. Il raggiungimento di questo obiettivo è stato lungo e difficile, segnato da grandi traguardi, ma anche da incertezza e ritardi. Dalle scuole speciali siamo passati alla scuola dell'integrazione nella quale, ahimè, ancora presenta molti aspetti dolenti, o meglio fragili a causa di leggi spesso disattese, confusioni rispetto a competenze e a responsabilità di coloro che dovrebbero essere l'anima dell'integrazione stessa, ma una delle cause maggiori è proprio la scarsità delle risorse rese disponibili per l'attuazione degli stessi dettati di legge.

La "nostra scuola" è sempre più eterogenea nelle classi e accanto ai più di centomila alunni disabili certificati si incontrano sempre più spesso alunni con altre difficoltà, con disturbi specifici dell'apprendimento (nella lettura, nel calcolo, nell'attenzione e autoregolazione, nelle abilità visuo-spaziali, nel linguaggio, ecc.), con situazioni familiari tragiche alle spalle, disturbi emozionali o psicopatologie, o più "semplicemente" comportamenti gravemente problematici e devianti. Tutte queste situazioni generano "bisogni educativi speciali". Questi bisogni devono trovare risposta nella scuola, in una scuola che integra tutti gli alunni, qualunque sia il loro bisogno speciale e che rende significativa la loro presenza. Se la scuola accoglie l'alunno in difficoltà ma poi lo emargina in una stanzetta con un insegnante emarginato, oppure se tiene in classe l'alunno in difficoltà che

però continua a non capire nulla e lo lascia andare alla deriva, non fa reale integrazione. L'integrazione è positiva nei diversi campi di espressione della persona in difficoltà: è un essere presente significativamente dal punto di vista relazionale (essere accolto, avere ruoli veri, amicizie, collaborazioni, ecc.), ma anche da quello cognitivo (imparare cose nuove, imparare a pensare, a risolvere problemi, sviluppare nuove capacità e competenze dettate dai bisogni peculiari dell'alunno in difficoltà e dalle finalità della scuola) e psicologico (crescere nell'autostima, nell'autoefficacia, nell'identità, nell'espressione delle emozioni, ecc.).

L'integrazione deve essere rivolta a tutti gli attori coinvolti nei processi di integrazione, non solo per l'alunno in difficoltà, poiché sono tutti a beneficiarne, a partire dall'insegnante fino ad arrivare all'intero sistema di organizzazione scolastico senza mai dimenticare la famiglia. Di conseguenza l'integrazione si rivolge nella sua "completezza" a livello personale, ma anche alle persone che fanno la scuola.

Occorre fare una riflessione sulle ragioni che rendono tanto complicati i processi d'integrazione e, poiché la premessa perché vi sia necessità di integrare è che esista "diversità", è sul problema della diversità che bisogna soffermarsi.

La diversità è stata spesso bersaglio di pregiudizi, di discriminazioni, di stereotipi, di paure e di persecuzioni di vario genere. Infatti, il diverso è stato riconosciuto come portatore di valori ed integrato solamente nelle società nelle quali prevalgono principi come il rispetto dei diritti dei soggetti e delle differenze, nei contesti nei quali vengono messi in atto modelli di condivisione, di etica, di tolleranza per costruire una società più giusta.

La diversità accoglie al suo interno una molteplicità di variabili, ma per eccellenza i diversi sono

coloro che nel tempo sono state indicati con termini come anormale, Handicappato, disabile, diversamente abile, diversabile.

Tra i fattori personali che determinano o meno il funzionamento e la partecipazione del disabile alla vita sociale sono da considerare lo stile di vita, le abitudini, l'educazione, l'istruzione, la professione, tutti elementi alla cui formazione la scuola contribuisce attivamente, affiancando ovviamente la famiglia che è la prima responsabile di ogni processo educativo.

Da quanto detto è facile evincere l'importanza della scuola quale fucina nella quale i disabili possono sperimentare sin dall'infanzia i primi processi di cooperazione, di condivisione, di partecipazione che, correttamente condotti, aprono la strada alla piena integrazione, nella quale si possono sviluppare valori di uguaglianza, di rispetto reciproco e di valorizzazione della diversità. Tutto ciò avviene soltanto se la scuola è messa in condizione di rispondere ai "bisogni educativi speciali", senza soggiacere alla tentazione di costruire categorie separate, ma formando una classe insegnante, una dirigenza scolastica e degli operatori educativi.

Tale integrazione ha bisogno di una didattica basata sull'insegnamento, cioè le prassi che pervadono l'ambiente scuola, sia in verticale che in orizzontale, con i docenti e tra gli alunni. La didattica è la normalità dell'operare finalizzato allo sviluppo di capacità e competenze utili, nel contesto di una relazione di aiuto profonda e significativa con chi apprende. La didattica è anche puntare a un obiettivo di crescita, avere a cuore lo sviluppo dell'alunno, programmare, agire e valutare (anche severamente) la propria azione didattica e le azioni di chi apprende. Si fa didattica quando si insegna letteratura italiana o calcolo frazionario, quando si lavora nell'educazione socio-affettiva,

quando si insegna a collaborare, a soffiarsi il naso, a prendersi cura del materiale didattico, a rispondere con lo sguardo al proprio nome, e in tanti altri casi.

La didattica quotidiana è fatta da tutti, ma soprattutto è “per tutti”, per tutti gli alunni. L’integrazione deve passare attraverso la qualificazione di ciò che “tutti” fanno, insegnanti e alunni; solo così chi ha una difficoltà potrà stare con “tutti”, in modo realmente rispondente ai suoi bisogni (e a quelli degli altri).

La didattica deve dunque diventare “speciale”, cioè con più qualità. Interpretare la didattica in modo efficace, tutti i giorni in classi sempre più difficili, non è affatto semplice. E molti insegnanti sono in difficoltà. Lo sono anche perché hanno appreso delle modalità di insegnamento vecchie e inefficaci: si pensi a quanto è vituperata da tutti la vecchia “lezione frontale”, pur rimanendo (purtroppo) la modalità didattica più diffusa. Si pensi a quanto è criticata da tutti la vecchia “punizione – rimprovero - castigo, ecc.”, pur rimanendo (purtroppo) una modalità frequentissima di relazione a scuola, in famiglia e nella società.

Si pensi a quanto è contestata da molti la vecchia “interrogazione” per verificare le capacità degli alunni, pur rimanendo (purtroppo) una forma diffusissima di valutazione, anche oggi che la scuola si comincia a muovere nella direzione dell’acquisizione e certificazione di competenze reali, non più solo conoscenze verbali e mnemoniche.

La difficoltà della didattica viene anche dalle obiettive difficoltà e deficit dell’alunno a cui si rivolge. Insegnare agli alunni bravi è facile! L’alunno con ritardo mentale grave, con deficit gravi a livello cognitivo, comportamenti problema di tipo aggressivo, o l’alunno autistico, ritirato in sé, sfuggente, pongono anche agli insegnanti più preparati e motivati degli interrogativi e degli scogli

estremamente impegnativi. L'alunno con deficit di attenzione e grave iperattività mette a dura prova anche gli equilibri psicologici più stabili, e perdere la pazienza non è difficile. Disturbi specifici dell'apprendimento pongono agli insegnanti ostacoli misteriosi, nascosti in modalità deficitarie di elaborazione cognitiva dell'informazione nonostante il fatto che il livello di intelligenza sia nella norma. Che fare dunque?

La didattica quotidiana deve dunque diventare molto speciale e coinvolgere così a vari livelli le varie figure professionali educative della scuola.



#### ***4. Insegnamento – apprendimento. Docenti tra riflessività e efficacia didattica.***

Nel corso degli anni '80 accanto ai molteplici cambiamenti sul piano culturale e filosofico e della ricerca tecnologica, entra in crisi un tradizionale sodalizio epistemico, didattico, tecnologico crisi da cui avrà origine un nuovo quadro teorico. Il modello teorico con cui è contrassegnata questa inversione teorica rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza risponde al nome di “costruttivismo”. Tra costruttivismo, progettazione, modelli didattici e nuove tecnologie, si vengono gradualmente stabilendo nuovi rapporti dinamici. Il costruttivismo, sempre più, nell'area statunitense, scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente “rappresentata” in particolare avvalendosi di modelli logico - gerarchico e proposizionali. Tre sono i concetti principali che caratterizzano l'attuale costruttivismo:

- La conoscenza come prodotto di una costruzione attiva del soggetto
- Ha carattere “situato”, ancorato nel contesto concreto
- Si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale.

Il modello costruttivista-socioeducativo fa capo al concetto di progetto; il soggetto protagonista di questo paradigma didattico è l'individuo della relazionalità che, acquisita una *cittadinanza cosmica*, è pronto al superamento di un concetto scuola-centrico di formazione e che utilizza gli input provenienti dall'esterno, e dal suo essere animale sociale, come banco di prova per l'apprendimento. Un apprendimento che si connota di una caratteristica che è la reciprocità di apprendimento-insegnamento, investendo così entrambi i protagonisti del processo: l'allievo che si trova

protagonista di un'esperienza significativa e si pone in condivisione di una conoscenza; l'insegnante che, con una buona dose di umiltà, impara a somministrare in modo diverso il sapere, a decostruirlo e riadattarlo. Il docente, sarà chiamato a spostare l'insegnamento dal *rapporto* alla *relazione*, poiché l'istruzione non deve essere qualcosa che si incamera come un qualunque oggetto materiale e in maniera autoritaria e costringente. Per questo motivo occorre formare il professionista riflessivo, che attua una sorta di meta insegnamento e metadidattica, per passare dalla quantità di insegnamento alla qualità. Il vero apprendimento, del resto, è l'autoapprendimento che genera un cambiamento interno grazie all'input esterno. Seguire un modello non è apprendimento, ma è seguire un passaggio di dati (acquisibili ovunque). Apprendimento è generare una visione interna, che prima non c'era, è dissonanza cognitiva che fa guardare al mondo con un occhio nuovo. E gli apprendimenti influiscono generando un cambiamento reale quando il sapere diventa cultura. Per raggiungere tale fine, occorre innovazione nella scuola e nei contesti formativi per realizzare il logos, il pathos e l'ethos in piena armonia. L'innovazione dovrebbe partire dal riconoscimento dell'altro, che è dentro di noi; parte quindi dall'etica del riconoscimento, dei contesti diversi di apprendimento. Oggi più che insegnare, il professionista riflessivo, apprende e recita quel ruolo di "apprendere con". L'apprendimento deve essere una sorta di maieutica socratica, deve nascere da qualcosa di interno che già so e che colgo e tematizzo con le nuove informazioni, mettendo in connessione i dati, dando forma alla "materia" secondo la mia *gestalt*. Una *gestalt* che confluirà nella comunità di apprendimento dove si costruisce apprendimento e sapere all'insegna della collaborazione. Nella attuale società della conoscenza, nell'ottica quindi del *lifelong learning* e dell'ausilio di nuove tecnologie, la formazione risulta un *continuum* e presuppone per questo un

clima favorevole di reciprocità e relazione nella comunità di apprendimento, comunità che è contesto in evoluzione, in un continuo scambio di messaggi impliciti ed espliciti. Poiché ogni azione educativa deve connaturarsi come esperienza significativa tra termini antinomici (docente/alunno, insegnamento/apprendimento) in cui ognuno mantiene la propria specificità, la progettazione e la valutazione serviranno alla costruzione di una piattaforma condivisa di conoscenze, competenze e condivisione di regole in una prospettiva socio-culturale dell'apprendere (che supera quella cognitivista di comprensione individuale e asociale). Rifacendoci al modello didattico socio-costruttivista, dunque, si apprende elaborando vecchie e nuove conoscenze, scambiandosi informazioni in una comunità d'apprendimento caratterizzata dal dialogo e dalla riflessività della tecnologia dell'informazione. Elemento importante è l'intenzionalità dell'insegnamento-apprendimento: si parte dall'analisi della situazione di partenza e dei prerequisiti cognitivi - relazionali; si dà avvio alla conoscenza dei soggetti e del contesto territoriale extrascolastico, con l'individuazione dell'intervento educativo da attuare e, alla luce di questa conoscenza, si progetta, si agisce e si valuta documentando. L'insegnamento, mediante progettazione e valutazione, allestisce le condizioni favorevoli all'apprendimento che sarà coinvolgimento, adesione convinta e partecipata del discente, soprattutto se si appropria delle metodologie in grado di aiutarlo ad apprendere, attraverso processi di metacognizione. Questa dimensione metacognitiva è potenziata mediante l'apprendimento esperienziale ad esempio, il *learning by doing* e il contesto euristico di apprendimento tipico del problem-solving. Parliamo sostanzialmente dell'importanza che ha assunto la riflessione sul "cosa l'alunno sa fare, con quello che impara", dell'investimento nella scuola e nell'educazione in

quanto preludio al mondo “fuori dalla scuola”; della valorizzazione delle competenze trasversali. Importante, per tale scopo, è la formazione del corpo docente, del *professionista riflessivo*, il cui obiettivo principale sarà l’organizzazione della didattica, tra personalizzazione e individualizzazione dei processi di apprendimento. È bene tracciare, l’identità del docente, che è ancora più variegato e complesso dell’intero universo studentesco. L’insegnante, derivato essenziale del verbo insegnare, non imprime unidirezionalmente tracce nel discente, ma tracciare un percorso, lasciare segni sparsi, un po’ qua e un po’ là, in un disordine o in una calma apparenti, con la stessa speranza che nutre il pescatore quando getta l’esca con l’amo...la speranza che “qualcosa abbocchi”. Oggi, funziona così, grazie all’irrompere del concetto di “competenza”, che non riguarda soltanto un’acquisizione importante per l’allievo, ma è indicatore della reale professionalità del docente, che non è tale perché sa, ma perché ciò che sa lo riesce a rendere plastico e duttile, ossia adattarlo a situazioni e usi differenti. Oggi, si identifica con la “capacità di orientarsi in un determinato campo”, ossia la padronanza delle conoscenze di fondo, delle abilità tecniche e dei processi di svolgimento delle attività che si perseguono. Il soggetto competente sarà tale se in grado di usare, oltre alle proprie capacità intellettuali, anche quelle espressive, motorie, emotive, nel panorama quindi di quelle componenti “trasversali” dell’apprendimento. Con questa definizione di competenza ne deriva che non saranno potenziate mediante l’atto propriamente educativo soltanto le conoscenze disciplinari, ma le cosiddette macrocompetenze culturali, oltre alla capacità di problematizzazione delle conoscenze stesse, in direzione della ricerca di soluzioni personali e che richiedono uno sforzo euristico di soluzione. E poiché credo che sia molto importante l’impiego euristico dei saperi e il saper valutare, nell’ottica delle individuazioni delle competenze, più che di

insegnante, perché non parlare di talent scout? In relazione a questa considerazione del docente, questa ulteriore presa di coscienza della responsabilità che ha nei confronti dell'universo chiamato classe, emerge l'importanza della formazione, dell'esigenza di innovazione dei profili professionali, e il senso che questa formazione assume per la soggettività, oltre che per l'intera società. La formazione, quella serie di processi diacronici e sincronici intrisi di problematicità, è comunque il risultato della "storia di vita", di un ente che si forma nel tempo e nello spazio, e che subisce trasformazioni in itinere, mediante l'incontro-scontro con variabili dinamiche. In virtù di questo principio, parliamo allora di un insegnante multiuso. Attraverso la mediazione didattica si costituisce una reale comunità d'apprendimento. Quest'ultima vede nei soggetti coinvolti un unico obiettivo al fine di conseguire obiettivi formativi e competenze. La comunità di apprendimento si caratterizza per la qualità delle relazioni e si realizza solo quando tutti diventano protagonisti e partecipi dell'azione didattica. La qualità delle relazioni riguarda sia i soggetti, sia gli oggetti di conoscenza e sia soggetti e oggetti. La mediazione formativa è l'unica strategia vincente per realizzare un collegamento tra insegnamento e apprendimento. Non si può insegnare niente che l'alunno non voglia apprendere, l'insegnante è solo uno strumento di mediazione tra le conoscenze e lo studente. Allo stesso modo, dunque, non si può "insegnare ad insegnare". Tuttavia, non basta "sapere per insegnare", abbiamo detto in precedenza. Allora chi è e cosa fa l'insegnante? Ciò che fa un buon insegnante non è trasmettere amore per il sapere o il sapere soltanto, ma deve occuparsi e accertarsi che lo studente apprenda e l'unico strumento che fa la differenza, tra due insegnanti ugualmente preparati, è l'organizzazione della didattica. Il soggetto discente apprende non solo e

non tanto aggiungendo nuovi elementi al proprio bagaglio di saperi, ma ristrutturando ricorsivamente le rappresentazioni del mondo e dell'esperienza che possiede e che utilizza come mediatori semantici della relazione con l'ambiente di vita. I nuovi elementi di sapere non si inscrivono, dunque, in un vuoto; ma entrano nel sistema di conoscenze più complessivo proprio dell'allievo. Il rapporto tra modelli mentali (la semantica propria dell'allievo) e i saperi proposti dall'insegnamento è dunque dialettico: da un lato i modelli mentali definiscono il significato delle informazioni, assimilandole secondo i criteri semantici che li contraddistinguono; dall'altro, l'input, per il fatto stesso che diviene oggetto di assimilazione, può costituirsi come fonte di ristrutturazione del sistema di conoscenze (Visione dell'insegnamento come azione di stimolazione ed al contempo di supporto agli allievi impegnati nella costruzione e organizzazione delle conoscenze). Un insegnante "completo" non può separare il sapere e la sua trasmissione, in quanto, la vera competenza del docente, come detto in precedenza, è saper mediare e manipolare quanto si sa adattando i contenuti ai fini educativi. Fini, che a loro volta sono personalizzabili e individualizzabili. L'amore e la passione che si nutre per questo mestiere, non segnano la svolta, perché a mio avviso sono le componenti necessarie per ogni genere di attività umana: se non c'è entusiasmo, infatti, qualunque cosa si faccia, non acquista senso né valore. Dunque caduto l'alibi della passione che l'insegnante nutre per la cattedra comprendiamo che insegnare più che un piacere, è una missione, ma i missionari sono ancora come "pini tra le ginestre". Il vero salto di qualità sarà, al ora, il superamento della concezione di docente tradizionalmente inteso, connotato da una statica lezione frontale, che separa la "disciplina" dalla didattica, in primis e, altresì, il curriculum tradizionale dalla didattica speciale; del docente che delimita il raggio d'azione entro cui "è compito suo" operare, e si supera

anche l'idea che l'allievo bisognoso di un intervento "speciale" si possa individuare grazie ad una disabilità più o meno evidente. Al centro delle nostre indagini troviamo la professionalità docente e l'organizzazione della didattica in direzione della progettazione di percorsi formativi flessibili, all'interno di una scuola dinamica, al fine di debellare la vera dispersione scolastica, ossia di chi sta in aula e non apprende. La preoccupazione principale dell'istituzione scolastica, dovrebbe essere quella di promuovere la formazione di persone che realizzino la loro identità, la loro norma, la loro potenzialità e che avvertano il mondo dal punto di vista della relazione. La via della formazione secondo proprio talento, è anche la via che porta alla costruzione di una società più giusta, democratica, creativa, in cui si apprende un nuovo modo di stare insieme, secondo quella natura umana che fa capo alle relazioni intersoggettive, al consenso, alla comprensione, all'ascolto che, se è reale, ci conduce pienamente nel mondo dell'altro. Il termine didattica, (da *didaskhein*, *insegnare*) riguarda proprio il metodo o meglio, i metodi da adottare, nell'insegnamento tenendo conto del suo principale fruitore, lo studente. Ma oggi, accanto all'approccio cosiddetto scientifico rispetto alle regole da seguire per mediare adeguatamente i contenuti, si affaccia l'importanza dell'esperienza quotidiana, e la riflessione sullo "stare in classe". Dobbiamo però partire dal presupposto che non ci sono principi assoluti che ci dicono come insegnare e ogni esperienza non è del tutto nuova ma ci sono delle rassomiglianze, ossia delle *conoscenze ragionevoli*. L'esperienza sul campo è molto importante in quanto serve a collegare i vari gradi di somiglianza tra le esperienze. In didattica dunque esistono dimensioni intermedie chiamate *Buone pratiche*: in concreto per buone pratiche o buone prassi si intende la comparazione con esperienze e comportamenti che generalmente "funzionano" (e rappresentano una ragionevole soluzione che può essere trasferibile

ad altre soluzioni). Il problema che deriva è quali strumenti di affidabilità ha in supporto questa produzione di conoscenza didattica per non correre il rischio di esporsi ad ogni “vento di dottrina”. La domanda di formazione oggi necessita di maggiore qualità nel rapporto apprendimento- insegnamento. Progettazione e valutazione costituiscono gli strumenti scientifici deputati alla realizzazione di una maggiore qualità, predisponendo le condizioni ottimali e offrendo diversificate opportunità. La progettazione è la strutturazione di un percorso formativo in cui si scelgono le procedure di pianificazione a priori (o di palinsesto) da sviluppare e costruire in itinere. La valutazione è il monitoraggio, il controllo, la verifica costante del processo che diventa autovalutazione, ossia riflessione sul miglioramento e coinvolgimento condiviso. Insieme, progettazione e valutazione, dovranno assicurare la relazione, l'interattività, la dialogicità, la riflessività all'interno della comunità per perseguire quelli che sono gli obiettivi: "imparare ad imparare", autonomia, flessibilità cognitiva. Si realizza così un percorso su misura dell'allievo, promuovendo la valorizzazione del talento di ciascuno (con l'individualizzazione e personalizzazione). Alla luce di questi concetti, progettazione e valutazione, ne deriva che il processo di insegnamento-apprendimento non è a priori, statico e rigido, ma impostato in modo flessibile e fluido, verificabile e perfezionabile; sono i fatti educativi, infatti, a determinare l'efficacia e a riconoscerne validità ed efficienza. Un processo strutturato secondo questi principi è in progress, sempre in fieri, che coglie momento per momento la dinamicità e complessità dell'agire educativo e didattico, rispecchiando la complessità del reale. Anche se non produce apprendimento effettivo, lo agevola e mira ad una formazione più complessiva rendendo autonomo il soggetto nell'acquisizione dei nuovi saperi.



Nella didattica tradizionale, basata su metodi espositivi collegati alla trasmissione d'informazioni, si genera l'apprendimento passivo: l'insegnante trasmette la conoscenza e l'allievo è il destinatario dell'informazione.

Con i metodi di insegnamento-apprendimento attivo, oggi sempre più riconosciuti, insegnanti e studenti sono impegnati in un processo dinamico, animato da metodi esperienziali o euristici, che si realizza attraverso la partecipazione attiva.

Una metodologia attiva di insegnamento-apprendimento deve basarsi sul ruolo dell'insegnante come facilitatore dell'apprendimento che vede al centro di tale processo lo studente, che da oggetto del processo di insegnamento diventa soggetto di apprendimento. L'apprendimento diventa così un "evento sociale", basato sull'elaborazione e strutturazione delle esperienze. Il sistema scolastico deve rafforzare l'autonomia proponendo interventi innovativi congruenti con la domanda di formazione posta dalla società.

L'azione didattica, costituzionalmente libera (v. art.33 della Costituzione), gode di un'autonomia che comunque si traduce nell'apprendimento dell'alunno: ha senso solo se promuove il successo scolastico. Pertanto, nell'attuale **rivoluzione copernicana** che **sposta il baricentro dall'insegnante all'alunno, dalla didassi alla maieutica**, la funzione del docente - anche quando si dovessero definire i vari livelli di professionalità (da quella del principiante a quella dell'esperto) - non perde status; la vera riforma della scuola è quella di garantire a tutti i singoli alunni il **successo formativo** ossia la piena formazione della loro personalità, intesa come formazione integrale, originale e massimale. Al riguardo, è opportuno sottolineare che la formazione integrale implica la formazione di tutte le dimensioni della personalità, in *primis* della formazione emotivo-affettiva

(intelligenza emotiva), sia perché l'amore del 'apprendere deve costituire la finalità educativa primaria da perseguire ai fini del 'equilibrio complessivo della personalità, sia perché senza amore del 'apprendere non tutti gli alunni apprendono nella scuola e fuori della scuola per tutto il corso della loro vita.

Occorre che gli alunni apprendano “**la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé**”, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita” e questa gioia non può essere appresa solo se l'attività educativa e didattica risulta sempre fondata su quella che Bruner chiama la volontà di apprendere.

La scuola non può limitarsi a far immagazzinare **conoscenze**, e non può limitarsi nemmeno a far acquisire **capacità**, ma deve impegnarsi anche a far maturare **atteggiamenti**, facendosi carico soprattutto della formazione dell'**intelligenza emotiva**.

Dialogando criticamente con la tradizione pedagogica e didattica, ma anche con la propria personale esperienza professionale, l'insegnante riuscirà a riflettere sul senso delle azioni educative che si dispiegano e sui codici che le generano divenendo sempre più consapevole dei suoi propri sistemi di significazione come di quelli degli alunni, per poter operare a vantaggio dell'apprendimento. Chiaramente l'efficacia dell'insegnamento si misura sulla capacità di tracciare progetti mobili, flessibili, suscettibili di continue rivisitazioni. Il fine è quello di sostenere pratiche pedagogico-didattiche critiche, creative e riflessive, che creino un clima positivo ed esperienze apprenditive piacevoli, gioiose, stimolanti e soddisfacenti: ascolto empatico, dialogo, rispetto dell'alterità sono fondamentali in questo pluriverso e controverso codice comunicativo per qualunque azione realmente formativa.

Dopo l'affermazione delle scienze cognitive miranti alla competenza nel trattamento delle informazioni, ultimamente, da più di un decennio è andato affermandosi il costruttivismo: una teoria che assegna "agli studenti il controllo del proprio apprendimento - considerato come una conquista soggettiva - all'esteso scenari educativi suscitanti la curiosità, lo spirito di ricerca, l'autonomia di pensiero, il reciproco confronto. Apprendere, infatti, significa, costruire e ricostruire incessantemente i propri schemi mentali, trasformando le credenze e le convinzioni precedentemente elaborate."

Nella prospettiva costruttivistica viene valorizzata la riflessione sulle problematiche fondamentali tipiche del contesto o delle questioni disciplinari e viene riconosciuta ampiamente la libertà di pensiero degli studenti. L'insegnamento, pertanto, si traduce nella **cooperazione tra insegnanti ed allievi sulla costruzione di senso**, attraverso l'indagine su fatti o discorsi che per la loro vita hanno importanza e che sottopongono al vaglio critico della ragione: ci si riferisce così ad esperienze dirette, alle fonti primarie, al trattamento diretto dei dati, ma anche alla discussione collettiva, all'approfondimento individuale, al lavoro di gruppo.

I luoghi dell'apprendere si concretizzano nei "laboratori museali" - per i percorsi esplorativi - e della "bottega artigiana" - per collegare l'apprendimento alla produzione di materiali - in situazione di apprendistato - col maestro che funge da modello e di collaborazione con i compagni attraverso un reciproco insegnamento: ciò permette anche di valutare i progressi raggiunti nel lavoro effettivamente utile.

La crescita di ogni facoltà umana - cui mira tale teoria - mediante il rapporto reale e personale con i vari sistemi culturali, portano Gardner a rivalutare quella formazione olistica della persona -

ideale classico del *paideia* - volta a perseguire la propria virtù coltivando l'amore per la conoscenza.

E' naturale che il **docente** persegua il modello dell'**educatore -ricercatore** ovvero del **progettista della formazione** la cui peculiare e imprescindibile azione sia quella del **professionista riflessivo**.

La parola "professionista" rimanda certamente alla libertà di ricerca culturale, alla valorizzazione della persona come autorealizzazione, dove **non basta sapere per saper insegnare** poiché interessarsi alla dimensione pratica è un impegno ineludibile perché garantisce l'efficacia dell'azione e il coinvolgimento attivo dello studente. Il che comporta altresì il ricorso alle competenze tecniche, richieste dalla relazione educativa, dalla comunicazione, dalla trasmissione culturale per cui è necessario saper gestire strategie, media didattici e padroneggiare una strumentazione tecnica fino a poco tempo fa impensabile.

Il professionista riflessivo è capace non solo di riflettere sul "cosa", sui contenuti dell'insegnamento nei due livelli del curriculum-esplicito ed implicito-, ma soprattutto sul "chi", sulla centralità dell'interlocutore e della sua esperienza, sulla sua *paideia*.

**"La riflessività è ciò che può fare di ciascuno, impegnato sulla strada dell'apprendere, un "artistico ricercatore"**- per dirla con **Donald Schön** - : non uno di quei tanti indagatori dell'ovvio e del banale, ma un ricercatore di metodo (di "contenitore", ancora una volta), prima che non di contenuto. La riflessività connota l'apprendere come momento interiore ed espone, inevitabilmente, al dialogo con l'incertezza e con la solitudine, incontri, peraltro, da cui è impossibile prescindere, se ci si vuole nei fatti, misurare proprio con l'apprendere.

Il modello comporta un'evoluzione metodologica: le lezioni non sono più sufficienti: è necessario ricorrere ad un nuovo repertorio metodologico attraverso l'attivazione di gruppi di lavoro, laboratori, role playing, action learning (apprendimento nell'azione), nel senso che si costruisce un itinerario d'apprendimento partendo da un problema. E dal momento che per formazione non s'intende solo il passaggio di conoscenze /abilità dal docente al discente, ma sostanzialmente la costruzione di capacità di risolvere problemi e di progettare, l'esperto, da docente diventa coordinatore, facilitatore di processi del deuterioapprendimento.

Così la nuova didattica deve rompere la rigidità della didattica tradizionale, la quale si rifà alla didattica frontale (insegnante-allievo), e deve superarla introducendo nuove metodologie tra le quali si inseriscono i laboratori.

I laboratori ebbero inizio nel 1970 e "Scuole Attive", quindi la loro origine risale al 'Attivismo, oggi ripresi e rielaborati.

La scuola rispecchia la società fondata sul teaching (pratica dell'insegnamento), schooling (organizzazione del sistema scuola) e learning (modalità di apprendimento).

Secondo l'OCSE, l'Italia è l'ultimo Paese a considerare la classe come fondamento dell'Istituzione Scolastica, tutto ha inizio, in genere, nel nostro Paese con la classe.

L'insegnamento non deve nascere e morire nella classe, secondo l'OCSE, e non tutto si può insegnare con una lezione frontale. L'unità della classe rimane nella sua valenza, ma va complementata con nuove tecnologie, il tutto deve essere complementare. Quindi, la molteplicità dei saperi conduce a didattiche molteplici e gli spazi alternativi a spazi didattici complementari e interdipendenti.

Così il processo educativo lo interpretiamo come un “viaggio” in cui l’al iervo ha il suo progetto di vita, dove il bambino si costruisce come uomo ed ha la “vocazione ad innovare”. La didattica non è solo tecnica, ma pensiero che continuamente si rinnova e si ri-crea e struttura le specifiche condizioni di apprendimento, cioè decide come fare.

L’insegnante “non è più colui che trasmette un sapere bel ’è confezionato, un boccone al giorno, un domatore di puledri, un ammaestratore di foche. È un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti del a creazione, del ’immaginazione...In una scuola del genere il ragazzo non sta più come ‘consumatore’ di cultura e valori, ma come un creatore di valori e cultura”<sup>1</sup> e “sappiamo che un bambino impara toccando, mettendo in bocca, esplorando. Ma improvvisamente quando un bambino va a scuola, l’imparare diventa uno stare seduti ad ascoltare”<sup>2</sup>.

Una reazione al a scuola di stampo nozionistico è stata l’introduzione del ’interdisciplinarietà che si basa sui processi cognitivi e affettivo-emotivi e relazionali (comunicazione, ricerca, autonomia, ecc.) e presuppone il ruolo attivo del soggetto che apprende, la creatività nel ’uso dei materiali e il rigore organizzativo.

Lo strumento didattico è il **laboratorio** che rappresenta il luogo privilegiato di apprendimento che coniuga conoscenza e abilità in dimensione operativa.

Attraverso il laboratorio si ha una reinterpretazione del rapporto teoria-pratica dando portata conoscitiva del ’azione e facendo cadere il paradigma:

*Prima si conosce e poi si agisce*

---

<sup>1</sup> G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, 1997.

<sup>2</sup> M. Resnick, da Computer Valley, *La Repubblica*, 11 dicembre 1997.

Occorre mettere a punto percorsi metodologici che possono garantire la migliore integrazione delle conoscenze apprese e la loro spendibilità per la lettura/interpretazione del mondo. Questa modalità di insegnamento, portata avanti in modo sistematico, continuo e precoce, utilizza ampiamente la didattica laboratoriale, il **lavoro di gruppo** e il *sopral uogo* come elementi caratterizzanti, *per educare a problematizzare ed a ricercare soluzioni partendo dall'esperienza diretta*. Quindi, uno dei punti fondamentali della didattica è proprio quella della problematizzazione. Il laboratorio si può definire sia come un'occasione per scoprire l'unità e la complessità del reale, ma riducibile a qualche schematismo più o meno disciplinare, e sia come un momento significativo di relazione interpersonale e di collaborazione costruttiva dinanzi ai compiti concreti da svolgere, e non astratta. Esso si presenta come un itinerario di lavoro euristico il quale, non separando teoria e pratica, esperienza e riflessione logica su di essa, corporeo e mentale, emotivo e razionale, è paradigma di azione riflessiva e di ricerca integrata e si presenta ancora come uno spazio di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima, mentre accresce ampiezza e spessore delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri. La prima operazione che ci permette di canalizzare l'attenzione degli alunni nei confronti di un compito di apprendimento è quella di trasformarlo in problema, questa è una operazione di problematizzazione.

La scuola efficace è la scuola che sviluppa il **problem solving**<sup>3</sup>, che riesce a risolvere i problemi ed è capace di saper convivere con i problemi irrisolti. Il problem solving è un segmentare il tutto

---

<sup>3</sup> Il problem solving riguarda tutte le situazioni in cui avvertiamo un gap tra la situazione reale ed una situazione desiderata e la nostra mente si attiva per il suo superamento senza tuttavia disporre di una procedura predefinita di soluzioni. K. Popper, nel suo testo *"All Life is Problem Solving"*, sostiene che "tutta la vita è un problem solving".

per risolvere i problemi uno per volta. Ciò che è importante per un bambino è la capacità di problematizzazione, ovvero abituarlo a porsi domande. La problematizzazione non è una disciplina scolastica, è una mentalità, una flessibilità a porsi di fronte al mondo. Non c'è migliore pratica senza teoria.

Imparare a risolvere i problemi a scuola aiuta anche a risolvere quelli comuni, non solo perché in fondo il sistema è sempre lo stesso, ma anche perché entrando nel mondo della cultura, si entra a far parte di quell'immensa scia di soluzioni ai problemi precedenti che l'umanità ha risolto. Tutto questo può condurre l'alunno alla convinzione che "fare cultura" significa "imparare a vivere".

In altre parole, ciò che viene presentato a scuola fa parte della grande "famiglia dei problemi", o meglio, quello che si fa a scuola ha delle somiglianze con quello che sta al di fuori della scuola stessa; tutti noi quando affrontiamo un problema diamo un contributo alla forma ecologica del nostro mondo. Tutto questo può condurre alla convinzione che fare "cultura significa imparare a vivere"; andare a scuola e apprendere quello che la scuola ci dà ci serve per tutta la vita.

Una buona problematizzazione deve quindi suscitare meraviglia, oppure un disagio, una situazione cioè che deve essere spiegata. Un problema però può essere anche "vuoto di conoscenza", ossia una situazione, un atto, un'esperienza che non si spiega da sé. È necessario quindi evidenziare tutte le informazioni disponibili, individuare quelle mancanti e definire così il "vuoto di significato" che determina il problema e sul quale verrà attivato il percorso di ricerca e risoluzione. Si tratta di trasformare il sapere acquistato in sapere conquistato.

Uno dei modi più semplici di educare gli allievi (fin dalla scuola primaria) a saper problematizzare è quello di iniziare mettendo in diretta relazione ciò di cui si sta parlando con la vita di tutti i giorni



per evitare, soprattutto se l'argomento è distante nel tempo e nello spazio, che sia percepito come astratto. La cosa più importante, al fine di ogni valutazione, è sapere "cosa l'allievo sa", ma ancora più importante è sapere "cosa l'allievo sa fare con ciò che sa". Quindi, la scuola non può limitarsi a far immagazzinare conoscenze, e non può limitarsi nemmeno a far acquisire capacità, ma deve impegnarsi anche a far maturare atteggiamenti, facendosi carico soprattutto della formazione dell'intelligenza emotiva.

## 5. La psicologia dell'handicap

*“L’invitante diversità” “ La diversità dell’altro è concretamente vicina, e per quanto la diversità possa essere grande, la vicinanza opera un raccordo: non è infatti soltanto una diversità da evitare con diffidenza ma qualcosa di invitante che può contribuire a una migliore conoscenza di sé (...) questa vicinanza dell’altro su un piano di pari dignità rappresenta una scuola impareggiabile ”.*

*- H.G. Gadamer-*

Oggi la legislazione italiana garantisce a tutti i soggetti in situazione di disabilità di assolvere l’obbligo scolastico frequentando scuole comuni di ogni ordine e grado e in vari Stati dell’Unione Europea il tema dell’integrazione trova una sensibilità che solamente pochi anni fa era impensabile. Il raggiungimento di questo obiettivo è stato lungo e difficile, segnato da grandi traguardi, ma anche da incertezza e ritardi. Dalle scuole speciali siamo passati alla scuola dell’integrazione la quale, ahimè, ancora presenta molti aspetti dolenti, o meglio fragili a causa di leggi spesso disattese, confusioni rispetto a competenze e a responsabilità di coloro che dovrebbero essere l’anima dell’integrazione stessa, ma una delle cause maggiori è proprio la scarsità delle risorse disponibili per l’attuazione degli stessi dettati di legge.

La “nostra scuola” è sempre più eterogenea nelle classi e accanto ai più di centomila alunni disabili certificati si incontrano sempre più spesso alunni con altre difficoltà, con disturbi specifici dell’apprendimento (nella lettura, nel calcolo, nell’attenzione e autoregolazione, nelle abilità visuo-spaziali, nel linguaggio, ecc.), con situazioni familiari tragiche e spallate, disturbi emozionali o psi-

copatologie, o più “semplicemente comportamenti gravemente problematici e devianti. Tutte queste situazioni generano “bisogni educativi speciali”. Questi bisogni devono trovare risposta nella scuola, in una scuola che integra tutti gli alunni, qualunque sia il loro bisogno speciale e che rende significativa la loro presenza. Se la scuola accoglie l’alunno in difficoltà ma poi lo emargina in una stanzetta con un insegnante emarginato, oppure se tiene in classe l’alunno in difficoltà che però continua a non capire nulla e lo lascia andare alla deriva, non fa reale integrazione. L’integrazione è positiva nei diversi campi di espressione della persona in difficoltà: è un essere presente significativamente dal punto di vista relazionale (essere accolto, avere ruoli veri, amicizie, collaborazioni, ecc.), ma anche da quello cognitivo (imparare cose nuove, imparare a pensare, a risolvere problemi, sviluppare nuove capacità e competenze dettate dai bisogni peculiari dell’alunno in difficoltà e dalle finalità della scuola) e psicologico (crescere nell’autostima, nell’autoefficacia, nell’identità, nell’espressione delle emozioni, ecc.).

L’integrazione deve essere rivolta a tutti gli attori coinvolti nei processi di integrazione, non solo per l’alunno in difficoltà, poiché sono tutti a beneficiarne, a partire dall’insegnante fino ad arrivare all’intero sistema di organizzazione scolastico senza mai dimenticare la famiglia. Di conseguenza l’integrazione si rivolge nella sua “completezza” a livello personale, ma anche alle persone che fanno la scuola.

Occorre fare una riflessione sulle ragioni che rendono tanto complicati i processi d’integrazione e, poiché la premessa perché vi sia necessità di integrare è che esista “diversità”, è sul problema della diversità che bisogna soffermarsi.

La diversità è stata spesso bersaglio di pregiudizi, di discriminazioni, di stereotipi, di paure e di

persecuzioni di vario genere. Infatti, il diverso è stato riconosciuto come portatore di valori ed integrato solamente nelle società nelle quali prevalgono principi come il rispetto dei diritti dei soggetti e delle differenze, nei contesti nei quali vengono messi in atto modelli di condivisione, di etica, di tolleranza per costruire una società più giusta.

La diversità accoglie al suo interno una molteplicità di variabili, ma per eccellenza i diversi sono coloro che nel tempo sono stati indicati con termini come anormale, Handicappato, disabile, diversamente abile, diversabile.

Tra i fattori personali che determinano o meno il funzionamento e la partecipazione del disabile alla vita sociale sono da considerare lo stile di vita, le abitudini, l'educazione, l'istruzione, la professione, tutti elementi alla cui formazione la scuola contribuisce attivamente, affiancando ovviamente la famiglia che è la prima responsabile di ogni processo educativo.

Da quanto detto è facile evincere l'importanza della scuola quale fucina nella quale i disabili possono sperimentare sin dall'infanzia i primi processi di cooperazione, di condivisione, di partecipazione che, correttamente condotti, aprono la strada alla piena integrazione, nella quale si possono sviluppare valori di uguaglianza, di rispetto reciproco e di valorizzazione delle diversità. Tutto ciò avviene soltanto se la scuola è messa in condizione di rispondere ai "bisogni educativi speciali", senza soggiacere alla tentazione di costruire categorie separate, ma formando una classe insegnanti, una dirigenza scolastica e degli operatori educativi.

Tale integrazione ha bisogno di una didattica basata sull'insegnamento, cioè le prassi che pervadono l'ambiente scuola, sia in verticale che in orizzontale, con i docenti e tra gli alunni. La didattica è la normalità dell'operare finalizzato allo sviluppo di capacità e competenze utili, nel contesto di

una relazione di aiuto profonda e significativa con chi apprende. La didattica è anche puntare a un obiettivo di crescita, avere a cuore lo sviluppo dell'alunno, programmare, agire e valutare (anche severamente) la propria azione didattica e le azioni di chi apprende. Si fa didattica quando si insegna letteratura italiana o calcolo frazionario, quando si lavora nell'educazione socio-affettiva, quando si insegna a colorare, a soffiarsi il naso, a prendersi cura del materiale didattico, a rispondere con lo sguardo al proprio nome, e in tanti altri casi.

La didattica quotidiana è fatta da tutti, ma soprattutto è "per tutti", per tutti gli alunni. L'integrazione deve passare attraverso la qualificazione di ciò che "tutti" fanno, insegnanti e alunni; solo così chi ha una difficoltà potrà stare con "tutti", in modo realmente rispondente ai suoi bisogni (e a quelli degli altri).

La didattica deve dunque diventare "speciale", cioè con più qualità. Interpretare la didattica in modo efficace, tutti i giorni in classi sempre più difficili, non è affatto semplice. E molti insegnanti sono in difficoltà. Lo sono anche perché hanno appreso delle modalità di insegnamento vecchie e inefficaci: si pensi a quanto è vituperata da tutti la vecchia "lezione frontale", pur rimanendo (purtroppo) la modalità didattica più diffusa. Si pensi a quanto è criticata da tutti la vecchia "punizione – rimprovero - castigo, ecc.", pur rimanendo (purtroppo) una modalità frequentissima di relazione a scuola, in famiglia e nella società.

Si pensi a quanto è contestata da molti la vecchia "interrogazione" per verificare le capacità degli alunni, pur rimanendo (purtroppo) una forma diffusissima di valutazione, anche oggi che la scuola si comincia a muovere nella direzione dell'acquisizione e certificazione di competenze reali, non più solo conoscenze verbali e mnemoniche.

La difficoltà della didattica viene anche dalle obiettive difficoltà e deficit dell'alunno a cui si rivolge. Insegnare agli alunni bravi è facile! L'alunno con ritardo mentale grave, con deficit gravi a livello cognitivo, comportamenti problema di tipo aggressivo, o l'alunno autistico, ritirato in sé, sfuggente, pongono anche agli insegnanti più preparati e motivati degli interrogativi e degli scogli estremamente impegnativi. L'alunno con deficit di attenzione e grave iperattività mette a dura prova anche gli equilibri psicologici più stabili, e perdere la pazienza non è difficile. Disturbi specifici dell'apprendimento pongono agli insegnanti ostacoli misteriosi, nascosti in modalità deficitarie di elaborazione cognitiva dell'informazione nonostante il fatto che il livello di intelligenza sia nella norma. Che fare dunque?

La didattica quotidiana deve dunque diventare molto speciale e coinvolgere così a vari livelli le varie figure professionali educative della scuola.

Ma cos'è la diversità?

In prima approssimazione, il concetto di disabilità può essere espresso come la "condizione personale di chi, in seguito ad una o più menomazioni, ha una ridotta capacità di interazione con l'ambiente rispetto a ciò che è considerato la norma, pertanto è meno autonomo nello svolgere le attività quotidiane e spesso in condizione di svantaggio nel partecipare alla vita sociale (handicap1)". In effetti, tuttavia, non è semplice dare una definizione univoca di "disabilità", in quanto il problema è determinato dal che fatto che per la disabilità non vi è un concetto universale: spesso la sua definizione è legata al ricercatore o al tipo di ricerca che si sta effettuando. In molti casi, inoltre, si usano in maniera imprecisa, o si confondono tra loro, i termini "invalido", "handicap-

pato”, “disabile” o “inabile”. L’Organizzazione Mondiale della Salute (O.M.S.), attraverso la pubblicazione nel 1980 di un documento identificato come “International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH)”, fa un’importante distinzione tra i concetti di disabilità, menomazione ed handicap la quale permette di evidenziare che si può contare il numero di disabili, ma non di handicappati; la condizione di handicap è prettamente soggettiva e dipende dalle aspettative di vita e dalle esigenze della persona disabile. Difatti, ad esempio, una persona su sedia a rotelle è sicuramente disabile, ma potrebbe potenzialmente non essere handicappata se venissero eliminate tutte le barriere architettoniche, cosicché non le verrebbe precluso l’accesso a nessun settore della vita sociale. Successivamente l’Organizzazione Mondiale della Salute ha stilato un altro documento. Nel 2001 nasce l’“International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)”, che copre tutti gli aspetti della salute umana, raggruppandoli in:

- health domain (vedere, udire, camminare, imparare e ricordare);
- health related domains (mobilità, istruzione, partecipazione alla vita sociale, ecc.).

Il titolo è indicativo di un cambiamento sostanziale, poiché sottolinea un’unificazione nelle forme di descrizione dello stato di una persona. Non ci si riferisce più ad un disturbo, strutturale o funzionale, senza prima rapportarlo ad uno stato considerato di “salute”. Come si può vedere, il nuovo documento sostituisce i vecchi “impairment”, “disability” ed “handicap”, che indicano una mancanza per raggiungere il pieno “funzionamento”, con una differente terminologia. La particolarità di questo documento è che riguarda tutti: per ciascuna delle voci classificate, a ciascun individuo vengono associati uno o più qualificatori, che quantificano il suo “funzionamento”. Pertanto, si parlerà di attività invece di disabilità, di partecipazione invece di handicap.

Dunque l'ICF è un modello concettuale che interpreta la disabilità in relazione con l'ambiente di vita della persona interessata e fornisce tutte le modalità per descrivere l'impatto dei fattori ambientali, in termini di facilitatori o di barriere, rispetto alle attività ed alla partecipazione di quella persona che ha una determinata "condizione di salute"; l'utilizzo dell'ICF esige un approccio concettuale ecologico che tenga conto degli effetti dell'ambiente nella genesi e nel mantenimento della disabilità.

Le novità dell'ICF incidono molto sull'inclusione scolastica, perché anche l'ambiente -scuola, se favorevole, può cambiare lo scenario del funzionamento, limitando le compromissioni questo perché l'inclusione altro non è che un prodotto di interazione di più fattori.

Il modello inclusivo comporta non solo lo sviluppo di competenze specifiche degli insegnanti curricolari e di sostegno, ma anche l'acquisizione di strumenti interpretativi della realtà scolastica in grado di leggere la complessità del contesto in cui si colloca l'alunno con disabilità.

In questo senso il modello ICF risulta una risorsa importante e di notevoli potenzialità per individuare analiticamente gli elementi contestuali che condizionano il livello di disabilità dell'alunno e qualificano il suo grado di partecipazione sociale; la stessa disabilità, infatti, come precisato dall'ICF, risulta dall'interazione fra un deficit corporeo e il contesto di vita.

Dunque, tutta l'attenzione del modello ICF è rivolta verso il contesto assumendo una particolare rilevanza, di conseguenza con l'ICF si concretizza un nuovo approccio alla disabilità, molto significativo anche per l'integrazione/l'inclusione scolastica. La disabilità è una condizione determinata da molteplici fattori che coinvolgono non soltanto il soggetto con disabilità, ma anche il contesto



in cui esso vive. La formalizzazione di tale dimensione poteva essere codificata solamente attraverso nuovi linguaggi e una nuova impostazione concettuale che hanno trovato compiutezza nel documento del 'OMS.

Il portato innovativo del 'ICF risiede nel 'approccio globale alla persona. La valutazione della funzionalità di una persona con disabilità non può quindi essere limitata agli aspetti funzionali, ma dovrà tener presente anche degli aspetti contestuali, determinanti in merito ai livelli di attività e di partecipazione sociale.

La struttura del 'ICF evidenzia che l'elemento discriminatore nella valutazione del funzionamento è l'attività, che nasce dall'interazione fra le funzioni e le strutture corporee e consiste nella capacità di eseguire compiti o azioni (performance). La centralità assegnata dal 'ICF ai fattori ambientali e ai fattori personali ha determinato la necessità di distinguere fra capacità e performance:

- la capacità è la possibilità del soggetto di svolgere determinati compiti in un ambiente neutro;
- la performance è invece la capacità del soggetto di svolgere quei compiti in un contesto concreto che lo può aiutare (mediante facilitatori) o ostacolare (opponendo barriere).

In altre parole: la capacità, inserendosi in un contesto specifico, diviene performance, una performance che può essere costituita da un comportamento maggiormente funzionale, se sostenuta da facilitatori, o in un comportamento meno funzionale, se ostacolato da barriere.

I concetti di facilitatori e di barriere costituiscono un importante momento descrittivo della relazione fra persona con disabilità e ambiente, e nella fattispecie fra alunno con disabilità e scuola.

In questi termini, l'ICF diviene uno strumento capace di agire per individuare gli elementi che migliorano le prestazioni scolastiche, relazionali e individuali, proprio sulla base della predisposizione della scuola di opportuni facilitatori e della rimozione di barriere invalidanti.

L'ICF rappresenta quindi un modello culturale e concettuale capace di analizzare i vari aspetti del contesto che determinano il grado di inclusione scolastica dell'alunno.

E' necessario ora considerare **l'incidenza a livello non solo teorico-concettuale ma soprattutto operativo-quotidiano del modello ICF sulle pratiche d'inclusione scolastica**. Senza peraltro dimenticare che l'inclusione scolastica non è riservata agli alunni disabili certificati, ma riguarda anche gli alunni che l'OCSE chiama **“con difficoltà** emotive, comportamentali, DSA, ecc.”, **“con svantaggi** da ambiente socio-economico, culturale e sociolinguistico” ed in generale a ciascun alunno quale persona in formazione, unica, irripetibile, con propri stili cognitivi e ritmi apprenditivi,...

Dal punto di vista scolastico concettuale, l'ICF pone al centro l'aspetto positivo, attivo di una condizione di salute: il funzionamento.

L'ICF, cioè, non vuole evidenziare ciò che non va, di ciò che si è perso, di ciò che la persona non può fare, bensì descrivere nel modo più dettagliato possibile funzioni, abilità e capacità che comunque caratterizzano ciascuna persona e che si estendono anche alla partecipazione alla vita sociale (con particolare riferimento, per noi, alla scuola), al contesto sociale e fisico influenzante in modo diretto o indiretto il funzionamento della persona.

Ne consegue che per l'ICF nessuna valutazione del funzionamento umano è valida se non viene specificato in quale contesto essa viene effettuata e che **la disabilità non è affatto una caratteristica della persona, bensì l'esito dell'interazione tra una certa condizione di salute e un ambiente sfavorevole.**

Nella lista di Attività e Partecipazione, la "capacità" è il più alto livello probabile di funzionamento che una persona possa raggiungere in un determinato momento. Essa viene misurata in un ambiente considerato standard o uniforme, riflette quindi l'abilità del 'individuo adattata al 'ambiente. La componente Fattori Ambientali può essere usata per descrivere le caratteristiche di questo ambiente uniforme o standard.

Invece la "performance" è quel che l'individuo fa nel suo ambiente attuale/reale e quindi introduce l'aspetto del coinvolgimento di una persona nelle situazioni di vita. L'ambiente attuale è descritto anche utilizzando la componente Fattori Ambientali.

Dunque, il cambiamento che porta con sé L'ICF ha comunque bisogno di un momento di transizione e il punto di partenza deve sempre essere un'attenta analisi della realtà ed il cambiamento deve coinvolgere il docente e il sistema didattico ... bisogna bilanciare l'essere con l'essenza, una sinergia tra la vita e come deve essere vissuta.

Inoltre tale cambiamento richiede forte attenzione al discorso "rete" in quanto gli attori devono essere multipli (ASL, i Comuni, le Provincie, le Associazioni, il CTI, le Università) per garantire una maggiore implementazione e una maggiore condivisione di linguaggi.

Il vero successo potrà essere dato solo dopo una forte collaborazione tra docente-alievo, docente-docente e docente-scuola ... questo è il vero obiettivo della didattica inclusiva che porta con sé l'ICF.

Dunque le nuove frontiere della pedagogia speciale non rappresentano un confine o una linea di demarcazione, ma un orientamento ed una dimensione più ampia caratterizzata da nuovi compiti e responsabilità. Di fronte alla realtà, ai bisogni ed alle conoscenze che si accrescono, è necessario sostenere la formazione di professionisti validi e capaci di coniugare le conoscenze teoriche con competenze operative, collaborative e specialistiche. È necessario promuovere una formazione continua destinata ad orientare il professionista in funzione dei bisogni sociali e professionali.

L'integrazione è un processo che implica responsabilità congiunte e condivise, che coinvolge le università, la scuola, la sanità, le istituzioni e la società.

Indubbiamente il lavoro di un insegnante di sostegno è fondamentale per l'individualizzazione dell'insegnamento, ma l'integrazione non si esaurisce lì. Non si può e non si deve relegare tutto ciò che riguarda il bambino con handicap all'insegnante di sostegno, altrimenti, quando il bambino deve stare in classe in sua assenza, egli rimarrà semplicemente "parcheggiato"! È l'insegnante di sostegno a gestire i ragazzi con difficoltà, sia fisiche che mentali; ma nella realtà tutti i docenti della classe sono parimenti responsabili del percorso educativo e formativo dell'alunno disabile, così come di ogni altro alievo. Essi concorrono a promuovere il processo formativo dell'alunno disabile, sia in presenza che in assenza del docente di sostegno, con il quale progettano, realizzano e verificano i percorsi di integrazione. Compito specifico dell'insegnante di sostegno è quello di assistere, all'interno della scuola, studenti con difficoltà di apprendimento legate a problemi fisici,

sensoriali, cognitivi o comportamentali ed in particolare affianca gli studenti durante le attività scolastiche. Le sue funzioni possono consistere nel prendere visione dei documenti relativi agli studenti da assistere, prendere contatto con lo studente, la famiglia, i servizi extrascolastici che seguono lo studente; e ancora partecipare alla stesura di un piano educativo individualizzato (PEI) assieme al consiglio di classe ed assistere lo studente durante l'attività scolastica, aiutandolo a raggiungere gli obiettivi programmati. L'attività è svolta come dipendente di scuole pubbliche o private. L'orario di lavoro dell'insegnante di sostegno è spesso frammentato su più plessi scolastici, nelle classi in cui sono presenti alunni disabili. La necessità di frazionare l'intervento può comportare una disomogeneità del suo operato e una più difficile partecipazione alla vita della classe e/o dell'Istituto. Tuttavia, ciò può costituire anche una risorsa: egli è capace di rapportarsi con più realtà scolastiche e può rappresentare una figura di raccordo tra esse. Quali sono i problemi ricorrenti per il sostegno? Il ritardo nel tempo di nomina, che è legato a tutto il movimento dei trasferimenti degli insegnanti ed è un problema che va risolto a livello di Ministero della Pubblica Istruzione. La rotazione continua degli insegnanti di sostegno da un anno all'altro. La quantità delle ore: c'è una riduzione crescente delle ore e deroghe a causa delle restrizioni delle leggi finanziarie. Anche se la legge Finanziaria del 2000 (L. 448/99), all'art. 21 comma 2, mentre impone la riduzione del numero di insegnanti, esclude quelli di sostegno, facendo salvo l'art. 40, commi 1 e 3 della Legge 449/97, che prevede sia la nomina di insegnanti specializzati secondo il nuovo rapporto un posto ogni 138 alunni, sia la nomina in deroga di ulteriori insegnanti di sostegno.

## **PARTE 2**

### **La classe nell'ottica dell'interdipendenza**

1. Consapevolezza, solidarietà e strategie in classe
2. Il ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento e nel confronto con il gruppo
3. Reti di sostegno tra alunni ed efficacia del tutoring

## La classe nell'ottica dell'interdipendenza

### 1 Consapevolezza, solidarietà e strategie in classe.

Siamo negli anni caratterizzati da una fragilità somatica e psicologica del soggetto, anni in cui al centro vi è una ricerca di un rapporto di solidarietà con i coetanei, sia nelle circostanze in cui uno ha bisogno dell'altro fino a portare a vere e proprie complicità delittuose, sia ad una solidarietà di classe che spesso porta a contestazioni nei riguardi dei genitori. Questa solidarietà di classe, mista a contestazioni, si manifesta in quella che viene chiamata "crisi di originalità". Il soggetto apprenditivo sceglie, per il suo comportamento, condotte che lo distinguano da tutti gli altri, ma la sua attenzione è a tutto ciò che può distinguerlo dagli adulti. L'adolescenza, ad esempio, è fortemente caratterizzata dall'elemento costante di "sfida", un ribelle che mette sempre a confronto il possibile dal reale, un reale spesso deludente per lui.

Durante questa fase la famiglia è mal tollerata poiché esercita un controllo troppo diretto e intrusivo nella dimensione privata dei sentimenti e delle relazioni. Il rapporto con gli insegnanti è più o meno soggetto alle stesse dinamiche: tanto più un docente è autoritario e la comunicazione con l'alunno è a senso unico dall'alto verso il basso con scarse possibilità d'interazione, tanto più il sapere si costruisce in maniera "cumulativa", secondo una logica lineare e con limitate possibilità di *trasfert* da un contesto di apprendimento all'altro. Se invece la comunicazione insegnante - alunno avviene in una modalità dialogica, secondo uno stile socio-integrativo, in cui il docente incoraggia e ascolta i desideri dei discenti, gli allievi tendono a manifestare comportamenti positivi caratterizzati da una comunicazione spontanea e attiva.

Ogni relazione educativa tra insegnante e alunno deve essere incontro e scambio, partecipativa ed egualitaria e non asimmetrica, cioè caratterizzata da una disparità di potere tra insegnante e alunno. L'insegnante "affettivo" nell'azione educativa deve percorrere l'itinerario della reciprocità,

del 'integrazione scolastica e del dialogo, bisogna realizzare in piena armonia il logos, il pathos e l'ethos. L'innovazione dovrebbe partire dal riconoscimento del 'altro, che è dentro di noi; parte quindi dal 'etica del riconoscimento, dei contesti diversi di apprendimento. Oggi più che insegnare, il professionista riflessivo, apprende e recita quel ruolo di "apprendere con". L'apprendimento deve essere una sorta di maieutica socratica, deve nascere da qualcosa di interno che già so e che col ego e tematizzo con le nuove informazioni, mettendo in connessione i dati, dando forma al a "materia" secondo la mia *gestalt*. Una gestalt che confluirà nel a comunità di apprendimento dove si costruisce apprendimento e sapere all'insegna del a collaborazione. In tal senso l'apprendimento nasce attraverso un processo che è affettivo e cognitivo insieme e quindi solo un insegnante autorevole e antiautoritario, che possiede, oltre a nozioni e valori, una mentalità aperta e una capacità critica, permettendo ai propri discenti, attraverso la partecipazione attiva e la corresponsabilità e la cooperazione, di sviluppare interessi e strutture psichiche (cognizione, abilità, convinzioni), anche perché laddove si presenti una partecipazione affettiva all'esperienza apprenditiva ci sarà una maggiore fissazione dell'appreso, che si legherà più facilmente alla rete cognitiva del soggetto. Di conseguenza i sentimenti e l'affettività costituiscono una trama fondativi e unitaria del sé sul a quale si costruisce l'identità del a persona. Le emozioni sono elementi che fondano l'identità della persona, determinando le scelte e il pensiero e influenzando sul 'apprendimento. Lo stesso Piaget afferma "l'inseparabilità del a vita affettiva e cognitiva e l'indissociabilità degli stati affettivi e degli stati cognitivi". Infatti nello sviluppo della personalità del discente è fondamentale un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che c'è nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. L'affettività condiziona l'apprendimento e i processi cognitivi e l'insegnante svolge una rilevante funzione nei processi di differenziazione e strutturazione del 'io del 'alunno. Il docente nel suo "atto formante" è mosso da un autentico amore pedagogico ed è pertanto un insegnante affettivo, che vuole aiutare la persona ad elevarsi per il suo bene. L'insegnante deve porsi in maniera equidistante nei confronti degli autoritarismi (dominanza degli educatori) e dei permissivismi e scegliere di essere guida



autorevole e quindi di percorrere l'itinerario del dialogo, del o scambio e del a reciprocità comunicativa. Il docente è "guida autorevole", non genera paura, ma promuove fiducia e si rende protagonista di una relazione stimolante e rassicurante, che facilita l'autonomizzazione dell'alunno. Un insegnante, animato dall'amore pedagogico, deve essere autentico, aperto all'incontro (ascoltare, donare, ricevere) e alla comprensione (riconoscere nell'altro motivazioni, intenzioni, desideri, sentimenti, passioni); il compito fondamentale dell'insegnante diventa sempre quello di creare un *setting* di apprendimento al quale centro vi sono tre tipi essenziali di competenze: capacità di ascolto attivo; capacità di comprensione delle dinamiche di gruppo; capacità di introspezione e di autotrasformazione intesa come apertura e disponibilità a mettere in discussione se stessi. Dunque, in un progetto educativo-didattico che intenda „svegliare“ le coscienze degli allievi per abituarli a concentrarsi su se stessi e le proprie potenzialità, è indispensabile la cornice relazionale di un rapporto qualitativo tra docente/alunno e alunno/alunni che inglobi metodologie didattiche quali l'ascolto attivo, e punti a generare l'empatia in una relazione positiva. Una relazione si avvia a diventare empatica quando ci si accetta profondamente per quello che si è, quando l'altro è accolto al di là delle sue capacità e non ha valore solo se cambia secondo le aspettative proprie, quando ci si sente ascoltati e compresi profondamente anche negli aspetti emotivi, in un progetto di azioni coerentemente orientate ad un obiettivo (l'ascolto attivo implica lo sforzo di costruire insieme un obiettivo condiviso). Introdurre una metodologia atta ad una didattica inclusiva comporta una preparazione del contesto classe globale; è necessario creare le premesse per favorire una forma di „resilienza“ della classe. In altre parole far diventare la classe un luogo di relazioni, di pensieri resilienti dove tutti i partecipanti possono aver successo in ambito emozionale, cognitivo ed interpersonale, un luogo cioè che resiste agli urti delle difficoltà e che aiuta a migliorare continuamente se stesso. Una realtà che spinge all'autoefficacia e all'autodeterminazione scolastica, all'autoregolazione comportamentale, che allarga le relazioni positive, coinvolgendo la famiglia e gli altri enti coinvolti nei processi di maturazione individuale e sociale dei soggetti, in una rete territoriale potenzialmente capace di attribuire maggiore

significato, valore e durata agli apprendimenti. La probabilità di successo della metodologia è legata alla modalità con la quale si propone l'adulto che deve, più con le azioni che con le parole, mostrare un atteggiamento positivo, fornire un modello di accoglienza e di valorizzazione reale della diversità; per promuovere lo sviluppo di un senso positivo nella classe. Gli insegnanti devono concentrarsi sui comportamenti positivi e trasmettere messaggi di fiducia piuttosto che spendere la maggior parte del tempo a correggere e punire comportamenti inadeguati.

Risulta fondamentale l'aspetto relazionale durante la fase formativa poiché l'educazione altro non è che un'esperienza umana tra persone, ovvero incontro che si realizza nel rapporto interpersonale dei soggetti coinvolti, soggetti che subiscono dei cambiamenti che possono essere biologici, sociali e culturali dell'ambiente di cui ne fanno parte. La relazione con l'educatore, genitore e/o insegnante, segue un percorso dinamico e si traduce in possibilità perennemente aperta ad una molteplicità infinita di altre relazioni: con le persone, con i prodotti culturali, sociali e politici, con il mondo intero. Poiché la persona costituisce il baricentro della fase apprenditiva, il suo riconoscimento come essere individuale, unico identico a sé ma diverso dall'altro da sé lo si ritrova proprio nell'atto relazionale, ovvero momento durante il quale il soggetto si percepisce e accoglie l'identità e la differenza.

Dunque la relazione rappresenta lo strumento privilegiato del fare educazione, è per suo tramite che ciascuno dei soggetti implicati si arricchisce dell'umanità dell'altro e si apre al senso dell'esistenza che è essenzialmente un con-essere. Per la filosofia dialogale di Martin Buber infatti l'uomo diviene veramente se stesso soltanto nell'incontro con il Tu: grazie al Tu, all'apertura verso l'altro, l'io si identifica come tale. Nella relazione l'io limitato appaga il desiderio di dare e ricevere, di esprimere se stesso e accogliere l'altro creando uno spazio tra l'io e il Tu, un luogo di incontro e accoglienza. All'interno di questo spazio dove le persone si riconoscono non c'è il timore dell'altro e di aprirsi all'altro, e dall'incontro ne esce trasformato, arricchito e dunque migliorato. Riconoscere l'altro in quanto persona significa essere responsabili nei suoi confronti. Così, se l'educatore ha veramente accolto l'educando, si fa presenza all'altro alimentando un

rapporto di reciprocità: la relazione è inevitabilmente educativa perché lo scambio si realizza solo se c'è rispetto dei ritmi e degli spazi del dare e del ricevere. L'educatore, durante la relazione educativa, fa anche esperienza del proprio limite (fase di ricomprensione) e della solidarietà con l'altro, rendendosi conto non solo di ciò di cui ha bisogno il particolare educando, ma anche di ciò che egli stesso è in grado di offrire alla persona che ha di fronte. L'educatore sostiene ed incoraggia quindi l'autoeducazione e diviene facilitatore del processo di cambiamento di cui è protagonista l'educando.

La scuola è il contesto/campo formativo in cui la relazione educativa si presenta in tutta la sua complessità dove si perseguono finalità di formazione e di istruzione, che rendono indispensabili le relazioni (dirigente, insegnanti-alunni- famiglia, personale ATA, psicopedagogo, Enti Locali, esperti esterni) che devono convergere e armonizzarsi. Nella scuola-comunità si presta attenzione non solo ai risultati ottenuti, all'efficacia e all'efficienza, ma principalmente alla qualità delle relazioni e pertanto si praticano collaborazione, corresponsabilità, dialogo e rispetto reciproco.

Dunque alla base di una relazione educativa c'è la disponibilità ad uscire dalla propria singolarità per incontrare l'altro in nome della comune umanità e l'accettazione della diversità riconoscendo la come valore inestimabile comprendendone le differenze.

A partire da ciò si comprende di quanto siano necessari, per la funzione docente, un sapere pedagogico, metodologico-didattico, culturale e relazionale, e le competenze comunicative. Il comportamento dell'uomo va esaminato all'interno del contesto in cui si manifesta e l'attenzione va posta alla pragmatica della comunicazione intesa come manifestazione osservabile del comportamento nella relazione includendo il non verbale e il linguaggio del corpo.

La stessa Liliana Dozzi (dell'Istituto Pedagogico di Bolzano) sostiene e si batte per il riconoscimento dei "guadagni pedagogici e didattici della diversità" nei contesti formali di apprendimento. A suo modo di vedere "...Una classe/sezione, una scuola che persegue le finalità dell'inclusione e della valorizzazione delle originalità e diversità:

- mette al centro la costruzione di un ambiente-classe, di un ambiente-gruppo di pari, di un ambiente-scuola positivo, affettivamente sicuro, che crea appartenenza, che è basato sull'istituzione negoziata e condivisa delle regole della vita quotidiana, che "nutre" l'identità e l'autostima, che mette a punto le condizioni affinché differenti intelligenze, sensibilità e bisogni, sistemi di segni, climi relazionali e appartenenze culturali s'incontrino;
- eleva il livello potenziale del gruppo-classe e dei singoli bambini e bambine, mettendo a punto approcci di cooperative learning e strutture di coppia, di piccolo gruppo, di tutoring a interdipendenza forte – accanto al lavoro individuale e collettivo – volte a creare "impalcature di sostegno" nell'area di sviluppo prossimale, dove chi è in situazione di diversità sia pensato come parte del gruppo-classe e del percorso, con attenzione ai suoi specifici bisogni formativi (vedasi le ricerche più recenti di approccio interattivo-costruttivista e contestualista e il filone di ricerche sulla socializzazione di gruppo);
- potenzia la metacognizione. Nell'apprendimento dalla differenza, si realizza un duplice processo di elaborazione cognitiva e affettiva attraverso il confronto e la riflessione, che permette di riconoscere e di elaborare l'ambivalente, complesso e spesso inconsapevole sentimento di attrazione/repulsione per tutto ciò che viene vissuto come differente e dissimile da sé e dai propri schemi comportamentali. Occorre sottolineare come il confronto con la differenza richieda sia il riconoscimento della diversità altrui, ovvero la differenza dell'altro, sia il riconoscimento della propria diversità, ovvero la differenza da l'altro. Questo duplice livello di comprensione sottende un metaapprendimento importante in cui si riconosce che l'altro/a è diverso/a da me perché io sono diverso da lui/lei, e comporta un continuo decentramento in cui è possibile guardarsi con gli occhi dell'altro. Altrettanto, il confronto con le differenze culturali chiama in causa significati spesso remoti e profondi, che si sono storicamente sedimentati, e che richiedono uno sforzo di avvicinamento e comprensione lento e graduale, un apprendimento che, se si realizza,

ha un valore decisivo per la crescita personale: sembra, infatti, che la scoperta e l'incontro con culture differenti si accompagni ad una maggiore acquisizione di "forza" e di fiducia nelle proprie personali capacità di avvicinarsi e scoprire il nuovo;

- sviluppa le competenze individuali, le specifiche attitudini e talenti personali. Ciò è possibile attraverso strategie individualizzate, che possono prevedere compiti, materiali, ruoli, percorsi diversificati, facilitati o arricchiti e accelerati: le ricerche più recenti d'approccio interattivo-costruttivista e contestuali vanno evidenziando come i gruppi fra coetanei, impegnati in attività di laboratorio offrano preziose occasioni di confronto di idee e concezioni, di processi di pensiero (metodo induttivo, deduttivo, messa a punto schemi di sintesi, di strategie argomentative e di intervento), di coconstruzione e scoperta, di socializzazione di differenti modi per reagire a situazioni-problema o per esprimere/controllare affetti e sentimenti. Ed è possibile sviluppare le competenze individuali e i talenti personali attraverso attività facoltative dentro scuola oppure nelle offerte intenzionalmente formative del territorio.

... Ma il guadagno vero è che un gruppo-classe/sezione, una scuola, in quanto contesti di interazioni e relazioni (simmetriche e asimmetriche), di gioco e di lavoro, di proiezioni e di identificazioni, hanno il privilegio di poter essere una vera e propria fabbrica di competenze e di umanità: attraverso l'esempio e l'esperienza di essere ascoltati e di ascoltare le figure adulte di riferimento e i compagni, di confrontarsi con il modo di vedere e di percepire degli altri la relazione interpersonale e interculturale può divenire una ineliminabile fonte di apprendimento per sé. Il massimo potenziale di apprendimento di un gruppo-classe/sezione, di una scuola sta nel fatto di essere un contesto sociale "quasi naturale" in cui si possono costruire reti sociali tra pari e si può attivare e coltivare quel delicato, prezioso processo di elaborazione cognitivo/affettiva e di attribuzione di valore e di significato che rende la diversità una risorsa."

Dunque ogni bambino può raggiungere risultati formativi positivi sia a livello cognitivo, affettivo - emotivo e sociale (di autonomia e di fiducia nelle proprie risorse) a condizione che il curriculum

scolastico si ponga obiettivi che guardino al raggiungimento di progressivi livelli di inclusione a supporto e sostegno di una ricerca di “senso” di un contesto formale di apprendimento e che abbia un “senso” per la vita. La parola inclusione dovrebbe contestualmente scaturire dal coltivare la normalità quanto la specialità. La prima risponde ed è funzionale alla risposta al bisogno di appartenenza e, al tempo stesso, di riconoscibilità dell'identità personale; la seconda, la specialità, risponde al bisogno di percepire quanto la propria diversità (rispetto agli altri) sia riconosciuta come un valore, una condizione di guadagno per la crescita individuale e del gruppo.

Tenendo conto dei cinque assiomi della pragmatica della comunicazione, il docente deve sia saper leggere tra le righe, interpretando silenzi, azioni e provocazioni attraverso l'ascolto e l'empatia, sia attivare comunicazioni consapevoli ed intenzionali perché siano facilitate le acquisizioni delle finalità educative, nella consapevolezza che non esistono comunicazioni neutrali o momenti di disimpegno educativo. La comunicazione non verbale (gesti, espressione del volto, cinesica e prossemica) è meno controllabile ed è capace di rafforzare o smentire quanto viene espresso verbalmente. La complessità del sistema comunicativo scolastico richiede agli insegnanti flessibilità e capacità di riconoscere le variabili che costituiscono la situazione comunicativa di un evento: contesto, argomento, ruolo dei partecipanti, scopi dichiarati e non, atteggiamenti psicologici, uso adeguato di tutte le funzioni della comunicazione. Una comunicazione educativa aperta richiede di andare oltre la funzione referenziale e quella conativa, maggiormente utilizzate a scuola, per utilizzare quelle che danno maggiore spazio agli aspetti emotivo-affettivi, soggettivi e interpersonali affinché lo studente si senta coinvolto. Sono richieste anche la conoscenza e la percezione dei fattori che ostacolano la comunicazione. Infatti le modalità con cui l'insegnante comunica sono più importanti del contenuto comunicato: attraverso il comportamento il docente trasmette non soltanto ciò che pensa, ma ciò che fa e ciò che è, e quindi il suo modo di essere e come si rapporta al sapere che promuove.

Partire dalla centralità della relazione educativa significa superare: il legame tradizionale tra maestro e scolaro basato su una rigida demarcazione di ruoli; la considerazione di un sapere da

trasmettere secondo una traiettoria lineare e unidirezionale. L'educando non è termine passivo della relazione, ma influisce significativamente sulle interazioni reciproche attraverso un *feedback* educativo. La consapevolezza di questi assunti richiede la disponibilità degli insegnanti di: rivedere criticamente i propri interventi; lasciarsi contaminare; intrecciare con gli alunni un'autentica rete di comunicazione.

Nella scuola infatti la relazione educativa si definisce anche nella considerazione: delle finalità di istruzione e di educazione; delle scelte metodologiche e didattiche che devono essere compiute perché sia realmente promosso lo sviluppo personale e sociale degli alunni.

Per Edgar Morin si devono favorire una conoscenza che sappia inserire i dati nel contesto da cui essi ricevono senso, cogliendo la multidimensionalità dell'uomo e della società, e la complessità, legame inscindibile tra l'unità e la molteplicità. L'educazione, se da una parte deve portare a cogliere l'idea di unità della specie umana, dall'altra non deve annientare l'idea della diversità degli individui, dei popoli e delle culture, anche perché la decontestualizzazione operata da un sapere frammentario porta all'indebolimento della responsabilità e della solidarietà.

Il ripensamento del curriculum non risulta sufficiente se è basato solo sull'adeguamento dei programmi scolastici, richiedendo un mutamento del modo di fare scuola che sappia guardare agli esiti di lungo termine secondo le coordinate dell'educazione al cambiamento e della centralità dell'intelligenza: *"l'educazione si riferisce all'apprendimento che si presenta come morfogenesi, ossia come generazione di una 'forma' (sempre in senso metaforico) concernente le qualità intellettuali o morali della persona"*. Si tratta dell'apprendimento di disposizioni durevoli, mentali e morali, dipendenti dall'interazione tra la natura umana e l'ambiente. Il tipo di apprendimento inteso come acquisizione di abitudini astratte coincide con quello che Bateson chiama deuterioapprendimento, che consiste nell'imparare ad apprendere e nell'acquisizione di abitudini cognitive ed emotive. L'acquisizione di disposizioni durature scaturisce dal processo di assimilazione di conoscenze, protoapprendimento, e lo migliorano, avendo il soggetto imparato ad imparare. Si apre così una nuova prospettiva curriculare che include due diversi livelli di

curricolo: il primo di alfabetizzazione primaria (l'assimilazione di contenuti) rispetto a cui si possono formulare obiettivi formativi specifici; il secondo di alfabetizzazione secondaria (l'acquisizione di strategie cognitive e di abitudini mentali, intese come effetti collaterali del curricolo di primo livello) che pone finalità educative generali. Inoltre la modificazione delle abitudini astratte, come delle *formae mentis* e degli stili cognitivi, che Bateson definisce apprendimento, favorisce lo sviluppo di una intelligenza flessibile, riflessiva, dinamica e connessa con la capacità di risolvere problemi in uno o più domini culturali. Dall'apprendimento scaturisce l'acquisizione di un abito mentale più astratto che permette di affrontare i continui cambiamenti a cui è soggetta la società odierna.

Il clima della classe deve essere aperto agli interessi degli studenti, al dialogo, all'ascolto dei diversi punti di vista. Lo stile comunicativo dell'insegnante, basato sull'ascolto attivo, concorre ad influenzare il clima positivo della classe: le regole sono chiare ed esplicitate e si favorisce l'autodisciplina, atteggiamento cooperativo e responsabilità. Da un punto di vista metodologico il MIUR nel 2009 suggerisce il ricorso ai metodi attivi, capaci di coinvolgere gli allievi, come la didattica laboratoriale, il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo, che insieme ad altre scelte didattiche (il contratto formativo, la *peer education*, la discussione) promuovono la partecipazione, facendo della cittadinanza una pratica diffusa e un'esperienza di vita. La scuola inoltre può offrire importanti occasioni per promuovere l'effettiva partecipazione degli alunni con ricerche sui problemi dell'ambiente di vita e su possibili soluzioni. In classe gli alunni discutono e si confrontano, si promuove così un apprendimento dinamico e critico che stimola la partecipazione attraverso la problematizzazione e la ricerca.

La relazione educativa trova migliore espressione nelle metodologie cooperative e partecipative, in cui il ruolo del docente si configura come facilitatore e il gruppo-classe diviene soggetto di co-costruzione di conoscenze, abilità e identità individuale e di gruppo. Tra le teorie e le metodologie che evidenziano le potenzialità del lavoro di gruppo, nell'ambito della scuola attiva, un contributo notevole è offerto dalla pedagogia di Freinet e dal *Movimento di Cooperazione Educativa*



sviluppatosi in Francia e poi in Italia grazie ai contributi di Ciari, Lodi, don Milani e Malaguzzi. Il metodo di Freinet focalizza l'attenzione sulla cura del contesto scolastico e della regia educativa e didattica per creare le condizioni per un apprendimento attivo e collaborativo. La prospettiva cooperativistica di Freinet favorisce un insegnamento rispettoso delle differenze individuali degli allievi e dei loro ritmi di apprendimento. A ciò è finalizzata la messa a punto delle tecniche di Freinet (testo libero, tipografia, corrispondenza interscolastica, schedario) e dei maestri del Movimento Cooperativo (schedari di documentazione, di esercizio e di autocorrezione, monografie per la biblioteca di lavoro, macchine per insegnare). Non bisogna educare alla cieca obbedienza e alla competizione, ma per la formazione di persone attive, responsabili, capaci di autocritica e disponibili alla condivisione e alla partecipazione. L'insegnante deve svolgere una funzione di regolazione dello scambio comunicativo del gruppo e talvolta solo di testimone. Si attua così la circolarità ascolto/parola/ascolto. La capacità di ascolto del docente, che attiva la dinamica ascolto/parola, produce un nuovo ascolto: di sé, ma anche del testo. Si attiva così un processo costruttivo di apprendimento.

Il lavoro di gruppo pertanto non sostiene solamente la socializzazione, ma anche lo sviluppo cognitivo e morale. L'approccio culturalista di Bruner sottolinea inoltre come la cultura plasma la mente e offre gli strumenti per costruire il mondo, la concezione di sé e delle proprie capacità. Il contatto con la cultura avviene peraltro attraverso l'interazione con gli altri. Si sostiene così una pedagogia interattiva e intersoggettiva che vede le persone come soggetti che imparano l'uno dall'altro.

La caratteristica essenziale del gruppo è l'interdipendenza, c'è cioè una relazione di dipendenza reciproca tra i membri del gruppo in vista della realizzazione di un determinato scopo. La riuscita del lavoro cooperativo è anche strettamente legata allo sviluppo di competenze prosociali che si basano su abilità cognitive, assertività, empatia e autocontrollo, e concorrono alla formazione di un clima inclusivo, di aiuto e sostegno. Attivare la risorsa del gruppo dei pari significa non solo

riconoscere il valore delle diversità individuali, ma anche promuovere la solidarietà e il sostegno reciproco di fronte alle diversità socioculturali e a quelle derivanti da disabilità di vario tipo.

Su queste premesse si fonda il *cooperative learning*, metodologia a mediazione sociale in cui gli allievi costituiscono le risorse e l'origine dell'apprendimento, e l'insegnante svolge la funzione di facilitatore e di regia. Per lavorare in un gruppo di apprendimento cooperativo occorrono cinque elementi essenziali: interdipendenza positiva; responsabilità individuale e di gruppo; interazione costruttiva e diretta; abilità sociali; valutazione di gruppo. Le caratteristiche del *cooperative learning* aiutano a concentrarsi sugli: *“obiettivi di apprendimento in termini di padronanza, di acquisizione di competenza per migliorare se stessi più che per ottenere un buon voto (obiettivi di prestazione). (...) a livello emotivo l'apprendimento cooperativo soddisfa un bisogno centrale che è quello di relazione. Lavorare bene con il cooperative learning significa sentirsi a proprio agio con gli altri”*. La strutturazione della metodologia rende esplicito il valore formativo dell'istruzione legato alla natura interazionale dell'apprendimento che, se svolto in contesti significativi, favorisce autostima, volizione e metacognizione.

## **2. Il ruolo dell'insegnante nel processo di apprendimento e nel confronto con il gruppo.**

Nel corso degli anni '80 insieme ai vari cambiamenti sul piano culturale e filosofico, ma anche su quello della ricerca tecnologica, entra in crisi un tradizionale sodalizio epistemico, didattico, tecnologico dando origine a un nuovo quadro teorico. Il termine emergente, con cui si intende contrassegnare la svolta, rispetto ai tradizionali modelli della conoscenza è “costruttivismo”. Tra costruttivismo, progettazione, modelli didattici e impieghi delle tecnologie, si vengono gradualmente stabilendo nuove alleanze.

Il costruttivismo, sempre più, nell'area statunitense, scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente “rappresentata” in particolare avvalendosi di modelli logico-gerarchico e proposizionali.

Tre sono i concetti principali che caratterizzano l'attuale costruttivismo:

- La conoscenza come prodotto di una costruzione attiva del soggetto
- ha carattere “situato”, ancorato nel contesto concreto
- si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Jonassen 1994).

In primo piano viene posta la “costruzione del significato” sottolineando il carattere attivo, polisemico, non predeterminabile di tale attività.

Per quanto riguarda la didattica il costruttivismo in realtà non ne propone una abbastanza “forte”, piuttosto coagula esigenze. E’ soprattutto caratterizzato da un’esigenza di rifiuto d’una figura di insegnante come fornitore di informazioni, di rifiuto del distacco della scuola dalla vita, del carattere “inerte” della conoscenza che gli alunni dovrebbero acquisire; al fondo c’è una carica oppositiva al modello corrente di scuola, che richiama l’opposizione alla scuola emersa all’inizio del secolo (Dewey e “scuole attive”) o la critica degli anni sessanta al sistema scolastico, pur senza la componente ideologico-sociale che caratterizzava quegli anni.

I segni di insoddisfazione verso questo quadro teorico si fanno sempre più forti: incomincia a vacillare la “solidarietà” tra modello della conoscenza (conoscenza come acquisizione - elaborazione di informazioni), modello didattico e di apprendimento (sequenziale -curricolare), modello tecnologico (computer istruttore).

Contemporaneamente si avverte l’esigenza di uscire da una tradizione oggettivistica e razionalistica (comportamentistica o anche cognitivista H.I.P.) che ha fatto da supporto a quel paradigma e che non appare più capace di fornire una risposta alle istanze emergenti.

L’idea che la conoscenza scientifica rappresenti un mondo, esterno, oggettivo, misurabile, concezione che ha fatto da supporto a diversi approcci della ricerca, viene messa in discussione anche nell’ambito delle teorie dell’educazione; si fa più diffusa l’idea che il mondo sia una costruzione derivata dalla nostra esperienza o che comunque tra soggetto ed oggetto esistano forme di solidarietà più profonda; si pensi ad autori come Von Foerster, Von Glasersfeld, Morin, Varela.

E' un momento di crisi che trova conferma in quella più generale crisi del razionalismo le cui radici risalgono all'inizio del secolo (Nietzsche, Freud, Husserl).

Bruner lamenta negli ultimi anni il particolare carattere assunto dal cognitivismo che ha privilegiato "l'elaborazione dell'informazione" alla "ricerca del significato", laddove gli intendimenti suoi, e degli altri autori della svolta cognitiva di fine anni '50, erano piuttosto orientati a gettare un ponte tra ricerca scientifica ed ermeneutica, tra linguaggio scientifico e narratologia; lo stesso contribuisce a spostare l'attenzione verso una razionalità diversa da quella matematico-scientifica-tecnologica, che riscopra il valore della dialettica intesa nel senso di argomentazione interpersonale. A ciò si aggiunge una crescente insoddisfazione da parte di educatori e psicologi dell'educazione nei riguardi di un approccio rigidamente analitico-sequenziale e verso gli approcci psicometrici (i "test oggettivi" di profitto): si pensi ad esempio alle critiche di Gardner verso i sistemi correnti di valutazione ed alla sua rivendicazione della molteplicità delle intelligenze. Questi elementi si sono venuti raccogliendo in una sorta di cognitivismo di seconda generazione, che nel dibattito internazionale è designato ormai come "costruttivismo".

Quindi, se da un lato il comportamentismo definisce l'apprendimento come il consolidamento di una risposta che viene rinforzata e quindi appresa attraverso una opportuna somministrazione di contingenze di rinforzo e che non si soffermava ad analizzare le conoscenze disciplinari proprie della scuola, i linguaggi, le procedure e le metodologie, le interazioni sociali complesse, le modalità concettuali ed epistemiche; dall'altro lato con l'affermarsi del cognitivismo l'attenzione si sposta sul contenuto dell'apprendimento e sul ruolo del contesto, percettivo e sociale, in cui si elabora e si immagazzina l'informazione.

Si deve alla concezione dell'interazione tra sviluppo e apprendimento elaborata da Vygotskij, il «nuovo modo di guardare all'apprendimento delle "funzioni psichiche superiori" come frutto dell'interiorizzazione di ciò che in primo luogo si manifesta nell'interazione sociale, cioè nello scambio che ha luogo tra un soggetto meno competente (per lo più un bambino) e un soggetto più competente (un coetaneo o un adulto che può essere anche un insegnante)»; la mente umana

andrebbe quindi considerata in termini di azioni orientate e culturalmente significative, non di semplici reazioni adattive o risposte condizionate. Lo dimostra il fatto che nelle attività di vita quotidiane si tende ad esplicare le proprie possibilità cognitive in modo migliore che nelle situazioni scolastiche o sperimentali (si pensi, per esempio, alla “matematica della strada” di J. Lave).

Il costruttivismo sociale è una teoria epistemologica che afferma che la costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo, contesto nel quale interazioni e linguaggi svolgono una funzione fondamentale favorendo il processo di apprendimento. Piaget aveva incentrato le proprie teorie sulle costruzioni individuali, tralasciando l'aspetto sociale ed interpersonale. Nel costruttivismo sociale, invece, l'apprendimento viene considerato come un processo di costruzione di significati negoziati assieme agli altri, e non come l'acquisizione di conoscenze che esistono da qualche parte esternamente allo studente. Così, l'interazione dell'insegnante rappresenta uno dei fattori che può influenzare in modo favorevole o sfavorevole lo sviluppo psicologico dell'alunno. Il successo scolastico dipende infatti non solo dall'interazione, ma anche dalla concezione dell'apprendimento che ha chi insegna: una credenza “dell'entità” impedisce di modificare in positivo una situazione di apprendimento, al contrario di una “incrementale”, in base alla quale il discente costruisce la propria intelligenza mediante le interazioni positive.

Oggi il costruttivismo si allinea con le nuove tecnologie, riproponendo modelli che per certi aspetti ricordano le forme dell'attivismo (apprendimento centrato sull'attività dell'allievo, apprendimento per progetti, ecc.), ma con una più forte enfasi sulle impalcature regolative del processo di apprendimento, su un impiego più articolato di risorse, sulle tecnologie sia come mezzo per alleggerire il carico che per introdurre nuove modalità di apprendimento, sulla “metacognizione” e sul superamento del sistema classe-scuola verso lo scenario della classe globale.

Anche in Italia si riapre il dibattito sulla didattica, sulla sua natura teorico-pratica. Essa appare luogo di convergenza tra modelli teorici ed istanze che emergono dal mondo delle pratiche e delle

tecnologie. Nella riflessione sulla progettazione didattica si manifestano oscillazioni tra ottiche più centrate sull'alunno che apprende o sul sistema di istruzione.

L'approccio sperimentale (comportamentistico- cognitivista) ha avuto il merito di sottolineare la possibilità di una strutturazione ordinata, razionale del percorso di apprendimento, con un consapevole perseguimento di obiettivi definiti operazionalmente. Il suo punto di debolezza consiste nella difficoltà di frammentazione di apprendimenti complessi, nel riduttivismo a cui può portare e nel rischio costante della perdita di significatività per chi apprende.

Il paradigma costruttivista sposta l'attenzione sul contesto di apprendimento. Non rinuncia alla capacità progettuale, ma pone in primo piano il soggetto che apprende, la imprevedibilità stessa dell'atto acquisitivo, la necessità di fornire al soggetto una molteplicità variegata di appigli e sostegni, l'importanza della negoziazione interpersonale e della cooperazione. Il suo rischio maggiore è la dispersività e la possibile diversificazione eccessiva nei risultati tra i fruitori del processo. Sul piano didattico il costruttivismo riporta in auge alcune componenti classiche dell'attivismo, con un armamentario critico metodologico che sembra portarlo ad evitare alcune ingenuità dell'attivismo tradizionale e con un supporto tecnologico che potrebbe agevolare la gestione ed amplificare nuovi canali cooperativi. Si tratterà di vedere se questa nuova impalcatura teorica ed organizzativa riuscirà a solidificarsi nel tempo superando i problemi in cui si era imbattuto l'attivismo classico.

Un'impalcatura metacognitiva forte può essere davvero in grado di trasformare degli alunni in "apprendisti scienziati", come sostiene Ann Brown? E, in generale, le forme di *collaborative learning*, sostenute eventualmente dalle nuove tecnologie, riescono ad aprire nuovi spazi all'attività conoscitiva, valorizzando i diversi apporti individuali?

La "costruzione sociale della conoscenza" è il piatto forte del costruttivismo. Siamo di fronte ad un'immagine suggestiva, che si rivelerà poi nel tempo, vuota, dispersiva, mal gestibile, o ad un riferimento che avrà la forza di modificare intimamente il *setting* didattico?

Sta di fatto che, al momento, il costruttivismo suscita nuovi dialoghi tra modelli della conoscenza, modelli didattici e nuove tecnologie: da qui discende la sua indiscutibile forza di attrazione.

Ma il processo formativo deve salvaguardare sia il diritto alla formazione di ciascuno, assicurando a tutti le competenze di base per rapportarsi all'attuale società della conoscenza sia il diritto di ognuno ad essere aiutato a sviluppare la propria diversità cognitiva e le proprie aree di eccellenza. Per salvaguardare, pertanto, il diritto di tutti si possono utilizzare come modalità didattiche: la programmazione per obiettivi in modo tale da attuare una didattica individualizzata, che prevede l'uso di molteplici strategie o lo sviluppo di una propria e specifica mappa o rete cognitiva, e la programmazione per concetti che attua una costruzione di una rete concettuale in grado di saldare la struttura epistemologica delle discipline alla struttura psicologica dei soggetti, per cui assicura il diritto di tutti alla formazione di base. Didattica individualizzata e didattica personalizzata devono interagire. Il diritto soggettivo, per la salvaguardia della propria identità culturale e cognitiva, richiede una didattica personalizzata, che può essere assicurata da attività didattiche che allenano il soggetto ad acquisire autonomia cognitiva attraverso la capacità di scelta e di decisioni tra diverse opzioni e mettendo in pratica le categorie della dialogicità, della riflessività e della criticità. Non è importante quali competenze abbia conseguito il soggetto, ma come le ha conseguite. Spesso quando si parla di istruzione individualizzata si fa molta confusione e gli operatori educativi pongono una serie di difficoltà per la sua realizzazione. A livello didattico l'idea dell'individualizzazione indica l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali degli alunni, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche. L'individualizzazione, in senso stretto, si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. L'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, infatti gli obiettivi sono comuni per tutti. Questa metodologia è legata all'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche cognitive individuali degli alunni. Il

termine individualizzazione designa, infatti, un processo il cui tipo logico è quello della situazione didattica che vede un docente lavorare con un alunno. L'aver utilizzato tale termine per una situazione di insegnamento collettivo, che vede un docente lavorare con un gruppo-classe ha indubbiamente il valore di porre come ideale dell'insegnamento l'adattamento che riesce a realizzare un docente rispetto al proprio alunno, ma ciò può anche causare confusioni indotte dal non tenere conto del differente tipo logico delle due forme di adattamento realizzabili nelle due diverse situazioni. Il *mastery learning* è il modello maggiormente formalizzato di individualizzazione. A livello di insegnamento nel gruppo-classe, l'uso del termine "individualizzazione" rappresenta a rigore una forma di idealizzazione pedagogica della reale dinamica dell'insegnamento, il che, una volta che si è consapevoli di ciò, non costituisce una mistificazione, anzi è un modo per porre il limite di tensione ideale verso il quale deve tendere la prassi didattica. Poiché ogni livello dell'individualizzazione ha potenzialità sue proprie, l'ideale è quello di combinare in vari modi possibili diversi livelli di intervento individualizzato: a livello di gruppo-classe, a livello di sottogruppi della medesima classe, a livello di gruppi omogenei tra classi diverse, a livello di piccoli gruppi, e, sebbene questo sia meno facile da realizzare, anche a livello di *precettorato individuale*. Una formazione di qualità mira ad ottenere il diritto oggettivo all'acquisizione di competenze cognitive e relazionali, all'uguaglianza della formazione seppur nella diversità e flessibilità cognitiva (diritto soggettivo alla diversità, nelle competenze trasversali), tenendo conto che il sapere è un bene necessario e non più facoltativo e che il lavoratore della società attuale, è un *lavoratore della conoscenza*. Il diritto da garantire, in prima battuta, è il diritto all'acquisizione di competenze che rendano autonomo il soggetto perché apprenda i meccanismi con cui accedere ai saperi. Le metodologie didattiche da attuare, per difendere i diritti suddetti, sono l'istruzione individualizzata e quella personalizzata appunto.

L'individualizzazione assicura le competenze di base (zoccolo duro della conoscenza) rispettando il diritto di tutti e di ciascuno ad acquisire le competenze di base. Riguarda l'insegnamento, più che l'apprendimento, infatti le conoscenze dell'allievo servono per impostare la strategia



d'insegnamento efficace. L'individualizzazione tiene conto del 'incontro dialettico di due variabili: la qualità dell'istruzione come adattamento all'allievo e il tempo necessario al soggetto per impadronirsi di una conoscenza (legato sia al tempo di apprendimento del soggetto che alla difficoltà della disciplina). L'istruzione personalizzata tiene conto del talento di ciascuno e del diritto soggettivo di dare valore a ciò che è ritenuto importante dall'allievo nel rispetto delle diverse caratteristiche degli allievi, nel rispetto, quindi, delle menti plurime.

Quindi nell'attuale società della conoscenza, nell'ottica del *lifelong learning* e dell'ausilio di nuove tecnologie, la formazione risulta un continuum e presuppone per questo un clima favorevole di reciprocità e relazione nella comunità di apprendimento, comunità che è contesto in evoluzione, in un continuo scambio di messaggi impliciti ed espliciti, quindi si apprende elaborando vecchie e nuove conoscenze, scambiandosi informazioni in una comunità d'apprendimento caratterizzata dal dialogo e dalla riflessività.

L'insegnamento, mediante progettazione e valutazione, realizza le condizioni favorevoli all'apprendimento che sarà coinvolgimento, adesione convinta e partecipata del discente, soprattutto se si applicano le metodologie in grado di aiutarlo ad apprendere, attraverso processi di metacognizione. Questa dimensione metacognitiva è potenziata mediante l'apprendimento esperienziale ad esempio, il *learning by doing* e il contesto euristico di apprendimento tipico del *problem-solving*.

In questi anni, le nuove acquisizioni della ricerca scientifica hanno messo in evidenza il diverso modo di concepire ed intendere il soggetto in formazione.

La scuola deve rendere cosciente il soggetto in formazione della diversa applicazione dei saperi ed esperienze acquisite in tutti i contesti, dotandolo di autonomia e senso critico. L'obiettivo formativo è rivolto a promuovere la persona intesa come un insieme di relazioni sociali, in uno scenario globale che richiede una *cittadinanza planetaria*. Da un sapere di tipo analitico si passa ad uno sistemico e globale, ossia teorico-operativo-poietico per impadronirsi del "come impadronirsi" delle conoscenze.

L'apprendimento, insomma, è legato alla qualità della dimensione socio-affettiva all'interno del'esperienza scolastica, in generale, e del gruppo-classe, nello specifico.

L'allievo è un soggetto che interagisce con i suoi simili, per cui la sua comunicazione diventa significativa solo se messa in relazione all'ambiente in cui si verifica e alle persone presenti.

È proprio qui che rientra il ruolo dell'insegnante che deve saper decifrare e gestire, non solo le dinamiche individuali, ma anche quelle di gruppo. Per instaurare una relazione affettiva con i propri alunni, il docente non deve mai perdere di vista le caratteristiche del gruppo-classe nel quale lavora e le dinamiche complesse, a volte contraddittorie, che si vengono a determinare, poiché ogni classe si configura come un gruppo di apprendimento strutturato in due livelli: il livello formale, razionale, caratterizzato dal raggiungimento di finalità didattiche, ed il livello informale, emotivo, con prevalenti finalità relazionali e di socializzazione. Non sempre esiste un equilibrio fra queste due configurazioni e allora le due parti che possono entrare in conflitto, costituendo un serio ostacolo per l'apprendimento.

Una relazione comunicativa autentica che tenga conto dei messaggi degli alunni è dunque un momento fondamentale nella vita della classe e non deve mai essere vissuta, dall'insegnante, come una sottrazione di tempo all'apprendimento della disciplina. Il momento della ricezione, infatti, deve essere sempre seguito da una fase in cui l'insegnante sostiene e facilita l'intervento dell'allievo, incoraggiando il discente ad aprirsi e stimolandolo nel suo cammino di scoperta e di conoscenza di sé. La semplice parafrasi o ripresa di qualche aspetto del discorso di un alunno (il cosiddetto 'intervento a riflesso') fatta dall'insegnante, dimostra umana comprensione e affettività. Le difficoltà comunicative nel gruppo-classe non devono scoraggiare, ma motivare maggiormente l'insegnante a mantenere un atteggiamento di apertura e ricezione verso i messaggi verbali e non verbali degli allievi. L'insegnante deve impostare con lo studente una relazionalità autentica e ricca di tensioni affettive: solo la sua "esperta umanità" può determinare nel cuore e nella mente dell'allievo un'irripetibile creazione di emozioni da trasformarsi in significati, nozioni e conoscenze.

Di conseguenza l'insegnante ha la funzione di coordinare e gestire il gruppo classe cercando di percepirne i vari movimenti contestuali e rimando dei feedback che possano motivare il "gruppo". Una classe oltre non è che una "esplosione di cervelli" e il docente altro non è che il coordinatore di tale esplosione che si mette, però, al pari dei suoi discenti.

Dunque, insegnare non significa soltanto curriculum e istruzione, ma anche gestione della classe, il cui obiettivo centrale è motivare gli studenti ad apprendere e cercare di soddisfare i loro bisogni individuali e di gruppo.

Detto ciò si comprende che non basta conoscere i programmi ministeriali per far sì che gli studenti acquisiscano un apprendimento di qualità, ma è necessario, a mio avviso, saper integrare le proprie competenze professionali con la capacità di entrare in relazione con il gruppo classe.

Per applicare strategie idonee, il docente dovrà osservare la sua classe, valutando certi comportamenti e reazioni degli allievi, cogliendo quei segnali che permettono di svolgere una programmazione integrata con gli aspetti affettivi e significativi degli alunni.

Sicuramente non è facile mediare gli aspetti relazionali con quelli cognitivi e solo la consapevolezza, dei docenti, dell'interdipendenza dei due aspetti, permette l'attuazione di apprendimenti significativi. Non scordiamoci che nei programmi ministeriali viene fatto continuo riferimento all'educazione sociale dell'alunno, alla sua vita di relazione che, alla luce delle esperienze sempre più recenti, appare complessa, densa di vissuti eterogenei.

Nessuno mette in dubbio che esista una reale difficoltà nel mediare tra le richieste del "programma scolastico" e le richieste "indirette" degli scolari ma, credo che, coloro i quali sono consapevoli che gli aspetti socio-affettivi sono elementi fondamentali e condizionanti gli apprendimenti, possono riuscire a portare avanti la propria programmazione utilizzando strategie e strumenti idonei alla relazione, alla motivazione ed all'apprendimento dei propri alunni perché capiranno la relazione continua che esiste tra il sentire ed il pensare e quindi l'apprendere. Infine non bisogna sottovalutare che la valorizzazione delle risorse del gruppo classe offre anche un vantaggio che è quello di poter gestire meglio le situazioni di disagio, di demotivazione e di disabilità o disturbi

dell'apprendimento in cui ciò che risulta importante è il “pensare insieme”, il rendersi disponibili al confronto con gli altri, tutto questo per ampliare il proprio punto di vista e contribuire ad arricchire le prospettive altrui.

La classe, una comunità di apprendimento cooperativo, alla luce di una consapevole interdipendenza.

*L'educazione alla convivenza implica in primo luogo la capacità di relazionarsi agli altri. Ma perché questo sia possibile è necessario che la scuola sia un luogo, non un non-luogo dove si va perché obbligati. Quando parliamo di "luogo" ci rifacciamo a «uno spazio simbolizzato in cui le identità personale e collettiva prendono forma espletandosi in attività tipiche di una certa cultura»<sup>1</sup>. Il luogo non ha soltanto una dimensione fisica, esso attribuisce ruoli, identità e senso storico. La scuola, oggi, rispecchia la società fondata sul teaching (pratica dell'insegnamento), schooling (organizzazione del sistema scuola) e learning (modalità di apprendimento).*

L'insegnamento non deve nascere e morire nella classe e non tutto si può insegnare con una lezione frontale. L'unità della classe rimane nella sua valenza, ma va complimentata con nuove tecnologie, il tutto deve essere complementare. Quindi, la molteplicità dei saperi conduce a didattiche molteplici e gli spazi alternativi a spazi didattici complementari e interdipendenti. Così il processo educativo lo interpretiamo come un "viaggio" in cui l'allievo ha il suo progetto di vita, dove il bambino si costruisce come uomo ed ha la "vocazione ad innovare".

La didattica non è solo tecnica, ma pensiero che continuamente si rinnova e si ri-crea e struttura le specifiche condizioni di apprendimento, cioè decide come fare.

L'insegnante "non è più colui che trasmette un sapere bello confezionato, un boccone al giorno, un domatore di puledri, un ammaestratore di foche. È un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione... In una scuola del genere il ragazzo non sta più come 'consumatore' di cultura e valori, ma come un creatore di valori e cultura"<sup>2</sup> e "sappiamo che un bambino impara

---

<sup>1</sup> M. Augè, *Non-lieux*, 1990

<sup>2</sup> G. Rodari, *La grammatica della fantasia*, Einaudi Ragazzi, 1997.

toccando, mettendo in bocca, esplorando. Ma improvvisamente quando un bambino va a scuola, l'imparare diventa uno stare seduti ad ascoltare"<sup>3</sup>.

Una reazione alla scuola di stampo nozionistico è stata l'introduzione dell'interdisciplinarietà che si basa sui processi cognitivi e affettivo-emotivi e relazionali (comunicazione, ricerca, autonomia, ecc.) e presuppone il ruolo attivo del soggetto che apprende, la creatività nell'uso dei materiali e il rigore organizzativo.

Lo strumento didattico è il **laboratorio** che rappresenta il luogo privilegiato di apprendimento che coniuga conoscenza e abilità in dimensione operativa.

Attraverso il laboratorio si ha una reinterpretazione del rapporto teoria-pratica dando portata conoscitiva dell'azione e facendo cadere il paradigma:

*Prima si conosce e poi si agisce*

Occorre mettere a punto percorsi metodologici che possono garantire la migliore integrazione delle conoscenze apprese e la loro spendibilità per la lettura/interpretazione del mondo.

Questa modalità di insegnamento, portata avanti in modo sistematico, continuo e precoce, utilizza ampiamente la didattica laboratoriale, il **lavoro di gruppo** e il sopralluogo come elementi caratterizzanti, *per educare a problematizzare ed a ricercare soluzioni partendo dall'esperienza diretta*. Quindi, uno dei punti fondamentali della didattica è proprio quello della problematizzazione attraverso la quale possiamo canalizzare l'attenzione degli alunni nei confronti di un compito di apprendimento in quanto suddiviso in problemi.

Quindi, la scuola efficace è la scuola che sviluppa il **problem solving**<sup>4</sup>, che riesce a risolvere i problemi ed è capace di saper convivere con i problemi irrisolti. Il problem solving è un segmentare il tutto per risolvere i problemi uno per volta. Ciò che è importante per un bambino è la capacità di problematizzazione, ovvero abituarlo a porsi domande.

---

<sup>3</sup> M. Resnick, da Computer Valley, *La Repubblica*, 11 dicembre 1997.

<sup>4</sup> Il problem solving riguarda tutte le situazioni in cui avvertiamo un gap tra la situazione reale ed una situazione desiderata e la nostra mente si attiva per il suo superamento senza tuttavia disporre di una procedura predefinita di soluzioni. K. Popper, nel suo testo "*All Life is Problem Solving*", sostiene che "tutta la vita è un problem solving.

La problematizzazione non è una disciplina scolastica, è una mentalità, una flessibilità a porsi di fronte al mondo. Non c'è migliore pratica senza teoria.

Imparare a risolvere i problemi a scuola aiuta anche a risolvere quelli comuni, non solo perché in fondo il sistema è sempre lo stesso, ma anche perché entrando nel mondo della cultura, si entra a far parte di quell'immensa scia di soluzioni ai problemi precedenti che l'umanità ha risolto. Tutto questo può condurre l'alunno alla convinzione che "fare cultura" significa "imparare a vivere".

In altre parole, ciò che viene presentato a scuola fa parte della grande "famiglia dei problemi", o meglio, quello che si fa a scuola ha delle somiglianze con quello che sta al di fuori della scuola stessa; tutti noi quando affrontiamo un problema diamo un contributo alla forma ecologica del nostro mondo. Tutto questo può condurre alla convinzione che fare "cultura significa imparare a vivere"; andare a scuola e apprendere quello che la scuola ci dà ci serve per tutta la vita.

Una buona problematizzazione deve quindi suscitare meraviglia, oppure un disagio, una situazione cioè che deve essere spiegata. Un problema però può essere anche "vuoto di conoscenza", ossia una situazione, un atto, un'esperienza che non si spiega da sé. È necessario quindi evidenziare tutte le informazioni disponibili, individuare quelle mancanti e definire così il "vuoto di significato" che determina il problema e sul quale verrà attivato il percorso di ricerca e risoluzione. Si tratta di trasformare il sapere acquistato in sapere conquistato.

Uno dei modi più semplici di educare gli allievi (fin dalla scuola primaria) a saper problematizzare è quello di iniziare mettendo in diretta relazione ciò di cui si sta parlando con la vita di tutti i giorni per evitare, soprattutto se l'argomento è distante nel tempo e nello spazio, che sia percepito come astratto.

La cosa più importante, al fine di ogni valutazione, è sapere "cosa l'allievo sa", ma ancora più importante è sapere "cosa l'allievo sa fare con ciò che sa". Quindi, la scuola non può limitarsi a far immagazzinare conoscenze, e non può limitarsi nemmeno a far acquisire capacità, ma deve impegnarsi anche a far maturare atteggiamenti, facendosi carico soprattutto della formazione dell'intelligenza emotiva.

I processi di cambiamento a cui è esposta la nostra società sono molto complessi, il tutto è in movimento ed in continua trasformazione e questo comporta la necessità di nuove figure professionali ponendo alla scuola richieste sempre più ampie ed esigendo risposte sempre più qualificate.

Diventa sempre più pressante l'affermarsi di una scuola nuova intesa come sistema formativo integrato che accompagni e favorisca scelte sempre più adeguate alla complessità del mondo in cui viviamo, che metta in grado i suoi allievi di sapersi orientare nella realtà che ci circonda perché sappiano svolgere un ruolo da protagonisti e perché non rischino di rimanere ai margini della vita sociale e democratica e dei processi produttivi. Una scuola che sappia interagire in maniera proficua con le altre agenzie educative, con gli enti locali, con il territorio e sappia fornire agli alunni adeguati strumenti di lettura di quella realtà operando un opportuno intervento di mediazione culturale. Il compito della scuola di oggi è quello di fornire ai ragazzi delle competenze e capacità che vadano oltre al curriculum scolastico, questo perché? Perché la persona, in quanto soggetto esposto al cambiamento, è in continua evoluzione e continua ad imparare anche fuori dalle mura di un'aula, di conseguenza l'obiettivo principale è quello di fornire un bagaglio che possa renderli capaci di continuare ad imparare in modo autonomo e critico, nell'ottica di una educazione permanente.

Per far ciò è necessario, innanzi tutto, che l'alunno non acquisisca solo conoscenze ma soprattutto, come già è stato detto sopra, abilità e competenze, e tra queste quella di “ *imparare ad imparare* ”, cioè la padronanza di una serie di consapevoli strategie che gli permettano di continuare ad imparare nel modo per lui più giusto. Ma come è possibile fare ciò? Cosa può fare l'insegnante per sostenere e sviluppare questa competenza? Una risposta ci viene dagli studi sui processi di apprendimento e in particolare sulla metacognizione. Come già sottolineato, particolarmente interessanti appaiono le implicazioni di carattere didattico offerte dall'approccio metacognitivo.

L'approccio metacognitivo si prefigge un obiettivo largamente condiviso nel campo dell'apprendimento e dell'educazione in generale che consiste nell'offrire agli alunni l'opportunità



di imparare ad interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e la capacità di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove. Infatti, nell'ottica metacognitiva l'intenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali e metodi nuovi per "imparare a fare", quanto a formare quelle abilità mentali sovraordinate che vanno al di là dei semplici processi primari (ad esempio: leggere, scrivere, ricordare). Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è più opportuno farlo ancora e in quali condizioni. L'approccio metacognitivo, quindi, tende a formare la capacità di essere gestori dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con valutazioni e indicazioni operative personali. Esso offre all'insegnante maggiori sicurezze sulle conoscenze da veicolare, sui processi cognitivi da innescare, sul tipo e sulla qualità dell'interazione che dovrebbe instaurare con l'alunno.

Nella scuola sono gli allievi i protagonisti della costruzione della propria conoscenza. La scuola dovrebbe basarsi, in larga misura, sulle idee di Socrate. Il docente pone domande, ma lascia agli allievi il compito di progettare investigazioni adeguate per rispondere alle domande. Così la più antica forma di apprendimento, inventata da Socrate, pone gli allievi nella felice condizione di essere curiosi, di riflettere sul proprio pensiero e di porre continue domande a cui dovranno trovare le risposte e poi confrontare il loro pensiero con quello di altri compagni e dell'insegnante.

Si comprende che la competenza metacognitiva ha una forte valenza sia didattica che pedagogica, in quanto permette al discente l'autocontrollo cognitivo e la partecipazione attiva e personale all'acquisizione delle proprie conoscenze, e gli permette anche di scegliere le strategie per lui più opportune, sollecitando e sostenendo la riflessione sulle proprie modalità di lavoro e sui propri stili cognitivi.

La didattica metacognitiva, dunque, mira a rendere consapevole l'allievo dei suoi processi conoscitivi e a metterlo in grado di controllarli, sceglierli e migliorarli.

Attraverso la didattica metacognitiva tutto l'apprendimento diventa significativo per l'alunno, e la stessa didattica metacognitiva assume una forte valenza gratificante e pedagogica in quanto può far cogliere all'individuo la sua capacità di interpretare e rielaborare la realtà. Ed è proprio in questa direzione, come è noto, che bisogna muoversi in quanto lo scopo ultimo della scuola e dei docenti è proprio quello di aiutare la persona a diventare artefice del proprio sviluppo al massimo livello possibile per essere in grado di svolgere un ruolo attivo, da protagonista, nel rapporto con il mondo. La didattica metacognitiva ha dimostrato la sua efficacia sia per l'affinamento di competenze trasversali, come l'attenzione, la memoria, il metodo di studio, che per l'apprendimento di abilità più prettamente curricolari, come la lettura e comprensione del testo, la matematica, la scrittura. Tali riscontri positivi sono stati osservati anche con allievi che presentavano bisogni educativi speciali, in particolare nei deficit d'attenzione con iperattività, nelle difficoltà di apprendimento, nel ritardo mentale e nell'autismo (per quanto concerne soprattutto i programmi per favorire lo sviluppo di una teoria della mente).

Dunque nel paradigma didattico razionalista-informazionista, che fa capo al concetto di programma troviamo un insegnamento basato sul concetto di "trasmissione" della conoscenza, ossia sull'erogazione di contenuti e d'istruzione da parte dell'insegnante. Avviene una determinazione del prodotto della conoscenza, stabilito dal "programma", e la conseguente deresponsabilizzazione dell'insegnante, all'interno del rapporto insegnamento-apprendimento. L'allievo deve essere in grado di apprendere: il soggetto dell'apprendimento, infatti, può non essere ritenuto in grado di accedere ai contenuti. L'insegnamento in questo modello di lezione frontale è un traslocare contenuti ed effetti da un emittente a più riceventi, senza tener conto della diversità dei soggetti, del contesto scolastico-territoriale, del bagaglio culturale e delle conoscenze pregresse. Potremmo parlare di un concetto programma-centrico di didattica, i cui pilastri sono: l'individualismo operativo (di un insegnante-trasmittitore vincolato) e la valutazione soggettiva e sommativa (oltre che selettiva), mera verifica dello studio individuale o conferma di un progresso etichettamento degli allievi (i bravi tendenzialmente saranno confermati tali, i meno bravi destinati

a non colmare le lacune). Questo paradigma didattico fa riferimento alla teoria del curricolo e all'organizzazione scolastica, assumendo inoltre le teorie positiviste e associazioniste e comportamentiste. L'insegnamento oggi si pone, dal punto di vista teorico-pratico, come mediazione esterna ossia mediazione tra la formazione complessiva del soggetto persona e come perseguirla alla luce dell'interazione tra oggetti di apprendimento e soggetti in apprendimento. L'insegnamento è ricerca e, in quanto tale, paradigma del settore scientifico disciplinare della didattica. Non ha come obiettivo la semplice trasmissione di saperi e istruzione, dei contenuti, ma di progettare un percorso formativo fluido, organizzando il contesto di apprendimento, l'ambiente situato, sociale, relazionale con l'obiettivo di rendere autonomo il discente mediante processi di metacognizione. È una riflessione teorica, la progettazione dell'insegnamento, con cui si scongiura l'improvvisazione puntando ad un approccio sistematico e flessibile; una flessibilità necessaria a cogliere la complessità degli elementi che compongono ciascuna situazione educativa. L'apprendimento è un processo interno perché non si apprende nulla che non si voglia realmente imparare e se non avviene un incontro produttivo tra l'input esterno e le caratteristiche individuali di ciascun individuo, le proprie attitudini, il proprio talento, i propri interessi. Partendo dall'assunto di base che vi sono stili di apprendimento plurimi, tramite la progettazione, si attueranno azioni formative plurime nel processo di conoscenza-apprendimento (sinolo del modello didattico trasmissivo-interazionista e costruttivista). Pertanto, perché sia efficace, anche la lezione frontale, *deve configurarsi come un'offerta di segni (verbali, iconici, concreti), che gli alunni debbono utilizzare per costruire i concetti, effettuando l'operazione di astrazione della proprietà comune ai diversi oggetti.* La lezione frontale risulta efficace quando *non presume di insegnare i concetti ma si impegna a farli ricostruire agli alunni* progettandone le modalità. Intesa in tal senso, la lezione frontale può trasformarsi in attività di ricerca-riscoperta, reinvenzione-ricostruzione (problem solving). Così intesa, la lezione frontale offre alcuni vantaggi, in quanto nella lezione frontale il docente *organizza i segni ed i processi della loro utilizzazione da parte degli alunni per ricostruire ben definiti concetti.* Accanto ai vantaggi esistono dei limiti, ossia il fatto che *i segni*

della lezione non sono personalizzati, che non si rispettano i ritmi di apprendimento dei singoli alunni e che è lasciato poco spazio alla creatività degli alunni, che non si offrono occasioni per stabilire interazioni sociali, culturali, affettive tra gli alunni ecc. La formazione oggi, nell'ottica dell'apprendimento per tutta la vita e della trasformazione della società che, attraverso le nuove tecnologie, sviluppa l'interattività dei soggetti, è un continuum in ogni ambiente di apprendimento, con le sue peculiarità. Le competenze necessarie all'interno di questa comunità educativa di apprendimento sono quelle che rendono effettivo il processo in grado di prospettare soluzioni articolate, criticamente argomentate; sono per lo più competenze trasversali, ossia quelle maturate nella dimensione metacognitiva del processo di insegnamento-apprendimento. La competenza di saper agire e saper essere fa riferimento ai saperi multi e interdisciplinari legati allo sviluppo delle capacità critiche, logico-mentali, strategico-elaborative, creativo-rigenerative.

Ecco perché oggi si parla tanto di "cooperative learning", ovvero di «lavorare in gruppo» nel quale non basta organizzare semplicemente la classe in gruppi per rendere più efficace la collaborazione e per un buon apprendimento.

Si può definire il *Cooperative Learning* come un insieme di tecniche di conduzione della classe, grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale per affrontare attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati acquisiti.

Il *Cooperative Learning* si pone l'obiettivo di migliorare l'apprendimento scolastico insegnando contemporaneamente agli studenti a lavorare in modo cooperativo. L'idea di lavorare insieme non è certo nuova nella storia dell'umanità, ma mai come in questo periodo l'arte della collaborazione appare indispensabile e difficile. Indispensabile, poiché se si considera l'accelerazione con cui in questi ultimi decenni è cresciuto il numero di informazioni tecniche e scientifiche a fronte di una progressiva parcelizzazione e settorializzazione delle conoscenze individuali, tutto ciò obbliga a mettere in comune competenze, conoscenze, risorse, in progetti di ricerca e intervento condivisi. La globalizzazione inoltre induce ad interpretare in termini di interdipendenza i rapporti fra popoli

e paesi a livello planetario e i contatti sempre più frequenti fra uomini di culture ed etnie diverse, a seguito di massicce ondate migratorie, evidenzia la necessità di affrontare i problemi della convivenza nell'ottica del bene comune e non della segregazione e della sopraffazione.

Ciononostante la vita quotidiana sembra connotata, in particolare nelle grandi città, da anonimato, indifferenza, carrierismo e cresce il numero dei ragazzi che hanno alle spalle un'infanzia trascorsa sull'onda dei programmi TV, in condizioni di relativo isolamento dai genitori e dai compagni. Spesso purtroppo anche la scuola riflette ed esaspera queste dinamiche, alimentando un clima di competizione e individualismo fra gli alunni.

Consideriamo invece che per una certa parte delle giovani generazioni il tempo trascorso a scuola potrebbe rappresentare una delle poche opportunità per sperimentare rapporti di tipo collaborativo, per apprendere la flessibilità, l'abitudine a considerare altri punti di vista, la capacità di dare e chiedere aiuto, sostenere e sentirsi sostenuti: esperienze indispensabili per la salute e il benessere individuale e per l'acquisizione delle competenze sociali richieste in qualsiasi ambito lavorativo futuro.

Di qui l'estrema attualità dell'apprendimento cooperativo in classe e della formazione di insegnanti che sappiano organizzare e condurre esperienze in tal senso con i loro alunni.

Dunque, i teorici del Cooperative Learning partendo dal presupposto che la complessità della società post-moderna, non può essere affrontata utilizzando esclusivamente competenze individualistiche o competenze competitive.

Il primo passo da compiere è quello di proporre alla classe un lavoro in gruppo che consiste nella preparazione degli alunni stessi alla cooperazione, in modo che sappiano come comportarsi in situazioni di gruppo, senza bisogno di una continua supervisione. Gli studenti sono, infatti, responsabili non solo per il loro comportamento, ma per il comportamento di tutto il gruppo e di ciò che viene prodotto grazie agli sforzi del gruppo. Sarebbe un errore pensare che tali abilità siano innate nei propri studenti. È necessario che gli alunni imparino come diventare consapevoli dei bisogni degli altri membri del gruppo e si sentano responsabili nell'aiutarli per una buona riuscita

del gruppo. L'altro passo importante consiste nel insegnare agli allievi l'equità della partecipazione, che, cioè, vanno rispettate all'interno del gruppo alcune regole dalle quali non si può prescindere, come la possibilità, per tutti i componenti, di esprimere le proprie idee, confrontandosi con quelle degli altri, di motivare le proprie convinzioni, rimanendo comunque aperti a idee diverse dalle proprie. Per tale ragione le attività in Cooperative Learning necessitano, per essere più efficaci, di un controllo che può essere effettuato durante lo svolgersi del compito (monitoring) oppure una volta terminata l'attività comune (processing). Anche questa attività incrementa la responsabilità individuale. Il monitoring è molto importante soprattutto nel corso di attività che prevedono l'utilizzo di più ore di lezione. Con il cooperative learning al posto di avere l'insegnante che sta a controllare i singoli comportamenti, gli alunni ne assumono la responsabilità per se stessi e per gli altri. Altra differenza fondamentale dell'apprendimento cooperativo consiste nell'approccio didattico basato sulla cooperazione dei soggetti che lavorano per migliorare reciprocamente l'apprendimento di ognuno, al contrario di ciò che avviene nell'apprendimento competitivo dove gli studenti lavorano individualmente per raggiungere il miglior voto rispetto agli altri compagni e in quello individualistico dove gli studenti lavorano da soli per raggiungere obiettivi di apprendimento indipendenti da quelli degli altri. C'è bisogno di persone in grado di creare una interdipendenza positiva all'interno dei gruppi in cui lavorano, perché solo una situazione di interdipendenza positiva favorisce la soluzione di quei problemi complessi che, oggi, singoli e aziende devono affrontare. L'interdipendenza positiva si realizza quando, all'interno di un gruppo, si risolve un problema con il contributo **effettivo** di tutti i suoi membri, impegnati con *mansioni diverse* a perseguire il medesimo obiettivo.

Per creare interdipendenza positiva, per fare in modo cioè che i gruppi-lavoro riescano a perseguire i loro **obiettivi** in modo cooperativo, le persone che li compongono devono essere in grado di mettere in atto un repertorio di comportamenti verbali e non verbali che viene definito come insieme delle competenze sociali, ovvero l'insieme dei comportamenti che una persona deve imparare ad adottare per poter lavorare in gruppo in modo costruttivo.

Si esamina inoltre il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in seguito. Questa riflessione – revisione che può essere condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati. Varie ricerche dimostrano come l'apprendimento cooperativo permette risultati migliori sotto diversi punti di vista: tutti gli studenti ottengono migliori risultati scolastici; si sviluppano relazioni più positive tra gli studenti che vivono un maggiore benessere psicologico. Il cooperative learning si presenta come una metodologia didattica altamente efficace ma che non può essere improvvisata e che necessita, altresì, di una programmazione ben strutturata. L'idea di collaborare insieme diviene essenziale se si considera il forte aumento di informazioni tecniche e scientifiche a fronte di una progressiva parcelizzazione e settorializzazione delle conoscenze individuali obbligando a mettere in comune competenze, conoscenze, risorse, in progetti di ricerca e intervento condivisi. La globalizzazione inoltre induce ad interpretare in termini di interdipendenza i rapporti fra popoli e paesi a livello planetario e i contatti sempre più frequenti fra uomini di culture ed etnie diverse, a seguito di massicce ondate migratorie, evidenzia la necessità di affrontare i problemi della convivenza nell'ottica del bene comune e non della segregazione e della sopraffazione. La scuola, per le giovani generazioni, potrebbe rappresentare una delle poche opportunità per sperimentare rapporti di tipo collaborativo, per apprendere la flessibilità, l'abitudine a considerare altri punti di vista, la capacità di dare e chiedere aiuto, sostenere e sentirsi sostenuti: esperienze indispensabili per la salute e il benessere individuale e per l'acquisizione delle competenze sociali richieste in qualsiasi ambito lavorativo futuro.

Nella metodologia del cooperative learning, si può lavorare, tradizionalmente, con tre tipologie di gruppi:

1. GRUPPI FORMALI che si presta all'insegnamento di contenuti ed abilità fra i più svariati e si basa su strutture concettuali esistenti che vengono integrate dagli studenti grazie ad un lavoro

attivo di ricerca e di sintesi che può protrarsi da un tempo minimo di una lezione ad un massimo di alcune settimane;

2. GRUPPI INFORMALI, in genere si crea all'interno di una singola lezione e si utilizza per cercare di stimolare la curiosità dei ragazzi attivando un processo cognitivo che permetta loro di creare una condizione utile e favorevole all'apprendimento ed allo sviluppo degli argomenti che verranno immediatamente ampliati ed approfonditi durante la lezione stessa.

3. GRUPPI NON FORMALI, costituito da soggetti che presentano caratteristiche e peculiarità diverse ma, considerato il perdurare della loro collaborazione, almeno un anno, permettono la creazione di legami intensi e significativi all'insegnamento dell'assistenza sostenibile, dello sviluppo incoraggiamento, dell'avvalorabile sostegno e dell'attivo ed indispensabile aiuto.

All'interno di questi gruppi, è possibile effettuare una diversificazione tra:

a) pseudogruppo di apprendimento, in cui gli studenti si trovano a lavorare insieme ma non dimostrano alcun interesse e benché collaborino sono in competizione e agiscono con lo scopo di primeggiare;

b) gruppo tradizionale di apprendimento in cui gli studenti inizialmente lavorano insieme e interagiscono ma durante il percorso, alcuni approfittano per indurre quelli tra loro più diligenti a svolgere tutto il lavoro mentre, a loro volta, questi ultimi non manifestano interesse ad insegnare agli altri ciò che sanno e, anche in questo caso, il risultato complessivo del gruppo non è ottimale;

c) gruppo di apprendimento realmente cooperativo, in cui gli studenti sono felici di lavorare insieme e sono consapevoli che il loro successo dipenderà dallo sforzo comune.

Molto spesso, in contesti di apprendimento cooperativo, accade che si scivoli verso la seconda tipologia e qui assume un ruolo centrale l'insegnante che deve lavorare intensamente per ricreare e rafforzare le basi della cooperazione.

In ultima analisi assume un ruolo non di poca importanza l'atto valutativo che è un aspetto importante del Cooperative Learning. Per valutare in modo corretto, l'insegnante non deve dimenticare di:



- a) stabilire con chiarezza gli obiettivi che intende raggiungere e i criteri con i quali si propone di valutare il loro conseguimento;
- b) predisporre dei test e prove che riflettano la prestazione che si propone di misurare;
- c) situare in un contesto preciso e determinato la prestazione richiesta; d) distinguere l'operazione di raccolta dei dati e informazioni da quella di valutazione vera e propria. Il processo di valutazione dovrebbe includere, oltre la verifica del livello quantitativo e qualitativo dell'apprendimento, anche il controllo del miglioramento dei dati e competenze sociali che mediano l'apprendimento.

Il Cooperative Learning privilegia la valutazione individuale rispetto a quella di gruppo. Nella filosofia del metodo, il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli. Tuttavia non si deve dimenticare quanto è stato detto a proposito dell'interdipendenza di premiazione o di valutazione. Nel Cooperative Learning sono state elaborate diverse forme di interdipendenza.

Molte forme di Cooperative Learning prevedono una doppia valutazione: quella individuale e quella di gruppo. Alcune applicazioni mirano alla interdipendenza di valutazione attraverso una ponderazione della valutazione individuale e di gruppo.

### **3. Reti di sostegno tra alunni ed efficacia del tutoring**

Nell'ottica metacognitiva l'attenzione dell'insegnante non è tanto rivolta all'elaborazione di materiali o metodi nuovi per "insegnare come fare", quanto al formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari (ad esempio, leggere, calcolare, ricomporre, ecc.).

Questo andare al di là della cognizione significa innanzitutto sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo e in quali condizioni; l'approccio metacognitivo tende poi anche a formare le capacità di essere gestori diretti dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative. L'approccio didattico metacognitivo è senz'altro lo sviluppo recente più interessante e utile e viene applicato attualmente con risultati positivi sia a livello della metodologia didattica rivolta alla generalità degli alunni, sia agli interventi di recupero e sostegno di quelli con difficoltà di apprendimento, oltre che nell'educazione specializzata per gli alunni con deficit più gravi. L'approccio metacognitivo consente agli insegnanti di non separare rigidamente i necessari interventi di recupero o sostegno individualizzato dalla didattica normale rivolta all'intera classe, visto che questo approccio si fonda su un comune riferimento metodologico (la metacognizione e le strategie cognitive) e utilizza una serie di collegamenti operativi tra insegnamento normale e specializzato e tra gli alunni stessi come le tecniche di insegnamento reciproco e di peer tutoring tra alunni con differenti livelli di abilità.

Uno dei metodi più adeguati per l'insegnamento di strategie cognitive in ambiti molto diversi, dalla semplice memorizzazione alla risoluzione di problemi, alla comprensione di un testo scritto e ad altro ancora, è quello denominato: INSEGNAMENTO RECIPROCO.

Nell'insegnamento reciproco, ogni alunno, comprendendo ciò che sta facendo, svolge un ruolo attivo basato sulla spiegazione agli altri a lievi aiutandoli in tal senso a comprendere e a „fare“. La metodologia dell'insegnamento reciproco si fonda sulla base teorica del costruttivismo sociale, centrata sulle modalità con cui il soggetto costruisce attivamente la propria conoscenza. Il costruttivismo considera l'apprendimento come un processo, socialmente mediato, di costruzione di significati, piuttosto che come un'acquisizione di quantità di conoscenze esistenti all'esterno dell'allievo; in tale approccio metodologico, l'apprendimento avviene principalmente attraverso le interazioni con gli altri. Già Vygotskij aveva sottolineato la natura interpersonale dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza: è, dunque, indispensabile, nelle attività didattiche rivolte allo

sviluppo di abilità cognitive, creare dei contesti di lavoro e di apprendimento densi dal punto di vista interattivo, della mediazione reciproca e della costruzione sociale dei significati e della conoscenza. Le modalità più efficaci per l'applicazione di tale metodologia sono l'apprendimento cooperativo e il tutoring.

Il tutoring ovvero una modalità di insegnamento reciproco tra alunni. La base di tale metodologia prevede che l'alunno tutor svolga attività di insegnamento diretto in coppia ad un altro alunno con o senza bisogni educativi speciali offrendo grandi risultati non solo in termini strettamente scolastici ma, anche, nello sviluppo dei rapporti interpersonali, nella crescita della motivazione e dell'autostima. La collaborazione tra alunni, sia attraverso forme di tutoring sia di apprendimento cooperativo, crea opportunità straordinarie per l'educazione di tutti gli alunni compresi quelli certificati a rischio o disabili. Questi metodi permettono un'istruzione realmente individualizzata e perseguono, al contempo, gli obiettivi sociali dell'opera di inclusione / integrazione.

L'insegnamento è realmente reciproco poiché anche l'allievo-tutor trae vantaggio dall'esperienza; nel momento in cui, poi, anche un alunno con difficoltà vada a ricoprire, a sua volta, la funzione di tutor, si comunica a lui e agli altri che è in grado di fare qualcosa e che anche lui è parimenti degno di essere preso in considerazione.

Anche se il tutoring non garantisce pienamente il successo scolastico, può comunque contribuire a limitare i fenomeni di disagio e dispersione e promuovere la crescita dei ragazzi. Il suo presupposto di base è la valorizzazione delle risorse dell'alunno, degli interessi e abilità che emergono positivamente in una disciplina e che devono essere gratificati e rafforzati perché, acquistando maggior sicurezza e fiducia nelle sue potenzialità, lo studente si senta motivato ed impieghi le sue risorse con successo in ogni altra attività didattico-educativa. La sfiducia nelle proprie capacità e un senso di disorientamento determinano spesso atteggiamenti rinunciatari, demotivazione o disimpegno e sono di conseguenza alla base dell'insuccesso scolastico; il ruolo primario del tutor è dunque allora quello di aiutare lo studente a riconoscere le risorse positive di cui dispone (sempre

presenti, ma talora nascoste) e a contribuire attivamente allo sviluppo del proprio percorso formativo. Le strategie sono molteplici adattabili all'età degli alunni, alla materia da insegnare, alle diverse situazioni contingenti che l'insegnante individua. Alcuni esempi sono rappresentati dal tutoring in coppia nella stessa classe; dal tutoring in gruppi della stessa classe, con un piccolo gruppo eterogeneo sotto diversi punti di vista, in una situazione che si presenta come molto simile all'opzione offerta dal cooperative learning in cui, però, viene assegnata maggior enfasi al tutor; o, ancora, dal tutoring tra alunni di età diversa a favore del discente che prevede l'assistenza da alcuni alunni più preparati in una specifica materia ad alunni più giovani; tutoring tra alunni di età diversa, a favore anche del tutor simile al recedente ma con i vantaggi orientati nei confronti del tutor. Tutte le metodologie prese in esame, sono nate per aiutare gli studenti con difficoltà specifiche di apprendimento ma si presentano come efficaci per tutti gli studenti sia che abbiano altre difficoltà non riconosciute sia che risultino "normali", secondo qualsiasi parametro di valutazione.