

1222 · 2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea in
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ' GLOBALE
Curriculum “Scienze Pedagogiche”

TESI

A.C.C.O.G.L.I.E.R.E.:
TUTTI BENVENUTI, NESSUNO ESCLUSO

Relatrice:

Prof.ssa Eleonora Zorzi

Laureanda:

Saccoman Martina

2025882

Anno Accademico 2021-2022

“«[...] Che cosa vuol dire ‘addomesticare’?»»

«È una cosa caduta in disuso» disse la volpe.

«Vuol dire ‘creare legami’...»

«Creare legami?»

«Certo» disse la volpe. «Tu per me, al momento, sei soltanto un ragazzino identico ad altri centomila ragazzini. E non ho bisogno di te. Né tu hai bisogno di me. Io per te sono solo una volpe uguale a centomila altre volpi. Ma se mi addomestichi avremo bisogno l'uno dell'altra. Tu per me sarai unico al mondo. E io sarò unica al mondo per te...»”

(Antoine de Saint-Exupéry, *Il piccolo principe*, 2016; p.104-105).

Indice

Introduzione.....	8
--------------------------	----------

Capitoli:

1. Acronimo A.C.C.O.G.L.I.E.R.E.....	14
2. A: Ascoltare ed Aspirare.....	18
2.1 L'ascolto attivo.....	24
3. C: Coinvolgere e Cucire.....	26
3.1 Il metodo Bruno Munari.....	32
4. C: Contesto come Comunità.....	33
4.1 La Philosophy for Children.....	39
5. O: Organizzare spazi e tempi – Orchestrare.....	41
5.1 Il Cooperative Learning.....	46
6. G: Gratificare e Gioire.....	47
6.1 La Didattica per problemi.....	50
7. L: Lottare e Lanciare.....	51
7.1 Il Mastery Learning.....	54
8. I: Innovare ed Improvvisare.....	55
8.1 Il Reggio Emilia Approach.....	58
9. E: Emancipare ed Equipaggiare.....	59
9.1 La Flipped Classroom.....	64

10. R: Rispondere e Ripensare.....	65
10.1 Il Role playing.....	69
11. E: Esempio reciproco.....	71
11.1 Il Reciprocal Teaching.....	73
Conclusioni.....	75
Bibliografia e sitografia.....	80
Ringraziamenti.....	95

Introduzione

Giunta al termine di questo mio percorso universitario di studi magistrale, ho voluto incentrare il mio elaborato finale sull'inclusione scolastica. Se prendiamo in considerazione la Costituzione italiana, ossia l'insieme delle leggi del nostro ordinamento giuridico, vediamo come all'articolo numero 34 appare scritto che "la scuola è aperta a tutti."¹ Ciò dimostra il fatto che l'istituzione scolastica, in quanto servizio pubblico, si impegna a garantire indistintamente a tutte le persone la possibilità di accrescere le proprie conoscenze e capacità eliminando quindi ogni forma di disuguaglianza. Ma, dopo diversi anni dalla nascita del modello dell'inclusione, si può sostenere che, oggigiorno, ci sia ancora molta strada da fare per vederlo effettivamente applicato in modo diffuso e spontaneo.

Il concetto di inclusione, nella sua accezione più generale, riguarda l'assicurarsi che tutti i contesti siano in grado di garantire ad ogni persona, vista come soggetto unico, originale e irripetibile, la piena partecipazione attiva alla vita sociale e civile. I primi passi che sono stati realizzati per iniziare a parlare di inclusione hanno origini lontane e vedono come protagonisti alcuni noti personaggi che hanno combattuto per poter educare anche tutte quelle persone che, per molto tempo, sono state considerate non educabili e, quindi, escluse in toto dal mondo della scuola. Un cambiamento importante è stato attuato da Maria Montessori, prima donna che si è laureata in Italia in Medicina, che

"[...] ebbe il coraggio di porre al Congresso pedagogico del 1898 il problema dell'educazione dei bambini con deficit intellettivi, [...] dimostrando che anche coloro che avevano gravi forme di menomazione intellettiva [...] potevano conseguire importanti risultati nella lettura, nella scrittura e nelle abilità manuali, iniziando a diffondere l'idea che il modo di concepire e trattare la disabilità poteva essere marcatamente diverso da quello in auge ai suoi tempi" (Soresi, 2016; p.170).

Ella ha combattuto perché riteneva che tutti i soggetti, indipendentemente dal loro equipaggiamento intellettuale, avessero diritto all'istruzione in quanto, se adeguatamente spronati, incentivati e stimolati, tutti possono essere in grado di apprendere. Sulla stessa linea di pensiero troviamo anche Don Lorenzo Milani, "[...] priore di quel piccolo borgo

¹ <https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblicaitaliana.pdf> (Data consultazione: 30/08/22).

di montagna, [...] che riuscì a trasformare un esilio antropologico nelle premesse e nei primi segni di una rinascita collettiva” (Conte, 2017; p.93). Egli avviò a Barbiana un’esperienza scolastica educativa unica rivolta a quei ragazzi che erano molto svantaggiati rispetto agli studenti cittadini della loro età. In questa scuola il suo obiettivo era dare la possibilità a queste persone di apprendere, così da potersi riscattare da anni e anni di subalternità e di continue ingiustizie, proponendo lezioni compatibili con i loro orari di lavoro e promuovendo lo sviluppo del pensiero critico. Don Lorenzo Milani “denunciò di fatto la tendenza della scuola pubblica tradizionale, da lui definita «un ospedale che cura i sani e che respinge i malati», a non rispondere in modo adeguato alle necessità educative di molti bambini, a non impegnarsi per recuperare e aiutare i ragazzi in difficoltà, e a valorizzare quelli che già avevano un retroterra familiare positivo” (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.36). Con il movimento della contestazione del ’68 viene messo in discussione tutto, compreso il modo di fare scuola, evidenziando la necessità di riforme radicali che permettessero la partecipazione scolastica a molte più persone. Negli anni ’70, in Italia, fu promulgata la legge n. 180 “Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori”, tutt’oggi conosciuta come Legge Basaglia, che fu ispirata dalle esperienze sul campo dello psichiatra Franco Basaglia e fu approvata il 13 maggio 1978. Questa legge ha imposto la chiusura definitiva di tutti i manicomi comportando l’inserimento delle persone con ogni tipo e grado di disabilità nella società. Nello specifico, per quanto riguarda il mondo della scuola, è solamente nel 1971 con la legge n.118 art.28 che viene legiferato che l’istruzione dell’obbligo deve avvenire all’interno delle classi normali della scuola pubblica senza separare gli alunni portatori di deficit o con disabilità nelle scuole cosiddette speciali. Quindi è possibile osservare che vi è “[...] una sempre maggiore attenzione alle tematiche dell’inserimento, del diritto allo studio, della necessità di avere una scuola democratica, aperta a tutti, capace di riconoscere e accettare la diversità degli alunni” (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.37). Si può affermare che le persone con disabilità vengono, passo dopo passo, sempre più inserite nelle classi tradizionalmente chiamate normali, ma ancora non è possibile parlare di integrazione, bensì solo di inserimento di questi soggetti nelle scuole. Il vero cambiamento sarà solo con la legge n. 517 del 1977 poiché essa “[...] stabilì con chiarezza presupposti e condizioni, strumenti e finalità per l’integrazione scolastica di tutti gli alunni con disabilità, che si sarebbe attuata mediante la presa in carico del progetto di integrazione

da parte dell'intero consiglio di classe e attraverso l'introduzione dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno" (Soresi, 2016; p.172). Si iniziò così a pensare che tutti dovessero avere il diritto all'istruzione e che fosse opportuno e doveroso essere in grado di rispondere a questo bisogno a prescindere dalla gravità e dal tipo di disabilità di ciascun alunno. Solo così l'istituzione scolastica inizia a divenire una scuola di tutti, in grado di saper rispondere alle diverse esigenze provenienti dalla diversità di ciascuno, come del resto anni prima aveva chiesto a gran voce il priore di Barbiana Don Lorenzo Milani. Oggi, nel XXI secolo, siamo finalmente arrivati a parlare di inclusione, la quale si differenzia dall'integrazione perché non fa riferimento solo alle persone con disabilità o vulnerabilità, ma riguarda le peculiarità di ogni singolo soggetto e il contesto dentro il quale si muove l'individuo. Dunque, per parlare di inclusione bisogna tenere in considerazione il contesto nel quale le persone vivono e agiscono quotidianamente, poiché esso ha un impatto sulla qualità dell'esperienza e dell'esistenza delle persone. Perché una scuola si possa considerare inclusiva è necessario che sia in grado "[...] non solo costruire inclusione al suo interno, ma proprio perché luogo di cultura, di cambiamento, di miglioramento, si prefigge anche il compito di fare da modello e di dettare il passo per favorire la costruzione della società inclusiva del XXI secolo" (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.44). Pensare l'inclusione in questi termini, significa guardare il mondo e le persone con un paio di occhiali differenti privi di stereotipi e pregiudizi perché, come ci ricorda Maria Zanichelli, spesso " la disabilità [...] è anzitutto un'esperienza: il senso di disagio e di esclusione che può provocare, ma anche il tesoro di grandi significati e di piccole-grandi conquiste di cui può essere costellata l'esistenza di chi la vive personalmente non sono mai interamente condivisibili né immaginabili da chi non ne è colpito" (2012; p.8). La promozione dell'inclusione a scuola dovrebbe essere attuata fin dalla prima infanzia lanciando diversi stimoli ai bambini e proponendo giochi inclusivi perché è proprio in questa età che essi iniziano a sviluppare la loro personalità e le abilità sociali. Dunque la didattica inclusiva è quella didattica che è in grado di garantire a tutti l'accessibilità, attraverso la flessibilità e la pluralità dei materiali e delle metodologie adottate, al fine di creare scuole per e a misura di tutti. "Negli ultimi trent'anni, molti organismi internazionali hanno posto come prioritari gli interventi a favore dell'inclusione delle persone con disabilità in tutti i contesti di vita" (Dettori, Pirisino, 2017; p.108), ma perché avvenga ciò è fondamentale dar origine veramente ad

un processo di innovazione concreto, perché spesso le conoscenze ci sono ma bisogna attuarle ed agire a livello pratico. Una didattica di tipo inclusivo, dovrà focalizzarsi sulla creazione di contesti che valorizzano i diversi talenti che rendono unici gli alunni, poiché la differenza viene vista come opportunità e risorsa, non come ostacolo. Ad esempio, documenti come l'*Index for Inclusion* e la *Convezione Onu* hanno come obiettivo il favorire la promozione dell'inclusione, invitando ad eliminare, ridurre o rimuovere tutte quelle barriere ed ostacoli che limitano la partecipazione e le attività significative degli individui, tra cui l'apprendimento. Dunque, rendere un servizio accessibile significa garantire a tutte le persone la stessa opportunità e possibilità di scegliere, affinché ciascuno possa fare davvero ciò che desidera. Questo aspetto va sottolineato perché, ad esempio, alcune persone sono costrette a scegliere tra le possibilità che gli vengono offerte, ma essi in realtà devono adattarsi a ciò che gli è stato proposto senza avere effettivamente scelto ciò che davvero desideravano. Anche nel mondo della scuola si dovrebbero garantire a tutti gli studenti pari opportunità e l'insegnante improvvisatore è quella figura che, facendo suo questo ideale, si prefigge l'obiettivo di riuscirci cercando di utilizzare metodi e strategie educative dedicate.

L'idea di portare in tesi quest'argomento è nata dal fatto che questo tema mi è sempre stato molto a cuore, in modo particolare perché ho avuto la possibilità di vivere un'esperienza lavorativa presso la scuola dell'infanzia del mio paese, dove ho svolto, per un intero anno scolastico, l'incarico come insegnante di sostegno, nel corso del quale ho potuto mettere le mani in pasta e sperimentare cosa significa fare inclusione. Il presente lavoro di tesi parte dall'acronimo A.C.C.O.G.L.I.E.R.E. dal quale si sono provati a ricavare alcuni ingredienti utili che potrebbero promuovere prassi inclusive se pensati e utilizzati in modo accogliente. Per ciascuna di queste parole è stato spiegato e analizzato il singolo concetto agganciandolo alla letteratura di riferimento. Il primo elemento individuato è l'ascolto in quanto, per poter instaurare e sviluppare al meglio una buona relazione con i propri educandi, l'insegnante deve avere nella sua cassetta degli attrezzi questa importantissima abilità, necessaria per poter capire le esigenze individuali, ascoltando i bisogni degli alunni, per poi poter proporre attività ad hoc, aspirando il meglio per ciascuno. Il secondo ingrediente affinché tutti possano sentirsi inclusi e partecipi è il coinvolgimento, che se ben progettato, porta a cucire saldi legami tra i componenti del gruppo, arrivando a chiamare in causa il terzo fattore, ossia creare una

comunità solida e affiatata. L'insegnante per poter gestire al meglio il contesto classe, non dovrà dimenticarsi del quarto ingrediente, che richiede di essere in grado di saper organizzare spazi e tempi coordinando, come un direttore d'orchestra, tutti gli educandi a lui affidati, al fine di avere sempre il polso della situazione. Al docente è richiesto anche di saper gioire cioè creare un clima positivo in classe accogliendo, valorizzando e gratificando le abilità di ciascun alunno il quale, seppur a prima vista possa sembrare molto simile ad un altro, in realtà sarà sempre diverso da tutti gli altri suoi coetanei. Proprio perché la diversità è ciò che caratterizza il contesto classe, lanciare attività di partecipazione attiva di tutti gli studenti diviene un altro importantissimo ingrediente affinché tutti si possano sentire accolti e parte di quel gruppo. In base al livello degli educandi in questione, l'insegnante nel progettare un intervento o un'attività non si deve limitare esclusivamente a ciò che già i suoi studenti sanno fare, ma dopo aver capito quali capacità ed abilità ciascuno di loro possiede, dovrebbe proporre compiti che vanno un po' più in là della loro zona di sviluppo attuale, puntando alle possibili aree di sfida che può ambire ciascun studente. Quindi gli obiettivi che il docente propone al ragazzo dovranno essere per lui concretamente raggiungibili e allo stesso tempo leggermente superiori alle sue conoscenze, in modo tale che lo studente debba un po' lottare per raggiungerli, uscendo così dalla sua comfort zone per superare i propri limiti, in un contesto accessibile e non escludente. Ecco che un docente, per poter fare ciò, deve usare un ottavo ingrediente, ossia il saper innovare la didattica, che spesso viene ancora attuata servendosi di metodi tradizionali che non sempre sono del tutto inclusivi. Un esempio di didattica innovativa prevede che il docente diventi un insegnante improvvisatore, perché nell'esercitare la sua professionalità nel qui ed ora, deve essere in grado di cogliere e di far nascere processi improvvisativi orientati in un'ottica di opportunità e di partecipazione inclusiva per tutti i suoi alunni. Poiché sono stati fatti molti sforzi di emancipazione sociale, un buon insegnante è anche colui che lavora al fine di equipaggiare i propri alunni degli strumenti necessari per sviluppare in loro un pensiero critico scegliendo tra le proposte che egli ritiene siano più efficaci. Ogni studente avrà dei bisogni diversi e perciò il docente deve essere capace di saper rispondere ai bisogni impliciti o espliciti dei suoi educandi e se necessario ripensare le attività. Il docente non deve mai dimenticare di essere un esempio per gli educandi, poiché come ci ricorda Rita Pearson “[...] kids don't learn from people they don't like (Pearson, 2013, May)” (Stephenson, 2020; p.9).

Successivamente, per dare una maggiore concretezza a tutto questo lavoro di riflessione, ho collegato a ciascun ingrediente una strategia o una tecnica didattica specifica che può essere applicata all'interno dei contesti scolastici per cercare di promuovere l'inclusione, favorendo così il pieno inserimento nella società di tutti gli individui, nessuno escluso.

1. A.C.C.O.G.L.I.E.R.E.

I bambini, ma più in generale anche gli adulti, hanno bisogno di essere e di sentirsi accolti ed accettati dalla comunità alla quale essi appartengono. Il verbo accogliere deriva dal latino *accollĭgĕre* e significa ricevere, accettare, ammettere nel proprio gruppo². Accogliere l'altro non significa solamente rispettarlo ma anche cercare di creare un buon clima affinché egli possa sentirsi parte di un gruppo e, di conseguenza, anche accolto e accettato. Nel mondo della scuola, una delle persone che si dovrebbe occupare e preoccupare di fare questo tipo di intervento, è l'insegnante e ciò viene scritto molto dettagliatamente nella riforma della Buona Scuola entrata in vigore con la Legge n. 107 del Luglio 2015. Tale decreto legislativo prevede che gli insegnanti già dalla prima infanzia devono “[...] promuovere la continuità del percorso educativo e didattico e concorrere a ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali, rispettando e accogliendo le diversità ai sensi dell’articolo 3 della Costituzione e favorendo l’inclusione delle bambine e dei bambini con disabilità certificata nel rispetto della normativa vigente in materia (legge 5 febbraio 1992, n. 104)” (Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca, 2017, “La Buona Scuola. I DECRETI ATTUATIVI Schede di approfondimento”; p.13-14). Ai docenti infatti è affidato anche il compito di promuovere l’integrazione all’interno delle loro aule partendo proprio dal loro comportamento, accettando e valorizzando le differenze che emergono dagli alunni considerandole come un’occasione per arricchire il contesto classe. Le classi di oggi sono totalmente differenti da quelle del passato, in quanto composte da bambini autoctoni, stranieri, minori non accompagnati, bambini con difficoltà scolastiche, con disabilità ecc., di conseguenza una scuola inclusiva “[...] non può che prendere atto dell’eterogeneità, rispettarla e trasformarla in una vera e propria risorsa educativa (Al-Jabiri, 2002)” (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.50). Oggi non sempre nei contesti scolastici accade così, spesso gli insegnanti, concentrati a portare a termine il programma utilizzando metodologie didattiche “[...] tradizionali, trasmissive, standardizzate, centrate prevalentemente sull’insegnante, uguali per tutti gli alunni, basate sul libro di testo, individualistiche, costruite su spiegazione-studio-verifica, ecc. (Castoldi, 2009; Beillerot, Mosconi, 2006; Dionne, Rousseau, 2006; Bazzanella, Buzzi, 2009)” (Ianes, 2014; p.45), tendono a

² <<https://www.treccani.it/vocabolario/accogliere/>> (Data consultazione: 01/11/2021).

sottovalutare questo aspetto importante e la mancata promozione dell'inclusione si potrebbe tradurre poi in fenomeni di esclusione sociale. Questa emarginazione va a danneggiare l'autostima di questi ragazzi, poiché essi riflettendo sulle cause che li hanno portati a questa conseguenza, iniziano a vedere i loro limiti, con il rischio che li interiorizzino al punto di trasformarli in una profezia che si autoavvera, tarpando le ali alla loro speranza di cambiamento. Lo studioso Zamperini, pone sotto la medesima etichetta linguistica tre specifici fenomeni riguardanti l'ostracismo: “[...] l'essere ignorati, respinti ed esclusi socialmente” (2010; p.59).

- “Essere ignorati” (Zamperini, 2010; p.61).

Un bisogno innato che accomuna tutte le persone è quello di venir riconosciuti dagli altri e quindi di far in modo che quest'ultimi si accorgano chi siamo noi e che cosa stiamo facendo. Tale necessità può essere appagata da azioni fisiche, come ad esempio un abbraccio o una pacca sulla spalla, oppure da gesti simbolici, come ad esempio un complimento o uno sguardo. Se però non ci sentiamo riconosciuti dagli altri, questo mancato riconoscimento va ad influire sul nostro modo di vedere e di pensare noi stessi. Di conseguenza il non ricevere attenzioni corrisponde, di fatto, al venir ignorati dagli altri, che ci porta ad agire confermando il modo in cui gli altri ci vedono nonostante siano spesso feedback di discredito, che però sono sempre meglio dell'essere ignorati o peggio ancora di non venir notati. “Il sentirsi ignorati non è comunque una sensazione immediata. Richiede un certo lasso di tempo affinché possa maturare. Non basta un solo episodio, servono invece ripetute occasioni perché si giunga a una simile conclusione” (Zamperini, 2010; p.77). Di conseguenza vivere situazioni in cui non si viene presi in considerazione possiamo definirli come brutte esperienze che se ripetute, e quindi sommate, vanno ad indebolire la propria percezione di sé. L'essere esclusi richiama il fenomeno del “trattamento silenzioso” (Zamperini, 2010; p.79), nel quale il diretto interessato non viene insultato o umiliato davanti agli altri, ma la società lo tratta come se egli fosse invisibile o come se non esistesse. In altre parole questo tipo di trattamento lo possiamo definire “[...] una sorta di morte

sociale” (Zamperini, 2010; p.79), esperienza che spesso le persone con disabilità provano.

- “Essere respinti” (Zamperini, 2010; p.95).

“Comunemente le persone vengono respinte perché considerate socialmente sgradevoli, prive di abilità importanti e fisicamente non attraenti” (Zamperini, 2010; p.101). Tutto ciò potrebbe portare il soggetto interessato a diventare socialmente ansioso, in quanto ha sempre il timore di non possedere le caratteristiche idonee per poter essere considerato degno di far parte della società. Una qualsiasi fonte di stress gli sembrerà un potenziale pericolo che cercherà di affrontare attivando modalità passive e per lo più solitarie. Inoltre, se gli verrà fatta una proposta di aiuto, tenderà a rifiutarla per paura di venir criticato e quindi venir nuovamente espulso. In sostanza “[...] l’aspettativa di essere respinti finirà con l’auto-perpetrare il rifiuto stesso” (Zamperini, 2010; p.106). Sia che il rifiuto ricevuto sia comparativo, cioè che derivi da un paragone o da un confronto per stabilire chi è più o meno idoneo, o che non lo sia, fa ugualmente male al ricevente. Una persona con disabilità può fare esperienza di rifiuto anche nella famiglia in cui vive, perché può non venir riconosciuta e quindi non accettata dai genitori stessi.

- “Essere esclusi” (Zamperini, 2010; p.139).

Secondo il sociologo Goffman, in *Stigma. L’identità negata* (2007), scriveva che “[...] è la dimensione dell’esposizione a risultare elemento centrale. Perché è attraverso la sua accessibilità che lo stigma si offre al discredito altrui” (Zamperini, 2010; p.143). Quindi l’emarginazione sociale avviene proprio perché il soggetto interagendo con gli altri offre a loro il suo stigma divenendo così una persona screditabile. Si può venire screditati anche se non si è fisicamente portatori di uno stigma. Ad esempio un soggetto con dislessia è portatore di uno stigma che non è percepibile con la vista ma con le orecchie. Ovviamente, i soggetti portatori di segni fin da subito percepibili, sono molto più esposti all’esclusione sociale. “Respingere ed escludere simili persone [...] appare del

tutto legittimo. E spesso gli stessi emarginati se ne convincono. Persino all'interno del medesimo fenomeno, la percezione di controllabilità diventa un righello che separa i meritevoli dai biasimevoli” (Zamperini, 2010; p.159). Sentirsi ed essere persone socialmente escluse è indubbio che sia un'esperienza molto dolorosa, capace di provocare numerose ferite che difficilmente si rimarginano producendo nel soggetto la convinzione di condurre per sempre una vita priva di significato, futile e insipida.

Ecco l'importanza di una scuola inclusiva nella quale gli insegnanti, dopo aver conosciuto gli educandi, sono in grado di riconoscere i loro punti di forza e le loro difficoltà, con lo scopo di stilare programmi e metodologie per permettere a ciascuno di sfruttare al meglio le sue capacità, mettendole a disposizione della classe e facendoli così sentire importanti per il contributo che sono riusciti a dare. Questo tipo di scuola la potremmo paragonare ad una sorta di orchestra, cioè un insieme di molti strumentisti, ossia gli educandi, dove ciascun alunno suonando lo strumento che più gli si addice contribuirà a produrre un suono che, unito a quello di tutti gli altri, consentirà di raggiungere una melodia armoniosa grazie alla diversità dei vari strumenti. Come ci ricorda Carol Ann Tomlinson “teaching, too, makes music with the elements at the teacher's disposal, merging them just so to ensure a compelling and memorable sound.”³ Questo genere musicale al quale lei si riferisce è il jazz, il quale ha come principi fondamentali la libertà, il rispetto e la contaminazione poiché l'incontro viene visto come divertimento e possibilità di mettersi in gioco sapendo abitare anche il disordine e la confusione. Durante il concerto però non potrà di certo mancare la figura del direttore d'orchestra, ossia l'insegnante. A lui spetta il compito più difficile ma il più importante: egli deve essere in grado di dirigere il processo affinché sia data a tutti la possibilità di esibirsi. Infatti, come sostiene Stephenson: “just like an orchestra playing a symphony, the performance is only one part of the planning, practice and organisation of the performance. In-class differentiation is similar, with a number of important steps which are imperative for the successful operation of a differentiated classroom” (2020; p.9).

³ < <https://www.ascd.org/el/articles/teaching-as-jazz> > (Data consultazione: 07/08/2022).

2. A: Ascoltare ed Aspirare

L'ascolto si rivela essere un'abilità importantissima che un insegnante o un educatore non può non avere. Uno degli scopi della scuola è quello di promuovere e favorire una comunicazione tra pari e con i docenti, poiché essa aiuta e sostiene l'apprendimento. Per favorire questo, in primis, è sempre necessario avviare una buona relazione educativa, ossia un legame che ha senso di esistere fino a quando c'è reciprocità ed interazione, poiché nel momento in cui ciò viene meno, essa non ha più senso di sussistere.

“La relazione educativa richiama direttamente la dimensione interpersonale, ossia il rapporto tra educatore ed educando, perché l'educazione assume non solo visibilità, ma anche operatività proprio nella forma della «relazione». In altre parole, non ci sarebbe educazione in assenza di un rapporto, che non è da intendersi solamente nel senso di relazione tra due persone distinte, ma è anche da considerare dal punto di vista della relazione tra l'educando e l'ambiente in cui si trova, con le persone, con gli spazi fisici, le idee, i modi di pensare e di vivere che lo caratterizzano, a conferma che anche l'ambiente svolge più o meno direttamente un ruolo educativo” (Loro, 2012; p.51).

Garantire un ambiente favorevole è uno dei compiti primari delle istituzioni educative poiché, come ci ricordano le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, il bambino lo possiamo paragonare ad un “germe vitale” (Lanfranchi, Prellezo, 2008; p.342) che si deve sviluppare lungo un percorso di crescita che gli servirà per diventare un uomo, ma per fare questo egli necessita di un ambiente adatto a lui e di un buon maestro “[...] che gli [...] insegni a vivere, a vivere della vera vita, che lo [...] formi al dovere, alla pratica della virtù, che gli [...] illumini l'intelligenza” (Pazzaglia, Laberthonnière, 2014; p.64). Nell'educazione, così come nell'insegnamento, tanto la parola quanto il silenzio potremmo dire che hanno la medesima importanza, poiché è giusto essere promotori di diverse proposte che cercano di dare vita a dialoghi, ma è necessario anche saper fare un passo indietro dando la possibilità all'altro di esprimersi, di raccontarsi o semplicemente di avere del tempo per poter riflettere, anche in silenzio se per lui è necessario. “Come ricorda Pellerey (1999; p.280) la disponibilità ad ascoltare è fondamentale; è attraverso la comunicazione verbale e non verbale degli alunni che è possibile coglierne le aspirazioni, le difficoltà, le paure, le tensioni interiori, le motivazioni e le intenzioni che guidano le loro azioni, le loro emozioni, i sentimenti; bisogna quindi stare in ascolto”

(Zorzi, 2020; p.110). Da questo concetto si capisce l'importanza del mettersi in ascolto, accogliendo tutto ciò che l'altro si sente di condividere e, al contempo, rispettando e abitando il suo silenzio, poiché anche esso è comunque un ambito della comunicazione. Oggi siamo arrivati a parlare di inclusione proprio perché ci sono alcune persone che sono sempre state poco ascoltate e prese in considerazione, con il risultato che sono state messe ai margini della società perché considerate e viste come diverse dal modello standard che la società ha prefissato. Ma come ci vuole ricordare Giuseppe Pontiggia, studioso e padre di un figlio affetto da tetraparesi spastica, “[...] Chi è normale? Nessuno.” (Pontiggia, 2018; p.33), poiché come ritiene Goffman “il normale e lo stigmatizzato non sono persone, ma piuttosto prospettive” (Goffman, 2007; p.170).

Posto che l'inclusione riguarda il contesto e i soggetti che lo abitano, ciascuno dovrebbe avere l'aspirazione di contribuire a promuoverla. In ambito scolastico, ad esempio, è richiesta la collaborazione non solo degli insegnanti e degli alunni nella promozione di comportamenti prosociali, cioè di aiuto reciproco, solidarietà ed accettazione di tutti, ma è importante coinvolgere anche i genitori e tutto il personale della scuola: dirigenti, addetti all'amministrazione e collaboratori scolastici affinché tutti unanimemente possano collaborare per cercare di ridurre stereotipi e pregiudizi poiché “l'inclusione è una cosa di tutti, anche nostra!” (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.84). Nell'ottica della promozione contestuale dell'inclusione, uno degli strumenti oggi disponibili in grado di rilevare elementi utili per migliorare i processi e le pratiche inclusive è l'*Index for Inclusion*, ossia:

“[...] uno strumento di autovalutazione dell'inclusione scolastica nato nel 2000 in Gran Bretagna a seguito di un percorso di ricerca azione pubblicata dal Centre for Studies in Inclusive Education di Bristol. A seguito di diverse revisioni (Booth e Ainscow, 2002; 2011, 2016) l'Index è divenuto nel corso degli anni un punto di riferimento in ambito internazionale (Demo, 2017; Cottini 2017) quale proposta per sviluppare la qualità dei processi inclusivi nelle scuole. Tradotto in più di 50 lingue (Higham e Booth, 2016), il suo utilizzo è ampiamente documentato in diversi paesi europei (Boban e Hinz, 2015; 2016; Nes, 2009; Duran et al, 2005; Rustemier e Booth, 2005) ed extra europei (Engelbrecht, Oswald e Forlin, 2006; Forlin, 2004)” (Refrigeri, Palladino, 2019; p.364).

Tale strumento di autovalutazione è composto da tre indicatori principali in grado di analizzare e valutare la qualità dell'inclusione scolastica. Il primo riguarda la dimensione culturale, ossia il fatto che la cultura, rispecchiando tutta una serie di valori e di tradizioni a lungo tramandate, propone tutta una serie di principi e valori. Lavorare su una dimensione culturale inclusiva significa dunque porre le basi per mutare anche la mentalità. La seconda dimensione è di tipo politico e riguarda il modo in cui un determinato istituto scolastico è governato, pertanto la promozione di politiche inclusive incentiva la partecipazione di tutti, riducendo così l'esclusione. L'ultima dimensione invece riguarda la pratica, nonché le attività formative proposte, ossia il modo con cui si insegna per cercare di rispondere alle diversità ed esigenze di tutti gli alunni. Ma quindi, cos'è che una scuola inclusiva dovrebbe aspirare ad incentivare? Salvatore Soresi ci dice che "in modo più specifico, una scuola inclusiva dovrebbe essere in grado, attraverso azioni condivise di programmazione e organizzazione, di promuovere [...]" (2016, p.181):

- L'accoglienza di tutti gli studenti (Soresi, 2016, p.181).

È importante dare vita a diverse iniziative che promuovano il messaggio di una scuola per tutti senza classificazioni, distinzioni o categorizzazioni in cui nessun bambino si deve sentire o percepire escluso, diverso, rifiutato. Tutto questo può essere fatto anche attraverso la partecipazione al gioco che ad esempio per gli alunni con disabilità rappresenta una:

"[...] preziosa opportunità di formazione e di sviluppo delle proprie potenzialità anche se, spesso, viene loro preclusa poiché la didattica del gioco è intesa in senso molto riduttivo. Molto spesso, infatti, ci si concentra esclusivamente su aspetti di tipo assistenziale e il gioco viene considerato del tutto irrilevante anche perché frequentemente educatori e insegnanti pensano che i bambini con disabilità siano incapaci di giocare (Saracho, 2013)"
(Cajola, Rizzo, 2014; p.28).

Attuare sin dalla prima infanzia percorsi di didattica al gioco offre la possibilità di non solo trasmettere a tutti i bambini i consueti valori relativi alla tolleranza, ma anche permette di riconoscere l'altro e di rispettarlo per ciò che lui è, nonostante magari egli possieda caratteristiche che lo differenziano dagli altri.

Ecco come banali momenti di gioco possano essere, in realtà, la base sulla quale lavorare per costruire un buon clima di accoglienza e d'integrazione di e per tutti.

- Lo sviluppo delle competenze professionali di tutti gli insegnanti (Soresi, 2016, p.181).

Per parlare di scuola inclusiva è essenziale che ciascun insegnante sia in grado di fornire agli studenti diversi tipi di materiali, affinché ciascun alunno, nella sua specificità e individualità, abbia la possibilità di poter apprendere sfruttando al meglio le sue potenzialità. È necessario che gli insegnanti facciano trasparire l'idea ai loro alunni che “non c'è né vita minuscola, né vita maiuscola [...]” (Gordou, 2015; p.38), bisogna solo riconoscere e capire i propri punti di forza e di debolezza per trasformarli in risorse.

- Programmazioni rigorose e condivise (Soresi, 2016, p.181).

È necessario far in modo che ci sia collaborazione in tutto il corpo docente per poter rendere un insegnamento effettivamente adeguato alle possibilità di apprendimento di tutti gli alunni, con il fine di promuovere flessibilità e personalizzazione. Però, a malincuore, è doveroso far notare che anche se “la normativa definisce che gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno e gli insegnanti curricolari siano corresponsabili delle classi in cui operano, [...] tale aspetto è stato spesso trascurato e «l'insegnante di sostegno» è stato anche considerato come una categoria inferiore (Gelati, 1996; Ianes, 2004)” (Antonietti, 2014; p.156).

- La personalizzazione degli obiettivi, delle attività, dei sussidi (Soresi, 2016, p.182).

È fondamentale dare la possibilità di personalizzare al massimo gli interventi educativi in modo da permettere a tutti gli studenti di apprendere in modo significativo. Oggi una difficoltà molto riscontrata dagli insegnanti è di ordine pratico cioè che le classi sono molto numerose, tant'è che vengono anche definite

“classi pollaio”, e ciò non consente sempre di riuscire a conoscere i propri alunni in profondità per poter stilare attività e offrire loro mezzi e strumenti di studio efficaci. Lucio Cottini ci ricorda che “la scuola dell’inclusione, per valorizzare le differenze, deve essere in grado di [...] «istruire e di educare attraverso l’istruzione» (Baldacci, 2014, p.103). L’incontro fra tutti, quindi, deve avvenire principalmente sul piano degli apprendimenti e, di conseguenza, la sfida rimane sempre quella di coniugare la didattica curricolare con la politica dell’inclusione” (Cottini, 2014; p.15-16).

- Il potenziamento delle abilità cognitive, sociali ed emozionali (Soresi, 2016, p.182).

Affinché tutti gli studenti abbiano la possibilità di sviluppare le loro abilità in rapporto al contesto che è dato da eterogeneità e complessità.

Evidenziato che per parlare di scuola inclusiva è doveroso che gli insegnanti siano in grado di instaurare e sviluppare al meglio una buona relazione con i propri educandi, è inevitabile che il docente “[...] tenga conto delle sue attitudini, bisogna che egli sappia individuarle per favorire la loro piena maturazione e per evitare d’imporgli uno sviluppo artificiale” (Pazzaglia, Laberthonnière, 2014; p.66). Occorre saper individuare e comprendere fino in fondo quali sono i bisogni dello studente, tenendo presente i punti di forza ma, naturalmente, anche le sue fragilità. L’insegnante deve essere presente, ossia essere una figura di riferimento capace di saper ascoltare l’alunno, conoscere la sua storia, rispettarlo, entrando in punta dei piedi senza essere invadente. È fondamentale che instauri con l’altro un rapporto fondato sul rispetto e sulla fiducia reciproca per far in modo che la relazione sia sana e salda e non un rapporto artificioso o di routine. Se c’è fiducia e riconoscimento ci si aspetta che l’insegnante faccia il possibile per garantire a tutti i suoi studenti l’opportunità di sviluppare le loro possibilità. Ma come ci ricorda Carol Ann Tomlinson “una genuina opportunità può fare paura perché può apparire fuori dalle proprie possibilità, ma raramente si dimostra illogica o ridicola. Essa richiede un grosso lavoro, ma è un lavoro finalizzato al raggiungimento di uno scopo -per realizzare un sogno” (2006; p.51). L’insegnante che ha piena fiducia nelle potenzialità di ogni suo

educando sa riconoscere in lui i progressi scolastici che è riuscito a fare, lo aiuta e lo sprona a non scoraggiarsi e gli offre vari supporti per poter aspirare di raggiungere il livello più alto. Se al centro del processo formativo scolastico sta lo studente, egli in quanto persona deve avere la possibilità di essere libero di scegliere, diritto espresso anche nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948. Negli anni '80 nasce ad opera di Amartya Sen e Martha Nussbaum il "Capability Approach (CA), un paradigma teoretico che ha come promessa quella di sostituire il linguaggio dei bisogni con quello delle capacità, massimizzando l'agency ossia la capacità del soggetto di perseguire obiettivi ritenuti significativi, mettendo in atto la libertà di scelta (freedom)" (Fiorucci, Nanni, Traversetti, Vaccarelli, 2022; p.84). In particolare, il *Capability Approach* si focalizza sulla necessità di rimuovere tutte quelle barriere che limitano l'agency, dando alle persone più occasioni di partecipazione. Però, i soggetti, per poter essere veramente agenti delle proprie vite, vanno educati alla libertà e quindi all'opportunità di scegliere. Infatti, "[...] il Capability Approach (CA) è ritenuto un paradigma influente nella riconcettualizzazione avvenuta alle porte del terzo millennio dell'idea di well-being, allontanandola da una mera visione quantitativa e standardizzata, per enfatizzare piuttosto la stretta connessione tra l'essere felici e la libertà di scegliere, o, meglio ancora di aspirare" (D'Alonzo, 2019; p.65). In questo senso l'educazione diviene uno dei più importanti fattori in grado di nutrire il soggetto di agentività, consentendogli di scegliere, tra le diverse alternative, quella migliore. Però, solo se il ragazzo percepisce che l'insegnante è disposto a investire e aspira per lui il meglio, egli si sentirà importante, essenziale, unico e ce la metterà tutta per dimostrare chi è veramente, mentre, al contrario, se il docente ha scarsa fiducia in lui, anche il ragazzo a sua volta sarà meno invogliato ad impegnarsi per far vedere quello che è. In questi casi spesso è possibile che si verifichino fenomeni di profezia che si autoavvera, ossia l'autoconvincimento di essere come gli altri ci pensano. È essenziale che il docente abbia un atteggiamento positivo nonostante gli alti carichi professionali e personali che si incontrano affrontando gli ostacoli quotidiani, ed è per questo motivo che gli viene chiesto di separare l'aspetto personale da quello professionale, per far in modo che egli si possa concentrare sulle attività da svolgere e sugli studenti con affetto, dedizione e attenzione mantenendo sempre la "giusta distanza" e l'opportuno coinvolgimento.

Dunque ascoltare ed aspirare sono verbi che rappresentano due degli ingredienti

fondamentali che non possono mai mancare quando ci si trova a fare inclusione all'interno del contesto scolastico, ma "l'inclusione del 21° secolo richiede che la scuola svolga la sua missione a tempo pieno, di mattina, di pomeriggio, di sera, con interventi educativi che oltre a coinvolgere ed interessare gli alunni si rivolgano ai genitori e a tutti i membri della comunità affinché anche al di fuori delle mura scolastiche si diffonda e si pratichi la cultura dell'inclusione" (Nota, Ginevra, Soresi, 2015; p.55).

L'ascolto attivo

Oggi la scuola italiana richiede ai docenti non solo competenze culturali e didattiche ma anche di possedere buone capacità relazionali che sono ritenute indispensabili ai fini dell'insegnamento. All'interno delle aule scolastiche docenti e alunni trascorrono diverse ore della giornata durante le quali avviene interazione e comunicazione, pertanto un buon insegnante è colui che è in grado di saper osservare e ascoltare attivamente, con l'obiettivo di conoscere al meglio i suoi studenti. "Tra le tante riflessioni di Rogers una riguarda il modus operandi dei docenti, che dovrebbe basarsi principalmente sull'ascolto e l'empatia: atteggiamenti fondamentali che caratterizzano gli insegnanti considerati efficienti, poiché i loro studenti imparano di più, [...], degli studenti di quegli insegnanti che di tali atteggiamenti difettano (Rogers, 1973, pag. 148). Non basta dunque concentrarsi sui contenuti ma occorre prestare attenzione ai processi relativi alla relazione di insegnamento-apprendimento, che hanno natura non solo cognitiva ma anche emotiva e motivazionale" (Galasso, 2015; p.37).

Pertanto il verbo ascoltare non è da intendere come sinonimo di udire o sentire qualcuno o qualcosa, ma esso richiede all'interlocutore di andare in profondità, cogliendo ciò che davvero l'altro ci vuole comunicare. Però l'ascolto così inteso, proprio perché è un ambito della comunicazione umana difficilmente misurabile, passa spesso sullo sfondo, portando anche i docenti ad insegnare e a valutare altre competenze negli educandi come ad esempio leggere, scrivere, contare e parlare, pertanto questa metodologia didattica dovrebbe essere maggiormente promossa e

attuata dagli insegnanti. Gordon a riguardo “[...] sostiene, infatti, che l’ascolto attivo favorisce le discussioni produttive in classe, aiuta a vincere la resistenza degli studenti ad apprendere cose nuove, aiuta la classe a esternare e analizzare sentimenti provocati da eventi dirompenti sia dentro che fuori la scuola, permette di stimolare gli alunni nella discussione di gruppo e di coinvolgerli in maniera produttiva motivandoli a imparare” (Chiusaroli, 2020; p.145).

Marianella Sclavi, sociologa e docente di Etnografia Urbana al Politecnico di Milano, per spronarci a guardare con occhi diversi le cornici tradizionali di cui siamo parte, ci propone di utilizzare l’*ascolto attivo*.

Ella, assieme a Gabriella Giornelli, proprio per sottolineare l’importanza di tale concetto, lo paragona ad uno dei tre ingredienti fondamentali che non possono mancare in cucina quando si lavora: la farina che, unita all’acqua (cioè l’autoconsapevolezza emozionale) e al sale (ossia una dose di umorismo), permette di fare una piadina. In realtà tutti potenzialmente sanno fare una piadina perché basta seguire i passaggi su un libro di ricette così come tutti sanno ascoltare, ma “l’arte della piadina la si scopre facendola, è con l’occhio esperto che ci si mette quel pizzico di ingrediente che ne assicura il successo, quel tanto che basta perché lieviti, sia soffice e gustosa” (Sclavi M., Giornelli G., 2014; p.5). Ecco che il vero ascolto è un *ascolto attivo* che richiede un cambio di prospettiva, poiché presuppone di passare da un atteggiamento giudicante ad uno esplorativo. Sclavi sottolinea come il vero ascoltatore sia colui che è in grado di esplorare tutti i possibili mondi, rispettando ed accettando la diversità fino a mettere in discussione sé stesso e le proprie idee, senza aver fretta di giungere alle conclusioni poiché “cercare una soluzione creativa diversa dalle opzioni di partenza, significa aver imparato qualcosa di nuovo ascoltando gli altri”.⁴

Perciò lo scopo dell’*ascolto attivo* è quello di cercare di capire il punto di vista l’altro mediante l’utilizzo di un atteggiamento empatico, astenendosi da qualsiasi stereotipo, con il vantaggio di sviluppare nei bambini, sin da piccoli, alcune competenze sociali che gli serviranno per agire da futuri cittadini responsabili.

Esso diviene la premessa per aspirare alla formazione di uomini e donne in grado di saper gestire e risolvere conflitti e problemi che si potrebbero presentare nella vita quotidiana.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=8a8QVXFmdNA> (Data consultazione: 30/08/22)

3. C: Coinvolgere e Cucire

La complessità è ciò che caratterizza il mondo nel quale viviamo oggi poiché

“[...] al suo interno, la commistione di popolazioni eterogenee dà luogo a una società che è fondata da diverse etnie, e ciò comporta una complessità che è fatta emergere da ogni associazione di diversità in una unità. In quest’ottica, Morin afferma che proprio la complessità sociale rende possibile attualizzare molteplici virtualità umane. Lo stato dunque si evolve, la scienza progredisce, e la complessificazione della società diviene un processo esteso ma che ancora non è alla portata di tutti. La soluzione, o, per meglio dire, l’alternativa storica all’assolutismo statale, nel migliore dei casi, salvo alcune eccezioni, è costituita dalla democrazia, che abolisce l’accentramento dei poteri nelle mani di una sola persona o di un solo organismo, limitando in questo modo anche lo strapotere delle oligarchie e delle classi sociali più elevate” (Gembillo, 2016; p.100).

Proprio per questo le istituzioni scolastiche si ritrovano a dover formare ed educare gli alunni, nonché i futuri cittadini, alla democrazia, al pluralismo, alla tolleranza, all’intercultura e all’inclusione. Ma come vi è riportato nel Libro Bianco sul dialogo interculturale, promulgato nel 2008 dai Ministri degli affari Esteri del Consiglio d’Europa

“le competenze necessarie per il dialogo interculturale non sono automatiche: è necessario acquisirle, praticarle e alimentarle nel corso di tutta la vita. Le autorità pubbliche, i professionisti del settore dell’insegnamento, le organizzazioni della società civile, le comunità religiose, i mezzi di informazione e tutti gli altri operatori del settore educativo, che lavorano in tutti i contesti istituzionali e a tutti i livelli, svolgono un ruolo decisivo nel perseguire gli obiettivi e i valori fondamentali difesi dal Consiglio d’Europa, nonché nel rafforzare il dialogo interculturale. [...] L’apprendimento e l’insegnamento delle competenze interculturali sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale [...], [...] dovrebbero far parte dell’educazione alla cittadinanza e ai diritti dell’uomo” (Commissione Europea, Libro Bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme con pari dignità, 2008; p. 30-46).

La scuola, dunque, è anche quell’istituzione che cerca di promuovere il pieno coinvolgimento di tutti gli studenti per poter fare in modo che ciascuno si senta parte di una comunità, ossia il gruppo classe. Nonostante le diversità e le peculiarità di ciascuno,

possiamo affermare che ciò che accomuna tutti è l'esigenza di benessere globale, inteso come salute. La salute riguarda tutte le persone in modo indistinto, in quanto essa è uno stato costitutivo di ciascuno di noi. Uno dei riferimenti per l'inclusione è il modello *ICF* (International Classification of Functioning, Disability and Health) promulgato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) il 22 maggio 2001, un approccio metodologico bio-psico-(edu)-sociale “[...] in grado di fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale” (Cottini, 2014; p.12).

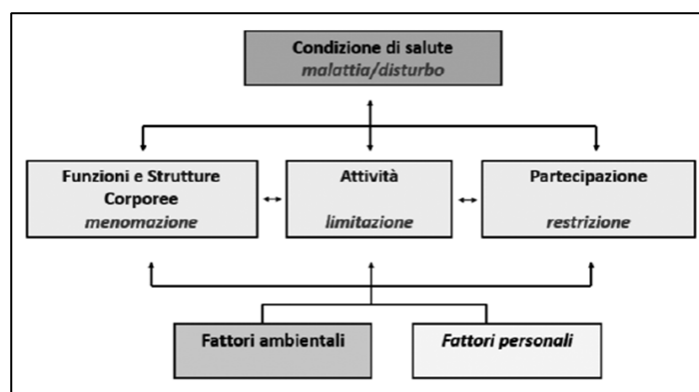


Fig.1 – Modello ICF (Garrino, 2015; p.76.)

Esso è composto da:

- *Condizioni di salute*: “è il termine ombrello per malattia (acuta o cronica), disturbo, lesione o trauma. Può inoltre comprendere altre circostanze come la gravidanza, l’invecchiamento, lo stress, un’anomalia congenita o una predisposizione genetica” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.181). Dunque esse richiamano il concetto armonico di benessere fisico, mentale, relazionale, sociale di un determinato soggetto.
- *Corpo*: “si riferisce all’organismo umano nella sua interezza, e quindi include il cervello e le sue funzioni, ovvero la mente” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.25). Il corpo va quindi considerato dal punto di vista strutturale e

nelle sue varie funzioni, da quelle mentali a quelle motorie e nei vari ambiti della fisiologia. Esso comprende:

- *Funzioni corporee*: si tratta delle “[...] funzioni fisiologiche dei sistemi corporei (comprese le funzioni psicologiche). «Corporeo» si riferisce all’organismo umano nella sua interezza, includendo così il cervello. Per questo le funzioni mentali (o psicologiche) sono comprese nelle funzioni corporee” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.182).
 - *Strutture corporee*: esse comprendono “[...] le parti strutturali o anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti classificate secondo i sistemi corporei” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.182).
 - *Menomazioni*: esse “sono problemi nella funzione o nella struttura del corpo, intesi come una deviazione o una perdita significativa” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.73). Quindi le menomazioni rappresentano una perdita o un’anomalia rispetto la funzione o la struttura corporea.
-
- *Attività personale*: indica “[...] l’esecuzione di un compito o di un’azione da parte di un individuo. Essa rappresenta la prospettiva individuale del funzionamento” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.182) e comprende due qualificatori:
 - *Performance*: “[...] descrive quello che un individuo fa nel suo ambiente attuale” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.121), ossia quello che una persona è in grado di fare.
 - *Capacità*: “descrive [...] l’abilità dell’individuo nell’eseguire un compito o un’azione” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.122), cioè quello che una persona è in grado di fare in un ambiente standardizzato.
-
- *Partecipazione sociale*: una persona “funziona bene” se partecipa socialmente, in modo integrato e attivo nella società, versus le restrizioni alla partecipazione sociale cioè “[...] i problemi che un individuo può sperimentare nel coinvolgimento nelle situazioni di vita” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.183).

- *Fattori contestuali*: essi “sono i fattori che nell’insieme costituiscono l’intero contesto della vita di un individuo, e in particolare il background in cui nell’ICF sono classificati gli stati di salute” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.183). Tali fattori perciò interagiscono con il soggetto in una condizione di salute e determinano il livello e il grado del suo funzionamento. Essi comprendono:
 - *Fattori personali*: “sono fattori contestuali correlati all’individuo quali l’età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita e così via, che non sono attualmente classificati nell’ICF, ma che gli utilizzatori possono inserire nelle loro applicazioni della classificazione” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.183). Essi fanno riferimento al singolo soggetto, al suo vissuto personale e rappresentano le caratteristiche individuali non riconducibili alla condizione di salute o agli stati ad essa correlati.
 - *Fattori ambientali*: “[...] costituiscono gli atteggiamenti, l’ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza” (Organizzazione mondiale della sanità, 2007; p.210), sono perciò le caratteristiche del mondo fisico, sociale e gli atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni di un soggetto in un determinato contesto.

Il modello interpretativo qui riportato “[...] fa riferimento ad un nuovo paradigma -quello biopsicosociale- il cui riferimento concettuale non è più la patologia ma il funzionamento umano” (Lascioli, 2011; p.16). Questo documento, che è strumento di carattere internazionale, fornisce un cambiamento rispetto al linguaggio perché non si parla più di menomazione o di handicap, ma di diversi livelli di funzionamento in base all’accessibilità del contesto. Infatti:

“gli elementi fondamentali dell’ICF, che fanno di questo nuovo prodotto della famiglia OMS delle Classificazioni Internazionali un fattore di grande novità e trasformazione, risultano i seguenti:

- *È un modello descrittivo del funzionamento umano, non della sola disabilità;*
- *È un modello universale, non si rivolge a delle minoranze;*
- *Correla in un quadro sistematico approcci diversi (bio-psico-sociali) in base ad una logica interattiva;*

- *Interpreta i fattori che concorrono a formare il quadro del funzionamento umano secondo un'ottica di equivalenza;*
- *Guarda alla persona in relazione al contesto, valorizzando le dimensioni culturali” (Lascioli, 2011; p.15).*

Con il modello *ICF*, il focus è centrato sul contesto, oltre che sul singolo individuo e mira a realizzare interventi pedagogici che non si limitano solo all'ambito scolastico, ma che si attuano lavorando con e attraverso la comunità di appartenenza, per un progetto di vita volto al benessere dell'individuo. È bene sottolineare che l'educatore non può intervenire sui domini che riguardano le condizioni di salute, ma egli può lavorare su tutto ciò che riguarda l'attività personale (performance e capacità), la partecipazione e i fattori contestuali, sia personali sia ambientali. Un possibile limite di questo approccio è il fatto di non essere lineare, causalistico, non prevede garanzie di risultati ma richiede fiducia nel processo di relazione. Come riportato da Marina Santi, è bene evidenziare che “[...] non c'è azione didattica oggi che non si debba confrontare con la sfida dell'inclusione della diversità sociale e culturale, nel rispetto delle differenze individuali” (2006; p.113). L'educazione e l'istruzione inclusiva richiedono di conoscere l'educando, pensando di poter creare per lui occasioni per liberare le sue potenzialità mediante un programma educativo volto all'inclusione e all'emancipazione. Il compito di chi fa scuola, però, è anche quello di essere in grado di progettare e creare lavori accattivanti e coinvolgenti, in grado di motivare gli studenti ad essere protagonisti attivi, soddisfatti e realizzati a lavoro concluso, nonostante magari esso sia stato per loro a tratti difficoltoso. Secondo Steven Levy

“[...] il coinvolgimento di colui che apprende avviene quando l'insegnante cerca ciò che è davvero straordinario in un dato argomento, lo mescola alle sue particolari passioni e talenti e crea un ambiente di apprendimento in cui siano sufficienti materiali, percorsi e ricerche capaci di invitare ogni studente ad utilizzare le abilità e gli interessi personali nella mutua esplorazione di idee intriganti” (Tomlinson, 2006; p.97).

Una lezione che permette di coinvolgere tutti gli alunni, suscitando in loro motivazione e collaborazione, incentrata sul riuscire a risolvere una sfida apparentemente impossibile, permette il confronto, lo scambio e, a lungo andare, può portare a cucire legami solidi tra i membri della classe promuovendo l'inclusività di tutti gli studenti. Infatti, come ci

ricorda Baldacci, “una scuola «giusta» non si limita a premiare la capacità, perché non vi è alcun merito nell’appartenere a una famiglia socialmente avvantaggiata (o nell’aver ricevuto un buon corredo genetico dalla lotteria naturale, se si preferisce). Una scuola «giusta» mira a ripianare le diseguglianze (o almeno ad accorciarle), cercando di assicurare a tutti i discenti uno sviluppo ottimale delle capacità” (Baldacci, 2016; p.25). Ma perché avvenga ciò è necessario che l’insegnante, nelle vesti di sarto, sia in grado di cucire ad ogni suo allievo un abito su misura. Claparède infatti sosteneva che “la diversità delle attitudini di cui è dotato ogni fanciullo comporta l’esigenza di una consona organizzazione della scuola. Tale esigenza viene espressa con una formula fortunata, che è anche il titolo di uno degli scritti più noti di Claparède: La scuola su misura (1920)” (Lanfranchi, Prellezo, 2008; p.370). Egli parte dal presupposto che bisogna conoscere bene l’educando per poter sviluppare e promuovere in lui interessi ed attitudini. Per riuscire a fare ciò è necessario mettere al centro l’allunno, facendo nascere in lui il bisogno, ovvero la curiosità. “Una simile pedagogia, dunque, implica necessariamente uno sforzo da parte dell’allievo e, conseguentemente, l’impegno da parte dell’educatore a suscitare in lui un interesse che superi la repulsione dello sforzo. Tale interesse si raggiunge «soltanto immettendo nel lavoro da eseguire la gioia e l’attrattiva che procura il giuoco»” (Avalle, Maranzana, 2013; p.59). Una progettazione didattica sviluppata così, rende il lavoro più stimolante, evocando e producendo curiosità, facendo acquisire al percorso svolto un valore più significativo, poiché sentirsi poco coinvolti è sinonimo di essere demotivati. Infatti, proprio in merito a questo, Carol Ann Tomlinson e Jay McTighe elaborarono un modello di pianificazione delle attività differenziate con domande di guida per la progettazione che hanno come acronimo il WHERE TO:

*“W = Help the students know **Where** the unit is going and **What** is expected? Help the teacher know **Where** the students are coming from (prior knowledge interests)?*

*H = **Hook** all students and **Hold** their interest?*

*E = **Equip** students, help them **Experience** the ideas, and **Explore** the issues?*

*R = Provide opportunities to **Rethink** and **Revise** their understandings and work?*

*E = Allow students to **Evaluate** their work and its implications?*

*T = Be **Tailored** (personalized) to the different needs, interests, and abilities of learners?*

*O = Be **Organized** to maximize initial and sustained engagement as well as effective learning?" (Tomlinson, McTighe, 2006; p.31).*

Tale acronimo dà la possibilità all'insegnante di pianificare le attività didattiche al fine di garantire a tutti gli alunni un'opportunità di apprendimento significativa spingendoli e motivandoli ad uscire dalla loro comfort zone accogliendo la sfida come un'occasione di crescita.

Il metodo Bruno Munari

Il *metodo Bruno Munari* nasce tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 quando egli presenta a Milano il primo laboratorio per bambini dal titolo: giocare con l'arte. Questo metodo educativo ruota attorno alla stimolazione della curiosità degli educandi, in quanto si è osservato che, per renderli soggetti attivi nel processo di apprendimento, è importante creare e sfruttare interesse per l'argomento che si vuole proporre.

Ciascun insegnante dovrebbe far in modo di catturare l'attenzione dei suoi alunni affinché essi vivano il tempo che trascorrono a scuola non come una forzatura, bensì come piacere di scoprire nuove cose.

La metodologia didattica che propone Bruno Munari, artista e designer italiano, parte proprio da qui, ossia dalla curiosità dei bambini. Infatti, "[...] un bambino che rivela una curiosità operativa, che si esplicita e si nutre di ciò che l'azione gli mostra. Una curiosità che gli permette di acquisire svariate informazioni e di metterle in relazione tra di loro. Un bambino che sa immaginare, in una modalità dinamica e che è in grado di variare la sua esperienza in un continuo gioco proiettivo, fondato su elementi oggettivi. [...] Un bambino che non si annoia, ma che sa continuamente stupirsi di ciò che scopre, anche partendo da elementi molto semplici in cui lui riesce a vedere «un mondo» di sensazioni, di possibilità, di qualità" (Sperati, 2014; p.199).

Il *metodo Bruno Munari* si fonda quindi sull'idea di un apprendimento basato sulla partecipazione attiva degli educandi, con il vantaggio di sviluppare negli allievi la capacità di osservare e di fare con le proprie mani utilizzando la creatività.

Grazie a questa metodologia didattica, ciascun studente proprio perché è diverso dagli altri può sentirsi accolto e coinvolto nel processo di apprendimento, indipendentemente dalle sue capacità, poiché grazie alla collaborazione tra pari si instaura un clima di aiuto e di supporto portando anche a cucire solidi legami tra i membri del contesto classe.

L'insegnante che intende applicare tale metodo si trova a non dover suggerire ai suoi studenti cosa fare, ma piuttosto come fare. Dunque il docente ha come obiettivo il far sentire i suoi educandi come protagonisti attivi, perciò dovrà limitarsi a dare poche, chiare e semplici indicazioni di stampo prevalentemente tecnico senza suggerire o influenzare gli alunni. Egli nel momento in cui propone un'attività dà anche l'esempio e questo permette ai suoi alunni di emularlo, facendo nascere in loro motivazione e la consapevolezza di poter raggiungere un obiettivo.

4. C: Contesto come Comunità

Grazie alla promulgazione da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità del modello *ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health)* è stato fatto un passo in avanti per valorizzare la dimensione dell'inclusione delle persone all'interno della comunità di appartenenza. Tale strumento ha sottolineato che la differenza non può essere considerata un problema poiché nasciamo tutti con capacità diverse che rappresentano, secondo questo modello, il grado più alto di funzionamento di una persona nell'eseguire compiti o azioni in un contesto standardizzato. "In questo modo, il modello ICF ci aiuta a definire le diverse situazioni di funzionamento degli alunni: alcune di esse saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività

personali, altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di attività personali e di partecipazione, altre primariamente da fattori contestuali ambientali, altre principalmente da difficoltà di partecipazione sociale [...]” (D’Alonzo, 2019; p.259). Mentre, nel *Capability Approach*, paradigma proposto da Amartya Sen e Martha Nussbaum, “[...] il functioning non è solo ciò che un individuo fa — come il termine lascerebbe supporre —, ma anche quello che egli è [...]. Considerati nella loro totalità, i funzionamenti rappresentano l’insieme delle «realizzazioni effettive» di un individuo, cioè quello che egli ritiene degno di fare o di essere per stare bene” (Pasqualotto, 2014; p.278-279). Il senso di appartenenza è quel sentimento che ci dà la percezione di sentirsi accolti, accettati, connessi con gli altri e, quindi, parte di un gruppo. Tutto ciò avviene nel momento in cui ci identifichiamo come tali, poiché accettiamo e condividiamo unanimemente i valori e avvertiamo quel senso del “noi”. In un contesto classe il sentimento di appartenenza assume un ruolo fondamentale, perché permette scambio, confronto e, al contempo, rafforza il senso di autoefficacia, portando ad un aumento generale dell’autostima. Marina Santi, rispetto a questo aspetto, spiega come sia possibile la trasformazione della classe in comunità, la quale si caratterizza come “[...] «comunità di apprendimento», di «pratica», di «discorso» e di «ricerca», facendosi, proprio per le caratteristiche, le metodologie e le prerogative che nelle sue varie accezioni la definiscono come ambiente didattico, una autentica «comunità di integrazione»” (Santi, 2006; p.66).

- Classe come “comunità di improvvisazione” (Zorzi, De Rossi, 2019; p.100).
“L’improvvisazione è un fenomeno, uno strumento di comunicazione, di azione interattiva, di apprendimento, legato a processi creativi che mettono autenticamente in relazione le persone coinvolte. È una risorsa, un mezzo per confrontarsi con situazioni sempre nuove, complesse” (Santi, Zorzi, 2015; p.354).
L’improvvisazione proprio perché, per sua natura, è un processo di relazione, essa non può avvenire da sola ma “within this relation, improvisation is created every time: it emerges both as product and process of seizing opportunities and choices in the moment, during the educational process” (Santi, Zorzi, 2020; p.26).
L’insegnante che vede la sua classe come una comunità di improvvisazione, è quel

docente che è in grado di saper valorizzare l'imprevisto e il cambiamento che avviene, nel qui ed ora, trasformandolo in possibilità, poiché

“to develop a community of improvisation means to work to create a learning environment in which errors are seen and judged as generative, the autonomy is encouraged also in experimentation, to sustain and support others are as important as to be resourceful and to take initiative, discussion and challenge are flourishing occasions to discover new zones of proximal development, the relationship with the unforeseen and variation is the involving and amusement management of complexity (that the daily life constantly offers) and not something to eliminate or to take under (false) control” (De Rossi, Zorzi, 2019; p.102).

In questo modo egli insegnerà ai suoi studenti la capacità di saper gestire ed accettare l'imprevisto, considerandolo non come un problema bensì come un'opportunità per poter crescere ed apprendere qualcosa di nuovo. “Improvisation is an active practice that involves attitudes of continuous research and exploration, which requires practitioners to be open to learn, discuss, and be present in the present” (De Rossi, Zorzi, 2019; p.100).

- Classe come “comunità di apprendimento” (Brown, Campione, 1990).

“La classe è un contesto che offre nella sua intrinseca gruppaltà la presenza di una molteplicità di soggetti in relazione tra loro. Tale situazione intersoggettiva va valorizzata come risorsa per trasformare il contesto in «comunità di apprendimento»” (Santi, 2006; p.69).

In essa viene evidenziata l'attenzione sulla suddivisione del carico cognitivo tra i pari per promuovere uno sviluppo, ad esempio provare a studiare ed imparare assieme. Vediamo come gli alunni condividono il carico assumendosene la responsabilità, mentre il docente esercita il ruolo di guida esperta. Quindi l'attenzione non è più posta sulle attività, ma sul processo, in quanto è presente una dimensione di mutuo sostegno tra i pari, con lo scopo di poter affrontare e superare situazioni di *problem solving* condividendo le performance difficili. Tutti gli elementi della didattica sono mezzi a disposizione degli insegnanti e loro dovrebbero poter variare e adattare i loro stili di insegnamento, in quanto un

determinato stile non è detto che incontri tutti gli stili di apprendimento presenti in una classe.

- Classe come “comunità di pratica” (Wenger, 1998).
“Una «comunità di pratica» a scuola si costituisce quando la classe diventa un contesto di esperienza cognitiva condivisa e mediata. In tale ambiente le opportunità di apprendimento diventano occasioni di apprendimento cognitivo, rese possibili dalla relazione intenzionale e reciproca che si stabilisce tra i membri della comunità [...]” (Santi, 2006; p.75). L’ottica di ragionamento è quella di promuovere attività che coinvolgono l’agire. Il fare qualcosa si lega al concetto di partecipazione periferica legittimata: in qualsiasi attività vi è un centro, ossia chi ha le capacità riconosciute, ed una periferia, ossia chi è nuovo ma è legittimato a dare il proprio contributo, poiché egli potrà essere principiante in un’attività ma esperto in un’altra. Quindi, è l’eterogeneità dei diversi componenti del gruppo che permettere lo scambio, la condivisione e il confronto di conoscenze e competenze. Il *Peer Tutoring*, nonché la collaborazione tra pari, diviene la metodologia più efficace, perché permette l’integrazione e l’inclusione di tutti i membri, valorizzando le abilità e non i limiti di ciascun componente. “Il tutorato, dunque, nasce [...] come metodo di orientamento tra uno studente più esperto e uno meno esperto, con lo scopo di trasmettere o aiutare a sviluppare competenze trasversali per far fronte alle sfide che l’ambito formativo propone ai nuovi arrivati” (Annovazzi, Camussi, Meneghetti, Stiozzi, Zuccoli, 2019; p.204). Tale metodologia in realtà ha origini lontane quando “nell’anno 1797, Joseph Lancaster (1778-1838), giovane maestro quacchero, apre a Southwark, uno dei più poveri sobborghi di Londra, una scuola elementare. Per rendere più contenuta la spesa delle famiglie e più rapida l’istruzione a un maggior numero di ragazzi si avvale della collaborazione degli scolari più svegli quali «monitori» e ripetitori degli altri, arrivando a escogitare un metodo didattico che gli consente di tenere da solo «una scuola di mille allievi»” (Lanfranchi, Prellezo, 2008; p.139). L’elemento centrale del *Peer Tutoring* sta nel considerare l’alunno non solo come tale, ma anche come potenziale insegnante in grado di saper spiegare, attraverso

le sue parole, determinati concetti ai suoi compagni. Così facendo egli riesce a rendere più semplici i concetti perché, nel spiegarli, utilizza termini più vicini ai suoi coetanei sviluppando, al contempo, le sue abilità relazionali. Al docente viene richiesto di dare agli studenti, che svolgono il ruolo di insegnanti, i materiali necessari e di monitorare la situazione privilegiando e favorendo le idee dei ragazzi.

- Classe come “comunità di discorso” (Fish, 1980).
“La classe come «comunità di discorso» è il contesto in cui gli alunni vengono famigliarizzati attraverso un processo di acculturazione ai saperi e alle discipline come sistemi organizzati di codici linguistici di regole, di strategie e di procedure di risoluzione ai problemi” (Santi, 2006; p.81). Il suo focus è la comunicazione e gli attori del contesto classe sono intesi come soggetti che parlano e ascoltano dentro una relazione dialogica la quale, se ben guidata, favorisce un buon sviluppo intellettuale. Il linguaggio però non è solo ed esclusivamente fatto di parole, ma anche di gesti e simboli. Pertanto, il discorso mette insieme tanti linguaggi, ma, nella comunità, vi è sempre presente la diversità, quindi si arriverà sempre a discorsi dissimili. In un simile contesto sarà importante mediare i discorsi promuovendo dialoghi, ponendo domande, interpretando concetti e l’insegnante diventerà un facilitatore con lo scopo “[...] di educare (l’intelletto, la memoria, la capacità di giudizio), tenta, ci prova” (Conte, 2017; p.7-8).
- Classe come “comunità di ricerca” (Peirce, 1877).
“[...] la ricerca corrisponde allo sforzo [...] che va dal dubbio alla credenza” (Santi, 2006; p.100). Essa è un processo di costruzione di conoscenza che ha origine da dubbi, problemi e saperi non certi. Se l’uomo non si fosse mai interrogato, ora non conoscerebbe. Creare una comunità di ricerca significa abituare le persone a porsi domande e una proposta didattica a riguardo può essere il *Debate*, ossia “[...] una tecnica che consiste in un confronto tra due persone o squadre che difendono due tesi contrapposte, argomentando dapprima a favore della propria tesi (Pro) e successivamente contro la tesi opposta (Contro), con

possibilità di repliche reciproche” (Ranieri, Di Stasio, Bruni, 2018; p.99). Lo scopo primario di tale metodologia non è la vittoria e la sconfitta di uno dei due interlocutori, bensì il perfezionare la propria capacità di argomentare e di sostenere un dibattito. In realtà questo metodo ha origini molto lontane, già Socrate utilizzava una simile metodologia, ossia il metodo socratico, cioè un dialogo interattivo-argomentativo che avveniva tra diversi soggetti. Esso prevedeva la continua formulazione di domande e la ricerca di nuove risposte, stimolando così il pensiero critico poiché, secondo Socrate, il pensare continuamente a nuove soluzioni, porta i soggetti ad ampliare le conoscenze e la propria mente. “Oggi sappiamo che non basta più insegnare, bisogna che i ragazzi apprendano. E il verbo apprendere è un composto di prendere, il che rinvia a un discente visto non tanto come consumatore, quanto piuttosto come attore. È dunque l’attività di costruzione dei saperi che deve essere alla base degli apprendimenti (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1999, p. 10)” (Ponzo, 2019; p.140). Il *Debate*, se attuato all’interno delle aule scolastiche, offre come vantaggio la possibilità di non far apprendere agli studenti determinati contenuti in modo passivo, ma di riflettere in gruppo interrogandosi e ponendosi domande. Questo porta a sviluppare pensiero critico negli educandi, dando loro la possibilità di imparare a non accettare passivamente tutto in modo acritico. Un’attività di *Debate* prevede una fase iniziale, nella quale viene individuato l’argomento su cui si vuole discutere, una fase di suddivisione della classe in piccoli gruppi, una fase di ricerca di materiali per essere in grado di sostenere le proprie tesi, la fase di dibattito e infine un momento di sintesi finale per tirare le somme e stendere una valutazione. L’insegnante assume il ruolo di facilitatore, cercando di incentivare a sostenere il dialogo, assicurandosi che tutti abbiano la possibilità di intervenire e di sentirsi a proprio agio. Più una classe è coesa, più tale metodologia sarà efficace, perché il senso di appartenenza dà la possibilità ai ragazzi di sentirsi tutti importanti, responsabili e protagonisti attivi della propria formazione, ricercando e co-costruendo insieme il sapere come una vera e propria comunità di ricerca.

Questi diversi tipi di comunità individuati da Marina Santi, docente di Didattica e Pedagogia Speciale, non vanno intese come tutte separate poiché “[...] la comunità di

apprendimento è di fatto anche una comunità di discorso, di pratica e di ricerca, nella misura in cui l'apprendimento [...] si realizza come pratica di ricerca discorsiva; e il discorso intersoggettivo si esprime come apprendimento di procedure, ricerca di risposte, pratica di soluzioni possibili” (Santi, 2006; p.66). Quando un gruppo si percepisce come comunità vuol dire che sta mettendo in comune qualcosa e questa trasformazione consente a quei soggetti di sentirsi parte di qualcosa. Lavorare affinché una classe si trasformi in comunità non è un obiettivo banale, poiché lì dove i ragazzi imparano a percepirsi come un tutt'uno, noi insegnanti troviamo il terreno fertile per tutta una serie di relazioni che avvengono tra di loro che vanno al di là delle singole prestazioni. Quindi le potenzialità del contesto classe come comunità sono: la consultazione reciproca, lo scambio di informazioni e l'avanzare domande ponendosi come contesto ricco di risorse messe a disposizione di tutti. Ogni partecipante si fa carico, ed è responsabile, del proprio sviluppo e di quello altrui attraverso l'interazione e la condivisione, poiché l'acquisizione del sapere è un atto di responsabilità congiunta e la richiesta di aiuto non è solo tollerata, ma incentivata. In questo modo la regola principale diviene: chiedi a tre prima di chiedere a me.

La Philosophy for Children

Se uno degli obiettivi che la scuola si prefigge oggi è quello di formare cittadini democratici, critici e dotati di un proprio pensiero, la *Philosophy for Children* diviene una metodologia didattica ad hoc per poter raggiungere tale scopo.

La *Philosophy for Children (P4C)* è un programma educativo ideato a metà degli anni '70, che vede come fondatore una figura americana: Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana, profondamente interessato a problematiche educative.

Egli, stanco di vedere che i suoi studenti non erano allenati a porsi domande e a cercare risposte, decide di avviare questo progetto utilizzando la disciplina filosofica come pratica di ricerca per indagare i vari campi dell'esperienza umana, con l'obiettivo di incrementare le capacità cognitive complesse, le abilità sociali e linguistico-espressive

dei suoi studenti. “Il filosofare - e non la filosofia - inteso come percorso intellettuale orientato alla razionalità ed alla ragionevolezza argomentativa, si manifesta come un’attività metadisciplinare e trasversale che può fungere da collante metodologico tra le programmazioni ed i diversi approcci disciplinari nonché tra i componenti nel modulo” (Santi, 2006; p.85). Una sessione di *Philosophy for Children* è composta da un’attività introduttiva breve, di circa 5-7 minuti, che serve ad instaurare un clima di sintonizzazione tra tutti i partecipanti poiché, di lì a poco, essi dovranno parlare di una questione che li accomuna. Successivamente si passa alla presentazione del testo stimolo, che viene introdotto dal facilitatore con lo scopo di avviare il dialogo tra i partecipanti. Esso può essere letto dal facilitatore, individualmente dai partecipanti o con altre modalità e, successivamente, a partire da questo testo, verrà chiesto a ciascun partecipante di pensare e formulare una domanda da porre a tutta la comunità. In quel frangente il compito del facilitatore è quello di riportare tutti gli interrogativi in un’agenda, collocata in un posto ben visibile a tutti, cercando di scrivere fedelmente la domanda formulata da ogni componente. Dopo di che, si rileggono tutti i quesiti per vedere se ci sono interrogativi molto simili o temi comuni che sono emersi. L’obiettivo è quello di far in modo che emerga una domanda collettiva e condivisa che deve rispecchiare l’interesse di gran parte della comunità. Il facilitatore a questo punto inizia ad agevolare lo sviluppo della discussione tra i partecipanti provocando la comunità, favorendo la condivisione delle idee, chiedendo esempi, controesempi, proponendo esercizi per lavorare su quanto detto, rilanciando alla comunità le domande mantenendo sempre un atteggiamento neutrale nello sviluppo dell’attività. Arrivati ad un approdo finale tra i partecipanti, il facilitatore termina la sessione di discussione esplicitando quanto è avvenuto e dove si è arrivati. In conclusione lancia un’attività di autovalutazione per chiedere se durante la sessione i partecipanti sono stati bene, se si sono sentiti partecipativi, se l’incontro è stato ben condotto e tutto questo può essere fatto in molte modalità: con un questionario, con un’attività legata al linguaggio del corpo, ecc. ecc...

Proporre agli studenti una sessione di *Philosophy for Children* ha il vantaggio di ampliare il pensiero, portando gli alunni coinvolti a sviluppare il ragionamento, la formulazione dei concetti e il significato di questi, legandoli anche ad esperienze e problemi vissuti in prima persona. Ecco, dunque, l’importanza della pratica filosofica

all'interno delle aule, poiché essa “[...] è la chiave d'accesso per entrare in contatto con il sapere organizzato e sistematizzato delle discipline scolastiche. È la chiave che consente la comprensione delle strutture formalizzate che costituiscono il sapere, che viene «scoperto», indagato, decostruito e costruito attraverso un metodo di indagine costante che ne rende più accessibile l'appropriazione” (Miraglia, 2013; p.389). Durante tutto questo lavoro di riflessione, diviene fondamentale la presenza dell'insegnante il quale assume il ruolo di facilitatore, ossia ha il compito di stimolare, sollecitare e guidare la discussione, favorendo il dialogo e monitorando la validità della ricerca.

5. O: Organizzare spazi e tempi – Orchestrare

Affinché si realizzi cooperazione e collaborazione è necessario non sottovalutare l'ambiente nel quale avviene l'interazione tra i soggetti, ecco perché, nel mondo della scuola, l'organizzazione dei tempi e degli spazi gioca un ruolo importante all'interno delle aule scolastiche.

“L'attenzione per lo spazio dell'apprendimento non è un tema nuovo: i padri fondatori dell'attivismo pedagogico avevano già riconosciuto un ruolo chiave dell'ambiente nei processi di insegnamento e apprendimento. Da Don Milani alla Montessori e Dewey, da Freinet a Malaguzzi, chiunque abbia avvertito la necessità di mettere in primo piano lo studente è giunto alla conclusione che la cattedra e la sua collocazione sulla predella sono l'emblema di una relazione di tipo gerarchico”
(Mosa, Tosi, 2016; p.9).

Come nessun testo non è mai completamente neutrale, così anche il contesto non lo possiamo considerare imparziale, poiché esso è in grado di veicolare tutta una serie di messaggi impliciti in grado di rispecchiare i membri di quella comunità. Ad esempio, l'arredo delle aule e le pareti tappezzate di manufatti prodotti dai ragazzi stessi sono elementi che ci raccontano qualcosa di quel determinato contesto classe, aiutandoci a

capire se vi è flessibilità o standardizzazione, se vi è collaborazione o competizione. Come ci ricorda Carol Ann Tomlinson, “l’ambiente comunica apertamente, oppure in modo più sfumato, il senso di riconoscimento e di affermazione personale, di apertura al contributo individuale, di potere derivante dalla conoscenza, di orientamento all’apprendimento e di sfida elevata” (2006; p.61). Quindi l’insegnante si trova a dover orchestrare la classe, ossia a gestire i ragazzi, secondo un progetto mirato volto all’inclusione, favorendo la piena partecipazione di tutti e coordinando nel qui ed ora ogni elemento e situazione che si presenta. In primis egli è chiamato a rispettare tutti i suoi alunni in base alle caratteristiche che ciascuno di loro possiede, sfruttando e valorizzando le abilità e le competenze di ogni educando. Ogni ragazzo essendo un soggetto unico, originale e irripetibile avrà esigenze e tempi diversi di apprendere e il docente è chiamato ad esercitare la funzione di direttore d’orchestra. Il suo ruolo sarà fondamentale perché permette di far convergere verso lo stesso obiettivo il suono di tutti gli strumenti presenti in aula, ossia gli educandi, creando un clima armonioso. Ogni suo movimento e gesto non è mai puramente casuale, ma esprime una stretta correlazione tra melodia e lo strumento suonato da ciascun musicista. “L’ambiente di classe include le caratteristiche fisiche e affettive che, singolarmente o in modo cumulativo, determinano il tono o l’atmosfera in cui avranno luogo l’insegnamento e l’apprendimento. Dal primo all’ultimo giorno di lezione l’ambiente formerà silenziosamente, ma potentemente, una linea di comunicazione da insegnante a studente e da studente a insegnante” (Tomlinson, 2006; p.61). Al fine di organizzare al meglio l’ambiente di apprendimento è necessario tenere in considerazione alcuni aspetti affinché vi sia un’organizzazione funzionale dello spazio, poiché come ci ricorda Luigi D’Alonzo “[...] è necessario che il docente raggiunga tutti facilmente e nel più breve tempo possibile: la sua prossimità può sollecitare all’attenzione, sedare focolai di irrequietezza, offrire un valido appoggio al soggetto in difficoltà, confermare e spronare atteggiamenti virtuosi e costruttivi” (2019; p.252-253).

- a. La disposizione dei banchi dovrebbe sempre garantire la visibilità all’insegnante di ogni suo alunno. Come riporta nel suo libro Giuseppe Maugeri, esistono diversi modi di distribuzione dello spazio in aula:
 - Lo spazio cattedratico (Maugeri, 2017; p.77): è una disposizione dei banchi funzionale alla lezione frontale che richiama il modello tradizionale

dell'insegnamento. I tavoli e le sedie sono disposti in lunghe file orizzontali permettendo una scarsa possibilità di scambio e confronto, la cattedra invece, è l'unico elemento di riferimento didattico che però non consente la visibilità di tutti gli alunni da parte del docente.

- Il modello spaziale a ferro di cavallo (Maugeri, 2017; p.77): è una disposizione dei banchi semicircolare a forma di U che permette lo scambio di informazioni e favorisce il contatto visivo di tutti i partecipanti dandogli la possibilità di vedersi l'un l'altro.
- Il modello spaziale circolare (Maugeri, 2017; p.78): è una disposizione circolare dei banchi che è attuabile se il numero dei partecipanti è limitato. Permette il confronto e lo scambio dando a tutti la possibilità di sentirsi coinvolti e di poter partecipare alla discussione.
- Il modello open space (Maugeri, 2017; p.78): richiama un grande ambiente che consente di creare gruppetti di piccoli banchi circolari. La peculiarità di questa tipologia spaziale è che i tavoli sono flessibili per cui permette la formazione di gruppi di studenti sempre nuovi.

- b. I cartelloni appesi alle pareti: sono un prezioso elemento che, oltre ad abbellire l'aula, diventano anche uno strumento di facilitazione per gli studenti. In virtù di ciò, è opportuno che non vi sia un gran numero di cartelloni perché questo altrimenti si potrebbe tramutare in un elemento di disturbo.
- c. La presenza di scaffali, armadi, materiali: è necessario che vi sia ordine all'interno della classe per evitare che gli alunni si possano distrarre, perciò ogni cosa deve essere al suo posto. Gli studenti vanno abituati a riporre gli oggetti al loro posto e a mantenere il materiale in ordine sul loro banco tenendo a portata di mano solo ciò che serve in quel momento.

Daniele Loro, professore associato di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Verona, riflette sul tempo lento della cura educativa e sul fatto che esiste un tempo per tutti per ogni cosa. Egli dà una lettura pedagogica del tempo dicendo che:

“una delle caratteristiche della cura educativa è il tempo: la cura chiede «tempo». [...] Nella pratica di cura vi sono almeno tre-quattro visioni del tempo, non sempre coincidenti o almeno convergenti tra loro:

- *il tempo dell'educando (ad esempio di imparare, di prendere coscienza, ecc.);*
- *il tempo dell'educatore, legato alla sua disponibilità, ma anche al suo modo di intendere la sua attività, alla sua personalità, alla situazione in cui si trova in quel periodo, ecc.);*
- *il tempo delle attese sociali, che tende ad accelerare, anche a rischio paradossalmente di rendere tutto più difficile e meno lineare;*
- *il tempo che richiede il compiersi stesso dell'azione educativa, che non può essere compresso o dilatato a piacimento” (Loro, a. a. 2016/2017; p.168).*

Ma quindi qual è il giusto tempo? Il giusto tempo è il tempo che serve a ciascuno per potersi sviluppare e formare perciò esso non può essere standardizzato e uguale per tutti, ma è il tempo fondamentale che serve a ciascun soggetto per poter imparare. Joan Domènech Francesch, nel suo saggio intitolato «Elogio dell'educazione lenta» del (2011), racconta come

“[...] l'accelerazione, dovuta anche alle nuove tecnologie, del ritmo degli apprendimenti delle giovani generazioni, senza prestare attenzione alla diversità del singolo, ha portato alla convinzione, che a tutti si possa chiedere la stessa cosa nello stesso tempo e allo stesso ritmo. Il dato relativo all'incremento della distanza esistente tra le cosiddette «eccellenze», ossia gli studenti particolarmente brillanti e meritevoli sul piano degli apprendimenti, ed il resto della classe, ci porta a soffermarsi brevemente anche su quanto sia opportuno «tener conto in modo autentico dei diversi ritmi di apprendimento, pensando a curricoli flessibili ed integrati, che possano prevedere percorsi diversi a seconda degli alunni, soprattutto in considerazione del loro ritmo di maturazione specifico ed individuale. Significa non imporre un ritmo artificiale e accelerato, o non stabilire come norma il ritmo

adeguato a coloro che avanzano più rapidamente» (Francesch, 2011)” (D’Alonzo, Maggiolini, Zanfroni, 2013; p.14-15).

Il tempo è prezioso e una volta passato non è più recuperabile, perciò è imprescindibile saper gestire lo scorrere del tempo durante le attività didattiche in aula. Lamberto Maffei, in merito, a questo parla di “[...] elogio della lentezza: infatti, questo lungo tempo ci è dato affinché ognuno di noi possa imprimere un’impronta personale allo sviluppo del suo cervello [...]” (Maffei, 2014; p.31-32) poiché egli ritiene che “il cervello [...] è una macchina lenta [...]” (Maffei, 2014; p.42). Dunque l’insegnante professionista è colui che sa proporre le cose agli alunni nel modo giusto, nel momento giusto, con le parole giuste, biasimando e gratificando l’educando, aiutandolo a divenire persona consapevole di sé stesso, dei suoi diritti, doveri e responsabilità. Proprio per questa ragione oggi “è il tempo di dire: «Basta correre!». La nostra scuola, riflettendo le tendenze di buona parte della società umana, è centrata sul mito della velocità, del «fare presto», dell’accelerazione” (Zavalloni, 2008; p.21). Fin da piccoli ci hanno insegnato a non perdere tempo perché alla fine dell’anno scolastico bisognava raggiungere i traguardi che erano stati prefissati dagli insegnanti. Per riuscire a fare ciò, però, spesso veniva lasciato poco tempo agli educandi per poter riflettere. Si credeva che chi fosse portato per gli studi avesse tempo sufficiente per poter ragionare, mentre per coloro che avevano bisogno di più tempo si pensava che fossero destinati ai lavori più manuali e che, quindi, non serviva perdere altro tempo per rispiegare nuovamente le cose poiché sarebbe stato solo tempo perso. Ma, in educazione, è davvero così? No, perché ogni alunno ha il suo tempo per apprendere, interiorizzare e fare propri i concetti, tant’è che, di recente, si è sviluppato un nuovo modello pedagogico “[...] chiamato la pedagogia della lumaca. Questo modello pedagogico o, ancor meglio, questi suggerimenti di carattere educativo, nascono da una riflessione su come viviamo il tempo scolastico in relazione ai ritmi della società” (Zavalloni, 2008; p.22). Se uno degli obiettivi dell’istituzione scolastica è quello di formare cittadini critici dotati di un proprio pensiero originale, essa deve lasciare del tempo agli studenti affinché essi possano rielaborare i concetti fino a sviluppare e sostenere le proprie idee e ciò ovviamente richiede un lungo lavoro lento.

Cooperative Learning

Il *Cooperative Learning* fonda le sue radici “[...] nella storia più lontana se si focalizza l’attenzione sul valore della cooperazione in educazione. Sono relativamente più recenti se ci si concentra sul binomio cooperazione-apprendimento. Antesignani del Cooperative Learning furono il pastore anglicano A. Bell, che verso la fine del XVII secolo sperimentò l’*istruzione reciproca* per istruire le grandi masse analfabete dell’India britannica a Madras e il quacchero londinese J. Lancaster, che sempre nello stesso periodo, affittò nei sobborghi di Londra un magazzino per farne la sede di una scuola gratuita per poveri, in cui adottò il metodo del *mutuo insegnamento*” (D’Alonzo, 2019; p.94).

Il *Cooperative Learning* è una metodologia didattica che consiste nell’apprendimento cooperativo, cioè una tipologia d’insegnamento che si sviluppa in piccoli gruppi, con l’obiettivo di stimolare gli educandi ad aiutarsi reciprocamente, sentendosi responsabili del lavoro che svolgono. Infatti, “esso poggia sull’assunto che sia insita nell’uomo l’esigenza della partecipazione ad attività sociali e che quindi ogni individuo cerchi di soddisfare nel gruppo gran parte delle sue esigenze sociali” (Varriale, Baiano, Garribba, Orlando, 1997; p.50-51). Quindi tale metodologia vede il gruppo divenire il trampolino di lancio per poter riuscire a promuovere sostegno, solidarietà, creatività e spirito critico negli educandi. Dunque organizzare spazi e tempi è un’esigenza imprescindibile perché, per poter riuscire a lavorare in gruppo, è necessario che anche l’ambiente sia adatto a permettere e a favorire ciò.

Il ruolo che si ritrova a svolgere l’insegnante è quello del facilitatore, che, in questo contesto specifico, deve essere in grado di orchestrare e coordinare lo svolgimento dell’attività, affinché si realizzi un vero apprendimento per cooperazione, poiché “attraverso il lavoro cooperativo svolto in maniera corretta gli alunni massimizzano l’apprendimento proprio e quello degli altri, migliorando le relazioni con i compagni e con l’insegnante (Johnson, Johnson e Holubec, 1996)” (Vedovelli, 2013; p.136).

Il vantaggio di tale metodologia didattica riguarda la promozione e lo sviluppo di tutta una serie di competenze e abilità sociali nei ragazzi, che saranno utili anche nella vita adulta, come ad esempio porsi con atteggiamento empatico, il prendere decisioni, il saper gestire conflitti e il risolvere problemi. Inoltre, “il Cooperative Learning a livello

didattico è una metodologia che può essere di particolare aiuto per la *full inclusion* [...]. L'insegnante organizzando l'agire degli studenti in modo cooperativo, ha l'opportunità di personalizzare i compiti, i ruoli, le proposte e, per compiere al meglio tale lavoro, avrà prioritariamente il dovere di conoscere le peculiarità di ciascuno per offrire stimoli utili a promuovere le intelligenze forti o a sviluppare quelle più deboli di ogni studente [...]" (D'Alonzo, 2019; p.97).

6. G: Gratificare e Gioire

La gratificazione in ambito scolastico, sia che avvenga per un'azione prosociale, quindi per valorizzare una buona azione, sia per dare soddisfazione personale, non deve mai essere data per scontata. "Da varie osservazioni e ricerche emerge, infatti, che l'essere umano ha bisogno di riconoscimento e le «carezze» sono il segno di riconoscimento della presenza dell'altro ed una carezza negativa è meglio dell'assenza di carezze. (Berne, 1964, trad. it. 1967)" (Benelli, 2020; p.101). Esistono varie tipologie di carezze: fisiche come, ad esempio, un abbraccio, verbali come, ad esempio, un complimento e mimiche come, ad esempio, l'occholino. Il termine carezza, in questo caso, però non è da intendersi solo come manifestazione d'affetto, ma esse "[...] sono intese in termini di *riconoscimenti*, attraverso quelle azioni e quei gesti rivolti da un adulto significativo a soggetto in formazione: una strategia educativa e didattica per un apprendimento autentico, profondo e duraturo" (Benelli, 2020; p.99). Poiché la relazione comunicativa tra docente e discente è in grado di influire sulla motivazione e sul comportamento degli studenti, influenzando così anche il loro impegno nelle attività scolastiche, più un insegnante è in grado di instaurare un buon rapporto con gli alunni, coinvolgendoli e catturando la loro curiosità, più fa nascere in loro il desiderio di continuare ad apprendere sempre qualcosa di nuovo. Infatti, "recentemente, Corpus, McClintic-Gilbert e Hayenga

(2009) hanno dimostrato che negli anni della scuola primaria, in assenza di interventi, si assiste ad una caduta della motivazione intrinseca (desiderio spontaneo di imparare) e - in misura più ridotta - anche di quella estrinseca (imparare per fini esterni: buoni voti, promozione, regali...)” (Moè, 2011; p.127). Perciò, ecco l’importanza del grosso lavoro che devono svolgere gli insegnanti, con il fine di far nascere curiosità negli educandi per quello che stanno a loro insegnando per cercare di tenere sempre alta la loro motivazione interna ad apprendere. Per il docente e per il ragazzo non sarà certamente un percorso sempre facile e divertente poiché, quest’ultimo, troverà anche delle salite ma, starà all’insegnante spronarlo, aiutarlo e gratificarlo quando egli supera sé stesso per raggiungere la meta. La gratificazione da parte dell’insegnante per premiare, per ragioni particolari, un dato comportamento, diviene una forma di ricompensa. Nel momento in cui il docente gratifica l’alunno va ad aumentare, di conseguenza, anche la sua autostima, incoraggiando lui e i suoi compagni a ripetere quell’azione. Già durante la prima infanzia i bambini sono portati a ricercare dei feedback nell’adulto significativo di riferimento e ciò si tramuta in una ricerca di gratificazione negli insegnanti non appena entrano nel mondo della scuola, i quali li premiano o li penalizzano mediante i voti, ossia giudizi di valutazione rispetto le loro performance scolastiche. “L’alunno si aspetta, dunque, un’approvazione del sapere acquisito che si traduce in valutazione quantitativa finale, ma anche una tipologia di gratificazione e di riconoscimento che va aldilà della votazione, ma che – con modalità esplicite e spesso implicite – contiene una richiesta di attenzione e di carezze, espresse spesso in forma inconsapevole, indiretta, o addirittura in modo «opposto»” (Benelli, 2020; p.103). Il modo con cui gli studenti chiedono un riconoscimento è diverso da alunno ad alunno e da situazione a situazione perché non è sempre scontato che gli studenti chiedano gratificazione in maniera del tutto esplicita e comprensibile. Ciò può avvenire per mezzo di alcune esperienze passate negative o semplicemente per il carattere timido e introverso del singolo bambino o ragazzo. Esistono varie strategie educative che gli insegnanti possono adottare per rinforzare un determinato comportamento, gratificando così l’alunno. Una delle possibili strategie di rinforzo potrebbe essere la *Token Economy* “[...] definita da Martin e Pear come un programma basato sul rinforzo simbolico, per cui, all’emissione dei comportamenti desiderati i partecipanti ricevono dei rinforzatori (tokens) che possono essere accumulati fino a quando non vengono scambiati con ulteriori rinforzatori significativi per i

partecipanti” (Pelizzoni, Lombardi, Costa, Cavallini, 2020; p.132-133). Essa è un approccio di matrice comportamentale ispirata al condizionamento operante di Skinner. I tokens, nonché i rinforzatori, sono solitamente dei gettoni, ma possono anche essere timbrini, crocette o bollini, che vengono dati per rinforzare un comportamento e vanno consegnati immediatamente, proprio per far comprendere bene il significato di quell’azione o gesto che il bambino ha appena compiuto. È importante che, durante tutto questo momento, ci sia anche un accompagnamento verbale di ciò che si sta per svolgere, ossia è essenziale che l’insegnante spieghi ciò che sta per avvenire e che il rinforzatore venga dato davanti alla classe. Tale tecnica ha la potenzialità di poter essere usata con tutti i bambini di tutte le età, sia singolarmente sia in gruppo, ed è molto versatile in quanto si può attuare in più contesti e, quindi, non solo esclusivamente a scuola. Un programma di *Token Economy*, o diversamente definita anche come economia simbolica o sistema a punti, prevede tre fasi: una di preparazione, una di realizzazione e una conclusiva. A volte basta lanciare semplici attività divertenti, che però richiedono una certa progettazione pedagogica di base, per promuovere gratificazione nei bambini. Spesso questo elemento viene un po' sottovalutato dagli insegnanti quando, invece, incentiverebbe a migliorare sempre di più la didattica. Proprio perché oggi siamo spesso circondati da situazioni di stress, a causa della vita frenetica, è importante che

“[...] l’insegnante sappia, qualche volta, anche sorridere! E possiamo aggiungere: impari a sorridere! Impari, cioè, a vedere sempre anche l’altra faccia delle cose, perché c’è sempre un’altra interpretazione che merita di essere considerata. [...] Il sorriso migliora immediatamente il clima della classe, sdrammatizza alcune situazioni conflittuali, valorizza le componenti emotive che, sia detto chiaramente, non sono affatto secondarie, rispetto a quelle cognitive, nella formazione dei ragazzi” (Guido, Verni, 2006; p.40).

Oggi si parla infatti di pedagogia positiva, ossia una pedagogia che parte dalla gioia intesa come “[...] stato di serenità e di benessere; è pienezza affettiva e disponibilità umana; è espansione emotiva, apertura vitale, slancio comunicativo; è automotivazione, gratuità, bellezza; è qualità della vita” (Guido, Verni, 2006; p.52). A scuola si dovrebbe educare alla gioia che, però, è necessario dapprima saperla riconoscere per poi imparare a conoscere. Il docente che utilizza la gioia durante il suo insegnamento è quell’insegnante che prova piacere ad insegnare agli educandi, ama il suo lavoro e ci dedica molto

impegno, energia, dedizione e passione affinché i suoi alunni tornino a casa con qualcosa che prima non sapevano. Egli cerca di rendere le sue lezioni piacevoli, e non banali, trasmettendo la gioia di apprendere cose nuove, di essere curiosi e non fermarsi alla superficie delle cose ma cercando sempre di andare in profondità. Daniela Lucangeli, Professore Ordinario in Psicologia dell'Educazione e dello Sviluppo presso l'Università di Padova,

“[...] con la teoria della Warm-Cognition, ha mostrato che nell'apprendimento, il bambino colloca in memoria l'informazione ed anche l'emozione con cui è stata appresa; l'informazione viene disposta nella memoria semantica o nella memoria procedurale, invece l'emozione ad essa collegata viene disposta nella memoria autobiografica. Nel momento in cui la memoria recupererà l'informazione appresa, questa sarà accompagnata anche dall'emozione collegata” (Rosa, Vita, 2017; p.26).

In questo senso il bambino, durante il processo di apprendimento, prova emozioni e se esse sono positive egli sarà sempre più motivato a proseguire su questa strada, mentre se sono negative potrebbe anche decidere di abbandonare il percorso scolastico perché non è incentivato a proseguire. Creare un clima positivo in classe diviene la base per poter realizzare e promuovere cooperazione, solidarietà e aiuto reciproco, portando tutti gli alunni a sentirsi motivati e quindi attivamente coinvolti durante il loro percorso di crescita formativa.

La didattica per problemi

Questa tipologia di didattica è basata su una strategia educativa che prevede di proporre agli studenti una serie di problemi reali e complessi, i quali, però, sono privi di un'unica corretta soluzione. Il fine della *didattica per problemi* è quello di stimolare gli alunni a collaborare, con lo scopo di ricercare più soluzioni possibili al problema che gli è stato sottoposto, mediante il dialogo e il confronto, con la consapevolezza che nessuna proposta è sbagliata, incrementando così lo spirito di creatività e la motivazione.

È necessario sottolineare che spesso a scuola i ragazzi sono abituati a risolvere problemi ma, “[...] non tutti i problemi che troviamo nei capitoli dei libri di matematica attivano la competenza: molti sono i cosiddetti «problemi di routine», ovvero quegli esercizi in cui è sufficiente applicare una procedura conosciuta e scontata per arrivare alla soluzione” (Pietrapiana, Donadio, 2020; p.117).

La *didattica per problemi* è paragonabile all’apprendimento per scoperta, nel quale non è necessario solo un bagaglio di conoscenze, ma anche si cerca di stimolare la capacità di risolvere situazioni complesse, imparando così a problematizzare e, quindi, a non dare per scontato. Infatti, come ci ricorda Luigino Binanti “la scienza descrive e non prescrive; formula piani di intervento oggettivi e neutrali e non impartisce imperativi pratici e norme d’azione” (2005; p.12).

Ecco che, un buon docente, applicando in aula una didattica di questa tipologia, non fa altro che promuovere quello che davvero le istituzioni scolastiche dovrebbero fare verso gli studenti, ossia insegnare ad imparare.

Uno dei vantaggi della *didattica per problemi* è che gli alunni, oltre che sentirsi parte attiva del loro processo di apprendimento, hanno modo di ricevere gratificazioni e di sentirsi importanti per quel piccolo contributo che sono riusciti a dare. Non è poi così scontato che gli alunni si sentano sempre appagati per ciò che sono riusciti a fare, perciò una didattica impostata con questa metodologia potrebbe essere la chiave di svolta per gratificare gli alunni, motivandoli e incoraggiandoli a proseguire in questa direzione.

7. L: Lottare e Lanciare

La vita non può essere sempre programmata nei minimi particolari e così anche l’educazione, poiché l’imprevisto fa parte della sfida che il docente si trova ad affrontare quotidianamente. L’insegnante improvvisatore è quella figura professionale che, avendo interiorizzato questo concetto, progetta la didattica tenendo presente la possibilità che le cose non possono andare sempre come si sono pianificate, infatti, il termine progettare

deriva dal verbo latino *proiectare*, cioè «gettare avanti»⁵, ossia pensare ad una possibile idea o attività con la consapevolezza che sarà una proiezione ipotetica. “L’intenzione progettuale si gioca in un equilibrio instabile e controllato tra desideri e possibilità, ambizioni e fatti, per assumere i contorni di un punto di arrivo che, se anche non raggiunto pienamente, deve poter orientare il percorso, assegnare responsabilità, sostenere l’impegno nel tempo della durata e attraverso gli ostacoli che la quotidiana complessità inevitabilmente pone” (Bobbo, Moretto, 2020; p.17-18). Se la mission di ogni insegnante è quella di offrire a tutti la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, uno dei migliori metodi, tra quelli che ha a disposizione, è quello di affidare ai suoi studenti dei compiti complessi. A livello educativo e psico-pedagogico i compiti complessi richiamano i concetti di lotta e di lancio, pertanto, è importante che l’insegnante, nel progettare un intervento o un’attività, conosca esattamente le capacità dei suoi studenti, in modo da poter alzare progressivamente l’asticella delle competenze necessarie per poter riuscire a portarli a termine. Infatti,

“correttamente concepito, l’apprendimento è una sequenza di sfide. Gli studenti incontrano qualcosa – un’abilità, un’idea, un problema, un compito – per cui non sono abbastanza pronti. Davanti a quella sfida essi provano incertezza, dubbio e forse paura. Se non affrontano il rischio, possono sentirsi tranquillizzati, ma non crescono. Se continuano ad affrontare rischi e ripetutamente vedono sfuggire il successo, gli studenti non apprendono ciò che era previsto e possono giungere davvero alla conclusione che l’apprendimento non è per loro” (Tomlinson, 2006; p.37)

Quindi, gli obiettivi che il docente propone al ragazzo dovranno essere per lui concretamente raggiungibili ma allo stesso tempo sfidanti, in modo tale che lo studente debba lottare per raggiungerli. Il compito affidato all’insegnante consiste anche nell’aiutare lo studente ad uscire dalla sua comfort zone, lottando per superare i propri limiti, in un contesto accessibile e non escludente. Egli, dunque, deve spronare l’educando affinché non getti la spugna alla prima difficoltà, ma cerchi di raggiungere l’obiettivo a lui proposto nonostante l’impegno che esso richiede. Se lo studente giungerà alla meta, la fatica e l’impegno che ha dovuto impiegare saranno ripagati dalla fierezza e dalla contentezza del risultato, andando ad alimentare la sua percezione di auto-efficacia, cioè

⁵ <https://www.treccani.it/vocabolario/proiettare/> (Data consultazione: 08/08/22)

la “[...] percezione soggettiva di riuscire ad affrontare il compito accompagnata da senso di controllo sulla situazione” (Moè, 2011; p. 40). Ciò porta anche a rafforzare la sua autostima, poiché “quando i contenuti e l’ambiente di apprendimento di classe fanno sentire i ragazzi efficaci, è facile che ritornino a scuola per diventare ancora più capaci; dà loro soddisfazione diventare sempre più «potenti». Se invece ciò che avviene in classe sembra diminuire il loro potere, gli studenti lo cercheranno altrove” (Tomlinson, 2006; p.36). Affinché uno studente sia invogliato ad intraprendere il percorso in salita per arrivare al traguardo è importante che sappia lo scopo per cui egli deve lottare. La consapevolezza e l’aver preso atto dell’importanza dell’obiettivo permette agli studenti di dargli un significato, sentendosi così motivati a portare a termine la sfida che gli è stata lanciata.

“Chi esegue e basta, in generale non è abituato a fare ciò e non è abituato ad esprimere sé stesso in quello che fa. L’improvvisatore ama le sfide, si pone in sfida con sé stesso, si confronta con quello che sa e che non sa fare, ed è entusiasta di ciò e di potersi esprimere nel suo fare; prova soddisfazione anche quando l’improvvisazione è vissuta come un’esperienza personale rivolta a rivolta a sé. Fare improvvisazione è qualcosa che influisce sul proprio modo di conoscersi, sul proprio modo di essere e di relazionarsi; è un processo che nell’esplorazione di sé, permette di realizzarsi” (Zorzi, 2020; p.101).

In quest’ottica, le difficoltà che lo studente può riscontrare vengono vissute come occasione di stimolo e non di ostacolo, andando ad incoraggiare la ricerca di nuove piste e risorse per riuscire ad affrontare l’imprevisto sfidante in un contesto che sia un “[...] safe creativity environment” (Santi, Zorzi, 2016; p.50) in cui rompere le regole e per vedere che cosa succede. Pensare alla didattica in questo modo, significa pensare ad un’aula come “[...] un campo in cui sono legittimate «prove tecniche di trasmissione». Se così non fosse l’educazione si ripiegherebbe su un percorso predefinito e già atteso dell’evoluzione invece che farsi anticipatrice di sviluppi imprevisti” (Santi, 2015; p.110). Riuscire a portare a termine un obiettivo che inizialmente sembrava essere lontano ed irraggiungibile è una delle cose più gratificanti che uno studente può vivere, in quanto l’orgoglio del risultato, frutto del suo duro lavoro, diventa il trampolino di lancio per riuscire ad accettare le nuove sfide che gli verranno proposte. Infatti, come ricorda Carol Ann Tomlinson, “la sfida in classe garantisce radici e ali ai sogni dei giovani e li attrezza

dei contenuti, degli abiti e della fiducia necessari per muoversi in direzione dei loro sogni” (2006; p.37).

Il Mastery Learning

Che ogni studente abbia capacità e tempi di apprendimento diversi dagli altri è da considerarsi come una cosa del tutto normale, poiché ciascun soggetto è unico, originale e irripetibile. Però è doveroso chiedersi come si potrebbe cambiare tale situazione, in modo da riuscire a garantire a tutti pari opportunità migliorando e ottimizzando l'apprendimento scolastico, senza dimenticarsi di tenere sempre in considerazione le differenze e i bisogni che caratterizzano ciascun alunno.

Secondo il parere di Bloom, “[...] è questione di approccio: se il problema delle differenze individuali viene affrontato «con sensibilità e sistematicità» si può ragionevolmente sperare di consentire «a quasi tutti gli esseri umani di arrivare al meglio finora raggiunto soltanto da alcuni.» La prima mossa da compiere riguarda il mutamento di prospettiva” (2006; p.15).

Bloom ci tiene a ribadire questo perché è emerso, da diverse ricerche, che le varie differenze di ciascun alunno sono dovute all'ambiente familiare nel quale ogni bambino si sviluppa e cresce, di conseguenza è possibile intervenire per poter cambiare le cose in quanto non vi è nulla di biologico e, dunque, irreversibile.

Egli propone il *Mastery Learning*, cioè “[...] un approccio pedagogico nel quale a tutti gli studenti è consentito di arrivare agli stessi obiettivi in tempi diversi, attraverso l'utilizzo di risorse didattiche fruibili in modo personalizzato” (Franchini, 2014; p.85).

L'obiettivo di tale metodologia è quello di dare la possibilità a tutti gli alunni di usufruire di diverse attività basate su un apprendimento differenziato, cioè programmato sulle caratteristiche e sulle capacità di ciascuno poiché, il *Mastery Learning*, parte proprio dal presupposto che tutte le persone possono apprendere se, e solo se, vengono date loro condizioni favorevoli, cioè adatte ai loro bisogni.

Un aspetto vantaggioso di questo metodo riguarda soprattutto il fatto che “gli studenti alla fine di ogni unità (o serie di lezioni) ricevono feedback dettagliati sui loro progressi di apprendimento. [...] Queste valutazioni permettono di sviluppare attività integrative aventi un duplice obiettivo: a) aiutare gli studenti in difficoltà a rimediare agli errori; b) permettere, agli studenti che hanno superato con successo la valutazione formativa, di consolidare le conoscenze acquisite (Block, Eftum e Burns, 1989; Bloom, 1971, Bloom, Madaus, Hastings, 1981)” (Gentile, 1999; p.52).

Il docente, oltre a valutare quanto prodotto dagli studenti, svolge anche il ruolo di moderatore, pertanto deve avere sempre sotto controllo la situazione, valutando costantemente come si evolve. Il suo intervento diretto è richiesto solamente nel caso in cui egli rileva che lo studente ha delle difficoltà oggettive, in modo da facilitare il processo educativo. Per arrivare oggi a parlare di inclusione sono serviti molti anni, pertanto lanciare attività che la promuovono diviene una sfida alla quale non ci si può più sottrarre, poiché è un diritto di tutti gli studenti avere la possibilità di apprendere.

8. I: Innovare ed Improvvisare

Nell'agire educativo la professionalità dell'educatore si risolve nell'intenzionalità, nella responsabilità e nel saper motivare le ragioni delle scelte che decide di compiere, ma non vi è mai nulla di certo, sicuro e definito una volta per sempre perché:

“il mondo dell'educazione, per la sua stessa natura e per l'implicito valoriale che lo contraddistingue, non può essere percepito, interpretato e gestito mediante una razionalità assoluta, la stessa per la quale un professionista di un'altra disciplina (ad esempio l'ingegneria o l'architettura) in possesso di tutte le informazioni pertinenti e necessarie nonché di competenze adeguate, può valutare con oggettività il contesto e prefigurare con esattezza gli esiti della propria azione (Cecconi, 2012, p.73)” (Bobbo, Moretto, 2020; p.39).

Quindi l'insegnante si trova ad abitare e a navigare nell'incertezza che, però, deve essere in grado di saper gestire con fermezza e razionalità. Bauman, in *Modernità Liquida* (2011), scriveva che viviamo in una modernità che lui definiva "liquida" nel senso che non vi sono più paletti saldi ai quali si può ancora fare riferimento ma è tutto liquido, effimero, incerto. Dunque ecco che:

"in questo contesto sociale e normativo, l'improvvisazione può allora diventare un fenomeno molto significativo nel quotidiano, una pratica stimolante da esplorare in ambito educativo, una prospettiva nuova attraverso cui ripensare il profilo dell'insegnante, affinché possa confrontarsi, tecnicamente ben attrezzato ed emotivamente ben disposto, con le richieste, ma anche con le opportunità che la trasformazione comporta, ripensando le missioni educative della contemporaneità" (Santi, Zorzi, 2015; p.353-354).

L'insegnante improvvisatore è colui che, nell'esercitare la sua professionalità nel qui ed ora, è in grado di cogliere e di far nascere processi improvvisativi orientati in un'ottica di opportunità e di partecipazione inclusiva per tutti i suoi alunni. Essere insegnanti significa non solo trasmettere, in modo standardizzato, tutta una serie di conoscenze agli educandi assicurandosi che essi li apprendano, ma richiede anche una competenza che non dovrebbe mai mancare nella sua cassetta degli attrezzi: la creatività. Essa non simboleggia il rendere le cose più simpatiche, bensì, il progettare la didattica in questa prospettiva significa creare materiali, porsi obiettivi ed utilizzare approcci innovativi, con lo scopo di smuovere in tutti gli educandi l'interessamento e la curiosità per l'argomento proposto. "L'improvvisazione, dai professionisti, è stata descritta come un processo d'azione generativa, che nasce dalla relazione e che si sviluppa – in un qui e ora – come forma complessa di esplorazione, di ricerca, di scoperta, di creazione" (Santi, Zorzi, 2015; p.358). Colui che improvvisa non è un docente che arriva in classe senza la lezione preparata e spiega le cose seguendo l'ispirazione del momento, ma è colui che è in grado di "[...] richiamare a sé le proprie capacità, le proprie conoscenze, i contenuti padroneggiati e scegliere come manifestarli, incastrarli, proporli, esattamente in quel momento lì" (Zorzi, 2020; p.119). La pratica dell'insegnamento richiama sempre l'innovazione e l'improvvisazione, perché gli alunni sono tutti diversi tra di loro. I ragazzi hanno bisogni e capacità differenti, per cui il docente dovrebbe essere in grado di adattare la sua spiegazione, i suoi obiettivi e i programmi anche durante il corso dell'anno

scolastico. L'educazione richiede sempre tempo e pazienza perché i risultati non sono immediatamente visibili e tangibili, ma si manifestano magari anche dopo molti anni. Nel momento in cui l'insegnante decide di mettersi in gioco, il rischio e la possibilità di errare sono sempre dietro l'angolo, pertanto è bene essere consapevoli di ciò, accogliendo ed accettando anche gli eventuali errori commessi facendone tesoro per il futuro. Un'altra caratteristica che possiamo attribuire all'insegnante improvvisatore è il fatto che egli "[...] è una persona colta e critica [...] e dovrebbe rappresentare il polo incandescente di chi sa, di chi ci si attende che sappia, pur sapendo socraticamente di non sapere [...]" (Conte, 2017; p.6). Ciò presuppone che l'educazione non avvenga in modo passivo, come un semplice trasferimento di nozioni dal docente all'alunno, ma che si realizzi mediante una ricerca reciproca di co-costruzione del sapere usando e, all'occorrenza, inventando e/o costruendo diverse metodologie. Questa attitudine all'imprevisto e al probabile cambiamento ad una sempre possibile variazione, richiama ad un noto genere musicale: il jazz. "Jazzare significa lasciare che il potenziale creativo di ciascuno possa trovare la sua strada, perché ogni strada è percorribile così come il suo contrario, perché è dalla dialettica delle posizioni che nasce il movimento che permette di crescere, di maturare, di avanzare, di creare" (Zorzi, Camedda, Santi, 2019; p.98-99). Questo genere musicale permette di vivere questo incontro come un'apertura nei confronti dell'altro, mettendo in gioco la libertà di sperimentare e di provare pur non sapendo i risultati a cui si arriverà. Da qui nasce la possibilità di incontrare l'altro per ciò che lui è veramente, con tutti i suoi limiti e potenzialità, favorendo possibilità e divertimento.

"Per fare ciò è determinante che anche le professionalità educative accolgano la sfida del cambiamento, affrontando la risignificazione della logica «speciale» con le sfumature di quella «inclusiva» (Santi, 2014), e la tinta di una pedagogia «tradizionale», con i colori di una «pedagogia jazz» (Santi, 2016a; Santi, 2016b), ibrida, contaminata, in grado di valorizzare come opportunità gli imprevisti, gli errori, i mescolamenti, come opportunità che arricchiscono - e non minano - il sapere professionale (Santi, Zorzi, 2015)" (Zorzi, Camedda, Santi, 2019; p.92).

L'educatore-insegnante lo possiamo definire come un esperto della complessità, la quale è una caratteristica insita nelle relazioni educative che lui intrattiene con i suoi alunni. Il gestire la complessità non richiama solamente il saper fare, quindi l'azione di creare ed adattare spiegazioni e materiali per poter renderli inclusivi a tutti gli educandi, ma evoca

anche un saper essere, perché la gestione dell'incertezza sul momento e degli imprevisti futuri creano in lui arricchimento, grazie anche agli errori derivati dalle esperienze passate. Tutti i docenti sono dei possibili improvvisatori, in quanto sta a ciascuno di loro essere consapevole di quello che accade nel qui ed ora, poiché ogni momento sarà sempre diverso dall'altro, riuscendo a sfruttare e valorizzare le potenzialità che si presentano. “[...] Assumere il difetto come principio può spaventare, ma qui la sua funzione è proattiva e restituisce all'estetica della creatività una dimensione umana, tentativa e quotidiana. [...] L'errore gioca il suo ruolo sfidante e diventa «sbagliato non fare errori» [...]. L'imperfezione, lungi dalla rassegnazione, diventa aspirazione ad una perfettibilità incerta quanto indefinita e quindi, umanamente umile” (Santi, 2015; p.112).

Reggio Emilia Approach

“Il *Reggio Emilia Approach* è conosciuto in tutto il mondo come un approccio educativo innovativo nato a Reggio Emilia negli anni sessanta [...]” (Prestianni, 2022; p.30) e il fondatore fu Loris Malaguzzi.

Secondo questa metodologia innovativa, il bambino viene considerato come un soggetto avente dei diritti e con delle capacità e abilità latenti da sviluppare, poiché egli è in grado di apprendere mediante quelli che Malaguzzi chiama i “[...] cento linguaggi [...]” (Bobbio, 2020; p.91), ossia una metafora per indicare le varie potenzialità che ciascun individuo possiede e le diverse forme di creatività che può utilizzare per esprimersi. Dunque i bambini sono considerati come protagonisti attivi che si fanno guidare dai loro interessi, mentre gli adulti, che sono al loro fianco, hanno il compito di guidarli ed osservarli nel processo di apprendimento cercando di educare, ossia trarre fuori, tutto il patrimonio latente che essi possiedono. Per poter far sì che ciò accada, lo spazio nel quale il bambino si muove e sperimenta deve essere ben progettato e strutturato, quindi ecco perché Malaguzzi propone gli atelier, cioè dei laboratori, grazie ai quali i bambini possono sperimentare direttamente con le loro mani.

L'obiettivo principale del *Reggio Emilia Approach* è proprio quello di considerare ogni bambino come essere unico, originale e irripetibile che riuscirà a dare il meglio di lui grazie alla possibilità di poter esprimere la sua creatività e curiosità individuale all'interno di un ambiente stimolante.

Il vantaggio di questa metodologia sta nel fatto che gli alunni vengono incoraggiati ad essere dei piccoli ricercatori ed esploratori, poiché come ci ricorda Dewey: “la democrazia esige da tutti un ritorno sociale raggiunto alla condizione di riuscire a offrire a tutti la possibilità di sviluppare le proprie capacità distintive, un processo che deve includere il bambino come persona e cittadino a tutti gli effetti, garantendo la sua partecipazione e la sua interazione con l'ambiente sociale ed educativo: solo così sarà possibile far sbocciare i suoi talenti e raggiungere l'ideale democratico [...]” (Morelli, Colacino, Gillet, 2021; p.89).

9. E: Emancipare ed Equipaggiare

Un buon insegnante è anche colui che è in grado di guardare la realtà senza accettare tutto in modo esclusivamente passivo, ma che si pone nei suoi confronti con un atteggiamento di consapevolezza critica, poiché sa che ogni cosa nasconde sempre degli impliciti che ci fanno apparire le cose come sono. Utilizzando questo paragone possiamo affermare che, oggi, l'istituzione scolastica non è così per natura, ma essa viene percepita come tale perché si trova dentro un determinato sistema economico ed è governata da precise politiche che la influenzano. La scuola di oggi si presenta come neoliberista, poiché la logica del mercato è divenuta la logica generale che governa e indirizza la vita delle persone conformandone ogni aspetto. “Il principio del mercato è non solo il principio unico che regola la vita associata in generale, compresa quella che cade sotto il dominio statutale, ma anche la modalità attraverso cui il soggetto impara a governare sé

stesso e governa sé stesso” (Conte, 2017; p.58). Oggi le persone si sentono come imprenditori di sé stessi e tutti sono in competizione contro tutti, dunque il vincitore è colui che fa meglio degli altri, con minori costi e più velocemente poiché “il principio della concorrenza diviene norma di comportamento, regola di vita” (Conte, 2017; p.58). In virtù di ciò, un altro importante compito che aspetta agli insegnanti è quindi quello di cercare di fornire e di equipaggiare i propri alunni di tutti gli strumenti necessari per far maturare e sviluppare in loro un pensiero critico, ossia un tipo di pensiero basato su un’analisi, una valutazione ed un giudizio fondato. In passato, personaggi autorevoli come Dewey e Gramsci, hanno cercato di lottare per poter equipaggiare le masse popolari affinché esse potessero emanciparsi dalla situazione nella quale si trovavano. John Dewey nella sua proposta di “scuola-laboratorio, [...] («descritta come una forma di vita di comunità»)” (Baldacci, 2019; p.94) affianca al *learning by doing*, ossia l’imparare facendo, l’applicazione della conoscenza del metodo scientifico per la risoluzione dei problemi. Sempre Dewey ritiene che lo scopo dell’educazione sia la democrazia, ossia estendere al maggior numero di persone la possibilità di partecipare al sistema democratico, da lui inteso come uno stile di vita, in quanto “[...] la democrazia è più di una forma di governo, è un tipo di vita associata, costituisce una forma d’esperienza basata su una comunicazione continua, che permette la messa in comune di idee e valori che fondano la coesione della comunità” (Baldacci, 2019; p.103). Inoltre, afferma che “[...] la democrazia si caratterizza per una profonda devozione verso l’educazione, e nello stesso tempo rappresenta il contesto in grado di offrire le condizioni ottimali per la crescita di ogni individuo, perché l’educazione è precisamente un processo sociale di crescita intellettuale e morale” (Baldacci, 2019; p.103). Dewey sottolinea che le caratteristiche della scienza, ossia tolleranza, sospensione del giudizio, controllo sociale delle idee ed uso critico della ragione, sono le stesse che dovrebbe avere una società democratica perché, se si spende del tempo per far apprendere ai cittadini un metodo scientifico da applicare in ogni contesto della vita quotidiana, si formano persone in grado di chiedere spiegazioni senza accettare ogni cosa passivamente. Sulla stessa linea di pensiero troviamo anche Antonio Gramsci, il quale ha come obiettivo il formare cittadini attivi nella società istituendo la “[...] scuola unica iniziale, aperta a tutti, fino ai 15-16 anni di età, suddivisa in scuola elementare e scuola media” (Baldacci, 2019; p.152) per cercare di formare tutti indistintamente mediante l’unità di teoria e prassi. Questo nasce

dal fatto che “[...] il sistema scolastico all’epoca di Gramsci ha un’organizzazione che tende a riprodurre la separazione tra classe dirigente e ceti subalterni. [...] A questo scopo, occorre superare la differenziazione tra i percorsi per il ceto dirigente e quelli per i gruppi subalterni, optando democraticamente per formare tutti come potenziali dirigenti” (Baldacci, 2019; p.137). Oggi, proprio perché viviamo in un contesto globalizzato dove i social media pervadono la nostra vita, dovremmo, a maggior ragione, equipaggiare gli studenti di un pensiero critico fin da quando sono piccoli, con lo scopo di aiutarli a discriminare i messaggi impliciti. Un’abilità di pensiero che rispecchia ciò è la *critical literacy*, ossia l’alfabetizzazione critica, che ha come mission proprio quella di non insegnare solo a leggere, ma anche quella di insegnare ad individuare, tra le righe, i messaggi impliciti nascosti che a prima vista non si vedono. Paulo Freire, nell’opera “Pedagogia degli oppressi”, racconta come “this awareness cannot be achieved if students are not given the opportunity to explore and construct knowledge” (Coffey, 2008; p.2), cioè come questa consapevolezza non può essere raggiunta dagli studenti se non viene data l’opportunità di esplorare e costruire la conoscenza.

La conoscenza può divenire una potente arma per potersi emancipare, pertanto, strumenti come, ad esempio, la *Convenzione Onu* sono in grado di promuovere, proteggere ed assicurare indistintamente a tutti i soggetti i diritti umani e le libertà fondamentali. Nello specifico essa è un accordo tra Paesi, i quali si impegnano a rispettare quanto è stato stabilito da una legge. I suoi principi cardine li possiamo riassumere in:

- rispettare la dignità della persona,
- la libertà di scelta,
- accettazione della persona con disabilità ed inclusione della stessa.

L’insegnante nel progettare la didattica, con il fine di favorire la valutazione dei talenti di tutti i suoi alunni, deve scegliere le migliori strategie che permettono di creare una situazione di benessere. Ma, purtroppo, non sempre le cose vanno così, perché può accadere che

“il lavoro progettuale è spesso sottovalutato dai docenti, indipendentemente dal livello di istruzione in cui operano: quando viene richiesta un’attività più strutturata e maggiormente consapevole di design didattico, questa viene solitamente percepita come onere aggiuntivo, se non superfluo, al compito già di per sé impegnativo di

realizzazione di un percorso didattico. Eppure tale progettazione riveste un ruolo cruciale al fine di indirizzare l'apprendimento degli allievi verso un traguardo ben definito e attraverso dispositivi efficaci” (Carotenuto, Castoldi, Sbaragli, 2017; p.147).

Un approccio significativo, rispetto a questo problema, è nato da Grant Wiggins e Jay McTighe, i quali hanno elaborato un nuovo modello di progettazione del curriculum basato sulla *progettazione a ritroso*, nella quale “[...] il docente supera la logica della programmazione per andare verso una logica della progettazione (2004, pp. 29-44)” (Fiorentino, 2011; p.267). Tale progettazione richiede di partire iniziando dalla fine, chiedendosi dapprima quali sono i risultati che si vorrebbero ottenere e come verificare tali risultati. La *progettazione a ritroso* richiede

“[...] di anteporre alcune questioni tipicamente valutative alla strutturazione del percorso progettuale, allo scopo di poterlo trarre in relazione ad una idea di apprendimento definito ed articolato. Da ciò discende la successiva pianificazione delle attività e delle esperienze di apprendimento che consentiranno agli allievi di «prepararsi» a quelle richieste previste nella fase conclusiva del percorso formativo” (Carotenuto, Castoldi, Sbaragli, 2017; p.150).

Il docente, secondo questo approccio, viene visto come un progettista in quanto egli non può insegnare secondo ispirazione, ma, deve essere in grado, dapprima, di saper identificare le priorità del suo insegnamento, per poi riuscire a progettare l'intero programma scolastico stilando anche le modalità di valutazione rispetto all'apprendimento dei contenuti acquisiti dai ragazzi. La logica della progettazione a ritroso è caratterizzata da tre fasi principali:

- Identificare i risultati desiderati (Wiggins, McTighe, 2004; p.32).

Questa prima fase richiede all'insegnante, dopo aver esaminato i contenuti standard stilati a livello nazionale, di riflettere sui traguardi che egli vorrebbe raggiungere mediante il suo insegnamento alla fine dell'anno scolastico. Nello specifico al docente è chiesto di definire, dettagliatamente, quali sono le priorità curriculari, ossia tutte quelle conoscenze ed abilità importanti che gli studenti

devono aver appreso con familiarità alla fine dell'anno, nella speranza di aver svolto un buon lavoro affinché esse possano essere durevoli e durature nel tempo.

- Determinare evidenze di accettabilità (Wiggins, McTighe, 2004; p.36).
Questa seconda fase richiede all'insegnante di pensare alle modalità per poter verificare, durante tutto il corso dell'anno scolastico, il livello di comprensione durevole dei contenuti che gli studenti hanno appreso. Queste prove di verifica possono essere di vario tipo (ad esempio test, compiti di prestazione, progetti, domande orali, conversazioni ecc), di varia durata (ad esempio lunghi, brevi), di varia difficoltà (ad esempio da gradualmente da semplici a compiti più complessi).
- Pianificazione delle esperienze di istruzione (Wiggins, McTighe, 2004; p.39).
Questa terza fase richiede all'insegnante di pianificare il percorso didattico che intende proporre agli studenti al fine di raggiungere i risultati di apprendimento che si è prefissato. Per raggiungere tale traguardo egli deve scegliere accuratamente i migliori strumenti, materiali e risorse che gli serviranno per fare attività con i ragazzi. Wiggins e McTighe propongono l'acronimo *WHERE* come supporto per la progettazione e i criteri di autovalutazione. "L'acronimo *WHERE* sta per (1) *where* cioè dove siamo diretti, (2) *hook* cioè aggancia lo studente, (3) *explore* cioè esplora il contenuto ed equipaggia lo studente, (4) *rethink* cioè riflettete e rivedete il vostro lavoro e le vostre idee, (5) *evaluate* cioè valutate i risultati" (Wiggins, McTighe, 2004; p.175). Vediamo, dunque, come viene chiesto al docente di pensare nei minimi dettagli alla progettazione dei contenuti che intende insegnare, mediante sfide e ponendo problemi, provocando così i ragazzi ad esplorare i contenuti riflettendo, avanzando ipotesi e mettendole poi alla prova. In questo modo l'insegnante equipaggia gli studenti di abilità e conoscenze necessarie che servono per arricchire il loro bagaglio personale e per raggiungere la prestazione finale che lui si attende.

Queste fasi sono tutte interconnesse tra loro e solo l'integrazione di esse porta alla progettazione di un'unità di apprendimento efficace. Nello specifico il termine equipaggiare fa riferimento al “[...] ruolo vitale che dovrebbero giocare le attività d’istruzione e i libri di testo come mezzi per sviluppare le abilità necessarie alla realizzazione di prestazioni efficaci. L’«equipaggiamento» implicato comporta ciò che noi definiamo come «insegnamento altamente focalizzato o abilitante» [...]” (Wiggins, McTighe, 2004; p.187). Le lezioni progettate e svolte secondo tale metodo si caratterizzano per la formazione di ragazzi, equipaggiati di strategie, prestazioni e abitudini mentali, che sono in grado di raggiungere una comprensione profonda e significativa che prende il nome di *Understanding*. “Il punto di vista è cambiato, non servono solo nuove ed innovative modalità di concepire la didattica, ma si avverte l’esigenza di rivedere il paradigma formativo attualmente vigente alla luce della trasformazione sociale del mondo” (Capobianco, 2019; p.134).

La Flipped Classroom

Così come la progettazione a ritroso proposta da Wiggins e McTighe si basa sul ribaltamento dello schema progettuale tradizionale, anche la *Flipped Classroom*, che significa letteralmente classe capovolta, ribalta la didattica tradizionalmente utilizzata nelle aule scolastiche. Questa metodologia nasce nel 2006 quando due docenti di scienze, Jonathan Bergmann ed Aaron Sams, hanno videoregistrato la loro lezione in aula per poter far in modo che gli studenti assenti potessero guardarla da casa, rimanendo così al passo. A loro volta però, anche gli studenti presenti in aula, avevano la possibilità di riascoltare e rivedere la lezione svolta dal docente e ciò li ha spinti ad interrogarsi se effettivamente questo poteva essere un nuovo metodo per innovare la didattica, sostituendo così la classica lezione frontale del docente in aula.

Dunque la *Flipped Classroom* si caratterizza come un’innovativa “[...] modalità didattica nella quale il lavoro che è tradizionalmente fatto a scuola (ovvero la lezione) viene svolto a casa, mentre il lavoro tradizionalmente fatto a casa (ovvero l’esercizio,

il compito, il problema da risolvere) viene fatto a scuola, sotto la guida e la supervisione dell'insegnante" (Franchini, 2014; p.84).

Secondo questo approccio l'educando si ritrova ad essere protagonista attivo del suo apprendimento e l'insegnante non assume la classica posizione di superiorità, in quanto la sua funzione diviene quella di facilitare il processo di apprendimento in classe.

Una didattica di questo tipo promuove cooperazione e collaborazione all'interno del contesto classe, poiché l'insegnante non utilizza come metodologia la lezione frontale ma propone ai suoi educandi attività esperienziali, dibattiti e laboratori.

L'obiettivo della *Flipped Classroom* è di rendere più produttivo il tempo che gli studenti trascorrono a scuola cercando di far in modo che gli alunni siano soggetti attivi e dotati di strumenti utili, in modo da poter essere in grado di risolvere problemi "peer to peer", cioè tra pari mediante la collaborazione.

L'insegnante, che decide di adottare questo metodo, deve essere in grado di preparare molto bene i materiali che gli studenti utilizzeranno a casa, in quanto la difficoltà principale per far sì che avvenga inclusione, sta proprio nel fatto che questi contenuti devono soddisfare i diversi stili di apprendimento di tutti gli alunni. Inoltre, un altro suo compito è quello di chiarire eventuali dubbi e di rafforzare gli apprendimenti autonomi, mantenendo sempre elevata la motivazione degli alunni, con lo scopo che tutti possano rimanere al passo e si possano effettivamente preparare sui materiali assegnati.

10. R: Rispondere e Ripensare

Poiché il contesto classe è formato da bambini e bambine con del potenziale diverso, da valorizzare e sviluppare, non si può parlare di didattica universale e standardizzata, ma è necessario implementare una differenziazione delle modalità dell'insegnamento. Questa diversificazione ha come obiettivo la promozione di attività, stimoli e strumenti progettati e costruiti con il fine di essere in grado di rispondere alle esigenze di ciascun allievo,

permettendo così di ripensare alle finalità della didattica. La differenza e la diversità, in questo senso, non vengono viste come un ostacolo, bensì come un punto di forza dal quale partire.

“Il modello della differenziazione didattica si basa principalmente sulla conoscenza reale che l’insegnante deve raggiungere rispetto ai propri allievi in quanto si può differenziare solamente se si conoscono le caratteristiche, i punti di forza e di fragilità, gli stili di apprendimento, le modalità relazionali, gli aspetti motivazionali dell’alunno per progettare attività differenziate da proporre al gruppo classe” (Monauni, 2021; p.164).

A riguardo, Carol Ann Tomlinson fu una delle prime a sostenere che per ben erogare un apprendimento davvero significativo è necessario implementare, da parte dell’insegnante, una fase iniziale di osservazione che ha lo scopo di cercare di individuare e cogliere le conoscenze, le abilità e le competenze di ogni singolo alunno. Proprio perché ciascuno ha caratteristiche e necessità particolari, singolari e specifiche, si è arrivati a parlare di individualizzazione e personalizzazione della didattica, anche se questi due termini non sono da intendere come sinonimi. La personalizzazione riguarda la diversità, che ha lo scopo di adottare diverse strategie per sviluppare le potenzialità di ogni singolo studente, facilitandone la conquista, mentre l’individualizzazione è legata al raggiungimento di mete comuni riguardanti abilità e competenze di base di tutti gli studenti attraverso l’utilizzo di strumenti di differenziazione individuale dei percorsi per il raggiungimento degli apprendimenti. Grazie ad una costante osservazione, eseguita con occhio analitico, il docente è anche in grado di identificare e cogliere eventuali disturbi specifici dell’apprendimento e bisogni educativi speciali. “Gli studenti con ‘Bisogni Educativi Speciali’ (BES) rappresentano il 3,2% della popolazione studentesca italiana non accademica. Con BES si intendono difficoltà permanenti o transitorie: in questa categoria sono comprese le disabilità tutelate dalla Legge 104/1992, i disturbi evolutivi specifici e le situazioni di svantaggio di origine linguistica, economica e sociale” (Peconio, Doronzo, Guarini, 2021; p.125). In questi casi il consiglio di classe può decidere collettivamente di applicare determinate misure per quel ragazzo che si trova a vivere e a fare i conti con una situazione educativa particolare, spesso anche momentanea.

“Nei BES rientrano anche i cosiddetti «Disturbi Specifici dell’Apprendimento» (DSA), che comprendono dislessia, disgrafia e discalculia (in riferimento ai criteri

diagnostici previsti dal DSM-V). I DSA sono compromissioni neurologiche che determinano una persistente difficoltà di apprendimento delle abilità scolastiche. L'origine è determinata da un'interazione tra fattori genetici, epigenetici e ambientali, che inficiano i processi di elaborazione delle informazioni (Bachmann, 2020)” (Peconio, Doronzo, Guarini, 2021; p.125).

I disturbi specifici dell'apprendimento, a differenza dei bisogni educativi speciali, prevedono una diagnosi che deve essere rilasciata da uno specialista, il quale impone ai docenti un piano di lavoro in cui specifica misure compensative e dispensative utili, con il fine di promuovere il successo scolastico dell'allievo. Pertanto “è importante [...] che ci sia uno scambio fecondo tra i diversi attori sociali: psicologi [...], insegnanti, genitori e, qualora sia accertato un danno celebrale o conseguenze rilevanti sul piano della salute fisica, anche medici (neuropsichiatri infantili e pediatri), che tutti a pieno titolo operano con lo scopo comune di migliorare la qualità della vita del bambino” (Aureli, Bascelli, Camodeca, Di Sano, 2008; p.80). Carol Ann Tomlinson pone le basi del modello della differenziazione della didattica, che oggi dovrebbe essere sempre più promossa all'interno delle istituzioni scolastiche, poiché “all'interno di un contesto classe dove la complessità si inserisce come una costante ricca di sfumature e sfaccettature che richiamano l'attenzione dei docenti, dei Dirigenti e di tutti gli esperti dell'educazione, la differenziazione didattica si candida come risposta pratica, operativa e percorribile per raggiungere tutti e ciascuno” (Folci, 2019; p.38). Nello specifico la studiosa americana Carol Ann Tomlinson ritiene che, perché ciò avvenga, non possono mai mancare quattro importanti ingredienti, ossia:

- Valorizzazione delle diversità degli allievi (Folci, 2019; p.40).
Ogni ragazzo, in quanto essere unico, originale, irripetibile, sarà sempre diverso da qualsiasi altro coetaneo, per cui egli potrà avere alcune abilità e capacità che altri non hanno e viceversa. Pertanto, ogni educando va valorizzato così come egli si presenta con l'obiettivo di educare, cioè trarre fuori il potenziale nascosto che ha dentro di sé e che lo differenzierà da tutti gli altri, senza appiattire o standardizzare la diversità.

- L'utilizzo della zona di sviluppo prossimale (Folci, 2019; p.40).
Innanzitutto, “il concetto di zona di sviluppo prossimale [...] esprime il potenziale di sviluppo che caratterizza i processi cognitivi umani laddove l'individuo, anziché agire autonomamente, interagisce con un altro individuo che lo supporta e lo aiuta durante lo svolgimento dell'attività (*scaffolding*) [Berk e Winsler 1995]” (Caravita, Milani, Traficante, 2018; p.208). Tutti i soggetti sono dotati di un potenziale latente che gli permette di apprendere nuove conoscenze nell'incontro con l'altro più esperto, che, in quel frangente, svolge una funzione di scaffolding. Ecco come il lavorare tra pari possa essere una potente risorsa che permette lo scambio e l'assimilazione di nuove competenze, conoscenze ed abilità, poiché è proprio in quel contesto che avviene l'acquisizione di un nuovo apprendimento da parte del soggetto meno esperto.
- La necessità di mantenere elevata la motivazione intrinseca (Folci, 2019; p.40).
La motivazione che sta dentro ad ogni singolo alunno diviene un elemento fondamentale per produrre e favorire un apprendimento duraturo e significativo, potenzialmente in grado di condizionare la vita di ciascun educando. La capacità dell'insegnante di tenere alta la motivazione dei suoi studenti è un elemento fondamentale che permette l'accrescimento delle loro conoscenze, competenze ed abilità, in quanto, se è in grado di passare il messaggio che ciò che egli spiega è un qualcosa di concreto e di “vicino a loro”, stimola e fa nascere la curiosità di mettersi alla prova.
- L'approccio cooperativo e di mutuo aiuto tra i compagni (Folci, 2019; p.40).
Poiché l'apprendimento avviene mediante una co-costruzione del sapere, sarà fondamentale la collaborazione tra pari, che diviene un'ottima strategia per creare un contesto-comunità nel quale far sorgere relazioni significative. La creazione di questi gruppi di lavoro permette a ciascun componente di mettere al servizio dei compagni le sue migliori abilità e competenze, permettendo la valorizzazione del reciproco aiuto tra i membri e l'esaltazione del contributo individuale che ogni elemento riesce ad apportare.

Quindi, rispondere e ripensare la didattica diviene oggi quasi una necessità, poiché una società multiculturale e multietnica come la nostra dà la possibilità a ciascuno di esibirsi, mostrando le proprie performance, e contribuendo, indirettamente, ad accrescere il bagaglio culturale di ciascuno. Affinché ciò possa avvenire, diviene essenziale anche il ruolo e l'atteggiamento che assume ogni singolo docente, poiché se in primis lui non è in grado di valorizzare i talenti dei suoi studenti e di promuovere inclusione, non sarà di certo un buon modello per i discenti, i quali, imitandolo, non fanno altro che imparare e comportarsi come lui.

Il “role playing”

Il *role playing* è una delle tecniche più conosciute in campo educativo e “[...] affonda le sue radici nello psicodramma che nasce dalle teorizzazioni sul teatro e la messa in scena delle problematiche dei pazienti di Jacob Moreno [...]” (De Michele, 2010; p.4). Tale metodologia la possiamo definire come una rappresentazione scenica che si applica all'interno di un contesto di raggruppamento che prevede la formazione di due unità distinte: una riguarda gli attori, cioè coloro attivamente si mettono in gioco, l'altra riguarda gli osservatori, cioè il gruppo che partecipa osservando.

Il *role playing*, a differenza di altre tecniche e strategie didattiche, è una tecnica che gli insegnanti possono utilizzare con facilità all'interno delle aule scolastiche perché permette di coinvolgere tutta la classe e non richiede un setting, cioè ambiente fisico, con particolari caratteristiche, se non quella di avere uno spazio sufficiente per potersi muovere.

Gli studenti, solitamente, accolgono questa proposta con piacere in quanto dà a loro la possibilità di esprimersi, in totale libertà, simulando una vera e propria situazione che potrebbe accadere nella vita reale, “[...] anche se l'assoluta libertà di realizzazione può generare ansia; sarà compito allora dell'insegnante di intervenire nel caso si presentassero situazioni di disagio riprendendo il dialogo od offrendo direttive e linee guida” (Alessio, 2013; p.471).

Gli attori non sono chiamati ad essere sé stessi, bensì essi hanno il compito di interpretare un ruolo o un personaggio, immedesimandosi in esso, dando così vita ad un vero e proprio gioco di ruolo. Di conseguenza, il docente si trova ad esercitare la funzione di facilitatore, guidando e supportando gli educandi nell'esecuzione e facendo in modo che avvenga continuamente scambio e confronto.

Durante il *role playing* si crea un clima giocoso, di carattere pratico e sperimentale, che offre la possibilità agli alunni di poter applicare concretamente alcuni dei contenuti teorici precedentemente affrontati durante la lezione tenuta dall'insegnante, ricercando insieme la soluzione ritenuta più corretta.

L'applicazione di tale tecnica permette di raggiungere i seguenti obiettivi:

- Sviluppare abilità e competenze comunicative
- Migliorare l'ascolto comprendendo i punti di vista altrui e cercando di trovare dei compromessi
- Pensare strategie per poter risolvere problemi complessi

Da ciò, emerge che uno dei principali vantaggi del *role playing* è proprio il fatto che esso permette di superare la monotonia della classica lezione tradizionale, dando la possibilità agli studenti di sperimentare concretamente il problema posto ricercando, ipotizzando e simulando le possibili soluzioni. Inoltre, essa “[...] è didatticamente una metodologia attiva poiché non basta l'accettazione passiva di regole e indicazioni fornite in partenza dall'insegnante ma è necessaria, da parte dello studente-attore, la rielaborazione attiva di queste” (Alessio, 2013; p.472).

Un principale limite riscontrabile di questa metodologia, è il rischio di portare ad un blackout nel gruppo di apprendimento se non vi è molta socializzazione all'interno del contesto classe.

11. E: Esempio reciproco

Per lo studente, l'insegnante rappresenta un modello da imitare, un esempio da cui prendere spunto e, di conseguenza, seguire, divenendo il riferimento attorno a cui ruota un rapporto di fiducia. Proprio perché l'alunno pone fiducia nell'insegnante, esso tenderà a non perderlo mai di vista, perciò il docente si ritroverà ad essere sempre sotto i riflettori, ed ogni suo comportamento potrà essere oggetto di osservazioni e di critiche. Le principali funzioni che ogni docente si ritrova a ricoprire, nel momento in cui decide di esercitare questa professione, sono:

- Scaffolding/supporto (Zorzi, 2020; p.140).

L'insegnante è percepito dallo studente come una figura di supporto, in quanto è una presenza che lo sprona a lanciarsi per spiccare il volo e lo aiuta ad osare. Egli ha stima nei confronti dell'educando ed è desideroso di arricchirlo dandogli una nuova forma. L'alunno, grazie alla fiducia che sente riposta in lui, ha la consapevolezza che gli sono stati forniti tutti gli strumenti per essere in grado di farcela, nonostante la strada possa essere in salita e trovi delle difficoltà.

- Coaching/guida (Zorzi, 2020; p.140).

L'insegnante è per lo studente una guida che lo accompagna durante il suo percorso di crescita e di apprendimento. È colui che gli insegna a distinguere ciò che è bene da ciò che è male, rimuovendo tutti quegli ostacoli che, durante il suo viaggio, possono intralciargli il cammino. Si prende cura dell'allievo creandogli un ambiente stimolante e offrendogli le migliori condizioni affinché possa svilupparsi in toto, mostrando le sue peculiarità.

- Modeling/modello (Zorzi, 2020; p.140).

L'insegnante è per l'alunno un modello da seguire, perciò quello che lui dice e fa è una testimonianza diretta di quello che egli offre allo studente. In questo modo si dà all'educando la possibilità di affidare al docente la sua fiducia con la

consapevolezza che, se vi è incongruenza tra l'agire e il predicare, può anche ritrarla. Pertanto è necessario che il docente sia una persona etica, in grado di saper agire secondo determinati principi morali, assumendosi anche le responsabilità delle azioni che compie.

- Facilitatore (Conte, 2017; p.10).

L'insegnante è per lo studente un facilitatore dei processi di apprendimento, ossia è quella figura che viene chiamata in causa nel momento in cui l'alunno si trova in difficoltà. Il suo compito è quello di avere in tasca diverse soluzioni pronte con lo scopo di poter aiutare il suo alunno a superare l'ostacolo, anche se, questo, non vuol dire rendergli le cose più facili spianandogli la strada. Il facilitatore è colui che promuove partecipazione e ascolto per creare una conoscenza condivisa, in quanto, il suo compito non è quello di imporre un qualcosa agli educandi ma, semmai, di proporre poiché il sapere si costruisce insieme. Egli non prende decisioni in modo anarchico ma, supervisionando il tutto, rilancia il confronto alla classe, stimolando così gli alunni a mantenersi in continua ricerca.

- Carismatico (Bertazzoni, 2016; p.22).

L'insegnante deve attrarre, incuriosire, captare l'attenzione degli alunni e il loro entusiasmo. Deve proporre attività accattivanti e stimolanti cercando di ottenere, fin da subito, la fiducia da parte degli allievi per conquistarsi un ruolo di riferimento per il contesto classe.

“La relazione educativa ha luogo nello spazio dialogico e intersoggettivo dove è possibile l'interscambio tra due soggetti, educatore-educando, dove si sviluppa il regno «dell'interumano» (Buber, 1980, p. 115)” (Indellicato, 2018; p.523-524). L'insegnante non si pone mai come persona autoritaria, ma egli si presenta in modo socratico, ossia come fonte di sapere, pur sapendo di non sapere in quanto anche l'alunno può sempre insegnargli qualcosa, poiché “[...] in francese il verbo «conoscere» - con-naitre «nascere insieme» - mantiene pienamente l'idea che la conoscenza sia qualcosa di generato

insieme, entro una relazione” (La Mendola, 2009; p.15-16). L’insegnante dona all’alunno il suo sapere, prendendosi cura di lui e del suo futuro, in una sorta di “[...] I care più volte affermato da Don Lorenzo Milani [...]” (Bobbo, Moretto, 2020; p.19). Durante la relazione educativa non vi deve essere strumentalismo, ma ciascuno deve essere e sentirsi libero di esprimere ciò che pensa in totale libertà, poiché un incontro autentico è tale se entrambi, ad incontro terminato, tornano a casa con una nuova conoscenza. Durante lo scambio e il confronto può accadere che si presenti una situazione conflittuale che non è da intendersi solo ed esclusivamente come negativa, perché se essa è costruttiva, ed è gestita bene da entrambi gli interlocutori, può offrire feedback reciproci stimolando a ricercare nuove soluzioni.

Il Reciprocal Teaching

Il *Reciprocal Teaching*, ossia l’insegnamento reciproco, è una metodologia didattica “[...] che prevede «la pratica guidata nell’applicazione di strategie semplici e concrete utili per la comprensione del testo» (Brown & Palincsar, 1989, p. 413).

Esso fu messo a punto da Palincsar e Brown (1984, 1989) come procedura didattica per migliorare la comprensione del testo da parte degli studenti” (Di Vita, 2019; p.294).

Tale metodologia ha come obiettivo il potenziamento delle abilità di lettura e di comprensione del significato del testo da parte degli studenti con lo scopo di renderli sempre più autonomi e competenti, infatti “ogni alunno, a turno, sperimenta il ruolo di guida dell’attività e di modellizzazione della strategia” (Santi, 2006; p.71).

Una sessione di *Reciprocal Teaching* inizia, normalmente, con la lettura di un frammento di testo, durante la quale gli alunni sperimentano e sviluppano quattro strategie, ossia: “[...] 1. Predicting (fare previsioni); 2. Clarifying (chiarire le parole sconosciute); 3. Questioning (porre domande); 4. Summarizing (riassumere)” (Traversetti, Rizzo, 2020; p.186), le quali hanno lo scopo di aiutare gli studenti ad attribuire un preciso significato al testo proposto, accrescendo così la loro conoscenza.

Durante lo sviluppo del lavoro è richiesto al docente di porsi come figura di supporto nei confronti degli alunni (scaffolding), regolando la complessità del compito proposto in base al livello dello studente in questione, in questo modo, man mano che l'alunno diviene sempre più abile, l'insegnante alza l'asticella della difficoltà.

Il docente, inoltre, si pone come facilitatore e guida (coaching) stimolando e facilitando il confronto e il dibattito tra gli alunni, favorendo così la nascita di ulteriori domande, l'aiuto reciproco per risolvere problemi e l'aggiunta di nuovi commenti.

A questo punto si realizzerà un dialogo tra alunni ed insegnante con la finalità di mettere in pratica le quattro strategie portando gli studenti ad apprendere cose nuove.

In particolare, durante questo momento, all'insegnante è richiesto di non far intendere quali sono le risposte che lui reputa giuste, mantenendo sempre un atteggiamento valutativo.

Conclusioni

Il percorso che è stato sviluppato durante la stesura di questo elaborato ha come obiettivo il sottolineare quali sono i principali ingredienti che servono per parlare di una buona prassi inclusiva, ossia una scuola in grado di rispondere ai bisogni specifici e alle peculiarità di ogni singolo alunno. Oggi, all'istituzione scolastica, non spetta più solamente il compito di trasmettere il sapere agli alunni in modo uniforme e standardizzato riempiendo solamente la testa di nozioni, ma deve occuparsi e preoccuparsi anche del loro sviluppo come persone, aspirando al meglio ed equipaggiandoli, di conseguenza, di un pensiero critico. Ma, per riuscire a fare ciò, è doveroso che ciascun docente consideri ogni suo alunno come una persona unica, originale e irripetibile, concentrandosi sull'ascoltare non solamente i suoi bisogni ma anche i suoi desideri e progetti poiché, come i bisogni necessitano di essere colmati, così anche i desideri richiedono di essere realizzati. Emancipare gli individui, rimuovendo le barriere e gli ostacoli che ostruiscono l'apprendimento, è sinonimo di inclusione, perché permette all'altro di sentirsi accolto per ciò che egli davvero è. Una scuola inclusiva richiede agli insegnanti di mantenersi costantemente aggiornati e informati poiché è necessario monitorare e innovare continuamente la didattica per evitare di ricadere nella tradizionalità, cioè il riproporre nuovamente le cose come sono sempre state fatte in passato. Ecco che l'inserimento di alcune proposte di tecniche e di strategie didattiche innovative è stato fatto con la finalità di lanciare delle concrete metodologie e attività che sono in grado di riuscire ad incontrare, rispondere e ripensare alle esigenze di tutti gli alunni. Nello specifico, la scelta della tecnica dell'*ascolto attivo* è nata dal fatto che, spesso, i docenti tendono dare poca importanza all'ascolto, vuoi perché l'ascoltare non è una tra le valutazioni che devono assegnare nello svolgimento dell'anno scolastico, oppure perché, semplicemente, si lascia più spazio allo sviluppo e all'esercitazione di altre competenze. Un altro elemento da tenere in considerazione dell'ascolto è il tempo. Nelle nostre aule scolastiche i tempi sono sempre molto serrati, pertanto anche un tentativo di ascolto attento rischia di tramutarsi in un sentire superficiale. L'ascolto, per essere attivo e autentico, necessita di tempo per permettere di cogliere in profondità ciò che l'altro ci sta raccontando. Di conseguenza, tale strategia didattica, se applicata dagli insegnanti, può divenire la premessa per aspirare alla formazione di futuri uomini e donne

in grado di saper capire il punto di vista l'altro mediante l'utilizzo di competenze sociali ed un atteggiamento empatico, astenendosi da stereotipi e pregiudizi. La scelta del *Metodo Bruno Munari*, invece, è legata all'osservazione dell'efficacia di modalità didattiche alternative rispetto alle lezioni frontali. Questo metodo, sviluppandosi attorno alla curiosità degli alunni, permette di coinvolgere tutti gli educandi rendendoli partecipi alla lezione, con l'obiettivo di far trascorre il tempo a scuola come occasione di poter apprendere cose nuove, senza andare ad alimentare il rischio di far diventare gli studenti fruitori passivi e, di conseguenza, annoiati del momento formativo. Nel proseguo della stesura si è ritenuto utile descrivere un'altra valida alternativa alla lezione frontale, cioè la *Flipped Classroom*. Rispetto alle modalità d'insegnamento tradizionali, questa metodologia inverte lo svolgimento dei momenti di apprendimento che gli studenti vivono nel corso della giornata, nello specifico le fasi di assimilazione dei concetti e del loro riesame. Questo permette a ciascun educando di sentirsi accolto e coinvolto nel processo di apprendimento, indipendentemente dalle sue capacità, in quanto egli avrà la possibilità di sfruttare al meglio tutto il tempo e le risorse che gli sono necessarie. Tra le risorse disponibili ci sono anche i compagni di classe, che permettono di creare la base per un clima d'aiuto e di supporto reciproco. A questo punto, per rafforzare il contesto classe, si è pensato di inserire il programma educativo della *Philosophy for Children* che, attraverso la discussione di un quesito/tematica, promuove la creazione di una vera e propria comunità di apprendimento affiatata, oltre a stimolare e sviluppare, nei singoli studenti, la capacità di ragionamento. Continuando a parlare del contesto classe, un'attività che si potrebbe proporre per potenziare l'apprendimento cooperativo e collaborativo è il *Cooperative Learning*. Questa tipologia d'insegnamento, che si sviluppa in piccoli gruppi, stimola gli educandi ad aiutarsi reciprocamente come una vera e propria comunità, ma, affinché si realizzi ciò, è necessario non sottovalutare l'ambiente nel quale avviene l'interazione tra i soggetti, poiché l'organizzazione dei tempi e degli spazi gioca un ruolo importante all'interno delle aule scolastiche. Quest'ultima frase introduce anche il concetto di gestione degli spazi, cioè gli ambienti nei quali l'alunno si muove e sperimenta, che devono essere ben progettati e strutturati, ecco perché, per sottolineare l'importanza di tale elemento, è stato inserito il *Reggio Emilia Approach*. Le idee di Loris Malaguzzi sugli atelier, possono essere una valida proposta per far sperimentare esperienze ai bambini. Lo scopo di questi laboratori è quello di offrire a loro degli

ambienti stimolanti e dedicati, in cui poter sperimentare con le loro stesse mani, facendoli sentire dei piccoli ricercatori ed esploratori in grado di poter esprimere la propria creatività e curiosità. Purtroppo gli alunni non hanno sempre la possibilità di sentirsi liberi di esprimere le loro idee, vuoi per il timore del giudizio degli insegnanti oppure anche per la complessità dell'argomento stesso. In questo caso può venire in aiuto la *Didattica per Problemi* la quale, proponendo problemi privi di una sola corretta risposta, incoraggia il dialogo e il confronto, andando ad incrementare lo spirito di creatività e la motivazione di partecipazione da parte degli studenti, facendo sentire quest'ultimi importanti e gratificati per quel piccolo contributo che sono riusciti a dare. Proprio perché l'aula è formata da alunni con del potenziale diverso da cogliere, sviluppare e valorizzare, si è scelto di proporre come attività il *Role playing*. Essa, nel rispondere e ripensare alle finalità della didattica, consente allo studente di vestire i panni di altre persone, come un attore, andando a simulare come poter vivere e rispondere alle situazioni che vengono proposte e che si sviluppano nel corso dell'attività. Poiché uno degli scopi dell'istituzione scolastica è anche quello di formare futuri cittadini critici, si è ritenuto che il *Reciprocal Teaching* fosse una proposta interessante e adeguata all'esigenza, in quanto, essa, ha l'obiettivo di potenziare le abilità di lettura e di comprensione del significato del testo, rendendo gli studenti via via sempre più autonomi e competenti. Se l'inclusione è sinonimo di dare la possibilità a tutti gli alunni di partecipare ed apprendere, è necessario riuscire ad erogare diverse attività basate su un apprendimento differenziato, cioè tarato sulle caratteristiche e sulle capacità di ciascuno. Partendo da questo presupposto si è scelto il *Mastery Learning*, in quanto tutte le persone possono apprendere se, e solo se, vengono date loro le condizioni favorevoli, cioè adatte ai loro bisogni. Con una costante e adeguata formazione, unita alla passione e alla creatività tipica dell'insegnante improvvisatore, è possibile dare un tocco di innovazione ad un metodo didattico ormai obsoleto e passivo, che porta gli alunni a non sentirsi per nulla gratificati e motivati. Bisogna partire proprio dalla curiosità e dagli interessi degli educandi per riuscire a coinvolgerli nel processo di apprendimento, rendendoli protagonisti attivi e smuovendo in loro l'interesse, con l'obiettivo di riuscire a formare una classe-comunità capace di apprendere ad apprendere, una sorta di *Lifelong Learning* oggi sempre più richiesta. Vivere in un contesto accogliente ed inclusivo, in cui ciascuna persona si possa sentire libera di esprimersi e di realizzarsi, è un diritto che, al giorno d'oggi, dovrebbe essere

garantito a tutti gli individui, ma, solo se vi sarà fiducia, collaborazione e solidarietà sarà possibile lottare per trasformarlo davvero in realtà.

Giunta alla fine vorrei concludere sottolineando, alcuni aspetti, di attualità, che riguardano la pratica inclusiva nel sistema scolastico. Purtroppo non in tutte le realtà scolastiche avviene inclusione e, soprattutto, essa non è praticata in modo diffuso da tutti gli attori che ruotano attorno al mondo della scuola, relegando la sensibilizzazione e la diffusione di queste pratiche solo a docenti specializzati per le attività di sostegno, che sono maggiormente sensibili e preparati a tale tematica. Solo quando si sarà compreso che le diversità rappresentano un punto di forza e non di debolezza, si potrà allora parlare di una scuola *per tutti e per ciascuno* nella quale non sarà più necessario nascondere o negare la diversità. Un tale rinnovamento fa paura e spaventa, come del resto qualsiasi altro cambiamento, ma se si arriverà all'obiettivo sarà solo un vantaggio per tutti, nessuno escluso.

Bibliografia e sitografia

Alessio A. M., (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, pp. 469-477. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/14029/13336>>

Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi U. S., Zuccoli F., (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, 25, pp. 201-209. <<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/381>>

Antonietti M., (2014). Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), pp. 155-174. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1520/1479>>

Aureli T., Bascelli E., Camodeca M., Di Sano S., (2008). *Il bambino in classe. Aspetti teorici e strumenti di valutazione*. Roma: Carocci.

Avalle U., Maranzana M., (2013). *Pedagogia storia e temi. Dal novecento ai giorni nostri*. Milano-Torino: Paravia.

Baldacci M., (2019). *La scuola al bivio: mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M., (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, (3), pp. 21-28.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2419>>

Bauman Z., (2000). *Modernità Liquida*. Bari-Roma: LaTerza.

Benelli C., (2020). Per una “pedagogia delle carezze”. Da Eric Berne a Daniela Lucangeli. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 16 (1), pp. 97-112.
DOI: 10.13128/rief-8100

Bertazzoni C., *Metodi e tecniche per educare*, Insegnamento di didattica e progettazione educativa, a. a. 2016-2017, dispensa per gli studenti.

Binanti L., (2005). *Il metodo nella didattica per problemi*. Lecce: Amaltea edizioni.

Bloom B. S., (2006). *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*. Roma: Armando Editore.

Bobbio A., (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9 (2), pp. 85-93.
<<https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7080>>

Bobbo N., Moretto B., (2020). *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*. Roma: Carocci.

Brown A., Campione J., (1990). “Communities of learning and thinking: or a context by any other name” in *Contribution to Human Development*, 21, pp. 108-126.

Cajola L. C., Rizzo A. L., (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Firenze University Press, 3 (14), pp. 25-42.

<<http://dx.doi.org/10.13128/formare-15271>>

Capobianco R., (2019). L'educazione all'imprenditorialità per la formazione dei talenti. Un'esperienza didattica nella Scuola Secondaria. *Formazione & Insegnamento*, 17 (1), pp. 125-144. <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3316/3171>>

Caravita S., Milani L., Traficante D., (2018). *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*. Bologna: il Mulino.

Carotenuto G., Castoldi M., Sbaragli S., (2017). La progettazione a ritroso di un percorso didattico di geometria. Un esempio nel contesto della formazione insegnanti del settore primario. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9 (14), pp. 146-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/1577>

Chiusaroli D., (2020). L'impatto dell'emergenza sanitaria sul processo di inclusione di alunni stranieri con disabilità. *Educazione interculturale*, 18 (2), pp. 139-153.

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/11768>

Coffey H., (2008). Critical literacy. Retrieved May, 13, 2009.

<<https://www.nvit.ca/docs/critical%20literacy.pdf>>

Commissione Europea, (2008). *Libro Bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme con pari dignità*.

Conte M., (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it

Cottini L., (2014). Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Editoriale Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), pp. 10-20.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1508/1469>>

D'Alonzo L., (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.

D'Alonzo L., Maggiolini S., Zanfroni E., (2013). Tra presente e passato: gestione della classe e nuove sfide educative. La parola agli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 13 (3), pp. 4-16.

<file:///C:/Users/Martina%20Saccoman/Downloads/3455-Article%20Text-3420-1-1-20190918%20(3).pdf>

De Michele V., (2010). *Il Role playing formativo. Dalle origini teoriche alla teoria della tecnica*.

<[https://www.psicologiagiuridica.com/pub/docs/numero_1/annoxx%202011/Il_role_playing_formativo_VD_finale\[1\].pdf](https://www.psicologiagiuridica.com/pub/docs/numero_1/annoxx%202011/Il_role_playing_formativo_VD_finale[1].pdf)>

De Saint-Exupéry A., (2016). *Il piccolo principe*. Trebaseleghe (PD): BUR Rizzoli.

Dettori G. F., Pirisino G., (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2), pp. 107-120.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2667/2365>>

Di Vita A., (2019). Un'esperienza di insegnamento in Spagna. *Formazione & Insegnamento*, 17 (3), pp. 292-302. DOI: 10.7346/-fei-XVII-03-19_24

Fiorentino E., (2011). La funzione educativa dell'insegnante nel processo di sviluppo identitario dell'allievo adolescente. *Formazione & Insegnamento*, 9 (3), pp. 265-272. DOI: 10.7346/-fei-IX-04-11_26

Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A., (2022). *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fish S., (1980). *Is there text in this class? The authority of interpretative communities*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Folci I., (2019). La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (2), pp. 37-43. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2019-05>

Franchini R., (2014). The Flipped Classroom (le classi capovolte). *Rassegna CNOS*, 1, pp. 83-98. < https://www.liceopalmieri.edu.it/wp-content/uploads/2016/11/Franchini_1-2014.pdf>

Galasso G., (2015). Il counseling in ambito scolastico: possibili applicazioni. *Educare.it – SCUOLA*, 15 (2), pp. 35-39. <https://www.educare.it/j/attachments/article/2981/2015_pp.35-39_Galasso_Counseling%20a%20scuola.pdf>

Garrino L., (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*. Firenze: University Press.

Gembillo F., (2016). Edgar Morin tra antropologia e politica. *Illuminazioni*, 38, pp. 87-110. < <http://www.rivistailluminazioni.it/wp-content/uploads/2020/06/7.Fabio-Gembillo-EDGAR-MORIN-TRA-ANTROPOLOGIA-E-POLITICA.pdf> >

Gentile M., (1999). La formazione in servizio degli insegnanti. Indicazioni e scelte operative. *ISRE*, 6 (2), pp. 46-58.
< http://www.funzioniobiettivo.it/News/1999_FIS_Insegnanti.pdf>

Goffman E., (2007). *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte.

Gordou C., (2015). *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*. Milano: Mondadori.

Guido C., (2006). “Scuola attraente, pedagogia della gioia e pedagogia positiva” in Guido C., Verni G., *La scuola attraente. Lineamenti e motivi*, pp.21-57. Bari: Ragusa Grafica Modena.

https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.Pdf

<https://www.treccani.it/vocabolario/accogliere/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/progettare/>

<https://www.youtube.com/watch?v=8a8QVXFmdNA>

Ianes D., (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 35-53.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1510/1471>>

Indellicato R., (2018). Ripensare l'educazione come dono. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8 (2), pp. 517-533. DOI: 10.30557/MT00043

La Mendola S., (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Torino: UTET Università.

Lanfranchi R., Prellezo J. M., (2008). *Educazione scuola e pedagogia nei solchi della storia. Dall'illuminismo all'era della globalizzazione*, volume 2, Roma: LAS.

Lascioli A., (2011). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.

Loro D., *Diventare educatore professionale. Strutture, dinamismi, contesti e significati del lavoro educativo*, Insegnamento di Pedagogia generale, a. a. 2016-2017, dispensa per gli studenti.

Loro D., (2012). *Grammatica dell'esperienza educativa. La ricerca dell'essenza in educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Maffei L., (2014). *Elogio della lentezza*. Bologna: Il Mulino

Maugeri G., (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI: 10.14277/978-88-6969-184-3

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, (2017). *La Buona Scuola. I DECRETI ATTUATIVI. Schede di approfondimento*.

<https://www.istruzione.it/allegati/2017/La_Buona_Scuola_Approfondimenti.pdf>

Miraglia M., (2013). Philosophy for children e laboratori di educativa territoriale: un esperimento riuscito. *Childhood & Philosophy*, 9 (18), pp. 381-400.

< <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051609009.pdf> >

Moé A., (2011). *Motivati si nasce o si diventa?* Bari: Laterza.

Monauni A., (2021). L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi nella prospettiva della differenziazione didattica. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9 (2), 162-167. DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-18>

Morelli I., Colacino M., Gillet A., (2021). L'apprendimento come partecipazione a contesti significativi: l'esperienza del Reggio Emilia Approach alla luce dei contributi di Maria Montessori e John Dewey. *IUL Research*, 2 (4), pp. 81-92.

DOI: <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.155>

Mosa E., Tosi L., (2016). Ambienti di apprendimento innovativi – Una panoramica tra ricerca e casi di studio. *Bricks*, 6 (1), pp. 9-19. <https://www.liceopascoli.edu.it/wp-content/uploads/2019/05/Ambienti_dapprendimento_innovativi.pdf>

Nota L., Ginevra M. C., Soresi S., (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup sc.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Lavis (TN): Erickson.

Pasqualotto L., (2014). Disabilità e inclusione secondo il capability approach.

Integrazione scolastica e sociale, 13 (3), pp. 278-284.

< [https://www.researchgate.net/profile/Filippo-Gomez-](https://www.researchgate.net/profile/Filippo-Gomez-Paloma/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze_La_ricerca_EDUFIBES/links/5559ef0808ae6fd2d82818a5/ICF-BES-e-didattica-per-competenze-La-ricerca-EDUFIBES.pdf)

[Paloma/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze_La_ricerca_EDUFIBES/links/5559ef0808ae6fd2d82818a5/ICF-BES-e-didattica-per-competenze-La-ricerca-EDUFIBES.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Filippo-Gomez-Paloma/publication/276499052_ICF_BES_e_didattica_per_competenze_La_ricerca_EDUFIBES/links/5559ef0808ae6fd2d82818a5/ICF-BES-e-didattica-per-competenze-La-ricerca-EDUFIBES.pdf)>

Pazzaglia L., Laberthonnière, (2014). *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*. Brescia: La Scuola.

Peconio G., Doronzo F., Guarini P., (2021). Ambienti di apprendimento transmediali inclusivi: gli effetti della DaD sugli studenti con DSA e BES. *IUL Research*, 2 (3), pp. 124-135. DOI: <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.100>

Pelizzoni I., Lombardi B., Costa F., Cavallini F., (2020). Token Economy a scuola.

Psicologia dell'educazione, 1 (2), pp. 131-140.

<[https://www.researchgate.net/profile/Iris-](https://www.researchgate.net/profile/Iris-Pelizzoni/publication/353014696_Token_Economy_a_scuola_Due_esempi_d'implementazione_in_classe/links/60eec2d99541032c6d3a97d0/Token-Economy-a-scuola-Due-esempi-dimplementazione-in-classe.pdf)

[Pelizzoni/publication/353014696_Token_Economy_a_scuola_Due_esempi_d'implementazione_in_classe/links/60eec2d99541032c6d3a97d0/Token-Economy-a-scuola-Due-esempi-dimplementazione-in-classe.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Iris-Pelizzoni/publication/353014696_Token_Economy_a_scuola_Due_esempi_d'implementazione_in_classe/links/60eec2d99541032c6d3a97d0/Token-Economy-a-scuola-Due-esempi-dimplementazione-in-classe.pdf)>

Pietrapiana D., Donadio S., (2020). Sviluppare la metacognizione nel problem solving: un percorso di ricerca didattica nella scuola secondaria di primo grado. *Didattica della matematica. Dalla ricerca alle pratiche d'aula*, 8, pp. 115-140.

DOI: 10.33683/ddm.20.8.6

Pontiggia G., (2018). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.

Ponzo E., (2019). «Diventiamo oratori». Un'esperienza di debate in classe: buone pratiche su come documentarla. *Media Education*, 10 (1), pp. 137-147.

< <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8839/8413>>

Prestianni C., (2022). “Rastrellare e ragionarci su”: ponti tra Art as Experience di John Dewey ed il Reggio Emilia Approach. *Encyclopaideia-Journal of Phenomenology and Education*, 26 (62), pp. 29-42. DOI: <https://dx.doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14155>

Ranieri M., Di Stasio M., Bruni I., (2018). Insegnare e apprendere sulle fake news. Uno studio esplorativo in contesto universitario. *Media Education*, 9 (1), pp. 94-111.

< <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8801/8379>>

Refrigeri L., Palladino F., (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: un percorso di applicazione dell'Index. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17 (3), pp. 363-378.

DOI: 10.7346/-fei-XVII-03-19_29

Rosa R., Vita T., (2017). Corporeità, affettività, emozione e Cognizione nei processi di apprendimento. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 1 (3), pp. 23-31. DOI: <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i3.27>

Santi M., (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa.

Santi M., (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), pp. 103-114.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2202/2010>>

Santi M., (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.

Santi M., Ghedin E., (2012). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian Journal of Educational Research*, pp. 99-111.

<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/243>>

Santi M., Zorzi E., (2016). *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches on a New Metaphor*. Cambridge: Scholars Publishing.

Santi M., Zorzi E., (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, pp. 351-361.

DOI: <https://doi.org/10.13130/2039-9251/6669>

Santi M., Zorzi E., (2020). Toward jazzing society? Improvisation as capability in inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8 (2), pp. 13-32.

DOI: <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2020-01>

Sclavi M., Giornelli G., (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare: Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli Editore.

Soresi S., (2016). *Psicologia della disabilità e dell'inclusione*. Milano: Il mulino.

Sperati S., (2014). "Il Metodo Bruno Munari. Assunti principali del metodo ed esempi di applicazione" in Antonietti A., Molteni S., *Educare al pensiero creativo: Modelli e strumenti per la scuola, la formazione e il lavoro*, pp. 197-211. Trento: Erickson.

Stephenson E., (2020). Your Classroom as an Orchestra: Practical Differentiation Strategies. *TEACH Journal of Christian Education*, 14 (1), pp. 9-14.

DOI: 10.55254/1835-1492.1447

Tomlinson C. A., (2006). *Adempiere la promessa per una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.

Tomlinson C. A., (2008). Teaching as Jazz. *ASCD*, 66 (1).

< <https://www.ascd.org/el/articles/teaching-as-jazz>>

Tomlinson C. A., McTighe J., (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Traversetti M., Rizzo A. L., (2020). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA. *Pedagogia oggi*, 18 (2), pp. 182-198.

DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-022020-14>

Varriale C., Baiano T., Garribba G., Orlando R., (1997). Il “Cooperative learning”: un metodo per l’apprendimento disciplinare e per l’educazione del sentimento sociale.

Psicol. Indiv, 41, pp. 47-54.

< https://www.sipi-adler.it/wp-content/uploads/2015/04/041_Cosimo-Varriale_Tommaso-Baiano_Gennaro-Garribba_Rosaura-Orlando_ITA.pdf>

Vedovelli C., (2013). Il Cooperative Learning e la metodologia Feuerstein in ambito scolastico: sinergie e complementarità. *Formazione e insegnamento*, 11 (4), pp. 135-143. DOI: 10746/-fei-XI-03-13_02

Wenger E., (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.

Wiggins G., McTighe J., (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS

Zamperini A., (2010). *L’ostracismo. Essere esclusi, respinti e ignorati*. Torino: Einaudi.

Zanichelli M., (2012). *Persone prima che disabili. Una riflessione sull’handicap tra giustizia ed etica*. Brescia: Queriniana.

Zavalloni G., (2008). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: EMI della Coop. SERMIS.

Zorzi E., (2019). “Transforming Classes in Communities. Introduction concepts” in De Rossi M., *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*, pp.77-111. Milano: McGraw-Hill Education.

Zorzi E., (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

Zorzi E., Camedda D., Santi M., (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (1), pp. 91-100. DOI: 10.7346/sipes-01-2019-09

Ringraziamenti

Nel terminare questo percorso di laurea, desidero ringraziare tutte le persone che mi hanno sostenuta e accompagnata a raggiungere questo traguardo.

Ringrazio innanzitutto la mia relatrice, la Prof.ssa Eleonora Zorzi, che mi ha accompagnato nella stesura della tesi, che ha creduto nel mio lavoro fin dall'inizio. La sua professionalità, disponibilità, competenza nel risolvere le diverse perplessità, mi hanno trasmesso forza e fiducia permettendo di accrescere le mie conoscenze e competenze.

Un ringraziamento particolare va al mio fidanzato Alberto per aver letto e riletto questo lavoro correggendo la lingua e dandomi il suo parere. Grazie per essere sempre stato presente e per avermi supportata e sopportata nei periodi d'esame, per avermi sempre detto di provarci e che, nonostante il mio pessimismo, ce l'avrei fatta.

Ringrazio i miei genitori per essere stati sempre presenti e per aver creduto in me e nelle mie capacità. Grazie per i vostri insegnamenti e di avermi sempre lasciato inseguire i miei sogni sostenendomi in ogni mio passo, perché nulla è impossibile se lo si vuole davvero.

Ed infine, un grazie a me stessa, per essermi data la possibilità di intraprendere questo percorso universitario, certamente non facile ma che mi ha dato la possibilità di crescere e realizzarmi.