

Corso di Laurea
magistrale
in Scienze
Filosofiche.

Tesi di Laurea

**Valorizzare
le
differenze:**

UDL e
apprendimento
cooperativo per una
scuola inclusiva.

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Barbara Baschiera.

Correlatore

Ch. Prof. Fiorino Tessaro.

Laureanda
Greta Vianello
Matricola
864098.

Anno Accademico
2022 / 2023.

INDICE:

INTRODUZIONE.....6

Introduzione 1.1. Abstract.

Introduzione 1.2. Riflessioni.

I PARTE.....10.

CAPITOLO 1. Analisi concettuale di diversità e differenza.....10.

Paragrafo 1. Linguaggio comune, etimologia e significati.

Paragrafo 2. Levinas e la differenza: la significazione dell'alterità secondo un'ottica di incontro e relazione.

Paragrafo 3. Bertin: differenza e progettualità esistenziale.

Paragrafo 4. Caldin e la differenza come obiettivo esistenziale.

Paragrafo 5. Morin e la diversità: scoperta nell'alterità di una comune diversità.

Paragrafo 6. Canevaro e la 'normale diversità'.

Paragrafo 7. Tessaro: l'individualità tra diversità e differenza.

CAPITOLO 2. Dalle categorie di diversità e differenza alla pedagogia speciale.....50.

Paragrafo 1. Differenza come parola chiave della pedagogia.

Paragrafo 2. Evoluzione della pedagogia speciale.

Paragrafo 3. Dalla teoria alla prassi. L'importanza della questione del talento e dello sviluppo potenziale.

II PARTE.....	64.
CAPITOLO 3. Universal Design for Learning.....	64.
Paragrafo 1. Il costrutto di educazione inclusiva.	
Paragrafo 2. Il curriculum inclusivo.	
Paragrafo 3. UDL per la costruzione del curriculum inclusivo.	
Paragrafo 3.1. Cos'è l'UDL.	
Paragrafo 3.2. Dall'Universal Design all'Universal Design For Learning.	
Paragrafo 3.3. I principi guida del CAST.	
Paragrafo 3.3.1. Le linee guida del CAST.	
Paragrafo 3.4. La tecnologia al servizio dell'UDL.	
Paragrafo 4. UDL e studi sull'apprendimento.	
CAPITOLO 4. L'apprendimento cooperativo.....	90.
Paragrafo 1. Introduzione.	
Paragrafo 2. Cos'è il Cooperative Learning? Definizione e origini.	
Paragrafo 3. Le caratteristiche del Cooperative Learning.	
Paragrafo 3.1. L'interdipendenza positiva.	
Paragrafo 3.2. L'interazione faccia a faccia e la responsabilità.	
Paragrafo 3.3. Le competenze sociali.	
Paragrafo 3.4. La revisione.	
Paragrafo 3.5. La valutazione.	
Paragrafo 4. I differenti modelli di Cooperative Learning.	
Paragrafo 4.1. Lo Student Team Learning.	
Paragrafo 4.2. Il Group Investigation.	

Paragrafo 4.3. Lo Structural Approach.

Paragrafo 4.4. Il Learning Together.

Paragrafo 5. La Complex Instruction.

Paragrafo 5.1. Riflessioni sulla prospettiva di Cohen.

Paragrafo 5.2. L'organizzazione complessa e esempi.

Paragrafo 6. Il metodo Jigsaw.

Paragrafo 6.1. Riflessioni e esempi.

Paragrafo 7. Efficacia del metodo cooperativo: la cura e il rispetto dell'altro.

RIFLESSIONI FINALI/ CONCLUSIONI.....125.

BIBLIOGRAFIA.....127.

INTRODUZIONE.

1.1. Abstract.

La tesi vuole essere una riflessione sulla promozione di nuovi modelli di inclusione attraverso l'istituzione scolastica. La formazione per essere realmente inclusiva deve mirare a valorizzare le differenze e ad accogliere le diversità, educando all'alterità in un'ottica di relazione e rispetto. Tale modalità guida verso il successo formativo, che garantisce ad ognuno l'espressione del proprio potenziale di sviluppo, attraverso cui l'individuo cresce e acquisisce consapevolezza e riesce a conoscere, formare valorizzare il proprio sé.

La tesi si divide in due parti. La prima parte consiste in un'analisi dei costrutti di diversità e differenza. Essi si configurano come delle categorie esistenziali, che specificano l'identità della persona, nella sua unicità, e che vengono analizzati attraverso il contributo di diversi autori, quali Morin, Levinas, Bertin, Canevaro, Caldin, Fiorucci, Tessaro, che evidenziano una panoramica di molteplici declinazioni riflessivo- educative di tali concetti. Si considera poi come diversità e differenza costituiscano il fulcro di quella che è la pedagogia speciale, la disciplina che riflette sulle strategie d'azione per la promozione di un modello inclusivo, e di cui si delineano le tappe principali- dall'inserimento, attraverso l'integrazione, verso l'inclusione-.

La seconda parte ha un risvolto più pratico e analizza il modello pedagogico dell'Universal Design for Learning e alcune tecniche di apprendimento cooperativo. L'approccio UDL prevede degli adattamenti ai curricula didattici in modo che essi risultino rispondenti alle esigenze di tutti gli studenti. L'apprendimento cooperativo si configura come una risposta all'esigenza dell'incontro con la differenza e, in particolare, in linea con l'UDL, con la strutturazione preventiva di modalità didattiche che permettano la reale espressione e valorizzazione di tutti, in conformità con quella che deve essere la nuova strada da intraprendere per una reale e autentica inclusione.

1.2. Riflessioni.

L'interesse verso queste tematiche è nato dopo un'esperienza come docente di sostegno in una scuola primaria. Si tratta di una supplenza di tre mesi svolta in una terza elementare a fianco ad un bambino con disabilità intellettiva. Durante i mesi passati in questo contesto, per me nuovo, ho rinnovato l'entusiasmo riguardo l'idea, fino ad allora ancora piuttosto astratta, di svolgere il lavoro dell'insegnante dopo gli studi. Il contatto con il mondo della scuola mi ha affascinata per diversi motivi.

Gli allievi che si hanno di fronte rappresentano le future generazioni di individui; si diventa responsabili di formare individui relativamente alle loro conoscenze e al loro sistema valoriale. Inoltre, si deve valorizzare il sé di ciascun allievo, favorendo lo sviluppo della sua identità a partire dalle personali e differenti caratteristiche. L'idea di poter contribuire a tale formazione è entusiasmante.

A fronte di una società complessa, veloce, dinamica, attenta ai risultati e alla competizione, e talvolta fredda e distaccata, la scuola rappresenta un luogo di umanità, dove si può dare vita a una trama di relazioni che permette un arricchimento reciproco.

Ciascun individuo è portatore di un valore intrinseco e di caratteristiche che lo rendono unico. Gli allievi sono tutti differenti, e il contatto con l'alterità rappresenta la possibilità di avvicinarsi e scoprire diverse espressioni di varietà umana. L'altro può essere più o meno fragile, deciso, sicuro, debole, ecc.. rispetto la nostra persona: attraverso tale contatto si può portare il proprio aiuto e la propria sensibilità per essere una risorsa nei suoi confronti e allo stesso tempo la vicinanza ci può aiutare in una rieducazione in quei lati della nostra identità che si rivelano poco funzionali. La relazione allievo e insegnante non è univoca, e come gli allievi possono far

maturare le loro identità così' gli insegnanti ogni giorno escono arricchiti dagli ambienti scolastici.

In particolare, la vicinanza all'alunno con disabilità mi ha permesso di ampliare lo sguardo su una dimensione che avevo sempre osservato con occhi estranei. Passare questi mesi a fianco al bambino mi ha fatto comprendere come la mia lettura dell'alterità dipendesse dall'aver introiettato lo schema che prevede una dicotomia tra normale e diverso, e che rende la diversità come qualcosa che si discosta da una qualche norma predefinita, e che nel caso della disabilità, è abituata a definire l'altro come manchevole. Ho potuto invece comprendere quanto focalizzarsi sulla dimensione di manchevolezza fosse errato e quanto invece fosse importante cercare di comprendere quali possibilità poteva racchiudere quell'identità. Ho scoperto che tutti gli alunni possiedono un talento che si deve cercare di fare fiorire e che nel caso della diversità esso rappresenta quanto di più caro l'individuo ha.

La necessità di comprendere il modo migliore per definire la dimensione della diversità mi ha portato ad approfondire nella prima parte del testo alcuni autori che ne hanno indagato le più diverse sfaccettature concettuali e la curiosità verso il mondo scolastico mi ha guidato verso lo studio degli autori che hanno elaborato approcci e tecniche rivolte alle quotidiane difficoltà che si trovano nella strada dell'insegnate e della valorizzazione dei propri differenti allievi.

Lo studio di autori che cercano di valorizzare il potenziale di sviluppo risponde all'esigenza interiore di trasferire tale necessità alla dimensione personale, per cercare attraverso la disciplina pedagogica, in quanto indagine dell'umano nelle sue differenti espressioni, una guida.

La ricerca di se stessi, tortuosa e non sempre gestibile, trova elementi chiave per una sua possibile gestione all'interno delle indagini pedagogiche, per via delle somiglianze con la ricerca del talento, e la necessità di accogliere e valorizzare la propria e altrui diversità/differenza.

Alla mia famiglia.

I PARTE.

CAPITOLO 1. Analisi concetti diversità/differenza.

Paragrafo 1. Linguaggio comune, etimologia e significati.

Attorno al tema della differenza e della diversità si è da sempre discusso molto, al fine di dare senso e significato alla percezione dell'alterità.

‘I termini diversità e differenza rappresentano delle categorie epistemiche ed ermeneutiche finalizzate, cioè, a qualificare- classificare e a interpretare, secondo un criterio di dissomiglianza, gli oggetti di conoscenza, in questo caso gli esseri umani, in relazione alle proprie caratteristiche e peculiarità distintive e divergenti, siano esse riconducibili a fattori di ordine socio- culturale che fisico- biologico’ (Fiorucci, 2016, pag. 48).

Nel linguaggio comune i due termini sono percepiti come coincidenti, tanto che una pluralità di dizionari della lingua italiana li riporta come sinonimi per esprimere una dissomiglianza inerente a una comparazione.

Se prendiamo ad es. il dizionario Motta, (Milano, 1979) si legge in riferimento a diversità: ‘1 La qualità, la situazione o stato di chi o ciò che è diverso. Differenza. Disuguaglianza. 2 Discordanza, contrasto. Diversità di giudizio su un’opera d’arte. 3 Molteplicità (di forme, colori, suoni, ecc.). 4 Tutto ciò che rende differenti due o più persone, cose, ideologie, ecc. ’. In riferimento a diverso si scrive: (...) 2 Per estensione e in senso figurato: differente, non uguale, non simile. Su differenza leggiamo: ‘1 La qualità di ciò che è differente. L’essere dissimile, diverso, vario. Il particolare, la caratteristica per cui una persona o una cosa si distingue da un’altra. Divario, diversità e anche varietà. La differenza può essere grande o piccola, può essere in più o in meno. Si hanno differenze di larghezza, di lunghezza, di forma,

di colore, di materiale, di sostanza, ecc.. Differenza di idee (si dice meglio divergenza, disparità di idee). Differenza specifica: contraddistingue due specie che appartengono allo stesso genere (...). Per differente leggiamo: '1 Detto di cosa o persona che presenta differenze; non somigliante, distinto, diverso, eterogeneo'.

Nel Devoto Oli del 2009 si legge per il lemma diversità: 'Contrasto totale o parziale tra caratteri distintivi di due o più cose o persone: d. di opinioni, di costumi. Motivo di opposizione o conflitto; differenza (...). 2 Condizione di chi è considerato da altri, o considera se stesso, estraneo rispetto una presunta normalità di razza, propensioni sessuali, comportamenti sociali, scelte di vita: accettare, nascondere la propria differenza. Su differenza si scrive: 'Qualità o condizione per cui una o più cose o persone si trovano in rapporto di totale o parziale diversità: tra me e lui c'è molta d.; d. di grado, di età; c'è una bella differenza, per indicare un'accentuata disparità (...) 2 lett. Lite, discordia, controversia'.

Nel vocabolario online Treccani vediamo per il lemma diversità: 'L'esser diverso, non uguale, né simile: d. d'aspetto, di colore; d. di opinioni, di gusti; d. biologica, lo stesso che biodiversità. Anche, ciò per cui due o più cose sono diverse: notare le d.; queste d. vanno scomparendo'. Per il lemma differenza: '1. a. L'esser differente; mancanza di identità, di somiglianza o di corrispondenza fra persone o cose che sono diverse tra loro per natura o per qualità e caratteri: piccola, poca, grande, enorme d.; d. intrinseca, sostanziale; d. di colore, di sapore, d. di grado, d'età (...).

Il dizionario Giunti (2010) dei sinonimi e contrari mette sotto la parola differenza i termini diversità, disuguaglianza, divergenza, lontananza, mentre inserisce sotto la voce diversità, differenza, difformità, disparità, discordanza.

Per meglio comprendere il significato di questi termini, appare necessario analizzarne l'etimologia.

La parola diversità deriva dal latino *divertere*, verbo composto da *vertere*-volgere e *dis*-altrove, e indica quindi il volgere in altra parte, in opposta direzione, l'allontanarsi, il deviare, il cambiare direzione. Da *divertere* abbiamo i sostantivi *diversus*-diverso (sost.), *divertium*-divorzio (sost.), l'aggettivo *diversum*-diverso (agg.), che esprimono un modo di essere che richiama un'idea di separatezza. Altre parole che derivano dal verbo *vertere* esprimono quest'idea di scissione come: *advertere*-avversione, *pervertere*-perversione, e *devertere*-deviazione, devianza e divergenza, che contribuiscono ad attribuire una connotazione di

allontanamento e enfatizzano un'idea di deragliamento. Infine possiamo considerare un senso figurato che rimanda a un significato di distogliere, distrarre e volgere i propri pensieri altrove.

Il sostantivo differenza, in greco *diafora* e in latino *differentia*, viene dal verbo *fero-* che significa portare e che affiancato al prefisso *dis*, che significa qua e là, assume il senso di portare altro in varie direzioni, da una parte all'altra, oltre, in varie direzioni (*diafero* in greco, e *differo* in latino).

La stessa radice semantica al participio passato cioè *fero* preceduta da *res-* cosa, diventa *relatum*, cioè l'etimo della parola relazione, che vuol dire quindi portare qualcosa verso qualcuno, cioè verso l'altro.

Il prefisso *dis* non esprime privazione, ma richiama l'idea di un movimento, che in *divertere* conduce a digressione e significa voltarsi come allontanamento e in *differo* rimanda all'idea del dono, di portare qualcosa, come se stessi, verso gli altri.

Ricostruire l'orizzonte di senso legato all'alterità è molto ampio e lo studio dell'etimologia ci permette di comprenderne la vastità. Considerando però che le parole racchiudono una certa storia contestuale e che ogni parola cela le intenzioni dei parlanti, è necessario ampliare l'analisi a ciò che si verifica nel lessico contemporaneo, oltre a quella dimensione di scambio, sovrapposizione tra i due lemmi, che rimandano uno all'altro, descritta in precedenza.

Il linguaggio, innanzitutto è una forma di comunicazione che attraverso l'interazione sociale produce significati. Esso utilizza le parole come strumenti simbolici per veicolare significati, e si serve di ciascuna di loro in relazione alle differenti funzioni espressive di cui necessita.

Le parole ci permettono di descrivere la realtà, ma esse hanno anche un carattere performativo, cioè concorrono alla costruzione della realtà. Fiorucci (2016), le descrive come esplicative di una realtà già esistente, cioè esse sono prodotto di una cultura, ma anche appunto come costruttive, ovvero come elementi che danno forma essi stessi alla realtà sociale. Il linguaggio e le parole contribuiscono infatti alla formazione delle rappresentazioni sociali che influenzano l'agire sociale stesso, nella misura in cui le parole condizionano atteggiamenti e comportamenti degli individui, che a loro volta riversano nuovi effetti nel linguaggio: linguaggio, agire sociale e rappresentazioni sociali sono reciprocamente implicati in una relazione triangolare. L'individuo in tale triangolo si trova ad essere soggetto e oggetto della conoscenza: attraverso il linguaggio condivide le rappresentazioni e sempre attraverso il linguaggio ne crea, o riceve e introietta delle altre (processi di cognizione e interazione).

Diversità e differenza, in questo triangolo, quindi, finiscono per confondersi. Essi vengono considerati come sinonimi e entrambi richiamano una condizione che descrive la dissomiglianza come prodotto di una comparazione. Il lemma diversità, così come l'aggettivo diverso, portano con loro una connotazione negativa di discostamento dalla norma, che deriva dal loro etimo (*divertere*), ed è per questo che sono soggetti a un processo di disambiguazione semantica.

Divergere al participio passato indica il subire l'azione, e diverso è l'allontanato, il mosso, colui che viene rivolto in altre direzioni, mentre divergere al participio presente esprime l'incarnare l'azione, e divergente è colui caratterizzato da un'intelligenza molto viva e apprezzata. Si può notare come aggettivo e sostantivo riguardo la diversità si son formati partendo dal participio passato piuttosto che da quello presente come accade invece in differire.

Differire al participio passato indica quindi colui che subisce l'azione, e in questo caso differito indica qualcosa di rimandato, che ha subito un rinvio, uno spostamento, una dilazione, e è invece al participio presente, con la parola differente, che si designa la dimensione dell'alterità e il differente indica colui che incarna la sua la differenza, che porta la propria differenza.

Bisogna poi riflettere sul fatto che, a volte, i due lemmi, assumono delle sfaccettature un po' pericolose, se tradotte in termini di agire sociale: differenza porta con sé il senso derivato dal linguaggio matematico di sottrazione, ovvero della parte mancante perché i numeri coinvolti nelle operazioni si eguagliano, e che traslato nel linguaggio comune, può andare ad assumere la significazione che definisce qualcosa soffermandosi sul suo essere manchevole e mancante. Lo stesso avviene, nel caso del verbo divergere, con la parola deviazione. Quest'ultima in statistica indica il distacco di un valore dall'indice di media, cioè da un dato che designa la normalità, e quindi, come nel caso precedente, si può utilizzare nella nostra quotidianità tale termine per riferirsi a una diversità come scarto, eccedenza rispetto una categoria che definisce ciò che è normale da ciò che non lo è. In questi ultimi due casi descritti emerge il fatto che i due termini possono portarsi dietro delle connotazioni negative, che possono guidare verso considerazioni sociali, scorrette e poco etiche, ed è dunque il caso di mettere attenzione perché si cerchi di bilanciare tali sviluppi semantici con delle significazioni che siano altrettanto positive, quale ad esempio quella di differenza come relazione, che permettano se non di risolvere, almeno di equilibrare possibili significazioni dell'alterità che guidano, come supportato dall'idea della relazione triangolare tra linguaggio, rappresentazioni e agire, verso orizzonti pericolosi.

I due termini sono quindi di egual valore, e tendono a essere usati uno al posto dell'altro frequentemente, ma differenza sembra avere assunto un valore più positivo, mentre diversità si sta liberando dalla polarizzazione negativa, cioè sta avvenendo una 'derubricazione di tale lemma dal novero dei significati che concorrono a rappresentare il campo semantico dell'anomalia e dell'anormalità' (Fiorucci, 2016, pag. 52).

Differenza e diversità sono due termini iperonimi, cioè sono delle parole che hanno un significato più ampio di quello di uno o più termini dal significato specifico. Essi hanno una storia così lunga da avere una sfera semantica così ampia da generare una generalità che richiede una specificizzazione, attraverso ad esempio aggettivi qualificativi, quali ad es. sociale, scolastico, vegetale, ecc., che assumono una funzione restrittiva che impedisce che essi sconfinino in un'aspecificità.

Emerge quindi che i due termini rischiano di confondersi, ma attraverso uno sguardo all'etimologia, e alle sfumature di significato è possibile ricostruirne un orizzonte di senso.

È necessario, infine, ri-soffermarsi sul peso che hanno queste parole nella nostra società. Le parole e il linguaggio, assieme alle rappresentazioni e all'agire sociale, costituiscono un trinomio, in cui ciascun elemento influenza ed è influenzato dall'altro. La realtà viene costruita dal linguaggio che a sua volta deriva da una costruzione sociale. L'individuo è spettatore di una cultura, ma allo stesso tempo partecipa, in un gioco di introiezione e modifica delle rappresentazioni sociali, e conseguenti azioni. Le rappresentazioni, da prodotto della cultura, condizionano percezioni e atteggiamenti umani. Le parole quindi hanno un grande influenza nel condizionare gli individui e le loro azioni ed è tale dinamica che va tutelata con attenzione, attraverso i mezzi pedagogici, per impedire che esse possano essere dogmatizzate e divenire responsabili di comportamenti pregiudiziosi. Esse '(...) diventano diktat, da strumenti di conoscenza dell'alterità diventano succedanei identitari, ossia vi è una sovrapposizione tra rappresentazione e identità, nella misura in cui l'idea che abbiamo di una persona secondo una categoria culturale soppianta la persona stessa' (Fiorucci, 2016, pag. 60). Il trinomio però, va detto che, rimane comunque un processo circolare, che può comunque produrre risultati positivi: differenza e diversità, pur conservando un certo rischio di derive concettuali pericolose, possono essere portatrici di un cambiamento positivo, ovvero di una possibilità di rilettura dell'alterità. Essi possono essere utilizzati con una nuova funzione: servono per leggere l'alterità, e per progettare percorsi pratici volti a promuovere la molteplicità esistente entro un universo di inclusione.

Diversità e differenza rappresentano, quindi, due categorie centrali per avviare una riflessione sulla percezione dell'alterità, la quale, a sua volta, rappresenta il punto d'avvio per delle considerazioni innovative all'interno delle pratiche della pedagogia speciale. L'ampio uso dei due termini nel linguaggio comune, spesso sovrapposto, così come la loro storia etimologica e le diverse sfaccettature di significato che li contraddistinguono, sono importanti da tenere a mente come principio per una riflessione che ha l'obiettivo di muoversi dall'ambito teorico concettuale verso il piano operativo della prassi educativa.

Paragrafo 2. Levinas e la differenza: la significazione dell'alterità secondo un'ottica di incontro e relazione.

Il pensiero filosofico ha, fin dalle sue origini, preso in considerazione il tema della significazione dell'alterità, e in particolare si è concentrato sulla dimensione della differenza.

La riflessione di Levinas permette di cominciare a volgere uno sguardo concettuale sulla differenza, per risignificare la percezione dell'alterità in un'ottica di incontro e relazione.

In epoca post-moderna la dialettica identità- differenza, che ha caratterizzato la riflessione filosofica dal Platonismo sino alla filosofia contemporanea, si è affermata nella necessità di dare un volto alla significazione dell'alterità. Levinas parla di differenza come alterità, apertura all'altro, richiamandosi alla costruzione di una relazione. L'io costituisce una *differens entitas* che 'nella nudità del suo volto' (Levinas, 1961-1974), si rende accogliente e si apre a un altro che gli fa visita.

La differenza diviene, quindi, spiegazione dell'alterità e le riflessioni di Levinas, seppur filosofiche, possono costituirsi come un paradigma per la pedagogia e l'educazione, che si realizza nel prendersi cura di tale alterità e della relazione che ne deriva.

In tutta la cultura occidentale si è sviluppata una filosofia dell'identico, ovvero una forma di pensiero che pensa all'alterità sempre partendo da un io, un sé, da cui segue l'altro come un prolungamento. Questo modo di riflettere si basa sul principio dell'identico che non lascia spazio al riconoscimento della diversità. Levinas si contrappone a questa linea di pensiero con una nuova forma di umanesimo che si muove dal principio di identità a quello di alterità, dal primato dell'io al primato dell'altro. La conoscenza e comprensione dell'altro, l'uscita dalla dimensione egoistica dell'io, consentono, secondo Levinas di scoprire se stessi e in tale relazione si configura il fondamento della soggettività (Trotta, 2020).

Il momento di incontro con l'altro avviene attraverso il dialogo, attraverso cui si realizza una dimensione in cui l'io si apre e si conosce. Quando ci si incontra si mette avanti il proprio essere e l'essere si rivela attraverso il dirsi: racchiude e cela un'intima verità che emerge nell'atto stesso di esporsi all'altro. L'incontro con l'altro ci mette in discussione e permette la vera epifania del volto, ovvero la comprensione del nostro tatto umano, e la messa in luce delle cose che ci caratterizzano. L'incontro ci apre al mistero della vita, ed è in tale mistero che va ricercata la verità stessa.

Questa relazione apre potenzialità espressive dell'essere che ci orientano verso l'infinito. L'incontro si fa portatore di libertà e oltre a tale libertà vi è un richiamo forte a un senso di responsabilità per evitare che la relazione sia occasione di violenza o prevaricazione. In ogni incontro ci si parla, ci si ascolta, si forma una condivisione: l'uno è pronto a prendersi carico dell'altro e a offrire qualcosa per l'altro, verso la realizzazione di un amore responsabile.

Levinas quindi pone nell'incontro con l'alterità l'essenza della sua riflessione metafisica e in quest'altro una presenza di difficile definizione che coincide con una traccia dell'infinito.

Solo l'incontro con l'altro fornisce la speranza di un al di là, che si vede come assenza nel al di qua, per via del fatto che non si riesce ad avere nel mondo una traccia dell'eterno. Dio è assente e nella sua lontananza sembra non ascoltare mentre l'universo e la storia degli individui sembrano proseguire senza senso, e nel proliferare delle ingiustizie. L'impossibilità di insediarsi a fondo nell'animo dell'altro fanno risorgere il desiderio di infinito, ovvero il desiderio metafisico, che coincide con una dimensione per cui l'essere umano è impossibilitato nel farne esperienza (Di Bona, 2008). Levinas ritiene che il desiderio non provenga da una qualche origine che si è persa, come avviene per quello greco, esplicitato dal mito di Ulisse, che vuole tornare a casa in memoria di una precedente condizione di pienezza a cui regredire, ma da una perdita che coincide essa stessa con l'origine. Da questa perdita scaturisce la necessità di muoversi verso l'alterità, e in questo scarto tra sé e sé

si realizza il desiderio, il cui emblema è la figura di Abramo che mira nel suo viaggio ad un futuro ignoto, e che invece di andare verso ciò da cui procede, si dirige verso l'estraneità dell'altro (Turolto, 2011).

La riflessione di Levinas fa quindi scaturire il desiderio metafisico dall'irriducibilità dell'altro, e necessita di sottolineare l'importanza dei rapporti umani, che costituiscono il fondamento per la ricerca sull'essere. La questione, quindi, ritiene centrale la dimensione dell'alterità, che si relaziona a sua volta alla questione della differenza.

Lo spunto metafisico che deriva dall'incontro con l'altro permette di leggere la categoria della differenza come un elemento trascendente, che va oltre la categoria dell'esistere, come una dimensione che valica i confini del presente e si apre a nuove possibilità. L'invito di Levinas è aperto e lungimirante, e anche se egli non si è mai interessato direttamente di pedagogia, il suo pensiero si può porre come base per la traduzione di operazioni pedagogiche innovative. L'autore, sostenendo questo orizzonte concettuale sull'alterità, permette, infatti, una nuova chiave di lettura pedagogica, che vede l'alterità come paradigma per l'educazione del futuro (Baccarini, 2002). La persona, portatrice della propria differenza, in quanto *differens entitas*, diviene fonte di valore trascendentale e fa vedere nello sguardo altrui il proprio essere per l'eterno.

La centralità del volto dell'altro e la critica del narcisismo della filosofia occidentale si scontrano con l'egocentrismo e l'eurocentrismo per un loro superamento a favore di una visione centrata sull'importanza dell'umanesimo del soggetto. Quest'ultimo si realizza attraverso un'autodecostruzione dell'io che permette di lasciare spazio alla ricostruzione di un io aperto all'altro, e quindi attraverso un'educazione all'ascolto, al rispetto dell'altrui differenza, di cui ci si fa carico in una reciproca responsabilità d'amore. In conclusione, la pedagogia del volto costituisce, 'nell'oggi della complessità e molteplicità dei volti diversi che quotidianamente si incontrano', la sfida che consente di formare individui che riescono a relazionarsi attraverso uno sguardo reciproco (Baccarini, 2002).

Paragrafo 3. Bertin: la differenza come educazione alla progettualità esistenziale.

Diversità e differenza costituiscono due categorie centrali, oltre che per la filosofia, anche per la pedagogia. I termini si utilizzano soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale, e quindi negli studi che si occupano delle pratiche volte alla relazione con l'altro in quanto diverso/differente. Attraverso il pensiero di Levinas è emerso come sia importante concentrarsi sulla dimensione della differenza per educare a una relazione rispettosa dell'altro. La prospettiva di Bertin, permette, invece, di concentrarsi su tale dimensione dell'alterità, sottolineando anch'essa l'importanza della relazione con l'altro, ma aggiungendo la necessità di dirigersi verso quelle che sono le potenzialità che essa dischiude.

Ogni uomo, attraverso la differenza, porta con sé una trascendenza esistenziale, nel senso nietzscheano di superamento dell'immanenza, e di scarto heideggeriano tra la dimensione della gettatezza e della possibilità, che sostiene la realizzazione di se stessa in una dimensione futura di possibilità.

La persona viene vista nella centralità della sua storia fisica, mentale, sociale, culturale e nel modo in cui essa procede nel costruire la propria esistenza, ponendo così sulla stessa dimensione i fattori predeterminati e il contributo dell'individuo nella costruzione del proprio mondo (Caldin, 2013).

La differenza rappresenta un principio supercategoriale 'che ordina intorno a sé altre categorie; è volontà di differenza del soggetto da se stesso, dagli altri e dall'umanità nei riguardi del suo attuale grado di sviluppo; e perciò si protende al mondo possibile (del futuro)' (Bertin, Contini, 2004, pag. 82).

Bertin utilizza la categoria della problematicità per riferirsi all'esperienza che ciascun singolo individuo fa del suo essere nel mondo secondo una connotazione esistenziale che gli è data, e che egli non ha scelto. Ciascuno è infatti legato a condizionamenti di vario genere che ci accolgono dalla nascita e che sono come un terreno preconstituito, un insieme di dati che ci

definiscono e formano una nostra prima forma di identità. Secondo questa prospettiva ci troviamo tutti immersi in campi di esperienza caratterizzati da problemi, da quello familiare, sociale, naturale, culturale, ecc. e l'individuo stesso sperimenta, talvolta, un'identificazione con tali condizionamenti nel momento in cui, privo di autoconsapevolezza, si abbandona ad essi e li subisce in maniera passiva. L'individuo può infatti non accorgersi di tali condizionamenti e accettarli come legittimi di per sé, in maniera acritica, e sperimentare condizioni di problematicità, che si sostanziano in rapporti fatti di contrapposizioni e conflittualità con se stessi, gli altri e il mondo.

Per invertire questo processo di destino subito verso un orizzonte che rende ciascuno protagonista della propria vita, è necessario l'impegno progettuale riguardo la propria esistenza. Il soggetto che subisce il condizionamento dato costruisce un'esistenza che si fonda su strade che non ha scelto e che derivano dall'influenza e le decisioni di altri ed egli in questo caso, non tiene conto di sogni e obiettivi personali, perché non differenziandosi dal contesto, non è in grado di distinguere le proprie ambizioni da quelle degli altri.

La differenza è un obiettivo che il soggetto consapevole, libero da vincoli conformisti sceglie come meta da raggiungere, per superare i condizionamenti presenti, e migliorare la propria e altrui progettualità (Caldin, 2013).

L'impegno si rivolge a costruire la propria esistenza più che sottomettersi ad essa, attraverso l'educazione all'immaginazione creativa che libera la realtà da connotazioni di peso e negative.

La problematicità va riconosciuta e analizzata per far emergere nuovi elementi di ricerca: l'emersione di un problema e quindi una fonte di negatività va rivalutata in senso positivo in quanto direziona verso un nuovo orizzonte di ricerca. Si pongono così le premesse per nuovi percorsi e strategie che permettono di andare oltre, ovvero verso un arricchimento di possibilità esistenziali. Scegliere di andare oltre la problematicità significa seguire una ragione di senso che porta oltre quelli che sono i condizionamenti che limitano le esistenze all'interno di qualsiasi condizione data, il permanervi all'interno, e il modo in cui ci si rapporta ad essa aderendovi o prendendo le distanze, dipende solo da se stessi. Per poter procedere in questa direzione sono necessarie una pluralità di scelte possibili, per avviarsi in scelte autentiche e consapevoli sulla base della storia personale di ognuno.

La differenza, quindi, secondo Bertin, rappresenta una dimensione che deve essere incoraggiata poiché egli la considera 'come superamenti dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i

nostri progetti, le nostre possibilità', verso la liberazione dalle nostre trappole mentali (Bertin, Contini, 2004, pag. 15).

Secondo Bertin, è, poi, importante valorizzare il principio di differenza in relazione al principio di identità, connesso all'esigenza etica di disponibilità esistenziale e politica di uguaglianza sociale, e a quello di negazione, connesso alle forme di discriminazione sociale e politica. Il concetto di differenza impedisce all'identità di divenire nella pluralità 'sterile accettazione dello status quo', e allo stesso tempo di non permettere alla negazione di rendersi 'mera ribellione allo status quo'.

Il principio di differenza permette di dare una significazione dell'alterità che ha, quindi, importanti riscontri in ambito etico- pedagogico e politico- sociale. Esso, infatti, non permette che l'identità si standardizzi su uguali valori e atteggiamenti, ma spinge verso nuovi orizzonti etici e possibilità esistenziali.

Per quanto riguarda, invece, il principio di negazione, esso è strumento stesso di realizzazione di differenza, che però non può essere tale se non è esercitata da chi per primo è giustamente educato ad essa come progettuale.

Il rischio è infatti che coloro che si pongono come abbattitori dello status quo, se non possiedono una proiezione verso le differenze, diventino sovvertitori dell'ordine e fanatici, capaci di perpetrare sofferenza e morte, eliminando così le differenze invece che farne il centro di nuove prospettive esistenziali.

L'importanza della differenza come progettualità esistenziale si può quindi considerare come un principio guida della nostra contemporaneità, che permette di risignificare la dimensione dell'alterità senza rischiare di perpetrare una logica conformista, e talvolta, discriminatoria.

Si tratta del principio per il quale 'ogni uomo ha diritto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe'. Ha diritto, invece, ad essere considerato, 'come potenziale portatore di una trascendenza, da rendere, anziché velleità utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi e di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile' (Bertin, Contini, 2004, pag. 66).

Bertin ci invita quindi a pensare alla differenza come un progetto, una tensione creativa verso alternative possibili rispetto l'originalità esistenziale. La riflessione focalizza quindi l'attenzione sulle potenzialità che il termine differenza offre alla significazione dell'alterità,

secondo un'ottica di possibilità dell'essere, come strumento per venire fuori dalla paura dell'omologazione e della indifferenziazione dell'esistenza umana.

L'invito è a pensare in termini di pluralità esistenziali secondo un'ottica di inclusione. L'individuo è educabile in tutte le età, e ha diritto ad essere com'è, e a diventare con e grazie agli altri, come gli altri, pur preservando la propria differenza: la persona dovrebbe essere ciò che alla sua nascita è possibile come traguardo e diventare ciò che vorrebbe, attraverso lo schiudersi di possibili alternative e scenari che gli si presentano innanzi. L'enfasi sul concetto di differenza vuole che si sia come gli altri pur preservando tale specifica differenza, e che si guardi alla differente alterità come possibilità da rispettare e di arricchimento per costruire la propria identità. Questo modo di pensare rappresenta una conquista culturale e un'inversione di rotta poiché invece di concentrarsi sul concetto di mancanza, che da sempre si sovrappone a quello di differenza, rimanda a un'idea di progettualità positiva.

Paragrafo 4. Caldin e la differenza come obiettivo esistenziale.

La prospettiva problematicista di Bertin sulla differenza come elemento cardine per l'indagine sull'alterità, quale espressione di una pluralità di forme esistenziali, è vicina alla riflessione di R. Caldin. La pedagogista propone delle considerazioni su ciò che distingue i termini diversità e differenza, e si concentra, soprattutto, su una rivalutazione positiva del termine differenza, quale concetto che, riferito all'alterità, coincide con la possibilità di una ricca progettazione futura.

Caldin (2013), coerentemente con quanto dice Levinas, invita a porre il proprio sguardo sull'altro, rispettarlo, e riconoscerlo come una *differens entitas*, e va ad aggiungere un ulteriore tassello concettuale a tale riflessione, sostenendo che il riconoscimento dell'altro non include anche necessariamente una sua accettazione. Quest'ultima pone il rischio di creare un'asimmetria tra chi accetta e chi è accettato e può dare luogo a una relazione che non è più reciprocamente implicata tra due soggetti, ma che crea una dipendenza e che può scadere in una subordinazione. Tale possibilità porta con sé il fatto che colui che si identifica con il tollerante possa anche essere in grado di divenire colui che si pone in una dimensione di negazione dell'altrui accettazione. Si rischia in questa logica dicotomica tra tollerante e tollerato di regredire a forme di svalutazione e discriminazione dell'alterità, contrariamente alla direzione della rivalutazione positiva della differenza.

In questa dimensione di reciproco rispetto, l'alterità si osserva con attenzione, e quando se ne scorge la differenza, non ci si sofferma su un eventuale suo essere manchevole o in difetto, ma si va oltre. Quest'ultima parte non è unico elemento costituente l'identità della persona, e la visione a cui si ambisce è speranzosa e forte della possibilità della costruzione di un'identità autentica, fatta di elementi negativi al pari di altrettanti positivi. L'uomo, in quanto essere complesso, cioè formato da plurime dimensioni, che possono sopperire una all'altra, può sempre emanciparsi da una condizione di partenza di patologizzazione e categorizzazione. Egli può, infatti, uscire dai rigidi schemi concettuali pre determinati dalla società, verso la possibilità di espressione di quelle che sono le infinite e svariate sfaccettature di umanità.

Se si entra, poi, nel suo modo di dividere concettualmente i termini di diversità e differenza, si aprono altrettante angolature di analisi della visione dell'alterità, che raffinano tale

significazione e che fanno comprendere come le due parole non vadano considerate come identiche.

La diversità, in primo luogo, riguarda la parte bio- psico- sociologica della persona mentre la differenza richiama la dimensione dell'accettazione dell'alterità in quanto *differens entitas*. La diversità coincide con i fattori genetici, bio- psicologici, e socioculturali, con quelli che sono quindi gli elementi 'dati' della persona e la differenza si richiama invece ad una condizione di potenziale rivalutazione qualitativa della persona e del suo progetto di vita in relazione alle caratteristiche indipendenti dalla propria volontà.

Gli aspetti bio psico sociali vanno accettati e bisogna evitare che essi siano mezzo di classificazione delle persone secondo forme di pensiero prepotente e valori distorti. Va tutelato il fatto che rappresentano dei punti di partenza eguali, per una crescita con le stesse opportunità.

Caldin (2013) si richiama, in accordo con la presentazione delle diverse ramificazioni di significato descritte nel primo paragrafo, alla derivazione etimologica del termine dal verbo latino '*disvertere*' che vuol dire volgersi in altra direzione. Il termine diversità ci conduce, infatti, a un'alterazione di uno stato che altrimenti sarebbe definito normale, e che quindi ci porta verso 'altro'. Si tratta di una categoria che da sempre si utilizza per descrivere la condizione di disabilità, ma anche per riferirsi ad altre, come quelle degli stranieri, degli zingari, e di coloro che si trovano in condizioni a margine della società. La diversità si riferisce a qualcosa che incarna una condizione che si discosta da ciò che si ritiene uniforme a una linea generale e in tale condizione una serie di fattori, come malattia e povertà, hanno un impatto negativo sullo sviluppo personale e sociale, e perciò verso di essi si utilizzano interventi ad hoc, compensativi, e quindi di sostegno e cura.

Questo modo di considerare il diverso, investito di misurazioni e interventi legislativi, sta venendo meno in favore di una visione dell'alterità, che si nutre del concetto di differenza, e quindi della sua connotazione maggiormente positiva e legata alla progettualità esistenziale.

La diversità viene vista come un elemento proprio di alcune esistenze, radicato in alcune realtà, e ricondotto quindi a elementi peculiari di sfere sociali. Essa appare inoltre come prodotto di elementi esterni al soggetto e deviazione innata di alcune realtà.

L'interpretazione della diversità deve superare la tendenza a operare confronti con altri modelli. Essa è punto di partenza di un progetto in cui il soggetto deve chiedersi cosa può fare per

migliorare se stesso e il mondo che lo circonda nonostante i limiti che derivano dalla sua situazione, e in cui intravedere quel *quid* che è presente in lui, come in tutti gli altri.

L'accettazione della condizione di diversità rappresenta insieme al suo riconoscimento, il punto di partenza verso il cambiamento, a differenza di un suo rifiuto che confina ad una situazione che non è modificabile. La presa di coscienza della situazione, e della propria diversità, rappresentano un obiettivo esistenziale. La dimensione dell'accettazione riguarda il fatto di accogliere e riconoscere il proprio limite, per poter poi mobilitare le risorse potenziali in direzione di un percorso personale e specifico.

Gli avvenimenti costituiscono una costante della vita umana, e sta nella risposta e nella reazione ad essi, costruire un orizzonte di senso che sia significativo per il proprio sé, e tale possibilità è sempre e solo conseguente alla accettazione di sé. Questo processo guida alla realizzazione della differenza: la diversità riconosciuta dà luogo a una dimensione pedagogica di differenza che indica la distanza tra la posizione data e il sempre possibile e permette di trovare il proprio perché nel mondo senza abbandonarsi al peso di una condizione di fragilità.

Caldin si rifà in questo modo al tema della risposta agli eventi su cui ha lavorato F. Montuschi: ci troviamo a vivere delle situazioni a cui siamo chiamati a rispondere, delle condizioni esistenziali in cui è necessario reagire per poter andare avanti e ci vuole una presa di coscienza che mobilita nell'elaborazione di una risposta e di un conseguente percorso esistenziale. L'accettazione non deve essere passiva ma attivo riconoscimento della realtà. Montuschi ha permesso di smitizzare il tema della rassegnazione, e di considerare nel caso della dimensione della disabilità una prospettiva realistica, progettuale e di sfida. Egli ha cercato di evidenziare le variabili che esistono in una situazione complessa come quella umana, e sulle quali si deve basare l'intervento educativo, per essere il più efficace possibile (Montuschi 1993).

In accordo con la derivazione etimologica, poi, per quanto riguarda la dimensione della differenza, Caldin, vuole sottolineare la sfumatura di significato derivante dal verbo latino *disfero* che significa spostare. Il termine si collega così all'insieme delle risorse e potenzialità che ciascuno ha in sé, le specificità che lo contraddistinguono, la propria originalità, e il proprio carattere.

La letteratura di Angiori e Bertin, a cui si riferisce, fa uscire la differenza dalla dimensione negativa della mancanza, della parte in difetto per giungere a quella che rappresenta la presunta soglia di normalità, per accoglierne una visione positiva. Quest'ultima intravede gli aspetti qualitativi dell'io, descrive delle progettualità e potenzialità esistenziali, e considera l'uomo

nella sua differenza come portatore in sé di una trascendenza esistenziale, ovvero di una dimensione che valica i confini del presente verso la via utopica di un futuro di speranza e possibilità.

La differenza diviene un obiettivo: si tratta di una dimensione esistenziale che permette di superare i propri condizionamenti e che si rivolge a un soggetto che sia capace di rendersi protagonista della propria esistenza più che passivo spettatore di imposizioni che derivano dagli altri, e che si svincola dal conformarsi ad una società omologante, per costruire la versione migliore e più autentica di sé.

Diversità si riconduce a un'alterità di cui si riconosce e accoglie il limite, e differenza ad un'alterità propositiva, dinamica e in evoluzione. Chiarito il senso della diramazione concettuale, Caldin, invita poi a porre attenzione al fatto che 'La diversità è un attacco all'identità ed è il bersaglio ideologico dell'aggressività umana' (Montobbio 1994, pag. 38- 39) nel senso che la diversità porta con sé delle sfumature ben radicate su cui andrebbe operato lo switch di pensiero. Essa, infatti, attiene a una sfera complicata poiché rappresenta per molti la possibilità contrastante di emergere rispetto agli altri, ma allo stesso tempo provare ansia dal distacco dalla realtà omologante. Inoltre, la diversità si accompagna spesso a fenomeni di espressione di aggressività nei suoi confronti, perché propria della natura umana la propensione ad agire e difendersi dal diverso, quasi fosse una minaccia per la propria integrità.

Bisogna considerare, quindi, che la nostra società ha fatto dei passi avanti in termini di inclusione, ma data tale natura umana, a cui conseguono radicate modalità di pensare, è necessario mantenere vigile l'attenzione. È necessario fare continuo riferimento all'importanza dell'inclusione, al riconoscimento delle diversità, e al rispetto delle forme in cui si manifesta, per non indietreggiare e regredire a condizioni di forte emarginazione e isolamento sociale.

Dall'analisi emerge una condizione di diversità come maggiormente attinente agli aspetti che son dati alla persona e che non dipendono direttamente da lei, e una dimensione di differenza che va ad enfatizzare la possibilità di costruire la migliore versione di se stessi a partire dal proprio costituirsi come differente entità. Nei confronti della diversità bisogna porsi in un'ottica di accettazione, mentre rispetto la differenza imparare a valorizzarla e ad utilizzarla come guida tra le pluralità esistenziali.

Partendo da un riconoscimento della diversità, si può immaginare per qualsiasi persona, la possibilità di realizzare la dimensione pedagogica della differenza, quale scarto tra una condizione pre esistente e dimensione futura.

Questo modo di descrivere la differenza e la dimensione dell'alterità permette la visione di nuovi orizzonti per fornire aiuto a quelle categorie che sono così dette 'ai margini'. Si tratta di prospettive lungimiranti caratterizzate da uno sguardo che inverte la rotta dall'estrema attenzione e ricerca di riempire il gap esistente nella nostra società tra azione e norme, tra ciò che l'individuo riesce a fare e ciò che la società si aspetta da esso, verso nuove possibilità di evoluzione del progetto di vita.

Paragrafo 5. Morin e la diversità: scoperta nell'alterità di una comune diversità.

Dopo aver riflettuto sul concetto di differenza attraverso gli autori che ne hanno fatto il centro delle loro riflessioni, per completare la discussione sui concetti di differenza e diversità, è necessario procedere con delle considerazioni su chi si è soffermato soprattutto sul secondo concetto.

Morin è noto per aver elaborato il concetto di '*unitas multiplex*', tale per cui la persona viene definita come 'un'unità che porta in sé i principi delle sue molteplici diversità' (Morin, 2001, pag. 56). Egli sostiene poi che l'educazione debba illustrare e preservare questo equilibrio senza mai arrestarne la dialettica: 'l'unità in seno alla diversità, la diversità in seno all'unità' (Morin, 2000, pag. 20).

Le sue argomentazioni permettono di dare senso all'alterità in modo da avvicinarsi ad essa con rispetto verso un nuovo umanesimo, di cui la pedagogia si deve fare maestra. Morin, attraverso un'elaborata concettualizzazione, permette di far comprendere che gli individui sono accomunati dall'essere diversi, e che proprio in ragione di tale condivisione, lo sguardo che deve essere posto all'alterità, in quanto diversa, deve essere lo stesso che porremmo nei nostri confronti.

Egli nobilita il concetto di diversità andando finemente a sottolineare quanto esso vada a caratterizzare molteplici e complesse dimensioni dell'umano. Egli vuole, infine, risvegliare la coscienza di un'umanità stordita dalla velocità tecnologica e da una logica individualizzante, che dimentica di volgersi all'altro come fraterno e ha smarrito la via della relazione con l'altro.

Prima di riflettere su concetti centrali del suo pensiero che conducono ad una raffinata riflessione sul concetto di diversità, è importante andare a vedere cosa pensa il filosofo riguardo la condizione umana, considerando che non si può parlare di rapporto con l'alterità, e quindi anche di educazione, se prima non si riesce a definire quello che contraddistingue la nostra comune umanità.

Morin, innanzitutto, per definire la condizione umana, ci parla di tre triadi/trinità e ciascuna triade indica l'analisi di tre elementi correlati tra loro e ci suggerisce una visione sistemica di essi che interagiscono tra loro e producono un'emergenza, cioè un comportamento che non è

esito della semplice somma degli elementi che lo costituiscono, ma che ha caratteristiche proprie come fosse un nuovo sistema.

Il primo anello è costituito da cervello- mente e cultura. L'uomo si realizza attraverso la cultura e nella cultura. La cultura necessita di un cervello umano, l'elemento biologico che ci permette di compiere le nostre azioni, quali ad es. comprendere e agire, e non può esserci mente, cioè l'elemento della coscienza e del pensiero, senza cultura. La mente è come un'emergenza del cervello, suscitata dalla cultura, che a sua volta non esisterebbe senza cervello così' come nei confronti di quest'ultimo la mente non potrebbe non retroagire: ogni termine è necessario agli altri, ognuno è per l'altro e attraverso l'altro (Morin, 2001).

L'individuo è biologico e culturale, intersezione tra questi due sistemi. Ciò che è biologico è caratterizzato da plurime sfumature culturali come la nascita e la morte, che costituiscono importanti riti culturali e sociali, ma così' come anche le stesse azioni di mangiare, dormire e accoppiarsi ad esempio sono legate a simbologie prettamente culturali. La nostra spiritualità è legata alla chimica del cervello, ed è quindi tanto biologica e determinata strutturalmente quanto influenzata culturalmente. L'individuo sta al centro tra pulsione biologica e caratteristiche e idee sociali e esplicita lo scontro tra pulsioni e norme culturali. Le malattie si possono affrontare da entrambi gli ordini, ovvero dal versante biologico di danno organico e chimico ma anche da quello psichico, dell'animo, in cui sono coinvolte le proiezioni culturali, evidenziando nuovamente come il singolo diviene il crocevia di questo movimento di relazione triadica (Morin, 2002).

Il secondo anello è ragione- affetto e pulsione. Si tratta di una triade bio-antropologica che fa riferimento alla triade del cervello di Mac Lean, evidenziando come Morin auspichi il confronto tra discipline che viene praticato proprio in questo modo di riferirsi alla realtà umana attraverso la scienza. Il cervello ha subito un'evoluzione e ne mantiene delle tracce: dividiamo infatti il cervello in paleoncefalo, parte che deriva dai rettili, e racchiude la fonte dell'aggressività e delle pulsioni; mesencefalo, parte che costituisce l'eredità degli antichi mammiferi, dove l'ippocampo lega lo sviluppo dell'affettività alla memoria a lungo termine; e la corteccia, che negli umani, rispetto i mammiferi, si ipertrofizza in una neocorteccia, sede delle capacità analitiche, logiche, strategiche che trovano applicazione nella cultura. L'animalità viene così' integrata nell'umanità e l'umanità nell'animalità. Queste tre parti portano con loro delle dinamiche di complementarità e antagonismo che vediamo tradotte nei nostri conflitti tra pulsione, cuore e ragione, ovvero nelle tre dimensioni umane di ragione,

affettività e pulsione. Gli elementi della trinità costituiscono quindi i termini di una relazione che non è scontato sottolineare, dato che in certi momenti si è esaltata la razionalità e in altri l'affettività o in altri ancora la pulsione: le pulsioni represses secondo razionalità ad es., il prevaricare della passione e della pulsione sulla ragione, la pulsione omicida gestita da una razionalità tecnica, sempre in una logica di collaborazione o contrarietà. Si tratta di una congiunzione dialogica, instabile e dinamica, le cui parti inter retro agiscono tra di loro, in un processo rigenerativo continuo che talvolta, fa prevalere un aspetto, come la razionalità tecnica per fini omicidi, e talvolta l'altro, quale ad esempio l'affettività per l'agire sociale.

Infine abbiamo l'anello individuo- società e specie. In esso l'individuo è prodotto della riproduzione della specie, che a sua volta dipende sempre da due individui. Le interazioni tra individui producono la società e questa, in quanto emergenza della cultura, retroagisce sugli individui. (La specie produce gli individui che producono la specie, e gli individui producono la società che produce gli individui, e quindi ogni termine genera l'altro in una produzione reciproca). La società vive quindi per l'individuo che a sua volta vive per la società, e la società e l'individuo vivono per la specie, che vive anch'essa per l'individuo e per la società. L'individuo appare come l'aspetto discontinuo della relazione mentre la specie come l'elemento continuo, e lo stesso avviene con individuo e società, laddove l'individuo esprime discontinuità nella sua autonomia e distinzione rispetto la società e quando svanisce in favore di un punto di vista sociologico, rendendo quindi gli uni visibili a discapito degli altri e viceversa. In questa relazione triadica ciascun termine è sia un mezzo che un fine, perché se si osservano i rapporti l'individuo si realizza attraverso la cultura e la società, e lo sviluppo di quest'ultime dipende dalle relazioni stesse tra individui, ognuno portatore di propri progetti ideali. Anche in questa trinità, la relazione tra i termini è dialogica tra una complementarità e un antagonismo: tali elementi sono reciprocamente implicati ma non veramente integrati e irriducibili, poiché rimane una rottura tra morte dell'individuo e specie, tra egocentrismo e sociocentrismo, tra le finalità riproduttive della specie e l'allontanarsi dal fare figli per soddisfare solo un mero bisogno primario (Morin, 2002). L'umanità, in quanto realtà complessa, non può essere compresa a prescindere da questi elementi che la compongono, perché ogni sviluppo umano va inteso come anche sviluppo congiunto del soggetto autonomo, della partecipazione comunitaria e quindi sociale, e del senso di appartenenza alla specie umana (Morin, 2001). 'Ognuno di questi termini contiene gli altri. Gli individui non sono solo nella specie, la specie è negli individui; gli individui non sono solo nella società, la società è all'interno degli individui e imprime loro la sua cultura fin dalla nascita' (Morin, 2002, pag.

32). L'individuo è, infine, il fine della specie e il fine della società, pur essendo un mezzo per entrambe e il fine dell'individuo non si riconduce né alla specie né alla società, ma ad un fine individuale: egli costituisce il proprio progetto di vita senza che esso si conduca alla finalità stessa della triade.

Le triadi costituiscono delle complessità unite da un rapporto dialogico, che deve guidare verso una modalità di pensiero che non pensa in maniera disgiunta, ma che si orienta verso una relazione tra discipline.

Dobbiamo considerare l'interconnessione di elementi di una stessa triade, ma tale interazione anche tra le diverse triadi: l'umano si costituisce dalla presa di coscienza di inter- retro- azioni tra elementi della trinità stessa e tra trinità.

Comprendere l'umano significa quindi comprendere la sua unità nella diversità, concetto che rappresenta la chiave della riflessione moriniana sulla diversità e che prende il nome di Unitas Multiplex. Morin insiste sulle triadi perché auspica per il XXI secolo il passaggio da una visione unilaterale a una concezione dell'uomo bipolarizzato, che ha in sé elementi antagonisti. Nella prima l'uomo viene definito a partire dalla razionalità, dall'essere lavoratore, dalla tecnica, dalla attività utilitaristica, economica e dagli obblighi di vita, mentre nella seconda diviene anche portatore di elementi opposti e antagonisti ai precedenti, quali la sragionevolezza, la leggerezza giocosa, l'immaginazione, il piacere e la poetica (Morin, 2001).

‘L'essere umano è ragionevole e irragionevole, capace di misura e dismisura; soggetto di un'affettività intensa e instabile; sorride, ride, piange, ma sa anche conoscere oggettivamente; è un essere serio e calcolatore, ma anche ansioso, angosciato, gaudente; è un essere di violenza e di tenerezza, di amore e di odio; è un essere pervaso dall'immaginario che può conoscere il reale, è un essere che conosce la morte e che non può crederci, che secerne il mito e la magia, ma anche la scienza e la filosofia; è posseduto dagli dei e dalle idee; ma dubita degli dei e critica le idee; si nutre di conoscenze verificate, ma anche di illusioni e chimere. E quando, con il venir meno dei controlli razionali, culturali, materiali, l'oggettivo e il soggettivo, il reale e l'immaginario si confondono, quando le illusioni sono egemoni, quando la dismisura è scatenata, allora l'umano demens assoggetta l'homo sapiens, e subordina l'intelligenza artificiale al servizio dei suoi mostri’ (Morin, 2001, pag. 60-61).

La coscienza razionale empirica e tecnica convive con quella simbolica, mitica, magica e poetica: le attività tecniche, pratiche e intellettuali, manifestazione della coscienza del primo tipo, affiancano quelle piene di esaltazione, abbondanza, e passione del secondo tipo, e

entrambe costituiscono la natura stessa dell'animo umano, tra unità e dualità, e affondano le loro radici nella profondità di quest'ultimo, senza nulla togliere l'una all'altra.

Se interpretiamo il passaggio dall'osservazione dicotomica, che sceglie uno dei due elementi, alla visione dei due elementi insieme, non basta vedere i due elementi insieme ma bisogna concepirli tutti insieme e solo così lo sguardo sull'umano diviene onesto: non fa una scelta arbitraria degli elementi in gioco ma li registra, prende in considerazione, e comprende nel senso della loro interrelazione anche se non è chiara la destinazione di tali processi.

Tutti questi tratti si compongono e si ricompongono a seconda degli individui, delle società, dei momenti, dando conto della grande diversità umana, e allo stesso tempo essi derivano dalla potenzialità dell'uomo generico, che contiene in sé tutti i lati tra loro antagonisti.

Uno dei tratti fondamentali dell'educazione diviene lo studio di quest'interconnessione tra unità e diversità umana, e la spiegazione del destino umano, nella sua articolazione in destino di specie, individuale, sociale, culturale, e così via. Tale educazione deve rendere ragione dell'unitarietà della coscienza umana nella sua natura univoca e biunivoca, e allo stesso tempo, della grande diversità che popola il nostro pianeta (Morin, 2001).

Morin, per chiarire il concetto di *unitas multiplex*, si richiama a una diversità infinita, che nelle pagine del metodo (2002), va a descrivere, parlandoci di diverse dimensioni, che vanno da quella biologica, culturale, e sociale, a quella individuale. Non è difficile non avere prove evidenti di tutto questo volgendo lo sguardo anche semplicemente a ciò che circonda e attorno a noi. Sul nostro pianeta ci sono, infatti, a partire dalla biologia, infinite specie di batteri, vegetali, e animali, e più sono avanzate, tanto più sono specifiche, come dimostra l'estrema varietà di tratti umani. Esiste poi un'infinita varietà di razze, etnie, lingue, e soprattutto culture, che si differenziano per una propria specifica concezione del mondo, e per tutto l'apparato rituale attorno a tale visione, fatto di miti, leggende, religioni, e sensibilità, che lega la comunità ai propri antenati. A fianco di una diversità culturale, abbiamo una grande diversità di società che si sono conformate e strutturate nei secoli, dando luogo a tribù, città e nazioni, e ciascuna società porta dentro di sé altrettante specificizzazioni legate ad esempio al lavoro e alla conseguente tipizzazione umana come può essere il ricco, il povero, il dominante e il dominato. La diversità di questi tipi umani sta anche nella loro morfologia, ovvero nella struttura, muscolatura, colore della pelle, tratti del viso, ma anche nei loro processi di cognizione, intelligenza e modalità di pensiero (logico, intuitivo, creativo) e così via: ciascuno di noi rappresenta il risultato di una combinazione singolare delle due serie di cromosomi parentali e

delle relative mutazioni geniche, favorite dalle mescolanze di persone di etnie diverse (fenomeni di planetarizzazione). La varietà genetica è quindi iscritta nella struttura stessa degli individui e ad essa si aggiunge una diversità psicologica, poiché personalità e caratteri sono altrettanto innumerevoli, e plasmati da differenti eventi, reazioni e conseguenti ristrutturazioni interiori, perché la reazione alla crisi non è mai univoca e può portare con sé fortificazione ma anche traumi psicologici di lunga durata.

Morin, a fronte di una diversità infinita, per spiegare questa sua nuova elaborazione concettuale di unità molteplice, ci va a parlare di vari tipi di unità che caratterizzano l'umano. L'essere umano porta con sé la specie umana a livello genetico, anatomico, e fisiologico, e presenta altrettanti caratteri fondamentali comuni, quali elementi cerebrali, mentali, psicologici, intellettuali e affettivi.

Innanzitutto l'umano è unito da un elemento di generazione generica, ovvero ciascun essere ha in comune con gli altri una comune fonte generatrice, al di là delle differenziazioni, ed è in tale unità che è racchiusa la possibilità stessa di caratterizzazioni unitarie degli esseri viventi, perché è la condivisione dello stesso patrimonio ereditario di specie a permette le successive forme di unità, che siano anatomiche, morfologiche, e così via. Tra le fonti di unità più importanti umane, abbiamo l'unità cerebrale, perché ciascun cervello si organizza alla stessa maniera e permette una grande molteplicità di cognizioni. In ogni individuo ci sono poi presenti, a livello di mente umana, un pensiero razionale, empirico, tecnico, e un pensiero simbolico e analogico, e altro elemento di univocità è ricondotto alle emozioni: esse hanno una radice comune, e si condividono fin dall'infanzia in maniera comune e innata, e al di là delle loro modulazioni socio-culturali, ciò che manifesta gioia, dolore e tristezza dimostra sempre un'unità affettiva, perché le emozioni di base e i sentimenti sono universali.

A livello di società, è possibile, poi, per l'autore, identificare altri tre fondamentali elementi di unità che sono il linguaggio, la cultura e la società.

Per quanto riguarda il linguaggio ciascun essere umano dispone della capacità di parlare il linguaggio a doppia articolazione, e tale capacità permette una diversità infinita di possibilità espressive.

Riguardo la nostra cultura, essa ha una base comune, poiché ciascuna cultura è data dall'insieme delle abitudini, pratiche, credenze, idee, che si riproduce da individuo a individuo e di generazione in generazione, permettendo di mantenere il legame con gli antenati e essa controlla l'esistenza della società e mantiene la complessità psicologica e sociale e allo stesso

modo, guardando alla società, si va ad individuare un'identità, che deriva dalla possibilità di parlare di un modello univoco di società. Quest'ultima deriva alcuni principi caratteristici comuni che si sono sempre mantenuti nonostante i diversi momenti di planetarizzazione ovvero di espansione dei popoli, che sono la separazione in bio classi, ovvero uomini, donne, giovani e vecchi, la regolazione delle parentele e della sessualità, la negazione di riprodursi tra consanguinei e quindi dell'incesto, la ricerca di una fraternizzazione.

Tutti gli uomini si sono organizzati in gruppi che hanno dato vita alla società, ma le organizzazioni sono diverse le une dalle altre.

Infine, intessuto di elementi socio- culturali, è il comune essere per la morte umano. L'uomo vive la stessa esperienza di morte, e la morte al di là delle sue più proficue o meno accettazioni, rappresenta per tutti motivo d'angoscia esistenziale.

A questo punto quest'estrema diversità e la presenza dell'unità generica vanno messe insieme per spiegare l'unità molteplice.

Morin dice in *l'Uno molteplice* (2002) che in tutte le cose umane, l'estrema diversità non deve mascherare l'unità, né l'unità innata mascherare la diversità: la differenza occulta l'unità, ma l'unità nasconde le differenze. Bisogna far sì che l'unità non venga meno a causa delle diversità, e viceversa che le diversità non scompaiano quando si ha unità. Si vede sempre questo meccanismo: ciò che ci unisce allo stesso tempo ci separa. C'è una unità umana e c'è una diversità umana. C'è unità nella diversità umana e c'è diversità nell'unità umana (2002).

L'uomo nella sua unità genetica, anatomica, morfologica, e cerebrale, si contraddistingue e si sostanzia attraverso l'espressione di diversi tratti umani. L'umano si dice, appunto generico, e costituisce in tale genericità una specie che genera individui singolari. Abbiamo una mente umana e un'intelligenza che si concretizzano attraverso diverse menti e intelligenze. Ogni umano ha in potenza lo sviluppo di diverse forme di intelligenza, e diversi eventi esterni, e determinazioni storiche o culturali ad es. hanno il potere di accentuarla o diminuirla. Allo stesso modo, come detto in precedenza, l'uomo sembra caratterizzarsi per diversi universali psico affettivi, che però possono manifestarsi negli individui in maniera scostante. Ogni umano conserva il meglio e il peggio di sé, e l'inumanità fa parte dell'umanità, e tale inumanità può essere concretizzata o inibita a seconda delle diverse forze interiori che ci smuovono, così' come succede per l'umanità. La base è comune, e sono i tipi umani a differenziarsi in base ad una sensibilità riferita all'amicizia, all'amore, all'odio o all'invidia. È universale la capacità di esprimere emozioni, ma individuale l'espressione di ciò che si sente, e la loro inibizione o

esibizione, quindi ad esempio anche la persona più buona al mondo e sensibile può essere in grado di provare sentimenti di vendetta, perché condivide con i suoi simili un principio di reciprocità, così come anche il guerriero, a prova dell'umano nell'inumano, è in grado di provare affetto per la sua famiglia.

L'unità non è solo quindi nei tratti biologici della specie, poiché essa riguarda anche la dimensione mentale, psichica, e affettiva, così come la diversità non è solo nei lati culturali, sociali e psicologici, ma ne esiste anche dal lato biologico dell'unità umana.

Ogni umano appartiene e porta con sé i tratti di una stessa specie e presenta una stessa anatomia e fisiologia, e allo stesso tempo una specifica singolarità genetica, ma anche anatomica e fisiologica; e si descrive poi attraverso un'unità cerebrale, mentale, psicologica, affettiva, intellettuale, soggettiva, e allo stesso tempo presenta specifiche singolarità per ognuno di questi generi comuni. A livello sociale, come detto in precedenza, ci si richiama a un'unitarietà di linguaggio, cultura e società, e parallelamente, ciascuno di questi elementi si articola in una pluralità di differenze: siamo gemelli attraverso i tre termini e separati nella loro stessa articolazione.

L'uomo possiede un linguaggio che si amplia nell'espressione delle lingue, e che dal piccolo enunciato al grande discorso, evidenzia universalità di proprietà linguistiche e particolarità specifiche proprie di ciascun individuo e ambiente.

Altro elemento che bene esprime questo rapporto di unità, diversità, è la cultura, che ha sempre le stesse caratteristiche di base, ma che esiste solo attraverso le culture, singole espressioni di un concentrato di umanità, che si tramanda nel tempo, ed è responsabile di altrettanta diversità nell'influenza sul singolo uomo. Non esistono, fin dall'antichità, società che siano prive di cultura, ma ogni cultura rimane singolare, e Morin parla quindi di 'cultura nelle culture', e di 'una cultura che esiste solo attraverso le culture'. La cultura conserva il proprio capitale umano specifico, e talvolta, si apre a contaminazioni esterne, e a una proliferazione di diversità, quindi questa cultura può mantenere identità propria e apparire chiusa in se stessa, ma anche essere aperta all'introduzione di tecniche e idee che derivano da altri luoghi. Vi sono persone che esaltano la diversità delle culture, minimizzandone l'unità, ed è un'unità che spesso dimenticano anche i popoli nella loro foga distruttiva dell'uno contro l'altro; così come vi sono individui che vedono come primaria l'unità, dimenticandosi delle diversità, il che allontana dai possibili arricchimenti di unioni culturali, quali ad esempio il meticcio. Rimane dunque

fondamentale parlare di una cultura che permetta la diversità e che riconduca tale diversità in seno ad un'unità.

La questione si può estendere a qualsiasi elemento sociale, dal mito, alla religione, perché possiamo parlare di questi elementi sempre come singoli e allo stesso tempo come molteplici in cui si sostanzia un'espressione di unità diversificata. Allo stesso modo, si parla di società come espressione di qualcosa di univoco, ma anch'essa non può manifestarsi se non attraverso una declinazione plurale, fatta di una grande varietà dovuta a costumi, abitudini e modi di vivere.

L'umano e la sua storia dimostrano, quindi, la condivisione di uno stesso patrimonio genetico, ma che attraverso la diaspora planetaria, ovvero il fenomeno di dispersione dei popoli nel mondo, ha consentito l'espandersi della diversità e quindi il tesoro dell'umanità è nella sua diversità creatrice, e la fonte della sua creatività è nella sua unità generatrice (Morin, 2002).

Il problema che incontriamo secondo Morin, a fronte di una tale elaborazione concettuale, è un problema di tipo epistemologico. La nostra mente è abituata a conoscere separando e dividendo le cose (principio di parcellizzazione: suddivisione della realtà, andare al particolare per capire come funziona), oppure unificando i contenuti in maniera astratta (dovendo organizzare le conoscenze si riducono i risultati specifici e un risultato prevale sull'altro mascherando i fatti). Tali modalità non ci permettono di concepire il molteplice nell'uno e l'uno nel molteplice. L'uomo viene attraverso la prima modalità sezionato e studiato concentrandosi solo su un aspetto del suo essere complesso, perdendo così di vista l'insieme (dall'operazione derivano delle diversità da catalogo cioè delle separazioni, che frammentano gli elementi dell'analisi, restituendoceli come qualcosa di diviso che perde di vista l'insieme). Chi è abituato a pensare nella seconda modalità, in maniera unitaria e riduzionista, quando va a produrre unificazione, invece, non è in grado di farlo senza non incastrarsi in un meccanismo di oscuramento delle differenze. In quest'ultimo caso si ha una concezione essenziale dei concetti: la loro portata viene ridotta a quanto è ritenuto strettamente necessario per spiegare i fatti e tale principio procede per inclusione e genera unità astratta che maschera la diversità. Non basta quindi né riconnettere secondo un semplice principio di unione e riduzione, come non basta neanche rifarsi ad una semplice specificità attraverso una determinazione separante. È necessaria una riforma paradigmatica: si deve passare da principi che si muovono sotto l'egida del paradigma di semplificazione, a principi che si servano di un paradigma complesso che ricomponga il dualismo unità/diversità. Il paradigma di semplificazione annulla la possibilità che l'uomo

possa riconoscersi nella diversità altrui, mentre quello complesso riesce a vedere la coesistenza delle diversità e riesce a fotografare una realtà in cui esse sono assieme. Il paradigma complesso si esprime attraverso la dialogica, ovvero attraverso la possibilità di vedere le due logiche di unione e separazione come antagoniste ma anche come complementari in un'unità complessa. Esse si nutrono l'un l'altra, si completano, e oppongono e attraverso la dialogica gli antagonismi restano e sono costitutivi di entità o fenomeni complessi.

Il pensiero disgiuntivo procede, quindi, frammentando e focalizzando l'attenzione al particolare, mentre il pensiero riduzionista riduce l'umanità a un concetto piuttosto che un altro, e fa venire fuori un'idea di umanità che è solo culturale, solo biologica e così via. Le scienze umane hanno in questo modo peccato di frammentarizzazione al loro interno e non si sono potute mettere in relazione al corpus di idee scientifiche dal quale non si può prescindere. Alla luce di questi errori che ha commesso la razionalità umana, la complessità umana è divenuta invisibile, perché parcellizzata e mai messa assieme. La necessità epistemologica oggi è di accorpamento di questi pezzi. Risulta nella realtà difficoltoso far incontrare l'esito delle scienze naturali, che situano la condizione dell'umano nel mondo, con le scienze umane che spiegano la complessità di questo umano.

L'*unitas multiplex* consente di superare tale nodo problematico, facendo riferimento ad un'unità complessa: la possibilità di pensare l'unità nella diversità e la diversità nell'unità; l'unità che produce la diversità, e la diversità che riproduce la diversità; l'unità di un complesso generativo, che genera delle diversità illimitate (Morin, 2002).

In ogni circostanza è evidente l'unità primigenia, e la parallela molteplicità differenziale, e dire quindi che è la prima a permettere la seconda, ma contemporaneamente dire che le diversità sono modulazioni della infinita potenza di versificatrice del modello singolare.

L'educazione deve cercare di trasmettere l'idea di unità a fianco di quella di diversità, facendo in modo che la prima non cancelli la seconda e viceversa. Comprendere l'umano significa nuovamente dar senso alla sua unità nella diversità, e diversità in unità; concepire l'unità del molteplice e la molteplicità dell'uno. L'educazione si dovrebbe muovere secondo questo concetto in tutti i campi che va a toccare.

La formazione deve illustrare quindi il principio dell'*unitas multiplex*, il suo deve essere esame della complessità umana. L'educazione deve mostrare il destino a molte facce dell'umano: il destino della specie umana, il destino individuale, il destino sociale, il destino storico e tutti i destini mescolati e inseparabili. L'educazione, infine, dovrebbe rendere consapevoli della

condizione umana, comune a tutti gli umani, e la grande diversità degli individui, dei popoli, delle culture, e in particolare del loro essere cittadini della terra.

Per far questo Morin ritiene necessario riconoscere il doppio radicamento umano nel cosmo fisico e nella sfera vivente, che rende gli umani uguali e allo stesso tempo lo sradicamento, che mette in luce l'essere diversi. Tutto questo permette di vedere l'uomo allo stesso tempo dentro e fuori la natura, attraverso forze di divisione e unificazione e rende necessario comprendere l'umano, attraverso le triadi e l'esemplificazione dell'unidualità.

Il radicamento cosmico e terrestre, ovvero il riconoscimento della nostra appartenenza al cosmo fisico e alla sfera vivente fa dell'umano un essere pienamente biologico, e lo sradicamento fa dell'umano un essere pienamente culturale, e questi passaggi ci permettono di avere coscienza della coscienza umana complessa, costituita dalle triadi.

Le differenze del singolo, che si strutturano attraverso le triadi, si interconnettono con quelle delle età della vita, che costituiscono un pentagono tra infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta e età senile.

Possiamo parlare di individuo ologrammatico: ogni essere umano è una parte che porta con sé il tutto e ogni essere anche il più piccolo preserva la totalità. Ciascuna parte del mondo è sempre più parte del mondo stesso, e tutto il mondo è presente in ciascuna delle sue parti. Ciascun punto di un ologramma contiene l'informazione del tutto di cui è parte e così il mondo è sempre più presente in ogni individuo. 'Ognuno, ricco o povero, del Sud o del Nord, dell'Est o dell'Ovest porta in sé, senza saperlo, l'intero pianeta. La planetarizzazione è nel contempo evidente, subcosciente, onnipresente' (Morin, 2002, pag. 215-217).

Per spiegare la condizione umana, quindi, Morin ci parla di un doppio radicamento: collocazione all'interno di una natura che è quella del cosmo, e un radicamento nella sfera terrestre, termine che indica la sfera vivente, il che comporta 'un radicamento nel molto grande', ovvero nella vastità cosmica in quanto siamo ultimo esito di un processo di agitazione cosmica che conduce alla nascita del pianeta terra, e 'un radicamento nel molto piccolo', ovvero una coincidenza con il meccanismo alla base della vita di tutti gli esseri viventi, ovvero l'autopoiesi. Il doppio radicamento lascia spazio ad una costitutiva unità dell'umano, che ci suggerisce una visione olistica all'interno della quale va a sgretolarsi il concetto di diversità a fronte della costitutiva unità e che ci fa pensare in maniera completa e complessa alla collocazione dell'umano.

Altro elemento essenziale per tale spiegazione della condizione umana è lo sradicamento: l'umano costituisce all'interno del processo evolutivo un'eccezione e il processo evolutivo lo ha fatto emergere in ominide ed è stato caratterizzato da diverse forme di discontinuità con apparizione di diverse specie ma anche caratterizzato da continuità quale complessificazione verso il sapiens. Il riferimento a questo sradicamento dell'umano in relazione alla sua animalità lo rende un essere sociale e culturale, e che proprio per questo motivo, si rende portatore intrinseco di diversità.

Il concetto di uomo ha una doppia entrata ovvero biofisica e una psico- socio- culturale: egli proviene dalla natura ma per via della sua ominizzazione, e evoluzione socio- culturale, si è allontanato dalla parte fisica del cosmo e della terra a cui è visceralmente legato. Il pensiero permette di conoscere questa realtà fisica e allo stesso tempo di farci allontanare da essa, e manifestare pienamente l'umano, attraverso una razionalità che ci scollega e discosta dalla natura e dall'universo stesso.

In tale espressione della complessità umana, nel suo gioco tra radicamento e sradicamento, l'uomo è, infine, per l'autore, un sonnambulo, che non vede la costitutiva e radicata unità, e la presenza, allo stesso tempo, delle differenze umanizzanti. Si tratta di un uomo che subisce il frammentamento tra elementi pensati come inconciliabili, e la cui ragione va risvegliata in forza della riflessione sull'uomo triadico e dell'Unitas Multiplex.

La diversità assume un nuovo significato che avvicina all'alterità in maniera consapevole di essere di fronte a un altro che condivide la stessa caratterizzazione di unità molteplice. L'unità molteplice, non può separarsi dal concetto di diversità. Conosciuto l'orizzonte che qualifica e accomuna gli umani, si diviene consapevoli che la diversità è una caratterizzazione dell'umano comune da cui non si può prescindere. Tale orizzonte si comprende, attraverso le riflessioni di Morin, partendo dall'analisi della condizione umana, in particolare dall'uomo triadico, per passare attraverso la concettualizzazione della sua diversità infinita e unità primigenia. Quando si guarda all'alterità è quindi necessario osservare che essa è diversa ma che quella diversità sta alla base dell'umanità, e bisogna dare quindi valore a tale alterità.

Lo sguardo che si pone sull'altro deve mirare a un nuovo umanesimo, attraverso forze di connessione, che riescano a liberarsi dalla tendenza separante che contraddistingue gli individui. La riflessione di Morin permette una lettura dell'alterità che favorisce l'incontro e la comprensione dell'altro. L'educazione, di fronte a un mondo complesso, deve poter insegnare a risolvere i problemi di vita, e a costruire un umanesimo che si realizza nel cogliere le diversità

umane senza dimenticare l'unità e l'unità senza tralasciare le diversità. Umanesimo significa, infine, comprensione, amore e comprensione per gli altri: l'umanesimo deve rispettare tutte le diversità umane e rappresenta allo stesso tempo la sfida per una coscienza umana complessa.

Paragrafo 6: Canevaro e la 'normale diversità'.

Morin riflette sulla diversità attraverso concettualizzazioni che permettono di comprendere come essa sia una dimensione che riguarda tutti gli individui, e allo stesso tema sono vicine le considerazioni di Canevaro.

La riflessione sui suoi testi si concentra, infatti, sulla visione della diversità come un elemento che riguarda tutti e egli ripensa a tale categoria come superamento dell'ottica duale che vede la scissione tra gli insiemi di normale e anormale. All'interno di questa rivalutazione della diversità che ci può rendere tutti ugualmente fragili si inserisce una rivalutazione dei processi educativi.

Andrea Canevaro è considerato il padre della pedagogia speciale. Egli è, dapprima sostenitore del processo di integrazione delle persone con disabilità nei luoghi di tutti, ovvero quel fenomeno di progressiva riduzione dell'isolamento dei disabili in contesti separati, e poi dell'inclusione, e quindi della considerazione della persona con disabilità come una naturale variazione dell'essere umano e non più come un qualcuno di esterno da inserire in una società pensata come formata da individui 'normali'.

L'autore riflette molto sul concetto di disabilità e ritiene che essa dipenda da molti fattori, che vanno oltre la semplice condizione di deficit. La condizione di disabilità prevede, infatti, l'insieme di un danno fisico o psichico della persona legato a ciò che la situazione sociale prospetta in relazione ad esso, poiché il contesto è responsabile di aumentare o diminuire il danno fisico e psichico.

Connessa alla riflessione sulla disabilità è quella sull'identità dell'individuo. Quest'ultima, secondo l'autore, non si può ridurre ai lati manchevoli della persona, ma deve essere valorizzata nella sua unicità. È necessario andare oltre la dimensione del deficit, per emanciparsi da una cultura dicotomica che è abituata a dividere qualsiasi suo elemento tra 'normale' e 'anormale', e a incasellare le varie identità in l'uno o l'altro versante del binomio.

Gli uomini sono tutti diversi tra loro: variano per questioni fisiche, quali il genere, l'altezza, i colori di occhi e capelli, ma anche per tutto ciò che attiene alla sfera del pensiero, delle emozioni e del carattere. Ciascun individuo in tale espressione della varietà umana è diverso dagli altri e rappresenta una persona unica. Vi sono però, frale tante diversità alcune che ci legittimano a ritenere corretto che la natura umana sia composta solo da due categorie che sono quella di normale e anormale (Canevaro,2015). L'autore vuole soffermarsi su questo tipo di diversità e sulla dicotomia che ne deriva per darne una nuova lettura, che si accorda con la concettualizzazione degli autori precedenti. La diversità viene letta infatti in un'ottica di superamento della logica normale/anormale per svincolarsi da una tradizione che si considera come limitata, e legata alla paura del diverso.

Canevaro sostiene che gli esseri umani siano tutti fragili anche se essi tendono a ritenere che si tratti di una dimensione che appartiene solo all'alterità, e che sia individuabile dall'esterno attraverso diagnosi e etichette. Egli paragona la fragilità a una condizione di malattia infantile, che ci si illude possa andare via crescendo, o che si pensi che appartenga a solo una popolazione particolare, ma invece tale fragilità non evita nessuno. Parlare della fragilità come un oggetto di studio esterno all'individuo, non conduce a nessuna soluzione e bisogna sottolineare la necessità di prender consapevolezza che nessuno è escluso dalla dimensione della vulnerabilità, da cui si cerca inutilmente di difendersi.

Sembra che la nostra società sia estremamente preoccupata nel fornire etichette diagnostiche, come se così facendo gli individui possano rassicurarsi di aver confinato l'altro in una specifica dimensione, che, fortunatamente, non appartiene loro. Così facendo le rassicurazioni tanto ricercate sono, invece, sempre più lontane, e la logica dicotomica tra chi è normale e chi non, viene sempre maggiormente ingrandita (Canevaro, 2015).

Canevaro ci parla dell'esistenza di due processi che evidenziano questa logica dicotomica, che sono quelli di umanizzazione e di disumanizzazione (Canevaro, Malguti, 2014). Il primo si riferisce all'intelligenza come un fenomeno in continua evoluzione, aperto alle relazioni tra categorie diverse, mentre il secondo ritiene che l'individuo sia statico, immutabile, e che debba essere incasellato e quindi sistematizzato in un certo ordine pre esistente (abile/ non abile) per non costituire una minaccia per gli altri.

In relazione a questo modo di pensare la pedagogia speciale si è occupata di una diversità categorizzata, i cui soggetti sono solitamente sempre stati i disabili, studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, con condizioni di svantaggio socio economico, o anche migranti

e figli di migranti. Tale insieme è stato investito di diritti speciali e di pratiche volte a compensare le loro mancanze con interventi speciali ed è sempre stato visto come un insieme di persone 'svantaggiate', un gruppo a rischio di esclusione, come 'un alieno fra i molti autoctoni' (Canevaro, Malguti, 2014, pag. 100). È necessaria, invece un'inversione di rotta perché 'siamo tutti e o lo diventeremo, un po' disabili' (Canevaro, Malguti, 2014, pag. 100): tutti devono essere messi in relazione, abili e non, e considerati come portatori di una possibile condizione di svantaggio nel futuro.

La diversità viene in questo modo rivalutata e questa sua riconsiderazione riguarda anche tutti i processi di educazione e le pratiche di cura di sé e degli altri. Per sottolineare e ribadire la necessità intravista dall'autore di uscire dalla logica duale per permettere di accogliere le diversità, bisogna soffermarsi sulle sue riflessioni attorno alle 'logiche del confine e del sentiero'.

Canevaro, nella sua introduzione a 'Logiche del confine e del sentiero', ci parla di un mondo che poggia le sue basi su confini che dividono, sia fisici, come quelli degli stati e sia astratti, come quelli che riguardano chi conosce e chi no, chi è malato e chi no, chi cura e chi è curante, chi è disabile e chi abile. Nella nostra storia più vicina quest'ultimo confine tra normali e anormali non è mai stato valicato, fino a quando con i processi di integrazione si è cominciato a smantellarlo. Egli sostiene (2006) che il cercare di cancellare tutti i confini, che ha caratterizzato il modo di procedere degli ultimi 50 anni, non si è rivelato sempre giusto, perché esistono, secondo lui, confini e confini ed è importante distinguere ciò che è confine da ciò che è sentiero. Quest'ultimo rappresenta un valico, che solitamente nasce come via dal bisogno di uscire dal proprio limite. Un soggetto nel momento in cui non si muove in percorsi tracciati sta percorrendo un sentiero, cioè si sta avviando in una nuova strada creandosi un passaggio innovativo che è appunto il sentiero, e muoversi attraverso di esso comporta dei rischi e degli eventuali sbagli, ma può schiudere interessanti scenari. La logica del confine ha una sua utilità ma anche parecchi rischi che comportano la possibilità di una chiusura in se stessi che vede gli altri come minaccia, e tale chiusura guarda all'altro concentrandosi solo sui suoi limiti, per restringerlo tra i confini dell'assistenzialismo; e allo stesso modo la logica dei sentieri ha i suoi rischi e le sue possibilità, ma permette, soprattutto, di trovare nuove vie per valicare la dimensione dell'altro. L'integrazione ha cancellato i confini visibili ma ne ha mantenuti altrettanti legati all'invalicabilità delle dimensioni limitanti, ed è per questo che sarebbe il momento che si avviasse verso una logica dei sentieri, che anche se non esente da imperfezioni, può raggiungere attraverso nuove modalità quei limiti in cui il diverso è iscritto e confinato.

Non è necessario scegliere tra le due logiche ma sarebbe importante comprenderle nella loro complementarità, anche se per la nostra cultura risulta un'operazione mentale piuttosto complessa, perché assuefatta nel suo individualismo di massa.

Chiarito quindi che è inappropriato pensare entro una logica duale perché essa diviene uniformemente conformista, si può intendere la diversità come ciò che caratterizza ognuno di noi e attraverso questa prospettiva poter pensare alla disabilità come parte integrante dell'esistenza (Caldin, 2013). La condizione di disabilità viene infatti a ricoprire uno spazio nella teoria dell'uguaglianza che prevede il riconoscimento della condizione umana come una realtà che per alcuni comporta tale condizione di disabilità nel presente, ma che potrebbe riferirsi a tutti nel futuro. La consapevolezza della propria parzialità e limitatezza permette, poi, l'incontro con l'altro, che è per noi diverso, e di apprezzare così la sua ricchezza.

Queste considerazioni permettono di sottolineare cosa si intende per 'normale diversità', cioè non un'eccezione che segna una separazione, un confine appunto, ma una dimensione che corrisponde a un terreno di incontro, in cui porre le basi per un nuovo modo di strutturare la riflessione pedagogica.

È interessante notare poi come Canevaro si soffermi a considerare che, talvolta, i confini di cui parla sono alimentati dall'esistenza di numerosi stereotipi e pregiudizi sull'handicap che, non fanno altro che distorcere e ampliare negativamente l'idea che il soggetto disabile ha di se stesso. Essi dipendono da paure, pre concetti e disinformazioni.

È facile, come sostiene Francesca Fedeli (Tessaro, 2018, pag. 9), rischiare di finire di essere colpevoli di 'abilismo', cioè di quella discriminazione nei confronti delle persone con disabilità, che nasce appunto dal presupposto che tutti gli individui abbiano un corpo ugualmente abile. Si tratta di comportamenti a cui solitamente non si pensa, che si fanno inconsapevolmente, guidati dagli stereotipi e dai modi di dire, e di cui ci si rende conto solo quando si fa diretta esperienza dell'incapacità di compiere qualcosa. Si deve considerare, che solo quando un individuo fa un'esperienza diretta di un'inabilità, è in grado di cambiare il proprio sguardo e di cominciare a vedere la discriminazione anche laddove prima non era in grado di coglierla.

Le categorie che si caratterizzano per essere ai margini sono spesso bersaglio di stereotipi e pregiudizi. 'L'integrazione viene negata dai pregiudizi e annullata dagli stereotipi' (Tessaro, 2020/21, pag. 16). Il pregiudizio consta di un giudizio anticipato, che porta a riferirsi alla persona in modo ingiustamente negativo, sulla base di alcune sue considerazioni psico fisiche

come la disabilità o sociali legate ad esempio all'etnia, alla religione e all'ideologia. La persona viene stigmatizzata sulla base della presenza di alcune caratteristiche, che allo sguardo collettivo appaiono comuni.

Lo stereotipo invece è un concetto super semplificato, una sorta di generalizzazione che si basa su pochi elementi, perlopiù scorretti, e inesatti, che finiscono per dar luogo a decisioni poco lucide e a comportamenti discriminatori.

È interessante osservare, come indica Tessaro, come nasca lo stereotipo nel bambino nei confronti del diverso. I bambini si rendono conto, infatti, dell'espressione di una diversità nell'altro, ma i sentimenti di paura, tristezza o disagio vengono loro trasposti dagli adulti di riferimento. I bambini vedono la persona disabile, ad esempio, e manifestano la loro curiosità, o eventuale paura e, inevitabilmente, chiamano il genitore e la sua attenzione e a questo punto fondamentale è la reazione del genitore, che dovrebbe porsi in maniera accogliente rispetto quello che sente il bambino e cercare di aiutare a comprendere cosa prova e a spiegare cosa può comportare avere delle diversità. È importante che la relazione con il bambino avvenga attraverso uno sguardo sereno, dei gesti rilassati che si aprono all'altro, in modo da evidenziare che la persona che si ha di fronte non ha nulla che non va, ma che la sua condizione coincide solo con una delle tante possibili, e che come gli altri avrà una certa quantità di felicità e di altrettanta sofferenza. Nel momento in cui un genitore non parla, non si esprime sulle richieste del bambino, ma invita a non guardare e non indicare trasmette uno stato di disagio, e le spiegazioni non dette, e le emozioni non comprese, trasmetteranno al bambino un'idea della disabilità come paurosa e dura, che alimenterà delle convinzioni difficili da sradicare. Quando, inoltre, il genitore, di fronte al disabile, prende per mano il figlio, o lo consola, ancora prima che il bambino abbia chiesto spiegazioni o mostrato segni di disagio, si sta creando una situazione che origina inconsapevolmente lo stereotipo. I bambini, infatti, superate le sensazioni iniziali, instaurano molto più facilmente degli adulti, delle relazioni spontanee.

Stereotipi e pregiudizi hanno da sempre caratterizzato le nostre società, secondo diverse forme e intensità, e a volte hanno avuto conseguenze molto gravi sul piano sociale per chi ne era colpito. Lo sguardo che la società rivolge al disabile, in particolare, è triste, per via della sua conformazione fisica ma anche per via di credenze disfunzionali che hanno origine nella paura del diverso. Per tali motivazioni si rende necessario che si agisca più sulla società che sul disabile stesso, in modo che essa diventi pronta ad accogliere la persona con disabilità come una delle molteplici espressioni della vita umana, conferendole il valore che necessita. Rimane,

importante considerare il diverso come espressione di una normale diversità, perché è proprio così facendo che nel suo essere consueto, non porta su di sé una eventuale discriminazione, ma anzi un possibile apprezzamento.

Ultimo concetto dell'autore importante per la riflessione sulla positività della diversità è quello di riposizionamento. Canevaro ritiene che ciascun individuo possa ricollocarsi in una posizione diversa da quella che socialmente gli si riferirebbe come consona e predestinata. La persona con disabilità viene infatti solitamente investita di aspettative precise che la confinano a predeterminate evoluzioni personali, mentre, secondo l'autore, è importante scardinarsi da questa visione limitante, e pensare alla persona con disabilità come a una persona che nella sua diversità può far fiorire svariate modalità di percorsi di vita. Ciascuno dentro di sé ha un proprio obiettivo, che può tentare di raggiungere attraverso differenti percorsi, e l'importante è che la persona sia consapevole di tale possibilità per potersi riposizionare in un percorso di vita che parta dalla riflessione su di sé, e su quali sono gli elementi da cui far partire la strutturazione delle proprie aspettative. Questo dar senso alla propria vita e configurare il proprio percorso rispetto delle mete significative per il soggetto, e se non raggiungibili, almeno avvicinabili, si produce insieme agli altri, attraverso il confronto e l'arricchimento reciproco, verso un riposizionamento migliore e più fruttuoso.

In tale riposizionamento si innestano il concetto di bricolage e di mediatori, che nel primo caso permettono di utilizzare elementi circostanti che esulano dal loro utilizzo iniziale, per dare origine a soluzioni innovative, e nel secondo si riferiscono a quegli strumenti che sostengono la persona disabile permettendole di meglio partecipare alla vita sociale. Il bricolage rispecchia la possibilità che ha ciascuno di rivoluzionare il proprio percorso attraverso la messa insieme di elementi e strumenti solitamente separati, verso percorsi di vita innovativi ma rispecchianti ancor di più l'essenza della persona. L'utilizzo dei mediatori viene, invece, paragonato a chi si appoggia a pietre che affiorano in un fiume o ruscello per poterlo attraversare senza bagnarsi e viene trasposto in classe agli insegnanti che nei confronti dei bisogni speciali devono ugualmente appoggiarsi ai mediatori per riuscire a superare i problemi (Canevaro, 2008).

Sul riposizionamento va fondata la pratica educativa che deve concentrarsi su un progetto di vita possibile e realizzabile. Il principio fondante si basa sul riconoscimento delle oggettive problematiche connesse ad esempio alla disabilità, e sulla possibilità di creare una progettualità esistenziale, che concretizzi le possibilità di ognuno. Al di là di un mero assistenzialismo, l'obiettivo è lo sviluppo integrale di ciascun soggetto, nel rispetto dei suoi bisogni e della sua

individualità. Ci si rivolge alla diversità e quindi all'alterità con uno sguardo che ha lo scopo di accoglierla e non confinarla, dandole un nuovo significato che si può sintetizzare nell'espressione di 'normale diversità'.

Dalle riflessioni emerge che l'abitudine predominante è quella di circoscrivere gli uomini in spazi per bambini, per anziani, per pazienti psichiatrici, andando così a separare e circoscrivere il diverso. Questa modalità viene seguita in nome del rispetto dell'umanità, da tutelare e salvaguardare in ogni sua espressione, ma così facendo si va solo ad enfatizzare la non conformazione del diverso alla visione dell'uomo ideale, che la cultura si è inventata, non rendendosi conto di perpetuare un gioco avverso all'obiettivo. Il concetto, infatti, tanto più è divenuto universale, tanto più ha creato aree di disgregazione, accentuando pretesti di esclusione e vanificando la sfida inclusiva (Galimberti, 1983).

La società attuale, fortemente complessa, non riesce a costruire un sentimento collettivo di appartenenza e si caratterizza per una diffusa percezione di vulnerabilità (progetto educativo: percorso di vita). La normalità attiene alla possibilità di cogliere tutto ciò che i suoi standard elevati propongono, mentre l'anormalità è propria di chi non riesce a concretizzare una tale partecipazione. L'organizzazione sociale, così facendo, non riesce a rafforzare il sentimento di appartenenza in una logica di solidarietà ma dà luogo solo ad atteggiamenti ostili e pietistici, poco sinceri. La figura del diverso non trova spazio in un tale contesto e lo stigma che colpisce tutti i tipi di diversità produce un processo di emarginazione, sostenuto da un immaginario collettivo, che innalza barriere per proteggersi dall'imperfezione del diverso.

Contrariamente a tutto questo, è necessario volgersi all'alterità dandole un nuovo significato che si può sintetizzare nell'espressione di 'normale diversità'.

La cura autentica, si concreta in una autodeterminazione e autorealizzazione che riguarda anche e soprattutto persone che quotidianamente sperimentano una diversa normalità con propri vissuti esperienze, affetti ed emozioni. Bisogna acquisire la comprensione del fatto che sia necessaria l'assunzione di una prospettiva che supera i confini dell'oggettiva realtà, verso l'obiettivo di farsi carico della disabilità essendo un po' disabili anche noi.

Paragrafo 7. Tessaro: l'individualità tra diversità e differenza.

Per terminare la riflessione teorica sui concetti di diversità e differenza si risottolinea attraverso il contributo del prof. F. Tessaro, la loro non perfetta coincidenza di significato, per trarre delle utili considerazioni da trasferire sul piano pratico- educativo.

I concetti di diversità e differenza non sono sinonimi e presentano delle caratteristiche specifiche. La differenza consiste nella condivisione di una medesima capacità, che può essere intellettuale o fisica, in una differente modalità e gradazione, mentre la diversità coincide con il possesso o meno di una determinata capacità. La diversità costituisce, inoltre, una condizione irreversibile, solitamente connessa al versante biologico e genetico della persona. Si può indicare con il concetto di diversità una persona che presenta una cecità, mentre con il concetto di differenza una persona ipovedente o con gli occhiali. A livello fisico si tratta nel caso della diversità di una situazione completamente opposta rispetto un'altra, quale può essere appunto la condizione di cecità, e nel caso di differenza di una variazione della capacità di vedere, di una capacità visiva differente, e non nell'assenza di tale possibilità. Diversa è la forma degli occhi di un occidentale rispetto a quella di un orientale, e differenti sono invece le visioni, ovvero le possibilità di visione con tali occhi, e tale fascia di differenze può essere più o meno ampia (Tessaro, 2018). La diversità della forma non necessita che l'una sia migliore dell'altra, o che una permetta una visione superiore rispetto l'altra, perché quelle che sono le differenti sfaccettature legate alla visione non dipendono dalla diversità dell'occhio del soggetto. Ciò che il soggetto vede in quanto differente appartiene ad una dimensione che valica i confini della diversità e che va valorizzato in quanto si connette alle altre specificità che lo contraddistinguono.

L'uomo costituisce una persona, vale a dire un valore in sé e di per sé, in qualsiasi età e in qualsiasi stato psico-fisico. È importante rimarcare che tale persona può essere diversa e quindi rappresentare un discostamento e l'idea di una dissomiglianza rispetto a ciò che è considerato norma e che viene definito come normale, e che è più comune, diffuso e condiviso, e che in tale condizione egli non perde il proprio valore. Allo stesso modo, ciascun individuo, proprio per la sua differenza, ha il diritto di potersi realizzare ed espandersi in tutta la sua originale pienezza, affermandosi come differente non solo dagli altri, ma anche da se stessa, dai propri limiti, dal proprio vissuto, e quindi dalla persona che era ieri e che sarà domani, e dal proprio ambiente.

Diversità e differenza costituiscono l'unicità della persona, e ne caratterizzano l'identità. Il soggetto forma il proprio sé a partire dalle sue caratterizzazioni, che appartengono o sono escluse da determinate categorie, e in tale costruzione l'immagine di sé e l'autostima vengono plasmate dalle situazioni esistenziali in divenire, cioè all'interno di contesti relazionali, dinamiche e in continuo cambiamento.

Differenza e diversità presentano entrambe un valore intrinseco e un rischio/limite. Il valore della differenza sta nella continuità (Tessaro, 2018), nella gradualità della variazione di una capacità a livello quantitativo, e nell'ampiezza della gamma riferita ad essa a livello qualitativo. Un soggetto può presentare diversi gradi di differente gradazione visiva, quindi diversi livelli di differenza, così come un soggetto con problemi di linguaggio può presentare diverse variazioni di modalità espressive e prediligere alcune rispetto ad altre. A livello scolastico, uno studente può differenziarsi da un altro nella scrittura di un testo sia sul piano quantitativo perché il suo testo può essere più o meno corretto, o più o meno completo, e sia sul piano qualitativo perché quel testo può essere migliore se viene raccontato o sintetizzato, o ancora argomentato o descritto. Il rischio in questo caso è di voler normalizzare gli studenti, ovvero inserirli entro livelli standardizzati da una norma schematica, che presenta obiettivi e verifiche specifiche, che non lasciano margine all'espressione della propria differenza.

Quando si parla di allievi differenti, si rende necessario lavorare sulla personalizzazione degli apprendimenti, ovvero l'insegnante deve predisporre appositi programmi per permettere la personalizzazione dell'apprendimento. Il lavoro scolastico, in questi casi, si concentra sulle modalità personali che i soggetti utilizzano per comprendere. Si utilizzano quindi mezzi di dispensazione e compensazione, centrati sul soggetto, in relazione al proprio potenziale, e guidati dal PDP, ovvero il Piano Didattico Personalizzato. Il PDP è previsto per gli alunni con

Bisogni educativi speciali, e in particolare per i DSA, ovvero i Disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia). Le linee guida del 2011 (decreto ministeriale 5669) specificano che le misure dispensative permettono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che gli sono particolarmente difficoltose per via del disturbo; mentre gli strumenti compensativi sono strumenti che facilitano lo svolgimento del compito nell'area dell'abilità deficitaria.

L'allievo con disortografia ad esempio, considerata la sua difficoltà con l'applicazione di regole ortografiche nella scrittura di testi, può seguire le indicazioni dell'insegnante riguardo l'utilizzo di programmi di video scrittura che permettono di scrivere testi senza generare un eccessivo affaticamento della rilettura continua per la correzione degli errori (compensazione). Oppure l'allievo con dislessia che può, ad esempio avere una differente velocità di lettura rispetto i compagni, può essere liberato dall'assegnazione del compito scritto, per dispensarlo così da una verifica che comunque non va a migliorare il suo livello nell'area problematica (dispensativo, in questo caso, è non dargli il compito scritto).

‘Il valore della diversità sta nella complementarità’ (Tessaro, 2018, pag. 9), e nella relazione reciproca. La presenza di caratteristiche uniche che gli altri non hanno, come la loro assenza, vanno pensate entro un orizzonte di arricchimento interpersonale. Il rischio si ritrova nella possibilità di considerare la persona come estranea. In questo caso, essa viene cioè considerata come un'entità che si discosta dalla normalità, e che va conosciuta come un oggetto di indagine, da mostrare e analizzare, più che come un soggetto, che forma un'alterità da conoscere e rispettare.

La persona disabile viene identificata con la sua disabilità o quella che sia la condizione che la rende diversa, dalla mancanza all'eccedenza, e si nasconde così quello che potrebbe essere il suo potenziale. Il problema sta nel considerare la persona come coincidente con la sua diversità e quindi il più delle volte come limitata da tale essenza. Il limite in questo caso è considerato in un'accezione negativa e quello che si dovrebbe fare è invece, in maniera opposta, partire dalla persona e il suo confine, e comprendere cosa le serve per aiutarla a gestirlo. Per lavorare con i ragazzi con disabilità, e che quindi sono più ascrivibili nella dimensione della diversità che della differenza, si predispongono appositi programmi individualizzati. In questi casi, la normativa vigente, prevede che si utilizzi il PEI, il Piano Educativo individualizzato, un documento redatto dalla scuola in collaborazione con gli enti socio-sanitari e i famigliari. Esso si utilizza per rispondere alla diversità e ai suoi obiettivi di apprendimento in relazione agli

aspetti riabilitati e sociali, e alle sue richieste di supporto, come ad esempio strumenti che facciano da tramite tra proposta e soggetto, quali protesi e interpreti.

Ciascun individuo può presentare quindi una propria diversità o differenza che lo rendono unico: quest'ultime rappresentano delle categorie esistenziali che danno forma alla conformazione individuale.

L'attenzione alla dimensione della diversità e della differenza, passa anche attraverso il linguaggio, che può diventare il primo elemento di rispetto per l'alterità, così come anche il primo protagonista di generalizzazioni e categorizzazioni pericolose nei suoi confronti. Dalla convenzione ONU del 2006 si è cominciato a parlare di 'persone con disabilità' e non di disabili, perché è ammesso usare disabile come aggettivo, ad es., in 'persone disabili', ma non appena esso si utilizza come sostantivo, 'il disabile', si ritorna ad un'identificazione della persona con il suo essere disabile quando invece egli deve essere considerato persona a prescindere dalla condizione di disabilità. È corretto quindi parlare esclusivamente di persona con disabilità, per evitare che chi ci sta di fronte venga identificato solo con una tipologia di persona, e che venga connotato esclusivamente dal preciso sostantivo che a quest'ultima viene associato.

Ciascun individuo può presentare quindi una propria diversità o differenza che lo rendono unico: quest'ultime rappresentano delle categorie esistenziali che danno forma alla storia individuale. L'uomo si mostra, attraverso di esse, nelle sue più svariate sfaccettature. Si tratta di elementi centrali dell'esistenza degli individui, che si intersecano con ogni espressione di umanità. È per tale motivo che la pratica educativa deve padroneggiare queste dimensioni con cura e rispetto, e perché solo a partire da esse, è possibile pensare orizzonti di formazione autentica.

CAPITOLO 2. Dalle categorie di diversità e differenza alla pedagogia speciale.

Paragrafo 1. Differenza come parola chiave della pedagogia.

La scienza pedagogica è un sistema disciplinare che ‘comprende, analizza e spiega le forme di qualificazione dell’umano, così’ come esse vanno declinandosi in conseguenza della evoluzione globale emergente delle condotte dei suoi attori e delle funzioni istituzionali e sociali assegnate nei diversi contesti culturali e sociali’ (Margiotta, 2015, pag. 36). In questa definizione di Margiotta si cela una nuova tipologia di rapporto tra l’uomo e il contesto, di cui la pedagogia deve indagare l’intreccio. Grazie al contributo della visione neurofenomenologica di Maturana e Valera (Capra, Luisi, 2014), la cognizione viene conosciuta come un procedimento attivo: ciò che viene appreso viene co costruito attraverso la nostra interazione con l’ambiente sulla base di quella che è la nostra storia cognitiva, fatta di relazioni e continui apprendimenti. Nel relazionarsi con quest’ambiente l’uomo ne viene influenzato e ristrutturato e allo stesso tempo lascia del sé in tale ambiente, che a sua volta introietta modificazioni. In questa visione il mondo non è più un oggetto da studiare come qualcosa di esterno del quale noi tentiamo di riprodurre delle immagini, ma esso costituisce una realtà che ci permette di coemergere con essa. La storia delle diverse azioni costituisce la trama esistenziale dell’individuo attraverso cui si identifica ma che gli permette di riordinare la sua stessa conoscenza. Le forme umane di cui quindi si occupa la pedagogia, ‘non si qualificano entro soglie di coerenza logica, ma solo e sempre per differenza e valore’, e così ‘la logica della

differenza costituisce la cifra identificativa dell'indagine pedagogica' (Margiotta, 2015, pag. 36).

La differenza è la categoria chiave dell'indagine pedagogica: l'oggetto della disciplina è costituito dai soggetti della formazione, letti nelle varie età e luoghi di formazione, e tale fulcro d'indagine non può che non può non essere intersecato con la categoria della differenza, che lo attraversa trasversalmente, abbracciandolo in ogni sua sfaccettatura.

I soggetti della formazione sono caratterizzati da profonde differenze da rispettare, difendere e valorizzare, quali ad es., per citarne solo alcune, differenze di genere, individuali, sociali, etniche, linguistiche e culturali. Tra quelle individuali esse si compongono, in particolare, di quelle che sono biologiche e psicologiche e fanno di ciascun individuo un soggetto unico e irripetibile e si configurano ad esempio in differenze nello stile cognitivo nelle modalità di organizzare le conoscenze, in differenze nei modi di interazione con gli altri, e differenze nei modi di interazione con l'ambiente, ma anche in differenze nel modo di vivere ed esprimere sensazioni, emozioni e sentimenti, e infine in differenze in relazione a situazioni di deficit o iperdotazione. Le differenze sociali si verificano per un ineguale accesso ai diritti fondamentali dell'uomo, e tra queste risultano particolarmente critiche quelle dovute a precarietà economica, sottosviluppo, povertà culturale e tali diseguaglianze impegnano la pedagogia, conformemente con il suo ideale di emancipazione, nel tentare di creare delle condizioni che portino al loro superamento. Le differenze etniche, linguistiche e culturali, infine, sono legate alla molteplicità delle forme di vita che troviamo durante la nostra esistenza, e rappresentano una risorsa di inestimabile valore intellettuale ed etico sociale, con però il rischio di scadere in fenomeni di discriminazione e gerarchizzazione.

Diverse sono poi le età della formazione e differenti quindi gli scenari evolutivi che si trova a dipanare la pedagogia. La vita si caratterizza, sempre in relazione alla prospettiva neurofenomenologica, e in particolare agli studi sull'autopoiesi, come un continuo processo di apprendimento, un long life learning, e vivere e apprendere sono tra loro così intrecciati e interconnessi da proporsi come termini costitutivi dell'esistenza: 'vivere come imparare a vivere' durante tutte le età dell'uomo. Questa visione si distanzia dalla tradizionale gerarchizzazione di infanzia, giovinezza, e età adulta e anziana, perché ritiene infondato contrapporre età evolutiva a età involutiva, età adatta all'apprendimento e età inadatta perché caratterizzata da decadenza e destrutturazione.

L'apprendimento permanente radica gli individui come appartenenti a uno sfondo vivente comune, e allo stesso tempo evidenzia come ciascun individuo si differenzi da questo sfondo, e sia unico in quanto appartenente a una trama evolutiva fatta di intrecci e relazioni che lo rendono portatore di una diversità intrinseca.

L'apprendimento permanente non è solo un processo che dura tutta la vita ma è il processo della vita, in quanto il comportamento di ciascun essere vivente si caratterizza attraverso tale processo che è fatto di cambiamenti strutturali continui in risposta all'ambiente. Sulla base del concetto di autopoiesi ogni cellula si caratterizza per una miriade di interazioni tra le sue parti che costituiscono un sistema caratterizzato da due cambiamenti strutturali. Il primo è di autorinnovamento, e consiste in un'attività interna di auto-organizzazione, fatta di reazioni chimiche, che da una parte sono reazioni di generazione e dall'altra di decomposizione, e grazie al loro innesco si determina la rete interna, ovvero la parte che produce la vita, e dall'altra questa rete determina il confine da tutto ciò che non è individuo. Il secondo tipo di cambiamento è di sviluppo, e si caratterizza per un'apertura detta termodinamica, cioè di un'interazione tra organismo e ambiente. Il cambiamento di sviluppo funziona in modo che dall'ambiente derivano le perturbazioni, ovvero forme di disturbo dall'ambiente, che in parte servono e in parte no. Alcune perturbazioni dell'esterno sono costanti nel tempo e vengono dette pattern, come delle abitudini che vanno a costituire il bagaglio di conoscenze di una persona, ovvero esse hanno il carattere della ricorrenza, come ad esempio sentire più volte un concetto va a modificare i miei schemi mentali che mi permettono di ricordare quel concetto. La serie di cambiamenti strutturali forma un percorso individuale di accoppiamento strutturale, che costituisce la storia dell'individuo.

Le teorie sull'apprendimento permanente danno conto del comune funzionamento dei viventi ma anche delle miriadi di possibilità che racchiude ogni esistenza. Le reazioni interne alle cellule sono infinite, così come sono innumerevoli le possibili perturbazioni che provengono dall'esterno e le relative risposte che avvengono sulla base di un altrettanto variegato insieme di schemi mentali.

L'individuo ha quindi una propria storia che non dipende solo dalle perturbazioni esterne ma anche dalla propria decisione di cogliere o meno uno stimolo. Si considera un processo di cambiamento del comportamento sulla base della memoria dei pattern, processo che dura tutta la vita, sotto la spinta del vivente, ma che affonda le radici nella storia del vivente. La risposta all'ambiente avviene in maniera più semplice o complessa in base alla differenza dell'essere in

questione: in riferimento alle strutture mentali che si sono formate, egli dà risposte che contribuiscono a formare l'ambiente circostante, trasponendo così ciò che gli è interno come esterno. Si può affermare, quindi, che l'interazione con l'ambiente è determinata dall'organizzazione interna del vivente e che essa prima che fisica è cognitiva. Il cambiamento degli schemi mentali, quindi il cambiamento strutturale, nel momento in cui si accoglie la perturbazione è un atto cognitivo.

L'accoppiamento è elemento comune delle esistenze, quindi di identificazione, ma tale similarità non conduce ad un destino comune, e riapre l'attenzione a una differenza che si concretizza attraverso le intrecciate relazioni di elementi diversi che conducono ai vari domini cognitivi.

Nell'accoppiamento emergeranno, infatti, comportamenti diversi rispetto quelli che sarebbero emersi in contesti diversi con stimoli diversi.

Il concetto di apprendimento esce dalla visione tradizionale e accompagna l'individuo lungo tutto il suo cammino: per tutta la vita l'uomo apprende in quanto organismo chiuso in relazione interne e aperto a perturbazioni esterne (Capra, Luisi, 2014).

A fronte di una tale unione di funzionamento, infine, si osserva come questo raffinato processo, sia in ogni elemento della sua descrizione espressione, di una diversità propria. Quest'ultima si intravede a partire da quelle che sono le relazioni interne alla cellula di composizione e scomposizione, e attraverso quelle che l'individuo forma per la costruzione della propria storia (in base alle diverse esperienze che fa e le persone che incontra), per arrivare, infine a altre innumerevoli caratterizzazioni delle risposte (che egli rielabora e ripone nell'ambiente). Emerge una diversità che non passa inosservata e che apre una produzione infinita di possibilità e può porre l'individuo in una speranzosa progettualità esistenziale.

Diversi sono poi i luoghi della formazione che lo studio pedagogico tocca, perché in quanto processo continuo, la formazione coinvolge molteplici luoghi ove si realizzano i processi di alfabetizzazione e della socializzazione. Abbiamo ad esempio differenze legate al 'luogo famiglia' che è luogo di trasmissione di comportamenti e valori; il 'luogo- scuola', dove si studia e si vive la conoscenza, con risolti teorico-pratici, e in particolare dove avviene la trasformazione del pensiero empirico in pensiero riflessivo, della conoscenza spontanea in conoscenza scientifica, delle forme di sapere contestuale nelle forme di sapere testuale. Infine altre differenze di luoghi riguardano le istituzioni e le associazioni, come musei, biblioteche,

mediateche, campi da gioco, palestre, enti istituzionali e associazioni private e pubbliche che gestiscono proprie diversificate attività, come sportive o ludico- ricreative.

Emerge, sottolineando ancor più l'importanza della categoria di differenza per la riflessione pedagogica contemporanea, la necessità di tracciare una linea e quindi una diversificazione tra quelle che sono ad esempio le differenze di razza, di genere, di cultura, che vanno salvaguardate e tutelate con interventi legislativi mirati, e quelle differenze che vanno invece demolite grazie a un impegno pedagogico rivolto alla promozione della convivenza, della democrazia e solidarietà. Si hanno così 'un decentramento cognitivo e la promozione di un pensiero nomade e migrante che moltiplica angolazioni di analisi, si mette nei panni di ed è sensibile alle ragioni diverse dalle proprie' (Fiorucci, 2016).

La focalizzazione sulla categoria di differenza è fondamentale perché la riflessione pedagogica possa muoversi nella realizzazione dei suoi capisaldi di azione e relazione (Margiotta, 2015), che consistono nel cercare di proporre vie per un'autentica formazione tenendo a mente una cornice relazionale e ecostistemica. Attraverso la differenza, diviene possibile promuovere riflessioni che permettano di dar voce alle pluralità esistenziali che caratterizzano la nostra società, ed è attraverso di essa che si può fornire una strumentazione concettuale social-culturale per elaborare progetti formativi, anche laddove l'educabilità della persona è più difficile e a rischio.

Per essere finalizzato a una scuola delle differenze, il paradigma da utilizzare non deve soffermarsi a una progettazione educativa individualizzata come quella indirizzata alle persone con disabilità. La progettazione deve essere volta a tutte le alterità, nessuna esclusa, come fosse la spinta motrice per un'autentica inclusione, che si alimenta attraverso la relazione.

Lo sfondo educativo di una scuola e una società che diviene sempre più centro di una trama complessa di relazioni necessita un'abitudine a creare uno sfondo educativo che sia pre operato. Deve cioè creare un ambiente che sia significativo per tutti. Non basta rispondere ai bisogni quando si presentano, attraverso interventi ad hoc, ma bisogna strutturare le situazioni con anticipo per mezzo degli strumenti ermeneutici e epistemici di cui si nutre la riflessione pedagogica, che le permettono in questo senso di essere sia teorica che prassica, cioè capace di rielaborazioni teoriche su mezzi e fini, ma anche di connessioni pratiche connesse alla nostra realtà bisognosa di nuovi orizzonti di fronte alla complessità.

La differenza, quindi l'espressione dell'alterità, permette alla pedagogia di essere paladina contro la cultura dello scarto e attenta alle sfaccettature particolari dell'umano. La sua abilità

sta nel maturare una sensibilità nell'intercettazione dei bisogni che si rivela lungimirante perché permette di produrre un pensiero aperto. Essa deve essere capace di scrollarsi dai rigidismi e dalle schematicità, di mettersi nei panni di per potersi aprire al futuro in maniera significativa e tenere il passo con l'inarrestabile corsa socio culturale (Fiorucci, 2016).

L'idea che la scuola debba tener conto della diversità e delle esigenze che essa comporta per ciascun singolo vissuto si è cominciata a sviluppare intorno agli anni 90'. L'intenzione che diviene chiara è quella di rispondere alla diversità dei singoli attraverso sistemi scolastici capaci di accogliere tutti e articolarsi in maniera flessibile in relazione alle singolarità, insistendo su un sistema educativo attento alle diverse sfaccettature degli allievi più che alle modalità dello studente tipo. Si comincia a parlare di *Inclusive Education*, un orientamento teorico verso l'inclusione, supportato da enti internazionali, quali l'Unesco. Momento chiave è la Conferenza di Salamanca, organizzata nel 1994, in cui si afferma la necessità di un'educazione per tutti in grado di giungere anche alle persone con bisogni educativi speciali. Fondamentale è anche la Carta di Lussenburgo, del 1996, con cui l'UE riconosce il fatto che la scuola deve garantire un insegnamento di qualità per tutti e lungo tutto il percorso formativo. Tali concetti vengono ribaditi dalla Convenzione sui diritti delle persone disabili, delle Nazioni Unite, nel 2006, dove si sottolinea l'importanza di un sistema inclusivo per persone con disabilità che si mantenga a tutti i livelli di istruzione, e dalle Linee guida sull'educazione inclusiva, dell'Unesco, del 2009, ma anche dall'European Agency for Special Needs and Inclusive Education, un'organizzazione indipendente sostenuta dall'UE, centrale invece nella diffusione del modello inclusivo.

In Italia l'orientamento inclusivo ha cominciato a sovrapporsi a un modello d'integrazione scolastica, che risale a oltre quarant'anni fa e che era centrato sulla necessità di far accedere gli allievi con disabilità agli stessi sistemi scolastici degli altri. In alcuni casi si è vista una buona attuazione dell'inclusione con benefici per l'intero sistema classe e scuola, mentre in altri si è perpetrata una logica di integrazione. Si parla di un sistema italiano ancora ibrido, in parte aperto all'ampliamento dello sguardo sulla diversità (anche agli studenti con bisogni educativi speciali), ma ancora molto legato a una visione individuale e centrata sull'adattamento dell'allievo con delle problematiche a un'organizzazione strutturata in funzione degli alunni tipo e poco disposta a modifiche. La dimensione dell'inclusione vede la diversità di ognuno come condizione di base, un a priori da cui partire per costruire ambienti in cui accogliere tutti. Gli allievi non vanno solo inseriti in classe, ma sono da rendere inclusivi i contesti che li accolgono. Si sta cominciando a pensare in un'ottica di sistema per cercare, laddove sono presenti delle condizioni di disabilità o altre problematiche, di ampliare lo sguardo per

accogliere la diversità. Grazie all'educazione inclusiva si comincia a comprendere come meglio affrontare le differenze nella scuola, in classe e nelle programmazioni e cercare di promuovere delle metodologie efficaci (Cottini, 2021).

La pedagogia pone al centro dei suoi obiettivi i fondamenti dell'educazione della persona intesa nella sua totalità di corpo, mente e affettività all'interno di un sistema fatto di relazioni con se stesso, con l'altro e con il mondo, per mezzo di un pensiero sistemico e complesso.

La pedagogia speciale concorre a questi obiettivi ponendo agli alunni in difficoltà. La pedagogia speciale 'riflette su strategie e modelli d'azione per ridurre le differenze e portare al massimo potenziale le singole personalità in situazione di disagio, sia esso derivante da un deficit fisico, sensoriale o psichico oppure da deprivazione socio- culturale'.

Nella letteratura scientifica internazionale il concetto di inclusione si applica a tutti gli alunni: ogni studente predilige una propria forma cognitiva e una propria caratterizzazione che vanno intercettate e supportate. La scuola dovrebbe rimuovere tutte le barriere all'apprendimento, non limitandosi alle etichette diagnostiche e alle definizioni confinanti, ma ampliando i suoi orizzonti a una visione capacitante. A livello pratico il processo inclusivo necessita di un articolato sistema organizzativo, che si sostiene attraverso una pluralità di elementi interni e esterni alla scuola, che vanno dalla politica alla legislazione, da elementi sociali a fattori culturali, ma anche da sistemi di finanziamento alla formazione continua del personale scolastico (Pinnelli, 2015).

Paragrafo 2. Evoluzione della pedagogia speciale.

Nel contesto scolastico italiano, per delineare una storia della pedagogia speciale, si possono individuare quattro momenti chiave protagonisti della sua evoluzione. Si tratta di assistenzialismo, inserimento, integrazione, inclusione.

In primo luogo, per quanto riguarda l'Assistenzialismo, il termine fa riferimento al periodo in cui sono presenti le scuole speciali (1947-1962). Le persone con disabilità, in questi anni sono equiparate a degli invalidi civili, e sono quindi destinatari di tutele civili e sociali, e la loro istruzione viene affidata a questi istituti. Si tratta di un approccio verso la disabilità che è prettamente medico, e prevedendo istituzioni speciali parallele, si concentra soprattutto sui deficit di queste persone, senza tener conto di ciò che forma la loro identità a 360 gradi. I provvedimenti normativi, seppur attenti a migliorare la condizione di tali studenti, dimostrano di essere in linea con l'idea che le persone con disabilità possano essere aiutate solo se vengono messe insieme a persone con le stesse problematiche e quindi si hanno ad esempio la legge sulla scuola media unica del 1962 che prevede classi differenziali, così come quella sulla scuola materna statale del 1968 che prevede che i bambini con difficoltà d'intelligenza o di comportamento siano, appunto, anch'essi relegati alle classi speciali.

Con il termine inserimento abbiamo, poi, la definizione di un periodo che si caratterizza con la chiusura delle scuole speciali, e l'inserimento di tutti nelle scuole di tutti. Il periodo in questione va dal 1962 al 1980, e la parola si riferisce all'aspetto giuridico per il quale il soggetto disabile è al centro di interessi soggettivi in quanto portatore degli stessi diritti e aspirazioni di tutti,

indipendentemente dalle sue condizioni bio- psico- fisiche, sociali e culturali. Centrale è la legge 517, che rappresenta un'avanguardia per l'Italia, dato che nessuno stato presenta quest'avvio per il successivo momento di integrazione. Tale legge riconosce agli allievi in disabilità il diritto all'educazione in classe comune, escludendo però i soggetti affetti da grave deficienza o menomazione. La data del decreto è 1977 e prima di una sua vera propria attuazione è passato del tempo di elaborazione, come si nota dal fatto che i primi corsi per insegnanti di sostegno vengono fatti nell'84', ben sette anni dopo l'uscita del decreto. Si tratta di anni caratterizzati da una grande contestazione nei confronti dell'istituzione scolastica, in particolare riguardo la questione dell'emarginazione: la polemica, che sfocia nella chiusura delle classi speciali, riguarda una certa sensibilizzazione sul superamento di qualsiasi forma di esclusione. Ogni bambino e adolescente deve essere guidato verso il proprio sviluppo, tenendo conto però che i soggetti con disabilità non possono avere le stesse mete culturali previste per gli altri. Questa nuova sensibilità, si deve scontrare, tuttavia, una grossa difficoltà a livello di organizzazione e quindi le proposte di questo periodo, anche se lungimiranti, risultano poco applicabili. Si tratta quindi di novità e cambiamenti che vengono in parte disattesi.

Integrazione: a partire dagli anni 90' si comincia a parlare di integrazione per riferirsi a tutta una serie di atti normativi volti ad applicare la legge 517. Si tratta di interventi rivolti alla programmazione educativa, alla collaborazione tra scuola e servizi per una maggior coordinazione tra scuola e enti locali. Si cerca, inoltre, di introdurre il sostegno nella scuola materna, di favorire il passaggio da un ordine di scuola a un altro e soprattutto di permettere di frequentare la scuola secondaria a tutte le persone con disabilità, al di là della gravità. L'integrazione rappresenta un importante passo avanti dal punto di vista didattico e educativo, poiché si comincia a prendere consapevolezza che non è possibile pensare solo di inserire gli alunni con difficoltà nelle classi normali per permettere loro un'accoglienza che sia realmente autentica. È necessario intervenire con un percorso individualizzato, che tenga conto delle esigenze e delle possibilità soggettive. La legge quadro 104 del 1992 va in questa direzione attraverso la sottolineatura del fatto che una vera integrazione possa realizzarsi solo se vengono messi in risalto i punti di forza della persona nei vari ambiti, che vanno dall'apprendimento, alla comunicazione e alle relazioni. PEI e PDF sono gli strumenti che si utilizzano in questo periodo: si tratta di documenti rivolti ad intercettare le caratteristiche della persona per comprendere come strutturare gli interventi didattici. Essi permettono che il singolo si possa adeguare al contesto scolastico. Il PDF va a specificare le linee di sviluppo potenziale del bambino a breve e medio termine e si avvale di una struttura attraverso una precedente

Diagnosi funzionale che consiste in una descrizione della compromissione psico fisica dell'alunno, quindi del deficit, ponendo in evidenza però anche le aree più funzionanti dell'allievo, e che viene redatta dalle ASL. Il PDF viene redatto dall'unione di docenti, famiglia e equipe della ASL e costituisce il documento predisponente del progetto di integrazione scolastica, costituito dal PEI. Il termine integrazione, tuttavia, implica un diventare un tutt'uno, una cosa sola, e nonostante vi siano tutti gli strumenti idonei per una piena integrazione, la sua riuscita rimane ancora molto lontana. L'integrazione costituisce un'utopia, piuttosto che una meta: l'intenzione è di creare un clima di condivisione, supportato da tutte le considerazioni normative, ma nella concretezza l'operazione si configura come molto più simile al passaggio di luogo degli studenti con disabilità dalle scuole speciali a quelle normali, perpetrando una logica ancora legata a una visione di inserimento. Gli aspetti che aprono un po' la strada per la prospettiva inclusiva, che rappresenta l'ultima fase dell'evoluzione, sono la progressiva autonomia che acquistano le scuole, e l'abbandono di una visione prettamente sanitaria della disabilità. Le scuole vengono considerate in quanto singole istituzioni e l'obiettivo è attraverso il POF di redigere dei percorsi formativi quanto più innovativi possibili per andare incontro alle esigenze di difficoltà. Gli interventi sono individualizzati e si basano sulle risorse presenti nelle singole realtà, come ad esempio corsi di recupero, l'aggiunta di curricula didattici o la flessibilità degli orari. Si comincia a strutturare, infine, un approccio bio psico sociale rispetto la disabilità su indicazione dell'OMS e che viene supportato dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (Nazioni Unite, 2006).

Il termine inclusione, invece, comincia ad essere introdotto dal 2010 ed emerge dalla cultura anglosassone. È infatti in Inghilterra che si comincia a parlare di *Special Educational Needs*, un insieme di studi rivolti a riflettere sull'individuazione di modalità di supporto che incontrino le esigenze di tutti gli allievi. L'idea che tutti gli alunni con difficoltà debbano frequentare le scuole comuni è ormai pienamente affermata, ma quello che si sottolinea in più è che sia la scuola ad adattarsi ai bisogni dei singoli, e non i singoli ad uniformarsi alla realtà scolastica con interventi mirati. È la Convenzione sui diritti delle persone disabili del 2006, a costituire un elemento decisivo per il diritto alla piena inclusione di tutti: si vuole promuovere il godimento pieno dei diritti in ogni ambito della vita, ovvero salute, istruzione, lavoro, società e politica. La convenzione promuove una visione sociale della disabilità, che viene definita come il frutto dell'incontro di persone con deficit e barriere comportamentali e ambientali che impediscono loro di condurre una vita pari al resto della società. Le linee guida sull'educazione inclusiva, redatte dall'Unesco, nel 2009, sono poi centrali per rimarcare l'idea che la scuola per

essere inclusiva debba aumentare le proprie capacità di raggiungere, a livello di istruzione, tutti gli studenti, intercettando e accogliendo tutte le diversità. Il termine inclusione, infatti, comporta un allargamento semantico del concetto di accoglienza. Il concetto di origine sociologica va a coincidere con una nuova categoria concettuale che vuole garantire il pieno riconoscimento della vita scolastica per tutti. Si tratta, in origine, di un concetto che interpreta i processi di evoluzione della società occidentale, in relazione alle trasformazioni conseguenti alla globalizzazione e alle mobilità sociali, e che trasposto in ambito pedagogico si propone di rispondere a precisi bisogni di apprendimento. Al posto della tradizionale misurazione della distanza da un uniforme standard di adeguatezza, si cercano di impostare percorsi di apprendimento che siano fattibili per tutti e che permettano di superare le barriere potenziali. I processi inclusivi in Inghilterra risultano quindi già presenti dagli anni 90', mentre in Italia si deve attendere un po' più tempo: l'Inghilterra vede i primi riferimenti normativi durante la fase che per l'Italia coincide con l'integrazione, che in linea generale deve attendere il 2010, per vedere un passaggio a inclusione, come si nota dalle leggi sui BES, ad esempio, che coincidono tutte a date successive a quella precedentemente indicata.

Infine, il fenomeno di integrazione può essere considerato, metaforicamente, come lo spazio riservato all'interno della classe alla persona con disabilità, come se fosse soggetto a una sorta di segregazione interna; mentre l'inclusione si può rappresentare come lo spazio riempito da un unico cerchio, che permette di includere tutti al suo interno. Nel cerchio inclusivo sono coinvolte quelle che sono le specifiche differenze, che non vengono solo accolte all'interno, e quindi meramente inserite, ma comprese, rispettate e soprattutto valorizzate. La prospettiva inclusiva vede quindi la diversità come caratteristica di ciascuno e si concentra sugli ostacoli sociali alla partecipazione di ogni persona alla vita comune. Ci si distacca alla prospettiva integrativa, che pur essendo valida negli intenti, rimane ancorata a un soggetto considerato speciale e di fronte al quale agire interventi specifici. Dal 2010 questa apertura in materia di diversità si traduce a livello normativo con alcune conferme legislative (170/2010) che danno riconoscimento e tutela ai DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e ai BES (2012-13), nella cui categoria rientrano oltre i DSA anche i soggetti con svantaggio socioculturale e linguistico. A fronte di tali cambiamenti, a livello didattico, viene introdotta una didattica personalizzata, che consta di strumenti dispensativi e compensativi, del PDP (Piano Didattico Personalizzato), e del Piano Annuale per l'Inclusività. Infine, nel 2017, sono stati pubblicati, altri 8 decreti inerenti all'inclusione, in cui ha particolare importanza l'introduzione dell'ICF come paradigma per costruire il Profilo di Funzionamento e l'attuazione di Gruppi Per

L’Inclusione scolastica a livello regionale, territoriale, e per ogni scuola e una serie di norme per la formazione di insegnanti specializzati.

Paragrafo 3. Dalla teoria alla prassi. L’importanza della questione del talento e dello sviluppo potenziale.

Il contributo degli autori del primo capitolo ha fatto emergere come la diversità appartenga a ciascun individuo e come una focalizzazione su tale concetto permetta di aprirsi ad un nuovo sguardo rispettoso e accogliente nei confronti dell’alterità. Attraverso le considerazioni sull’evoluzione della pedagogia speciale, si è considerato come la prospettiva inclusiva si sia focalizzata sulla costruzione di uno sfondo quanto più aperto e accogliente nei confronti della diversità presente in ogni allievo.

Diversità e differenza costituiscono le parole chiave della pedagogia speciale, e le numerose indagini sul modo più corretto di definirle, pensarle e argomentarle come delle categorie esistenziali, costituiscono una base teorica per pensare e indirizzare a nuove progettualità pratiche.

L’obiettivo della pratica educativa, oggi, è di valorizzare le differenze attraverso l’elaborazione di nuove metodologie.

Si deve ricordare, infatti, che una delle principali caratteristiche della disciplina pedagogica è proprio la sua natura teorico prassi (Margiotta, 2015), che prevede un circolo che dalla teoria va alla prassi, per poi tornare alla teoria. Essa in quanto sapere caratterizzato da generale riflessività, deve rispondere a un’istanza teorica di riflessione analitica, e interpretativa su

mezzi e finalità del suo operare, e a un'istanza pratica, che si contraddistingue come critico-emancipativa, progettuale e trasformativa.

L'obiettivo della pratica educativa, oggi, è di valorizzare le differenze attraverso l'elaborazione di nuove metodologie.

Per comprendere come attuare una tale valorizzazione ci si deve soffermare su due concetti essenziali per la pratica educativa: il talento e il potenziale di sviluppo.

Ciascuno è diverso e differente, ed è in tale nesso che si sostanzia il talento e il potenziale di sviluppo di una persona.

Il talento è il potenziale di sviluppo di una persona, ciò che caratterizza la sua identità (Tessaro, 2018). Esso è il valore del suo esserci al mondo, leva in cui il soggetto fa carico per crescere e promuovere l'autostima, indice di valore per il soggetto in quanto si sente 'capace di', e elemento di motivazione esistenziale. Ogni allievo possiede delle potenzialità, che nascondono il talento, che gli insegnanti devono scoprire e far emergere. Il potenziale educativo 'è il lievito educativo su cui impostare il lavoro educativo' (Tessaro, 2018, pag. 8), in direzione della formazione della persona, all'interno della sua crescita intellettuale, cognitiva, affettiva, emotiva, etica, e relazionale. Il talento va affrontato in maniera delicata, non scontata e rappresentando l'unico tesoro che l'individuo ha, non va deriso o sminuito, ma accolto con rispetto. Esso richiede di essere scovato, e talvolta può lasciare increduli, perché è capace di emergere in situazioni impossibili a pensarvici, come ad esempio il ragazzo con sindrome di down che riesce, pur essendo goffo, se messo in situazione teatrale, a muoversi con capacità eccezionale. Il talento, quindi, di qualsiasi tipo sia, piccolo o grande ad es., non va mai sprecato e obiettivo di una società responsabile è quello di farlo fruttare. Esso si differenzia dal genio, che è eccezione e esce dalla normalità degli altri, perché il talento è in possesso di tutti, ed è tappa imprescindibile, verso la promozione dello sviluppo e della crescita degli individui (Tessaro, 2018).

Per comprendere, poi, che cosa si intende con il termine/concetto potenziale di sviluppo è necessario riferirsi alle tesi di Vygotskij (psicologo, pedagogista sovietico) sullo sviluppo cognitivo. Lo psicologo sostiene che lo sviluppo cognitivo della persona dipenda dalle sue interazioni con l'ambiente. Le funzioni mentali dell'individuo si originano dall'esterno e vengono successivamente interiorizzate: le funzioni psichiche hanno un'origine sociale che risulta da un'attività tra le persone che viene poi svolta dall'individuo in autonomia e quindi interiorizzata. Lo stesso avviene con le forme superiori delle funzioni mentali umane:

attenzione, memoria e comprensione si dicono attività di mediazione semiotica, cioè attività che vanno attraverso l'utilizzo di segni a modificare le forme naturali di comportamento, e tali segni non possono non passare attraverso il linguaggio e quindi al loro essere primariamente sociali. Lo sviluppo delle forme superiori mentali nei bambini avviene attraverso l'educazione e quindi essa riveste un ruolo centrale nello sviluppo mentale complessivo dell'individuo, che non può prescindere dalla sua caratterizzazione interattiva.

L'apprendimento umano si caratterizza per una specifica natura sociale e comporta che per i bambini sia essenziale l'influenza dell'ambiente e degli stimoli che li circondano e soprattutto degli adulti di riferimento. Il concetto che permette a Vygotskij di mettere assieme l'esterno e l'interno è quello di area di sviluppo prossimale. Essa si riferisce all'area situata fra le competenze della persona (ciò che egli sa fare senz'aiuto) e il suo livello di prestazione potenziale (il livello che riesce a raggiungere con alcune forme d'aiuto). Si tratta della distanza tra il livello di partenza dello sviluppo del bambino e il livello di prestazione potenziale, determinato dal livello di problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale, che si determina attraverso il problem solving con la guida di un adulto o dei pari. Si va in questo modo a focalizzare l'attenzione sulla differenza di prestazioni del bambino con e senza aiuto e quindi a porre lo sguardo proprio laddove si co-costruiscono le funzioni mentali e quindi nelle attività di collaborazione e non in misurazioni standard dei quantitativi di intelligenza dei singoli. La valutazione della zona di sviluppo prossimale è fondamentale per tutti gli allievi, e in particolare per quelli con bisogni educativi speciali, perché dà la possibilità di comprendere quali sono gli apprendimenti attuali e quali potrebbero essere quelli futuri, guidando l'insegnante nel processo di insegnamento. Quest'ultimo dovrebbe risvegliare determinati processi interni: seguire le linee di sviluppo interiore dell'alunno, e stimolarle verso la delineazione di potenzialità in evoluzione. Il bambino opera nella sua zona di sviluppo prossimale quando viene coinvolto in compiti che non può svolgere da solo perché sono troppo complessi e potrebbero così produrre dei blocchi di apprendimento e nemmeno troppo semplici, perché quest'ultimi andrebbero a vanificare la possibilità di sviluppo, che deve sempre essere sollecitato oltre il livello attuale per spingere l'alunno oltre se stesso. I compiti devono essere tali da risultare non raggiungibili in autonomia ma possibili in affiancamento, perché è appunto la collaborazione, a permettere, anticipare e veicolare l'apprendimento stesso. Essendo l'elemento sociale il fulcro dell'apprendimento, la relazione tra insegnante e allievo deve essere sottolineata ai fini di una buona riuscita dell'apprendimento stesso, e senza tale interazione, che può avvenire anche tra compagni, non potrebbe esistere la differenza tra

contesto e contenuto, tra quell'esterno e interno che Vygonkji ritiene fondante nelle funzioni mentali. Tale relazione deve essere flessibile, e aperta a cambiamenti, perché dipende dall'evoluzione degli allievi stessi nel momento in cui vanno a strutturare i loro pensieri e infine l'educatore deve 'orientare senza dirigere', cioè fornire sostegno senza anteporsi all'allievo, ovvero indicare la via senza comprometterla. Per valutare la potenzialità di sviluppo ci si serve del metodo funzionale della doppia stimolazione, che consiste nel presentare agli alunni un compito nel loro ambiente di vita, dalla scuola alla famiglia, che sia al di sopra delle loro possibilità del momento, cioè non possibile in quel dato frangente con quelle date caratteristiche cognitive e mentali, e vengono poi date delle stimolazioni, quali suggerimenti, domande, feedback, e si va ad analizzare come questi elementi vengono gestiti, ovvero se permetto di gestire il problema o meno, o solo in parte. Tutto questo permette di osservare gli allievi e i loro approcci alle sfide di apprendimento, e il loro modo di mobilitare le loro capacità verso gli obiettivi, intravedendo i punti su cui si può insinuare un aiuto da parte dell'educatore per una co costruzione delle competenze che sia valida ed efficace (Cottini, 2021).

II PARTE.

CAPITOLO 3. Universal Design for Learning.

Paragrafo 1. Il costrutto di educazione inclusiva.

Il nodo problematico che intende indagare la seconda parte di questa tesi è quello di come meglio gestire le differenze e le diversità a scuola, in classe, e nelle programmazioni. Dopo le riflessioni teoriche sui due costrutti, l'elaborato si rivolge alla pratica educativa.

Cottini (2021) per spiegare il costrutto di educazione inclusiva si serve di quattro piani tra loro interagenti.

Il primo fa riferimento al diritto all'istruzione di tutti all'interno di contesti comuni, e al diritto di fruire delle medesime opportunità, e quindi alla responsabilità dell'ambiente nel creare le condizioni disabilitanti.

Il secondo è quello dell'organizzazione del contesto, ovvero la strutturazione di ambienti che prevedano un coordinamento tra protagonisti interni e esterni alla scuola. La relazione deve avvenire, in primo luogo, tra colleghi di uno stesso team docenti, per poi passare attraverso il Gruppo di lavoro per l'inclusione e i Consigli di istituto. Essa poi dovrebbe costituire una rete tra la famiglia e la scuola, ma che coinvolge anche gli essenziali servizi specialistici, gli enti locali e le associazioni del territorio. Si necessita quindi in questo caso che tutti si attivino, dentro e fuori dalle classi.

Terzo ambito è quello delle strategie e degli approcci necessari per promuovere l'inclusione, tra i quali rientrano i due elementi centrali della presente riflessione, ovvero l'applicazione dell'UDL nel curriculum inclusivo e le strategie cooperative.

Il Quarto ambito si riferisce alla verifica della reale efficacia di una scuola inclusiva e si avvale di indagini per valutare i risultati degli strumenti innovativi utilizzati per produrre inclusione, per vedere quante effettive evidenze si sono prodotte in grado di avvalorarli.

Il terzo ambito prende in esame l'approccio UDL e le strategie cooperative che costituiscono l'oggetto della presente indagine, e a fianco ad esse, analizza altre linee di lavoro centrali per una didattica inclusiva.

Prima di proseguire con la trattazione delle due linee d'azione che meglio permettono di valorizzare le differenze, ovvero UDL e cooperazione, è opportuno dare uno sguardo a quelle altre modalità che le affiancano nella realizzazione della didattica.

È necessario, in primo luogo, considerare il clima e la gestione della classe, ovvero quell'insieme di relazioni che caratterizzano lo stare assieme di allievi e insegnanti. Questo clima può essere positivo o competitivo e individualista.

Si cercano di sviluppare validi sistemi relazionali tra gli studenti per promuovere dinamiche di gruppo favorevoli all'apprendimento. Per riferirsi al benessere del gruppo, soprattutto nella scuola primaria, si utilizza il concetto di sintalità, con il quale si intende 'il modo in cui un

gruppo interpreta e rende unica ed unitaria la sua esperienza, secondo la pluralità vissuta' (Tessaro, 2006). Come un individuo- soggetto costituisce la propria personalità nel modo in cui interpreta e unifica la propria esperienza in linea con la sua idea di sé, così il gruppo costituisce in maniera unica la propria esistenza (personalità del singolo- identità del gruppo). Il gruppo è simile ad un organismo vivo che si caratterizza per modalità conoscitive e operative comuni e la sintalità costituisce la sintesi delle personalità. Quest'ultima coincide con il benessere del gruppo nel processo di costruzione della sua identità. Essa è importante poiché può essere alta o bassa e se abbiamo un'alta sintalità siamo in presenza di un gruppo che si sviluppa bene, che vede gli allievi aiutarsi, sostenersi a vicenda e talvolta, creare uno scudo di difesa comune; mentre la bassa sintalità vede protagonista un gruppo dove tutti litigano e si scontrano l'un l'altro. L'insegnante si muove in un ambiente che sia in un verso che nell'altro richiede un grande investimento personale, poiché può o non essere ascoltato in un ambiente a bassa sintalità, o essere sotto grande attenzione di un gruppo coeso e attento in un contesto di alta sintalità.

Vi è poi l'educazione emozionale e prosociale, elemento che si focalizza sul fatto che scopo della formazione deve essere educare, riferendosi all'ambito di riflessione valoriale, affettivo relazionale, etico- sociale (Margiotta, 2015). Si tratta di un processo che fa pensare all'umanizzare, a creare le condizioni perché lo studente possa maturare valori e agire in maniera etica e, che attiene, secondo Margiotta, al 'saper essere della persona'. Promuovere negli alunni la capacità di conoscere le proprie emozioni, di gestire le relazioni, di comprendere i bisogni degli altri, e aiutarli, sono elementi fondamentali per lo sviluppo di didattiche inclusive.

Sono necessarie poi delle attività rivolte al potenziamento delle funzioni cognitive e della consapevolezza dell'allievo. Esse riguardano il come l'allievo apprende e comprendono ad esempio l'autoregolazione, le strategie di memorizzazione, l'insegnamento reciproco, la didattica metacognitiva, l'educazione delle funzioni esecutive, la classe rovesciata. Queste metodologie servono per far sviluppare agli allievi delle strategie per risolvere i compiti e delle modalità di riflessione sugli stessi. L'allievo, oltre ad essere guidato nella ricerca di strategie per la risoluzione di problemi, impara a sviluppare la metacognizione, per inserire le proprie conoscenze entro un orizzonte di senso.

Le strategie cognitive e metacognitive servono quindi per facilitare l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, supportando gli alunni nell'organizzazione delle

informazioni, per ridurre la loro complessità, e per creare connessioni con quanto già in possesso. Acquisire le abilità cognitive è fondamentale per l'allievo: competenze come la lettura o la risoluzione di problemi matematici non possono prescindere da esse. Molti studenti costruiscono abilità cognitive efficaci per favorire i processi di apprendimento, attraverso l'esperienza di vita, altri invece non riescono ad utilizzare strategie valide, perché non conoscono le modalità da utilizzare, o le usano in maniera errata (Cottini, 2021). Mettere in atto linee d'azione riguardo i processi cognitivi e metacognitivi permette la costruzione e la promozione di contesti inclusivi.

Vi sono poi delle strategie di intervento rivolte direttamente ai bisogni speciali degli allievi. In alcuni casi sono, infatti, necessari interventi didattici che richiedono la conoscenza approfondita delle diverse situazioni di disabilità, il possesso di metodi per permettere apprendimenti in allievi con gravi difficoltà di funzionamento, l'acquisizione di metodi comunicativi attraverso canali non verbali, o modalità di gestione del contenimento di problemi comportamentali.

Infine, a conclusione del cerchio metodologico inclusivo, troviamo le tecnologie di informazione e comunicazione, cioè una serie di strumenti tecnologici volti al supporto delle azioni didattiche. Esse si caratterizzano per la loro continua evoluzione e comportano che l'insegnante si identifichi con una figura di co-designer dell'apprendimento.

Egli deve cercare di individuare le risorse digitali in base alle funzioni che supportano, da utilizzare a proprio vantaggio durante l'attività didattica, per promuovere l'inclusività (Cottini, 2019).

Paragrafo 2. Il curricolo inclusivo.

Prima di spiegare l'approccio UDL, è necessario richiamare l'importanza di creare un curricolo inclusivo. Il curricolo consiste nel percorso formativo dello studente e consta del programma, ovvero dei contenuti formativi, e della programmazione, ovvero l'organizzazione didattica. Il curricolo è inclusivo nel momento in cui tiene conto delle differenze degli alunni, e si caratterizza come un percorso di insegnamento e apprendimento, in relazione a singole discipline o a una loro integrazione.

L'inclusione effettiva prevede che gli allievi con bisogni speciali non siano categorizzati come coloro che si devono adattare, in quanto atipici, al modello di scuola pensato per chi è "normale", ma che si crei un ambiente in grado di offrire la migliore opportunità formativa a ciascuna persona (Cottini, 2021).

Quando si progetta il curricolo si può procedere in due modi, che, talvolta, possono intersecarsi tra loro. Si può secondo la prima modalità, costruire un programma per la classe, che poi viene modificato per coloro che hanno difficoltà. Si va in questo modo ad adattare il curricolo ai bisogni speciali del singolo, modificando i punti necessari, (gli obiettivi, i materiali e i criteri di valutazione).

Alcuni, attraverso questa modalità, considerate le consistenti diversità degli allievi delle classi, vogliono differenziare il programma per ognuno, il che rende la progettazione complessa, e il tentativo un'illusione procedurale.

In secondo luogo, si possono progettare curricoli didattici per affrontare anticipatamente le differenze individuali (CAST 2011). Si va, in questo caso, a lavorare sul curricolo comune, in modo che esso riesca ad accogliere le esigenze di tutti. Quando i programmi sono rigidi e poco

flessibili non è infatti possibile tenere conto delle differenze, poiché ci si concentra sullo ‘studente medio’, lasciando indietro tutti gli altri e non garantendo una formazione equa.

Secondo le nuove tendenze inclusive (Dovigo, 2011, D’Alonzio, 2016), si tende a strutturare il curriculum attenendosi alla seconda modalità, che si ritiene più efficace e, nel caso in cui siano necessari degli aggiustamenti personali, si può procedere nuovamente con la prima modalità, ma solo laddove si rendano necessari metodi specifici per il singolo.

Si tratta di trovare un equilibrio tra queste due modalità che tenga sempre conto che l’orizzonte a cui mirare è quello della valorizzazione delle differenze degli alunni. L’apertura del curriculum è quindi quanto più ampia possibile alla ricezione delle esigenze di tutti, e anche laddove si rendono necessari degli aggiustamenti specifici, si dovrebbe sempre prima cercare di proporre una linea di avvicinamento tra la programmazione individualizzata e quella generale.

La flessibilità delle attività previste fornisce migliori possibilità per ciascun allievo di sentirsi bene all’interno del contesto perché permette a ciascuno di passare molto tempo all’interno del gruppo, magari svolgendo attività comuni.

Si evidenzia, quindi, di percorrere per prima la seconda via, e poi su questa strada ampia e ricca di possibilità, proporre delle eventuali modifiche, pensate per alcuni specifici studenti.

Il D.P.R. 275/1999 prevede che le istituzioni scolastiche determinino nel Piano dell’Offerta Formativa, il curriculum per i propri alunni, integrando la quota definita a livello nazionale, con quella loro riservata che comprende le discipline e le attività da loro liberamente scelte e che agli studenti e alle famiglie siano offerte possibilità di opzione.

Il curriculum va considerato come la base per la costruzione di una scuola inclusiva; il punto di intersezione tra la didattica curricolare e le prospettive inclusive. La sua struttura deve giocare d’anticipo sull’apertura alle diverse esigenze degli studenti e laddove servono degli accorgimenti per chi necessita di interventi preferenziali, si delineano delle modalità per ovviare ad essi.

Quest’ultime consistono, innanzi tutto, nel cercare i punti di contatto tra programmazione individuale e curricolare, chiedendosi ad esempio quali elementi fra le diverse possibilità di apprendimento rivolte a tutta la classe possono essere seguite anche da chi presenta il PEI, e viceversa.

Nei casi in cui, invece, non è non è proprio fattibile una conciliazione tra la programmazione individuale e quella curricolare, si procede creando attività simili a quelle dei compagni. Infine, il contesto della classe si può adattare in modo che le attività differenziate si possano svolgere all'interno del contesto comune, il che comporta la creazione di spazi che permettano lo svolgimento di attività individuali all'interno della classe.

Paragrafo 3. UDL per la costruzione del curricolo inclusivo.

Compresa la modalità di strutturazione del curricolo inclusivo all'interno di un'ottica di apertura e valorizzazione delle differenze, si necessitano opportuni approcci e strategie per la riuscita di un'autentica inclusione. La presente riflessione si rivolge, innanzi tutto, alla presentazione del modello pedagogico dell'approccio dell'Universal Design For Learning.

Esso prevede degli adattamenti ai curricoli didattici, in modo che essi risultino rispondenti alle esigenze di tutti gli studenti. Attraverso l'UDL, si strutturano in maniera preventiva delle modalità didattiche che permettono la reale espressione e valorizzazione di tutti, in conformità con la strada da intraprendere per una autentica inclusione.

Paragrafo 3.1. Cos'è l'UDL?

L'Universal Design For Learning è un approccio pedagogico innovativo che è stato elaborato in America dal Center for Applied Special Technology (CAST, 2011), che si propone di elaborare un'educazione valida per tutti, fornendo dei principi chiave, in grado di guidare l'azione didattica dei docenti.

Si tratta di un modello di progettazione di materiali, metodi e strategie scolastiche, rivolto alla partecipazione di tutti gli studenti alle attività formative.

Come si è visto dagli studi riportati sulla differenza e la diversità nella prima parte del presente lavoro (Canevaro, Caldin, Tessaro), si rende necessario trovare delle modalità adeguate per orientarsi in un orizzonte che rende sempre più chiara la sua direzione di valorizzazione delle differenze, ma che non sempre riesce a concretizzarsi per via della confusione di norme e burocrazie farraginose, e studi tra loro discordanti.

Gli insegnanti, che potremmo definire il motore per il volano del cambiamento radicale dei sistemi educativi, dovrebbero per primi utilizzare l'approccio offerto dall'UDL.

L'UDL riconosce le differenze presenti tra gli stili di apprendimento degli studenti e, data tale variabilità, ritiene necessario adottare diverse modalità di insegnamento per andare incontro alle diversità di tutti partendo dal riconoscimento delle emozioni che motivano gli studenti nel processo di apprendimento.

Tutti gli studenti risultano avvantaggiati da questo metodo perché spesso trovano i contenuti proposti in maniera più interessante (Ghedini, Mazzocut, 2017) e poi, soprattutto chi normalmente sarebbe lasciato indietro in forme di apprendimento standard, trova in questi casi la possibilità di accedere al curriculum e di partecipare alle attività della classe.

L'UDL prevede che il curriculum sia strutturato in modo da incontrare le esigenze di tutti gli studenti.

L'UDL cerca di creare curricula flessibili attraverso l'adempimento di tre principi:

- 1) fornire mezzi multipli di rappresentazione per dare agli studenti vari modi di acquisizione dell'informazione e della conoscenza;
- 2) fornire poi mezzi multipli di azione e espressione della conoscenza da utilizzare nelle prove di valutazione;

3) e infine fornire mezzi di coinvolgimento per suscitare l'interesse degli studenti.

Gli studenti hanno tempi diversi di elaborazione delle informazioni, e modalità di comunicazione e apprendimento dei contenuti altrettanto differenti, ed è a fronte di tali considerazioni che è necessario investire quanto più tempo e risorse possibili nella costruzione di curricula flessibili, perché sta in questo la chiave della valorizzazione del diverso/differente in un contesto sempre più mutevole e complesso come quello dato dalle classi attuali.

L'UDL contiene al suo interno tre grandi sfide connesse tra loro, che sono disabilità, educazione inclusiva e tecnologia (G. Savia, 2016).

L'UDL vuole sollecitare una visione del mondo che rispetta la diversità-unicità umane, e che considera l'inclusione come un modo di essere, una visione del mondo che si concretizza in precise azioni e comportamenti. È un concetto volto a considerare la persona nella sua interezza, evitando di attribuire etichette discriminanti, e definizioni squalificanti.

L'inclusione si rivolge a tutti, e cerca di produrre interventi benefici sul piano sociale, che possano essere di ritorno per tutti. L'UDL si colloca in un terreno di cambiamento caratterizzato dal passaggio da una visione della normalità come parametro di riferimento per l'educazione a una visione aperta alla partecipazione di tutti. La categoria della normalità causa, infatti, una negazione di differenze in nome di un'ideale di uniformità, in cui è chi è diverso che si deve adeguare alla maggioranza. Nell'approccio dell'UDL l'autodeterminazione dell'allievo e la garanzia del suo successo formativo vanno presi in considerazione durante la fase di progettazione didattica e non solo come interventi a posteriori dopo l'evidenziazione di una mancanza rispetto un'ipotetica normalità.

L'approccio viene supportato da tutta una serie di teorie di matrice psicologica, come la teoria della zona dello sviluppo prossimale di Vygotskij, e le ricerche delle neuroscienze. Queste ultime hanno approfondito il fatto che l'uomo si caratterizza per tre reti di apprendimento, ovvero le reti di riconoscimento, le reti strategiche, e le reti affettive: le prime sono responsabili dei processi di riconoscimento delle informazioni, le seconde della loro esplicitazione, e le terze del coinvolgimento emotivo nella loro personalizzazione.

Le teorie hanno rilevato inoltre, la caratteristica della diversità cerebrale, della variabilità dell'apprendimento di ciascun individuo, (argomento oggetto di approfondimento nel paragrafo 4) che non riguarda solo le differenze tra persone e persone ma anche gli individui stessi in periodi diversi.

Il curricolo inclusivo, alla luce della presenza di tali differenziazioni, deve essere quanto più rispondente all'espressione delle diversità inter e intra individuali.

‘L'identificazione sempre più chiara e funzionale delle connessioni cerebrali insieme al riconoscimento della specificità di percezione, azione ed espressione individuale, sono alla base dei principi e delle Linee Guida per la costruzione di curricula flessibili, equi e accessibili per tutti, che i ricercatori del CAST hanno elaborato, pubblicato e diffuso prima del 2008’ (G. Savia, UDL, pag. 24).

Paragrafo 3.2. Dall'Universal Design all'Universal Design For Learning.

L'UDL origina dall'Universal Design, un movimento degli anni 70' nato nel campo dell'architettura. Tale movimento si era proposto di realizzare studi che prendessero in considerazione fin dall'inizio le diversità della popolazione nel suo insieme e non solo di coloro che presentavano delle situazioni di disabilità, in modo che le esigenze di accessibilità si trovassero già integrate nel progetto globale. Tale orientamento si è reso veicolo, a livello sociale, dell'idea che se un prodotto o un ambiente ‘funziona correttamente per tutte le persone di tutto lo spettro della capacità funzionale, funziona meglio per tutti’ (Pag. 46, G. Savia).

Uno dei primi ideatori è R. Mace dell'Università della Carolina del Nord, e il suo obiettivo era in primo luogo ‘lo studio della struttura e della configurazione degli edifici e dei prodotti, al fine di renderli massimamente accessibili a tutte le persone, comprese quelle con esigenze particolari e con specifiche situazioni di disabilità’. Mace era stato colpito da poliomielite a 9 anni e intendeva l'UD come ‘la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggiore estensione possibile, senza necessità di adattamento o ausili speciali’ (Cottini, 2019, pag. 17).

L'idea sottesa al concetto di UD è che le strutture, come ambienti e oggetti, vadano progettate in modo da poter essere accessibili da qualsiasi tipo di persona senza nessun impedimento. Tutti gli ambienti e gli oggetti vanno progettati in modo da rispettare il diritto di tutti di usufruirne. Ciascun individuo, in quanto avente diritto alle medesime opportunità, si deve poter trovare nella condizione di utilizzarle al di là delle proprie e personali caratteristiche fisiche, cognitive e psicologiche. Tale modalità, dal momento che cerca di rivolgersi ad una platea quanto più ampia possibile, finisce per essere utile a tutti.

La modalità di progettazione dell'UD aiuta chi si trova indietro, e allo stesso tempo, può migliorare la condizione di chi già presenta delle modalità di accesso facilitato. (Ghedin, Mazzocut, 2017).

Un esempio di applicazione dell'Universal Design consiste nell'osservazione del cubo di Rubik: esso può essere osservato e visto da chi non presenta problemi inerenti alla vista dei colori, mentre chi ha delle disabilità non può cimentarsi in esso. Per renderlo accessibile a tutti sarebbe necessario costruirlo a colori ma con la presenza nei vari quadratini di simboli in Braille che potrebbero renderlo 'visibile' al tatto dei non vedenti. Una volta se ne fece, invece, una versione tutta bianca e con la sola presenza delle indicazioni in Braille e tale versione si rendeva così accessibile al non vedente ma finiva per essere comunque fonte di esclusione per il resto delle persone normodotate. La flessibilità dell'UD deve essere rivolta a tutti e non solo a specifiche parti di popolazione, e nella sua estensione garantisce funzionamenti e benefici per tutti. Se le modifiche riguardano l'agevolazione di un unico insieme di persone, come nell'esempio del cubo di Rubick, il risultato è una sottolineatura della differenza, e la categorizzazione di chi la rappresenta.

La mancata fruibilità dell'agevolazione da parte di altri gruppi di individui vanifica il significato dell'apertura alla differenza dell'UDL.

Alcuni esempi di progettazioni universali che si rivelano utili per tutti sono ad esempio gli scivoli nel marciapiede e le porte che si aprono automaticamente (Savia, 2016) perché, anche se indirizzati a chi si trova a muoversi con una carrozzina, incontrano i bisogni anche di chi spinge un passeggino o porta con sé una valigia. Altro esempio sono i sottotitoli progettati per chi è sordo e che si possono rilevare funzionali anche per altre persone che riescono attraverso essi a seguire meglio.

I principi dell'Universal Design sono stati quindi, secondo le medesime modalità, trasposti all'ambito della scuola e dell'apprendimento, dando luogo appunto all'Universal Design for Learning, come se si trattasse dell'evoluzione di una parte del più generale movimento dell'Universal Design.

L'UDL, rispetto il tentativo di applicare i principi universali dell'architettura all'insegnamento, mira a elaborare modalità che si occupano dell'accesso fisico al materiale didattico delle classi. Dato che l'apprendimento, però, è un ambito molto diverso da quello della costruzione di ambienti, l'UDL non si limita solo a trasmettere l'informazione: l'approccio evidenzia come

l'obiettivo dei contesti formativi cerchi di agevolare l'accessibilità dell'informazione ma anche i cambiamenti nella conoscenza e nell'abilità, ovvero nell'apprendimento in toto.

Paragrafo 3.3. I principi guida del CAST.

L'UDL si serve di criteri attuativi concreti che derivano dal contributo di diversi studi e diverse personalità, di ambito educativo, psicologico e neuroscientifico.

I diversi studi in questi ambiti hanno evidenziato la presenza di tre ampie aree del cervello dedite rispettivamente alla capacità di riconoscimento, di azione e espressione, e affettiva e emotiva. L'UDL consta di tre principi fondamentali che si basano sulla precedente tripartizione.

I tre principi sono:

- 1) fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
- 2) fornire molteplici mezzi di azione e di espressione;
- 3) fornire diversi mezzi di riconoscimento.

Dai tre principi guida sono state elaborate le Linee Guida del CAST nel 2008, che espongono tali principi, e che hanno come obiettivo di essere la guida per le istituzioni formative. L'UDL aiuta nella scelta delle pratiche di apprendimento universale: ogni linea guida spiega delle linee d'azione che si dimostrano più efficaci, e che quindi vanno prese in considerazione per una buona riuscita della programmazione inclusiva. Si tratta di un lavoro complesso, che necessita proprio per questo, della collaborazione di neuroscienziati, pedagogisti, esperti di educazione e tecnologia, e che si caratterizza come un ambiente aperto, che sta crescendo, e che è alla ricerca di novità.

Paragrafo 3.3.1. Le linee Guida del CAST.

Il primo principio delle Linee Guida indica di fornire molteplici mezzi di rappresentazione. Le informazioni sono recepite e comprese in maniera differente da studente a studente. Non è possibile utilizzare un unico modo di rappresentazione che vada bene per tutti. Gli allievi con disabilità, come cecità o sordità, o con dislessia, o che appartengono a un'altra cultura e utilizzano un'altra lingua, sono tutti esempi di individui che percepiscono le informazioni in maniera differente.

La prima Linea Guida è di fornire differenti opzioni per la percezione. È importante che l'informazione sia ben recepita perché vi sia un apprendimento efficace.

Per fare questo i contenuti vanno illustrati attraverso molteplici mezzi. Il testo rappresenta, a livello scolastico, il metodo di presentazione dei contenuti più utilizzato. Esso rappresenta, però, un mezzo carente per la presentazione dei contenuti, soprattutto in relazione a chi ha disabilità connesse alla scrittura e alla lettura. La raccomandazione è di fornire forme alternative ad esso, per renderlo accessibile a coloro per cui è incomprensibile e più chiaro per molti altri alunni. Le forme alternative sono ad esempio illustrazioni, simulazioni, grafici interattivi, una danza, un movimento, un diagramma, un video, una foto, materiali fisici e virtuali. (verifica 2.5).

L'informazione viene fornita attraverso diverse modalità, e veicolata attraverso un formato che può essere regolato dallo studente. Si deve puntare alla malleabilità della presentazione del contenuto perché essa dà la possibilità di aumentarne la chiarezza o di permetterne adattamenti. L'informazione deve, per esempio, avere la possibilità di essere modificata nella dimensione del testo, nel font, o nelle sottolineature (verifica 1.1). Ugualmente l'informazione uditiva non arriva a tutti gli studenti in maniera eguale, per via delle disabilità uditive o per problemi di memorizzazione, e quindi bisogna sempre trascrivere le rappresentazioni testuali che corrispondono alla forma parlata, usare la lingua dei segni, o simboli visivi per mostrare enfasi (verifica 1,2). Altra modalità di recepire i contenuti è quella visiva, e considerato che anch'essa si differenzia da individuo a individuo, sono sempre necessarie alternative anche per le informazioni visive. Esempi di realizzazione di questo punto sono fornire descrizioni per tutte le immagini, grafici, video, o usare alternative tattili per le immagini chiave, o trasformare i testi in formato audio.

Le linee guida, sempre in relazione al primo principio, sostengono la necessità di fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli (linea guida 2). Il lessico non è ugualmente accessibile a tutti, l'uso dei simboli (come i segni delle operazioni matematiche) può aiutare alcuni e mettere in difficoltà e confusione altri. I grafici possono essere espositivi e allo stesso tempo incomprensibili, e le immagini possono aprire a significazioni condivise ma anche costituire connessioni con contesti culturali differenti. È necessario chiarire il lessico e i simboli attraverso l'inserimento di rappresentazioni alternative al loro significato, come glossari, mappe, note, collegamenti, definizioni, conoscenze precedenti, spiegazioni, illustrazioni, cartine (verifica 2.1). La sintassi delle frasi va chiarita

così' come le strutture matematiche come ad es. le proprietà nelle equazioni: le relazioni tra elementi di natura verbale o matematica devono essere rese esplicite attraverso sottolineature, collegamenti con spiegazioni precedenti (verifica 2.2). È necessario facilitare la decodifica dei testi, e dei simboli matematici, per velocizzare l'elaborazione della conoscenza, soprattutto per coloro che non riescono a raggiungere l'automatismo nel comprenderli e utilizzarli. Tra le opzioni che riducono il carico della decodifica, vi sono l'uso di sintetizzatori vocali, o testi digitali con l'accompagnamento di una voce umana registrata (verifica 2.3). L'invito è poi a costituire una comprensione plurilinguista, con la disposizione di traduzioni, legende che esplicitano lessici specifici, collegamenti in rete (verifica 2.4).

Lo scopo della formazione è di permettere agli studenti di trasformare l'informazione in conoscenza utilizzabile (linea guida 3). Si tratta di un processo attivo che si basa sulla capacità di elaborare le informazioni, e varia notevolmente da individuo a individuo. Le linee guida per favorire questa capacità sostengono di 'attivare o fornire la conoscenza di base': fissare i contenuti tramite collegamenti, e utilizzare mappe concettuali ad esempio (verifica 3.1) permettono di rendere maggiormente accessibile la conoscenza pregressa. Se non sono possibili connessioni con il bagaglio di esperienze pregresse, infatti, si creano delle barriere che non permettono all'individuo di progredire con le proprie conoscenze. Considerato poi che acquisire conoscenze è influenzato dalla distinzione tra ciò che è valido e ciò che non lo è gli alunni vanno aiutati a comprendere ciò che è importante prendere in considerazione rispetto a ciò che non lo è, attraverso l'evidenziazione di elementi chiave, l'utilizzo di schemi, la sottolineatura di caratteristiche, idee e relazioni principali (verifica 3.2). Per guidare l'elaborazione dell'informazione serve porre attenzione alle strategie cognitive e metacognitive che lo studente utilizza per visualizzare e manipolare l'informazione, cioè per riassumerla, ordinarla e classificarla. Consapevoli che gli studenti le posseggono in maniera differente la soluzione è di fornire materiali ben progettati, che abbiano cioè strutture di supporto e feedback: introdurre strutture di sostegno che aiutino le strategie di elaborazione delle informazioni; fornire diversi punti di accesso alla lezione; suddividere l'informazione in punti più piccoli; presentare l'informazione in maniera progressiva, ecc. (verifica 3.3). Per favorire una conoscenza spendibile, infine, si deve considerare l'importanza della sua interdisciplinarietà, cioè la possibilità di generalizzare e trasferirla in domini diversi. Per fare in modo che gli studenti spostino le nozioni, e le rendano spendibili in altri contesti, aiuto viene da tecniche per rafforzare l'apprendimento mnemonico, come fornire liste di controllo,

strumenti di revisione, modelli, mappe concettuali, strutture che colleghino le nuove info a quelle precedenti, (...) (verifica 3.4).

Il secondo principio delle linee guida sostiene di fornire molteplici mezzi di azione ed espressione. Gli studenti si differenziano nel modo di esprimere ciò che hanno appreso e di conseguenza è essenziale fornire opzioni di azione e espressione diverse. Per ottenere questo bisogna innanzi tutto ‘fornire opzioni per l’interazione fisica’ (linea guida 4), il che si realizza attraverso il ‘variare i metodi di risposta e navigazione’ (verifica 4.1) e ‘l’ottimizzare l’accesso agli strumenti (verifica 4.2), ai prodotti e alle tecnologie di supporto’. Nel primo caso si forniscono ad esempio alternative per la risposta fisica o per la selezione, come alternative alla matita, alla penna o al mouse; nel secondo si garantisce a tutti la possibilità di utilizzare efficacemente gli strumenti che servono per partecipare alla didattica, assicurando ad esempio tastiere sempre funzionanti.

Le altre due linee guida di questo punto prevedono: ‘fornire opzioni per l’espressione e la comunicazione’ (linea guida 5), e ‘fornire opzioni per le funzioni esecutive’ (linea guida 6).

Non esiste una modalità di espressione che vada bene per tutti e all’interno dello stesso individuo vi sono differenze sulla modalità preferita. Si prevedono quindi l’uso di molteplici mezzi di comunicazione (5.1), ‘molteplici mezzi per la costruzione e la composizione’ (5.2), e la costruzione di ‘competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e l’esecuzione’ (5.3).

Questi punti constano nell’importanza dell’utilizzo di mezzi diversi dalla tradizionale composizione scritta: gli alunni devono imparare a comporre in modalità differenti, come ad esempio ‘testi, discorsi, disegni, illustrazioni, progetti, film, musiche, danze/movimenti, arti visive, sculture e video’ (esempi di realizzazione 5.1). Ci si scardina dall’utilizzo di strumenti tradizionali, per imparare a utilizzare quelli che meglio si adattano alle proprie capacità. L’assenza di molteplici mezzi di costruzione e composizione, infatti, non proietta lo studente nel futuro, limita le varietà dell’insegnamento, restringe le capacità dello studente e non gli permette di avere successo. La tendenza dell’UDL è quella di garantire a quanti più alunni possibili il raggiungimento del successo formativo. (5.2).

Per quanto riguarda la linea guida 6 va in primo luogo precisato che gli studenti utilizzano ampiamente le funzioni esecutive, cioè le capacità di azione. Si tratta di strategie che permettono di realizzare obiettivi a lungo termine. Esse possono essere impiegate per gestire abilità di basso livello o alto e nei soggetti con disabilità si rivolgono quasi totalmente alle

attività del primo tipo, portando via molto spazio a quelle del secondo tipo. Le linee guida cercano di fornire strutture di appoggio alle abilità di basso livello in modo da alleggerire l'utilizzo delle strategie esecutive nei loro confronti, e allo stesso modo, danno aiuto e sostegno alle abilità di alto livello per renderle più sviluppate.

L'UDL prevede mezzi di supporto per la comprensione della scelta di obiettivi personali stimolanti e realizzabili (verifica 6.1). L'aiuto va in direzione della pianificazione delle scelte e delle strategie: si forniscono ostacoli cognitivi che obblighino gli studenti a fermarsi e pensare prima di agire, modelli di pianificazione per stabilire le priorità, e l'inserimento di tutor e guide, che li abituino a regolare il proprio coinvolgimento nelle scelte e decisioni da prendere. Altri obiettivi sono, infine, di 'facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse' (verifica 6.3), cioè il fornire dei supporti per facilitare l'utilizzo della memoria nell'organizzazione della memoria (es. di realizzazione: supporti per categorizzare, liste di controllo, organizzatori grafici per la raccolta dei dati); e 'aumentare la capacità di monitorare i progressi' (verifica 6.4). In quest'ultimo passaggio si nota che gli studenti hanno bisogno di tenere sotto controllo i progressi che stanno facendo per orientarsi in cosa devono o meno cambiare. Si utilizzano domande per guidare la riflessione, rappresentazioni grafiche dei progressi fatti, modelli che guidano l'autovalutazione, rubriche e esempi commentati. I feedback sono un'importante opportunità formativa, che permette agli allievi di controllare i progressi e di usare tali informazioni per avere una guida nei propri sforzi e su quali possono essere le proprie possibilità e opportunità.

Il terzo principio delle Linee Guida afferma di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento. Gli studenti si differenziano molto per le loro modalità di coinvolgimento nell'apprendimento, che dipendono da numerose considerazioni, quali la motivazione, gli interessi, la dimensione soggettiva, la conoscenza pregressa, e elementi di natura neurologica e culturale. Essi possono sentirsi coinvolti se viene stimolata la loro curiosità con elementi di novità, oppure possono preferire apprendere entro rigidi schemi e modalità monotone. Vi sono poi differenze rispetto la preferenza per lavori di gruppo o singoli.

In quest'ultima sezione le linee guida prescrivono di 'fornire soluzioni per attirare l'interesse' (linea guida 7), 'fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza' (linea guida 8), 'fornire opzioni per l'autoregolamentazione' (linea guida 9).

Gli alunni sono inter differenti e intra differenti: cambiano i loro coinvolgimenti da persona a persona così come cambiano entro loro stessi in periodi differenti a seconda delle circostanze

e delle fasi di vita che stanno affrontando. Essi sono soggetti a differenze biologiche interne, che si verificano con la crescita, che mutano i loro interessi, insieme alle modifiche interiori che si verificano con il progredire della loro conoscenza. A fronte di tali considerazioni il punto 7 vuole porsi in un'ottica di ottimizzazione della scelta individuale (verifica 7.1) attraverso la possibilità di scelta su come gli obiettivi possano essere raggiunti, fornendo delle alternative ad esempio sul tipo di riconoscimento disponibile, o sulla scansione temporale per il completamento delle sottocomponenti del gruppo. Tale punto sottolinea inoltre l'importanza dell'utilità dell'apprendimento, e il fatto che gli individui sono coinvolti in ciò che risulta rilevante per i loro interessi e obiettivi, perché raramente essi sono dediti ad attività che non hanno per loro valore. È necessario fornire più alternative per ottimizzare ciò che è significativo per ciascun studente. Si variano quindi le attività cosicché' siano contestualizzate in relazione alla vita reale, culturalmente e socialmente rilevanti, appropriate alle differenze razziali, etniche, culturali e di genere (verifica 7.2). Non meno rilevante, in relazione al mantenimento di un vigilante coinvolgimento, è la riduzione al minimo di rischi e distrazioni: gli alunni hanno soglie di attenzione molto differenti in relazione ai loro bisogni e alle loro emozioni, e l'insegnante deve tutelare l'apprendimento dalla distrazione. L'ambiente didattico ottimale offre delle alternative che riducono i rischi e le distrazioni negative per tutti. Esempi di tale realizzazione sono la creazione di un clima di aiuto in classe, e la disposizione di una routine, con eventuali anteprime che permettano di prepararsi ai cambiamenti, e al tempo stesso opzioni che riescano a migliorare la novità; oppure ancora variare i ritmi di lavoro e di possibilità di pausa, e variare la richiesta sociale dell'esecuzione di compiti, i requisiti per fare una presentazione in pubblico, e infine coinvolgere tutti nella discussione in classe.

Altra considerazione delle Linee guida è di fornire opzioni per sostenere lo sforzo e la perseveranza in modo da garantire a tutti le stesse possibilità di apprendimento. L'obiettivo didattico è di fare sì che gli studenti riescano a costruire la loro abilità di autoregolazione: la differenza si percepisce nella maniera in cui gli studenti riescono a mantenere alta la motivazione iniziale senza distrarsi. Bisogna rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi: si spronano gli studenti a ribadire il proprio obiettivo, a spezzarlo in obiettivi più piccoli, a utilizzare supporti per meglio gestire il tempo, e si fanno discussioni su ciò che consiste l'eccellenza in relazione ai loro interessi. Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida (verifica 8.2) significa variare la complessità riguardo le attività, consentire alternative negli strumenti concessi, variare il grado di un'esecuzione accettabile. Gli alunni sono infatti differenti perché sentono motivazione verso diverse sfide, e utilizzano diverse

potenzialità e risorse: la variazione delle richieste, delle domande, e la messa in gioco di differenti modalità di risorse, permette loro di rimanere focalizzati sull'obiettivo.

Le altre due verifiche sostengono l'importanza di 'promuovere la collaborazione e la comunità' (cap. 4) e di 'aumentare il feedback orientato alla padronanza' (verifica 8.4). Gli studenti devono essere in grado di comunicare tra pari, e vengono incentivati per la formazione di gruppi, e per quanto riguarda i feedback quest'ultimi si concretizzano nell'incoraggiare la perseveranza, enfatizzare il raggiungimento di step, e il miglioramento. I feedback risultano importanti in quanto strategia per mantenere sforzi e concentrazione focalizzati. Essi consistono nella comprensione degli errori, e delle risposte sbagliate. Si tratta di commenti puntuali, che enfatizzano la perseveranza e il miglioramento.

Infine, si deve cercare di rafforzare le capacità intrinseche di regolazione delle proprie emozioni e motivazioni (linea guida 9): si forniscono alternative per aiutare gli studenti con diverse attitudini e background a gestire il proprio coinvolgimento. Alcuni allievi sviluppano autonomamente le capacità di autoregolamentazione attraverso i propri errori e l'osservazione degli adulti di riferimento, mentre per altri non è possibile. Le alternative promosse consistono nel guidare gli studenti verso obiettivi personali che possano essere raggiunti, in maniera positiva e senza ansia. Gli aiuti consistono in obiettivi autoregolamentati per gestire l'aggressività verso la frustrazione, nell'aumento della concentrazione, in guide nel processo di definizione dell'obiettivo personale. Gli obiettivi devono essere realmente raggiungibili in maniera positiva, e con la tolleranza di frustrazione e ansia. Si devono fornire, oltre elementi che forniscano alternative per far mantenere agli allievi la motivazione, anche strutture d'appoggio alternative rispetto l'uso di strategie (verifica 9.1, 9.2). Nella ricerca di strategie per far fronte a eventi esterni, che possono ad es. causare ansia, o interni, che possono coincidere con pensieri depressivi, vi sono numerose differenze personali, e i soli modelli di autoregolamentazione, talvolta, non bastano. Sono utili, quindi, tra le strategie, tirocini di supporto che includano strutture d'aiuto.

Si nota infine la necessità di fornire strumenti per aiutare gli studenti a tenere conto dei dati relativi al proprio comportamento in modo da monitorare i cambiamenti fatti e la necessità dell'utilizzo di feedback altrettanto differenti per comprendere le variazioni in maniera precisa. Alcuni studenti riescono ad autoregolarsi in maniera autonoma, altri hanno bisogno di una guida esterna. Per gli studenti è importante comprendere quando stanno facendo progressi

perché mantiene alta la motivazione, ed è facile che essi si lascino andare quando non riescono a percepire progressi. Le tecniche di autovalutazione guidano verso le scelte migliori.

Paragrafo 3.4. La tecnologia al servizio dell'UDL.

Prima di riflettere su come la tecnologia sia di supporto per l'UDL, si considera che il suo utilizzo è necessario in alcuni casi di supporto personale. Alcune tecnologie vengono utilizzate da alcuni studenti indipendentemente dagli altri, e servono per permettere, ad esempio, un accesso fisico e sensoriale ai luoghi di apprendimento, come sedie elettriche a rotelle, occhiali e impianti uditivi.

L'uso di una strumentazione personale non deve considerarsi come sostitutivo di quella dell'UDL generale.

Si rende necessario, poi, considerare che gli strumenti tecnologici si modificano di continuo così' come la classe rappresenta un contesto mutevole, e che risulta, quindi complesso segnalare un insieme di strumenti tecnologici comune (Cottini, 2019).

Rimane ampiamente diffusa la consapevolezza che le lezioni vadano ripensate rispetto la loro frontalità della relazione insegnante- studente entro un'ottica di valorizzazione del digitale. La recente esperienza covid ha accentuato, attraverso la didattica a distanza, la necessità di utilizzare le tecnologie digitali.

Gli insegnanti per costruire una lezione digitale devono acquisire competenze per produrre e leggere contenuti digitali. Quest'ultime vengono definite literacy, e riguardano la literacy tecnica, che comprende le abilità nell'utilizzo del computer e dei software, e la media literacy che si riferisce alle competenze nello scrivere utilizzando più linguaggi, tra cui quello multimediale.

La tecnologia esce da una dimensione di tipo laboratoriale, da cui è stata caratterizzata fin'ora, per diffondersi e essere utilizzata sempre più all'interno della classe. Compito del docente è di sviluppare il contenuto digitale e veicolarlo in classe, per poi saperlo fare apprendere. Egli verifica la strumentazione e quindi la dotazione tecnologica di cui la classe dispone, e coinvolge gli allievi nella produzione di contenuti (Mantovani, 2022).

Data la complessità dell'insieme degli strumenti digitali, si può strutturare un quadro di generale orientamento, attraverso cui si possono prendere in considerazione tre macro aree di funzionalità digitali.

La prima è quella assistivo compensativa, che consiste nelle cosiddette Tecnologie Assistive, cioè sostegni per chi presenta disabilità psichiche, sensoriali o motorie e dispositivi compensativi per gli allievi con bisogni educativi speciali.

La seconda è l'area dialogico relazionale e di condivisione che prevede l'utilizzo di tecnologie rivolte alla partecipazione in classe e al supporto delle attività collaborative (attivazione della risorsa compagni).

Infine vi è l'area delle funzioni interattivo multimediali e manipolative. Essa comprende l'ambito delle Open Educational Resources, unità didattiche, formate da raccolte multimediali, come e-book, immagini, video- audio e interattive, come videogiochi e simulatori. Al suo interno si inseriscono anche le Learning Object, cioè quei pacchetti di lezioni progettate per le lezioni a distanza, e l'insieme dei software per la didattica interattiva e multimediale, come ad es. quelli utilizzati per le attività con la LIM. Si hanno, infine, risorse digitali di supplemento ai testi adottati per la classe, e versioni digitali dei libri scolastici.

Alla luce di queste considerazioni, le tecnologie, a volte indispensabili per garantire l'accesso all'istruzione di alcuni, possono diventare una risorsa per tutti, se esse si rivolgono a sostenere le azioni quotidiane di intervento per rispondere alle esigenze di tutta la classe. Le competenze dell'insegnante possono fare la differenza e permettere di adattare l'offerta digitale a sostegno della didattica inclusiva.

Non è semplice orientarsi nel panorama delle risorse digitali da impiegare in un'ottica inclusiva e bisogna individuare, con consapevolezza, quelle più adatte in relazione agli obiettivi didattici.

La meta è di ampliare la dotazione e la flessibilità tecnologica scolastica, in modo da ottenere un ritorno qualitativo ottimale in prospettiva inclusiva. Coerentemente con l'obiettivo di valorizzare le diversità e favorire l'inclusione, le tecnologie digitali sono ampiamente utilizzate al servizio dell'approccio UDL.

Le didattiche tradizionali si contraddistinguono principalmente per l'utilizzo di materiali stampati, e l'UDL si concentra sulla possibilità di offrire alternative alle barriere che derivano

dall'utilizzo del testo scritto, servendosi del bagaglio tecnologico in continuo miglioramento, e quindi utilizzando soprattutto le potenzialità del testo digitalizzato.

La tecnologia permette di immagazzinare i contenuti favorendo una loro grande flessibilità e versatilità riguardo a formati e mezzi, e inoltre la possibilità della loro conservazione nel tempo li rende accessibili in ogni dove, e ogni qualvolta, nuovamente modificabili.

Tra le caratteristiche principali la versatilità, che corrisponde alla possibilità di adattamento dei contenuti in diversi formati, quali ad esempio il testo, l'immagine in movimento, i suoni, e il docente e lo studente possono scegliere lo strumento che si adegua meglio alle loro necessità. Vi è poi la capacità di trasformazione che è inerente alla possibilità dei contenuti di passare da un formato a un altro mantenendone invariata la natura, come ad esempio il caso di trasformazioni all'interno del proprio mezzo, o di lettori dello schermo, che passano dal testo scritto in suono o dal linguaggio parlato in testo. Terza caratteristica è la marcatura cioè la possibilità di evidenziare parti dei materiali su cui si sta lavorando, per lo svolgimento di attività di differenti livelli. Essa permette di sottolineare le parti di proprio interesse, come un tipo di contenuto o particolari parole, selezionare paragrafi di un testo, scegliere una schermata con caratteri determinati, per realizzare un'organizzazione didattica che si accordi alle esigenze degli studenti.

Infine vi è la connettività: si tratta della possibilità di fare connessioni e sconnessioni. Essa produce relazioni tra un contenuto e gli altri, e permette ad esempio, la creazione di una mappa concettuale tramite le connessioni delle parti di uno stesso testo, o il collegamento di parti con aiuti complementari di altri testi tramite link.

In conclusione, il mondo lavorativo e sociale si caratterizzano per barriere di diversa natura che non permettono di accedervi a tutti in egual modo così come l'ambito scolastico e di apprendimento, non è sempre fruibile in maniera equa. Una persona per poter andare a lavoro necessita di entrare nell'edificio in cui si trova il suo ufficio, o utilizzare il pc con cui lavora, e ugualmente non si può avere apprendimento se non si può avere accesso all'informazione e ai contenuti, e se non si può interagire con essi e spiegare cosa si è prodotto.

La tecnologia, si costituisce come un valido alleato nella possibilità di ampliare la varietà nell'accesso, nell'interazione e nella partecipazione.

La progettazione attraverso il supporto di mezzi tecnologici non implica un diretto e sicuro conseguimento dell'apprendimento, ma costituisce un importante supporto per il raggiungimento degli obiettivi scolastici.

Attraverso le proposte dell'UDL, si cerca di utilizzare il potenziale offerto dalle risorse tecnologiche per permettere diverse possibilità di accesso a un contenuto e differenti modalità di interazione con esso. L'utilizzo dei materiali digitali consente, quindi, di eliminare barriere, riconoscere la diversità e realizzare la possibilità di un'educazione accessibile per tutti. La tecnologia diviene strumento di inclusione autentica.

Paragrafo 4. UDL e Studi sull'apprendimento.

L'approccio UDL si sostiene anche grazie agli studi sull'apprendimento e sul funzionamento della mente. Per meglio comprendere su quali basi si struttura l'UDL, bisogna riferirsi agli studi sulla pluralità delle funzioni mentali. Verso la fine del secolo scorso, è emerso che non è possibile riferirsi a un modello unico di 'intelligenza', perché si è scoperto che quando l'individuo ragiona non fa riferimento a informazioni indistinte e inseparate nella mente, ma procede attraverso informazioni specifiche che sono contenute in spazi cognitivi separati della mente.

I test di intelligenza hanno cominciato ad essere criticati perché considerano l'intelligenza come una capacità unitaria, limitata e costante (Camaioni, Di Blasio, 2002). È emerso, invece, come una tale stabilità non sia possibile e che essa sia, anzi, profondamente influenzata da condizionamenti esterni, e quindi soggetta a continui cambiamenti. In secondo luogo, i test non fanno altro che perpetrare una logica di discriminazione nei confronti di quei bambini che non ottengono buoni punteggi, andando così ad aumentare categorizzazioni e pregiudizi nei loro confronti.

Tra gli studiosi che si prendono in considerazione per evidenziare questo shift paradigm vi sono in particolare H. Gardner e R. Sternberg.

Gardner afferma che l'intelligenza non può essere misurata in maniera oggettiva e propone l'esistenza di sette tipi di intelligenza (Gardner, 1987). Egli ritiene che non sia possibile misurare l'intelligenza di un bambino esclusivamente in base al suo livello di Q. I.

I bambini, in questo caso, sono tenuti, infatti, a svolgere compiti che sono loro estranei, sconnessi dal loro contesto, e che non si ripresentano più nelle loro vite: i test sono volti a livellare le posizioni degli studenti all'interno delle classi in base ai differenti punteggi, in base a dei numeri condizionanti, e non tengono conto delle loro caratteristiche. Secondo Gardner è, invece, necessario che gli allievi vengano posti tutti sullo stesso livello, perché ciascuno di essi incarna delle precise differenze.

L'intelligenza di Gardner si articola quindi su più aree diverse, andando a costituire diverse forme di intelligenza, che si caratterizzano per modi di funzionare propri e specifici.

Le sette forme di intelligenza si distinguono in:

- 1) Intelligenza linguistica: riguarda la produzione linguistica, il ragionamento astratto, la lettura e la scrittura.
- 2) Intelligenza logico- matematica: si tratta della possibilità di utilizzare insieme simboli astratti, quali numeri e figure geometriche, e di cogliere i nessi tra informazioni separate.
- 3) Intelligenza visuo- spaziale: riguarda la capacità di vedere oggetti da angolature e prospettive diverse.
- 4) Intelligenza corporeo- cinestetica: si tratta della possibilità di usare il corpo per esprimere emozioni, giocare e creare.

- 5) Intelligenza ritmico- musicale: riguarda la sensibilità ai suoni, di usare la voce, schemi ritmici e suonare strumenti.
- 6) Intelligenza interpersonale: la possibilità di comunicare con gli altri, e di lavorare cooperativamente.
- 7) Intelligenza intrapersonale: riguarda il sé e tutto ciò che ad esso attiene, come emozioni, pensieri, riflessioni e forme di sensibilità.

A queste se ne sono aggiunte in un secondo momento altre due:

- 8) Intelligenza naturalistica: si tratta della capacità di riconoscere e classificare gli elementi del mondo naturale.
- 9) Intelligenza esistenziale: la risposta umana all'essere vivi (Stanford, 2005).

Va considerato che una persona possiede tutte le precedenti forme di intelligenza. Ciascuno può quindi sviluppare ciascuna forma diversamente da un altro: alcuni potrebbero prediligere quella verbale e altri quella matematica, facendo emergere diversi tipi di potenziale personale, ma a nessuno di essi è impedito se, opportunamente stimolato, di sviluppare al meglio anche quelle dove dimostra di essere più carente. Nella quotidianità solitamente ci si trova, soprattutto, di fronte a posizioni intermedie tra le due casistiche estreme di persone che riescono ad avere buone forme di intelligenza in tutte le sue aree, e di individui che presentano caratteristiche molto basse in ogni campo.

Gli insegnanti si servono di questi studi per dare luogo ad autentici rinnovamenti.

Attraverso le teorie, essi hanno la conferma della presenza di diverse intelligenze e presentano i contenuti in maniera differente, per coinvolgere creativamente gli alunni, e intercettarne gli stili di pensiero che prediligono.

L'insegnante cerca di cogliere il tipo di intelligenza posseduto dall'allievo, e una volta intercettata, ne ricerca la sua propria espressione, per favorire la massima potenzialità educativa individuale.

Nel progettare il curricolo inclusivo è necessario che l'insegnante tenga conto di queste caratteristiche differenziate dell'intelligenza come regola e non come eccezione: la diversità diviene la base per la progettazione, legittimata dagli studi sulle diversità dell'intelligenza, superando la tradizionale ricerca di un'uniformità idealizzata a cui far adeguare i differenti allievi (Cottini, 2019).

L'altro autore a cui è necessario riferirsi per comprendere il funzionamento della mente plurale, e quindi delle possibili modalità didattiche conseguenti e più efficaci, è R. Sternberg. Egli studiando l'intelligenza e gli stili cognitivi, propone un'analisi complessa della mente umana (De Pietro, 2014) e in particolar, l'idea di un'intelligenza triarchica, cioè un'intelligenza che consta principalmente di tre parti (Camaioni, Di Blasio, 2002). Esse sono:

- 1) Intelligenza componenziale: essa fa riferimento al pensiero analitico, misurabile con i test.
- 2) Intelligenza esperienziale: è l'intelligenza intuitiva, creativa, originale, e imprevedibile.
- 3) Intelligenza contestuale: si tratta dell'intelligenza che permette di far fronte alle situazioni pratiche, comprendere le situazioni e saperle gestire riuscendone ad ottenere anche dei vantaggi personali.

Il pensiero analitico permette all'individuo di analizzare i dati in modo approfondito e rigoroso; si distingue per la capacità di scomporre, esaminare nei dettagli, giudicare, fare valutazioni, stabilire confronti ed esaminare e andare alla ricerca delle cause.

Il pensiero creativo si realizza nella capacità di creare, scoprire, produrre, ideare, immaginare, e supporre. Questa intelligenza si caratterizza per essere intuitiva e per processi mentali molto accelerati.

Il pensiero contestuale riguarda le capacità nella sfera relazionale e sociale. Si tratta di competenze concrete, che si esplicitano nella capacità di utilizzare oggetti, usare abilità, applicare conoscenze, e competenze che consentono di leggere i bisogni, di capire quali attività sono adeguate e quali meno, per mettere in atto piani per affrontare situazioni problematiche (Sternberg, Spear-Swerling, 1996).

L'attività intellettuale si caratterizza per una serie di componenti, e di precise operazioni cognitive, e la teoria triarchica vuole individuare le principali componenti utilizzate nel ragionamento induttivo, deduttivo, analogico e intuitivo.

Attraverso gli studi di Sternberg è possibile trarre delle considerazioni applicabili all'educazione. Egli afferma: 'non esiste un modo giusto di insegnare o imparare che funzioni per tutti gli studenti. Bilanciando i generi di istruzione e di valutazione si raggiungono tutti gli studenti e non solamente alcuni' (1996).

Steinberg critica la scuola e i sistemi educativi tradizionali: essa valorizza abilità che, spesso, non sono utili nella vita, contribuendo ad una disparità nei soggetti tra vita scolastica e lavorativa. Soggetti con buoni risultati scolastici, paradossalmente, non riescono ad ottenere buone prestazioni nel lavoro, così come, studenti meno bravi possono conseguire carriere migliori (De Pietro, 2014).

La valutazione scolastica esclude le competenze esperienziali e contestuali: favorisce gli studenti con un'intelligenza componenziale, e sfavorisce coloro che prediligono le altre due forme di intelligenza (Camaioni, Di Blasio, 2002). Essa non tiene conto che sono proprio le modalità di pensiero sfavorite ad essere più utili e spendibili nel quotidiano degli studenti.

Bisogna evitare che la didattica prediliga nelle sue forme sempre l'espressione dell'intelligenza analitica, perché così facendo, si rivela discriminante per chi predilige altre forme di intelligenza e non permette l'accoglimento della diversità (Cottini, 2019).

La scuola, quindi, fin'ora, non ha tenuto conto che differenti situazioni richiedono diversi tipi di intelligenza, e se essa continua a prediligerne solo un tipo, rischia di sottostimare molti studenti.

In relazione a quest'ultima considerazione, uno studente abile nel ricordare le idee degli altri può non esserlo altrettanto con le proprie. La scuola per preparare al mondo del lavoro deve sviluppare l'intelligenza creativa: scrivere un bel saggio su un argomento imposto o fare un bel dipinto su commissione costituiscono attività differenti rispetto fare un quadro o un saggio partendo da sé. Chi ha intelligenza pratica riesce, invece, a entrare in qualsiasi ambiente e a gestire la situazione nel migliore dei modi.

Le tre intelligenze devono lavorare insieme: la capacità di sintesi produce nuove idee; quella analitica permette un pensiero di tipo critico; e infine quella pratica si configura come problem solving. Essere intelligenti significa pensare bene in questi termini connessi tra loro, cioè pensare bene in uno o più tra i differenti modi, che siano analitico, creativo o pratico, e essere anche in grado di creare un equilibrio tra le diverse modalità di elaborazione delle informazioni, per risolvere problemi teorici e pratici, e consentire una migliore relazione tra interno e esterno, e tra uomo e ambiente.

Vi sono quindi delle caratteristiche comuni tra le elaborazioni dei due autori: l'intelligenza linguistica e quella logico-matematica si possono paragonare all'intelligenza componenziale di Sternberg, mentre quelle spaziali, corporee, e musicali si possono associare all'intelligenza

esperienziale, e infine quella interpersonale e intrapersonale risulta vicina all'intelligenza contestuale (Camaioni, di Blasio, 2002).

CAPITOLO 4. L'apprendimento cooperativo.

Paragrafo 1. Introduzione.

Negli ultimi anni, il tema delle strategie collaborative è stato approfondito molto. Si tratta di tecniche che, in linea con l'UDL, rivestono un ruolo importante per la promozione dell'inclusione e la valorizzazione delle differenze.

La promozione di strategie collaborative conduce a numerosi risultati positivi riguardo l'apprendimento, l'autostima, e le competenze sociali degli allievi.

La ricerca, a sostegno di queste considerazioni, è evidence based. Essa integra le capacità di giudizio professionali con le evidenze empiriche esistenti riguardo le decisioni didattiche. L'unione delle informazioni riguardo le possibilità didattiche e i dati, permette di comprendere cosa funziona e cosa non va bene, e di dare conto di eventuali scelte sbagliate.

J. Hattie, docente australiano, è autore di 931 metanalisi che coinvolgono 240 milioni di studenti nel mondo, attraverso cui può affermare che le strategie collaborative facilitano l'apprendimento molto più rispetto ciò che avviene con strategie di insegnamento individualistiche e competitive.

All'interno di uno studio più ampio riguardante l'inclusione dei bambini con disabilità nei sistemi scolastici tradizionali, E. Murphy, presso NUI Galway, con I. Grey e R. Honan, del Trinity College di Dublino, hanno esaminato la letteratura esistente sull'apprendimento cooperativo in classe, per determinarne anch'essi l'efficacia. Questi studi indicano che l'apprendimento cooperativo sembra essere più efficace se valutato su misure di impegno sociale rispetto che sul rendimento scolastico. La valutazione dell'efficacia della strategia è resa difficile dalla presenza di altri fattori come la formazione e l'orientamento degli educatori, la breve durata degli interventi documentati, e il fatto che la strategia venga utilizzata insieme ad altre che ne confondono gli effetti.

La cooperazione rimane comunque una strategia efficace, e spesso, molti degli studenti con difficoltà di apprendimento passano dal non avere esperienze di successo al trovarlo proprio grazie ad essa (O' Connor, R., Jenkins J, 1996).

R. Slavin (2014), spiega che l'efficacia dell'apprendimento cooperativo viene supportata da quattro prospettive teoriche: la prospettiva motivazionale, la prospettiva della coesione sociale, la prospettiva dello sviluppo cognitivo e la prospettiva dell'elaborazione cognitiva.

Secondo la prospettiva motivazionale la gratificazione del gruppo spinge gli alunni ad aiutarsi per aumentare il loro rendimento. Essi sono contenti se tutto il gruppo ottiene risultati buoni e quindi ognuno cerca di fare del proprio meglio. I teorici della coesione sociale sostengono che nei gruppi gli alunni si prendono cura l'uno dell'altro e vogliono che i loro compagni abbiano buoni risultati. Riguardo l'interpretazione cognitiva si nota che le interazioni tra allievi migliorano le abilità di elaborazione mentale e quindi il livello scolastico. Gli allievi, infatti,

spiegano ai compagni e grazie a tale ripetizione arrivano ad una comprensione migliore dei contenuti. Infine, la prospettiva evolutiva sostiene che la cooperazione permette di lavorare sulla zona di sviluppo prossimale. Tutte e quattro le prospettive sono valide ma nessuna basta a spiegare l'efficacia della cooperazione in maniera definitiva ed è quindi meglio utilizzare una prospettiva che le integri insieme (Cottini, 2021).

Il Cooperative Learning si riferisce a una modalità educativa, che si fonda su prospettive teoriche diverse, e applica tecniche di cooperazione in classe. Le linee guida dell'UDL (cap. 3) esplicitano di 'promuovere la collaborazione e la comunità' (Verifica 8.3). Tutti gli studenti devono essere in grado, oggi, di comunicare all'interno della comunità dei pari. Si tratta di un obiettivo comune per tutti gli alunni. Attraverso la realizzazione di programmi di collaborazione è possibile migliorare il supporto per l'impegno sostenuto. Per permettere agli studenti di utilizzare le abilità comunicative, e per far sì che essi imparino a collaborare devono essere fornite delle alternative sulle modalità del loro utilizzo. Tra gli esempi di realizzazione sono menzionati la formazione di gruppi di apprendimento cooperativo con obiettivi, ruoli, e responsabilità chiare, di programmi di supporto alla buona condotta, di strumenti che guidino gli studenti nel chiedere aiuto a compagni e insegnante, la creazione di gruppi coinvolti in interessi comuni, e di aspettative per il lavoro di gruppo (G. Savia, 2016).

Il Cooperative Learning è un metodo scolastico, e esso risponde a obiettivi educativi richiesti dalla società contemporanea. All'interno delle istituzioni, quali famiglia e scuola, dove si pongono le basi per i processi di socializzazione, si vedono degli elementi propri della società moderna, che favoriscono l'esigenza di collaborazione. In primo luogo, la società post-industriale si caratterizza per dei mutamenti che portano una frammentazione del ruolo centrale della famiglia come dispensatrice di relazioni, che viene sostituito da differenti mezzi tecnologici, che riescono a promuovere una grande quantità di informazioni ma che spesso sono distorte. L'interazione diretta e la comunicazione si perdono all'interno della famiglia, con conseguenti danni psicologici sociali, così come la scuola stessa non riesce più a praticare i valori dell'interazione sociale. L'economia viene attraversata da altrettanti cambiamenti, e in particolare essa si caratterizza per livelli di interdipendenza a livello mondiale, e si è quindi ampiamente vista la necessità di mettere in comune informazioni e progetti per procedere verso la realizzazione di produttive relazioni. I giovani devono abituarsi e prepararsi ad affrontare un mondo in cui devono lavorare bene con gli altri. Il fenomeno di urbanizzazione vede sempre maggiori atteggiamenti di competizione che mettono nuovamente in evidenza la perdita di capacità di cooperazione. Si nota poi l'importanza di rivolgere attenzione alla relazione

studente-studente a fronte di un ambito scolastico dove, da sempre, vengono invece valorizzate le interazioni insegnante- insegnante, o studenti e curricolo. Si rivolge scarsa attenzione alle relazioni interpersonali come fattore importante per lo sviluppo cognitivo e emerge la necessità di un cambiamento di direzione e paradigma, di cui il Cooperative Learning può costituire un portavoce (Comoglio, Cardoso,1996).

Paragrafo 2. Cos'è il Cooperative Learning? Definizione e origini.

Il Cooperative Learning è un metodo di insegnamento/apprendimento in cui l'elemento fondamentale è la cooperazione tra gli studenti. Gli studiosi ne individuano delle caratteristiche comuni e sono concordi nel definirlo come una tecnica di conduzione della classe in cui gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti (Comoglio, 1996). All'interno di questo quadro, i ricercatori, soffermandosi su diversi aspetti, si differenziano e danno origine a diversi percorsi di sviluppo e correnti di ricerca (Student Team Learning, learning Together, ecc., vedere paragrafo 3).

Le origini del metodo si devono a delle sperimentazioni di A. Bell, pedagogista inglese, e J. Lancaster, reverendo missionario, del XVIII e XIX secolo in alcune scuole per poveri in India e in Inghilterra. Il metodo arriva negli Stati Uniti nel 1806. La crisi che colpisce gli Stati Uniti negli anni 30' fornisce la necessità di coltivare la cultura della competizione, il che si estende anche in campo educativo e scolastico. Tutto questo ispira l'ideazione di programmi e curricoli didattici e tra gli anni 85' e 90' il modello di apprendimento prediletto è quello competitivo e individualistico. Le linee di pensiero che ispirano l'apprendimento cooperativo sono quella di J. Dewey, K. Lewin, R. Lippit, e M. Deutsch. Essi elaborano metodi scientifici che sostengono l'importanza della cooperazione a scuola come mezzo per migliorare la società. Dewey sostiene che si deve imparare a vivere insieme e che questa esperienza si faccia in primo luogo a scuola. 'La scuola è una palestra di democrazia' (Dewey, 1954): la cooperazione a scuola è una piccola simulazione della vita democratica, che è fulcro della realtà esterna. La vita di classe dovrebbe essere un'immagine della vita democratica reale dove gli alunni imparano a fare scelte, realizzare progetti e soprattutto relazionarsi tra loro.

Lewin nei suoi studi sul gruppo (1948) definisce l'apprendimento cooperativo come una totalità dinamica basata sull'interdipendenza dei suoi membri: l'interazione produce un'unità a sé. Il gruppo costituisce un campo in cui gli individui si mettono assieme per creare qualcosa

di più grande, una totalità costituita da caratteristiche proprie, differenti da quelle possedute dagli allievi presi singolarmente.

R. Lippit riflette sugli stili di leadership (1939) e ritiene che il gruppo possa essere condotto con stili diversi, che si classificano in democratico, autoritario, e permissivo. Nello stile autoritario le decisioni vengono prese esclusivamente dal leader, e ciò crea un clima di aggressività tra i membri. Nello stile autocratico, invece, il leader lascia molta libertà ai membri del gruppo, causando confusione tra i membri stessi. Nello stile democratico, invece, le decisioni sono prese insieme tra leader e gruppo: tutti sono coinvolti e partecipi, e il leader sostiene con fiducia i membri del gruppo e quest'ultimo risulta motivato, coeso, e produttivo.

Deutsh, afferma (1949): 'il punto cruciale della differenza tra cooperazione e competizione si trova nella natura di come sono vincolati obbiettivi e partecipanti (...) In una situazione cooperativa gli obbiettivi sono vincolati in maniera tale che tutti affondano o nuotano insieme, mentre nella situazione competitiva, se uno nuota l'altro può anche annegare'.

Attualmente esiste un grande interesse e studio nei confronti di queste tematiche e i gruppi di ricerca operano soprattutto in Stati Uniti, Canada, Israele, Olanda, Inghilterra.

Il metodo di apprendimento cooperativo si è inoltre ampiamente diffuso in Italia, dove è supportato da una vasta letteratura di riferimento, il cui più noto esponente è M. Comoglio (Erickson, 2011).

Paragrafo 3. Le caratteristiche del Cooperative Learning.

'Il Cooperative Learning è una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento, di predisporre i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione'. (Comoglio, 1996, pag. 6).

Il metodo cooperativo consiste in un insieme di tecniche di conduzione della classe che si contrappongono a una didattica definita tradizionale. Il metodo cooperativo si dice 'a

mediazione sociale', contrapposto ai tradizionali metodi 'a mediazione dell'insegnante'. Nell'apprendimento cooperativo gli allievi sono il luogo e la fonte di conoscenze e risorse, mentre nel caso dell'insegnamento 'a mediazione dell'insegnante' l'accento è posto sulla centralità del ruolo dell'insegnante. Il centro dell'attività formativa si sposta dall'insegnante all'utilizzo delle risorse degli alunni.

Il metodo cooperativo necessita di un'architettura organizzativa che si dedica alla formazione dei gruppi, alla strutturazione dei compiti e delle modalità di lavoro e valutazione. Rispetto la didattica tradizionale gli obiettivi e i compiti sono di gruppo, le modalità di partecipazione consistono in auto reciproco, e la valutazione è sia individuale che di gruppo. Si passa quindi da modalità didattiche prettamente individuali a collettive.

La vita scolastica cambia nell'uno o nell'altro modo. Nella modalità 'a mediazione dell'insegnante', egli è unica fonte di sapere: egli decide cosa si deve conoscere e come viene valutato, secondo quale velocità di apprendimento, studia come muovere la motivazione e come facilitare l'apprendimento. Nella modalità 'a mediazione sociale' l'apprendimento si origina dagli allievi: gli studenti si aiutano e sono corresponsabili l'uno dell'apprendimento dell'altro, seguono il loro ritmo di apprendimento, e si valutano reciprocamente. L'insegnante si pone in una funzione di sostegno al lavoro degli individui, come facilitatore e organizzatore dell'attività di apprendimento (Johnson, Johnson, Holubec, 2015).

Si tratta di un metodo che si struttura in maniera molto più complessa del tradizionale lavoro di gruppo a cui si tende ad accostarlo. Non si può parlare di Cooperative Learning 'ogni qualvolta in classe si formano dei gruppi per discutere un tema o studiare una lezione, si esortano gli studenti ad aiutarsi reciprocamente o si assegna un lavoro scritto da consegnare dopo un'attività di gruppo' (Comoglio, 1996, pag. 24).

Ciascun membro nel Cooperative Learning si sente responsabile non solo del proprio lavoro ma anche di quello di tutti gli altri. Ci si aiuta reciprocamente mentre nei gruppi tradizionali ciascuno si preoccupa solo di quello che gli compete fare senza sentire responsabilità nei confronti degli altri. I gruppi si formano secondo criteri di eterogeneità, in relazione alle caratteristiche personali e alle abilità, mentre quelli tradizionali sono liberi e casuali o si producono associazioni sulla base di considerazioni sociali e psicologiche, come livelli di prestazione simile, e comune provenienza culturale. Nei gruppi cooperativi tutti si trovano nella posizione di leader, mentre in quelli tradizionali viene identificato un unico soggetto come responsabile del lavoro. Nei primi si cerca di creare un clima positivo tra i membri, mentre

negli altri ci si orienta maggiormente ai risultati. In un caso si ricercano le competenze relazionali e nell'altro si danno per scontate; nell'uno si agisce con feed back sulle relazioni tra membri e nell'altro, invece, si interviene solo se vi è un conflitto particolarmente forte. Nei gruppi di cooperazione si valutano il gruppo e i singoli, mentre negli altri solo il gruppo.

Per una maggiore precisione, si possono delineare cinque caratteristiche, che sono l'interdipendenza positiva (paragrafo 3.1), l'interazione faccia a faccia, la responsabilità individuale (paragrafo 3.2), le competenze sociali (paragrafo 3.3), la revisione (paragrafo 3.4), e la valutazione (paragrafo 3.5).

Paragrafo 3.1. L'interdipendenza positiva.

I membri del gruppo comprendono che il successo individuale è tale solo se è anche collettivo e ciascun membro si preoccupa, oltre che del proprio lavoro, anche di quello degli altri. Il fallimento di uno diventa di tutti. Alla base vi è la consapevolezza che per raggiungere uno scopo non si può agire da soli e serve cooperazione. Le singole azioni sono necessarie, come in un puzzle, al lavoro di sintesi del gruppo (Erickson, 2011). Il gruppo di solito è formato secondo criteri di eterogeneità riguardo a caratteristiche personali e abilità. Tale eterogeneità non dovrebbe distribuirsi solo per fasce di livello, ma anche tener conto di una distribuzione nei gruppi per competenze, interessi, e bisogni riconosciuti.

L'attuazione dell'interdipendenza avviene quando i compiti vengono divisi in maniera funzionale, così come i materiali e i luoghi.

La suddivisione del lavoro per cui ognuno svolge una mansione individuale pur mantenendo un unico scopo da perseguire si dice interdipendenza di compito e si connette all'interdipendenza di ruolo, di sequenza e di risorse. Per far funzionare l'interdipendenza di ruolo bisogna assegnare ruoli complementari e interconnessi: in base alla capacità si attribuisce un ruolo funzionale all'obiettivo, o funzionale al corretto funzionamento del gruppo, come possono essere ad esempio le figure del 'moderatore della discussione' o 'controllore dei tempi'. Per quanto riguarda l'interdipendenza di sequenza ad ognuno viene attribuito un passaggio che deve essere concluso in maniera precisa per la buona riuscita di quello finale. Per attuare poi un'interdipendenza di risorse vengono distribuiti materiali diversi tra i membri del gruppo in modo che essi debbano utilizzarli assieme e scambiarseli (Cottini, 2021). L'attuazione dell'interdipendenza avviene infine attraverso l'esplicita condivisione delle

finalità e degli obiettivi in modo che tutti abbiano sempre presente la direzione in cui si sta andando. (Johnson, Holubec, 1994). L'interdipendenza influisce sull'interazione, la capacità di lasciarsi influenzare, sull'investimento di risorse psicologiche e sulla motivazione. I feedback rendono consapevoli del proprio contributo per il bene del gruppo e permettono di evitare comportamenti indesiderati errati come il disimpegno e l'irresponsabilità.

Si distinguono all'interno dell'interdipendenza azioni efficaci, che migliorano la possibilità di raggiungere lo scopo e inefficaci, che invece riducono tale possibilità. L'interdipendenza è positiva quando un membro compie azioni inadeguate, e che non avvicinano allo scopo, ma gli altri cercano di compensare la situazione, per mantenere buona la possibilità di raggiungerlo lo stesso. L'impegno condiviso porta a delle relazioni positive e un maggiore equilibrio psicologico. La cooperazione valorizza i rapporti umani e spinge a conoscere le persone. La salute mentale degli studenti risente positivamente della condivisione poiché l'impegno sostenuto con altri influisce positivamente sulla mente rispetto l'impegno in competizione o da soli. Si crea un rapporto circolare e triangolare. Le buone relazioni, a loro volta, fatte di stima e rispetto, promuovono l'impegno per l'obiettivo, e hanno un buon effetto sull'equilibrio psicologico, poiché esse migliorano la propria consapevolezza e riducono l'ansia. La motivazione si trova prevalentemente all'interno dello studente, e deriva, infatti, dalla qualità dei rapporti e degli aiuti che ci si forniscono l'un l'altro, e del successo del gruppo; se è esterna si basa solitamente su delle ricompense. Un buon equilibrio psicologico, a conferma della triangolazione cooperazione- relazioni e psiche, promuove un maggior impegno per un obiettivo e una migliore qualità dei rapporti: la stabilità mentale e emotiva favorisce l'impegno e la produttività a differenza delle condizioni mentali più fragili che li trattengono, e le persone equilibrate riescono con più disponibilità a lavorare in cooperazione (Comoglio, 1996).

Paragrafo 3.2. L'Interazione faccia a faccia e la responsabilità.

Con interazione faccia a faccia si intendono l'incoraggiamento, la fiducia, la stima, la collaborazione reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni. I membri del gruppo comprendono di avere bisogno dei compagni per raggiungere gli scopi, hanno una visione positiva dell'altro, che diventa qualcuno con cui condividere qualcosa e non un estraneo da allontanare, o un concorrente. I consigli degli altri vanno ascoltati per migliorare se stessi, e lo scambio reciproco aumenta la fiducia nell'altro, e la coesione verso l'obiettivo.

Per quanto riguarda la responsabilità, il gruppo cerca di raggiungere l'obiettivo comune e ne è responsabile, e ogni allievo deve fare la propria parte di lavoro nella medesima direzione. La responsabilità è sia collettiva che individuale. Il gruppo deve cercare di misurare i progressi comuni verso l'obiettivo e quanto ciascun individuo fa per lo stesso scopo. Si osserva quanto il singolo riesce ad apportare al gruppo, si valuta e poi eventualmente si interviene perché anche chi tende a restare indietro possa dare il massimo del suo potenziale. Lo scopo comune si raggiunge, infatti, grazie all'aiuto di tutti, e si rende necessario aiutare anche il compagno in difficoltà nell'effettuare ciò che è chiamato ed è responsabile di fare. Il fallimento di un singolo studente potrebbe compromettere tutta la prestazione finale.

Attraverso il proprio compito e la funzione che gli è assegnata, ogni soggetto si identifica con una responsabilità personale di cui è consapevole e che dà valore al proprio contributo, e comprende quanto il proprio impegno sia fondamentale per evitare delle difficoltà al gruppo. La responsabilità individuale è tanto maggiormente sentita quanto più è corrispondente il compito che viene assegnato all'individuo, che si riconosce e immedesima in esso. La diversificazione dei ruoli è possibile grazie alla flessibilità delle consegne.

La responsabilità individuale e di gruppo si realizzano, poi, quando le prestazioni individuali vengono monitorate e i risultati restituiti al gruppo. Quest'ultimo ha una funzione di mediazione dell'assunzione della responsabilità individuale: attraverso le verifiche e il supporto dei compagni lo studente può avere una resa migliore riguardo gli obiettivi rispetto quella che avrebbe se lavorasse da solo.

La collaborazione si basa sulla capacità della responsabilità individuale di dare luogo a un circolo virtuoso di mutuo aiuto. La consapevolezza dell'importanza di ciò che si fa in relazione all'obiettivo non deve essere trascurata perché essa costituisce la motivazione per il proprio impegno. A riguardo Comoglio scrive: 'La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo' (2001). La propria attività va conclusa, così' come vanno aiutati e facilitati gli altri compagni nel mantenersi attivi nei loro ruoli.

Si può, infine, affermare che la responsabilità della leadership viene condivisa da tutti: ciascuno è leader per il proprio ruolo, rispetto ciò che deve fare, e l'autorità stessa dell'insegnante si trasferisce alle competenze degli studenti.

Paragrafo 3.3. Le competenze sociali.

L'apprendimento cooperativo promuove due tipi di competenze (Tessaro, 2002). Le prime riguardano lo svolgimento del compito, mentre le seconde il tipo di rapporti che si sviluppano. Le competenze cognitive legate all'apprendimento sono importanti tanto quanto quelle relazionali legate al gruppo.

L'insegnamento delle competenze sociali è una delle caratteristiche più importanti del Cooperative Learning. Comoglio ritiene che per poter parlare di apprendimento autentico della competenza, la conoscenza teorica debba essere seguita da una fase di applicazione, e di esperienza della conoscenza, oltre alla quale è necessaria un'ulteriore riflessione, che permette eventuali modifiche e perfezionamenti della conoscenza della competenza. Le competenze sociali e la loro acquisizione si basano su questo circolo di teoria dell'azione, espressione, riflessione e modifica della teoria dell'espressione. Esse costituiscono per la loro varietà una categoria molto ampia e diversificata. Esse riguardano la formazione del gruppo, il suo funzionamento, l'apprendimento e l'elaborazione dei contenuti. La categoria della diversità è implicita alla dimensione delle competenze sociali e le competenze che si vogliono insegnare vanno scelte, per poi stabilire la modalità che si predilige per insegnarle.

Le competenze sociali si caratterizzano per una parte cognitiva che si relaziona alla conoscenza delle modalità con cui esse si esprimono a seconda delle occasioni sociali, e al loro uso per perseguire scopi sociali o per questioni di interazione. Esse hanno poi una parte che si costituisce di comportamenti verbali e non, come esprimere un complimento o un ammonimento, e infine si costituiscono di una componente pro sociale, di orientamento verso uno scopo. Esse non sono automatiche e il loro apprendimento avviene fin dai primi anni di vita. Si costituiscono attraverso le relazioni primarie, e si consolidano con le relazioni sociali che ne permettono un'interiorizzazione. Le condizioni storico culturali possono valorizzare o meno tali competenze, e nella società individuale e competitiva attuale la loro affermazione ne risente negativamente.

Alla luce di queste considerazioni è importante, per invertire tale tendenza educare alle competenze sociali attraverso la scuola, in modo che i più giovani riescano a acquisire buone capacità comunicative e stabilire efficaci relazioni interpersonali. Senza un buon apprendimento delle competenze sociali gli individui non riescono ad inserirsi nelle realtà sociali e a partecipare in maniera proficua al contesto scolastico.

L'applicazione delle competenze sociali, attraverso l'apprendimento cooperativo, ha buoni riscontri sul potenziamento del rendimento scolastico e sulla qualità dei rapporti interpersonali. Le competenze sociali influiscono sui risultati soprattutto quando sono necessarie le risorse di tutti per affrontare compiti complessi, o di natura concettuale, o con gruppi eterogenei, o quando si devono aiutare i compagni in difficoltà.

Non esiste un modello univoco di competenze come non esiste un'unica strategia per il loro insegnamento. Se ne possono distinguere alcuni livelli, come competenza comunicativa, leadership, soluzione costruttiva del conflitto, lettura dei propri e altrui bisogni, competenza decisionale, e fiducia nelle proprie capacità, ma è poi sempre l'insegnante ad operare in situazione e in base al contesto. Si possono individuare delle classificazioni, o delle generalizzazioni in riferimento a una generale competenza cooperativa, ma non esiste un unico modello teorico che sia poi valido sempre nella pratica.

Si comprende quindi che ai fini della cooperazione sono richiesti il possesso delle abilità prosociali e assertive perché esse sono fondamentali per le dinamiche che si verificano all'interno dei gruppi. Gli studenti devono aiutare e farsi aiutare, incoraggiare il miglioramento reciproco, accettare le critiche in un'ottica di miglioramento, e esprimersi attraverso comportamenti che inducono fiducia e disponibilità, saper comunicare, gestire i conflitti e risolvere i problemi, scegliere e decidere, e lasciarsi influenzare in maniera positiva. I contesti scolastici riflettono la condizione individualista della società attuale e risultano essere competitivi e individualisti, e per questo i gruppi cooperativi vanno supportati con la promozione di programmi finalizzati ad acquisire le abilità sociali e comportamenti pro sociali. Le competenze sociali vanno direttamente ricercate e insegnate (Tessaro, 2002). L'esercizio delle competenze sociali a scuola costituisce una palestra per il rafforzamento delle proprie capacità in tutti gli altri ambiti della vita, e garantisce lo sviluppo di comportamenti efficaci.

Paragrafo 3.4. La revisione.

Altre caratteristiche essenziali sono la revisione e il controllo (Erickson, 2011). Ogni gruppo dovrebbe, nel corso dell'attività, fermarsi e chiedersi come sta procedendo. La riflessione ferma il lavoro e pone il proprio sguardo su come si è svolto il lavoro fino a quel momento, cosa si è prodotto, quali sono state le difficoltà riscontrate e come si può migliorare. Si evidenziano le azioni utili per il raggiungimento degli obiettivi o da ripetere perché inefficaci in situazione e, probabilmente, anche in futuro.

L'analisi attenta delle modalità di lavoro e l'osservazione di quelli che possono essere i punti di forza permette di migliorare progressivamente il processo di apprendimento.

La riflessione è importante perché fa comprendere quali azioni collettive sono utili per migliorare i risultati del gruppo, e nel singolo aiuta a migliorare la capacità di analisi metaprocedurale in relazione agli obiettivi personali. La messa in evidenza dei propri processi di apprendimento, attraverso le azioni interne al gruppo, e attraverso i feedback degli insegnanti, rafforzano il senso di autoefficacia e le risorse interne in caso di difficoltà (Erickson, 2011).

L'insegnante osserva il lavoro durante lo svolgimento del compito, e poi viene fatta una revisione finale insieme alla classe o una discussione in piccoli gruppi sul lavoro svolto.

Si distinguono due momenti detti di monitoring e di processing (Comoglio, 1996), che fanno riferimento all'osservazione durante il lavoro di gruppo e al momento successivo al lavoro.

Il momento della raccolta delle informazioni e quindi dell'osservazione richiede alcune operazioni decise preventivamente. Esse consistono nello scegliere prima quali competenze devono essere osservate; nel decidere se l'insegnante attuerà un'osservazione da solo o con uno studente; nello stabilire le modalità di intervento durante l'osservazione e la valutazione da attribuire; e nel predisporre una scheda di valutazione.

Il processing è la valutazione dopo un certo tempo di lavoro di gruppo. Si può svolgere utilizzando le osservazioni del processo di monitoring e nella seguente discussione di gruppo oppure solo attraverso una discussione di gruppo.

Per gli autori per i quali la revisione va fatta alla fine del lavoro si tratta di un momento conclusivo in cui docente e alunni riflettono sugli aspetti del lavoro cooperativo e sui punti di forza, difficoltà e obiettivi di miglioramento.

Gli interventi (Comoglio, 1996) devono essere concreti, nel senso che essi devono riguardare i comportamenti e non le persone, descrivere ciò che succede e non ciò che viene fatto bene. La revisione serve per migliorare ciò che succede nel gruppo per rinforzare l'impegno. La durata del processo deve essere breve e se si utilizzano i dati raccolti il procedimento può essere più facile e veloce, soprattutto se ci si è serviti di schede di raccolta dati precedentemente strutturate (quantitative di registrazione dati o qualitative).

Il secondo tipo di processing che struttura solo conversazioni di gruppo si serve di domande aperte guida e stabilite dall'insegnante (Comoglio, 1996): il gruppo conduce la riflessione da solo e l'insegnante in questi casi predispone delle domande per focalizzarsi sulla riflessione.

Paragrafo 3.5. La valutazione.

È fondamentale la dimensione della valutazione. Ogni compito che viene assegnato deve essere accompagnato dalla spiegazione delle modalità con cui viene valutato. La chiarificazione di come avviene la valutazione responsabilizza gli alunni.

La valutazione in ogni passaggio è critica e permette di migliorare l'efficacia dei membri nel raggiungere gli obiettivi di gruppo (incentivazione interpersonale). La partecipazione diretta degli studenti alla valutazione garantisce un loro maggiore coinvolgimento e diventa una riflessione metacognitiva.

L'insegnante per fare una buona valutazione deve stabilire gli obiettivi che vuole raggiungere, i criteri che usa come parametri per valutarne il conseguimento. Egli deve poi preparare in anticipo delle prove, e scegliere un contesto per la prestazione, ovvero le prove non devono essere imprevedibili riguardo a tempi e modalità. Egli deve anche dividere il raggruppamento delle informazioni dalla valutazione vera e propria, il che vuol dire che quelli che sono gli esiti delle prove non vanno semplicemente sommati riducendoli a una media matematica, ma il processo di feedback deve essere continuo, e orientativo rispetto la valutazione finale. Quest'ultima consta di diversi fattori, quali ad esempio la relazione tra impegno e miglioramento, quindi l'evidenziazione del progresso.

La valutazione è sia quantitativa che qualitativa. Essa è fatta di dati ma anche di modalità, ovvero è inerente al modo di apprendere dello studente, ai processi cognitivi e metacognitivi di cui si serve per risolvere il compito rispetto l'apprendimento. Essa deve infine tenere conto anche del miglioramento delle competenze sociali. La mediazione sociale ha rilievo sull'apprendimento e quindi l'insegnante non deve trascurare l'importanza della competenza sociale applicata.

L'insegnante valuta il lavoro individuale dell'alunno, il ruolo svolto per il gruppo e infine può essere il gruppo classe stesso a fare la valutazione di fronte la presentazione del contenuto (Erickson, 2011).

La valutazione può essere quindi individuale e di gruppo, l'una riferita alla responsabilità che ciascuno ha per il proprio lavoro, e l'altra relazionata al lavoro complessivo e al risultato finale (Tessaro, 2002).

In alcuni casi si predilige quella individuale perché il gruppo è considerato un mezzo mediante il quale veicolare l'apprendimento del singolo. In altri, gli esperti prevedono la doppia valutazione; e in altri ancora una ponderazione della valutazione individuale e di gruppo.

Paragrafo 4. I differenti modelli di Cooperative Learning.

Esistono differenti modelli di Cooperative Learning. Essi vengono strutturati da diversi studiosi e differiscono l'un l'altro in base alle differenti modalità con cui si esprimono l'interdipendenza, l'interazione, la motivazione all'apprendimento, il compito e il ruolo dell'insegnante. Nel corso del presente paragrafo si delineano le caratteristiche principali dei modelli più noti nel contesto attuale.

Prima di analizzare le differenti versioni, è opportuno ricordare, per esigenze di ulteriore chiarezza, che l'apprendimento cooperativo deve essere distinto da altre due modalità a mediazione sociale che sono l'insegnamento reciproco, noto come Peer Tutoring, e la collaborazione tra pari, ovvero la Peer Collaboration (Johnson, Johnson, Holubec, 2015). Queste modalità si differenziano dall'apprendimento cooperativo per via della loro struttura e per la natura delle relazioni su cui si fondano. Nel Peer Tutoring gli allievi riproducono le differenze esistenti tra insegnante e allievi, e essi si relazionano formando delle coppie in cui l'uno fa da tutor all'altro, ossia ne incoraggia l'apprendimento. Nella Peer Collaboration gli studenti si trovano in una relazione di uguaglianza di fronte un compito che devono cercare di svolgere. L'apprendimento cooperativo, rispetto a queste modalità, si costituisce di gruppi eterogenei, che hanno in comune un obiettivo per il quale sviluppano un'interdipendenza positiva. Quest'ultima è il tassello centrale del Cooperative Learning e coincide con la relazione che porta al conseguimento dell'obiettivo comune, che una volta conseguito appartiene a ciascun membro.

Per quanto riguarda i differenti tipi di Cooperative Learning, innanzitutto, la ricerca sulla cooperazione deriva dalla psicologia e si data intorno al 1920 (Comoglio, 1994). I primi tentativi di applicare le modalità cooperative agli ambiti scolastici sono degli anni 70', con i lavori di tre gruppi di ricerca degli Stati Uniti e un quarto in Israele. Si sono sviluppati, poi, molti studi pratici dell'applicazione di questo metodo in educazione e in diversi paesi. Gli studi sono molti e, talvolta, anche una medesima nazione, presenta delle differenziazioni al suo interno. Si possono distinguere due tendenze generali tra un approccio più diffuso negli Stati Uniti e un altro più noto nei paesi del Commonwealth, in altri paesi europei e in Israele. Nel primo i programmi sono costruiti in modo da migliorare l'acquisizione di abilità, concetti e informazioni, e vedono gruppi di quattro persone che stanno insieme per diversi mesi. L'altro approccio vede discussioni non strutturate e prevede che gli studenti cambino gruppo ad ogni nuovo progetto. Lo scopo in questo caso è di socializzare e acquisire modalità di pensiero

problem solving a fronte di problemi complessi, invece che l'apprendimento di abilità per risolvere problemi specifici. Il Cooperative Learning si è poi così tanto esteso e complessificato in una serie di varianti che rimane molto difficile parlare di un impianto teorico unico e definito. Le correnti di pensiero sono molte e in continua variazione.

Venendo all'analisi delle varianti più diffuse, si distinguono lo Student Team Learning (paragrafo 4.1), Investigation Group (paragrafo 4.2), Structural Approach (paragrafo 4.3), Learning together (paragrafo 4.4), Complex Institution (paragrafo 5), e Jigsaw (paragrafo 6).

Tutte le seguenti modalità si rivelano efficaci per l'apprendimento, lo sviluppo sociale e i processi inclusivi. Il Complex institution e il Gigsaw sono i due esempi di Cooperative Learning che permettono maggiormente di valorizzare le differenze e, per tale motivo, essi sono oggetto di una trattazione più approfondita nei due paragrafi successivi (p. 5- 6).

Paragrafo 4.1 Lo Student Team Learning.

Lo Studenti Team Learning è costituito da un insieme di tecniche che sono state elaborate dalla Johns Hopkins University. Esse hanno un'ampia diffusione e sono considerate efficaci per incrementare l'apprendimento degli studenti.

L'approccio S. T. L. si caratterizza principalmente per l'attenzione riguardo la motivazione estrinseca (J. J. H, 2015). R. Slavin, maggior esponente di questa modalità, ritiene che gli allievi, soprattutto quelli ai margini, non si impegnino allo stesso modo nello studio se non hanno di fronte la prospettiva del conseguimento di una qualche ricompensa. Ciò che è vero a livello individuale può valere per il gruppo se viene offerta una ricompensa che unifichi e stimoli l'impegno dei suoi membri. Gli elementi caratterizzanti dell'approccio sono la struttura del compito, cioè la modalità di organizzazione dell'insegnamento, e la struttura incentivante dello studente (Tessaro, 2002).

L'insegnante può ricercare il coinvolgimento degli alunni in vario modo, ad esempio attraverso la scelta di contenuti interessanti e la loro presentazione, ma gli incentivi estrinseci si rivelano più rilevanti per ottenere una reale partecipazione. Gli studenti per essere sollecitati allo sforzo devono avere presente la ricompensa. 'A livello elementare, incentivi informali, come la lode e una risposta, possono essere più importanti di un sistema formale di voti' (Comoglio, 1996, pag. 266). Gli studenti vengono trattati come responsabili del proprio lavoro. Si possono fare degli esempi, come l'importanza che il lavoro per casa venga controllato, o che vengano fatte

delle domande agli studenti, in base alle cui risposte comprendere chi deve essere aiutato, e anche mantenere attiva una comunicazione con i genitori.

Le caratteristiche principali sono oltre la premiazione e il riconoscimento del lavoro svolto, la responsabilità individuale e le pari opportunità di successo. Si devono creare le condizioni perché ognuno faccia il meglio che può, e sia in grado di analizzare le proprie prestazioni individuali, in relazione al progresso rispetto le precedenti.

L'insegnante deve organizzare i gruppi in maniera eterogenea, pensare alle stimolazioni estrinseche e promuovere classifiche di gruppo.

Entro questi principi generali il lavoro può essere impostato in modi diversi, che configurano cinque tecniche principali (J., J., H., 2015): STAD (Student Team Achievement Divisions, Squadre di apprendimento di gruppo), TGT (Teams- Games-Tournaments, Gruppi-giocotornei), TAI (Team Assisted Instruction, Individualizzazione assistita dal gruppo), CIRC (cooperative Integrated Reading and Composition, Gruppo cooperativo integrato di lettura e composizione), e Jigsaw (gioco di costruzione a incastro).

4.2 Il Group Investigation.

Il Group Investigation si sviluppa inizialmente negli Stati Uniti e poi si sviluppa soprattutto nell'ambiente israeliano con le figure di Y. Sachar e S. Sharan, e Hertz- Lazarowitz che propongono un modello di Cooperative Learning basato sulla convinzione che ciò che stimola l'apprendimento sia il desiderio di conoscere. Il gruppo, secondo questi studiosi, si muove se si sente stimolato dal problema.

Il Group Investigation si struttura in sei fasi: 1) l'organizzazione della classe in gruppi di ricerca sull'interesse per un argomento chiave; 2) la pianificazione su come portare avanti il progetto di classe: insegnante e studenti decidono come studiare l'argomento e assegnare i compiti di gruppo; 3) l'applicazione nei propri piani da parte degli studenti: si creano dei laboratori in aula dove viene condotta la ricerca; 4) la pianificazione della presentazione da fare alla classe: ogni individuo fa la ricerca e poi nel gruppo si riassumono i risultati e si decide cosa presentare alla classe; 5) la presentazione della ricerca al resto della classe che, comporta, dato che vengono poi presentate anche le relazioni degli altri studenti, l'apprendimento di una vasta prospettiva sull'argomento; 6) la valutazione della presentazione e dell'apprendimento individuale attraverso una collaborazione tra insegnanti e studenti, da cui emerge una

valutazione sia individuale che di gruppo e che si sofferma sulla capacità degli studenti di utilizzare le abilità di ricerca, come l'applicazione e la sintesi.

Il Group Investigation è centrato sulla ricerca come modalità di apprendimento (J., J., H., 2015), su cui si fondano anche la comunicazione del gruppo, e la sua relativa motivazione e valutazione. L'interazione promuove specifiche competenze come quelle comunicative, di riflessione, e di relazione, e il confronto tra significati permette di sviluppare in gruppo processi integrativi di comprensione e interpretazione.

Il ruolo dell'insegnante è quello di presentare l'argomento oggetto di ricerca all'inizio, di portare l'interesse degli allievi su un problema, e di suddividere il lavoro di ricerca tra i membri del gruppo o della classe per promuovere la collaborazione.

4.3. Lo Structural Approach.

Lo Structural Approach di M. e S. Kagan si fonda sulla necessità di strutturare delle modalità di lavoro che permettano un'interdipendenza positiva effettiva, in modo da ottenere il conseguimento dei punti cardine dell'apprendimento cooperativo, quali il coinvolgimento degli studenti, l'uguale partecipazione di tutti e la responsabilità individuale.

Le componenti fondamentali di questo approccio sono elementi, strutture, attività e progettazione della lezione. Con elemento si intende l'azione di un insegnante, o di un individuo del gruppo stesso, rivolta a un destinatario che diviene l'uno o l'altro tra questi termini. Le strutture sono sequenze di azioni per raggiungere un obiettivo. Esse sono molteplici e possono riguardare contesti diversi, che vanno dalla costruzione del gruppo, della classe, della lezione alla padronanza dei contenuti e all'acquisizione di competenze specifiche. Esse si applicano dalla materna all'università e non sono legate ad un contenuto particolare.

Quando le strutture si applicano a un contenuto diventano delle attività e l'insieme delle attività permette di costruire una lezione.

Le attività cooperative assumono una diversa forma in relazione a colui che è l'agente, il tipo di azione e il ricevente e la diversa relazione tra questi elementi dà luogo appunto alle strutture che possono applicarsi in maniere altrettanto differenti all'interno della classe. I gruppi sono solitamente eterogenei per favorire l'interazione simultanea e la partecipazione eguale fra membri.

Sono, infine, importanti in questo modello l'insegnamento delle abilità sociali in maniera diretta. Le abilità vengono scelte e su di esse ci si esercita, e a rotazione, si svolge un ruolo che si identifica con precisi comportamenti verbali e non.

La valutazione è centrata sul progresso individuale, secondo delle modalità definite dall'insegnante, che costituiscono la base per la valutazione di gruppo.

L'insegnante deve occuparsi della formazione delle strutture adeguate al perseguimento degli obiettivi, trasformare in attività e formare a partire da esse delle lezioni, oltre che i gruppi, i ruoli, la preparazione dei materiali e la conduzione della valutazione e la riflessione sul lavoro svolto.

L'idea centrale è di fornire agli insegnanti le possibilità di insegnare con successo qualsiasi contenuto (Comoglio, 1996). A differenza dei tradizionali programmi specifici, si cerca di valorizzare l'insegnamento attraverso l'intraprendenza dei singoli insegnanti, che sono maggiormente liberi di gestire la situazione come preferiscono.

Paragrafo 4.4. Il Learning Together.

L'ultimo riferimento del presente paragrafo va al Learning Together. Esso viene fondato da D. W. Johnson, e R. T. Johnson e si tratta del modello di Cooperative Learning più noto e che è più soggetto a più ricerche e rielaborazioni. Esso si fonda sui principi chiave che racchiudono le caratteristiche essenziali di ogni forma di cooperazione. Esso si caratterizza, infatti, per le sei caratteristiche di base precedentemente illustrate (vedi p. 4.). Un cenno di richiamo ad esse: interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione diretta uso di competenze sociali, revisione e valutazione.

Gli studenti lavorano in piccoli gruppi di quattro o cinque persone. Hanno compiti specifici e a ciascuno viene dato un preciso ruolo. I ruoli corrispondono a delle dimensioni che favoriscono il funzionamento delle attività in maniera cooperativa. Essi possono essere ad esempio, a livello di scuola primaria, 'controllare i turni', 'registrare', 'incoraggiare la partecipazione', 'chiarire', 'parafrasare', 'concordare' 'ricapitolare', 'sviluppare opzioni', 'chiedere motivazioni', 'fornire motivazioni'.

L'insegnante deve in questo caso definire gli obiettivi e la modalità di costruzione dei gruppi, assegnare i ruoli, sistemare i materiali. Egli è responsabile poi della possibilità di

raggiungimento da parte degli alunni della condizione di interdipendenza positiva, della responsabilità individuale, e delle abilità cooperative. Segue gli studenti nel lavoro, monitora la situazione e interviene quando lo ritiene opportuno. Egli, infine, si occupa di dar forma alla valutazione finale, e stimola gli allievi nel proprio progresso personale.

Paragrafo 5. La Complex Instruction.

Nel presente paragrafo ci si sofferma sulla Complex Instruction di Elisabeth Cohen, sociologa dell'educazione presso la Stanford University, quale modalità di Cooperative Learning che permette una maggiore valorizzazione delle differenze.

L'approccio dell'istituzione complessa (J.,J., H., 2015) ha l'obiettivo di controllare l'effetto di status, cioè del 'ricco che diventa più ricco', e di organizzare l'interdipendenza positiva come una interdipendenza di abilità tra i membri del gruppo. L'insegnante deve individuare compiti complessi che richiedono una varietà di abilità per essere conseguiti. Attraverso questa modalità gli studenti si muovono nell'attività di gruppo con la consapevolezza di utilizzare delle competenze diverse che però sono tutte necessarie e meritevoli di attenzione, e non compatibili tra di loro.

Per comprendere meglio, si analizza, più nel dettaglio l'argomentazione della Cohen.

Innanzitutto, la ricercatrice inglese, sviluppa le sue considerazioni sull'apprendimento cooperativo a partire da una riflessione sulla partecipazione degli individui che lavorano in gruppo (Comoglio, 1996). Tutti coloro che si occupano di apprendimento cooperativo ritengono necessario che le persone non siano solo messe insieme per collaborare, ma la maggior parte degli studiosi non si rende conto di un problema insito nell'eterogeneità. Cohen afferma che nelle numerose ricerche che ha effettuato su gruppi di quattro studenti, non ha quasi mai riscontrato la presenza di quattro persone che contribuissero tutte per un quarto al lavoro di gruppo. Essa poi spiega di alcuni esperimenti all'interno di gruppi selezionati in maniera più omogenea, come ad esempio un gruppo di maschi, bianchi, della stessa età, nei quali si verifica ugualmente un'espressione di eterogeneità e diversità. Quando il lavoro termina le persone che hanno partecipato al gruppo ritengono che i membri che hanno espresso maggiormente il loro contributo siano coloro che sono stati più partecipi e che per questo risultano essere più produttivi e bravi, mentre coloro che sono rimasti in disparte sono considerati timidi e poco produttivi. La ricercatrice sostiene che questa problematica sia sempre presente nei gruppi anche quando essi si mostrano attenti nei confronti dei più deboli. Il problema che si rende evidente è quello del ricco che diviene più ricco, ancor più presente dove vi è una maggiore eterogeneità.

Ciascuno quando entra nel gruppo presenta una propria caratteristica di status. Tale caratteristica deriva dalla società e dalla persona stessa; si tratta di caratteristiche riferite alla provenienza, al sesso, alla memorizzazione, alle doti intellettive e alle svariate capacità. Dalle caratteristiche deriva una classificazione cioè un riferimento a una categorizzazione secondo livelli comunemente accettati, che possono essere più o meno alti. Queste caratteristiche costituiscono delle condizioni determinanti e stereotipate. Gli status si legano, infatti, a delle aspettative di livello sulle persone che poi si concretizzano nella pratica educativa. L'insegnante assegna i compiti sulla base del background di credenze e aspettative comunemente accettate e gli allievi con alti status si caratterizzano per l'attribuzione di un gran numero di compiti che si considerano esternamente come importanti. Gli studenti che sono ritenuti dall'esterno più competenti e che sono rivestiti di una tale importanza credono dentro loro stessi di essere superiori. Forti nella loro posizione essi partecipano direttamente per primi nelle discussioni di gruppo. Gli studenti di basso status invece, dai quali non ci si aspetta nulla, non prendono l'iniziativa e si espongono poco. Gli studenti di alto status continuano a parlare e quelli di basso si rivolgono a loro come se fossero i primi a guidare la discussione. La situazione che si crea produce un senso di maggior importanza rispetto chi ha un alto status, che coincide con una differenziazione tra studenti che rimane uguale al punto di partenza.

Il problema a questo punto investe anche l'apprendimento. Chi viene considerato con un livello alto all'inizio del lavoro riscontra poi un maggior livello di apprendimento alla fine. Essi intervengono di più nel corso del lavoro di gruppo, e quindi imparano di più rispetto quelli di stato più basso, e l'obiettivo di promuovere l'uguaglianza svanisce.

La sociologa è convinta che le differenze sociali, culturali, e intellettive siano spesso sottovalutate e che non siano organizzate a scuola le condizioni per un'effettiva uguaglianza di opportunità.

La Cohen, date queste condizioni di partenza, sviluppa la propria strategia di Cooperative Learning.

Si procede con la realizzazione di alcuni punti.

1. Modificare i pregiudizi di studenti e insegnanti: nella scuola è presente una visione di abilità e capacità tipiche limitate a un certo tipo di compiti scolastici, quali saper leggere, scrivere, memorizzare e concettualizzare. Esse costituiscono un insieme di abilità ristrette. Si deve, secondo l'autrice, ampliare la gamma di abilità che servono per risolvere un compito, come saper ragionare, riflettere, fare ipotesi, esprimersi, fare calcoli, fare rappresentazioni

grafiche, organizzare, utilizzare applicazioni e concretizzazioni. Il fatto che possa esistere una pluralità di abilità permette di raggiungere un più ampio spettro di persone. Un'unica persona non può possedere un bagaglio così ampio di abilità e, allo stesso tempo, si ingrandisce la possibilità di partecipazione di molti altri che sarebbero altrimenti considerati incapaci. Viene meno la divisione tra persone capaci e abili e altre meno abili e prive di doti. Questo passo inoltre facilita quello successivo di stima reciproca e di bisogno di collaborazione: tutte le abilità sono necessarie per eseguire il compito. Lavorare insieme, attraverso l'eterogeneità delle proprie caratteristiche, costituisce uno step necessario perché attraverso la collaborazione di abilità diverse si può risolvere il compito.

2. Preparare gli studenti alla cooperazione attraverso l'insegnamento di competenze cooperative specifiche: gli studenti devono essere educati alla cooperazione. Preparare alla cooperazione vuol dire insegnare delle competenze che servono all'interno delle dinamiche di gruppo. Si tratta di norme necessarie per comportarsi bene all'interno della cooperazione, per un'uguale partecipazione, per prendere le decisioni e risolvere i problemi, con modalità riflessive e autocritiche. L'autrice differenzia le competenze proprie di un centro di apprendimento da quelle di un gruppo di discussione. I centri di apprendimento consistono in un modo di gestire la classe e di dividerla in gruppi per la realizzazione di compiti che richiedono l'utilizzo di diverse competenze. Le abilità che sono qui intese riguardano sapere porre interrogativi, ascoltare, aiutare, spiegare come vanno fatte le cose, farne delle dimostrazioni, e far comprendere il perché delle modalità scelte, imparare a capire il proprio e l'altrui punto di vista osservando le modalità di pensiero. Nei centri di apprendimento (Cottini, 2021) gli studenti lavorano, quindi, in gruppo in maniera differente su materiali differenti, ma collaborano insieme. Il gruppo di discussione è un gruppo dove i membri lavorano insieme per raggiungere una decisione. In esso servono capacità come richiedere opinioni agli altri, ascoltare, riflettere, spiegare le proprie idee, motivare i propri pensieri in modo che tutti contribuiscano alla messa insieme delle idee e alla comprensione della possibilità di prendere delle decisioni da parte del gruppo o meno.

3. Organizzare compiti complessi: i compiti che vengono solitamente assegnati nei lavori di gruppo pretendono l'uso delle stesse competenze da parte degli studenti. Il successo in base a quest'aspettativa rimane sempre in mano agli stessi individui. Esso si lega al livello di competenza che si possiede e quasi mai tutti hanno un uguale livello. Quello che serve è quindi la predisposizione di compiti complessi. Essi si caratterizzano per essere dei temi, compiti

aperti, e per la richiesta di molteplici abilità. Esempi possono essere lo studio di un tempo storico come il Rinascimento o il Medioevo, l'inquinamento, il traffico, e l'alimentazione.

4. Dare a ciascun membro del gruppo il compito da svolgere: la classe viene divisa in gruppi di quattro o cinque persone e intorno al gruppo si sviluppa una ricerca su uno specifico problema. L'attività si svolge in maniera autonoma e indipendente. Per favorire l'autonomia si devono scegliere anticipatamente le modalità di svolgimento del compito, cioè decidere se esso si fa da soli o meno, e cosa ci si aspetta alla fine da ognuno. Si devono poi rendere note le norme di comportamento, con particolare attenzione al diritto di chiedere aiuto nel gruppo, e il dovere di dare aiuto a chi lo richiede (insegnamento diretto delle competenze sociali). L'insegnante deve poi distribuire i ruoli, cioè scegliere chi all'interno del gruppo è ad esempio mediatore, facilitatore, chi si occupa dei materiali, chi di mitigare i conflitti e chi ancora di supportare le interazioni. Egli deve infine organizzare il lavoro in modo che sia interessante e stimolante e le modalità di gestione dell'interazione.

5. Valutare e migliorare il lavoro di gruppo: la valutazione è individuale e di gruppo (Cottini, 2021). Essa riguarda i risultati, la dedizione e le relazioni attivate. La classe riflette in maniera guidata con l'insegnante per discutere di eventuali problemi emersi. La valutazione viene accompagnata quindi da una riflessione finale guidata dall'insegnante che comprende tutta la classe per mettere in risalto ciò che si è rilevato problematico durante il lavoro. Il fatto che avvenga un controllo di come si è svolto il lavoro (come si è realizzato il compito) (Comoglio, 1996) di come gli studenti si sono comportati (come hanno reagito) è importante per migliorare il lavoro di gruppo nei successivi step. Il controllo avviene grazie a questionari guida, l'osservazione diretta, l'analisi della partecipazione dei ragazzi più problematici.

Il metodo alla Cohen permette di valorizzare le differenze (Cottini, 2021). La risoluzione dei compiti complessi necessita abilità diverse, tutte della stessa importanza e che non possono essere agite da un solo individuo. In un contesto di questo tipo, ogni individuo è coinvolto, insieme e grazie alla sua diversità, dal più a meno abile. Gli allievi meno dotati possono esprimere le loro abilità attraverso il ruolo che viene loro conferito. Si evita che la gestione del lavoro appartenga esclusivamente al più bravo e permette ai meno abili di non essere solo 'spettatori passivi'.

Le scelte a cui si richiama la Cohen diventano quindi essenziali per non incorrere nel problema dell'influenza dello status, che viene detto anche effetto Pigmaglione, e paragonato all'effetto di una profezia che si autoavvera (Tessaro, 2002). Esso causa delle differenze di apprendimento

e incide sull'apprendimento cooperativo, ma è proprio a partire da queste considerazioni, seguendo la linea di pensiero della Cohen, che è possibile dar luogo a delle modifiche che permettano di sfruttare in maniera fruttuosa tale modalità di cooperazione, in un'ottica di valorizzazione delle differenze.

Paragrafo 5.1. Riflessioni sulla prospettiva di Cohen.

La sociologa sostiene che le differenze a scuola non siano adeguatamente considerate e aggiunge che esistono in classe dei fattori, esterni e interni, che possono facilitare o meno la partecipazione degli studenti e il loro apprendimento. Tra i primi ci si riferisce ad esempio alla stratificazione sociale e alla possibilità di accedere alle risorse economico- politiche; riguardo i secondi si possono intendere i compiti assegnati, la valutazione e la comunicazione utilizzati in classe. Questi fattori contribuiscono all'ordinamento sociale condiviso, responsabile della differenza di status. L'opportunità di apprendere e di accedere ai materiali dipende dal livello in cui si è collocati, nei cui confronti si verifica l'effetto Pigmaglione.

Il concetto di bravura non dipende solo dalle caratteristiche di un individuo, perché esso si riconduce a un qualcosa che si co costruisce in un ambiente sociale e culturale, che è la classe. Quest'ultima si caratterizza per delle consuetudini educative, come il prediligere certe forme di apprendimento, che sono ad esempio la lettura e il far di conto, e che corrispondono a ciò su cui si identifica la normalità. Avviene che tutto ciò che non rientra in tale insieme di consuetudine, che si dice anormale, venga connesso a uno status basso, o sia emblema di inferiorità.

La diversità viene considerata come negativa, insufficienza e non conseguimento di quei saperi che si ritiene siano il centro della buona riuscita dell'individuo a scuola. Coloro che sono caratterizzati da uno status diverso già in partenza, legato a differenze etniche, di genere, di lingua, e cultura, di intelligenza e di abilità, sono tutti legati all'esclusione dalla consuetudine educativa, che si trasforma in disuguaglianza. Si comprende, quindi, che valorizzare la diversità presente in classe diviene un nuovo obiettivo per la pratica educativa, che si connette a una questione di giustizia sociale e di diritto.

Per permettere una riduzione delle disuguaglianze, e realizzare la strada per la realizzazione di una classe equa, si deve cercare di permettere a tutti gli studenti di avere eguali opportunità di apprendere e di ottenere buoni risultati scolastici.

Paragrafo 5.2. L'organizzazione complessa e esempi.

La Complex Institution propone l'elaborazione di unità didattiche complesse, basate su abilità molteplici e su ampi problemi di tipo interdisciplinare. Grazie ai compiti complessi, ogni individuo può dare il proprio contributo nel gruppo, che sia di sintesi, o creativo, o analitico, dando prova delle proprie abilità, che possono essere anch'esse molteplici, dalle pittoriche, passando per le visive e le manuali, e così via. I compagni comprendono la natura delle diversità altrui e le conferiscono valore in quanto necessaria per raggiungere il completamento del compito condiviso. L'attribuzione di competenza agli studenti con status basso pone una nuova prospettiva nei confronti di questi alunni che possono diventare anch'essi partecipi del successo formativo.

‘L'autrice presenta un modello fondato sulla modificazione delle aspettative dell'insegnante che, riconoscendo i contributi intellettuali di tutti, rende così la classe realmente equa’ (Pavan, 2006).

Per uscire dalla logica della differenza di status, e per incontrare le esigenze e i bisogni di tutti, il metodo della Cohen si sofferma sui tre fattori dell'organizzazione del lavoro, del contenuto prescelto e dei partecipanti.

L'organizzazione del lavoro indica come comporre i gruppi, come sistemare l'aula e distribuire i compiti. L'organizzazione si muove, a sua volta, sui binari di tre linee guida. L'insegnante deve formare i gruppi. Tutti hanno bisogno di lavorare insieme e lasciare margini di libertà in relazione alla formazione dei gruppi, anche se potrebbe essere molto apprezzato dagli allievi, che tendono a preferire con chi lavorare, potrebbe rischiare di produrre delle esclusioni, come il bambino meno popolare e emarginato, che nessuno potrebbe scegliere. In secondo luogo, la composizione dei gruppi varia nel tempo per evitare che ciascuno si focalizzi solo su un ruolo e che si leghi e ancori ad esso senza andare più avanti. Infine, la composizione deve essere eterogenea, in modo che gli allievi approfittino l'uno della diversità dell'altro.

Per quanto riguarda i contenuti, ovvero le materie e i compiti da realizzare, essi devono essere il più vari possibile. Essi cercano di stimolare le diverse capacità degli alunni. In linea con la teoria delle intelligenze multiple, la progettazione dei compiti si deve direzionare al raggiungimento di più e diversi livelli di intelligenza.

Riguardo ai partecipanti va detto che gli allievi possiedono diverse abilità sociali e aspettative reciproche. Per contrastare il discorso sulle aspettative, cioè sul fatto che vi è una differenza tra

chi sente di poter partecipare e chi no, l'insegnante può utilizzare il feed back. Quest'ultimo può sostenere lo studente sottolineando i contributi che egli può portare all'attività di gruppo attraverso la scoperta di quali contributi reali può dare lo studente con basse capacità.

D. Pavan, per divulgare il funzionamento dell'istituzione complessa, si serve di alcuni esempi di ruoli da assegnare nei gruppi, che possono essere chiarificatori per concludere il paragrafo.

Tra di essi, vi sono il ruolo del 'facilitatore', che deve assicurare che ognuno comprenda quello che si sta facendo, che sia partecipe, e che talvolta, rappresenti il gruppo e le sue richieste. Vi può essere poi un 'relatore', nel ruolo di colui che presenta per il gruppo e che si assicura che il gruppo segua il piano pre determinato. Altro ruolo significativo può essere quello del 'responsabile del materiale', che si assicura che tutti i membri del gruppo portino il materiale, che deve essere sistemato e pronto all'uso, che lavora al computer e compila fogli di revisione per l'insegnante ai fini del conseguimento del lavoro del gruppo. Infine si può utilizzare come esempio la figura del 'mediatore', che si occupa dell'atmosfera positiva del gruppo, e che offre mediazioni in caso di conflitti o disaccordi.

I ruoli si turnano tra tutti i membri del gruppo.

L'insegnante deve utilizzare feedback positivi e costruttivi che aiutino gli studenti a sentirsi accolti e compresi, e che permettano loro di realizzare i propri status, aumentarne la popolarità e la stima.

In relazione a queste tipologie di ruoli, l'insegnante si trova ad essere protagonista con altrettanti specifici ruoli. Egli dovrebbe ad esempio essere 'organizzatore e gestore', cioè dovrebbe avere la responsabilità di come compone il gruppo e del fatto che ciascuno riesca a portare avanti il suo compito. Egli deve controllare che le domande che fa il 'facilitatore' siano effettivamente d'aiuto al gruppo e che l'"addetto ai materiali" li conservi per davvero. Egli deve, poi, verificare, che il 'relatore' decida i tempi di lavoro e che nei conflitti intervenga sempre il 'mediatore'.

L'insegnante pone attenzione che tutti rimangano coinvolti nelle loro mansioni e se vi sono delle difficoltà aiuta senza dispensare soluzioni finali perché egli si configura piuttosto come una guida. Egli è, infatti, un attento osservatore per scorgere i comportamenti più e meno appropriati, ed un valutatore, che si serve di domande stimolanti e feedback concreti, che si basano su ciò che vede, per orientare il lavoro degli studenti.

Paragrafo 6. Il metodo Jigsaw.

Si termina la riflessione sui modelli di Cooperative Learning con il modello Jigsaw. Si tratta di una tecnica che permette altresì di valorizzare le differenze e che per questo merita di un'analisi più estesa.

Il metodo viene elaborato da Aronson (psicologo americano) nel 1971, e successivamente modificato da R. Slavin, e inserito tra le modalità dello Student Team Learning.

Per comprendere la tecnica si usa riferirsi all'immagine di un puzzle. Ogni studente viene paragonato insieme al suo ruolo all'interno del gruppo a un pezzo di puzzle e, proprio come in un puzzle, ogni studente- parte è fondamentale per il completamento dell'obiettivo finale. Ogni parte del lavoro di gruppo è essenziale e così lo diviene anche ogni studente che si occupa della propria parte, conferendo valore al contributo di tutti.

È una tecnica di lavoro di gruppo dove gli studenti si specializzano su una parte di un contenuto diversa da quelle assegnate agli altri compagni (Cottini, 2021). Le parti vengono poi messe insieme per l'esito finale del lavoro.

Al di là delle varie rielaborazioni del modello, nella tipologia classica, la tecnica è utilizzata soprattutto per imparare concetti piuttosto che abilità, e tutti gli studenti leggono un brano, una storia o altre tipologie di contenuto simile. Ogni studente riceve un foglio di informazioni su un argomento diverso (sezioni individuali diverse da quelle dei compagni), dopo aver letto l'argomento, si formano i gruppi di esperti. Dopo la discussione essi tornano per spiegare ai compagni quello che sanno sul tema. La valutazione prevede un livello base minimo, un punteggio individuale di miglioramento e un punteggio di gruppo.

Si trattano dei macroargomenti, come lo studio di una regione geografica, e agli studenti vengono date delle informazioni a ciascuno diverse di cui occuparsi, chi sull'economia, chi sul territorio, chi sulla storia, la cultura, la costituzione (Comoglio, 1996). Per conoscere tutte le informazioni inerenti ad uno specifico argomento quindi ogni studente deve contare sui suoi compagni.

Per un'analisi più dettagliata, si possono distinguere differenti fasi del Jigsaw:

1 L'insegnante sceglie il tema e forma gruppi eterogenei: il tema scelto deve potersi distinguere in parti differenti e una parte non può conseguire all'altra. Le parti costituiscono materiale diviso già completo e possono essere lette autonomamente. I gruppi sono di 5- 6 persone. Il gruppo si costituisce come eterogeneo per genere, abilità cognitive, e differenze culturali. Si sceglie uno studente per gruppo come responsabile che corrisponde all'alunno più maturo.

2 Introduzione dell'insegnante, consegna dei materiali e suddivisione delle parti: l'insegnante introduce la spiegazione delle parti in modo che i membri dei gruppi scelgano quelle a cui sono più interessati. Il materiale viene diviso tra i gruppi che a loro volta si dividono le parti del materiale. Ognuno si dedica poi alla lettura della propria parte tenendo presente che un certo tempo definito per la lettura e la comprensione.

3 Formazione dei gruppi di esperti: i membri dei diversi gruppi si trovano poi in un gruppo di esperti che hanno lavorato sulla stessa parte per discuterne assieme. Attraverso la discussione essi si preparano ad esporre la relazione su ciò che hanno letto al gruppo originario. Gli esperti hanno del tempo per discutere i punti essenziali del proprio paragrafo e per ripetere la presentazione che faranno al gruppo.

4 Gli studenti esperti tornano al loro gruppo d'origine: gli studenti specializzati sulla propria parte ritornano al gruppo d'origine e insegnano ai compagni ciò che hanno imparato. Ognuno presenta la propria parte al gruppo e gli altri vengono incoraggiati a fare domande di chiarificazione. L'insegnante gira tra i gruppi osservando i processi. Se vi sono alcuni problemi, come qualcuno che si pone in una posizione superiore agli altri, egli interviene oppure fa sì che il 'responsabile' del gruppo risolva la situazione. Nei confronti dei responsabili, si possono suggerire dei chiarimenti, fino a che essi non padroneggiano da soli il contesto.

5 Alla fine del lavoro viene dato un test a risposta multipla, chiusa, per sottolineare l'importanza di mantenere attivo il proprio impegno durante lo svolgimento della prova.

Dal modello Jigsaw si è sviluppata una versione modificata, che è stata chiamata Jigsaw II, e che fa parte del modello Student Team Learning. L'elaborazione nasce all'interno della Johns Hopkins University. Questa versione del Jigsaw pone le sue basi sul fatto che la versione

precedente si dimostra limitata dal fatto che gli studenti conoscono bene la propria parte ma hanno poca conoscenza di quelle dei compagni.

Il Jigsaw II si usa maggiormente per temi di carattere letterario, sociale, storico, o filosofico. Ugualmente alla prima versione l'insegnante si occupa di scegliere i contenuti e i materiali. Egli deve porre attenzione alle capacità possedute dagli studenti, e trovare un giusto equilibrio nel livello richiesto: un livello medio stimola l'impegno, e un livello troppo alto lo blocca. Le parti del materiale variano secondo lunghezza e livelli e devono, rispetto al Jigsaw originario, essere complementari.

Andando più nel dettaglio l'insegnante, nel Jigsaw II deve:

- 1) Preparare le modalità di svolgimento del lavoro cooperativo. Egli deve predisporre la lunghezza dei testi, e nel fare questo deve considerare che i testi possano essere studiati in massimo due e tre giorni, e se sono letti in classe essi non devono richiedere tempi maggiori della mezz'ora. Egli deve poi predisporre un foglio guida per l'esperto per ogni argomento parte: egli spiega quali sono i punti su cui gli studenti devono concentrarsi, qual è la divisione delle parti, e quali i gruppi di esperti in cui riunirsi. Sempre all'interno della fase di preparazione egli deve mettere a punto anche le prove di valutazione: esse vanno sempre pre anticipate, e possono consistere in questionari, relazioni orali e scritte.
- 2) Segue una fase di presentazione dell'argomento e del compito ai gruppi: egli dà agli studenti una scaletta di attività e dei materiali che servono per affrontare il tema e reperire il materiale. Egli spiega come si svolge il lavoro e poi presenta il tema. Egli indica in cosa consistono gli esperti richiesti per ciascun argomento parte. Essi devono occuparsi di un tema, per il quale avranno a disposizione del materiale. I testi relativi ai temi vengono distribuiti tra gli studenti e vengono scelti, all'interno del gruppo, in modo casuale, coloro che devono diventare esperti per ogni argomento parte. Si formano, quindi, i gruppi di esperti, mettendo insieme tutti quelli dell'argomento parte.
- 3) I gruppi di esperti devono riflettere sugli argomenti parte, e mettere in comune le informazioni che ne riescono a trarre. Gli studenti discutono sulla base del foglio di discussione predisposto dall'insegnante che aiuta a guidare la riflessione. L'insegnante può anche attribuire a qualcuno il ruolo di coordinatore per moderare la discussione e fare alternare tale posizione tra gli studenti. Mentre i gruppi sono al lavoro, l'insegnante gira per la classe, monitora i lavori e si ferma dove serve, senza mai sostituirsi gli studenti.

4) Terminata e rivista la discussione tra esperti, gli studenti possono tornare nei loro gruppi originari e insegnano i loro argomenti parte ai compagni. Ogni studente esperto ha un ruolo importante nei confronti dei compagni: egli deve essere un buon insegnante perché egli deve fare in modo che i propri compagni comprendano ciò che egli spiega così come deve essere, allo stesso tempo, un buon ascoltatore. Lo studente esperto può porre domande e i compagni mantenersi attivi per chiedere chiarimenti e verificare così la loro comprensione. L'insegnante può, infine, fare una discussione finale di gruppo con tutta la classe per vedere se tutti hanno capito.

5) Segue una fase di valutazione in cui l'insegnante distribuisce le prove di valutazione. L'impegno nelle prove non deve richiedere tempi troppo lunghi ed è meglio che esse siano strutturate in modo da prevedere risposte univoche, come le prove a risposta multipla. Le prove sono spesso controllate dai compagni stessi, e poi l'insegnante a sua volta può controllare che la verifica dei controllori di cui viene posto il nome sulle prove sia stata svolta correttamente.

6) Al termine del lavoro viene riconosciuto un punteggio secondo diversi criteri. Il punteggio consta del livello base minimo, nei punti di miglioramento, e nei punteggi del gruppo.

Esiste una terza versione dello Jigsaw, elaborata nel 1995, da Steinbrick, Walkiewicz, e Stahl. Si tratta di una versione molto simile alla precedente con qualche modifica. La classe viene divisa in gruppi, viene diviso il materiale e si compongono i gruppi di esperti. Gli 'specialisti' dell'argomento tornano al gruppo originale per insegnare ai compagni. La variazione rispetto le precedenti versioni è legata al fatto che i gruppi si riuniscono una seconda volta dopo qualche settimana per discutere nuovamente sul proprio argomento. Segue all'incontro una prova individuale sul tema. I risultati delle prove vengono infine utilizzati per una valutazione individuale e una di gruppo.

Il Jigsaw è una tecnica molto flessibile e possono esistere numerose verifiche mantenendone la struttura principale.

Paragrafo 6.1. Riflessioni e esempi.

Il Jigsaw valorizza il contributo del singolo perché gli studenti specializzandosi in uno specifico argomento parte posseggono informazioni uniche, e il tempo di studio richiede poco tempo perché la parte da studiare è ridotta ad una rispetto il macroargomento. Lato negativo è il fatto

che è difficile pre strutturare un'unità divisa in unità indipendenti senza che sia necessaria una connessione tra le parti. Il Jigsaw II ha, invece, il vantaggio che il materiale viene letto integralmente da tutti, il che vuol dire che i concetti degli argomenti parte sono più unificati e coesi. In alcuni casi è possibile mescolare alcuni tratti tra le differenti versioni per ottenere il risultato più efficace e più utile in base al contesto di riferimento.

Per maggiore chiarezza si può utilizzare un esempio concreto (Matini, 2020).

Il compito che viene assegnato ad una classe è di imparare la seconda guerra mondiale. I ruoli vengono distribuiti: Sara si occupa delle ricerche sulla nascita del potere di Hitler in Germania; Stefano si deve concentrare sui campi di concentramento; Pietro deve spiegare il ruolo della Gran Bretagna nella guerra; Mara si occupa dell'Unione Sovietica; e Clara studia l'entrata in guerra del Giappone.

A fine del lavoro ogni allievo deve presentare al proprio gruppo una relazione. Gli studenti si relazionano ai materiali degli altri studenti solo attraverso l'ascolto della relazione degli altri allievi. Se alcuni studenti hanno degli stereotipi nei confronti degli altri o delle antipatie, come ad es. se a Pietro non piace Stefano o ritiene che Sara sia stupida, non ha accesso alla fase successiva di studio se non attraverso l'ascolto delle loro relazioni. Diventa fondamentale passare attraverso l'ascolto del compagno per comprendere l'argomento.

Per migliorare la propria relazione, ciascuno studente, prima di presentare i risultati al proprio gruppo, si incontra in gruppi con alcuni esperti dello stesso argomento, per es. sul Giappone o sull'Unione sovietica. In questi incontri precedenti egli prende informazioni, approfondisce le sue conoscenze sull'argomento e ripete le presentazioni. Gli alunni che hanno difficoltà iniziali possono molto beneficiare di questo momento aggregativo di passaggio tra coloro che condividono lo stesso argomento perché possono chiarire le idee e prendere sicurezza.

Quando i vari Sara, Paolo, ecc. riescono ad esporre in maniera buona i loro argomenti tornano al gruppo base, fatto di tanti argomenti parte e individui differenti, per spiegare agli altri la loro versione esperta sull'esplosione della bomba atomica ad esempio o su Hitler. I compagni imparano mediante la mediazione della conoscenza dello studente esperto che deriva dalla precedente cooperazione nel gruppo degli 'specialisti'. Alla fine di tutte le presentazioni ogni studente viene valutato attraverso i compagni di squadra stessi.

Il Jigsaw è molto efficace perché permette di incoraggiare l'ascolto dell'altro, il suo coinvolgimento, e l'empatia. Ogni allievo ha una parte essenziale nell'apprendimento. Ogni

persona ha un ruolo necessario al raggiungimento dello scopo, e quindi gli allievi dipendono gli uni dagli altri. Gli studenti comprendono solo se lavorano assieme ai compagni e la cooperazione facilita l'interazione tra studenti, perché essi devono valutare i contributi altrui come essenziali e parte di un compito comune. L'allievo sviluppa inoltre un alto livello di responsabilità individuale nei confronti dei propri compagni perché senza il suo intervento non si può progredire con le conoscenze, per cui ciascuno è strettamente connesso all'altro. Senza il massimo impegno di tutti il gruppo entra in difficoltà.

Ciascuno studente trova un canale di espressione delle proprie capacità e viene valorizzato come centrale nel processo di apprendimento. Nessuno rimane indietro nonostante quella che può essere l'espressione di una diversità rispetto lo studente tipo.

Paragrafo 7. Efficacia del metodo cooperativo: la cura e il rispetto dell'altro.

Negli ultimi anni si sono accumulate numerose ricerche (Johnson, Johnson, Holubec, 2015), soprattutto negli Stati Uniti, per sottolineare la positività del metodo cooperativo rispetto quello individualistico e cooperativo. I risultati non sono uniformi ma si può sostenere che la modalità cooperativa sia più efficace delle altre. I risultati positivi riguardano soprattutto l'autostima, la motivazione e il recupero dei più deboli.

L'efficacia del rendimento non è stato l'unico fattore preso in considerazione (Comoglio, 1996), e ci si è focalizzati anche su altri aspetti che hanno visto dei miglioramenti quali i rapporti interpersonali, la motivazione e i rapporti tra studenti più o meno bravi.

Le esperienze di Cooperative Learning riscontrano un livello di apprendimento più alto rispetto quelle competitive e individualistiche in tutte le età, in tutti i livelli e in tutti i compiti scolastici. L'efficacia si riscontra, poi, nella percezione di sé e nel rapporto con l'altro. La diversificazione dei ruoli garantisce la valorizzazione delle differenze. Il contatto e la necessità di cooperare con l'altro in quanto mediatore dell'apprendimento educa al rispetto dell'alterità. Emerge uno sguardo aperto e rispettoso nei confronti dell'altro e della sua diversità.

Gli studenti ottengono benefici a livello di relazioni sociali e affettive. Essi migliorano nella propria percezione di sé: cresce l'autostima, il concetto di sé diviene più realistico, e si ha una comprensione migliore dei propri successi e fallimenti. La cooperazione permette, infatti, di acquisire informazioni per formulare giudizi su se stessi e sulle cose che si possono fare secondo le proprie caratteristiche.

Nella cooperazione aumenta la motivazione intrinseca e gli studenti vedono l'apprendimento come la meta comune di un viaggio, un'identità sociale, arricchita da una responsabilità condivisa e dal piacere di stare assieme. L'interazione positiva promuove anche la curiosità verso la conoscenza e un miglior rapporto con gli insegnanti e gli adulti di riferimento rispetto i rapporti tradizionali.

Attraverso il Cooperative Learning si strutturano le abilità sociali, importanti per tutta la vita. Attraverso la scuola si riproducono situazioni relazionali e atteggiamenti a cui si sarà esposti in futuro e su cui si sarà maggiormente preparati.

I contesti attuali di studio o lavoro sono poi, variegati, molteplici e complessi, e espongono continuamente alla categoria della differenza. La cooperazione abitua al contatto con l'alterità, e allo sviluppo di competenze che permettono di rispettarla.

Le esperienze cooperative promuovono, quindi, delle interazioni più positive tra gli studenti rispetto quelle competitive e individualistiche. Gli individui hanno spesso problemi di relazione tra di loro e queste problematiche si intensificano maggiore è la differenza che si ha di fronte. Tale differenza può essere costituita dal sesso, la provenienza, lo status, e la presenza di disabilità fisica o psichica, e molte altre variabili data l'infinita espressione della varietà umana. L'apprendimento cooperativo influisce come potenziale soluzione ai problemi e alle barriere interpersonali.

Comoglio menziona tra le abilità che vengono migliorate (1996) l'abilità di comprendere opinioni e prospettive altrui, di assumere un ruolo all'interno del gruppo, di comunicare e gestire le altrui opinioni, e di manifestare apertura e fiducia.

Johnson definisce la possibilità di comprendere un'altra persona (1975) come l'abilità di comprendere come essa faccia fronte alle varie situazioni che le capitano, ovvero, di come essa reagisce utilizzando il proprio background cognitivo e emozionale. Comprensione significa poi mettersi nei panni degli altri e sapere che essi possono avere punti di vista differenti dai propri.

Il miglioramento include, infine, il rapporto tra coetanei; gli allievi si abituano alla convivenza sociale e al rapporto con i compagni diversi da loro. Le tecniche cooperative costituiscono una risorsa educativa che promuovendo una reciproca conoscenza, contribuisce al miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali tra compagni.

I vari approcci di apprendimento cooperativo sono concordi nel ritenere che gli studenti che usano questa tecnica acquisiscono un livello più alto nel possesso delle competenze sociali, sia

che vengano loro insegnate direttamente (Learning Together, Structural Approach, Complex Institution), sia che vengano acquisite con l'esercizio (Student team learning).

Conclusioni.

La prima parte del lavoro cerca attraverso i contributi di diversi filosofi e pedagogisti di dar conto delle prospettive concettuali che meglio descrivono e permettono di riflettere riguardo il tema della diversità.

Lo sguardo al linguaggio comune, all'etimologia e ai significati iniziali apre la trattazione e dà conto dell'ampiezza delle discussioni sul senso e il significato della percezione dell'alterità.

Il pensiero di Levinas utilizza la dimensione della differenza per significare la percezione dell'alterità in un'ottica di incontro e relazione. La differenza è apertura all'altro e richiama all'importanza della costruzione di una relazione, di cui prendersi cura, e da rispettare attraverso una reciproca responsabilità.

Lo sguardo attento all'alterità si amplia attraverso la visione della differenza come educazione alla progettazione esistenziale (Bertin) e come obiettivo esistenziale (Caldin). La relazione con

l'alterità dischiude un orizzonte di progettualità esistenziale di cui arricchirsi nel processo di costruzione del proprio sé.

La teorizzazione della presenza di una comune diversità come tratto che definisce la condizione umana (Morin) e la messa in evidenza, attraverso Canevaro, della normale diversità, permettono di osservare tale categoria da un'altra prospettiva e di giustificare, in accordo con gli altri autori, l'invito ad intrecciare con essa una rispettosa relazione.

La diversità va accolta e valorizzata: essa costituisce l'identità di ognuno. In tale identità ciascun individuo possiede un proprio talento (Tessaro). A partire dal proprio potenziale, gli individui possono conoscere se stessi, e trovare il proprio orizzonte di senso esistenziale.

Diversità e differenza costituiscono le parole chiave della pedagogia speciale, e le numerose indagini sul modo più corretto di definirle, pensarle e argomentarle come delle categorie esistenziali, costituiscono una base teorica per pensare e indirizzare a nuove progettualità pratiche.

La prospettiva inclusiva si focalizza sulla costruzione di uno sfondo educativo quanto più accogliente possibile nei confronti della diversità presente in ogni allievo.

La pratica educativa, oggi, cerca di valorizzare le differenze attraverso l'elaborazione di nuovi approcci e metodi, quali l'Universal Design for Learning e l'apprendimento cooperativo.

La possibilità di fornire differenti modalità di accesso, elaborazione e traduzione dell'apprendimento, così come la realizzazione della cooperazione permettono la valorizzazione delle modalità preferite dagli studenti per apprendere e l'espressione della propria individualità: si garantisce una formazione più equa e il raggiungimento del successo formativo.

In conclusione, l'elaborazione di uno sguardo attento alla diversità/differenza, che non si sofferma più sul suo essere manchevole, ma diviene accogliente, riesce a comprendere come essa costituisca il punto di partenza per la ricerca e la conoscenza di sé e la costruzione di percorsi di vita conformi a ciò che costituisce la propria cifra identificativa. La pedagogia in quanto disciplina teorica e prassica, studia la differenza, servendosi di differenti angoli di analisi, quali riflessioni filosofiche e pedagogiche, e avendo chiaro ciò che la contraddistingue, ne ricerca la migliore valorizzazione.

BIBLIOGRAFIA.

Cap. 1:

Bazzarelli, E. (1979). *Dizionario Motta della lingua italiana*. Milano: Federico Motta.

Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.

Baccarini, E. (2002). *Introduzione. Pedagogia del volto: educare dopo Levinas*. EMI.

Caldin, R. (2013). Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy. *Education sciences e society*, 2, 65- 78.

Canevaro A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. EDB.

Canevaro, A., Malguti E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Anno II, n. 2, pag. 97- 101.

Canevaro, A. *Ti accompagno, dall'ambiente ai contesti*. Università degli studi di Bologna.

Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del 'dominio'*. Trento, Erickson.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.

Cottini L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci Editore.

Curci S. (2002). *Pedagogia del volto: educare dopo Levinas*. EMI.

Devoto, G., Oli, G. C. (2009). *Il Devoto- Oli, Vocabolario della lingua italiana, 2009*. Milano: Mondadori.

Di Bona A. M. (2008) Lévinas: dialogo intimo del volto, presenza del sensibile, desiderio dell'invisibile. *Thauma- Rivista di arte e filosofia*, Vol. 2, Thauma edizioni.

Fiorucci A. (2016). Dalla dialettica diversità- differenza alla significazione e rappresentazione dell'alterità. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, Anno IV, n. 1, 48-65.

Levinas E. (1961). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye: Martinus e Nijhott.

- Levinas E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus e Nijhoff.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Raffaello Cortina Editore.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*. Brescia: La scuola, (citato da Caldin, 2013).
- Montobbio, E., Grondona, M. (1994). *La casa senza specchi*. Torino: Omega, (citato da Caldin, 2013).
- Perini, E. (2010). *Dizionario dei sinonimi e dei contrari*. Firenze: Giunti Editore.
- Progetto educativo: percorso di vita*.
- Tessaro, F. (2018). *Pedagogia e didattica dell'inclusione*. Università Ca' Foscari Venezia.
- Tessaro, F. (2020- 21). *Pedagogia e didattica dell'inclusione. Inclusive education*. Università Ca' Foscari Venezia.
- Treccani. *Dizionario online*. Disponibile in: [diversità: definizioni, etimologia e citazioni nel Vocabolario Treccani](#).
- Trotta, E. (aprile, 2020). Il volto dell'altro. L'umanesimo di Emmanuel Lèvinas. *Filosofiaenuovisentieri2012*. Disponibile in: [Il volto dell'Altro. L'umanesimo di Emmanuel Lèvinas | Filosofia e nuovi sentieri](#).
- Turoldo F. (2011). *Le malattie del desiderio. Storie di tossicodipendenza e anoressia*. Assisi: Cittadella editore.

Cap. 2:

- Capra, F., Luisi, P. L. (2014). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Aboca.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci Editore.
- Fiorucci A. (2016). Dalla dialettica diversità- differenza alla significazione e rappresentazione dell'alterità. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, Anno IV, n. 1, 48-65.

Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Carocci editore.

Pinnelli S. (2015). La pedagogia speciale per la scuola inclusiva: le coordinate per promuovere il cambiamento. *L'integrazione scolastica e sociale*, Vol. 14, n. 2, pag. 183- 194.

Tessaro, F. (2018). *Pedagogia e didattica dell'inclusione*. Università Ca' Foscari Venezia.

Cap. 3:

Camaioni, L., Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

Cottini, L. (2019). *Universal Design For Learning e curricolo inclusivo. Imparare a progettare una didattica funzionale ai bisogni della classe e dei singoli: strategie e strumenti, unità didattiche per tutte le discipline*. Firenze: Giunti.

De Pietro, A. (2014). La teoria triarchica dell'intelligenza. *Artisti e Navigatori*. Disponibile in: [La teoria triarchica dell'intelligenza – Artisti e Navigatori \(wordpress.com\)](http://www.artistie navigatori.com).

Gardner, H. (2022). *Formae mentis, Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli.

Ghedin, E., Mazzocut, S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *Italian Journal of Educational Research*, Anno X, N. 18, pag. 145- 161.

Mantovani, A. (2022). La lezione digitale: utilizzare le TIC all'interno delle classi. *Soloformazione.it*. Disponibile in: [La lezione digitale: utilizzare le Tic all'interno delle classi | Soloformazione.it](http://www.soloformazione.it).

Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Stanford, P. (2005). Intelligenze multiple: come riconoscerle e svilupparle nella classe. *Difficoltà di apprendimento*. Vol. 11, N. 1, pag. 33- 42. Trento: Edizioni Erickson.

Sternberg, R. J., Spear- Swerling, L. (1996). *Le tre Intelligenze*. Trento: Erickson.

Tessaro, F. (2006). La costruzione dei saperi quando la partecipazione alla conoscenza è benessere. *Quaderni di Orientamento*, Anno XV, N. 29, pag. 2- 13.

Cap. 4:

Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.

Comoglio, M. (2001). *Educare insegnando*. Roma: LAS.

Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Mangiaracina, E., Cuccu, L., Dore, A. M. (2011). Apprendimento cooperativo e integrazione scolastica in terza primaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, N. 10/4.

Matini, C. (2020). Il modello di cooperative learning di E. Aronson: il Jigsaw. *Scintille. It*. Disponibile in: [Scintille.it | Cooperative learning Jigsaw](#).

Pavan, D. (2006). L'organizzazione complessa di E. Cohen. *Scintille.it*. Disponibile in: [Scintille.it | L'ORGANIZZAZIONE COMPLESSA DI E. COHEN](#).

Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando. Pag. 187- 190.

