

Università degli studi di Napoli Federico II

Dipartimento di studi umanistici



**Tesi di dottorato in
Dottorato di ricerca in Mind, Gender and Language**

**Tesi di dottorato
Ciclo XXXIV**

**La costruzione e la sostenibilità
di contesti scolastici inclusivi**

Coordinatore

Prof. Dario Bacchini

Tutor

Prof.ssa Maura Striano

Candidata

Dott.ssa Russo Anna

Anno Accademico 2021/2022

Indice

Introduzione	p. 6
1. Capitolo	p. 9
La cultura di diritti per lo sviluppo di società eque e inclusive	
1. Accessibilità, partecipazione e accomodamento ragionevole	p. 9
2. La tormentata storia dei diritti umani	p. 22
3. I diritti umani in Europa	p. 27
4. Diritti umani: obiezioni e critiche	p. 29
5. I diritti umani nella Costituzione italiana: i diritti che precedono il diritto	p. 32
6. Amartya Sen e l'approccio alle capacità	p. 37
7. L'approccio alle capacità e la condizione di disabilità	p. 46
8. Martha Nussbaum: capacità e diritti umani	p. 49
9. Giustizia globale	p. 55
2. Capitolo	p. 57
L'inclusione come opportunità di miglioramento continuo	
1. La sfida educativa al tempo della pandemia	p. 57
2. Nuove dimensioni di inclusione	p. 59
3. La qualità dei contesti educativi: verso il processo inclusivo	p. 65
4. L'Index per l'inclusione	p. 68
3. Capitolo	p. 72
La progettazione Universale in ambito educativo	
1. La progettazione universale per l'apprendimento. Definizione di UDL	p. 72
2. Le origini e i 7 principi dell'Universal Design	p. 74
3. I principi dell'Universal Design for Learning	p. 80
4. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Una risorsa per la promozione del successo formativo	p. 85
4. Capitolo	p. 89
Comunità di pratica e negoziazione dell'agire educativo	
1. La scuola diventa comunità educante	p. 89
2. La comunità di pratica un luogo dell'esperienza professionale	p. 92

3.	La comunità di pratica come sinergia di sapere e saper fare: la pratica come apprendimento	p. 100
4.	Lo sviluppo professionale	p. 105
5.	Lo sviluppo professionale nel quadro politico nazionale e internazionale	p. 114
6.	Il profilo professionale dei docenti	p. 120
5.	Capitolo	p. 130
	Uno sguardo alla mente ai processi di apprendimento e alle strategie didattiche	
1.	L'apprendimento come processo individuale consapevole di sviluppo di conoscenze, competenze ed abilità	p. 130
2.	Lo sviluppo umano: l'approccio storico culturale di L.S. Vygotskij	p. 136
2.1	Lo sviluppo come processo mediato: la teoria dell'attività	p. 139
2.2	Cognizione umana, Mediazione e artefatti	p. 143
2.3	L'eredità di Vygotskij e l'apprendimento espansivo	p. 146
3.	La prospettiva costruttivista dello sviluppo a partire da Piaget	p. 153
4.	La prospettiva pedagogica pragmatista: John Dewey	p. 159
5.	Lo sviluppo come partecipazione dinamica e trasformativa: La teoria ecologica di Bronfenbrenner	p. 163
6.	Rappresentazione e sviluppo cognitivo in Jerome S. Bruner	p. 173
6.1	Rappresentazioni dei Processi di Insegnamento e di Apprendimento	p. 178
7.	L'apprendimento esperienziale Kolb	p. 184
8.	L'apprendimento significativo di David Ausubel	p. 188
9.	La natura benefica della cooperazione nei processi di apprendimento	p. 190
10.	L'apprendimento cooperativo	p. 192
10.1	La definizione di Cooperative Learning: gli elementi essenziali	p. 195
10.2	Il Cooperative Learning come metodologia inclusiva	p. 198
10.3	Cooperative learning e funzione docente	p. 201
6.	Capitolo	p. 205
	Dare voce agli insegnanti della Campania: uno studio esplorativo	
1.	Il disegno di ricerca e le sue fasi	p. 205
2.	Introduzione ai presupposti metodologici dello studio	p. 210
3.	Dalla validità ai limiti della ricerca	p. 213
4.	Il dettaglio della ricerca	p. 215
5.	Il contesto della ricerca	p. 216
6.	Il campione dei partecipanti e la struttura del questionario	p. 217
7.	L'analisi descrittiva: il questionario	p. 219
7.	Capitolo	p. 228
	La Ricerca qualitativa in ambito educativo	

1.	La ricerca qualitativa	p. 228
2.	Il contesto storico della Grounded Theory	p. 229
3.	I tratti distintivi della Grounded Theory	p. 233
3.1	Il processo di codifica dei dati	p. 234
3.2	La codifica iniziale	p. 236
3.3	La codifica focalizzata	p. 238
3.4	La codifica teorica	p. 239
4.	Gli strumenti della Grounded theory: memo e diagrammi	p. 240
5.	Il campionamento teorico	p. 241
6.	Situare la ricerca	p. 244
7.	L'analisi descrittiva delle interviste: dare voce agli insegnanti attraverso un approccio qualitativo	p. 238
8.	L'indirizzo costruttivista nella GT	p. 245
9.	La codifica aperta: il processo di codifica delle interviste attraverso un'analisi qualitativamente orientata	p. 249
10.	La codifica focalizzata: il raggruppamento in macrocategorie	p. 250
11.	La codifica teorica: il collegamento delle categorie e l'individuazione della core category	p. 257
8.	Capitolo	p. 269
	La ricerca azione per la realizzazione di un dispositivo di progettazione integrato in ambito educativo	
1.	Storia e modelli della ricerca-azione	p. 271
2.	Definizione di ricerca azione	p. 277
3.	Il modello di Lewin per lo studio dei fatti educativi	p. 282
4.	I tratti costitutivi della ricerca-azione	p. 288
5.	Le caratteristiche e dimensioni della ricerca azione	p. 291
6.	Sviluppo della ricerca azione in ambito scolastico	p. 296
7.	Esiti dell'action research	p. 304
8.	I focus group: origini e sviluppo	p. 305
8.1	L'osservare e moderare nei focus group	p. 316
8.2	Fasi e durata della discussione	p. 320
8.3	La registrazione e l'analisi dei dati	p. 328
9.	La ricerca azione in ambito educativo: la realizzazione di un dispositivo di progettazione inclusivo in una scuola dell'ambito 18 della Campania	p. 333
10.	La nascita di una comunità di pratica nell'IC "LUDOVICO DA CASORIA"	p. 334
11.	La costruzione del team di lavoro attraverso i focus group on line	p. 336
12.	Il processo di codifica dei focus attraverso il supporto del software NVivo	p. 341
12.1	La codifica aperta per la definizione dei nodes	p. 342
12.2	La codifica focalizzata per la creazione dei sets	p. 346
12.3	La codifica teorica per l'identificazione della Core Category	p. 348
13.	Il modello di progettazione come artefatto di mediazione nell'ambito della comunità di pratica	p. 349

Conclusioni	p. 342
Bibliografia	
Appendice I	
Il questionario	
Appendice II	
Le interviste	
Appendice III	
I focus group	
Appendice IV	
Il modello di progettazione ideato	
Le schede di lavoro per la progettazione	
Appendice V	
Strumenti utilizzati per la collaborazione con le scuole	
Lettera al Polo regionale per la diffusione dell'iniziativa PTOF e atto di Indirizzo dell'IC LUDOVICO DA CASORIA	

Introduzione

L'analisi contenuta nel presente lavoro di ricerca tende a cogliere come sia possibile rendere l'apprendimento in ambito scolastico, un'esperienza creativa e piacevole, di autonomia nelle scelte, di condivisione e al tempo stesso di massima accessibilità e partecipazione per tutti gli studenti. L'integrazione scolastica si colloca all'interno del più generale tema della piena attuazione del diritto allo studio, secondo i principi affermati dalla nostra Costituzione. Il nostro Paese, già dai brevi ma essenziali riferimenti costituzionali, ha promosso una visione complessivamente inclusiva della società e della scuola in particolare. Dalla lettura degli articoli 2,3,34, concisi ma significativi, emerge una visione di una società solidale, che accetta l'uguaglianza nel rispetto della diversità. Una Repubblica che si fa garante delle pari opportunità e rimuove ciascun ostacolo che possa impedire lo sviluppo della personalità di ogni cittadino. Tali principi, presuppongono una scuola aperta a tutti, senza distinzioni, che è in grado di sostenere accettare e valorizzare al suo interno la speciale unicità di ogni persona. Il sistema educativo ha vissuto una crescita, in senso inclusivo, sotto il profilo sia teorico, sia giuridico. L'impegno dei sistemi educativi è di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (Goal n.4, ONU, 2015).

Il raggiungimento di questi obiettivi è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti (Dlgs n. 66 del 2017). Si tratta, quindi, di prestare un'attenzione particolare alla costruzione dei contesti di apprendimento, di organizzare e di programmare gli interventi, tenendo presenti i bisogni educativi di tutti e di ciascuno, di creare relazioni di conoscenza e di amicizia tra compagni, allentando le tensioni e cercando di capire i conflitti, sviluppando prosocialità e interdipendenza positiva (Comoglio, 1999; Roche, 2002). Si tratta di un agire professionale che reclama uno sguardo pedagogico che si sappia porre in dialogo, che sappia negoziare, aperto alla collaborazione, ovvero capace di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi (Circolare n.8 del 6 marzo 2013).

L'inclusione è, di fatto, una responsabilità di tutti i docenti verso tutte le condizioni di diversità, gli insegnanti nell'ambito della comunità educante giocano un ruolo essenziale nello sviluppo dell'educazione e il loro contributo risulta fondamentale alla promozione della personalità umana e della società moderna (European Agency for Development in Special Needs Education 2012). L'atteggiamento che ha guidato il lavoro di ricerca, e che accompagnerà anche la presentazione della tesi, è stato quello di esplorare la percezione che i docenti campani hanno della loro professionalità e di esplorare quegli elementi che caratterizzano il lavoro di progettazione educativa finalizzato alla realizzazione di contesti educativi inclusivi.

La prima parte del lavoro è dedicata ad un'analisi di scenario relativa alla cultura dei diritti per lo sviluppo di società eque e inclusive e all'approccio alle capacità colto in termini di giustizia globale.

Il secondo capitolo focalizza l'attenzione sulle nuove dimensioni di inclusione al tempo della pandemia e sulla qualità dei contesti educativi interpretati come accessibili e partecipativi.

Il terzo capitolo approfondisce la tematica della Progettazione Universale per l'Apprendimento (Universal Design for Learning), quale dimensione fondamentale per la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi nonché una risorsa preziosa per la promozione del successo formativo in ambito educativo.

Nel quarto capitolo viene effettuata una rassegna sul tema dell'importanza della scuola intesa come comunità e dell'importanza della cura dello sviluppo professionale dei docenti. Nello specifico è stata realizzata una disamina degli studi condotti sul costruito di comunità di pratica in relazione all'agire professionale.

Nel quinto capitolo viene esplorato il processo di apprendimento attraverso diversi modelli teorici presenti in letteratura. Uno sguardo particolare è stato dedicato ai processi di apprendimento e allo sviluppo nonché alle strategie didattiche tese a favorire l'apprendimento come costruzione sociale e cooperativa.

La seconda parte dell'elaborato è invece dedicata alla presentazione del progetto di ricerca. Il sesto capitolo è infatti dedicato ai modelli teorici ed epistemologici, nonché all'impostazione metodologica che hanno orientato lo studio esplorativo, volto ad indagare le percezioni relative allo sviluppo professionale dei docenti della Campania che hanno partecipato allo studio, fino a giungere all'analisi descrittiva dei

risultati emersi dal questionario somministrato. Alla luce di quanto emerso dallo studio esplorativo si è scelto, come enucleato nel settimo capitolo, di realizzare ed analizzare una serie di interviste ai docenti per indagare gli elementi che caratterizzano le pratiche inclusive attraverso la Grounded Theory. A chiusura del lavoro, l'ottavo capitolo contiene una proposta di pratica operativa nell'ambito di una ricerca azione tesa a ideare e implementare un dispositivo di progettazione integrato su base UDL nell'ambito di un Istituto Comprensivo della Campania. In particolare, sono stati utilizzati i focus group come strumento per la realizzazione del modello di progettazione inclusivo con la conseguente implementazione nella prassi didattica.

1. Capitolo

La cultura di diritti per lo sviluppo di società eque e inclusive

*“La rete dei diritti fondamentali dà a ciascuno la dignità di persona,
non lascia nessuno naufrago del proprio destino,
mantiene viva la speranza della pace, della libertà, dell'eguaglianza.”*
Pietro Grasso, Presidente del Senato, “Diritti dell'uomo e del cittadino”,
Senato della Repubblica, 2017

Premessa

I diritti umani sono una conquista recente e, di conseguenza, non si può ritenere compiuto il percorso della loro affermazione. In molte parti del mondo vengono quotidianamente calpestati, nonostante le solenni proclamazioni dei governi e l'esistenza di organismi internazionali incaricati dalla loro difesa.

È perciò importante conoscere i documenti che li tutelano, imparare a riconoscere le loro violazioni e a rivendicarli tutte le volte che vengono ignorati o negati.

Poiché le società sono in costante evoluzione, anche i diritti umani tendono ad aumentare di numero, fermo restando che quelli riconosciuti rimangono tali e non possono essere cancellati: negli ultimi anni, ad esempio, alcuni studiosi inseriscono in questa categoria anche le garanzie giuridiche che tutelano l'individuo dalle conseguenze dell'evoluzione della scienza e della tecnologia, come il diritto alla protezione dei dati personali e il diritto all'integrità del patrimonio genetico; e ancora il diritto di vivere in un ambiente non inquinato, il diritto alla pace e allo sviluppo, cioè al costante aumento del benessere economico sociale e politico dell'intera popolazione.

1. Accessibilità, partecipazione e accomodamento ragionevole

“Oggi viviamo come se avessimo a disposizione un pianeta e mezzo. Se continuiamo così, entro il 2050 avremo bisogno di tre pianeti. I nostri modelli di consumo sono insostenibili”. Con queste parole il WWF, una delle più importanti

associazioni ambientaliste del mondo, descrivere il nostro attuale modello di sviluppo, una corsa all'insegna dello sfruttamento di energie rinnovabili e altamente inquinanti, come carbone e petrolio, con effetti sulla salute del pianeta visibili a tutti: riscaldamento globale, scioglimento dei ghiacciai, desertificazione, inquinamento dell'aria e degli oceani, cambiamenti climatici, deforestazione selvaggia, perdita di biodiversità. Questo modello di sviluppo si dimostra insostenibile non solo per l'ambiente, ma anche per gli esseri umani. La ricchezza prodotta nel mondo si distribuisce in modo fortemente diseguale e una larga parte dell'umanità vive ancora in condizione di povertà estrema, con problemi di denutrizione, epidemie, mancanza di acqua potabile. Molti bambini, ma soprattutto bambine, non hanno accesso all'istruzione di base. Nei Paesi in via di sviluppo la manodopera locale viene spesso sottopagata e costretta a lavorare in stabilimenti pericolanti e malsani. Sono oltre due miliardi le persone che vivono con meno di 2 dollari al giorno. Occorre invertire la rotta, ma non è di certo facile convincere i governi mondiali ad abbandonare l'attuale modello di sviluppo, intorno al quale ruotano enormi interessi; infatti, non mancano resistenze anche da parte di grandi potenze. La sfida è trovare un modello di sviluppo capace di coniugare le esigenze della crescita economica con una maggiore tutela dell'ambiente e delle generazioni presenti e future. Ed è proprio questo l'obiettivo dello sviluppo sostenibile.

A raccogliere la bandiera dello sviluppo sostenibile sono state le Nazioni Unite nel 2015, quando l'assemblea generale ha approvato un ampio programma d'azione politica intitolato *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

L'Agenda, sottoscritta da 193 Stati membri dell'ONU, è composta da 17 obiettivi di sviluppo sostenibile da realizzare entro il 2030. I 17 goals rappresentano il quadro di obiettivi e valori dello sviluppo mondiale per i prossimi anni; ognuno di essi si articola in sotto traguardi per un totale di 169, il cui processo di realizzazione viene monitorato periodicamente sulla base di 240 indicatori statistici.

Fin dal titolo, l'Agenda ONU esprime una visione ambiziosa e trasformativa ma ancorata alla concretezza. Il documento oscilla spesso tra due poli. La situazione attuale è vista in tutta la sua drammatica gravità, che rende non rinviabile il cambiamento, ma è vista anche come una grande occasione per l'umanità: “*possiamo*

essere la prima generazione che riesce a porre fine alla povertà; così come potremmo essere l'ultima ad avere la possibilità di salvare il pianeta.”

Mentre l'idea dell'esistenza di un limite temporale dello sviluppo iniziava a diffondersi nella comunità internazionale, le crisi dovute all'inquinamento, ulteriormente peggiorate con la globalizzazione, l'incremento demografico, le disuguaglianze economiche e sociali tra Paesi ricchi e poveri si aggravarono ancora. Era urgente intervenire prima che fosse troppo tardi: il modello di sviluppo attento solo alla crescita economica andava sostituito con uno differente, che evitasse danni al presente e al futuro.

Per occuparsi di questi problemi l'ONU istituì una Commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo che, nel 1987, pubblicò un rapporto, noto come Rapporto Brundtland, nel quale per la prima volta si individuava un modello alternativo di sviluppo: lo sviluppo sostenibile. L'aggettivo sostenibile ha in sé diversi significati, fra cui protezione e mantenimento. L'espressione sviluppo sostenibile, perciò, indica uno sviluppo che protegge il presente e mantiene, per il futuro, le possibilità di soddisfare bisogni e aspirazioni delle persone che verranno. Con il Rapporto Brundtland si iniziò a considerare la relazione tra sviluppo e ambiente su scala globale, facendo particolare attenzione agli aspetti politici ed economici.

I 17 obiettivi dell'Agenda 2030 rappresentano l'evoluzione e l'ampliamento di 8 obiettivi, chiamati Obiettivi di Sviluppo del Millennio, che l'ONU aveva individuato nel 2000, in occasione dell'inizio del nuovo millennio, e che andavano raggiunti entro il 2015. Essi avevano a che fare con le più gravi e urgenti problematiche dei Paesi più poveri. Impegnandosi per sconfiggerli, si sono ottenute significative trasformazioni in ciascuno degli otto ambiti. Ciò vuol dire che gli obiettivi non sono stati raggiunti pienamente, ma che molta strada è stata fatta dimostrando che lavorare insieme funziona e convincendo quindi la comunità internazionale a rilanciare e ampliare la sfida.

Lo sviluppo che l'agenda si prefigge di raggiungere è uno sviluppo sostenibile, uno sviluppo cioè che consenta alle generazioni presenti di soddisfare le loro necessità senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare le loro. Lo sviluppo sostenibile considera tre dimensioni e quindi garanzie di poter affrontare la complessa situazione su più fronti. Le tre dimensioni sono: la dimensione economica,

che genera il lavoro; la dimensione sociale, che garantisce diritti umani nella loro equa distribuzione senza discriminazioni; la dimensione ambientale, che mantiene le risorse naturali disponibili, non inquinate e non esaurite. Lo sviluppo sostenibile è realizzabile quando lo sviluppo economico è compatibile con la tutela delle risorse dell'ambiente; vivibile quando sono rispettate le esigenze sociali e l'integrità ambientale, e quando lo sviluppo coinvolge equamente tutta la popolazione nel rispetto dei diritti umani.

Per passare dal modello di sviluppo classico a quello sostenibile bisogna ripensare completamente il modo in cui si producono e si consumano le merci. Ciò significa ripensare le basi stesse dell'economia mondiale; ovviamente un processo estremamente costoso. È per questo che ci sono voluti decenni prima che il concetto fosse davvero messo al centro della discussione internazionale e ancora oggi molti Paesi oppongono forti resistenze.

Allo sviluppo sostenibile sono associati, infatti, argomenti come la distribuzione della popolazione, la sicurezza alimentare, la salute, l'estinzione di specie, l'energia, l'industria, lo sviluppo urbano, l'inquinamento. Sono tutti temi che è possibile affrontare soltanto se l'intera comunità internazionale unisce le forze e adotta una strategia comune e condivisa.

È la prima volta che i paesi dell'ONU si impegnano in uno sforzo comune così vasto e universale. L'attuazione dei 17 obiettivi è possibile solo se tutti i cittadini impareranno a fare propria la visione dell'Agenda, adeguando i propri stili di vita e i comportamenti. L'Agenda 2030 si realizza infatti a partire dalle persone ed è per questo motivo che prima di tutto essa intende rendere concreti i diritti umani sanciti dalla *Dichiarazione* universale del 1948. Il punto fondamentale per la realizzazione di questi obiettivi è la lotta alla povertà, che rappresenta l'obiettivo 1 e che l'Agenda vorrebbe azzerare entro il 2030. A questo primo obiettivo seguono gli altri interconnessi fra loro e indivisibili.

La sfida maggiore degli obiettivi dell'Agenda 2030 è che sono rivolti a tutti i Paesi del mondo, non solo a quelli più poveri. In qualsiasi paese, infatti, anche nel più ricco, ci sono situazioni di povertà, di malnutrizione, di cure mediche inadeguate, di scarsi livelli di istruzione; ovunque alle bambine, ragazze, donne non vengono garantite le

pari opportunità. Ogni angolo del pianeta subisce gli effetti di sistemi di produzione inquinanti, che divorano enormi quantità di energia, le acque di tutti gli oceani sono pesantemente inquinate e il ritmo di estinzione delle specie viventi è spaventoso. Non c'è più tempo, dunque, per rimandare: la sfida di trasformare il nostro mondo va affrontata da tutti e a tutti i livelli il prima possibile.

Il preambolo dell'Agenda raggruppa i 17 goals in 5 grandi aree: persone, pianeta, prosperità, pace e partnership, che costituiscono i gruppi tematici entro i quali è possibile individuare la collocazione dei vari obiettivi. La prima comprende gli obiettivi 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 10 ed è quella dedicata alla lotta alla povertà e alla fame, per assicurare che tutti gli esseri umani possano realizzare il proprio potenziale con dignità e uguaglianza in un ambiente sano. La seconda area, in cui sono coinvolti gli obiettivi dal 12 al 15, è dedicata alla tutela del nostro pianeta, al fine di attuare ogni forma di protezione possibile mediante un consumo e una produzione consapevoli, gestendo le sue risorse naturali in maniera sostenibile e adottando misure urgenti riguardo il cambiamento climatico, così che possa soddisfare i bisogni delle generazioni presenti e di quelle future. Alla prosperità, cioè al fine di assicurare che tutti gli esseri umani possano godere di vite floride e soddisfacenti e che il progresso economico, sociale e tecnologico avvenga in armonia con la natura, sono dedicati gli obiettivi 7, 8, 9 e 11. L'obiettivo 16 è dedicato alla pace, nell'intento di promuovere società pacifiche, giuste, inclusive, libere dalla paura e dalla violenza, nella consapevolezza che non ci può essere sviluppo sostenibile senza pace, né pace senza sviluppo sostenibile. Infine, l'ultimo obiettivo, il 17, è quello che prevede la collaborazione globale tra tutti gli obiettivi, basata su uno spirito di solidarietà globale, concentrata in particolare sui bisogni dei più poveri, dei più vulnerabili e con la partecipazione di tutti i Paesi, di tutte le parti in causa e di tutte le persone. Secondo il principio di solidarietà, la società è chiamata a sviluppare una rete di collaborazione mirata alla promozione e allo sviluppo della persona umana. I vari livelli della società hanno dunque il compito di sostenere le persone singole o associate.

La caratteristica dei 17 obiettivi è quella di riguardare i principali diritti umani, come il diritto alla cittadinanza, al lavoro e molti altri. Nessun obiettivo dell'Agenda può essere raggiunto separatamente dagli altri: non si può infatti sconfiggere la povertà (ob. 1) senza assicurare a tutte le persone un lavoro dignitoso e la crescita

economica (ob. 8). Allo stesso modo non si può agire per il clima (ob. 13) in una situazione di tensione o guerra tra Paesi diversi. L'uguaglianza di genere può essere raggiunta solo ripensando i modelli produttivi e decisionali (ob. 12) e via dicendo. Ogni paese deciderà come incorporare gli obiettivi nelle sue politiche nazionali, secondo la sua situazione interna: per esempio un paese con alti tassi di analfabetismo privilegerà l'obiettivo 4 invece, un paese di più vecchia industrializzazione metterà al centro delle sue politiche l'obiettivo 9, sforzandosi di innovare le proprie strutture per limitare i danni all'ambiente e creare nuovi posti di lavoro.

Se la confrontiamo con la *Dichiarazione* del 1948, notiamo che l'Agenda non si esprime in termini di diritti ma di obiettivi. Il motivo è che mentre con la *Dichiarazione* ci muoviamo nell'ambito del diritto internazionale, l'Agenda è un documento politico e come tale pone degli obiettivi, prevede una scadenza entro cui perseguirli e fissa degli indicatori per verificarne l'attuazione. Ma l'orizzonte in cui si collocano i 17 obiettivi rimane sempre quello tracciato dalla *Dichiarazione* del 1948.

Alcuni obiettivi sono centrati su una dimensione in particolare, ma in altri si intrecciano più dimensioni. Consideriamo in modo specifico l'obiettivo 4 dedicato all'istruzione¹, “Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (ONU, 2015, p.14).: persone più istruite svilupperanno una maggiore consapevolezza ambientale, troveranno un lavoro più qualificato, godranno di maggiore benessere economico, avranno più risorse per accedere a cure mediche e potranno mettere in campo le loro conoscenze scientifiche, culturali, artistiche eccetera per contribuire a una società più equa e sostenibile. La comunità internazionale ricorda, attraverso questo obiettivo, l’importanza di un’istruzione e di una formazione di qualità per migliorare le condizioni di vita delle persone, delle comunità e delle società. Il Goal 4 mira a garantire che tutti i bambini, i giovani e gli adulti, in particolar modo i più emarginati e vulnerabili, possano accedere a un’istruzione e a una formazione adeguate alle loro esigenze e al contesto in cui vivono. L’istruzione contribuisce infatti a creare un mondo più sicuro, sostenibile e interdependente. L’Agenda 2030 pone una sfida di portata epocale: “trasmettere a tutti gli studenti le conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile” (Goal 4.7), mettendo il benessere delle persone (“*Leave no one behind*”)

1

e del pianeta al centro della politica, dell'economia e della società. Questo impone di riorientare il tradizionale modo di governare, di produrre e di consumare, ma anche di educare e di progettare contesti educativi in grado di rispondere a queste finalità. Tra le priorità che costituiscono il contenuto più autentico di tale documento, le persone, il pianeta, la prosperità, la pace e il partenariato, la dimensione solidale è un elemento che fa da filo conduttore.

Nella dichiarazione introduttiva dell'Agenda 2030 si può leggere quello che possiamo definire il "credo" che è alla base di tutte le azioni di sviluppo sostenibile, "*Leave no one behind*" (non lasciare indietro nessuno), e in questo assunto di fondo l'Agenda mostra di recepire e riconoscere il valore di tante Convenzioni internazionali, come ad esempio la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 13 dicembre 2006, che si pone come una guida nella sua opposizione ad ogni tipo di discriminazione.

Nel Preambolo della Convenzione, ricollegandosi ai principi della *Dichiarazione universale dei diritti umani* e di altri Patti internazionali sui Diritti umani, vengono poste alcune premesse imprescindibili, quali ad esempio il riconoscimento della "*dignità inerente ed il valore e i diritti uguali e inalienabili di tutti i membri della famiglia umana come fondamento di libertà, giustizia e pace nel mondo*" e "*che la disabilità è un concetto in evoluzione [...] è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri*"; e si riafferma, inoltre, "*l'universalità, l'indivisibilità, l'interdipendenza e interrelazione di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali e la necessità da parte delle persone con disabilità di essere garantite nel loro pieno godimento senza discriminazioni.*"

La Convenzione più che introdurre nuovi diritti specifici per le persone con disabilità, si riaggancia ai diritti fondamentali e suggerisce agli Stati gli strumenti per far sì che essi vengano attuati e tutelati, allo scopo di consentire alle persone con una forma di menomazione di poter esercitare i propri diritti parimenti alle persone cosiddette normodotate. Vengono pertanto passati in rassegna tutti gli ambiti dei diritti, da quelli civili a quelli politici, da quelli economici a quelli sociali e culturali.

Ad ogni Stato è lasciato un largo margine di manovra, per poter fare in modo di concretizzare tali diritti, adempiendo in tal modo agli obblighi posti dalla Convenzione.

Tra le definizioni che fanno da cardine a tutto il testo ed i principi generali della Convenzione, definiti negli articoli 2 e 3, troviamo quello dell'accessibilità, della partecipazione e dell'inclusione e quello dell'accomodamento ragionevole.

Vogliamo qui soffermarci maggiormente sull'ambito dell'educazione e del diritto-dovere all'istruzione, mettendo in luce lo spesso *fil rouge* che collega l'articolo 26 della *Dichiarazione universale dei diritti umani*² all'articolo 24³ della *Convenzione*, fino all'obiettivo 4 dell'*Agenda 2030*.

² Dichiarazione universale dei diritti umani 1948, art. 26: “Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali”.

³ Convenzione ONU 2006, art. 24: “Educazione 1. Gli Stati parte riconoscono il diritto delle persone con disabilità all'educazione. Allo scopo di realizzare questo diritto senza discriminazioni e su una base di uguaglianza di opportunità, gli Stati parte faranno in modo che il sistema educativo preveda la loro integrazione scolastica a tutti i livelli e offra, nel corso dell'intera vita, possibilità di istruzione finalizzate: (a) al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e di autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana; (b) allo sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, fino al loro massimo potenziale; (c) alla partecipazione effettiva delle persone con disabilità a una società libera. 2. Ai fini dell'esercizio di tale diritto, gli Stati parte dovranno assicurare che: (a) le persone con disabilità non vengano escluse dal sistema di educazione generale a causa della disabilità e che i fanciulli con disabilità non siano esclusi dall'istruzione primaria gratuita e obbligatoria o dall'istruzione secondaria a causa della disabilità; (b) le persone con disabilità possano accedere ad un'istruzione primaria e secondaria integrata, di qualità e libera, su base di uguaglianza con gli altri, all'interno delle comunità in cui vivono; (c) si proceda a accomodamenti ragionevoli per andare incontro alle esigenze individuali; (d) le persone con disabilità ricevano il sostegno necessario, all'interno del sistema educativo generale, al fine di agevolare la loro effettiva istruzione; (e) efficaci misure di supporto individualizzato siano fornite in ambienti che ottimizzino il programma scolastico e la socializzazione, conformemente all'obiettivo della piena integrazione. 3. Gli Stati parte devono mettere le persone con disabilità in condizione di acquisire le competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed uguale partecipazione all'insegnamento e alla vita della comunità. A questo scopo, gli Stati parte adotteranno misure appropriate, e specialmente: (a) agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, di modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi, di abilità all'orientamento e alla mobilità e agevolare il sostegno visivo ravvicinato; (b) agevolare l'apprendimento del linguaggio dei segni e la promozione dell'identità linguistica della comunità dei non udenti; (c) assicurare che l'istruzione delle persone, ed in particolare dei fanciulli ciechi, sordi o sordociechi, sia impartita nei linguaggi, nelle modalità e con i mezzi di comunicazione più appropriati per l'individuo e in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico e lo sviluppo sociale. 4. Allo scopo di aiutare ad assicurare la realizzazione di tale diritto, gli Stati parte adotteranno misure appropriate per impiegare insegnanti, ivi compresi insegnanti con disabilità, che siano qualificati nel linguaggio dei segni e/o nel Braille e per formare professionisti e personale che lavorino a tutti i livelli dell'istruzione. Tale formazione dovrà includere la consapevolezza della disabilità e l'utilizzo di appropriati modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione migliorativi e alternativi, tecniche e materiali didattici adatti alle persone con disabilità. 5. Gli Stati parte assicureranno che le persone con disabilità possano avere accesso

Quest'ultimo in particolare, ideale conguaglio dei due precedenti, vuole far sì che chiunque, in ogni angolo del pianeta, riceva un'istruzione di qualità senza discriminazioni o distinzioni. La scuola in tal senso va intesa come luogo privilegiato in cui i singoli possano realizzare la propria autoefficacia e autorealizzazione. Le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aprire le porte al territorio per promuovere la creazione di quella che viene definita "comunità educante", in cui le relazioni tra la scuola e la famiglia, la scuola e il mondo del lavoro e le altre agenzie educative riescono a creare una rete di soggetti che condividono la responsabilità della crescita dei giovani, in un'ottica di inclusione e di ottemperamento ai diritti di uguaglianza e dignità, con lo scopo di ridurre le cause della povertà e del divario sociale, per prevenire l'abbandono e la dispersione scolastica, assicurando a tutti il diritto allo studio e il successo formativo.

L'istruzione è la strategia fondamentale per uno sviluppo economico e sociale sostenibile del nostro pianeta: più è alto il grado di istruzione, maggiore sarà la partecipazione attiva al mondo del lavoro. Tuttavia, sono oltre 120 milioni i bambini a cui è negata l'istruzione di base, e la maggior parte di essi sono bambine. Pregiudizi culturali, povertà, matrimonio e gravidanze precoci sono tra le principali barriere all'istruzione femminile. Ma ad essere esclusi sono anche disabili, popolazioni indigene e bambini in situazioni vulnerabili.

Aver accesso alla scuola non significa solo imparare a leggere, scrivere e far di conto, ma diventare anche artefici del proprio destino e capaci di esprimere e far valere i propri diritti. Nei paesi con basso reddito e alto incremento demografico, l'istruzione costituisce infatti lo strumento più efficace per spezzare la catena che lega ignoranza, povertà, sfruttamento e sottosviluppo. L'analfabetismo riguarda soprattutto le donne in Asia e Africa subsahariana. Per l'Unicef l'istruzione delle bambine è una priorità perché comporta miglioramenti in diversi ambiti: salute, condizioni delle donne; alimentazione, acqua e servizi igienici; lavoro minorile e forme di sfruttamento.

all'insegnamento superiore generale, alla formazione professionale, all'insegnamento per adulti e alla formazione continua lungo tutto l'arco della vita senza discriminazioni e su base di uguaglianza con gli altri. A questo scopo, gli Stati parte assicureranno che sia fornito un accomodamento adeguato alle persone con disabilità".

Garantire a tutti sia l'istruzione primaria sia quella secondaria è uno sforzo immane, anche solo per formare gli insegnanti necessari o costruire le strutture scolastiche nelle quali ospitare un così vasto numero di studenti⁴.

Nonostante queste difficoltà, l'obiettivo è uno dei capisaldi dell'Agenda 2030, perché solo persone istruite e competenti possono collaborare al compito di trasformare il mondo e salvare il pianeta. Un'istruzione equa, gratuita e libera garantisce infatti il raggiungimento di obiettivi molto diversi tra loro: parità di genere, conoscenza e innovazione, libertà di espressione, sicurezza alimentare, salute e superamento della povertà⁵.

L'istruzione è un diritto dell'uomo da riconoscere a chiunque e da garantire a tutti, gratuitamente, almeno per quanto riguarda il livello di base. Oltre a essere un diritto, l'istruzione è anche, soprattutto a livello dei primi gradi di scuola, un dovere, sia nei confronti di sé stessi, sia verso gli altri, perché un buon grado d'istruzione aiuta a vivere meglio ed è un vantaggio per tutta la comunità. Per questo le leggi dei vari Stati prevedono la frequenza obbligatoria e gratuita dei primi anni di scuola. Investire nell'alfabetizzazione e nella scuola, infatti, è a lungo termine lo strumento più importante per lo sviluppo, il progresso sociale e la libertà di tutti gli esseri umani.

Elisabetta Ghedin, nel suo contributo *Rendere accessibile la conoscenza: lo Universal Design for Learning*, ha ben chiarito come va inteso il concetto di accessibilità e accomodamento ragionevole in campo educativo. Prendendo le mosse dal significato puro del termine, del suo uso precipuo in ambiti scientifici che rendono immediata l'idea insita nella sua etimologia, di ciò che è facilmente raggiungibile e di conseguenza utilizzabile, capiamo bene il senso dell'articolo 9⁶ della Convenzione

⁴ Uno dei punti essenziali è anche quello di fondi pubblici per l'istruzione, che vanno distribuiti in modo più equo.

⁵ Ad esempio, secondo le stime ufficiali, se tutti i bambini della Terra imparassero a leggere, 171 milioni di persone in meno vivrebbero in condizioni di povertà.

⁶ Convenzione ONU 2006, art. 9: "Accessibilità 1. Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli ambiti della vita, gli Stati parte devono prendere misure appropriate per assicurare alle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti od offerti al pubblico, sia nelle aree urbane che nelle aree rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicheranno, tra l'altro a: (a) edifici, strade, trasporti e altre attrezzature interne ed esterne agli edifici, compresi scuole, alloggi, strutture sanitarie e luoghi di lavoro; (b) ai servizi di informazione, comunicazione e altri, compresi i servizi elettronici e quelli di emergenza. 2. Gli Stati parte inoltre dovranno prendere appropriate misure per: (a) elaborare ed

ONU sulla disabilità. È proprio sul finale di tale articolo, infatti, che si legge “*queste misure, che includono l’identificazione e l’eliminazione di ostacoli e barriere all’accessibilità*”.

La possibilità per tutta la collettività di esercitare i propri diritti fondamentali è sottoposta all’accesso e alla fruibilità di beni e servizi, e ciò deve parimenti riguardare le persone con disabilità, perché solo così possono aggirare forme di discriminazione e vivere pienamente.

Il concetto di valore dell’accessibilità è applicato dalla Ghedin all’ambito didattico-educativo, dove viene ad identificarsi con la conoscenza che deve raggiungere un numero quanto più elevato possibile di soggetti. Alla stregua di un progetto fisico⁷, ugualmente per rendere accessibile la conoscenza, bisogna operare nella direzione dell’individuazione e della successiva rimozione degli ostacoli che si frappongono all’apprendimento e alla volontà di partecipazione, favorendo la prospettiva inclusiva.

Tuttavia, questo procedere, di certo nobile, si presenta come un intervento di second’ordine, su qualcosa di già esistente e caratterizzato in un certo modo.

Sempre di più, invece, si sta facendo strada un nuovo paradigma, il quale ribalta la visione totale dell’agire per rimuovere ostacoli/barriere, e sposa l’idea di creare a priori qualcosa che già di per sé non li abbia. È questa la teoria dell’Universal Design, nata in ambito urbanistico dall’idea dell’architetto Ronald L. Mace, secondo la quale ciò che viene creato idoneo è fruibile da persone con particolari esigenze, non può non risultare altrettanto utile e accessibile anche per gli altri. Questa idea di fondo è

emanare norme nazionali minime e linee guida per l’accessibilità delle strutture e dei servizi aperti od offerti al pubblico nonché per controllare l’applicazione di tali norme e linee guida; (b) assicurare che gli enti privati che forniscono strutture e servizi aperti od offerti al pubblico tengano conto di tutti gli aspetti dell’accessibilità per le persone con disabilità; (c) fornire a tutti coloro che siano interessati alle questioni dell’accessibilità una formazione concernente i problemi di accesso con i quali si confrontano le persone con disabilità; (d) dotare le strutture e gli edifici aperti al pubblico di segnali in caratteri Braille e in formati facilmente leggibili e comprensibili; (e) mettere a disposizione forme di aiuto da parte di persone o di animali addestrati e servizi di mediazione, specialmente di guide, di lettori e interpreti professionisti esperti nel linguaggio dei segni allo scopo di agevolare l’accessibilità a edifici ed altre strutture aperte al pubblico; (f) promuovere altre appropriate forme di assistenza e di sostegno a persone con disabilità per assicurare il loro accesso alle informazioni; (g) promuovere l’accesso per le persone con disabilità alle nuove tecnologie ed ai sistemi di informazione e comunicazione, compreso Internet; (h) promuovere la progettazione, lo sviluppo, la produzione e la distribuzione di tecnologie e sistemi accessibili di informazione e comunicazioni sin dalle primissime fasi, in modo che tali tecnologie e sistemi divengano accessibili al minor costo.

⁷ La Ghedin, in questo caso, fa il calzante esempio della costruzione di un traforo, che rende accessibile un luogo fino a quel momento irraggiungibile.

applicabile un po' a tutti i contesti, e in quello che qui interessa prende il nome di Universal Design for learning (UDL), un modello che delinea un sistema educativo flessibile, che ha come scopo principale quello di individuare dei principi cardini per poter sviluppare un tipo di offerta formativa capace di offrire a tutti gli studenti uguali opportunità d'apprendere. Da alcuni studi condotti, si è valutato che per rendere accessibile un percorso formativo occorre intervenire su tre elementi, ossia contenuti, processi ed esiti. L'obiettivo non è cambiare ciò che viene insegnato (contenuto), ma in che modo (processo) gli studenti possono accedere alle informazioni che costituiscono quel contenuto disciplinare, almeno nei suoi aspetti essenziali. Il risultato (esito) che si intende così raggiungere è teso ad esaltare le diversità/unicità di ciascun allievo, piuttosto che omologarli ad un unico standard di riferimento.

A tal proposito, Amartya Sen parla di “funzionamenti” (1992), dei modi di *essere* e di *fare* che indirizzano ogni studente verso determinate scelte. Nella concezione di Sen, che analizzeremo nel dettaglio in seguito, i funzionamenti rappresentano “parti dello stato di una persona” ovvero, le varie cose che essa riesce a fare o a essere nel corso della sua vita; in tal senso «la «capacità» in particolare, di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare. Un assetto sociale o una determinata politica pubblica sono tanto migliori quanto più consentono agli individui di avere maggiori capacità di conseguire funzionamenti di valore (Sen, 2000).

In ragione di tali considerazioni, la scelta fra diversi assetti sociali deve essere influenzata dalla loro attitudine a promuovere le capacità umane. L'obiettivo, perseguito da Sen e poi da Nussbaum è proprio quello di delineare una teoria normativa, in cui il ragionamento consequenziale includa in esse il rispetto di alcuni diritti tale da comprendere il valore delle azioni effettuate o il disvalore della violazione dei diritti e al contempo delle libertà fondamentali.

Questo paradigma educativo dell'UDL, che approfondiremo in seguito, intende approcciare l'apprendimento nel suo essere multidimensionale, nella sua complessità, prendendo in considerazione tutti gli elementi che ne sono coinvolti e le interrelazioni tra essi. Inoltre, esso è stato integrato con le teorie scientifiche sul funzionamento cerebrale, e si è dato vita ad un modello, descritto attraverso tre principi di base:

1. Fornire molteplici mezzi di *rappresentazione* (forme nelle quali l'informazione è presentata)

2. Fornire molteplici mezzi di *azione ed espressione* (i modi in cui gli studenti mostrano le proprie conoscenze)

3. Fornire molteplici mezzi di *coinvolgimento* (i modi in cui gli studenti sono motivati e coinvolti nel processo di apprendimento)

Il primo principio è riconducibile a quello dell'accomodamento ragionevole della Convenzione ONU, e considera che l'attività educativa deve tener conto della diversità dei sistemi neuronali degli studenti, nei modi differenti con cui ciascuno recepisce ed elabora le informazioni in ingresso. Alla luce di questo principio i docenti devono fare in modo da attivare molteplici "reti di riconoscimento" in merito all'argomento, e sarebbe opportuno progettare a priori l'intervento didattico adattandolo a tale scopo, quindi con presentazioni varie dei concetti.

Il secondo principio attiene alle modalità con cui gli studenti rielaborano i contenuti, le quali essendo anch'esse multiple e differenti, devono poter essere assecondate, fornendo mezzi diversi per far esprimere gli studenti, saranno loro a scegliere come farlo. Il terzo principio, infine, fa riferimento al coinvolgimento, ossia alla possibilità di rendere tutti partecipi, al grado di motivazione che lo studente ha nei confronti di quell'insegnamento, motivazione che si traduce in interesse ed impegno, in modo tale che ad essere attivati non sono solo i sistemi neuronali ma anche quelli che attengono alla sfera emotiva.

In particolare, in merito a quest'ultimo criterio è bene evidenziare quanto sia importante per gli studenti legare il momento dell'apprendimento ad aspetti della vita reale, prendendo in considerazione anche il rapporto con il gruppo classe. Non va, inoltre, dimenticato, che ogni studente farà sempre ricorso alla propria personalità, intesa in termini di conoscenze pregresse, inclinazioni personali, grado di curiosità, metodo di studio, concentrazione ecc. Un'azione didattica che, dunque, vuole essere accessibile deve far ricorso a strategie variegate, capaci di ottimizzare i contenuti, offrire un ampio ventaglio di mezzi di apprendimento; minimizzare le fonti di distrazioni ed ampliare quelle di attenzione.

“In sintesi, la promessa dell'Universal Design for Learning è di rendere gli studenti motivati e felici, coinvolti nel loro processo di apprendimento, favorendo

l'accessibilità alle opportunità di apprendimento e fornendo loro gli strumenti per esprimere la loro conoscenza (Ghedin, 2017)".

2. La tormentata storia dei diritti umani

Per poter ricostruire il percorso che ha portato alla presa di coscienza della necessità di riconoscere e successivamente garantire la tutela di determinati diritti occorre risalire indietro nella storia, a quegli eventi che hanno coinciso con lotte sostenute dagli uomini al fine di rivendicare delle libertà. Pensiamo ad esempio da un lato alle lotte "religiose" degli eretici medievali e dei protestanti in età moderna; dall'altro, invece, troviamo le battaglie condotte in difesa di libertà ed autonomia di gruppi sociali, di città in contrasto con l'autoritarismo dei sovrani.

In quest'ultimo ambito, consolidato è il rimando alla storia inglese, a partire dalla concessione di quella che da più parti è stata definita la prima carta costituzionale, vale a dire la *Magna Charta Libertatum* concessa nel lontano 1215; da qui con un balzo in avanti di circa quattro secoli, va ricordata la *Petition of right*, che il re Carlo I d'Inghilterra fu costretto a firmare nel 1628 e con la quale venne sancita la proibizione di imprigionare senza motivo. Poco più di cinquant'anni dopo, nel 1679, sempre in Inghilterra, Carlo II concesse l'*Habeas Corpus Act*, in cui tale principio è ribadito e nel 1688 il Parlamento inglese approvò il *Bill of rights*, in cui tra le altre cose è riconosciuta la libertà di pensiero, opinione e stampa. Questi primi fondamentali atti, frutto di lunghe lotte civili volte a limitare progressivamente il potere assoluto dei sovrani, vanno tuttavia contestualizzate alla realtà inglese, senza pertanto dimostrare di possedere un respiro più ampio, di tipo universalistico.

Un aspetto, quest'ultimo, che però si faceva sempre più strada nella riflessione dei pensatori contemporanei. È, infatti, al giusnaturalismo di epoca moderna che va ricondotta l'idea di diritti tali da definirsi umani, nel senso che vanno sottratti ad una contingenza storico, politica, economica, religiosa e sociale per essere ricondotti direttamente alla sfera individuale. Si inizia così a parlare di leggi del diritto oggettivo, chiamato anche diritto positivo, che dovrebbero essere, secondo la corrente di pensiero del giusnaturalismo, modellate sul diritto naturale, cioè sull'insieme di principi e valori che rispondono alla natura stessa dell'essere umano. A differenza delle leggi imposte dai singoli Stati, che mutano con il mutare delle società, le norme

del diritto naturale sono leggi immutabili e imprescindibili, poiché coincidono con l'essenza stessa dell'uomo, come la libertà e l'uguaglianza⁸.

Lo sviluppo di questa nuova dottrina si deve a filosofi quali Ugo Grozio, Thomas Hobbes, John Locke, e successivamente a tutta l'epoca dell'Illuminismo, durante la quale la riflessione filosofica cerca, ed ottiene, manifestazioni concrete e contestualmente i diritti umani vengono riconosciuti come universali⁹. Abbiamo così nel 1776 la *Dichiarazione di Indipendenza* delle colonie americane dall'Inghilterra, che riconosce a tutti i cittadini il diritto all'uguaglianza, alle libertà fondamentali e alla ricerca della felicità, e nel 1789, durante la Rivoluzione francese, la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* definisce i principi fondamentali di uguaglianza e libertà di pensiero, di stampa, di religione, di proprietà, sicurezza e resistenza all'oppressione. La traduzione di questi diritti in leggi effettive non fu, però, immediata e tantomeno fu “universale”, se solo si pensa alle differenze tra uomo e donna, che furono dure a scomparire. Nel corso dell'800, con il diffondersi della nuova cultura borghese e del pensiero liberale, si fece pian piano strada il riconoscimento di alcuni di questi; contemporaneamente la dottrina socialista fu tesa alla tutela soprattutto dei diritti dei lavoratori.

Questo cammino, che sembrava ormai in discesa nell'epoca a cavallo dei due secoli, venne bruscamente interrotto dagli sconvolgimenti della prima metà del '900.

Bisognerà perciò attendere il secondo dopoguerra per ridare nuova linfa alla cultura dei diritti umani.

⁸ A ben vedere la definizione esatta di quali sono da considerarsi leggi naturali è stata oggetto di riflessione per i pensatori di tutte le epoche dall'antichità fino ai nostri giorni. Una delle rappresentazioni più icastiche di conflitto tra le leggi poste dallo Stato e le norme che l'uomo trova dentro di sé, a prescindere dalle leggi statali, la si ritrova all'interno dell'esperienza del tragico: nella “Antigone” di Sofocle.

La tragedia di Sofocle narra la storia di Antigone, figlia di Edipo. Il re di Tebe Creonte ha emanato un editto che punisce con la morte chiunque darà sepoltura a Polinice, fratello di Antigone, caduto in battaglia mentre combatteva contro la sua città d'origine e perciò considerato traditore. Antigone decide di disobbedire all'editto di Creonte per obbedire alla propria coscienza, che le impone di dare sepoltura al fratello. Condotta davanti a Creonte, Antigone rivendica la scelta di disobbedire alla legge, in nome di principi superiori. L'editto del re, afferma Antigone, non può prevalere sulle leggi non scritte (*àgrapta nòmina*) che non vivono oggi o ieri, ma in eterno, e nessuno conosce il momento in cui ebbero origine.

I sofisti diedero una veste filosofica a questa contrapposizione tra leggi non scritte e leggi dello Stato, distinguendo fra ciò che è giusto per natura (*dikaion fisei*) e ciò che è giusto per legge (*dikaion nomo*), laddove *nomos* indica la legge come “prodotto” artificiale dell'uomo).

Antigone, con la sua ribellione alla legge in nome di principi più alti, è considerata anche l'emblema della disobbedienza civile.

⁹ I pensatori illuministi elaborarono e diffusero il principio in base al quale lo Stato doveva essere formato da cittadini e non da sudditi, cioè da persone che vantavano nei confronti dei governanti anche dei diritti e non solo dei doveri.

All'indomani della sciagura del secondo conflitto mondiale ci fu da più parti la presa di coscienza di quanto dovesse essere necessario concedere Costituzioni democratiche così da evitare il ripetersi di fenomeni di mortificazione psicologica e annientamento fisico, portando l'attenzione alla problematica dei diritti dell'uomo in una dimensione non solo interna ma internazionale, nella prospettiva di adottare una salvaguardia di tutto l'insieme dei valori riferibili alla persona umana, sottraendoli alla sovranità di un singolo Stato. Contemporaneamente diventa sempre più salda la consapevolezza che la crescita sociale, economica, politica e culturale dei popoli è strettamente legata al rispetto dei diritti fondamentali della persona, la cui difesa non è compito solo del singolo Stato, ma deve riguardare l'intera comunità internazionale.

Questa nuova cultura dei diritti umani rappresentò una vera e propria rivoluzione che ha segnato un cambiamento epocale nei rapporti internazionali, dando vita a “nuovo codice dell'umanità” (Cassese, 2008), che ha alla base due concetti fondamentali: l'uguaglianza di tutti gli uomini e la dignità della persona umana¹⁰.

S'impone, dunque, una nuova visione che porta a riconsiderare tutto il diritto internazionale, a partire dalla rifondazione di un organo di tutela internazionale. Sul sostato della Società delle Nazioni, nata nel primo dopoguerra, il 26 giugno 1945 le potenze vincitrici istituirono l'organizzazione delle Nazioni Unite, con lo scopo di assicurare e mantenere la pace e la sicurezza nel mondo, sviluppando relazioni amichevoli tra gli Stati, e impegnandosi in primo luogo nella stesura della *Dichiarazione universale dei diritti umani*, approvata e firmata a Parigi il 10 dicembre 1948.

I paesi firmatari, sconvolti dallo sterminio di milioni di ebrei, dalle migliaia di vittime della bomba atomica e dalle distruzioni causate dalla guerra, assumono con un documento l'impegno solenne a evitare che tali orrori si ripetano, riconoscendo, al contempo, l'universalità dei diritti dell'uomo. Per la prima volta nella storia dell'umanità, in un documento scritto si sostiene che tutte le persone del mondo, senza distinzioni di nessun tipo e per il solo fatto di esistere, sono titolari di diritti fondamentali. La Dichiarazione rappresenta, quindi, una sorta di manifesto ideale

¹⁰ In particolare, in merito al concetto di dignità della persona umana il riferimento diretto e a quanto già sostenuto dal filosofo Kant: l'uomo deve essere sempre trattato non solo come semplice mezzo ma anche come fine, seppur si fosse macchiato di crimini, in quanto il rispetto che gli è dovuto non può mai essere negato, neppure dall'evidenza di atti indegni da lui compiuti.

della cittadinanza globale e la sua forza è soprattutto morale e politica, agendo come strumento di pressione sugli Stati affinché si adeguino ai principi da essa sanciti.

Il documento è strettamente legato da un lato ai suoi illustri precedenti, sopra nominati, e dall'altro è complessivamente il prodotto della cultura politica americana, in particolare dell'internazionalismo wilsoniano e della concezione democratica rooseveltiana.

Per quanto attiene il primo aspetto, la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* è il documento che più ha ispirato i rappresentanti delle Nazioni Unite, tanto è vero che non è un caso che l'articolo 1 della Dichiarazione ONU, “*Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza*” racchiuda i tre concetti simbolo della Rivoluzione francese. Ma, come precedentemente accennato la Dichiarazione ONU ha almeno altri due punti di riferimento che meritano di essere ricordati. Si tratta dei due celebri discorsi tenuti rispettivamente dai presidenti americani Woodrow Wilson e Franklin Delano Roosevelt in occasione dei due conflitti mondiali. Il *Discorso sui quattordici punti* declinato da Wilson nel 1918 affronta in altrettanti punti quei principi di pace e cooperazione tra le nazioni che avrebbero dovuto guidare l'ordine mondiale successivo alla grande guerra, e tra questi soprattutto il principio all'autodeterminazione dei popoli. Il *Discorso sulle quattro libertà fondamentali*, invece, di Roosevelt del 1941, individua nelle libertà di parola, libertà di credo, libertà dal bisogno e libertà dalla paura, le libertà che spettano ad ogni uomo e che, pertanto, rappresentano i quattro pilastri del “nuovo ordine mondiale”, opposto all’“ordine di tirannia che i dittatori cercano di creare con lo scoppio di una bomba”. Entrambi questi discorsi contengono i principi che porteranno alla nascita delle Nazioni Unite e all'adozione della *Dichiarazione* del 1948.

Non va dimenticato, inoltre, che a presiedere la Commissione dei diritti umani, l'organismo cui fu affidata la stesura della Dichiarazione universale, fu Eleanor Roosevelt, la quale diede una definizione molto semplice e al tempo stesso significativa dei diritti umani: “*Dove, dopotutto, hanno inizio i diritti umani? Nei luoghi più piccoli, vicino casa, così piccoli e vicini da non essere menzionati neppure sulle carte geografiche. Tuttavia, questi luoghi rappresentano il mondo del singolo individuo; il quartiere in cui vive, la scuola all'università che frequenta; la fabbrica,*

la fattoria o l'ufficio dove lavora. Questi sono i luoghi dove ogni uomo, donna e bambino cerca eguale giustizia, eguale opportunità, eguale dignità senza discriminazione. Qualora questi diritti abbiano poco valore in quei luoghi, essi ne avranno poco anche altrove". (Anna Eleanor Roosevelt, 1948).

La *Dichiarazione universale* impone ai paesi firmatari il dovere di cooperare affinché i diritti umani siano rispettati, ma non li obbliga ad osservarli. Questo documento pur presentando indubbiamente un grandissimo valore è, difatti, una enunciazione di principi e non effettua un'opera di vigilanza preventiva circa la modalità di attuazione degli stessi, né prevede sanzioni in caso di mancato rispetto. Infatti, la situazione è in capo ai singoli Stati e all'ONU non sono riconosciuti poteri specifici per sanzionare l'organismo che non riconosce il singolo diritto o che non lo rispetti. Ciononostante, ha una tale forza morale e politica da costituire tuttora il punto di riferimento essenziale per promuovere e garantire il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali dell'uomo.

L'insieme dei diritti umani elencati nei 30 articoli della *Dichiarazione universale* è ampio e articolato, ma può essere racchiuso in alcuni ambiti:

- *Divieto di ogni tipo di discriminazione.* I diritti sanciti dalla dichiarazione spettano a ciascun individuo, senza alcuna distinzione
- *Divieto di schiavitù, servitù e tratta degli schiavi.* A prima vista la schiavitù può sembrare un fenomeno del passato ma non è così. Esistono nuove forme di schiavitù spesso gestite dalla criminalità organizzata, come la tratta delle donne destinate alla prostituzione, l'impiego di bambini e minori per l'accattonaggio o il traffico degli stupefacenti, i lavori forzati, fino al tragico fenomeno del traffico di organi.
- *Divieto di tortura, punizioni inumane, arresto o esilio arbitrario.* Con questi divieti la dichiarazione intende salvaguardare l'integrità psicofisica e la dignità dei detenuti, e in generale di chi è stato condannato a scontare una pena.
- *Libertà di movimento all'interno del proprio Paese, diritto di emigrare e diritto d'asilo.* La Dichiarazione prevede il diritto di lasciare il proprio paese, cioè il diritto di emigrare, cui però non fa riscontro il diritto di immigrare. La scelta se accogliere o meno chi emigra è rimessa quindi alla discrezionalità degli Stati. Chi subisce

persecuzione nel proprio paese d'origine ha diritto a ricevere asilo in altri Stati, assumendo la qualifica di rifugiato.

- *Diritto di sposarsi e di fondare una famiglia.* tutti hanno il diritto di sposarsi, senza limitazioni di razza cittadinanza o religione. Il matrimonio deve sempre basarsi sul libero consenso, non sono quindi ammissibili le nozze forzate imposte dalle famiglie, talvolta anche a figlie piccolissime.
- *Libertà di pensiero, di opinione, di coscienza e di religione.* Queste libertà sono alla base della democrazia e consentono non solo di coltivare liberamente il proprio pensiero e la propria fede o ideologia, ma anche di manifestarli in pubblico e divulgarli con ogni mezzo.
- *Diritto di partecipare al governo del paese,* direttamente o attraverso rappresentanti scelti con libere elezioni a suffragio universale.
- *Diritto al lavoro e a un'equa retribuzione, diritto al soddisfacimento dei bisogni primari (salute, cibo, vestiario, abitazione), diritto alle cure mediche, la sicurezza sociale, alla tutela della maternità e dell'infanzia.*
- *Diritto all'istruzione, diritto a partecipare alla vita culturale e artistica e a godere dei frutti del progresso scientifico.* Anche i bisogni materiali della persona concorrono, al pari di quelli materiali, al pieno sviluppo della personalità umana. L'istruzione in particolare deve essere gratuita e obbligatoria almeno fino al livello elementare, mentre l'istruzione superiore deve essere accessibile a tutti sulla base del merito.

Tutti i diritti umani, per la loro essenza prima di essere diritti che riconoscono la dignità e il valore di ogni persona, presentano caratteristiche comuni. Essi, infatti, sono: fondamentali, perché corrispondono ai bisogni essenziali dell'individuo; universali, perché appartengono a ogni essere umano senza distinzioni di nessun tipo; inviolabili, perché nessuno può esserne privato e indisponibili, perché non vi si può rinunciare, neanche volendolo.

3. I diritti umani in Europa

I diritti elencati nella *Dichiarazione universale* sono stati ampliati e migliorati dall'ONU e hanno costituito oggetto di specifiche Convenzioni.

Di due anni successivi alla Dichiarazione ONU è un altro importante documento, di ispirazione analoga ma inscritto nella cornice del continente europeo: la

Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU). Firmata a Roma nel 1950, è stata sottoscritta dai 47 stati membri del Consiglio d'Europa. L'Italia l'ha ratificata nel 1955.

Tale *Convenzione*, alla quale poi sono stati aggiunti dei protocolli addizionali, che hanno apportato graduali modifiche, ampliando soprattutto la seconda parte, si struttura in un preambolo iniziale, nel quale viene richiamato il patrimonio comune di tradizioni e gli ideali politici degli Stati democratici occidentali e di conseguenza una base comune data dal riconoscimento delle libertà fondamentali e dei diritti dell'uomo; dalla seconda parte costituita dall'elencazione dei diritti riconosciuti, e dunque tutelati, i quali attengono principalmente a quelle che sono le libertà fondamentali, innanzitutto il diritto alla vita, alla libertà e alla sicurezza, all'imparzialità della giustizia, alla libertà di pensiero, associazione, religione ecc.; tuttavia essa non appare esaustiva relativamente ai diritti sociali¹¹. A questo proposito va però notato che la *Convenzione* si pone sempre e comunque accanto alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e, contestualmente, a quanto previsto e garantito dai singoli Stati.

L'ultima parte, infine, descrive il meccanismo per l'attuazione della tutela dei diritti precedentemente enunciati, un meccanismo al quale possono ricorrere non solo le parti contraenti, e dunque gli Stati membri, ma anche il singolo cittadino, facendo ricorso agli organismi sovranazionali, nel caso in cui si sia verificata una violazione della *Convenzione*.

Questo è sicuramente l'aspetto più interessante della *Convenzione* sotto un duplice punto di vista: sia perché si crea un sistema di vigilanza sulla garanzia dei diritti, unico al mondo¹², che la *Dichiarazione* non prevedeva, sia perché è riconosciuta al singolo individuo la possibilità di invocare il rispetto dei diritti. In questo modo i diritti umani non risultano più solo essere solenni affermazioni nobilmente condivise, ma diritti esigibili dinnanzi ad una corte.

Infatti, a seguito dell'emanazione della *Convenzione*, e per l'attuazione della stessa, si diede vita a specifici organi attuativi del sistema di garanzia, vale a dire la Commissione Europea dei diritti dell'uomo e la Corte europea dei diritti dell'uomo,

¹¹ Successivamente, però, il Consiglio d'Europa ha ovviato a questa "mancanza" relativa ai Diritti Sociali con la ratifica della Carta Sociale Europea, avvenuta a Torino nel 1965 e successivamente adottata da tutti gli stati membri dell'Unione Europea.

¹² Tale sistema di garanzia, in parte riveduto nell'iter procedurale dal Protocollo 11, si basa in ogni caso sul principio di sussidiarietà

con sede a Strasburgo, con lo scopo specifico di dirimere eventuali contenziosi insorti relativamente alla mancata tutela di quanto espresso nella *Convenzione*¹³.

Più recente è la *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* proclamata a Nizza nel 2000, la quale è considerata, insieme al Trattato di Lisbona, come una sorta di costituzione dell'Unione Europea. Essa, giuridicamente vincolante per tutti gli stati membri, aspira a realizzare un'unione sempre più stretta tra i popoli europei, e contiene un catalogo dei diritti aggiornato al XXI secolo, per esempio il diritto alla privacy o i diritti legati alla bioetica, come il divieto di pratiche eugenetiche e di clonazione umana, il diritto a conciliare vita familiare e professionale, il divieto di licenziamento in caso di maternità, il diritto ad un alto livello di assistenza sanitaria, il diritto alla parità di genere in tutti i campi. Un'intera sezione dedicata alla solidarietà, a conferma dell'intento di voler creare un'“Europa dei diritti”, il cui godimento, come si legge nel preambolo, “fa sorgere responsabilità e doveri nei confronti degli altri, come pure della comunità umana e delle generazioni future”. Altro aspetto innovativo di questa carta è che tutti i diritti, che non sono strettamente connessi con la cittadinanza UE, vengono riconosciuti a chiunque, compresi quindi i cittadini extracomunitari.

A questi documenti si affiancano le numerose convenzioni promosse dall'ONU e dedicate a temi più specifici del generale ambito di diritti umani¹⁴.

4. Diritti umani: obiezioni e critiche

La stretta e indissolubile relazione tra le varie categorie di diritti umani, accanto al generale consenso, non ha mancato di suscitare alcune obiezioni e critiche di fondo.

Il primo riferimento va al giurista e politico canadese Michael Ignatieff (2003) e alla sua teoria del minimalismo dei diritti umani, secondo la quale non solo non vi è alcuna interdipendenza necessaria tra i diritti, ma alcuni risultano essere connotati da una rilevanza, e dunque importanza, maggiore rispetto ad altri. Questo ‘zoccolo’ duro

¹³ Una strada per certi versi simile è quella che sta percorrendo l'America latina: nel 1969 è stata infatti adottata la Convenzione americana sui diritti umani, che è in vigore dal 1978, ed è stata creata la Corte interamericana sui diritti umani, con sede in San José di Costa Rica, la cui giurisdizione è accettata da 21 Stati.

¹⁴ Ricordiamo: la *Convenzione sull'eliminazione di tutte le discriminazioni razziali* (1965); la *Convenzione sull'eliminazione di tutte le discriminazioni riguardanti le donne* (1979); la *Convenzione contro la tortura e altri trattamenti o punizioni crudeli, inumane e degradanti* (1984); la *Convenzione sui diritti del fanciullo* (1989); la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (2006).

di diritti, include quelli civili e politici, mentre esclude quelli sociali ed economici. La riflessione che sta alla base di tale teoria è che è dannoso piegare tutto l'insieme di diritti anche a società che di fatto non hanno familiarità con tipologie di problematiche affrontate e tutelate da siffatti diritti.

Pertanto, la decisione che spetta ai singoli Stati è quella di stabilire il valore di ciascun diritto in base alla propria comunità di riferimento. Tuttavia, il rischio di quest'impostazione è evidente: la negazione di una rete di interdipendenza tra diritti diversi ha come conseguenza negativa il diniego anche del vincolo di tutela tra gli stessi. Inoltre, se un diritto non è universalmente riconosciuto può determinare l'insorgere di episodi di ingiustizia sociale.

La difesa dell'individuazione di una base minima fondamentale di diritti umani universalmente condivisi (o almeno quanto più universalmente possibile) è al centro delle teorie di John Rawls (1999).

Rawls, in *The Laws of Peoples*, sostiene che diritti quali il diritto alla vita, la libertà di coscienza, la proprietà personale, l'uguaglianza formale, hanno una innegabile validità in tutte le società, anche quelle non basate su un'idea liberale occidentale, in quanto tali diritti umani sono condizione necessaria di un qualunque sistema di cooperazione sociale ed ogni violazione costituisce una forma di schiavitù; in questo modo anche società non pienamente 'occidentali' possono essere capaci di fornire tutela nei confronti di questi diritti umani da ritenersi basilari e sono definiti da Rawls 'decenti', gli altri sono 'stati fuorilegge'¹⁵.

La teoria minimalista è frutto dell'obiezione di eurocentrismo mossa alla *Dichiarazione* del '48. Secondo i critici, il catalogo dei diritti sanciti dalla *Dichiarazione* ONU ammantata di universalismo quella che è in realtà una impostazione eurocentrica, basata sulle tradizioni giuridiche, storiche e culturali dell'Occidente.

In risposta a tale obiezione c'è da segnalare l'adesione alla *Dichiarazione* anche di Paesi socialisti non occidentali, che hanno fatto propria la cultura dei diritti umani, anche quelli sociali ed economici.

¹⁵ Rawls conclude la sua teoria sostenendo che gli 'stati fuorilegge' non vanno tollerati e nei loro confronti è ammissibile una guerra in quanto rappresentano una minaccia per i popoli liberali e per i popoli 'decenti'.

Nell'ultimo quarto del secolo scorso questa critica è emersa, tra l'altro, dal dibattito sugli *Asian Values* (valori asiatici), cioè quel nucleo di valori e ideologie politiche che sono propri della tradizione e della cultura dell'Asia.

In quest'ottica, estendere i diritti della *Dichiarazione* a tutti i popoli del mondo è un'operazione di colonizzazione culturale e appiattimento delle differenze, sia pure supportata da lodevoli intenti. Il rischio è quello di rafforzare l'egemonia dell'Occidente sui popoli più vulnerabili, con effetti opposti rispetto alle stesse intenzioni della *Dichiarazione*. Il sovrano di Singapore, Lee, promotore di tale dibattito, ha proposto una differente versione di valori, di stampo dunque asiatico, la cui base è rappresentata dalla collettività e non dal singolo, contenuta in buona parte nella *Dichiarazione di Bangkok* del 1993¹⁶. Il cuore di questa posizione è dato dalla predominanza dell'ideologia del collettivismo nelle società non occidentali, secondo la quale l'individuo è definibile nella sua identità sempre rispetto ad una famiglia, un clan o una casta, che rappresenta la sua rete di appartenenza, detentrici primaria di diritti.

L'altra critica è quella dell'ineffettività. L'ambizioso progetto di garantire diritti umani nel mondo si scontra con una realtà drammatica e scoraggiante. In molti Paesi tali diritti sono palesemente calpestati e non esistono mezzi efficaci per imporne il rispetto. Per questo i critici affermano che i diritti umani sono nobili dichiarazioni di intenti, dotate sì di una certa efficacia persuasiva sui governi mondiali, ma privi di effettività proprio laddove la loro applicazione sarebbe più urgente.

Quest'ultima obiezione appare senza dubbio avere maggior fondamento, mentre la prima risulta essere troppo invischiata in considerazioni di altro tipo, prima fra tutte quella dell'opposizione Occidente/Oriente. La considerazione finale pare, dunque, essere quella che internazionalizzare così come relativizzare sono due assunti ugualmente nocivi¹⁷, in quanto comportano già di per sé una forma di astrazione

¹⁶ “nonostante i diritti umani abbiano carattere universale, debbano essere considerati nel contesto di un processo dinamico e in una costante evoluzione di sviluppo normativo, tenendo presente il significato delle specificità nazionali e regionali e i diversi background storici, culturali e religiosi”. Si veda anche Donatella Ilario, *Diritti umani e valori asiatici: un'introduzione al dibattito*, <https://web.archive.org/web/20130404235832/http://www.geopolitica-rivista.org/19386/diritti-umani-e-valori-asiatici-unintroduzione-al-dibattito/>.

¹⁷ Precisando, tuttavia, che l'“universalità” dei diritti non significa condivisione da parte di tutti, ma eguale rispetto per tutti.

lontana dalla realtà. Al contrario, possiamo senz'altro sostenere che i diritti umani vanno intesi come diritti di per sé e vanno visti in situazione.

5. I diritti umani nella Costituzione italiana: i diritti che precedono il diritto

Elemento fondamentale delle Costituzioni democratiche contemporanee è l'affermazione del principio di inviolabilità dei diritti della persona umana, principio che rende la tutela della persona un dovere imprescindibile alla base dell'organizzazione dello Stato democratico, rendendo di fatto necessaria una stretta interrelazione tra la sfera dell'autorità e la sfera della libertà dell'individuo, ricomposte così in un equilibrio. In tal modo viene riconosciuto il primato della persona umana sullo Stato, in quanto fondamento e allo stesso tempo scopo ultimo delle Costituzioni democratiche e, dunque, della vita di una società risulta essere il riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo.

Questa impostazione la si ritrova anche nella Costituzione Italiana, nella quale la tutela dei diritti fondamentali della persona umana è volta ad esaltare innanzitutto l'uomo per la sua dignità. Per questo valore riconosciuto, tali diritti sono da considerarsi principi strutturali dello Stato stesso e a loro spetta la specifica garanzia dell'invulnerabilità.

In particolare, i padri costituenti hanno dedicato a tali diritti l'intera prima parte della nostra carta costituzionale, sancendo così di fatto l'imprescindibile duplice funzione del cittadino, visto come singolo ma anche come occupante uno specifico posto nella società.

Così oltre alla libertà personale, a quella di domicilio, alla libertà di manifestazione del pensiero e alle altre libertà riconosciute nel titolo I, parte I, la Costituzione italiana dà risalto anche ad altri diritti previsti nei titoli II e III, le parti cioè dedicate ai rapporti etico-sociali e a quelli economici, proprio in virtù di questa considerazione dell'individuo in quanto essere in società.

Se, dunque, tutti questi diritti intendono innanzitutto tutelare l'uomo per la sua dignità e favorire complessivamente lo sviluppo della persona umana, sicuramente gli

articoli 2¹⁸ e 3¹⁹ vanno riconosciuti come principi supremi del nostro ordinamento giuridico, e pertanto perennemente validi, a prescindere da qualunque indirizzo politico parlamentare e dunque superiori alla legge, non modificabili né eliminabili.

L'inviolabilità dei diritti sancita dall'articolo 2²⁰ è tale anche nei confronti dello Stato: se, per ipotesi, una legge dovesse porsi in contrasto con i diritti inviolabili²¹, risulterebbe contraria alla Costituzione e verrebbe perciò eliminata. Non solo, i diritti fondamentali fanno parte di quel blocco di principi di fronte ai quali si arresta la sovranità popolare.

La scelta da parte dei Costituenti del verbo "riconoscere" esprime l'idea per cui i diritti dell'uomo non sono creati dallo Stato né hanno bisogno, per esistere, di una legge che li istituisca. La Repubblica prende atto della loro esistenza, li riconosce appunto, e si impegna a garantirne il godimento a tutti. Non solo ai cittadini italiani, ma a qualunque essere umano.

In questo articolo trova espressione il principio personalista, secondo cui non è la persona al servizio dello Stato, ma lo Stato al servizio della persona.

L'affermazione del personalismo segna una rivoluzione copernicana rispetto allo stato autoritario, che prevede la centralità dello Stato e la protezione della persona solo in funzione dello Stato. Nell'Assemblea Costituente, il principio personalista è stato il punto di convergenza sia delle forze cattoliche, che pongono l'uomo al centro del progetto divino, sia delle forze di sinistra, per le quali l'uomo è artefice dell'emancipazione dal bisogno e dallo sfruttamento del sistema capitalista; sia dei liberali, tradizionalmente legati alla centralità dell'individuo.

¹⁸ Cost., art. 2: *“La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale.”*

¹⁹ Cost., art. 3: *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.”*

²⁰ L'articolo 2 si ricollega idealmente all'articolo 1 della Dichiarazione ONU: *“Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza”.*

²¹ I diritti inviolabili non possono subire offese o modificazioni sia da parte di altri cittadini che da parte dei pubblici poteri. Lo stesso titolare del diritto non può rinunciarvi, né può cederlo ad altri con un contratto o con un altro atto di volontà (un contratto con cui ci si rendesse, sia pure volontariamente schiavi è inammissibile).

Esso sancisce un ordine di priorità che vede al primo posto proprio la tutela dei diritti fondamentali dell'uomo e solo successivamente ogni istituzione politica e ogni potere costituito.

Oltre al principio personalista, l'articolo 2 esprime anche il principio pluralista, ossia il valore della solidarietà e la connotazione essenzialmente sociale della persona umana²². Il riconoscimento dei diritti inviolabili, infatti, non è confinato in una dimensione individualistica (i diritti dell'uomo in quanto individuo), ma abbraccia la dimensione sociale e relazionale della persona, colta come membro di formazioni sociali ove si svolge la sua personalità. Sono tali la famiglia, le associazioni, i partiti, i sindacati, la comunità scolastica, le comunità religiose e così via.

Si volle in tal modo dare un ulteriore segnale del taglio netto rispetto al recente passato totalitarista, una netta presa di distanza dal monolitismo culturale tipico del regime fascista, che prevedeva un'unica ideologia ufficiale, un unico partito, un'unica religione di Stato, ma anche al passato di stampo liberale, legando indissolubilmente la realizzazione dell'essenza stessa della dignità dell'uomo alla sua espressione nella società di riferimento, e i diritti fondamentali acquistarono da questo momento un potenziale reale in quanto effettivi strumenti di partecipazione alla vita politica, sociale ed economica del Paese.

Da quest'ultima riflessione si comprende bene anche il concetto di quella *sovranità che appartiene al popolo* così come sancito dall'articolo 1²³ della stessa Costituzione; ma stretto e indissolubile è anche il richiamo e il legame con successivo articolo 3, che, come sappiamo, afferma l'indiscutibile *principio di uguaglianza* di tutti i cittadini innanzi alla legge, traducibile nella garanzia di salvaguardia della dignità di tutti gli uomini.

Come accennato precedentemente, unitamente al riconoscimento dei diritti inviolabili, l'articolo 2 richiama con forza anche tutti i cittadini ai doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale, dando vita così a quella stretta unione tra

²² Si deve al giovanissimo costituente Aldo Moro la sottolineatura di questa stretta interrelazione tra l'uomo individuo singolo - l'uomo individuo in società come fondamento della democraticità dello Stato: “*Lo Stato assicura veramente la sua democraticità ponendo a base del suo ordinamento il rispetto dell'uomo guardato nella molteplicità delle sue espressioni, L'uomo che non è soltanto singolo, che non è soltanto individuo, ma che è società nelle sue varie forme.*” Cfr. A. Moro, Intervento, Atti A.C., I.

²³ Cost., art. 1: “*L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione.*”

diritti e doveri che è alla base della concezione pluralista dello stato democratico. L'uomo è una persona umana alla quale vanno riconosciuti i diritti fondamentali, ma allo stesso tempo vive nella socialità e in essa deve esperire il proprio agire al valore della solidarietà, sempre allo scopo di poter realizzare con completezza la dignità del suo essere, in quanto in tal modo il cittadino è chiamato a contribuire al progresso e al benessere non solo di sé, ma di tutta la società²⁴. In questo modo il principio solidarista trasforma la persona da individuo a cittadino.

L'articolo 2 svolge anche un'altra importante funzione: permette il costante aggiornamento della Costituzione ai diritti di nuova generazione, che i costituenti del 1948, pur nella loro lungimiranza, non potevano prevedere. Il testo dell'articolo 2 garantisce, infatti, la protezione di tutti i diritti inviolabili, anche quelli non espressamente elencati nella Costituzione. Per questo viene definito come una valvola aperta che lascia entrare le nuove istanze emergenti dall'evoluzione della società. Grazie all'articolo 2 hanno fatto il loro ingresso nel nostro ordinamento: il diritto alla privacy, i diritti dell'ambiente, il diritto all'abitazione, il diritto del minore a essere inserito in una famiglia, il diritto alla libertà sessuale, il diritto a costituire un'unione omosessuale, il diritto del figlio adottivo a conoscere le proprie origini biologiche.

Prendendo le mosse proprio dal *principio di uguaglianza*, sancito dall'articolo 3 della nostra Costituzione, occorre evidenziare come il nucleo di valore costituito dalla salvaguardia della dignità di ogni essere umano, indipendentemente da ogni qualsivoglia differenziazione di qualunque tipo, viene ad essere di fatto una valorizzazione proprio della diversità in quanto tale: l'uguaglianza diventa effettiva, sostanziale nel momento in cui ogni tipo di organizzazione sociale, di istituzione politico-economica, offre garanzia di rispetto delle diversità, permettendo così la tutela della libertà dell'individuo, e per fare ciò diventa imprescindibile rimuovere ogni tipo di ostacolo che può di fatto limitare tale libertà e, dunque, tale espressione di uguaglianza²⁵.

²⁴ Per esempio, obbedendo al dovere di pagare i tributi, i cittadini consentono allo stato di reperire i fondi per costruire scuole, ospedali in cui tutti, anche i meno abbienti, riceveranno istruzione e cure mediche.

²⁵ A tal proposito occorre ricordare che l'articolo 2 della Dichiarazione ONU garantisce ad ogni uomo il diritto di essere processato se incolpato di qualsiasi azione, ed impone a chi dovrà giudicare di non tener conto della religione, del colore della pelle, della cultura, della nazione, dell'opinione politica e della ricchezza della persona da giudicare.

Con quel “*senza distinzione di*” del primo comma dell’articolo 3, la norma sottolinea il valore antidiscriminatorio dell’uguaglianza formale: sono vietate discriminazioni basate su qualsiasi caratteristica personale, dall’etnia al sesso, dal credo religioso o politico alla lingua, dalle condizioni economiche alla posizione occupata nella società. Vale la pena sottolineare che il divieto di discriminazione basata sul sesso comprende anche quelle basate sull’identità di genere e l’orientamento sessuale, spesso oggetto di gravi discriminazioni.

È importante fare attenzione ad un aspetto. Rispettare il principio di uguaglianza non significa trattare tutte le situazioni nello stesso modo, anzi, questo è proprio un metodo infallibile per produrre discriminazioni. Per rispettare il principio di uguaglianza la legge deve trattare in modo uguale situazioni ragionevolmente uguali, mentre deve trattare in modo diverso situazioni ragionevolmente diverse.

Il secondo comma dell’articolo 3 è invece dedicato al principio dell’uguaglianza sostanziale. I Costituenti hanno voluto assegnare allo Stato il compito di correggere le disuguaglianze esistenti di fatto nella società. Sotto questa luce vanno lette le altre norme che la Costituzione detta a favore dei soggetti più svantaggiati e vulnerabili come: figli nati fuori dal matrimonio (art. 30), le famiglie numerose (art. 31), gli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi per raggiungere gli alti gradi degli studi (art. 34), i lavoratori subordinati (art. 36), le donne lavoratrici (art. 37), gli inabili al lavoro (art. 38).

Nel secondo comma dell’articolo 3 si intrecciano il *principio personalista* e quello *solidarista*: se la rimozione delle disuguaglianze mira a realizzare il “pieno sviluppo della persona umana” (personalismo), l’affrancamento dal bisogno consentirà la “effettiva partecipazione di tutti i lavoratori” (solidarismo) alla vita politica, economica e sociale. Da notare anche l’uso del termine lavoratori come sinonimo di cittadini, un richiamo al principio lavorista che anima la Carta sin dall’articolo 1.

Il principio dell’uguaglianza formale, coerentemente con la sua matrice liberale, concepisce l’uguaglianza come pari opportunità: ciò che conta è che tutti ricevano la stessa dotazione iniziale di diritti e libertà. Per questo si parla anche di uguaglianza ai blocchi di partenza. Il fatto che, al termine della corsa, alcuni arriveranno primi ed altri invece resteranno indietro fa parte del gioco. Il risultato della corsa dipenderà dall’impegno e dalla meta di ciascuno. La tradizione socialista, invece, si fa portavoce

di una uguaglianza nei risultati. Un'uguaglianza, cioè, misurata sul traguardo e non ai blocchi di partenza.

La concezione sostanzialistica dell'uguaglianza mira a compensare l'eccessiva astrattezza che caratterizza il pur rivoluzionario principio di uguaglianza formale. Non basta proclamare che, a livello di principio, tutti i cittadini sono uguali se poi la realtà della vita presenta, di fatto, profonde disparità. L'uguaglianza sostanziale si concentra quindi sui bisogni e mira a un'eguale distribuzione dei beni. Nella sua forma più radicale prende il nome di egualitarismo, abbracciando quella teoria politico-sociale nata nel periodo illuminista e che ha trovato terreno fertile nei movimenti socialisti.

Uguaglianza e libertà vengono spesso richiamate congiuntamente; tuttavia, uguaglianza e libertà sono valori astrattamente in conflitto. In una società in cui gli individui godono della massima libertà avremo anche il massimo della diversità, mentre la ricerca a tutti i costi dell'uguaglianza porta la limitazione della libertà individuale. Nei moderni sistemi liberaldemocratici il potenziale conflitto tra libertà e uguaglianza è risolto finalizzando entrambe al pieno sviluppo della persona umana. Nella nostra Costituzione, per esempio, come abbiamo visto, l'articolo 2 prevede che i diritti inviolabili dell'uomo siano ugualmente riconosciuti a tutti e non come privilegio di pochi; dall'altro, l'articolo 3 prevede che, in nome dell'uguaglianza sostanziale, l'esercizio della libertà possa e debba essere regolato per realizzare un più equo godimento dei diritti.

6. Amartya Sen e l'approccio alle capacità

L' "approccio delle capability" o delle "capacità" è stato formulato a metà degli anni '80 del secolo scorso dall'economista indiano Amartya Sen, Premio Nobel per l'Economia nel 1998.

In quanto esperto di economia, Sen avvia la sua riflessione a partire da una considerazione relativa al rapporto tra risorse/felicità/ricchezza: egli, infatti, ritiene che la ricchezza sia collegata alle possibilità offerte dalla società e, viceversa, la povertà è da valutare come l'assenza di tali possibilità.

Alla luce di questo assunto anche le teorie e le politiche di sviluppo vanno viste sotto la luce delle possibilità di scelta che offrono ai propri soggetti di riferimento, i

quali in tal modo di fatto vengono posti al centro di ogni decisione, ne risulta così esaltata la dignità della persona umana.

L'approccio di Sen diventa punto di partenza per l'analisi delle politiche di *welfare*, con la definizione degli standard della qualità della vita, dei concetti di povertà, di benessere e di felicità. L'impianto teorico frutto delle riflessioni di Sen, unitamente agli sviluppi portati avanti sulla sua scia da altri studiosi²⁶, in particolare in merito ad aspetti quali quello di tipo normativo, problemi metodologici o di misurazione delle implicazioni delle politiche pubbliche, è ritenuto particolarmente idoneo per valutare la qualità della vita delle persone e quindi per indirizzare un processo di sviluppo in direzione di quel concetto di sostenibilità, così come analizzato poc'anzi in relazione all'Agenda 2030. L'importanza della teoria dell'approccio alle capacità deriva sostanzialmente da due ordini di ragioni. Da un lato esso definisce il benessere individuale come un processo continuo, e non come una condizione immobile e statica, derivante esclusivamente dal possesso di un determinato bene in un determinato spazio temporale; questi beni materiali, seppur essenziali, rappresentano solo uno strumento per raggiungere il benessere, ma non bastano di per sé ed anzi sono inadeguati a misurare il benessere stesso di una persona, vale a dire la sua qualità di vita. La seconda ragione della validità dell'approccio di Sen è data dalla sua complessità, poiché considera il benessere come multidimensionale, adottando come indicatori non semplicemente un aspetto di tipo monetario/economico, ma richiamando molteplici fattori che incidono su di esso, fattori personali, familiari che a loro volta vanno contestualizzati in differenti situazioni sociali, ambientali, economiche, istituzionali, culturali che contribuiscono a delineare il processo di acquisizione di tale benessere.

Si coglie pertanto la distanza rispetto alle tradizionali visioni e ai paradigmi di spiegazione dei concetti di sviluppo, ancorati all'ambito economico, e all'identificazione della ricchezza di un Paese (o del singolo individuo) con il possesso di un determinato PIL, escludendo tutti gli altri elementi.

Secondo Sen si ha sviluppo in un determinato Paese quando, unitamente alla crescita economica, si registra anche una promozione del progresso umano, cioè delle

²⁶ Di particolare rilevanza è il contributo di Martha Nussbaum, filosofa politica dell'Università di Chicago, di cui si veda più avanti.

condizioni di vita dei suoi cittadini, del loro senso di libertà e felicità, del sentirsi persone realizzate e con un forte senso di dignità personale. Alla luce di questo approccio concetti quali: benessere, povertà ed uguaglianza, vanno misurati all'interno dello spazio delle capacità, lo spazio entro cui ogni persona si muove, utilizzando tutte le risorse che ha a disposizione per poter dare senso e valore alle proprie azioni e quindi alla propria vita. Ovviamente non va tralasciato che, in uno stesso contesto, in uno stesso Paese, le persone differiscono sotto molteplici punti di vista, sia in merito ad elementi fisici e psicologici, sia di tipo sociale, culturale e chiaramente economico. Ogni persona, pertanto, avrà necessità diverse e opportunità differenti in funzione di tutti questi aspetti, ecco perché il tradizionale concetto di benessere, politicamente inteso come welfare, non basta più e risulta maggiormente adeguato e più autentico riferirsi al concetto di star bene, quello che Sen chiama *well-being*.

Alla base di questo modello c'è l'idea che gli ambiti sociali dovrebbero avere come obiettivo quello di permettere ai propri attori di riferimento di estendere il più possibile le proprie *capabilities*, le quali corrispondono sostanzialmente alla libertà di sviluppare il proprio potenziale, raggiungendo tutto ciò che essi ritengono valevole rispetto al proprio *essere* e al proprio *fare*. La valutazione delle decisioni politiche si va così a concentrare su quanto essa permette alle persone di dare corso alla propria libertà in merito a ciò che si desidera, rimuovendo eventuali limiti che non permettono di portare a compimento un determinato obiettivo. Queste libertà di cui parla Sen vanno intese nel senso di opportunità offerte; pertanto, parlare di sviluppo e di progresso di una società vuol dire valutare in che modo essa, attraverso le sue scelte decisionali, contribuisce ad offrire alle persone che ne fanno parte, reali occasioni per poter effettivamente godere dei propri diritti.

Una società realmente giusta, che si pone come concreto obiettivo quello di far raggiungere ai propri cittadini un benessere reale, e dunque una tensione alla felicità, è una società nella quale ogni persona può “funzionare” in base alle proprie capacità, andando incontro cioè a tutte quelle attività che permettono di definire al meglio il proprio essere.

I beni e i servizi che una società offre sono da analizzare rispetto al fatto che essi rappresentano davvero o meno delle comodità per i propri soggetti di interesse, in quanto permettono loro di dar corso a un bisogno legato ad uno specifico

funzionamento. Ognuno di essi, beni e/o servizi, per essere realmente utile deve fare i conti con tutta una serie di altri fattori che possono essere di tipo individuale, sociale, ambientale; nessuno cioè di questi fattori deve ostacolare la possibilità di usufruire di quel bene o di quel servizio: solo in questo modo effettivamente tutti sono in grado di servirsene e dunque quel bene o quel servizio diventa una capacità, che il singolo potrà scegliere in base al proprio bisogno. Se si adotta questo modo di considerare l'utilità di un elemento, sulla base cioè del *capability approach*, si può analizzare qual è il processo che genera una scelta da parte dell'individuo in funzione di un proprio desiderio.

Tutte le opportunità, e dunque tutte le potenziali capacità che può avere l'individuo, sono definite mediante l'espressione *capabilities set*.

Per Sen resta fondamentale il perseguimento di una vita degna di essere vissuta, definibile in tal modo quando l'uomo ha l'effettiva possibilità di porsi negli stati di *essere* e di *fare* che ritiene più consoni a sé stesso e che rappresentano i propri *functioning* fondamentali. Essi sono ravvisabili, innanzitutto, nei bisogni di base, di tipo materiale, ma anche immateriale, pensiamo ad esempio alla salute, alla nutrizione, al lavoro, ma anche al rispetto, all'istruzione, al sentirsi parte di una comunità, eccetera.

La traiettoria ideale che permette di dar seguito al raggiungimento di tali stati di benessere è attraversata da tre elementi di conversione: le caratteristiche personali (abilità personali, predisposizioni, condizione fisica), le caratteristiche sociali (quali ad esempio le norme sociali, le indicazioni politiche, le pratiche discriminatorie) e, infine, le caratteristiche ambientali (infrastrutture, istituzioni, ma anche fattori climatici).

Complessivamente possiamo dire che ognuna di queste caratteristiche incide sul “come” e sul “se” è possibile convertire la comodità offerta della società di riferimento in un funzionamento idoneo al benessere del singolo.

Da ciò si comprende bene che non basta conoscere i beni e/o i servizi a disposizione, ma occorre valutare attentamente quali sono i reali funzionamenti che possono essere potenzialmente raggiunti, conoscendo a fondo tutte e tre le caratteristiche implicate nel percorso.

Si misurano così le *capabilities* di una persona, vale a dire le opportunità pratiche che ha quella persona di funzionare, e il funzionamento come ciò che effettivamente viene ottenuto in base alla scelta compiuta, in funzione delle proprie *capabilities*. Ancora possiamo cogliere la distinzione tra *capabilities* and *functioning*, definendo le prime come le libertà di ottenere un qualcosa a cui si aspira, e questo qualcosa, l'effettiva realizzazione è il funzionamento; ad esempio, due persone possono aspirare ad uno stesso funzionamento a partire da set di *capabilities* differenti, dettati cioè da differenti esigenze e anche da differenti sistemi valoriali. Si coglie a questo punto lo stretto legame tra questi concetti e quello della libertà di scelta: solo nel momento in cui ci si trova nella condizione di poter effettivamente avere le proprie *capabilities*, le possibilità di realizzazione, allora si può parlare, secondo Sen, di libertà sostanziale, perché permette effettivamente di conseguire i propri *functionings*.

La riflessione di Sen è quanto mai attuale, infatti nella situazione globale, di cui ora siamo protagonisti, l'educare va ripensato alla luce di una cittadinanza che non è più possibile considerare come legata ad un solo contesto territoriale. Secondo il pensiero di Sen, affinché ci sia sviluppo, è necessario che vengano ampliate e potenziate le libertà personali, in quanto lo sviluppo corrisponde ad un aumento della capacitazione del singolo individuo, nel senso di abilità a fare le cose. Dunque, alla capacità del singolo corrisponde via via l'ampliarsi delle capacità dell'intera comunità in cui ognuno vive ed opera.

In questo senso non siamo più nella teoria del capitale umano, secondo la quale l'istruzione, rendendo l'individuo più efficiente, permette l'incremento del valore economico della produzione determinata da quella persona. Ci spostiamo nella teoria della capacitazione umana, secondo la quale l'importanza dell'essere istruiti, e dunque di svolgere determinate attività, quali leggere, comunicare, discutere, consentono all'individuo di acquisire una maggiore cognizione di causa delle proprie scelte, determinando in questo modo un complessivo sviluppo della capacità di azione umana. Tutto questo è possibile, secondo Sen, se è la società stessa a mettere l'individuo nella condizione tale di poter sviluppare le proprie capacità, o al contrario di negarglielo. In questo modo il concetto di libertà si problematizza in quanto la libertà deve contemporaneamente essere assenza di vincoli, di limitazioni, e allo

stesso tempo deve convogliare tutte le opportunità che permettono all'individuo di autorealizzarsi secondo quello che è il proprio potenziale.

A tal proposito Sen, riprendendo una distinzione fatta da Isaiah Berlin (Berlin, 2000), distingue fra due nozioni di libertà. Quella che chiama “libertà da” e definisce libertà in senso negativo è la mancanza di ogni tipo di restrizione che lo Stato può imporre agli individui; invece, la libertà intesa in senso positivo come “libertà di” è la possibilità per una persona di scegliere, fare e conseguire ciò che desidera. Quest'ultima, in particolare, può essere concepita in due modi, da un lato come il possesso di merci o di beni utili per fare tutto ciò che si desidera; dall'altro il sentirsi liberi in quanto si è in possesso dell'effettiva capacità di fare qualcosa. Il secondo aspetto è quello più complesso e autentico, in quanto implica il primo, viceversa no.

La distinzione tra le due libertà è profonda, poiché la “libertà da” è una libertà solo formale, mentre la “libertà di” è una libertà sostanziale, ed è quest'ultima quella che principalmente è contemplata nella teoria seniana dell'approccio alle capacità, perché le capacità non sono altro che nozioni di libertà positivamente intese, quali opportunità realmente attuabili.

Ciò non vuol dire che la libertà negativa non abbia valore, anzi essa rappresenta una *conditio sine qua non* affinché la libertà positiva possa esplicarsi. Se infatti non esiste la libertà negativa, cioè l'assenza di impedimenti, la stessa libertà positiva, cioè il possesso del potere di fare qualcosa, non sarebbe realizzabile, ecco perché le due libertà, seppur concettualmente distinte, sono legate indissolubilmente.

Questo duplice aspetto della libertà non è facile ritrovarlo nella società contemporanea, in cui molto spesso ci si trova a vivere una situazione di sola apparente libertà, essendo questa limitata al primo aspetto di cui sopra, vale a dire alla condizione di non avere impedimenti e dunque fare tutto ciò che si vuole, ma non trova riscontro il secondo aspetto della riflessione di Sen. È questo un estremo paradosso, infatti alla totale libertà di scelta finisce per corrispondere una perdita dei punti di riferimento, che dunque si traduce in una incapacità di dare il giusto senso alla propria esperienza di vita. Alla luce di questo Sen sostiene che ciò che è importante non è solo l'abilità, quanto l'insieme delle capacitazioni che l'uomo ha di fronte, vale a dire tutte quelle alternative che possono diventare potenziali opportunità di crescita e dunque di realizzazione del proprio progetto di vita.

Obiettivo delle società che vogliono davvero essere capacitanti per il singolo deve essere quello di creare un'impalcatura di sostegno al processo di domanda ed offerta, considerando in quest'ottica che le dimensioni economiche del consumo e della produzione più che a beni materiali si riferiscono a competenze da acquisire. La reale forza produttiva di una società sta dunque nella sua capacità di creare esperienze culturali, misurate sulle esigenze dei propri attori di riferimento, non tralasciando anche tutte quelle potenzialità implicite del proprio territorio. In questo senso va definito il cosiddetto capitale sociale, il quale si è dimostrato essere fondamentale per instillare una positiva competizione tra i sistemi economici.

In particolare, dunque, questo capitale sociale deve indirizzarsi allo sfruttamento delle reti di relazioni, in modo da diventare effettivamente inclusivo, dando vita a continue e nuove modalità di interrelazione reciproca, anche tra persone a maggiore distanza tra loro. Quest'ultima riflessione ne determina un'altra, oggi non è più possibile identificare la scuola come prima e sola istituzione capace di creare offerta culturale e dunque capitale sociale; maggiore potenzialità e dunque ricchezza è offerta da tutte quelle reti di relazioni che si ritrovano in ambienti informali, slegati da logiche predeterminate, ma fortemente connessi con la realtà e dunque con le autentiche problematiche degli individui e della collettività, e che per questo rappresentano il bacino delle potenzialità che devono essere opportunamente valorizzate.

In quest'ottica tutti i riferimenti all'idea di produttività di una società vengono ridimensionati, ad esempio la stessa povertà non andrebbe concepita in termini di mancanza di beni, quanto piuttosto in termini di impossibilità di poter sviluppare e potenziare le proprie capacità, vale a dire che una società rende poveri non semplicemente in quanto è incapace di soddisfare i bisogni primari di un individuo, ma nel senso di non riuscire a dare loro reali possibilità per poter sfruttare al meglio le proprie capacità, quali ad esempio la capacità di una partecipazione attiva alla vita sociale, la capacità di difendere i propri diritti e rispondere dei propri doveri. Una povertà dunque formativa e non economica²⁷. Allo stesso modo va affrontato il

²⁷ “Occorre, anzitutto, decidere chi è davvero deprivato sulla base dei criteri di giudizio prevalenti in una certa società e considerare che la povertà è essenzialmente una questione di identificazione dell'obiettivo dell'azione pubblica, mentre il suo contenuto descrittivo è solamente una conseguenza”, pag. 109 BINANTI

concetto di uguaglianza, ossia esso va relativizzato alla singola società, in quanto l'esigenza di un'eguale distribuzione dei diritti potrebbe discendere da una serie di compromessi stabiliti a priori e indiscriminatamente, con il rischio di aver tralasciato alcune esigenze fondamentali. E questo per un assunto molto semplice vale a dire che ogni persona è a sé e che non è possibile considerare le persone come un *unicum* indistinto²⁸.

Ecco che, dunque, si viene a delineare il circolo virtuoso fatto di istruzione-capacità-libertà, dove compito primario dell'istruzione è quello di favorire l'attivazione delle capacità interne del singolo individuo, che in questo modo ne prende reale consapevolezza e fa in modo che le sue insite capacità passino da un livello astratto ad uno concreto, in grado di sviluppare il proprio benessere, che si configura non più come la mera acquisizione di un certo reddito, ma come l'effettiva possibilità di realizzare il proprio progetto di vita.

Amartya Sen dà vita ad una reinterpretazione della categoria del bisogno economicamente inteso, tralasciando l'idea del bene materiale e dando risalto alla capacità come fondamento del benessere dell'individuo.

“Le capacità fondamentali sono le funzioni che un individuo riesce ad esercitare con un certo paniere di beni. Non basta che l'individuo disponga di una certa quantità di beni e di servizi se poi non ha la capacità di servirsene in modo da soddisfare i propri bisogni. Tali capacità sono, dunque, le potenzialità che l'individuo ha di realizzare stati di vita umana intrinsecamente valevoli” (Viola, 2000).

Da ciò ne derivano altre considerazioni, innanzitutto che non è possibile distinguere i paesi tra sviluppati e non sviluppati, quanto piuttosto il metro di riferimento deve essere in grado di misurare quanto un paese riesca a mettere ogni suo singolo cittadino nella condizione reale di realizzarsi a livello umano e sociale. E di conseguenza anche la giustizia sociale deve puntare alla valutazione delle possibilità di uguaglianza, ma in termini di capacità offerte.

²⁸ Del resto, come giustamente nota Binanti: *“il passaggio dai beni alle capacità varia, in modo sostanziale, da persona a persona e l'uguaglianza dei primi non può essere distante dall'uguaglianza delle ultime”*, pag. 111.

Punto centrale della riflessione di Sen è la discussione intorno al concetto di uguaglianza, prendendo le mosse da una definizione di sviluppo dell'umanità inteso quale *“processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani”* (Sen, 2000 pag. 9). Per l'economista indiano, infatti, nell'ambito della considerazione e della definizione di giudizi di valore relativi al benessere delle persone e alla qualità di vita del singolo cittadino occorre adottare un punto di vista radicalmente diverso, contrapponendosi alle visioni tradizionali delle teorie di etica sociale, ed abbracciando un modello interpretativo che con la sua forza intende essere realmente equo. Le teorie economiche e sociali di stampo classico, come il liberismo e l'utilitarismo, ci hanno abituati a considerare il reddito, gli utili, le libertà formali quali indicatori dello sviluppo e del benessere di una nazione, e di riflesso, laddove ciò non avviene, siamo di fronte a delle manifestazioni di disuguaglianza economica e dunque sociale.

Il concetto di disuguaglianza, così come tradizionalmente inteso, manca di considerare due aspetti di rilevante importanza; da un lato la sostanziale eterogeneità degli esseri umani e dall'altro differenti giudizi di valore in merito al concetto stesso di disuguaglianza. Ecco che lo studioso indiano attuando quella che possiamo considerare una vera e propria rivoluzione copernicana, ribalta l'assunto alla base di tutte le democrazie contemporanee, *“tutti gli uomini nascono liberi”*, considerando al contrario che fin dalla nascita gli individui sono profondamente diversi gli uni dagli altri e che più che le libertà formali, ovunque esaltate e difese a spada tratta, sono da tenere in considerazione e dunque da perseguire le libertà sostanziali. È sulla base della capacità di dare risposta alle libertà sostanziali che va misurato il successo di una società, e lo stesso progetto di abbattimento delle disuguaglianze non può e non deve pretendere l'universalità.

Le libertà sostanziali di cui parla Sen sono racchiudibili nel concetto di capacità di scegliersi una vita realmente valevole per sé stessi. È questo il modello detto approccio delle capacità, il quale concentrandosi sulle possibilità effettive che ogni individuo deve possedere, al fine di raggiungere i propri obiettivi, abbandona la tradizionale visione limitata esclusivamente al possesso dei beni e si allarga a quella del possesso di caratteristiche personali idonee a trasmutare i beni principali in capacità atte al perseguimento dei propri scopi di vita.

7. L'approccio alle capacità e la condizione di disabilità

Come detto poc'anzi, per Sen lo sviluppo equivale all'ampliamento delle possibilità di scelta fornite ai cittadini di una determinata società, all'acquisizione delle proprie libertà, e dunque, di conseguenza, sviluppo è anche puntare alla rimozione di fattori ostacolanti tale conquista, soprattutto in presenza di persone con disabilità.

Parlare del tema della disabilità inevitabilmente porta a considerare una complessità di elementi che non possono e non devono far riferimento esclusivamente a quello che è l'aspetto medico-patologico. Infatti, descrivere la disabilità vuol dire considerare aspetti attinenti alla dimensione sociale, culturale, politico-istituzionale, in modo tale da cogliere l'effettivo valore delle questioni relative all'inclusione o all'esclusione. Ecco, dunque, che

lo studio della disabilità e del rapporto tra questa e le organizzazioni sociali ha portato, nel corso del tempo, ad una serie di modelli, tra i quali ricordiamo soprattutto, in ordine cronologico, il biomedico, il sociale e quello bio-psico-sociale²⁹.

Il modello teorico è stato accompagnato anche dalla puntuale definizione contenuta in documenti di carattere internazionale, a cura dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che hanno registrato i cambiamenti di volta in volta sopraggiunti, fino ad arrivare alla formulazione dell'ICF, che affronta la disabilità secondo un approccio olistico di tipo bio-psico-sociale, il quale considera e riconosce la disabilità come una condizione complessa e multidimensionale, non riducibile agli aspetti esclusivamente medici/patologici.

Nel corso degli ultimi decenni si è fatto strada un nuovo modello, sulla scorta delle teorie di Sen.

Il modello sviluppato da Sen si pone sulla scia del modello olistico dell'ICF, in quanto intende considerare complessivamente tutte le dimensioni investite nel concetto di benessere individuale della persona; un approccio che si pone all'opposto rispetto ai primi modelli di studio che consideravano una stretta e unica dipendenza tra la menomazione esistente nel soggetto e le condizioni invalidanti da essa scaturite.

²⁹ Per una attenta e completa disamina di ogni modello si veda E. Ghedin *“Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione”*, Liguori editore pag. 46-59.

In sostanza il cuore della riflessione del *capability approach* sta nel mettere in relazione le risorse a disposizione con tutte le modalità di possibile sfruttamento delle stesse.

Attraverso l'approccio della *capability* diventa possibile riconsiderare i concetti di menomazione e di disabilità, i quali non valgono in assoluto, ma vanno contestualizzati, nel senso che determinati elementi circostanziali possono trasformare una menomazione, intesa come mancanza, in disabilità.

I funzionamenti sono parte integrante dell'essere di un individuo e la *capability* rappresenta tutti i possibili funzionamenti che una persona può ottenere, raggiungendo così la propria libertà di scelta in merito ai vari ambiti della propria vita.

Il modello di Sen, il cui fulcro principale è rappresentato dal concetto di *ben-essere* e dei modi per raggiungerlo, riconsidera le modalità dell'interazione tra l'individuo e i modelli di interpretazione diffusi in merito alla disabilità.

Per valutare il grado di ben-essere personale devono essere prese in considerazione tutte le caratteristiche personali di un individuo, tra le quali può rientrare la menomazione e il set di *capabilities* a sua disposizione. Collegandosi al concetto di utile economico, secondo Sen non vi è relazione diretta tra l'esistenza di una menomazione e la minore qualità di vita, al contrario ciò che va valutata è la disponibilità dei beni primari: il ben-essere dipende dall'opportunità di accedere agevolmente ai beni primari di cui l'individuo necessita, per soddisfare i suoi bisogni e perseguire i suoi desideri, a prescindere dall'esistenza o meno di una menomazione. Una persona senza menomazioni può avere una disposizione limitata di beni ed opportunità e, pertanto, condurre una vita con un ben-essere ridotto, rispetto ad un'altra persona che, seppur con menomazioni, vive in una situazione che favorisce il suo ben-essere.

Questa interpretazione seniana è stata accolta come modello utile per definire la disabilità, perché non delinea una relazione proporzionalmente diretta tra menomazione e disabilità, ma considera la deprivazione come il frutto della relazione tra le risorse disponibili, le caratteristiche personali e quelle ambientali. La disabilità viene così ad essere pensata come uno dei tanti aspetti della diversità umana, e quindi

non valutata in termini assoluti, ma relativamente alla distribuzione delle risorse e in definitiva in relazione alle libertà e alla giustizia garantite in un *hic et nunc*.

Come si può evincere, siano in presenza di un rivoluzionario modo di concettualizzare la disabilità e la menomazione, la cui chiave interpretativa investe la sfera etica, valutando la giustizia nei confronti delle persone disabili in termini di effettiva capacità di attuare le proprie libertà.

Non basta, dunque, parlare di disabilità in presenza di una forma di menomazione, ma la grandissima novità dell'approccio della *capability* sta nel partire dalla considerazione dell'eterogeneità umana, della sua multidimensionalità, che comprende elementi di tipo personale, esterno e circostanziale, tra i quali la modalità differente di trasposizione delle risorse in funzionamenti. La menomazione non è data una volta per tutte e non lo è a prescindere, biologicamente innata; lo è o lo può diventare se l'organizzazione dell'ambiente pone il soggetto in una condizione tale da limitarlo nei suoi funzionamenti, se la società mette a disposizione una set di capacità adeguato tra le quali poter scegliere, senza che il soggetto si senta o percepisca di essere meno libero a causa di una sua eventuale difficoltà, o al contrario valutare quanto la menomazione incide sulle libertà, quanto cioè fattori circostanziali fanno sì che ci si senta “disabili”.

Si comprende bene, a questo punto, quanto l'approccio di Sen sia di tipo etico ed abbracci un paradigma completamente diverso che permette di superare ogni forma di discriminazione, poiché viene meno la classica categorizzazione tra normalità, anormalità e diversità, adottando una visione egualitaria, dove ciò che conta è solo la distribuzione delle *capabilities*.

Per fare un esempio, citiamo qui il contributo della Ghedin (2009):

“Si consideri il funzionamento del leggere e come esso permetta più complessi funzionamenti come l’accesso all’informazione scritta, o la comunicazione via mail; quindi, permette la performance in un’ampia gamma di compiti inclusa la possibilità di lavorare in un ufficio. Ora consideriamo la situazione di una persona con un deficit visivo che usa il linguaggio Braille. Nel determinare l’intera serie di capacità che questa persona ha per ottenere i suoi fini valutati, l’approccio della capability guarda a come questo specifico funzionamento, la lettura Braille, interagisce con fattori circostanziali, come l’ambiente fisico dove la persona vive e come esso interagisce

con fattori personali di conversione, come la sua forza e attitudine generale. L'approccio della capability ci permette di dire che essere una persona con una menomazione visiva in relazione ad alcuni funzionamenti è uno svantaggio quando le risorse specifiche non sono fornite o l'ambiente fisico non è strutturato appropriatamente. L'erogazione delle risorse in Braille e un'appropriata organizzazione dell'ambiente sono questioni di giustizia nell'approccio della capability, dal momento che queste contribuiscono all'equilibrio della capability a perseguire e ottenere il ben-essere individuale”.

Sostenendo, dunque, che non si può parlare in assoluto di menomazione e quindi di disabilità, nel senso che non possono essere definite una volta per tutto, anche i concetti di capacità e di funzionamento vanno intesi in senso dinamico e soggettivo. Soggettivo in quanto un individuo è consapevole di avere una disabilità quando non è in grado di fare o di essere ciò che ritiene importante per la sua vita, e questa valutazione non può essere universale, ma deriva dalle risorse interne del soggetto e da quelle esterne del contesto.–Si parla di disabilità attuale in riferimento a una limitazione esistente rispetto ad un funzionamento che si voglia attuare; la disabilità diventa potenziale in riferimento invece al set di *capabilities* che si ha a disposizione, in relazione a ciò che si potrebbe fare. In senso dinamico, invece, se si considera che le opportunità nel corso della vita possono cambiare, così come può capitare l'insorgere di una menomazione, rispetto alla quale il soggetto può attivare un processo di adattamento.

8. Martha Nussbaum: capacità e diritti umani

Il concetto di capacità, così definito nel modello di Sen, unitamente alle riflessioni approntate successivamente dalla filosofa americana Martha Nussbaum, è da un lato universalistico, in quanto intende riferirsi e dare una definizione generale di essere umano rivolta a tutti gli uomini, e dall'altro duttile, nel senso che consente di valutare di volta in volta la diversità dei soggetti e le situazioni contingenti, mettendo in rilievo le specifiche possibilità di sviluppo degli esseri umani in relazione a una determinata società.

Tutta la riflessione di Sen costituisce la base intellettuale del nuovo paradigma di sviluppo umano; basandosi sul concetto che la diversità è una caratteristica specifica dell'umanità, riconoscendo come ogni individuo sia diverso dall'altro per le caratteristiche personali, sociali e ambientali, e anche nella capacità di trasformare queste caratteristiche e le loro conseguenti risorse, di cui sono portatrici. In funzionamenti che hanno valore per la qualità della sua vita, implica un ripensare le politiche non solo di tipo sociale ma anche economico. Infatti, una riforma politica che vuole essere efficace ed efficiente e puntare ad accrescere il benessere di tutte le persone, in generale e in particolare di quelle con disabilità, deve porre la propria attenzione sulle opportunità e potenzialità da offrire, allo scopo di consentire a tutti, in base alle proprie esigenze attuali e potenziali, di poter effettuare le proprie scelte e fruire a pieno dei propri diritti.

Il costrutto di Sen non è stato esente da critiche, soprattutto in merito alla relazione non correttamente esplicitata tra “capacità” e “diritti umani”. Ad intervenire su quest’aspetto è stata la rielaborazione della filosofa americana Martha Nussbaum, la quale ha chiarito come i due concetti, capacità e diritti umani, non vanno intesi come diversi ma come compenetranti, in particolare il primo include il secondo e i diritti umani devono essere ritenuti come delle capacità combinate.

La Nussbaum, in prosecuzione del modello di riflessione di Sen, ha dedicato molti studi alla realizzazione di un progetto politico di giustizia sociale, capace di conciliare l'universalismo dei diritti umani con la possibilità di intervenire nella diversità delle situazioni culturali e soprattutto nella concretezza dei bisogni affettivi dei singoli individui. Nella sua riflessione, la filosofa americana ha definito il concetto di capacità umane, intendendole come l'insieme delle potenzialità a disposizione di ogni individuo e nei confronti delle quali tutti gli uomini, e dunque le organizzazioni internazionali di cui fanno parte, ne devono aver cura e le devono tutelare.

Lo scopo dell'approccio delle capacità è quello di creare una società ideale in cui ogni persona venga considerata per la propria dignità e le vengano date tutte le possibilità per poter vivere nel migliore dei modi. Questo fine ideale necessita

dell'individuazione di una soglia minima di alcune capacità fondamentali³⁰, che creano un quadro etico-normativo di riferimento.

La prima corrisponde al punto limite più basso, collocato tra ciò che è umano e ciò che non lo è, un livello che quindi non va oltrepassato in negativo, altrimenti si sconfinava nella mancanza del rispetto della persona.

Per evitare che ciò avvenga è necessario fornire ad ogni persona la possibilità di accedere e dar corso a quelle che sono considerate le capacità umane fondamentali, un insieme di elementi piuttosto unanimemente condivisi, di cui le organizzazioni ne devono tutelare la promozione e che secondo la filosofa vanno inserite tra le garanzie costituzionali. Tali capacità umane fondamentali o di base hanno valore di per sé; pertanto, vanno poste alla base di ciascuna vita umanamente intesa, a prescindere da ciò che poi la persona sceglierà o desidererà, ma allo stesso tempo rappresentano il punto di partenza per ogni successiva realizzazione nella propria vita.

Fatta questa doverosa premessa, la Nussbaum elenca la lista delle capacità fondamentali, intorno alla quale è possibile ormai rintracciare un consenso condiviso, dopo anni di discussioni e confronti, a che hanno coinvolto pensatori anche con visioni diverse di vita. Tale lista rappresenta dunque il nucleo morale ritenuto imprescindibile per considerare una vita come umana, anche se ciò può implicare delle decisioni e concezioni politiche tra loro leggermente differenti.

Questa lista di capacità essenziali del funzionamento umano contiene:

1. *Vita*, una vita degna di un essere umano, che implichi il \neq non morire prematuramente e il \neq non arrivare a vivere in maniera indegna;
2. *Salute fisica*, condizioni di salute garantite che includono una giusta nutrizione e anche un'abitazione adeguata;
3. *Integrità fisica*, la protezione da eventuali forme di aggressione, come ad esempio gli abusi sessuali;
4. *Sensi, immaginazione e pensiero*, la garanzia di poter usare in forma piena tutte le capacità relative ai sensi e all'intelletto, di farlo anche attraverso un'adeguata istruzione; la garanzia di poter usufruire delle capacità di pensiero e di immaginazione, manifestando liberamente le proprie scelte in qualunque campo,

³⁰ Così la definisce S.F. Magni, in *Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum*, pag. 501: "Questa proposta è ancorata ad una metaetica antirelativistica di carattere naturalistico e di ispirazione aristotelica."

esercitando il pensiero critico ed essendo in grado di perseguire esperienze piacevoli per sé stessi evitando le forme di dolore non necessario;

5. *Emozioni*, la tutela delle proprie emozioni, la loro autenticità nei rapporti con gli altri;

6. *Ragion pratica*, la tutela della riflessione critica in merito alla propria vita e quindi l'uso libero della ragione;

7. *Unione*, questo aspetto attiene da un lato alla capacità di vivere con gli altri ed averne rispetto, impegnandosi nelle interazioni sociali, provare empatia, senso di giustizia e amicizia; dall'altro lato riguarda il rispetto di sé, della propria dignità, prevedendo forme di discriminazione e potendo esercitare un giusto lavoro

8. *Altre specie*, riconoscere il valore e avere cura nei confronti delle altre specie, animali, piante e in generale tutto il mondo naturale

9. *Gioco*, dare vita al valore umano del gioco

10. *Avere controllo sul proprio ambiente*, dal punto di vista dell'ambiente inteso in senso politico, riguarda la possibilità di godere del diritto di partecipare alla politica attiva, dal punto di vista materiale, il diritto ad avere una proprietà, una concreta disponibilità di spazi, in senso materiale ma anche immateriale (Nussbaum, 2000).

Passando in rassegna questa lista si viene a comporre una teoria della natura umana secondo la quale una vita degna di essere vissuta è una vita che permette l'attuazione di tutti questi funzionamenti e quanto più essi vengono attuati tanto più può essere definita dignitosa.

A questo punto si comprende bene il concetto opposto di soglia massimale, cioè l'unione di tutte le possibilità che l'individuo ha a disposizione per poter raggiungere quel livello di sviluppo che corrisponde alle sue potenzialità.

Come si può evincere da quanto detto, la tesi proposta dalla Nussbaum si discosta leggermente da quella di Sen. La filosofa non fa distinzione tra libertà negativa e positiva ed utilizza un'accezione molto più ampia del concetto di capacità; la stessa lista delle cose che propone come capacità fondamentali, contempla elementi che non possono essere direttamente ricondotti al concetto di capacità, pensiamo ad esempio

alla protezione contro la violenza o la discriminazione di tipo razziale o religioso, come anche la difesa della libertà di parola, di associazione eccetera.

In una prima fase della sua riflessione, la studiosa aveva fatto la distinzione tra “capacità interne” e “capacità esterne”, definendo con quest'ultima espressione quel tipo di capacità che seppur interne per esplicarsi necessitano di una determinata condizione esterna, che deve realizzarsi nel momento esatto in cui il soggetto intende attuare la sua “capacità interna”, intende cioè *funzionare* in un determinato modo. Successivamente ha preferito sostituire questa espressione di “capacità esterne” con quella di “capacità combinate”, in quanto, dato per assunto che ogni tipo di capacità dipende da uno stato fisico e/o mentale dell'individuo, e quindi da una “capacità interna”, l'aggettivo “combinato” rende maggiormente l'idea dell'interrelazione, della combinazione appunto, poiché le “capacità combinate” sono frutto della volontà dell'individuo di attuare una “capacità interna” unita al verificarsi di circostanze esterne favorevoli: *“capacità interne combinate con condizioni esterne adatte ad esercitare quel particolare funzionamento”*. Tale condizione, ovviamente, non è detto che riesca sempre a verificarsi: *“I cittadini di regimi non democratici e repressivi hanno la capacità interna, ma non la capacità combinata di esprimere pensiero e parola secondo le loro coscienze”* (Nussbaum, 2000).

Come fare, dunque, per permettere ad ogni individuo di poter esercitare appieno tanto le “capacità interne” quanto le “capacità combinate”? La risposta può essere una sola,

vale a dire creare tutte le condizioni ambientali e istituzionali che permettono al singolo individuo di poter agire secondo le proprie “capacità interne” e anche secondo le “capacità combinate”, senza cioè trovare alcun tipo di intralcio, di ostacolo al loro possesso ed utilizzo. Solo in questo modo le persone saranno effettivamente in grado di *funzionare*.

Ritorniamo così al concetto di diritto che per la Nussbaum altro non è che una “capacità combinata”: non basta formulare un diritto, ma occorre fare in modo che esso sia effettivo, cioè che sussistano tutte quelle condizioni esterne per garantire a qualunque individuo di poterlo esercitare senza alcuna interferenza.

9. Giustizia globale

Strettamente connessa alla tutela dei diritti umani è la nascita del concetto di cittadinanza globale (*global citizenship*) e di giustizia globale.

Se il titolo per godere dei diritti umani non è, come da tradizione, il possesso di una determinata cittadinanza nazionale ma la semplice appartenenza al genere umano, ecco allora che il perimetro della cittadinanza si allarga ad abbracciare la dimensione universale.

Il significato ambizioso della *global citizenship* è consentire agli uomini e alle donne, sotto ogni latitudine, di realizzare il proprio potenziale di esseri umani, dando risposta ai bisogni fondamentali della persona e garantendo i diritti inviolabili dell'uomo. Anche alla luce delle nuove emergenze climatiche e umanitarie che il pianeta si trova ad affrontare.

Un altro motivo è la crisi degli Stati nazionali sotto l'incalzare della globalizzazione, si afferma così un'idea di cittadinanza che supera i confini nazionali per aprirsi alla dimensione globale.

La riflessione intorno al concetto di giustizia affonda le sue radici nel pensiero di antichi filosofi e, senza interruzione di continuità, giunge fino ai nostri giorni, ed è sempre pressante ed attuale. Ogni dottrina, da quella aristotelica, passando per il pensiero degli illuministi fino alle teorie contemporanee, è figlia del "suo tempo", e di conseguenza impregna di sé il contingente, dalla sfera pubblica a quella privata, della vita concreta degli uomini.

Per analizzare una teoria di giustizia occorre inevitabilmente tener conto dei cambiamenti avvenuti nelle società e soprattutto nel rapporto stato-cittadini, in merito a ciò che attiene all'ambito politico, economico e sociale. Pertanto, appare inscindibile il legame tra i concetti di giustizia, diritti e sviluppo economico di un'epoca.

Ciò che qui interessa è la nuova idea di giustizia che si fa strada a partire dalla teorizzazione dei diritti umani, in un'epoca che ormai possiamo definire globale sotto ogni aspetto.

Come abbiamo visto, i diritti umani si configurano in primo luogo come libertà inviolabili degli individui, e si intende per giustizia ogni decisione presa nei confronti della loro difesa. È questa una "conquista" moderna, se si pensa che invece nel pensiero aristotelico l'idea di giustizia aveva come scopo non la libertà individuale,

ma il bene collettivo di una comunità nel suo insieme, talvolta anche a scapito del singolo. Una posizione, quest'ultima che, non va dimenticato, ha registrato nuovi sostenitori nel corso del secolo scorso.

La contrapposizione tra queste due teorie ha animato il dibattito contemporaneo, ma non ha impedito l'emergere di un'ulteriore posizione, quella definita *capabilities approach* dell'economista Amartya Sen, che con un respiro decisamente più ampio ed eterogeneo affronta il rapporto tra libertà individuali e sviluppo economico attraverso il concetto di *capacità*, modellando di conseguenza anche quello di giustizia.

Per affrontare il discorso relativo alla giustizia globale, occorre innanzitutto chiarire quali sono i concetti fondamentali che caratterizzano l'agire politico odierno.

Il primo riferimento va fatto di certo ai concetti di individuo e comunità, alla luce della comprovata e radicata riflessione secondo la quale non è possibile astrarre l'individuo dal proprio contesto di riferimento, che influisce sulla formazione della personalità del singolo ed è pertanto portatore di valori ed interessi. Data per assodata questa dialettica, il punto è domandarsi che peso specifico acquisisce ciascun termine del binomio, cosa che determina di conseguenza il complessivo modo di intendere i diritti e la giustizia. La soluzione ideale in merito a questo aspetto è quella di auspicare l'adozione di un'impostazione più flessibile, capace di evitare schieramenti valoriali eccessivamente radicati in un senso o nell'altro;

Altra domanda che occorre porsi è quanto l'agire dell'individuo nella società sia stato il frutto di una scelta caratterizzata da una mera considerazione di tipo utilitaristico (costo-beneficio) oppure abbia subito, anche incondizionatamente, l'influsso di un variabile non razionale, che può essere un'emozione, un'ideologia politica, una consuetudine radicata nella società e così via³¹.

L'individuo, con il suo progredire dialettico nella società, determina e definisce la formazione della propria identità e lo specifico ruolo sociale negli ambiti di propria pertinenza. Costruire un'identità è un processo lungo e complesso, che si plasma ed è in continuo divenire per gli innumerevoli stimoli che investono la persona; tale

³¹ A. Sen, nel saggio *Identità e violenza*, sostiene a tal proposito che tra i criteri decisionali la razionalità gioca un ruolo di fondamentale importanza.

dinamica si è venuta complicando nell'età attuale, dove la globalità impone ritmi e schemi di riferimenti sempre diversi e mutanti in tempi celeri, quasi indefinibili. Il cittadino globale fatica così a definire una volta per tutte la propria identità, costretto a rincorrere il mondo che lo circonda e a sentirsi invischiato in un vortice a grande velocità. Inoltre, contesti sempre nuovi costringono a rimettere in discussione l'identità raggiunta fino a quel momento, riadattarsi per essere nuovamente coerenti, correndo il rischio di non raggiungere così mai un ruolo fisso, dato una volta per tutte, e di perdersi nella frammentazione delle identità sociali.

La sfida che, dunque, ogni individuo deve mettere in atto, se vuole evitare una condizione di incertezza e svantaggio, è quella di porre sé stesso al centro dell'agire, di valutare e pianificare azioni in funzione delle proprie abilità, dei propri orientamenti ecc. In tal modo, la stessa società viene ad essere una variabile che dipende dalle nostre capacità, al pari degli altri elementi. In una realtà che pone l'individuo in costante divenire per poter definire la sua veste identitaria, è necessario che gli venga messo a disposizione un panorama di possibilità, di opportunità e potenzialità per poter attivare al meglio il processo di identificazione. Per orientare l'agire allo scopo di ottenere risultati concreti e coerenti, è importante che ci sia una guida che possa essere di riferimento per le scelte sempre nuove che la società impone.

2. Capitolo

L'inclusione come opportunità di miglioramento continuo

1. La sfida educativa al tempo della pandemia

L'attuale condizione socioeconomica, culturale e sanitaria si connota sempre più dei caratteri della complessità e del mutamento continuo. La nostra società è caratterizzata dall'intensificarsi dello scambio di informazioni, da una moltiplicazione delle immagini del mondo e da una conseguente perdita del "senso di realtà" (Vattimo, 1989 pp. 14-16, 21). Si comprende la necessità di una "mediazione pedagogica" che sia capace di dotare gli individui di strategie cognitive per orientarsi nel caos della semiosfera, senza essere travolti dalla valanga di messaggi (Baldacci, 2019 p. 213). La società del nostro tempo è connotata dall'indifferenza, da una scarsa percezione dell'altro e da una carente disponibilità a impegnarsi per il bene comune (Bauman, 2000; Morin, 2004; Boella, 2006, 2018; Pulcini, 2009; De Monticelli, 2015; Mortari, 2017), tendenza universale del contesto liquido-moderno. In tale scenario, la società è chiamata a sviluppare una rete di collaborazione, forme sempre maggiori di solidarietà e sussidiarietà mirate alla promozione ed allo sviluppo della persona umana, affinché i giovani possano imparare a sentirsi responsabili (L. 59/97, art. 21; L. 30/2000; Titolo V della Costituzione; L. 53/2003). La trasformazione delle culture e delle identità, la complessità sociale e cognitiva, i nuovi modelli di intelligenza e di comunicazione diventano la sfida della complessità che, a sua volta, diventa anche sfida all'educazione e alla scuola. Complessità è, infatti, ciò che si scopre, insieme, semplice ed eterogeneo, variegato e unico allo stesso tempo. La scuola è immersa in una forte rete di interazioni che le richiedono, prestando ascolto alla lezione socratica, di costruirsi come comunità di pensiero che attraverso il dialogo condivide un percorso fatto di domande di senso, di significato, stabilendo con gli altri partecipanti un contatto positivo, volto alla collaborazione ed alla messa in comune di idee e di opinioni. La pandemia resta nell'agenda internazionale come un'emergenza ancora lontana dalla sua risoluzione; tuttavia non siamo più nella "terra incognita": abbiamo imparato a individuare alcune priorità rispetto ad altre, a essere resilienti, a gestire la comunicazione a distanza, a costruire legami empatici in condizioni avverse, ad aggiungere a condizioni già complesse la gestione della distanza. Tale contingenza è

stata considerata come evento critico peggiorativo delle disuguaglianze sociali esistenti, soprattutto in ragione della diversa connotazione dei lockdown nelle regioni italiane e delle correlate conseguenze sul piano delle opportunità formative offerte agli studenti. La pandemia ha costretto le istituzioni scolastiche ad adattare le metodologie didattiche senza un'adeguata riprogettazione didattica. L'esperienza di quella che è stata definita una "didattica di emergenza" rappresenta una strada complessa e in divenire, con molte difficoltà ma anche tante risorse. La risposta pedagogico/educativa ad epidemie come il COVID-19 impegna le scuole in maniera straordinaria sollecitando l'uso innovativo ed efficiente degli strumenti dell'autonomia, al fine di limitare gli effetti negativi sui ragazzi in condizione di svantaggio. È infatti indubbio che l'emergenza sanitaria ha comportato, attraverso la solitudine forzata, un maggiore impoverimento educativo e delle relazioni sociali. L'Italia è stato il primo Paese in Europa ad attuare un lockdown a livello nazionale. Le scuole e le università hanno iniziato a chiudere a fine febbraio 2020 a partire dal nord Italia, e dal 10 marzo 2020 il governo ha poi esteso le misure di blocco a tutte le regioni del Paese (UNICEF, 2021). Gli studenti italiani hanno perso 65 giorni di scuola in presenza, a causa delle misure di isolamento adottate per fronteggiare il COVID-19, rispetto a una media di 27 giorni persi tra i Paesi ad alto reddito in tutto il mondo. L'ISTAT stima che circa 3 milioni di bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni di età potrebbero aver avuto difficoltà nelle attività formative a distanza per la carenza di connettività o di adeguati strumenti informatici in famiglia; il 28% degli studenti, inoltre, tra i 14 e i 18 anni, in Italia conosce almeno un compagno di classe che ha smesso di frequentare la scuola (a distanza o in presenza) dopo il lockdown (Save the Children, 2021). Se ai dati dell'ISTAT e a quelli dell'Unicef aggiungiamo quelli dell'indagine INDIRE, svolta tra i docenti italiani sulle pratiche didattiche durante il lockdown nel luglio 2020, emerge un dato trasversale a tutti gli ordini di studio. Si tratta di "un'istantanea che intende fotografare un particolare momento storico" che mette inoltre in luce come la condizione di svantaggio socioeconomico, l'appartenenza a famiglie migranti e l'essere studenti con BES rappresentano le principali cause di esclusione. Nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, gli studenti in condizione di svantaggio socioeconomico sono stati nettamente i più esposti all'esclusione, insieme agli studenti con BES e a rischio di abbandono

scolastico. Nella scuola secondaria di secondo grado sono rimasti esclusi dalla DAD gli studenti e le studentesse che la scuola aveva già riconosciuto come a rischio di abbandono, insieme agli studenti in condizioni di svantaggio economico e sociale. L'aggravarsi continuo dell'emergenza sanitaria COVID-19 accresce la sedimentazione delle condizioni di disagio e alimenta le situazioni di disuguaglianza, riproducendo meccanismi di una scuola disuguale (Benvenuto, 2019).

2. Nuove dimensioni di inclusione

La “reclusione forzata” impone uno spazio fisico – quello abitativo – in cui, giocoforza, non possono più essere esperite quella relazionalità e quella condivisione tra pari, utile alla promozione di un clima di classe positivo. A fronte di uno scenario così complesso e ambiguo il ruolo degli adulti di riferimento e degli educatori è quanto mai essenziale nel lavoro di cura del contesto, per un approccio critico utile a decodificare in anticipo ciò che si incontra, essendo divenuta la realtà molto più difficile da “intelligere” se non con nuovi codici di lettura.

A tale condizione si aggiungono condizioni di povertà educativa, una minaccia concreta per lo sviluppo delle capacità ‘non-cognitive’ (motivazione, autostima, capacità di affermare obiettivi, aspirazioni, sogni) e di quelle relazionali e sociali (cooperazione, comunicazione, empatia), altrettanto cruciali per la crescita di un individuo e per il suo contributo al benessere collettivo. La diffusione e la concentrazione delle condizioni di povertà, insieme alla lotta contro l'abbandono scolastico in tempi di pandemia, rappresentano priorità strategiche per i sistemi educativi, ma anche una sfida complessa e globale che l'umanità deve fronteggiare (Franzini, 2009). Il problema della povertà educativa in particolare è stato affrontato in modo poco efficace, come dimostrano i dati relativi al peggioramento delle condizioni dei bambini (Istat, 2017; Save the Children, 2017). Se è vero che l'educazione è la chiave per poter comprendere e interpretare la realtà in cui viviamo, la povertà educativa - ovvero «la privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014) si configura oggi, a maggior ragione, come un serio vincolo al conseguimento di quelle competenze cognitive indispensabili per farsi strada in un mondo sempre più caratterizzato dall'economia

della conoscenza, dalla rapidità delle innovazioni, dalla velocità delle connessioni. La povertà nell'apprendimento e nello sviluppo dei minori è misurata principalmente rispetto alla mancata acquisizione delle competenze di base a scuola, ma la povertà minorile è analizzata nel documento non solo in termini di reddito, ma di sviluppo culturale, sociale, emotivo, in particolare come privazione delle possibilità educative a scuola, in famiglia, nella 'comunità educante', con una prima ricognizione del fenomeno in Italia con l'aiuto di un apposito Indice di Povertà Educativa (IPE). La diffusione della povertà minorile ed educativa in Italia richiede un'attenzione particolare verso le regioni del Mezzogiorno (Unicef, 2016; Doria Rossi, 2016), dove si concentrano i più alti livelli di dispersione scolastica, povertà educativa, povertà economica e più frequenti manifestazioni di esclusione sociale, cui si aggiungono le dinamiche del mercato del lavoro e il grado di istruzione dei genitori (CARITAS, 2020).

Accanto ad ampi settori sociali ove è riscontrabile la povertà materiale, delle forme di privazione di opportunità di base e una cronicizzazione della miseria, coesistono strati sociali che vivono con maggiore disponibilità di risorse economiche, utilizzate però secondo modelli che difficilmente favoriscono una reale e duratura emancipazione. La povertà educativa, infatti, è un processo che limita il diritto dei bambini ad un'educazione e li priva dell'opportunità di imparare e sviluppare competenze cognitive e non cognitive. Emerge un legame fra benessere e diffusione della disgregazione sociale, della carenza di modelli socioeducativi, dentro e fuori delle famiglie, di carenze relative al contesto economico, sanitario, familiare e abitativo, alla disponibilità o meno di spazi accessibili, all'assenza di servizi di cura e tutela dell'infanzia. Si tratta di povertà di relazioni, di isolamento, cattiva alimentazione e scarsa cura della salute, carenza di servizi, di opportunità educative e di apprendimento non formale. Riguarda la mancanza per bambini e adolescenti della possibilità di apprendere e sperimentare, scoprendo le proprie capacità, sviluppando le proprie competenze, coltivando i propri talenti ed allargando le proprie aspirazioni. Un forte impulso a concentrare le policy sul superamento e il contrasto delle forme di povertà minorile si è riscontrato sotto l'impulso della comunità europea (CE, 2011; Raccomandazioni della CE, 2013; Comunicazione della CE, 2017; PON 2014 dedicato all'inclusione sociale; FEAD, 2014-2020; FESR; bando Miur, 2020). C'è da

dire però che già dal gennaio 2018 il Ministero dell'Istruzione aveva reso pubblica una strategia per combattere l'abbandono scolastico e la povertà educativa, con l'obiettivo di ridurre il tasso di abbandono scolastico (al di sotto del 10 %, in linea con l'obiettivo di Europa 2020) e aumentare gli investimenti nello sviluppo di capacità e competenze di base. Governo e Fondazioni di origine bancaria (ACRI), attraverso Protocolli di intesa, avrebbero dovuto promuovere e sostenere interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale, che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori (nel triennio 2016-2018 le Fondazioni hanno alimentato il fondo con circa 360 milioni di euro). Ancor prima, la legge n. 208 del 28/12/2015 poneva maggiore attenzione al contrasto alla povertà istituendo il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (con circa 80 milioni di euro come contributo annuo per il triennio 2019-21). La necessità di prendersi carico e cura delle povertà educative tramite la co-costruzione di un contesto antagonista (Striano, 2000), diventa un'occasione per ripensare le prassi metodologiche e gli approcci didattici; il "fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Ne deriva che in tempi di crisi, come quello della pandemia, si fa ancora più urgente un'impostazione didattica tesa al supporto, alla mediazione, alla facilitazione, una profonda ridefinizione dell'azione educativa proiettata verso la valorizzazione delle relazioni interpersonali, la costruzione comune dell'apprendimento (Santoianni, Striano, 2003 pp. 80-81).

La disabilità nell'attuale contesto emergenziale si connota ancor di più come una condizione evocatrice di un lavoro educativo e formativo, che comporta una complessa relazione d'aiuto. Il richiamo è all'imprescindibile necessità di una costante negoziazione e collaborazione tra i soggetti coinvolti: la persona con disabilità gioca un ruolo attivo e centrale sia nella richiesta sia nell'accettazione delle opportunità di aiuto. La relazione d'aiuto rinvia alla cura, categoria centrale del discorso pedagogico. Essa si realizza attraverso azioni di ascolto, presa in carico e attenzione. Lo spazio di incontro con il diverso è uno spazio di intesa, di costruzione di possibili accordi, una comprensione che richiede reciprocità. In questa prospettiva la comprensione diventa momento di incontro in cui i soggetti devono assumere il

punto di vista dell'altro. Grazie a queste dimensioni educative è possibile costruire spazi sempre più ampi di comprensione di elaborazione di un significato più profondo di reciprocità, attraverso complessi e delicati processi di decentramento, di empatia e di riflessione. La promozione e lo sviluppo di una società inclusiva richiedono l'innalzamento dei livelli di consapevolezza sociale, di partecipazione, di responsabilità, di riflessività, il che va di pari passo con l'innalzamento dei livelli di apprendimento, di conoscenza e di istruzione, nonché con lo sviluppo di abilità e di competenze. In questi termini l'inclusione sociale rappresenta non solo un problema pedagogico, ma anche un'emergenza educativa, se intendiamo per educazione un processo di crescita e di cambiamento intenzionalmente orientato, che consenta di realizzare una piena umanità per tutti gli individui all'interno di contesti sociali (Striano, 2010 p. 7). La sola variabile sociale non consente agli educatori una visione completa del fenomeno, la complessità della concettualizzazione della disabilità comporta un'analisi in grado di comprendere le esperienze, i processi mentali, le relazioni, i contesti in cui hanno luogo, i significati che emergono per le persone, l'oppressione e lo svantaggio esperito in circostanze peculiari (Medeghini, 2011, p.19). L'inclusione non è una prerogativa esclusiva degli studenti con disabilità, ma è un'esigenza propria di tutti gli alunni, nessuno escluso, pena il rischio di trascurare tutta una serie di situazioni non necessariamente di carattere patologico, ma ugualmente impattanti sulla sfera di apprendimento individuale (Booth e Ainscow, 2008 p. 107). L'obiettivo è quello di raggiungere i livelli di autonomia possibili sempre maggiori, superando la logica dell'assistenzialismo che «si nutre della possibilità che chi si sente vittima si installi permanentemente in questo ruolo (vittimismo); diventi credibile come vittima per poter sempre domandare e mai impegnarsi nel promuovere» (Canevaro, 2006 p. 48). Data la natura dell'attuale scenario, la realizzazione delle pratiche inclusive comporta il supporto di una legislazione fondata sui diritti umani e la sua attuazione efficace è una questione di epocale rilevanza. La ricerca e la costruzione di contesti inclusivi è anche un tema politico in quanto riguarda equità, giustizia sociale e la rimozione di tutti gli ostacoli alla partecipazione e ai vantaggi della cittadinanza per tutti. Bisogna tener presente quanto è stato difficile nel corso del tempo eliminare i fattori di resistenza e di stigma

circa la disabilità, generati dalla staticità, dall'inefficienza, dalla lentezza, dalla scarsa abilità, dalla fragilità, che spesso si associano a tale condizione.

La cura in chiave pedagogica è definibile come «una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche, alla promozione di una buona qualità della sua esistenza» (Mortari, 2006 p. 55). Nonostante le aperture ufficiali volte a promuovere assetti sempre più umani e umanizzanti, che mettono al bando la discriminazione e l'emarginazione sociale, politica, culturale in nome del principio di inclusione (European Commission, Programma Horizon 2020; ONU, 2006; UNESCO 2008, 2005 e 1994), tuttavia la finestra sul reale presenta uno scenario denso di contraddizioni: soprattutto rimane ancora troppo ampia la distanza tra le dichiarazioni dei principi di uguaglianza nelle differenze e la loro conquista effettiva da parte di chi vive una condizione di "alterità" (Pavone, 2014). La prospettiva sistemica insita nel concetto di processo inclusivo multidimensionale coinvolge indistintamente la sfera educativa, sociale e politica di un'intera comunità educante. A differenza dell'integrazione (Unesco, 2009), processo di indirizzo volto a ridurre esclusione ed emarginazione, con un approccio compensatorio individualizzato/specialistico di esclusivo ambito educativo, l'inclusione indirizza la dimensione delle risposte in maniera organica e sistematica verso un livello macro-sociale e delinea la necessità di interventi non solo settoriali-specialistici, ma principalmente multi-sferico-sistemici. Il nostro Paese, già dai brevi ma essenziali riferimenti costituzionali, ha promosso una visione complessivamente inclusiva della società e della scuola in particolare. La scuola del nuovo millennio si configura come palestra di cittadinanza, intrisa di relazioni che vanno da quelle con i pari a quelle con i docenti; luogo in cui i singoli possano realizzare la propria autoefficacia e autorealizzazione. L'Obiettivo 4 evidenzia la necessità di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti» (Raccomandazione del Consiglio, 2018). Alla luce delle nuove disposizioni legislative ministeriali e degli orientamenti internazionali, il sistema scolastico italiano odierno vive un processo dinamico, intorno al paradigma dell'inclusione, che coinvolge attivamente tutti gli attori della scuola (dirigenza, docenti, alunni, famiglie) e del territorio (comune, azienda sanitaria, terzo settore) in una sorta di laboratorio permanente di azioni, interazioni, di soluzioni,

di modelli, di approcci e di strategie per promuovere la piena accettazione, la promozione e la valorizzazione delle differenze. Grazie alla sentenza n. 215/1987 e alla relativa C.M. 262/88, inizia un chiaro percorso di crescita in direzione inclusiva della nostra istituzione formativa, e si ribadisce il diritto pieno e incondizionato di tutti gli alunni con disabilità alla frequenza scolastica. L'inclusione si configura come un processo dinamico che coinvolge tutta la comunità scolastica in un approccio educativo che poggia su principi etici forti, sul rispetto della dignità umana, delle pari opportunità, dell'equità, del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali del vivere civile. Tale processo è valido per tutti gli alunni e non solo per coloro che sono «qualificati» come alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali.

Si tratta di un agire professionale che reclama uno sguardo pedagogico che si sappia porre in dialogo, che sappia negoziare un risultato, che sappia porsi in collaborazione, in modo da accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi (Circolare n.8 del 6 marzo 2013). In tal senso Index for Inclusion rappresenta una risorsa per supportare lo sviluppo delle scuole in chiave inclusiva, una scuola delle differenze nella quale la diversità di ognuno sia considerata come una condizione di partenza di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti (Booth et al., 2002). La sfida posta dall'inclusione, che echeggia anche nelle pagine dell'Index, implica dunque non semplicemente «fare posto» alle differenze — in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità — ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva che vede la diversità come condizione che emerge dall'identità stessa della vita e delle persone. L'inclusione scolastica «si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita» (Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, 2006; Dlgs. 66/2017). La comunità educante ha bisogno di riferirsi a connettori impliciti, scelte educative di fondo, valori inclusivi condivisi e coerenti, che investono la creazione di culture e politiche inclusive e lo sviluppo di pratiche in grado di costruire curricula per tutti e capaci di coordinare l'apprendimento.

L'inclusione è una responsabilità di tutti i docenti verso tutte le condizioni di diversità: gli insegnanti, nell'ambito della comunità educante, giocano un ruolo essenziale nello sviluppo dell'educazione e il loro contributo risulta fondamentale per la ~~alla~~ promozione della personalità umana e della società moderna (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). L'ultimo rapporto di Eurydice, *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*, indaga questo tema e identifica le strutture e le politiche associate a una maggiore equità del sistema in relazione soprattutto ai risultati degli studenti (Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020).

3. La qualità dei contesti educativi: verso il processo inclusivo

Il processo di inclusione scolastico, mai scontato e sempre perfezionabile, ha un'estensione tanto ampia quanto quella del processo educativo. L'inclusione implica un cambiamento: è un percorso volto alla crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni, un ideale cui le scuole possono aspirare, ma che non potrà mai realizzarsi compiutamente. Un traguardo l'inclusione, la cui progressiva qualificazione dipende anche dalla presenza di un monitoraggio valutativo continuo; la definizione di indicatori che tracciano il percorso verso la meta. La valutazione della qualità dell'inclusione, del sistema scolastico, aiuta ad orientarsi ad uscire dall'improvvisazione e dall'approssimazione, per imboccare la strada dell'indagine accurata, affidata a parametri trasparenti di rilevazione, in modo da restituire a tutti gli attori coinvolti, famiglie e professionisti e alla società politica e civile riflessioni critiche ben ponderate e inequivocabili. Le indagini OCSE Pisa mettono in evidenza che il processo inclusivo è condizionato da fattori da un lato legati a quadri teorici-valoriali e normativi e dall'altro legati all'operatività, alle modalità di valutazione, ~~la~~ alla numerosità degli alunni nelle classi, alla formazione dei docenti, al coinvolgimento delle famiglie, alla collaborazione dei servizi. C'è in effetti, ancora tanto da fare. Un sistema inclusivo di qualità si connota di rapporti interistituzionali sinergici, del ruolo strategico degli USR e dei CTS, del fondamentale lavoro del personale ATA di accoglienza e assistenza, della predisposizione di ambienti educativi di apprendimento, nonché della promozione di un sistema di

documentazione e diffusione delle buone prassi. Il Decreto Ministeriale 27/12/12 e la C.M. n. 8 2013 assegnano ai CTS, il delicato ruolo di «interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole, e tra le scuole stesse» e sottolineano la loro funzione di «rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche». Gli strumenti di gestione della qualità nei servizi pubblici hanno incominciato a diffondersi, anche nel nostro paese fin dall'inizio degli anni '90. Il campo di applicazione degli strumenti utilizzati per migliorare la qualità si è esteso dal prodotto o servizio, al processo sino all'intera organizzazione (DM 2006 MIUR).

Sostanzialmente, siamo, in Italia ancora carenti per ciò che riguarda l'assunzione di un atteggiamento culturale orientato a considerare sistematicamente la valutazione dell'inclusione, come una componente costante e qualificante della propria attività per migliorare i risultati. Leva strategica, allora essenziale, da adottare per garantire "Livelli Essenziali di Qualità" dell'integrazione/inclusione è una "soglia minima esigibile di qualità", sotto la quale non si può andare in nessun caso. Standard concordati e socialmente accettati dalle parti: scuola, sanità, famiglia ed enti locali in un concreto patto di collaborazione (Booth T., Ainscow M., 2008). Un sistema di monitoraggio ufficiale che permetta di evidenziare situazioni di eccellenza, così come disomogeneità sul territorio ed evidenti realtà disfunzionali. Una road map che indichi precisamente fattori (indicatori e descrittori), standard minimi vincolanti, elementi di controllo e valutazione.

Ogni scuola è chiamata ad auto valutare i propri contesti, i proprie esiti e i propri processi di pratiche educative didattiche, compresa quella dell'inclusione, con la compilazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV), indispensabile al fine di individuare punti di forza, criticità e priorità fondamentali per la definizione concertata di un Piano di Miglioramento (si veda DPR 80/2013) in grado di prevedere scelte, decisioni e pianificazione degli obiettivi di processi ritenuti più utili e necessari, finalizzati a migliorare anche la qualità del proprio sistema inclusivo. Nel dettaglio operativo lo stesso Piano per l'Inclusività (PI), parte integrante del Piano (triennale) dell'offerta formativa di ogni scuola, rappresenta lo strumento ufficiale che

può contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi, in relazione alla qualità dei risultati educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno. In questo panorama di principi e norme strettamente connessi al rispetto della dignità umana come presupposto essenziale di vita sociale, l'educazione non può che essere inclusiva. Sono proprio i docenti motore e anima del processo inclusivo. Essi si trovano davanti alla scelta obbligata, in ragione della nobile professione, di dover acquisire e/o ampliare le proprie competenze psicopedagogiche, didattiche, comunicative e relazionali con la ricerca e l'apprendimento continuo di tecniche e strategie innovative, localizzando l'agire pedagogico nella cura di ogni singolo/a alunno.

In una scuola dell'autonomia che vuole assumere l'inclusione come valore trasversale di riferimento è necessario che l'iniziativa di produrre finalità, obiettivi, regole, procedure e risorse orientati al rispetto e alla valorizzazione delle diversità individuali si traduca in coerenti atteggiamenti professionali, in cultura organizzativa, riti e abitudini.

In ambito internazionale, un punto di riferimento da intendersi come aiuto per le scuole, verso un modello più inclusivo è l'Index per l'inclusione. Un documento questionario, nato nel Regno Unito agli inizi del nostro secolo e riferito alla popolazione degli allievi con bisogni educativi speciali. Questo strumento si propone di offrire alla comunità scolastica una serie di stimoli, sotto forma di modello interpretativo e domande mirate, per progettare un ambiente dove tutte le diversità siano un motore per avviare un cambiamento migliorativo. L'Index sollecita uno sviluppo inclusivo dall'interno, poiché muove dalle conoscenze, dalle esperienze e dalle rappresentazioni degli attori e analizza la scuola nelle dimensioni delle politiche, delle pratiche e della cultura locale.

L'Index per l'inclusione è un testo di Tony Booth e Mel Ainscow, pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education, è diventato infatti nel corso degli anni un punto di riferimento in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole. L'obiettivo della ricerca è contrastare le

«politiche dell'inabilitazione», orientate alla marginalizzazione e all'esclusione in vista di una reale inclusione, partecipazione ed autonomia delle persone disabili. La necessità condivisa, nelle diverse aree del pianeta, è sicuramente di superare il punto di vista prevalentemente biomedico rispetto alla condizione disabile, analizzare il fenomeno della disabilità in una prospettiva globale, in grado di cogliere l'estensione reale del disagio e della stigmatizzazione diretto a promuovere movimento, partecipazione, accessibilità ed empowerment, che rappresentano i tratti comuni dell'esistenza dei disabili.

4. L'Index per l'inclusione

L'Index è un insieme di materiali che permette l'autovalutazione dei vari aspetti che costituiscono l'ambiente scolastico, e comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e la comunità con cui essa interagisce (Booth, Ainscow, 2000).

Esso è uno strumento privilegiato attraverso il quale promuovere il miglioramento del contesto di apprendimento/insegnamento e la partecipazione attiva di tutta la comunità scolastica in un'ottica totalmente inclusiva, cioè basata su valori inclusivi.

Il volume di Booth e Ainscow, pubblicato nel 2000 dal *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, inizialmente elaborato esclusivamente per le scuole inglesi, è diventato negli anni un punto di riferimento in ambito internazionale, tradotto in trentasette lingue, per lo sviluppo e la realizzazione di un progetto scolastico inclusivo. In Italia l'index è stato diffuso grazie all'edizione italiana a cura di Fabio Dovigo e Dario Ianes a partire dal 2008.

Nelle scuole italiane, è stata la pubblicazione della terza edizione dell'Index a suscitare particolare attenzione, moltiplicando le esperienze di utilizzo di questo strumento; tale attenzione è stata alimentata in particolar modo dal riconoscimento dell'esistenza di categorie di soggetti con bisogni specifici e la normativa sui DSA prima e sui BES ne sono, difatti, un esempio; è stata messo in evidenza, dunque, un'importante questione: «garantire il necessario supporto educativo a tutti gli alunni in condizioni di svantaggio o difficoltà» (Dovigo, 2017).

L'Index è il prodotto di una ricerca-azione di tre anni, condotta grazie alla collaborazione di un gruppo eterogeneo di figure specializzate e con ampia esperienza

e consapevolezza dei temi dell'educazione inclusiva: docenti di ogni grado scolastico, famiglie, dirigenti e amministratori scolastici, ricercatori universitari e esponenti delle organizzazioni delle persone con disabilità.

Lo scopo de l'Index è quello di essere una risorsa di miglioramento e sostegno allo sviluppo inclusivo delle scuole, migliorando la qualità dell'ambiente scolastico e fornendo gli elementi necessari per superare gli ostacoli all'apprendimento e favorire la partecipazione attiva di tutti gli alunni.

È un documento fondamentale, i cui contenuti possono aiutare a individuare i punti necessari per strutturare percorsi scolastici efficaci, che tengano conto delle molteplici diversità presenti all'interno dello stesso contesto. Il termine "diversità" include le differenze visibili e no, e gli elementi di somiglianza tra le persone: la diversità riguarda la differenza all'interno di una comune umanità. La risposta inclusiva della società è quella di accogliere positivamente la creazione di gruppi eterogenei e rispettare il valore degli altri, a prescindere dalle differenze individuali. Da questo punto di vista la diversità deve essere vista come una grande risorsa per la vita e l'apprendimento, anziché un problema da risolvere.

Nell'Index l'inclusione, che generalmente è troppo spesso riferita esclusivamente a studenti che presentano problemi fisici o mentali, o che abbiano Bisogni Educativi Speciali, fa riferimento all'educazione di tutti i soggetti, indistintamente.

In particolare, è fondamentale ricordare che secondo Booth e Ainscow (2000) parlare di alunni con Bisogni Educativi Speciali coincide con l'inizio di un processo che conduce all'etichettatura e alla discriminazione di alcuni alunni, e alla successiva e implicita riduzione delle attese educative nei loro confronti.

Rispettare gli altri indistintamente, in senso inclusivo, comporta la loro valorizzazione, è necessario riconoscere il contributo che essi danno alla comunità grazie alla loro individualità e attraverso le loro azioni positive.

La nuova visione dell'INDEX sostiene, dunque, una visione scolastica in cui gli studenti sono attivamente coinvolti, integrando le conoscenze apprese e l'esperienza.

L'Index è composto da quattro contenuti/elementi:

- *Concetti chiave*
- *Cornice di analisi/quadro di riferimento: dimensioni e sezioni*

- *Materiali di analisi: indicatori e domande*
- *Un processo inclusivo*

Attraverso l'utilizzo di "concetti chiave" è possibile sviluppare un linguaggio comune per potenziare lo sviluppo di strategie scolastiche inclusive. Questi sono "inclusione", "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione", "risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione" e "sostegno alla diversità".

La cornice di analisi entro cui si analizza il tema dell'inclusione e il nuovo modo di riflettere sulla scuola si orienta lungo tre dimensioni: *creare culture inclusive*, *produrre politiche inclusive*, *sviluppare pratiche inclusive*.



Fig. n.1 le tre dimensioni Index

Le tre dimensioni sono indispensabili per il potenziamento dell'inclusione a scuola, e in ogni progetto di cambiamento della scuola è necessario porre l'attenzione su ognuna di esse.

Gli indicatori e le domande permettono un'analisi dettagliata di tutti gli aspetti della scuola, e aiutano a identificare e progettare le priorità per il cambiamento. Ognuna delle tre dimensioni sopracitate è divisa in due sezioni e ogni sezione contiene da cinque a undici indicatori, che definiscono un obiettivo a cui puntare, i quali vanno confrontati con le pratiche che si usano abitualmente nella scuola, in modo da rilevare gli elementi indispensabili per il cambiamento.

Come sottolineato da Dovigo (2017), appare fondamentale che le proposte per favorire l'inclusione «siano frutto di un'attività sistematica di raccolta di dati che la

scuola si impegna a promuovere attraverso questionari, incontri, colloqui e ogni altra opportunità che consenta di ottenere informazioni dai molti stakeholders interessati allo sviluppo in senso inclusivo».

Lo stesso processo di sviluppo con l'Index può contribuire alla promozione dell'inclusione, poiché implica un'autovalutazione dettagliata e cooperativa che si appoggia sulle esperienze di tutte le persone coinvolte nell'attività scolastica.

Lo sviluppo inclusivo della scuola non deve essere visto come un processo meccanico, ma come frutto della interconnessione tra valori, emozioni e azioni, e insieme di un'attenta riflessione, dell'analisi e della progettazione.

3. Capitolo

La progettazione Universale in ambito educativo

1. La progettazione universale per l'apprendimento. Definizione di UDL

«Partire dalla evidente constatazione che la condizione umana è plurale, significa, come sostiene Morin (2001), che l'insegnamento deve produrre una antropo-etica capace di riconoscere il carattere ternario di questa condizione, che consiste nell'essere contemporaneamente individuo, specie e società, che ogni persona esprime ed emana unicità in ogni impronta lasciata e vissuta nel mondo che ci appartiene, dove diventa necessario rompere costrutti ideologici ormai superati, legami superflui nella società complessa e liquida (Bauman, 2011) che attraversa il nostro periodo storico, che si evolve intorno ai pilastri-valori delle differenze, dove la diversità illumina ormai ogni conoscenza e ogni nostra azione» (Savia, 2018).

Tenendo conto della diversità intesa come risorsa, delle molteplici modalità di apprendimento e delle condizioni che possono presentarsi in contesti differenti, principalmente scolastici, si può collocare l'espressione Universal Design for Learning (UDL), indicante una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa.

Nella definizione di Di Liberto (2018), «l'Universal Design for Learning (UDL) è un framework educativo basato sulla ricerca nelle scienze dell'apprendimento, comprese le neuroscienze cognitive, che guida lo sviluppo di ambienti di apprendimento flessibili in grado di adattarsi alle differenze di apprendimento individuali». Tale framework favorisce dunque la riduzione, sin dall'inizio, delle barriere nell'istruzione ed evita misure dispensative e compensative successive, al fine di garantire un alto livello di successo per tutti gli studenti, siano essi eccellenze, studenti in condizione di disabilità, BES o DSA (Di Liberto, 2018).

L'UDL riprende quei concetti nati in ambito dell'architettura alla fine degli anni Ottanta del Novecento ad opera dell'architetto Ronald Mace, già precedentemente richiamato, padre dell'Universal Design, il quale intendeva favorire la totale accessibilità degli spazi e il superamento delle barriere architettoniche. Basato sui principi di equità e di inclusione, l'UDL propone, nel settore scolastico, «spunti per la diffusione di nuovi modelli di interpretazione della diversità e dell'accoglienza

inclusiva, con precisi riferimenti alla psicologia cognitiva (da Piaget a Vygotskij, da Bloom a Bruner), ma anche alle più moderne acquisizioni delle neuroscienze (reti cerebrali di riconoscimento, affettive e strategiche): essa si basa sull'assunto che la disabilità non è una caratteristica della persona, ma una condizione che si determina in un ambiente sfavorevole» (De Luca, 2020).

Appare importante sottolineare un punto fondamentale di tale approccio, ovvero la definizione di “disabled curricula” data anche da Aquario, Ghedin & Pais (2017): non esistono alunni in condizione di disabilità, esistono tuttavia dei curricula disabili perché progettati «pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. La sfida principale dell'UDL non è quella di adattare i curricula per pochi, ma sin dall'inizio per tutti» (Montesano et al., 2019).

Dunque «non esiste una sola soluzione, una taglia unica per tutti, one-size-fits-all» (Savia, 2018): bisogna mirare ad utilizzare approcci flessibili, personalizzabili e adattabili alle differenti esigenze individuali di ciascuno studente.

Si può allora affermare che il fondamento teorico dell'approccio PUA (in italiano: Progettazione Universale per l'Apprendimento) è quello dell'inclusione, nella quale la diversità appare come una condizione di base, tenendo conto anche delle sue innumerevoli sfumature. Partendo da ricerche effettuate nell'ambito delle neuroscienze (CAST, 2008; 2011), si è giunti alla scoperta di tre differenti reti cerebrali, le quali risultano interconnesse e coinvolte nei processi di apprendimento: reti di riconoscimento, ovvero il “cosa” dell'apprendimento; reti strategiche, il “come” dell'apprendimento e reti affettive, il “perché” dell'apprendimento.

Queste tre reti sono coinvolte dunque nei processi di apprendimento di ciascuna persona e, a partire da queste, sono stati elaborati tre principi didattici alla base dell'UDL (CAST, 2011) che permettono una progettazione didattica “plurale”:

1. Fornire molteplici forme di presentazione e rappresentazione (il “cosa” dell'apprendimento);
2. Fornire molteplici forme di azione ed espressione (il “come” dell'apprendimento);
3. Fornire molteplici forme di coinvolgimento (il “perché” dell'apprendimento), al fine di agevolare e motivare gli studenti nell'apprendimento.

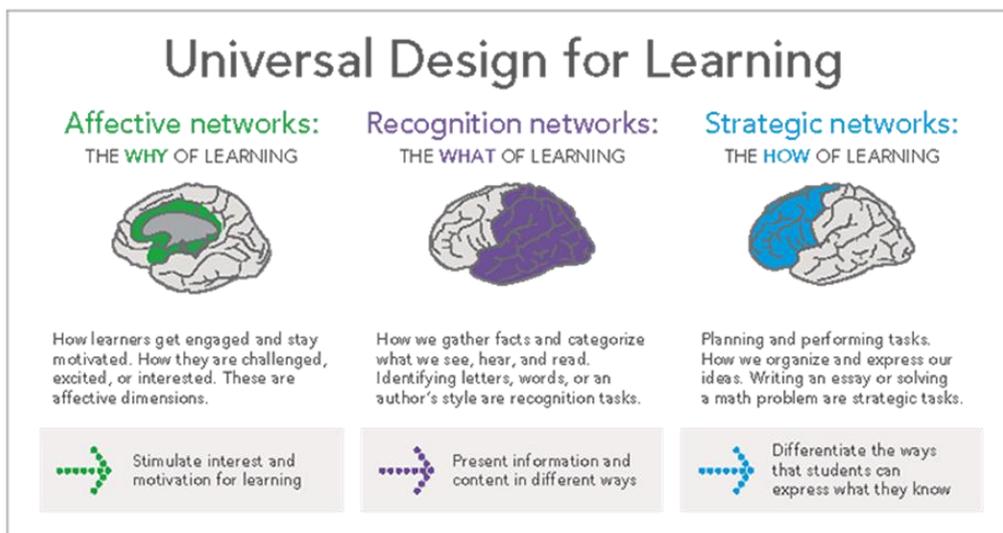


Fig. n. 2 CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*
<https://cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

Importante sottolineare, infine, che in Italia esistono pochissime esperienze di studio, formazione e applicazione dei principi UDL (Calvani, 2012; Mangiatordi, Serenelli, 2013; Guglielman, 2014; Ghedin, Mazzocut, 2017).

2. Le origini e i 7 principi dell'Universal Design

«L'Universal Design è la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutte le persone, nella massima misura possibile, senza la necessità di adattamento o progettazione specializzata».

L'Universal Design (UD), in italiano Progettazione Universale, nasce inizialmente negli Stati Uniti intorno agli anni Settanta, per promuovere progetti strutturati senza barriere architettoniche, accessibili a tutte le persone, con e senza disabilità. Come già ricordato precedentemente, sarà l'architetto Ronald L. Mace, della North Carolina State University a coniare successivamente il termine, per riferirsi ad ambienti ed edifici costruiti, sin dall'inizio, per poter essere fruibili da tutte le persone, indipendentemente da età, capacità e condizione sociale, senza adattamenti successivi.

Il termine Universal Design (UD) è stato coniato, dunque, «per definire un metodo progettuale innovativo destinato a realizzare contesti inclusivi per le diverse attività umane (dall'abitazione, agli oggetti d'uso, ai contesti di studio, di lavoro, di tempo

libero, all'urbanistica e all'arredo urbano, alla strutturazione dei luoghi di cultura, ecc.)». Alla base di questo movimento vi era, dunque, l'idea che, piuttosto che operare adattamenti successivi, fosse molto più vantaggioso progettare pensando in anticipo alle diversità delle persone che avrebbero potuto abitarli e frequentarli.

L'Universal Design nasce nell'ambito dell'architettura, e si estende, poi, in altri campi, come quello educativo con il nome di Universal Design for Learning.

Questo modello viene sviluppato durante gli anni Novanta dal Center for Applied Special Technology (CAST), concretizzatosi però in un set di linee guida soltanto a partire dal 2008, e si basa, come già ricordato, su

«un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento attraverso la costruzione di un curriculum flessibile e accessibile, che possa essere efficace per tutti gli studenti, indipendentemente dalla presenza o meno di difficoltà» (Montesano et al., 2019).

Il CAST ha iniziato il suo iter in ambito educativo al fine di sviluppare dei percorsi per aiutare studenti con disabilità ad accedere al curriculum educativo generale. Nei primi anni, l'attenzione era rivolta ad assistere gli individui, ad adattarsi o "emendarsi" per superare le loro disabilità, al fine di apprendere seguendo il curriculum educativo generale. Ben presto, però, viene compreso che questo tipo di approccio era troppo limitato, dal momento che non teneva in considerazione il ruolo dell'ambiente nel determinare chi si considera o no persona "disabile" (CAST, 2011). È con questa consapevolezza del ruolo fondamentale dell'ambiente che l'attenzione viene spostata verso il curriculum e i suoi limiti: sono questi limiti, infatti, a rendere "disabili" gli studenti.

«Questo cambiamento nell'approccio portò ad una semplice, ma profonda, consapevolezza: il peso dell'adattamento sarebbe dovuto ricadere sul curriculum e non sullo studente. Visto che molti curricula non possono adattarsi alla variabilità individuale, si è giunti alla conclusione che questi, non gli studenti, sono "disabili" e che pertanto è necessario "modificare" i curricula e non gli studenti» (CAST, 2011).

All'inizio degli anni Novanta il CAST inizia dunque a ricercare, sviluppare ed articolare i principi e le pratiche della Progettazione Universale per l'Apprendimento,

focalizzando l'attenzione sull'accesso a tutti gli aspetti dell'apprendimento, non soltanto sull'accesso fisico agli spazi.

Questo nuovo approccio è stato definito dal CAST come:

«un insieme di principi per la progettazione e lo sviluppo di percorsi che propongono a tutti gli individui pari opportunità di apprendimento. L'UDL fornisce un piano per la creazione di obiettivi didattici, metodi, materiali, al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento per tutti gli individui. Non una soluzione unica, non una taglia unica per tutti [...], ma l'utilizzo di approcci flessibili che possono essere personalizzabili e adattabili per le esigenze individuali di ogni studente» (Montesano et al., 2019).

La rappresentazione della persona in condizione di disabilità, oggi, valica l'idea di deficit o mancanza, per inserire una serie di fattori, fisici, psicologici, relazionali, che vanno tenuti in considerazione e che pongono l'attenzione sul coinvolgimento reciproco tra persona e contesto,

«perché proprio il contesto può essere inteso come elemento che, pur non determinando le condizioni di disabilità, certamente le accentua e le rende più evidenti, determinando le barriere fisiche, sociali, economiche e formative che limitano il progresso della persona disabile» (Venuda, 2017).

A ragione di ciò, appare limitante pensare all'inclusione come un adeguamento passivo alle richieste esterne; piuttosto, l'inclusione è il raggiungimento del benessere e dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno, comprese le persone in condizione di disabilità, in tutti gli ambiti della vita: «ne deriva allora che l'inclusione non è il riflesso di politiche e interventi ad esclusivo vantaggio della persona con disabilità, ma l'insieme delle ricadute ad ampio respiro sull'intero ambiente di vita» (ibidem).

Ma l'accessibilità appare però come un problema complesso, sebbene non manchino i tentativi di renderla diffusa e sostenibile. A Mace, difatti, spetta il merito di avere riconcettualizzato il problema dell'accessibilità degli edifici, puntando l'attenzione al tema della progettazione senza barriere, secondo una prospettiva centrata sull'ambiente invece che sulla persona; a ragione di ciò, appare più ragionevole pensare in anticipo alla diversità che caratterizza le persone che dovranno utilizzare tali spazi, piuttosto che agire ex post per adattare un ambiente inaccessibile alle difficoltà di un singolo individuo (Mangiatordi, 2017).

Mace propone una cornice teorica basata su sette principi: scopo di questa teorizzazione è la progettazione di edifici, beni o servizi che non generino barriere, e che tengano in considerazione le principali problematiche di accesso.

Di seguito sono riportati i sette principi dell'Universal Design:

1. uso equo: fruibilità da parte di qualsiasi persona. È meglio pensare a delle soluzioni orientate a offrire la stessa esperienza a tutti, evitando le progettazioni differenziate; vanno tenute in considerazione le necessità specifiche di particolari categorie di utenti, piuttosto che proporre delle “corsie preferenziali”, riducendo il rischio della creazione di uno stigma sociale; andranno dunque evitate specializzazioni, poiché lo stesso oggetto o servizio deve poter essere utilizzato facilmente dalla maggior parte possibile delle persone, e, nel caso in cui fosse impossibile, sarà necessario offrire soluzioni che assicurino uguale dignità a tutti;

2. flessibilità: tutto ciò che viene progettato deve essere in grado di adattarsi alle diverse abilità dei soggetti. Appare importante favorire e garantire agli utenti delle forme di personalizzazione possibile rispetto alla modalità d'uso di un oggetto: andranno creati oggetti e contenuti utilizzabili non in una sola maniera prestabilita, adattando il design ad un'ampia gamma di preferenze e capacità individuali al fine di garantire, alle persone, una possibilità di scelta in base alle proprie differenti condizioni, ad esempio una scala affiancata da ascensori in grado di accogliere persone in sedia a rotelle, con i pulsanti ad altezza comoda per tutte le persone, disabili e non disabili, corredati di numeri in rilievo con a fianco la loro rappresentazione in Braille, e una sintesi vocale che comunica i piani in cui si trova di volta in volta l'ascensore.

3. uso semplice ed intuitivo: tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso semplice ed intuitivo, dunque deve essere facile da capire. Tenendo conto che semplicità e intuitività sono generate dal fare leva su elementi familiari a un utente, appare importante ridurre il più possibile la complessità ricorrendo a linguaggi visivi ed iconici, sia perché appresi in precedenza, sia perché collegati a codici universalmente noti, come ad esempio un pulsante rosso in genere significa pericolo o richiamo all'attenzione, uno verde comunica positività. Dunque, è necessario un

design di semplice comprensione: questo principio, collegato al successivo, tiene in considerazione le modalità di comunicazione delle informazioni: infatti, ad esempio, si preferiscono cartelli e avvisi più intuitivi e basati sulla grafica, piuttosto che cartelli saturi di informazioni.

4. percettibilità delle informazioni: il coinvolgimento massimo dei diversi sensi favorisce la decodifica attraverso canali alternativi tra loro, e le possibilità dei fruitori di comprenderne il messaggio. Tutto ciò che viene progettato deve essere semplice da capire, ed è per questa ragione che le informazioni veicolate da un oggetto o presenti in un ambiente devono essere disponibili in diversi formati, ovvero percettibili attraverso sensi diversi.

5. tolleranza per l'errore: tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso tale da minimizzare i rischi o azioni non volute. L'errore è un elemento che può introdurre, se non gestito correttamente, sentimenti negativi in qualsiasi esperienza, dunque, appare importante evitare di indurre in errore. Nell'utilizzare un oggetto o nel muoversi nello spazio è possibile commettere errori: appare importante prevedere queste possibilità per arginare preventivamente situazioni che potrebbero avere risvolti negativi o dannosi. Il design ha il compito di minimizzare i rischi e le conseguenze negative di azioni accidentali o involontarie, e facilitare con strumenti quali rampe, corrimano e porte automatiche la circolazione degli utenti coinvolti.

6. sforzo fisico contenuto: tutto ciò che viene progettato deve essere fruibile con la minima fatica fisica e con la massima economicità di movimenti. Viene richiesto in questo punto di evitare le azioni ripetitive, le posture scomode o le distanze troppo elevate, al fine di rimuovere quelle barriere fisiche che si interpongono tra un contenuto e i fruitori di questo. Dunque, il design deve essere utilizzato col minimo sforzo fisico e mentale: un esempio può realizzarsi nella scelta di maniglie a leva piuttosto che di quelle che richiedono la piena funzionalità della mano, ad esempio le maniglie a pomolo.

7. dimensioni e spazio adeguati all'approccio e all'uso: tutto ciò che viene progettato deve prevedere uno spazio idoneo per l'accesso e l'uso. Quest'ultimo

principio fa riferimento diretto al contesto, e quindi all'ambiente in cui un nostro prodotto si rende disponibile, dal momento che, se inserito in un contesto "inospitale", un oggetto accessibile, vanifica gli sforzi progettuali. Oltre allo sforzo fisico è molto importante tenere in considerazione la postura di un utente, che non è necessariamente identica per tutti. Un'entrata di una biblioteca, ad esempio, diventa più adeguata se presenta un ampio accesso, con segnaletica intuitiva che non sia solo una facilitazione all'ingresso, ma sia anche attraente per l'utente.

I sette principi dell'UD elencati costituiscono un avanzamento rispetto a quel concetto di "abbattimento delle barriere" sostenuto, nello stesso periodo, da interventi legislativi americani, in particolare l'American with Disabilities Act (ADA). Ronald Mace, infatti, afferma che il tema dell'abbattimento delle barriere coinvolge soltanto una determinata categoria di persone e, a ragione di ciò, distingue tre livelli di intervento riguardanti, in maniera più generale, il concetto di disabilità:

1. Tecnologie assistive: in questo primo livello rientrano i supporti tecnologici utilizzati per permettere a una persona con menomazione di partecipare alla fruizione di oggetti e risorse, di compiere determinate azioni. Tale livello intende far conseguire, alle persone con disabilità, autonomia e indipendenza, ma non è un livello esaustivo di intervento. Un esempio è rappresentato dagli screen reader per chi ha una minorazione totale o parziale della vista.

2. Abbattimento delle barriere: basato sull'idea per cui attorno a persone con disabilità esistono, appunto, delle barriere, le quali possono essere abbattute (o quantomeno ridotte) attraverso l'uso di tecnologie, riducendo l'impatto che tali barriere possono avere sulla qualità della vita delle persone. Per citare un esempio, nel caso di persone ipovedenti, sarà importante dotare gli spazi pubblici ad alta frequentazione, come le stazioni ferroviarie, di adeguate pavimentazioni che ne facilitino l'orientamento. Appare evidente, però, che esiste un limite a tale approccio, poiché le norme non riescono a prendere in considerazione la reale complessità e diversità dei casi a cui si rivolgono.

3. Progettazione universale: il terzo livello proposto da Mace riguarda proprio l'idea di andare oltre l'applicazione di soluzioni descritte precedentemente, per progettare in senso universale, prestando dunque attenzione alla pluralità di situazioni che possono verificarsi. È lo stesso Mace ad affermare che il termine Universal sia

piuttosto l'obiettivo al quale si aspira, dal momento che esistono difficoltà oggettive nell'aumentare l'accessibilità dei luoghi.

Pensato principalmente per la progettazione di prodotti ed edifici, per l'organizzazione degli spazi e delle modalità di accesso e utilizzo di tali spazi, l'Universal Design è stato poi declinato anche in altri ambiti, come ad esempio quello relativo alla formazione e all'apprendimento.

3. I principi dell'Universal Design for Learning

«Alla base dell'UDL vi sono due assunti: 1) le differenze individuali nell'apprendimento rappresentano la norma, e non riguardano solo l'apprendimento delle persone con disabilità; 2) le competenze sono influenzate dalle caratteristiche del contesto, e risulta quindi fondamentale che questo sia il più possibile libero da barriere che impediscono lo sviluppo di competenze o la sua espressione (Hall, Meyer e Rose 2012; Meyer, Rose e Gordon, 2014)» (Demo, Veronesi, 2019).

Il primo principio UDL, fornire molteplici forme di presentazione e rappresentazione, intende dare agli studenti diverse opzioni per acquisire informazioni e conoscenza.

Appare importante utilizzare diverse modalità di rappresentazione a ragione del fatto che gli studenti presentano differenti forme di percezione e comprensione. Alcuni studenti assimilano informazioni attraverso mezzi visivi o uditivi in maniera più efficace rispetto ad un testo scritto. Partendo da quegli assunti propri dello strutturalismo didattico, ovvero che i concetti si formano e non si imparano, è necessario che gli studenti ricevano le informazioni attraverso più canali e più sensi possibile, al fine di assicurare un vero e proprio apprendimento.

«L'apprendimento e il trasferimento dell'apprendimento avvengono quando vengono usate rappresentazioni multiple, perché permettono agli studenti di fare collegamenti interni tra i concetti. In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione che sia ottimale per tutti; fornire molteplici opzioni di rappresentazione è fondamentale» (Capuano et al., 2019).

Le tre linee guida UDL subordinate al primo principio vengono così tradotte da Savia e Mulé (CAST, 2011):

Linea guida 1: Fornire differenti opzioni per la percezione;

Linea guida 2: Fornire opzioni per il linguaggio, le espressioni matematiche e i simboli;

Linea guida 3: Fornire opzioni per la comprensione.

Ritornando al principio generale della «percettibilità dell'informazione» dell'Universal Design, risulta fondamentale, secondo la pratica UDL, attivare i diversi canali sensoriali variando le tipologie di stimoli proposti ed evitando l'insorgere di barriere. Inoltre, è importante soffermarsi sulla personalizzazione della modalità di rappresentazione, poiché bisogna prevedere che un discente possa, ex post, realizzare degli aggiustamenti, nel caso in cui risulti impossibile prevedere, dall'inizio, che cosa risulti più congeniale ad uno studente.

L'uso delle immagini, se da una parte implica un livello di difficoltà di comprensione più basso rispetto a quello del testo, dall'altra non tiene in considerazione, ad esempio, quegli studenti in condizione di disabilità visiva; a ragione di ciò, appare importante proporre delle alternative sensoriali alle rappresentazioni grafiche, quali ad esempio l'accostamento di un testo alternativo all'immagine.

Nell'ottica di un percorso di abbattimento delle barriere, risulta importante sottolineare come anche il tatto può essere un canale sensoriale di supporto alla vista, traducendo un'immagine in una sua versione a rilievo. Nel caso di grafici, ad esempio, risulta utile operare degli accorgimenti per variare la modalità nella quale l'informazione viene rappresentata: in questo caso, sarà vantaggioso usare diversi motivi geometrici in corrispondenza delle aree di diversa colorazione.

La seconda linea guida sottolinea la necessità di rendere il più possibile comprensibile e interpretabile quegli elementi grafici aventi un significato particolare all'interno di uno specifico dominio, quali ad esempio i simboli matematici, le formule e le notazioni musicali.

Sarà fondamentale, nel caso della seconda linea guida UDL, tenere in considerazione la variabilità multiculturale e disciplinare: un esempio può essere dato dall'immagine di un paesaggio innevato e del pupazzo di neve quali simboli della stagione invernale. Queste immagini appaiono naturali in contesti nei quali sono riscontrabili anche solo a livello immaginario, ma nel caso di bambini nati e cresciuti

in paesi molto caldi, ci sarebbe il rischio di innalzare un'ulteriore barriera piuttosto che facilitare la comprensione.

La terza linea guida del primo principio UDL mette in luce il bisogno di facilitare la comprensione, dunque agevolare la possibilità di rintracciare delle correlazioni con concetti già noti allo studente, permettendo di esplicitare le relazioni tra i diversi contenuti.

«Un esempio di pratica che ben rappresenta questo principio sono i libri digitali con espansioni: il testo scritto è accompagnato da file audio, video e immagini attivabili dagli studenti. La percezione di una stessa informazione può in questo modo passare attraverso linguaggi diversi» (Demo, Veronesi, in Ianes, 2019).

Rappresentare graficamente le informazioni in modo comprensibile significa operare degli accorgimenti che migliorino il livello di percettibilità e di riconoscibilità, come nel caso di un grafico a torta che può risultare più comprensibile colorando le sue parti attraverso delle texture con semplici icone che rimandano a ciò che ciascuna fetta rappresenta.

Fornire molteplici forme di azione ed espressione è il secondo principio UDL, il quale si propone di offrire agli alunni diverse alternative per dimostrare cosa sanno, poiché ciascun discente ha un suo modo di esprimere quello che sa e di procedere nell'ambiente di apprendimento.

Secondo questo principio didattico, appare importante attuare diverse misure che mirino a rendere più semplice la comprensione, ad esempio utilizzando un linguaggio con un lessico semplificato, anche attraverso strutture grammaticali e sintattiche più accessibili. Risulta importante fornire diverse opzioni di azione ed espressione, dal momento che non esiste un mezzo che risulti univoco per tutti i discenti. In questa fase è utile «fornire strumenti per decodificare simboli, espressioni e notazioni matematiche, espressioni linguistiche, ecc. Occorre anche promuovere la comprensione incrociata attraverso i diversi linguaggi (l'architettura barocca può aiutare a comprendere la musica di quel periodo e la sua letteratura? Un fumetto può aiutare a comprendere una situazione sociale meglio di una lunga descrizione?)».

Allo stesso modo del primo, anche al secondo principio sottostanno tre linee guida:

Linea guida 4: Fornire opzioni per l'interazione fisica;

Linea guida 5: Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione;

Linea guida 6: Fornire opzioni per le funzioni esecutive.

Invitando a rendere disponibili diverse modalità di azione ed espressione, partendo dall'interazione fisica, si consente un passaggio dalla semplice fruizione all'interazione.

La prima linea guida del secondo principio UDL si basa sulla possibilità di fruizione autonoma rispetto a un contenuto. Appare utile ridurre i diversi sforzi legati alla manipolazione dei contenuti, dal momento che questi potrebbero ridurre le energie necessarie da dedicare ad altri tipi di attività legate all'apprendimento.

Se linea guida numero 5 apre alla necessità di passare dalla fruizione alla produzione, l'ultima, invece, si focalizza sulle funzioni esecutive, ovvero su quelle abilità che riguardano la sfera delle produzioni delle risposte. Con quest'ultima linea guida ci si sposta, dunque, verso aspetti strategici, come nel caso del primo principio.

Terzo e ultimo principio UDL, fornire molteplici forme di coinvolgimento, intende agevolare e motivare gli studenti nell'apprendimento.

Fattori cruciali nel processo di apprendimento risultano l'affettività e l'emotività, difatti gli studenti si differenziano nel modo in cui sono coinvolti e motivati.

La progettazione UDL permette agli studenti e di progredire con ritmi propri, iniziando dal punto di partenza che risulta loro più congeniale.

«Occorre promuovere le capacità di processare le informazioni (information processing skills) – quindi capacità quali l'attenzione selettiva e la capacità di integrare le nuove informazioni con quanto già conosciuto, ristrutturando il campo della conoscenza e non soltanto aggiungendo. Una progettazione accurata della presentazione delle informazioni deve prevedere anche i supporti (scaffolds) necessari per assicurare ad ogni allievo l'accesso alla conoscenza».

Questo terzo principio trasferisce l'attenzione su una dimensione fondata sulla buona progettazione e introduce a quella necessità di guardare alla didattica e all'uso dei materiali in un'ottica diversa. A ragione di ciò, le linee guida risultano:

Linea guida numero 7: Fornire opzione per attirare l'interesse;

Linea guida numero 8: Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza;

Linea guida numero 9: Fornire opzioni per l'autoregolamentazione.

Ridurre disturbi e interferenze risulta essere un'indicazione della linea guida numero 7, al fine di depistare gli ostacoli che potrebbero generarsi nella comprensione di un contenuto: in questo senso, risulterà un'azione utile inserire, ad esempio, degli strumenti che riducano il livello di rumore comunicativo.

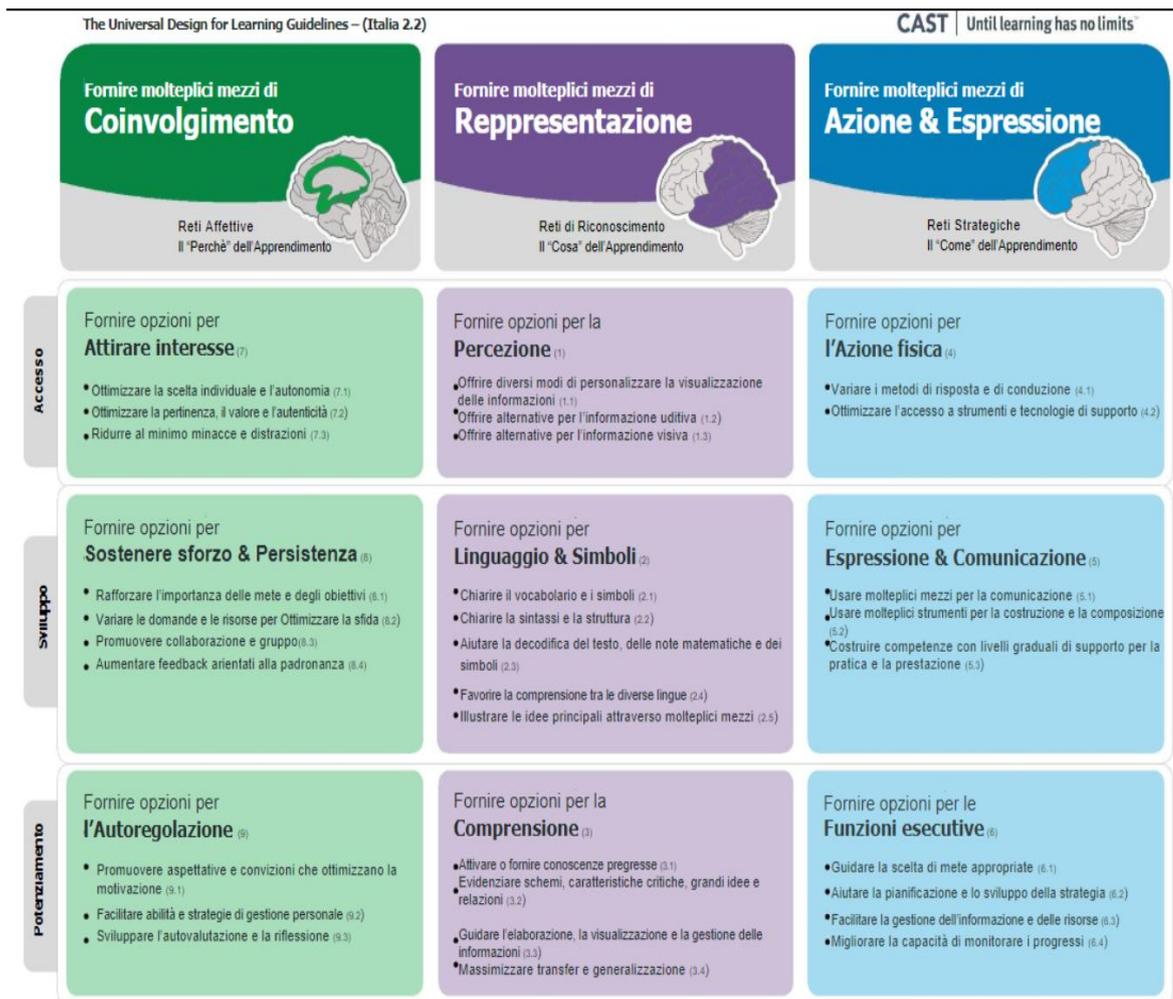


Fig. n.3 CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>

L'obiettivo delle Linee Guida è la creazione di un ambiente di apprendimento che a priori risulti inclusivo e accessibile, in modo che sia il curriculum ad adattarsi alle esigenze dei singoli studenti.

4. Progettazione Universale per l'Apprendimento. Una risorsa per la promozione del successo formativo

«L'educazione e l'istruzione sono diritti fondamentali dell'uomo e presupposti indispensabili per la realizzazione personale di ciascuno. Essi rappresentano lo strumento prioritario per superare l'ineguaglianza sostanziale e assicurare l'effettivo esercizio delle libertà democratiche garantite dalla Costituzione. È evidente che in questo periodo storico, colmo di criticità, contraddizioni ma anche di grandi opportunità, convivono enormi differenze culturali, sociali ed economiche per ciò che concerne le possibilità di benessere e di qualità della vita» (MIUR, 2018).

Appare fondamentale sottolineare come la scuola del nuovo millennio debba tenere in considerazione il riconoscimento e il rispetto dell'unicità dei discenti, ma non solo: deve essere in grado di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati.

Le scuole, nel Regolamento dell'Autonomia scolastica, D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, all'articolo 4, vengono descritte come le istituzioni che «(...) concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo».

L'istituzione scolastica, quale laboratorio permanente di ricerca, ha il compito di perseguire un modello di miglioramento continuo: una scuola che sia inclusiva nella quale a tutti venga assicurata una proposta educativa e di istruzione di qualità, che consenta di creare relazioni significative tra i vari attori coinvolti, in un ambiente stimolante e denso di opportunità (MIUR, 2018).

Il ruolo del docente, all'interno della scuola, è quello di assicurare il successo formativo di ciascuno dei discenti, i quali devono tenere conto della ricchezza e opportunità di essere parte di un gruppo classe. Dal Dlgs. 62/2017 si evince la necessità di attuare soluzioni volte a migliorare la qualità degli ambienti di apprendimento, al fine di assicurare inclusione e apprendimento per tutti; tale decreto estende, inoltre, il concetto di curricolo, da curricolo degli insegnamenti a curricolo degli apprendimenti, verticale e inclusivo, favorendo il principio della personalizzazione, secondo il quale un curricolo deve essere strutturato in maniera tale che possa essere percorso da ciascun discente con modalità diversificate in

relazione alle caratteristiche individuali. In quest'ottica, la classe viene quindi intesa come una realtà composita, in cui poter sviluppare le potenzialità di ognuno dei componenti del gruppo classe.

A ragione di ciò, l'UDL appare come un valido strumento per la costruzione del curricolo inclusivo, tenendo dunque in considerazione quegli aspetti di variabilità che possono caratterizzare l'istituzione scolastica. Definendosi come un utile strumento per una progettazione didattica "plurale", anche in Italia sono riscontrabili, sebbene in misura ridotta, casi di applicazione e studio del framework UDL, ma, nonostante ciò, si è ancora lontani dall'applicazione costante dei principi dell'UD.

«La scuola ha il dovere di garantire una proposta di educazione e di istruzione di qualità per tutti, in cui ciascuno possa riconoscere e valorizzare le proprie inclinazioni, potenzialità ed interessi, superando le difficoltà e i limiti che si frappongono alla sua crescita come persona e come cittadino» (MIUR, 2018).

Le Linee Guida della PUA (Progettazione Universale per l'Apprendimento) risultano essere un valido supporto per quelle figure professionali che pianificano lezioni, unità di apprendimento o sviluppano curricula (obiettivi, metodi, materiali e valutazione): sono, queste, dei mezzi per ridurre gli ostacoli e ottimizzare i livelli di difficoltà e di supporto, identificando, inoltre, gli impedimenti esistenti nei curricula (CAST, 2011).

Risulta qui importante soffermarsi sui curricula: quando non prendono in considerazione la diversità e la variabilità dei discenti, si verificano situazioni di ostacolo alle opportunità, concrete e pari, di apprendimento per ciascuno; pensati spesso per uno studente "medio", non tengono conto di diversi fattori quali, ad esempio i contesti e le motivazioni. Come sottolineato dal CAST (2011), «gli studenti che sono "ai margini" - quelli che sono superdotati, quelli con bisogni speciali o disabilità, quelli che stanno apprendendo la lingua, e così via – spesso sostengono il colpo peggiore dei curricula ideati per una "media" fittizia, perché tali curricula non tengono conto della variabilità individuale».

Se si considera, poi, che la disabilità, secondo la definizione di Canevaro (2006), è varia, appare fuorviante pensare a dei curricula che siano "medi"; è necessario aprirsi a orizzonti mai scontati, attraverso scenari da configurare in maniera molto diversa.

Se le nostre comunità educanti, in questi anni, hanno portato all'attenzione l'individuazione e la gestione dei Bisogni Educativi Speciali, possono ora pensare a nuove modalità di fare scuola, in maniera tale da far maturare competenze e capacità del discente, considerando l'apprendimento come un'opportunità, legata alla concretezza e alla qualità della vita (MIUR, 2018).

Scopo dei curricula basati sulla PUA è di far diventare gli studenti "esperti": ciò significa aiutare gli studenti nel "padroneggiare l'apprendimento" (CAST, 2011), supportandoli nello sviluppo di tre caratteristiche. Gli studenti esperti vengono così delineati:

- a) strategici, capaci e orientati all'obiettivo;
- b) esperti;
- c) determinati e motivati nell'apprendimento.

A ragione di ciò, «la Progettazione Universale per l'Apprendimento si riferisce al processo attraverso il quale un curriculum (obiettivi, metodi, materiali e valutazione) è intenzionalmente e sistematicamente progettato sin dall'inizio per rivolgersi alle differenze individuali».

Il curriculum della PUA, dunque, appare delineato attraverso 4 elementi:

1. Obiettivi
2. Metodi
3. Materiali
4. Valutazione

Nel framework della PUA, gli obiettivi sono pensati in maniera tale da riconoscere la variabilità di ciascuno studente; questi rappresentano la conoscenza, le abilità e i concetti che ciascun discente dovrebbe avere, le quali «permettono agli insegnanti di curricula PUA di offrire più opzioni e alternative - vari percorsi, strumenti, strategie e strutture per raggiungere la competenza».

I metodi rappresentano le decisioni educative, gli approcci e le routine utilizzate per implementare l'apprendimento da parte dell'insegnante esperto.

Ai materiali afferiscono quei mezzi utilizzati al fine di presentare i contenuti dell'apprendimento e, in linea generale, è comprensivo di ciò che il discente utilizza per dimostrare la propria conoscenza.

La valutazione è una raccolta di informazioni sul rendimento dello studente, realizzata attraverso differenti metodi e materiali, al fine di attuare delle decisioni didattiche mirate e consapevoli. Inserita come elemento della PUA, la valutazione ha come obiettivo il migliorare la precisione e la puntualità della valutazione.

Affinché ciascuno studente possa raggiungere il successo formativo, è necessario che il docente svolga la sua professione in maniera tale che il discente possa comprendere il valore della ricchezza e dell'opportunità di essere parte di un gruppo classe, «che fruisce del valore aggiunto di un ambiente di apprendimento e di socializzazione educativa» (MIUR, 2018).

In conclusione, come asserito da Demo e Veronesi (in Ianes, 2019), l'assunto di base dell'UDL sottolinea la necessità di progettare a priori una molteplicità di modi per apprendere, scardinando alle basi la logica dell'adattamento per le persone in difficoltà e introducendo, invece, «l'idea profonda di un'universalità fatta di percorsi flessibili e plurali e quindi accessibili a tutti senza la necessità di ulteriori adattamenti» (Demo, Veronesi, in Ianes, 2019).

4. Capitolo

Comunità di pratica e negoziazione dell'agire educativo

1. La scuola diventa comunità educante

La scuola non è composta da una diade, docenti e studenti, ma è, o meglio dovrebbe essere, una learning community, composta da docenti, studenti, genitori e membri della comunità, che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti (Epstein e Salinas, 2004; P. Dusi, 2012). Grazie all'impulso di una generale volontà della società civile di partecipazione alla vita pubblica, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il sistema educativo ha contribuito alla dimensione inclusiva e accogliente del sistema sociale. In ragione di ciò, il sistema educativo di istruzione e formazione si connota di valori partecipativi che fanno riferimento agli obblighi di solidarietà e che promuovono il protagonismo attivo dei soggetti istituzionali (scuole autonome ed enti locali) e sociali (associazioni di genitori, associazionismo, mondo delle imprese ecc.).

L'idea è quella di una rete sociale, intesa come cittadinanza attiva, con la correlata capacità di inserirsi nei flussi delle decisioni per lo scambio e la condivisione di risorse professionali, istituzionali e informali.

Ai sensi, infatti, dell'art. 3 del d.lgs. 297/1994, la scuola è ritenuta una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni, una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989, e con i principi generali dell'ordinamento italiano. La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti studenti/studenti, fanno della scuola un sistema complesso, ma al contempo ne determinano il miglioramento e la qualità (D.P.R. n.

249/1998, con la previsione del Patto di corresponsabilità educativa, D.P.R. n. 235/2007, con Lo statuto delle studentesse e degli studenti). La scuola non è solo luogo di apprendimento ma anche di socializzazione. In essa si impara la condivisione, il lavoro cooperativo, lo spirito di gruppo e il senso di responsabilità personale.

Diventa prioritario l'obiettivo di favorire rapporti sempre più sinergici, basati sulla condivisione e la collaborazione.

La cura delle nuove generazioni è affidata a due istituzioni: la scuola e la famiglia. Ciascuna è guidata da una propria prospettiva nell'azione formativa portate all'ennesima potenza nella società postmoderna e multiculturale. Far diventare i genitori e gli altri soggetti della comunità membri attivi della learning community significa trasmettere a tutta la comunità il messaggio che ciò che gli studenti imparano e quanto hanno imparato non è una questione che riguarda solo gli insegnanti e le altre persone che lavorano nella scuola, ma è una vera e propria priorità per tutto il contesto sociale circostante. La scuola deve valorizzare particolarmente il contributo e la collaborazione dei genitori, che rappresenta un fattore importante per migliorare l'apprendimento degli studenti. Un progetto canadese (Coleman, Collinge, Seifert 1993) mostra che l'atteggiamento positivo dei genitori verso la scuola influenza positivamente la motivazione e l'apprezzamento dei ragazzi nei confronti del proprio percorso di istruzione, giocando un ruolo fondamentale nel successo scolastico dei figli (PISA, 2003). Cresce il bisogno in ambito educativo di creare ponti tra scuola e famiglie, di favorire la partecipazione e la comunicazione e di rafforzare così la corresponsabilità nei confronti dell'educazione e della formazione degli alunni. La fondamentale dimensione relazionale del soggetto rende la comunicazione tra scuola e famiglia un processo determinante da attivare e costruire attraverso il parlare congiunto, lo scambio della parola fra pari, l'ascolto dell'altro, il riconoscimento reciproco, e allo stesso tempo la cura, l'attenzione, ma anche la possibile negoziazione, dei conflitti.

L'interazione tra individuo e ambiente è bidimensionale, l'uno modifica e influenza l'altro secondo un sistema di reciprocità. Le possibilità di crescita, di evoluzione e di benessere dell'uomo non dipendono da una causa singola, ma sono legate a una complessa rete di strutture che comprendono gli individui con le loro specificità biologiche e psicologiche, l'ambiente, i gruppi, la società nel suo insieme.

I processi di sviluppo e apprendimento (che consentono all'individuo da un lato di svilupparsi a livello cognitivo, fisico, emotivo, sociale e dall'altro di apprendere, ovvero acquisire conoscenze, rielaborarle e modificare il proprio comportamento) sono il risultato dell'interazione di numerosi fattori, genetici ed individuali, socio-relazionali, culturali, ciò significa che l'individuo cresce, matura, si sviluppa e il suo sviluppo è influenzato da biologia, caratteristiche di personali, relazioni e società.

Per poter conoscere, comprendere e ideare percorsi educativi, nonché condurre consapevolmente l'evento educativo e – più specificamente – l'azione didattica, è necessario collocarli e analizzarli in relazione ad uno “sfondo integratore, un “contesto di significati”, una rappresentazione di senso che dà significato a gesti, parole, “fatti”, dove il contesto può essere definito un insieme di norme e relazioni che ne regolano il funzionamento e danno significato agli atti comunicativi e ai comportamenti che si esplicano al suo interno. Bisogna in altre parole tenere conto della “tessitura delle parti”, delle relazioni che si sono stabilite con e fra tutti gli altri elementi del sistema.

L'istituzione scolastica viene intesa come centro di formazione permanente attraverso un confronto democratico tra le forze che gestiscono il Paese. L'unicità del sistema educativo e formativo, nei suoi diversi profili e aspetti strutturali e ordinamentali, richiede un confronto e un'interazione tra diversi soggetti e protagonisti. La scuola dell'autonomia è un universo di responsabilità dove tutto il personale è invitato, ognuno in proporzione alle proprie attitudini e predisposizioni, a una collaborazione continua per una scuola che risulti efficace ed efficiente. È impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica assicurare il successo formativo degli studenti che, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, vi concorrono (D.lgs. n. 66/2017). John Dewey nel 1916 scriveva: «la scuola stessa diventa una forma di vita sociale, una comunità in miniatura, una comunità che ha un'interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola» (Dewey, 1996).

Comunità è una parola calda, che evoca accoglienza, operosità collaborativa, partecipazione, collegialità, senso di appartenenza, valorizzazione delle persone, reciprocità, comunicazione. Una comunità capace di costruire un canale permanente di ascolto, strutturale e strategico. L'idea di comunità può quindi essere considerata

come alternativa a visioni percepite come competitive, conflittuali, autoritarie o semplicemente fredde e burocratiche.

La riuscita dell'azione educativa trova le sue condizioni prioritarie in una affettuosa comunicazione interpersonale che, in quanto tale, richiede cura, rispetto, amorevolezza, benevolenza e fiducia. L'educazione, oltre che di tecniche e di strumenti, si alimenta di ideali e significati, di qualità relazionale e condotte affettive positive. L'impegno, l'energia e la motivazione dell'educando a trasformarsi sono promossi e sostenuti in misura considerevole da un'interazione in cui egli si percepisce riconosciuto, stimato, importante, adeguato ed efficace (Mariani, 2006).

Di conseguenza, è assolutamente indispensabile da parte degli educatori costruire un'intersoggettività di relazioni, cui segua un percorso dinamico che si traduce in possibilità perennemente aperte a una molteplicità infinita di altre relazioni. La cura della dimensione relazionale e comunicativa nei contesti educativi promuove nello studente la nascita e il potenziamento di sentimenti di autostima ed empowerment piuttosto che di frustrazione o sfiducia. L'"intelligenza affettiva" dell'educatore risulta essere una capacità essenziale per una serie di trame relazionali che danno sostanza al lavoro educativo (clima di classe, comunicazione istituzionale, rapporti con la famiglia, reti interistituzionali, lavoro collegiale, dipartimenti, gruppi di lavoro...rapporti con enti).

2. La comunità di pratica: un luogo dell'esperienza professionale

Etienne Wenger definisce la comunità di pratica come un'aggregazione di persone nella quale si condivide il modo di fare e l'interpretazione degli eventi, le preoccupazioni o la passione per qualcosa che fanno, e che imparano a fare meglio a mano a mano che interagiscono con regolarità (Wenger, 1999). Gli "oggetti" di apprendimento non sono dotati di un significato auto-evidente, piuttosto, questo si costruisce nelle "pratiche". Un costrutto centrale nelle comunità di pratiche si riferisce non tanto alla compresenza ma piuttosto alla condivisione del significato dell'attività per i membri che compongono il gruppo. Essa si distingue dal semplice gruppo di lavoro, in quanto il gruppo è designato formalmente, mentre la comunità emerge dallo svolgimento stesso delle attività.

L'interazione nell'ambito delle comunità di pratica produce miglioramento della propria pratica lavorativa. I membri sono mossi dalla consapevolezza che per fare bene il proprio lavoro, o per dedicarsi in maniera migliore alla propria passione, non possono limitarsi ad essere fruitori passivi di informazioni. All'interno della comunità di pratiche si assiste, infatti, a un mutamento di prospettiva; dall'individuo che apprende si passa all'apprendimento come processo di partecipazione al contesto sociale e culturale. Inoltre, dai processi cognitivi individuali si passa alle pratiche sociali situate. Wenger, a cui si devono molte delle teorizzazioni più importanti sul tema delle comunità di pratiche, afferma che esse sono «i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, poiché sono i 'contenitori' sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi» (Wenger, 1998). In tale ottica l'azione diventa situata e l'apprendimento, in contrasto con una visione passiva e mentalistica, è interpretato come un processo attivo di partecipazione e di coinvolgimento all'interno di un determinato contesto d'azione. Il termine stesso comunità di pratica ben sintetizza questo nuovo approccio: esso racchiude in sé due degli aspetti che caratterizzano in modo distintivo questo fenomeno. In prima istanza il riferimento alla pratica rimanda ad un concetto di fare, di un confrontarsi con una situazione concreta; in seconda istanza quello di comunità che richiama un'immanente dimensione sociale e relazionale.

Ancora Wenger propone una concezione dell'apprendimento come processo sociale che muove dalla condivisione dell'esperienza personale verso lo sviluppo di competenze sociali. La competenza, il saper fare, non è un concetto astratto, ma è qualcosa che è definito storicamente e socialmente; conoscere è quindi manifestare competenze definite in comunità sociali. In ragione di tali considerazioni, si rende necessario promuovere, in ambito scolastico, quelle che sono state definite da Wenger "comunità di pratiche" ovvero contesti di pratica professionale in cui gli individui si trovano ad operare nella misura "in cui in essi si condivide un "fare situato" in contesti storici e sociali "che danno struttura e significato a ciò che facciamo" (Wenger, 1998, p.47) e che consentono di ricavare dal "fare" apprendimenti e conoscenze.

Le comunità di pratiche, dunque, sono caratterizzate anche da forte coesione e spirito di gruppo. Wenger elabora tre indicatori per ben inquadrarle:

- l'impegno in qualsiasi attività,
- la forte coesione sociale che le unisce,
- la condivisione di una "cultura" specifica.

I membri sono accomunati da un interesse, da un obiettivo o una necessità che deve essere affrontata. In sostanza, hanno voglia di intraprendere un percorso di crescita comune (una storia in comune, condividono una cultura, hanno un proprio linguaggio...). Nell'ambito dell'istruzione e formazione le comunità di pratiche possono essere ritenute come comunità di professionisti, che mettono in condivisione un patrimonio di conoscenze attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco. Questi professionisti producono e condividono conoscenza.

Con il termine "pratica" si vuol intendere sia l'effettivo realizzarsi dell'attività lavorativa, sia la meta-conoscenza, che rende quest'ultima possibile. La "pratica" è il nucleo centrale della comunità di pratica; è il suo valore reale, il patrimonio condiviso. È il suo bagaglio di expertise; la conoscenza acquisita sul campo. Naturalmente, affinché vi sia un reale apprendimento, occorre che questa expertise sia acquisita attraverso un solido processo di interiorizzazione. La complessità e le criticità che la scuola deve fronteggiare richiedono la creazione di comunità di docenti che possano trovare un luogo in cui discutere le problematiche connesse alla pratica professionale e aprirsi, così, alle possibilità offerte dall'apprendimento sociale e situato [Lave e Wenger, 1990].

In questa prospettiva la pratica ricopre un ruolo fondamentale per la comprensione dei fenomeni di apprendimento. Questa viene definita come il "fare (...) all'interno di un determinato contesto storico e sociale" cui la persona partecipa nella sua totalità.

La pratica si caratterizza sostanzialmente per l'inclusione di aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione. In particolare, quattro sono i livelli di analisi della pratica proposti da Wenger:

1. la semantica comune: la pratica come produzione sociale del significato;
2. la comunità: la pratica come fonte di coerenza di una comunità;

3. l'apprendimento: la pratica come processo di apprendimento continuo;
4. i confini: la pratica come generatrice di confini.

La forza analitica e metodologica del concetto di comunità di pratica risiede, inoltre, nel fatto che esso si riferisce a un'esperienza familiare, che caratterizza la nostra vita quotidiana e soprattutto i nostri processi di apprendimento.

Nell'ambito delle comunità di pratica si elaborano conoscenze, si apprende, si negoziano significati comuni, con l'idea di far fronte a situazioni ambigue, incerte, indefinite e contraddittorie.

«Le comunità di pratica sono ovunque. Tutti noi apparteniamo a comunità di pratica. Apparteniamo a diverse comunità di pratica in ogni momento della nostra quotidianità. A casa, al lavoro, a scuola, nei nostri hobby. E le comunità di pratica cui apparteniamo cambiano lungo il corso delle nostre vite» (Wenger, 1998, trad. it. p. 6).

La comunità di pratica racconta, infatti, un dispositivo sociale di apprendimento dove questo si configura come parte integrante della pratica sociale nel mondo, e si interroga sulle forme di partecipazione sociale che forniscono il contesto per il compiersi dell'apprendimento.

La comunità di pratica intercetta l'interazione di specifici attori sociali in azione nei contesti della vita quotidiana: la pratica vissuta, piuttosto che l'organizzazione progettata, descrive i processi informali attraverso i quali le persone si aggregano, apprendono e costruiscono conoscenza, è un paradigma per ripensare e progettare una formazione basata sull'apprendere e il conoscere in pratica (Fabbri, Romano, 2017). Creare una rete spontanea di scambi di idee e esperienze a cui viene attribuito valore comune. Lo sviluppo professionale viene considerato allora, come un processo long-life e trova più efficace realizzazione quando è "situato" nelle stesse scuole intese come comunità di pratiche (Wenger, 1998; Fabbri, 2007).

La passione professionale, le relazioni e l'identità rappresentano dimensioni importanti (un valore) per la costituzione delle comunità intese come strutture informali. Con il costrutto di coltivazione si intende quella traiettoria metodologica che dovrebbe aiutare le comunità a svilupparsi senza bisogno di una struttura. Tale

costruito e consente di aiutare le comunità a svilupparsi senza imporre una struttura, in grado di promuovere progressivamente il community development.

<i>Che cosa devono chiedersi i membri della comunità</i>
Campo tematico
1. Quali sono i temi di cui vogliamo effettivamente avere cura?
2. In che modo questo campo tematico è connesso alla strategia dell'organizzazione?
3. Cosa c'è di effettivamente interessante per noi in questo campo tematico?
4. Quali sono le questioni aperte e i punti più avanzati?
5. Siamo pronti a farci carico della promozione e dello sviluppo del campo tematico?
6. Che tipo di influenza vogliamo avere?
Comunità
1. Quali ruoli giocheranno le persone?
2. Con quale frequenza si incontrerà la comunità, e i suoi membri come si conetteranno in modo ricorrente?
3. Quali tipi di attività potranno generare energia e sviluppare fiducia?
4. La comunità come può stabilire un equilibrio tra i bisogni delle diverse tipologie di membri al suo interno?
5. I suoi membri come affronteranno le situazioni conflittuali?
6. I novizi come saranno introdotti all'interno della comunità?
Pratica
1. Quale tipo di conoscenza condividere, sviluppare, documentare?
2. Quali attività di apprendimento organizzare?
3. Come dovrebbero essere organizzati i supporti destinati a raccogliere la conoscenza in modo da riflettere la pratica dei membri ed essere facilmente accessibili?
4. Quando occorrerebbe standardizzare i processi e quando invece è utile favorire le differenze?
5. Quali progetti di sviluppo dovrebbero essere avviati dalla comunità?
6. Dove cercare le fonti di conoscenza e i riferimenti esterni?

Tabella n.1 "Un metodo per lo sviluppo delle comunità di pratica"

La metodologia della coltivazione si sviluppa attraverso sette principi che orientano le comunità di pratica all'autorealizzazione e all'acquisizione di vitalità (ibidem) andando a costituire una vera e propria guida:

1. Progettare l'evoluzione.
2. Favorire differenti livelli di partecipazione.
3. Dare ritmo alla comunità.
4. Concentrarsi sul valore.
5. Aprire un dialogo tra prospettive interne ed esterne.
6. Sviluppare spazi di comunità pubblici e privati.
7. Combinare esperienze familiari ed eventi inconsueti.

Sono sette i principi della coltivazione, che non vogliono essere delle prescrizioni, ma orientamenti per coloro che sono interessati a utilizzare il costrutto di comunità di pratica per promuovere le risorse professionali attraverso la valorizzazione delle esperienze informali negli ambiti lavorativi.

Come specifica l'autore, «senza voler prescrivere nulla, intendono solo segnalare le questioni su cui riflettere quando si progetta. Rendere espliciti i principi di progettazione consente, da questo punto di vista, di essere più flessibili rispetto agli imprevisti e più capaci di improvvisare» (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, trad. it. p. 96).

La proposta metodologica nasce come rielaborazione operativa delle ricerche sulle caratteristiche e le potenzialità di quelle "istituzioni sociali" che, nella loro autonomia, spontaneità e naturalità, producono conoscenza e significato-

Secondo Wenger, «non possiamo agire trascurando le dinamiche e i processi di sviluppo naturale che fanno funzionare una comunità come fonte di conoscenza e come "luogo" dell'esperienza professionale, grazie al coinvolgimento della passione dei membri rispetto a un campo tematico, grazie al senso di identità e alla definizione di ciò che costituisce la performance esperta. Abbiamo bisogno, piuttosto, di imparare a capire queste dinamiche e questi processi e lavorare con essi» (ivi, p. 56).

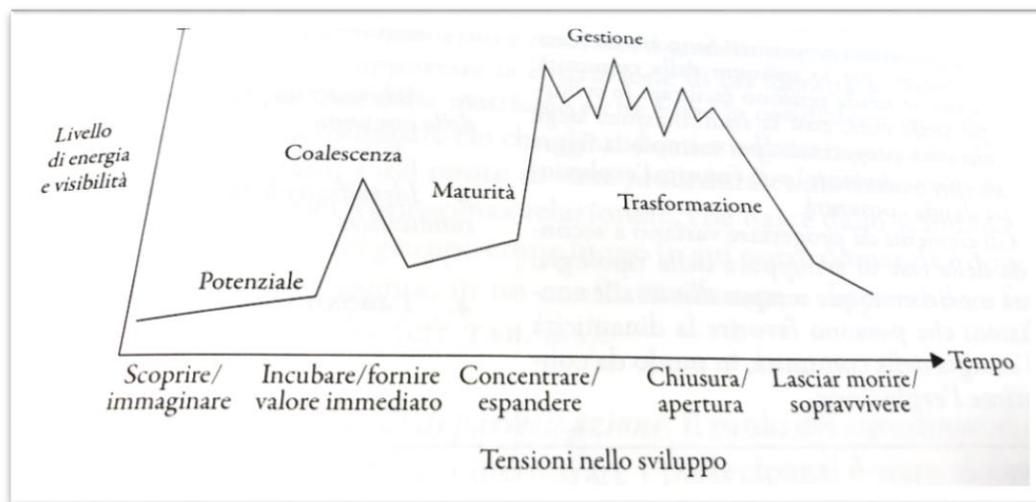


Fig. n. 4 “Wenger, McDermott, Snyder (2002, trad. it. p. 113)”.

Una “comunità” è infatti un contesto socio-relazionale in cui si producono forme di mutua implicazione (i soggetti stabiliscono relazioni reciproche e sono implicati in pratiche di cui negoziano costantemente i significati). In una “comunità” le pratiche si costruiscono sulla base di un repertorio condiviso di attività, relazioni, oggetti che riflettono la storia di mutua implicazione e negoziazioni ed implicano nuove e diverse attribuzioni di significati. Su questa base, all’interno di una “comunità di pratiche” il fare e l’apprendere si configurano come una impresa comune, risultato di un processo collettivo di negoziazione definita dai partecipanti mentre lo perseguono (si tratta di un obiettivo non astratto ma molto concreto, che crea relazioni di mutua affidabilità).

Nella misura in cui all’interno di una comunità di pratiche si producono processi di costruzione e sviluppo di conoscenze e competenze condivise e negoziate, la

comunità si configura come “comunità di apprendimento” (Brown, 1992) che facilita e promuove:

a) la condivisione e socializzazione di apprendimenti, processi conoscitivi, pratiche sostenute da linguaggi, copioni, script, orientamenti e “filosofie”, teorie più o meno implicite, valori;

b) la co-costruzione di processi di apprendimento;

c) lo sviluppo di “storie di apprendimento condivise”;

d) la produzione di nuove teorie, nuove forme di discorso, nuovi stili apprenditivi e cognitivi, nuovi repertori operativi negoziati e condivisi, realizzando un sostanzioso guadagno apprenditivo a più livelli.

Le comunità di pratica sono comunità di interazione informale e di limitate dimensioni, che vanno oltre i confini di sezione, di area e di divisione dell’organizzazione, i cui membri condividono conoscenza, expertise professionale, modalità di azione e di interpretazione della realtà in cui operano. Tre elementi distintivi caratterizzano la comunità di pratica: la necessità di una iniziativa comune, l’esistenza di un impegno reciproco fra i suoi membri e la presenza di un repertorio condiviso. Il vero motore di una comunità di pratica è l’esigenza, percepita dai suoi membri e negoziata all’interno della comunità, di portare a termine un’iniziativa comune, intesa come tale e negoziata nei suoi diversi aspetti, il cui valore supera i confini dei personali interessi dei membri. La comunità di pratica sembra essere un ambito che può rivestire oggi un ruolo significativo anche nel contesto della formazione e autoformazione degli insegnanti.

Florence Giust-Desprairies ha sottolineato la rilevanza del lavoro svolto dagli insegnanti che cercano – insieme – di dare vita a scuola a «spazi comuni e plurali» di riflessione e azione (Giust-Desprairies, 2014), a partire dai quali provare a comprendere e riorientare in modo a un tempo critico e costruttivo contesti complessi, come quelli in cui si trovano a lavorare. Di fatti la centralità della scuola come “laboratorio

Sociale”, “laboratorio permanente di ricerca” non riguarda solo gli allievi, ma anche gli insegnanti, che possono essere forse considerati, in questa prospettiva, come primi protagonisti di questi tentativi, pedagogicamente orientati, di accompagnare l’emergere di forme inedite e aperte di comunità.

3. La comunità di pratica come sinergia di sapere e saper fare: la pratica come apprendimento

Nelle comunità di pratica ben rodute diventa infatti più semplice mettere in atto un processo di formazione permanente, di aiuto reciproco e di sviluppo professionale su un vasto campo di pratiche collaborative finalizzate alla costruzione, allo scambio e alla disseminazione di conoscenza nell'ambito dei saperi pedagogico-didattici (Brown & Duguid, 1991). La condivisione dei compiti consente infatti l'attivazione di modalità cooperative in cui il neofita, inizialmente in una posizione di «partecipazione periferica legittima» (Lave & Wenger, 1991), si muove progressivamente verso il suo centro, arricchendo il proprio bagaglio di competenze e di expertise, attraverso un processo dialettico che generalizza il concetto di apprendistato cognitivo. Brown, Collins e Duguid (1989) non parlano di concetti ma di strumenti concettuali e di apprendimento come un processo di acculturazione, nel senso che, all'interno di una comunità di pratica, la cultura e l'uso di uno strumento agiscono insieme per determinare il modo in cui i praticanti vedono il mondo; e il modo in cui essi percepiscono il mondo determina la comprensione culturale del mondo stesso e degli strumenti. Strumenti e cultura sono, quindi, strettamente collegati: non si possono usare gli strumenti di una determinata disciplina senza conoscere ed entrare nella sua cultura (Goodwin, 2001).

Per apprendere è necessario poter praticare quelle che vengono definite attività autentiche, cioè poter accedere alle pratiche ordinarie di una professione.

Wenger (2000) fornisce una definizione sociale di apprendimento in termini di competenza sociale ed esperienza personale: la competenza, cioè il saper fare, è qualcosa definito storicamente e socialmente. Tutti abbiamo ben presente quali siano le caratteristiche e le competenze che deve avere, per esempio, un panettiere o un programmatore, e in maniera più dettagliata e profonda ne sono consapevoli quei panettieri e quei programmatori esperti che già fanno parte di quelle comunità di pratiche.

Gli individui formano comunità che condividono pratiche culturali/professionali come prodotto del loro apprendimento collettivo, in questo si può sintetizzare il legame tra comunità di pratica e apprendimento. Conoscere diviene quindi un atto di

appartenenza, in quanto l'attività del conoscere non è fine a sé stessa: noi conosciamo per poi identificarci in quanto abbiamo conosciuto, in un certo senso ce ne appropriamo per poi usarlo per definire la nostra identità. Una volta creata l'identità della comunità e le pratiche condivise, si crea anche la comunità che, in quanto tale, avrà dei confini, più o meno definiti, che la distinguono dalle altre.

Il costrutto di comunità di pratiche è strettamente coniugato con quelli di comunità di apprendimento, di apprendimento distribuito e situato e di apprendimento trasformativo e di pratica riflessiva, elementi che lo rendono fondamentale nella costruzione di contesti per lo sviluppo professionale in più settori (Striano, 2010). Esso è considerato come il frutto di diversi elementi in interazione dinamica, tra i quali le pratiche, le intenzioni, le procedure, le comunità di interfaccia con cui interagiscono in un contesto. La responsabilità in questi gruppi, sia dell'apprendere sia del conoscere, è condivisa fra tutti i membri che la compongono. È in questa ottica che l'apprendimento richiede un certo "sforzo di partecipazione" volto alla negoziazione e rinegoziazione del significato all'interno di un vero e proprio percorso di integrazione e coinvolgimento sociale imprescindibile dalla pratica e dall'identificazione con le pratiche.

L'apprendimento è un processo inteso come una realtà situata in uno specifico contesto, nel caso della comunità di pratiche il contesto non è inteso come semplice contenitore ma come mediatore cognitivo, ciò significa che i soggetti non sono situati solo in maniera fisica in un contesto, ma evolvono attraverso una serie di adattamenti e transazioni. L'approccio tradizionale al concetto di apprendimento considera tale processo come un percorso strettamente individuale, del quale è possibile individuare un inizio e una fine in quanto risultato di uno specifico insegnamento che ha luogo separatamente dalla pratica. Apprendere è invece, secondo Wenger, ben altro: è innanzitutto parte della natura umana, "fenomeno sociale" e frutto dell'esperienza situata.

In tal senso, gli individui, insieme, interagiscono in attività di costruzione di significato, negoziando posizioni epistemiche, ruoli, funzioni; attiva, cioè, situazioni ed esperienze, seguite da processi di indagine orientati alla produzione di nuovi apprendimenti, grazie ai quali si sviluppano in modo efficace pratiche condivise.

Da ciò si evidenzia il ruolo fondamentale del soggetto che non apprende semplicemente acquisendo conoscenze, ma interpreta il mondo costruendo modelli, rappresentazioni e attribuendo significati alle sequenze di attività.

Ogni individuo, che è parte di una comunità di pratica, mette in atto la condivisione e la socializzazione di pratiche sostenute da linguaggi, copioni, script, orientamenti e “filosofie”, teorie più o meno implicite, valori.

Fin dalla sua prima enunciazione – che risale alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso e rappresenta il punto di approdo delle ricerche di Lave e Wenger (1991) sull'apprendimento – la nozione di “comunità di pratica” (CdP) trova un fecondo ambiente di sviluppo nel quadro degli studi organizzativi, in particolare nel filone interpretativo che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati dalla loro intrinseca capacità di apprendimento. A partire dalla classica formulazione di Argyris e Schön (1978), la prospettiva dell'apprendimento organizzativo rappresenta, dunque, per il discorso sulle CdP, un punto di riferimento particolarmente rilevante sia sul piano dell'elaborazione teorica, sia su quello empirico ed applicativo. Inoltre, essa ha dato grande impulso ad una serie di iniziative e strategie manageriali orientate alla valorizzazione delle conoscenze generate nelle organizzazioni (ad es.: la learning organization e il knowledge management).

Il costrutto concettuale “comunità di pratica”, nell'elaborazione originaria di Etienne Wenger e di Jean Lave, è l'esito più rilevante e fortunato delle ricerche sull'apprendistato (Lave, Wenger 1991), che si caratterizzano per almeno tre fattori:

a) rovesciano l'assunto, consolidato nelle credenze di senso comune, secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e novizio (ovvero tra maestro e allievo);

b) mettono in evidenza il fatto che l'apprendimento graduale di una competenza esperta si basa su un processo sociale di partecipazione ad una pratica;

c) analizzano queste pratiche come set complessi di relazioni tra il novizio e gli altri membri della comunità, tra il novizio e la pratica stessa, tra il novizio e la cultura del gruppo.

In questa prospettiva la sede naturale della formazione in servizio non può che essere quella della istituzione scolastica nella quale il docente opera e nella quale egli

costruisce, nella quotidianità del lavoro, la sua motivazione all'aggiornamento come parte costitutiva della sua attività professionale.

L'istituzione scolastica, quindi, diventa il laboratorio nel quale si determinano le condizioni e le motivazioni per lo sviluppo professionale del docente e nel quale si realizza quella autonomia di ricerca e sviluppo che è il necessario completamento dell'autonomia organizzativa e didattica di cui oggi la scuola è titolare.

Tali modalità formative sono chiamate a rispondere a bisogni assai diversi e parimenti importanti e, pertanto, è opportuno che nascano da un ripensamento delle attuali forme di erogazione dei programmi di alta formazione e di perfezionamento rivolti ai docenti.

In questo contesto, la formazione in servizio deve configurarsi principalmente come Ricerca-Azione attraverso la quale il docente approfondisce i contenuti della specifica disciplina di cui è titolare, ne valuta criticamente la valenza formativa, sottopone a revisione critica, anche alla luce dei risultati degli studenti, il suo approccio metodologico-didattico, progetta e sperimenta nuovi metodi e strumenti, costruisce le relazioni con i colleghi sia a livello di dipartimento disciplinare sia a livello collegiale in senso lato.

Questo modello di formazione, che conduce inevitabilmente alla produzione di idee, modelli, materiali didattici, richiede il supporto sia delle strutture dell'Amministrazione sia della comunità scientifica che si esprime, a livello locale, attraverso le Università, i Centri di ricerca e le Istituzioni scientifiche, che dovrebbero collegarsi tra loro in una logica di costruzione di «rete territoriale». Se, quindi, è dovere dell'Amministrazione Centrale disegnare i nuovi scenari della formazione, richiamare l'attenzione sulle priorità, coordinare la pluralità delle esperienze, la vera e propria formazione in servizio deve realizzarsi a livello di istituzione scolastica e deve vedere il coinvolgimento attivo dei docenti, «protagonisti» del loro destino professionale.

La formazione dei docenti che voglia accogliere la sfida della complessità, la prossimità ai bisogni formativi delle specifiche realtà scolastiche, il coinvolgimento attivo dei docenti quali professionisti consapevoli e riflessivi che si aprono ad un processo di trasformazione condiviso, trova nella forma della comunità di pratica uno

strumento di valore. Una comunità di apprendimento professionale, un gruppo di educatori che si incontra regolarmente, condivide competenze e lavora in modo collaborativo per migliorare le capacità di insegnamento e il rendimento scolastico degli studenti.

Va notato che le comunità di apprendimento professionale possono essere definite in modi diversi da scuola a scuola o da luogo a luogo, gruppi di apprendimento professionali, comunità di apprendimento collaborativo, gruppi di amici critici, o comunità di pratica, per citare solo alcuni termini comuni. Le comunità di apprendimento professionale sono in linea generale utili a due scopi: migliorare le competenze e le conoscenze degli educatori attraverso lo studio collaborativo, lo scambio di competenze e il dialogo professionale e al contempo migliorare le aspirazioni educative, la realizzazione degli studenti. Comunità di apprendimento professionale spesso funzionano come una forma di azione di ricerca, vale a dire, come un modo per mettere continuamente in discussione, rivalutare, perfezionare e migliorare le strategie di insegnamento apprendimento.

La ricerca internazionale ha posto in evidenza come la costituzione delle cosiddette “comunità di apprendimento” sia premessa e condizione per un apprendimento continuo da parte degli insegnanti e per costruire la capacità delle scuole di sviluppo e incremento della loro efficacia. Sviluppare scuole intese come comunità professionali di apprendimento è fortemente riconosciuto come un modo sistematico ed efficace di migliorare la qualità dell’insegnamento (Chikin, Zhang 2011), di influire sul miglioramento dei risultati degli studenti (Thompson, Gregg, Niska 2004; Chikin, Zhang 2011).

È quindi possibile definire una comunità professionale di apprendimento come l’insieme costituito da insegnanti, dirigenti, staff amministrativo, personale, facilitatori, ricercatori, che mettono in comune il lavoro per migliorare e sviluppare progressivamente l’apprendimento degli studenti (Hord, Sommers 2008; DuFour 2004; Zepeda 2008).

Analogamente all’interno delle scuole, intese come comunità di apprendimento, il processo di miglioramento continuo è il risultato delle relazioni di fiducia che si creano nel contesto. Il miglioramento delle scuole è quindi connesso alla capacità di

realizzare condizioni attraverso le quali l'apprendimento – individuale e sociale – degli insegnanti e il cambiamento organizzativo avvengano simultaneamente.

La riflessione allora porta a ripensare le pratiche professionali affidando un maggiore spazio a quelle che sono le interazioni con i colleghi, promuovendo quelle pratiche di instructional leadership e knowledge transfer. Una leadership distribuita (Paletta, 2001) capace di generare una cultura collaborativa in un clima scolastico produttivo, teso all'orientamento e al miglioramento dell'intero processo di insegnamento apprendimento, con un focus sulla centralità dello studente visto come individuo all'interno della scuola.

Il motore fondamentale di una comunità sono le discussioni attorno ad argomenti d'interesse e negoziati dai membri. Le discussioni hanno specifiche funzioni a seconda del tema in oggetto: prendere decisioni, esprimere un'opinione, descrivere un'esperienza, dichiarare accordo o disaccordo. La discussione e l'interazione tra pari svolge un importante ruolo nel processo di apprendimento e di sviluppo delle funzioni cognitive: Varisco ritiene che «una comunità di apprendimento o di pratiche discorsive dovrebbe essere quindi considerata come una comunità di “molteplici zone di sviluppo prossimale” (perché comunità composta da soggetti naturalmente eterogenei, ognuno con differenti e molteplici ZPS), entro cui i ruoli tra i dialoganti si alternano a seconda del problema affrontato» (Varisco, 2002, p. 145). La comunicazione organizzativa, (Invernizzi, 2000), in tal senso, può rappresentare uno strumento operativo per la creazione di scambio e di condivisione di messaggi informativi e valoriali all'interno delle diverse reti di relazioni, non solo tra docenti/docenti, ma anche tra docenti/genitori, tra docenti/alunni tra alunni/alunni che costituiscono l'essenza dell'organizzazione e della sua collocazione nell'ambiente (*ibidem*). Il valore delle relazioni in ambito educativo, mostrando che la dimensione relazione è fondamentale, chiama in causa la responsabilità diffusa tra gli adulti nella crescita dei giovani, ma che investe gli stessi giovani.

4. Lo sviluppo professionale

La scuola è chiamata a dare risposte formative a una società che richiede alle giovani generazioni non solo nuove competenze tecniche ma soprattutto creatività, capacità di indagine, capacità di apprendere nella relazione e capacità di rapportarsi

con la complessità. Attualmente l'istruzione non si esaurisce più solo insegnando qualcosa agli studenti, ma aiutandoli a sviluppare una “bussola affidabile” ovvero, dotandoli degli strumenti per navigare con fiducia in un mondo volatile, incerto e complesso. La scuola in tal senso deve poter contribuire a sostenere lo sviluppo di un essere umano capace di elaborare mappe mentali e linguaggi diversi per comunicare, creare, innovare, generare, in grado di orientarsi nella prospettiva ormai irreversibile del lifelong learner, attraversando con fecondità i luoghi interculturali lifewild sempre più interconnessi, e sviluppando solide connessioni di coesione sociale e culturale. Uno studente, un cittadino e un futuro uomo capace di condividere, partecipare attivamente alla vita sociale, avere cura di sé e degli altri, risolvere situazioni problematiche (Teacher education agenda, a cura di, 2018).

Queste finalità si intrecciano con un'idea di “scuola giusta” (Baldacci, 2014) che non si limita semplicemente a premiare la capacità emergenti dei soggetti, spesso frutto di condizioni di vantaggio contestuale, ma che mira a ripianare le disuguaglianze, o almeno a limitarle, cercando di assicurare a tutti il diritto alla piena formazione e uno sviluppo ottimale delle capacità. Si tratta, in altri termini, di una concezione di scuola diffusa, multiforme interdipendente interconnessa con i contesti nei quali opera, tesse alleanze con il sistema formativo e di ricerca. Una scuola intesa in tal senso assume la prospettiva di un diritto sostanziale all'apprendimento e alla formazione per ognuno, dove le differenze individuali non possono più rappresentare un elemento di disuguaglianza che si trasforma, nel tempo, in ingiustizia, di cittadinanza, sociale e culturale.

Viviamo in una società che non premia più gli studenti solo per quello che sanno, ma per quello che possono fare con quello che sanno. Gli insegnanti del terzo millennio hanno bisogno di aiutare gli studenti a riflettere e a lavorare con gli altri, a sviluppare l'identità, la capacità di giudizio e uno scopo (OECD, 2019, How Teachers Learn: An OECD Perspective). La scuola deve rispondere alle esigenze della società complessa, accogliendo la sfida e spostando l'attenzione sul processo, sull'intenzionalità, sulle motivazioni, sul desiderio di qualità e di miglioramento, avvertiti con forza da docenti e genitori; occorre cercare consenso e coesione collegiale, perché nella scuola il cambiamento ha senso se coinvolge tutti, acquista rilevanza se diventa azione collettiva.

Nell'era della società della conoscenza, le istituzioni scolastiche, allora, si trovano al centro di un profondo ripensamento, sono chiamate a riconnettere i saperi formali ai saperi non formali e informali, perché rivestono funzione importante nella crescita e nella maturazione umana e professionale degli studenti. I più recenti documenti dell'UE indicano le strategie formative per rendere l'apprendimento attraente e per rinforzare i legami delle scuole con il mondo del lavoro, della ricerca e la società nel suo complesso. L'unione Europea invita i Paesi membri ad offrire agli studenti nuove opportunità di accesso ai saperi, pilastro della strategia "Europa 2020" per una crescita intelligente, sostenibile, solidale con l'obiettivo di frenare la dispersione scolastica. Lo scopo dell'insegnamento è quello di dirigere e accompagnare l'alunno a ottenere il successo formativo, un ruolo sempre più innovativo che va oltre il fornire semplici informazioni. La scuola concorre a promuovere "la formazione integrale dell'uomo", che comprende lo sviluppo di tutte le facoltà dell'alunno, la sua preparazione alla vita professionale e l'acquisizione di competenze e capacità.

L'insegnante è colui che progetta la formazione mediante il confronto, che partecipa ai diversi momenti della vita scolastica che richiedono l'interazione anche con soggetti altri dagli studenti, vale a dire: genitori, esponenti di realtà politiche, sociali e professionali diverse. I compiti didattici interagiscono con quelli progettuali, organizzativi e di mediazione culturale, laddove la finalizzazione sia la crescita dei livelli formativi e della capacità della scuola di produrre tale crescita. L'offerta formativa è un prodotto condiviso e concertato; esso, pertanto, non può essere improvvisato, bensì richiede un'attività di ricerca, di pilotaggio, di revisione critica. Ne consegue che al centro della ristrutturazione in atto della professione del docente ci sia in primo piano il tema della discrezionalità, tra vincoli ed opportunità (Cunti, 2006).

In un contesto scolastico in continua evoluzione e con nuovi bisogni educativi espressi da una società caratterizzata da profonda complessità e contraddistinto da una sempre maggiore diversificazione, i docenti sono interpellati a formulare risposte inedite, sono chiamati a diventare sempre più interlocutori efficaci, e per essere percepiti socialmente in quanto tali.

Nella scuola questo si traduce nel potenziare la libertà realizzativa e il talento dei giovani attraverso il senso d'iniziativa e d'imprenditorialità, motivato a sviluppare la

propria progettualità. È proprio questa competenza, intesa come competenza ad agire, che consente il passaggio dal saper fare unidimensionale, all'interno di specifiche prescrizioni da seguire (abilità esecutiva), al saper agire, gestendo la complessità insita entro le situazioni.

Gli indicatori dell'OCSE 2019, fonte autorevole di informazioni sullo stato dell'istruzione in tutto il mondo, evidenziano che in Italia:

- il basso livello d'istruzione conseguito, è correlato alle disuguaglianze nella partecipazione all'educazione della prima infanzia e all'istruzione terziaria.
- i tassi di inattività sono più alti per le donne rispetto agli uomini,
- nonostante l'aumento della percentuale di giovani con un titolo di istruzione terziaria, persistono difficoltà ad entrare nel mercato del lavoro,
- il corpo docente è tra i più anziani dei Paesi dell'area OCSE, ma la quota degli insegnanti anziani è iniziata a diminuire nel 2016 in seguito alle nuove assunzioni,
- le procedure di selezione e assunzione degli insegnanti sono state modificate ripetutamente nell'ultimo decennio, ma finora non sono riuscite a garantire un'offerta sicura di insegnanti qualificati,
- le limitate prospettive di carriera, unite a stipendi relativamente bassi rispetto a quelli di altre professioni altamente qualificate, rendono difficile attrarre i laureati più qualificati,
- vi sono carenze di insegnanti in alcune materie e regioni e un'offerta eccessiva in altre.

Per investire efficacemente nel capitale umano, in modo da metterne a frutto il potenziale, serve un approccio a tutto tondo che abbracci l'istruzione, la transizione al mercato del lavoro e la formazione (CEDEFOP, 2019).

La Commissione europea nella comunicazione al Parlamento nel mese di febbraio 2020, in relazione all'ISTRUZIONE E alle COMPETENZE, sottolinea che bisogna investire in istruzione e competenze, ciò risulta essenziale per migliorare i risultati economici dell'Italia.

- La domanda di educazione e cura della prima infanzia è frenata da scarsa copertura, distribuzione geografica irregolare e costi elevati.

- Le disparità tra le regioni nei risultati dell'apprendimento sono marcate e aumentano proporzionalmente al livello di istruzione.
- I progressi nel promuovere la valutazione della qualità nel sistema di istruzione sono lenti.
- La carenza di insegnanti rappresenta una sfida importante (UE, 26.2.2020 pp. 46,47,48).

L'affermazione della centralità dello studente (learner centered) mette in crisi i paradigmi classici di una didattica tradizionale e impone una revisione dei modelli di azione del docente fondata su nuove competenze professionali. Essere i docenti significa essere costruttori di senso, di futuro, di ponti. Significa, in altri termini, mettere in contatto le persone tra loro.

Le logiche orientate all'apprendimento attivo (Felder & Brent, 2009; Prince, 2004) richiamano la capacità del docente di predisporre ambienti costruttivisti di ricerca (Bonwell & Eisen, 1991). Un professionista quindi che non solo fa la scuola ma riflette sulla scuola e organizza le situazioni di apprendimento. In grado di promuovere nella prassi didattica momenti riflessivi, esperienziali e trasformativi (Mezirov & Taylor, 2009), ciò richiede al contempo agli studenti impegno diretto, autodeterminazione, collaborazione, apporto fra pari e feedback reciproco.

Da tutto ciò, poi, scaturisce l'esigenza della costruzione di un sistema di formazione in grado di potenziare le competenze professionali dei docenti e di adeguarle alle nuove esigenze rispondendo, allo stesso tempo, alle aspettative e ai bisogni dei singoli. Negli scenari della società della conoscenza e dell'apprendimento diffuso, la valorizzazione e lo sviluppo delle risorse umane in una molteplicità di forme e modi sono identificate come un obiettivo primario (Alessandrini, 2001, 2003).

Il quadro normativo, come noto, è stato delineato nell'art. 1 comma 124 della Legge 107 del 2015, che ha definito la formazione in servizio dei docenti di ruolo come «obbligatoria, permanente e strutturale».

Comma 124. *“Nell’ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale.*

Le attività di formazione sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche previsti dal regolamento di cui al decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione, adottato ogni tre anni con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentite le organizzazioni sindacali rappresentative di categoria”.

Nel Piano nazionale di formazione del personale docente per gli anni scolastici 2016/17, 2017/18, 2018/19, il MIUR ha definito le priorità del sistema di istruzione che le scuole devono perseguire per quanto riguarda la formazione dei propri docenti. La nota 37467 emanata dal MIUR il 24 novembre 2020, la sottoscrizione definitiva del Contratto Collettivo Nazionale Integrativo (CCNI) del 23 ottobre 2020, concernente i criteri generali di ripartizione delle risorse per la formazione del personale docente, educativo ed ATA, delinea il rinnovato quadro di riferimento entro cui realizzare le attività di formazione in servizio per il personale della scuola, per gli anni scolastici 2019-20, 2020-21, 2021-22.

Secondo quanto previsto da tale documento e dall'ampio repertorio di temi e di possibili ambiti di riflessione, contenuti nell'esito del confronto allegato al CCNI del 19 novembre 2019, i docenti in servizio dovranno realizzare percorsi formativi rivolti principalmente alle seguenti tematiche:

- a) didattica digitale integrata (DDI);
- b) educazione civica, con particolare riguardo alla conoscenza della Costituzione e alla cultura della sostenibilità (Legge 92/2019);
- c) discipline scientifico-tecnologiche (STEM)
- d) temi specifici di ciascun segmento scolastico relativi alle novità introdotte dalla recente normativa;
- e) nuova organizzazione didattica dell'istruzione professionale;
- f) modalità e procedure della valutazione formativa e sistema degli Esami di Stato;
- g) linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e di orientamento (PCTO);

- h) contrasto alla dispersione e all'insuccesso formativo;
- i) obblighi in materia di sicurezza e adempimenti della Pubblica Amministrazione (privacy, trasparenza, ecc.);
- j) inclusione degli alunni con BES, DSA e disabilità.

In tale scenario risulta essenziale investire in interventi e in azioni di formazione che si traducano - su diversi piani ed a diversi livelli - in processi di empowerment dei singoli e delle comunità, attraverso la proposta di esperienze ed occasioni che permettano di esprimere e di valorizzare al massimo le competenze di tutti e di ciascuno, di potenziarne le risorse sul piano cognitivo, psico-affettivo, socio-relazionale.

La complessità della funzione docente richiede specifiche conoscenze e competenze di carattere antropologico, economico, geografico, pedagogico, psicologico, sociopolitico, oltre a competenze di ordine metodologico ed operativo, che consentano di muoversi su un piano empirico in modo efficace e mirato (Striano, 2004).

La funzione docente, nel quadro normativo dal 1974 al D.M 850/15, all'attuale CCNL 2016/18, viene anzitutto declinata come esplicazione dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità. Il docente deve possedere competenze digitali, disciplinari, organizzative, metodologiche-didattiche, comunicativo-relazionali e psicopedagogiche. Svolge l'importante ruolo di mediatore relazionale, per rispondere in modo efficace alle maggiori necessità educative e didattiche, promuovendo il clima di classe, l'interdipendenza positiva tra gli studenti, l'inclusione di tutti gli allievi con difficoltà attraverso una buona ed efficace comunicazione. (Le ricerche e le indagini internazionali confermano l'importanza della crescita e dell'aggiornamento professionale, come fattore di miglioramento per innovare il sistema di istruzione e formazione, al fine di "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (CE, 2015).

La formazione della professionalità del docente è l'elemento portante del cambiamento e dell'innovazione, per una scuola vissuta come ambiente di ricerca e di apprendimento. Il Dlgs n.66\17 lega la qualità dell'inclusione scolastica, parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, alla realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola, incluse le specifiche attività formative.

Accogliere, mediare, valorizzare, ricercare, riflettere, sono azioni prioritarie che connotano il lavoro del docente

I sistemi educativi europei stanno affrontando sfide strutturali che sono aggravate dalla crisi economica: frammentazione, scarsi investimenti, carenza di personale docente e nuovi sviluppi tecnologici che richiedono nuovi modelli di apprendimento. Queste sfide dovrebbero spingerci a innovare e continuare a riformare i nostri sistemi di istruzione e formazione, al fine di adattarli alla domanda e ai bisogni della società. In un periodo di cambiamento, l'istruzione rappresenta il fattore decisivo a lungo termine.

Investire su un'efficace formazione degli insegnanti è estremamente importante, come ribadito anche, nelle Conclusioni del Consiglio europeo, essi svolgono un ruolo fondamentale nella vita degli studenti: li guidano verso i loro obiettivi e danno forma alle loro percezioni. È questo il motivo per cui il programma "Istruzione e formazione 2020", quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, attribuisce un'enfasi particolare al ruolo degli insegnanti dalla fase di selezione, formazione iniziale e sviluppo professionale continuo alle opportunità di carriera (Eurydice, la professione docente in Europa: pratiche, percezione e politiche, 2016).

Alte percentuali di insegnanti mostrano un bisogno alto o moderato di formazione nelle aree in grado di permettere loro di sviluppare metodi d'insegnamento più appropriati, diversificati e innovativi. Gli insegnanti esprimono, in particolare, bisogni in materia di "insegnamento a studenti con bisogni educativi speciali", "competenze TIC per la didattica", "nuove tecnologie nel mondo del lavoro", "approcci all'apprendimento personalizzato" e "insegnamento di competenze trasversali". Tali

bisogni sono stati espressi in modo piuttosto uniforme e costante in Europa e nei singoli paesi. Al contrario, alcune percentuali relativamente basse di insegnanti mostrano un bisogno alto o moderato di “conoscenza e padronanza della/e materia/e insegnata/e” e “conoscenza del curriculum”. Questo potrebbe significare che in generale tutti gli insegnanti si sentono a proprio agio con la materia insegnata e con i contenuti di ciò che andranno ad insegnare, ma hanno bisogno di una formazione che rafforzi le loro competenze professionali e le loro tecniche didattiche.

Il quadro strategico per l’istruzione e la formazione (ET, 2020) approvato dal Consiglio dell’Unione europea guida attualmente l’azione politica in questi ambiti. Esso identifica la qualità dell’istruzione e della formazione come uno dei quattro obiettivi strategici, dichiarando che “esiste una necessità di garantire un insegnamento di alta qualità, di offrire agli insegnanti un’adeguata formazione iniziale e uno sviluppo professionale continuo per insegnanti e formatori, e di rendere l’insegnamento una scelta professionale interessante”, facendo sì che l’investimento nelle risorse umane sia un fattore chiave di successo. Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione (OJ C 119, 28.5.2009, p. 4).

Nel 2014 il Consiglio dell’Unione europea ha ribadito che i paesi dovrebbero garantire opportunità regolari per gli insegnanti di aggiornare le proprie competenze relative alla materia insegnata e di ricevere sostegno e formazione su modelli d’insegnamento efficaci e innovativi, compresi quelli basati sulle nuove tecnologie.

Gli investimenti dell’Italia nel settore dell’istruzione sono nettamente inferiori alla media UE, in particolare per quanto riguarda l’istruzione superiore. Il sistema d’istruzione è caratterizzato da profondi e persistenti divari regionali in termini di risultati dell’apprendimento. Le disparità regionali, per quanto attiene ai risultati dell’apprendimento, già evidenziate dai test internazionali (Commissione europea 2017), sono state ampiamente confermate dall’ultimo ciclo di test nazionali per gli studenti condotti dall’INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione). (UE, Relazione di monitoraggio del settore dell’istruzione e della formazione 2018 Istruzione e formazione Italia, 2018).

5. Lo sviluppo professionale nel quadro politico nazionale e internazionale

Nello scenario politico-educativo internazionale odierno la formazione degli insegnanti è considerata leva principale del cambiamento dei contesti educativi e rappresenta un nodo strategico nel processo di qualificazione dei sistemi di istruzione (UNESCO, OCSE, OECD, UE). Le ricerche e le indagini internazionali confermano la necessità di investire, qualificandola, la formazione iniziale e continua dei docenti, primo fattore di miglioramento per innovare il sistema di istruzione e formazione. Il quadro normativo e storico dell'ultimo decennio delinea il docente come un professionista dell'educazione che è contraddistinto da competenze capaci di legare teoria e pratica. Le indagini dimostrano inoltre come vi siano delle correlazioni tra qualità dell'insegnamento ed esiti positivi dell'apprendimento degli studenti. Analogamente la qualità dell'insegnamento è sostenuta il resto efficace da sistemi di sostegno dello sviluppo professionale degli insegnanti in maniera continua.

In media in Italia, il 37% degli insegnanti lavora in classi con almeno il 10% di studenti con bisogni speciali (cioè quelli per i quali è stato formalmente identificato un bisogno di apprendimento speciale perché mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati), il che è superiore alla media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (27%) (OCSE 2018 Teaching and Learning International Survey Insegnare a studenti con bisogni e livelli di abilità diversi).

Coerentemente con i documenti europei, l'indagine OCSE del 2005 indica come quasi tutti i paesi membri deplorano lacune a livello di competenze e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei docenti allo sfruttamento ottimale delle TIC, ecc) ed i processi di inclusione.

Di fatti, il rapporto Eurydice "Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe" indica la difficile situazione della professionalità docente e la pressione verso la costruzione di un'offerta formativa più vicina ai bisogni degli

studenti, ciò imprime sulle traiettorie istituzionali uno specifico orientamento, con particolare ricaduta sulle scelte professionali degli insegnanti (Eurydice, 2008). Il Rapporto evidenzia quanto sia fondamentale l'adeguamento dei processi di insegnamento e il lavoro d'aula ai bisogni formativi di ciascun allievo a prescindere da differenze di genere, di origine etnica, culturale, evolutiva di abilità.

Le alte percentuali di insegnanti in tutte le fasce d'età, a prescindere dall'esperienza e dalla materia insegnata, mostrano un bisogno alto o moderato di formazione nelle aree che permetterebbero loro di sviluppare metodi d'insegnamento più appropriati, diversificati e innovativi. (Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, 2016).

La classifica dei bisogni, dal più al meno importante (in termini di percentuali di insegnanti che li hanno espressi), potrebbe indicare che i docenti sono consapevoli di che cosa oggi implichi un insegnamento di qualità. Essi hanno bisogno di risorse con le quali poter trasferire la loro attenzione prioritaria dalla teoria alla pratica in classe, concentrando i propri sforzi nell'aiutare gli studenti a farsi carico del proprio apprendimento e, allo stesso tempo, insegnando loro attraverso metodi moderni in linea con i bisogni individuali.

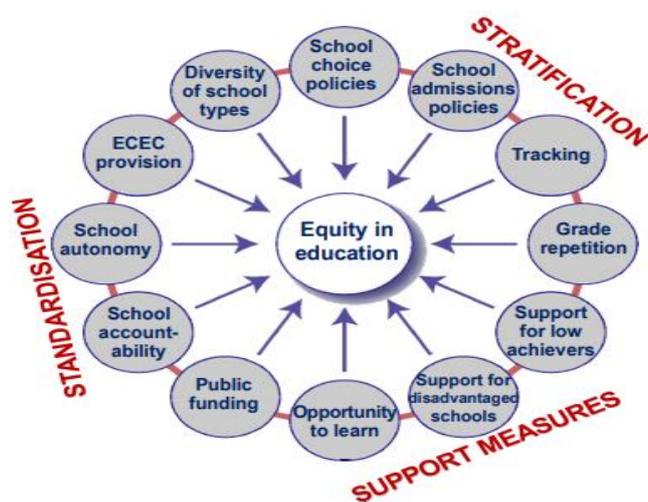
L'ultimo rapporto di Eurydice, *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*, indaga questo tema e identifica le strutture e le politiche associate a una maggiore equità del sistema in relazione soprattutto ai risultati degli studenti. (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020).

La relazione si basa su tre tipi di dati: informazioni politiche originali raccolte dalle unità nazionali di Eurydice, dati di indagini internazionali sulle prestazioni e le caratteristiche degli studenti (PISA, PIRLS e TIMSS), e dati statistici raccolti da Eurostat. Utilizzando metodi di analisi statistica (bivariati e multivariati), si valuta l'impatto di queste caratteristiche a livello di sistema sull'equità educativa, individualmente e in combinazione.

Copre 42 sistemi di istruzione in 37 paesi europei. Lo schema riportato estratto dal rapporto Eurydice 2020 evidenzia una serie di politiche e strutture educative, che possono incidere sui livelli di qualità nell'ambito del sistema d'istruzione e di conseguenza orientare le misure a sostegno dell'equità in termini di inclusività e per

mitigare lo svantaggio. La figura suggerisce una interazione che esiste tra i sistemi. Le scuole sono al centro della promozione dell'equità, ma al contempo possono dare forma a disuguaglianze educative. Esse sono incorporate nel sistema educativo più ampio e ogni sistema ha le sue caratteristiche particolari in termini di struttura, politiche, pratiche e tradizioni (disuguaglianze educative, socioeconomiche, culturali...).

Figure 1: Education policies and structures that influence equity in school education



Source: Eurydice.

Fig. 5 Luxembourg: Publications Office of the European Union, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2020

In tal senso si evidenzia quanto i sistemi educativi equi svolgano un ruolo importante nel rendere le società europee più giuste e più inclusive, in modo che ogni studente possa raggiungere il proprio potenziale. Per gli studenti svantaggiati, aumenta il rischio di scarso rendimento con conseguente abbandono della scuola. La Crisi COVID-19 porta ad aggravare le disuguaglianze esistenti.

I docenti, i formatori, i professionisti dell'ECEC e altro personale pedagogico, nonché i dirigenti degli istituti di istruzione e formazione e gli esperti in orientamento, a tutti i livelli, sono essenziali per favorire l'equità, l'inclusione e il successo in materia di istruzione e formazione per tutti. Per poter svolgere questa funzione,

devono essere altamente competenti e dotati delle abilità, competenze e conoscenze di base, necessarie a capire e ad affrontare lo svantaggio educativo e a insegnare e istruire in contesti sempre più diversificati, multilingue e multiculturali (Conclusioni del Consiglio su equità e inclusione nell'istruzione e nella formazione al fine di promuovere il successo scolastico per tutti, 10.6.2021).

L'istruzione e la formazione plasmano l'umanità e promuovono la trasformazione sia delle persone che della società. Rivestono importanza per la partecipazione dei cittadini a livello sociale, economico, democratico e culturale, nonché per la crescita, lo sviluppo sostenibile, la coesione sociale e la prosperità in seno all'Unione. Un'istruzione e una formazione di qualità, pertinenti, inclusive ed eque non solo offrono ai cittadini conoscenze, capacità e competenze in linea con gli sviluppi attuali e futuri, ma ne plasmano anche gli atteggiamenti, i valori e i comportamenti, consentendo loro di progredire sul piano professionale e personale e di essere partecipanti attivi e responsabili della società. I docenti e i formatori, a tutti i livelli e in tutte le tipologie di istruzione e formazione, costituiscono una forza motrice indispensabile per l'istruzione e la formazione. In un contesto di costanti cambiamenti sociali, demografici, culturali, economici, scientifici, ambientali e tecnologici, il mondo dell'istruzione e della formazione sta evolvendo, al pari della professione dei docenti e dei formatori, che sono chiamati in misura crescente a soddisfare richieste e aspettative e ad assumere responsabilità. Le innovazioni e le sfide continue incidono non solo sulle competenze richieste, ma anche sul benessere dei docenti e dei formatori e sull'attrattività della professione di docente. I docenti e i formatori europei sono le pietre miliari dello spazio europeo dell'istruzione e svolgono un ruolo centrale nella promozione della dimensione europea dell'insegnamento, aiutando i discenti a comprendere il sentimento di identità europea e di appartenenza all'Europa e a farne l'esperienza. Di fronte a situazioni differenti e sempre più impegnative in termini di ruoli da svolgere, responsabilità da assumere e aspettative dei discenti da soddisfare, i docenti nell'ambito della più vasta comunità educante sono chiamati ad utilizzare vari metodi e pratiche di insegnamento basati sulla ricerca, sulla capacità di integrare metodi e approcci innovativi e digitali, con particolare attenzione agli approcci incentrati sui discenti e basati sulle competenze, in linea con i bisogni individuali e in

evoluzione dei discenti, al fine di agevolare il processo di apprendimento e sostenere la creazione condivisa di metodi di apprendimento e insegnamento, facendo in modo, al tempo stesso, che tali pratiche siano inclusive, socialmente giuste ed eque (IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro, 9.6.2020)

A seguito delle conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sugli insegnanti e formatori europei) la Comunicazione della Commissione sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 del settembre 2020 indica i Teachers and trainers (insegnanti e formatori) come una delle sei principali dimensioni per consolidare gli sforzi in corso e sviluppare ulteriormente la collaborazione tra Stati membri nel settore educativo (vedi figura sotto).



Fig. 6 Comunicazione della Commissione sulla realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025, settembre 2020.

Nella Comunicazione si sottolinea, in particolare, come la pandemia da COVID-19 ha avuto e sta avendo gravi ripercussioni sui sistemi di istruzione e formazione in Europa. “Essa espone oltre 100 milioni di europei, che fanno parte della comunità dell'istruzione e della formazione, a realtà e a modalità di apprendimento, insegnamento e comunicazione nuove e impegnative. È essenziale evitare che la crisi sanitaria diventi un ostacolo strutturale all'apprendimento e allo sviluppo delle

competenze con ripercussioni sulle prospettive occupazionali e salariali dei giovani, nonché sull'uguaglianza e sull'inclusione per l'intera società"³².

La partecipazione ad attività di sviluppo professionale continuo è quasi universalmente diffusa in Europa, nonostante la discreta variazione tra paesi nella gamma delle attività di formazione svolte. In media, il 93% degli insegnanti del livello secondario inferiore ha svolto almeno un tipo di queste attività, secondo quanto riferito per l'indagine TALIS 2018. In quasi tutti i paesi europei, compresa l'Italia, gli insegnanti hanno il dovere professionale di partecipare ad attività di formazione continua (Eurydice 2021).

Di fatto, più della metà dei paesi europei destina del tempo per la formazione in servizio a ciascun insegnante, sia che questa abbia uno status di obbligatorietà o che sia considerata un diritto del docente³³.

³² Il rapporto di Eurydice, *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being* (2021), che ha come focus gli insegnanti della scuola secondaria inferiore, si inserisce perfettamente in questo dibattito offrendo evidenze sia sulle politiche che sulle pratiche in chiave comparata. Infatti, mette insieme i dati Eurydice basati sulla normativa nazionale con i dati sulle pratiche e le percezioni degli insegnanti tratti dall'indagine internazionale TALIS 2018 dell'OCSE. L'analisi di entrambe le tipologie di dati aiuta a comprendere l'impatto prodotto dalle politiche nazionali sui comportamenti degli insegnanti, fornendo nel contempo una base di evidenze per l'implementazione di future riforme. Il rapporto copre tutti e 27 gli Stati membri dell'UE, nonché Regno Unito, Albania, Bosnia ed Erzegovina, Svizzera, Islanda, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Nord, Norvegia, Serbia e Turchia. Le aree chiave individuate dallo studio comparativo e su cui è necessario rivolgere l'attenzione dei politici, sia a livello europeo che nazionale, comprendono la crisi vocazionale e le politiche legate all'attrattività della professione, la formazione iniziale, lo sviluppo professionale continuo, le condizioni di servizio, le prospettive di carriera e il benessere degli insegnanti.

³³ Per diventare un insegnante di scuola secondaria inferiore, la maggioranza dei sistemi educativi europei, compreso il nostro, richiede una qualifica minima equivalente alla laurea magistrale. I programmi della formazione iniziale degli insegnanti sono uno dei fattori chiave che impattano sulla sua qualità. Le conoscenze disciplinari, la teoria pedagogica e la pratica in classe (in-school placement) sono gli elementi cardine di una formazione per futuri docenti efficace. Nonostante quasi tutti i sistemi educativi includano nei programmi anche una parte di formazione professionale affiancata allo studio delle discipline accademiche, la sua durata varia notevolmente da un paese all'altro. La percentuale di formazione professionale inclusa nei percorsi di studio per diventare insegnante va infatti da un 50% della durata totale della formazione iniziale nel Belgio francese, Irlanda e Malta a un 8% in Italia e Montenegro. Nel nostro paese, infatti, per diventare insegnante nelle scuole secondarie, i laureati devono superare un concorso, la cui ammissione richiede l'acquisizione di 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche e in metodologie e tecnologie didattiche. Tali crediti possono essere ottenuti durante il corso di laurea magistrale (se inclusi) oppure anche dopo la laurea (se non inclusi nel percorso di studi). In base ai risultati dell'indagine internazionale TALIS 2018, in Europa, quasi il 70% di tutti gli insegnanti riferisce di essere stato formato in tutti e tre i principali aspetti della formazione (contenuti disciplinari, pedagogia generale e relativa alla specifica disciplina e pratica in classe). Tuttavia, questa percentuale scende sotto il 60% in Spagna, Francia e Italia.

La centralità del ruolo degli insegnanti in tutti i sistemi educativi e il riconoscimento della loro forza vitale trainante nel processo di apprendimento degli studenti sono risultati ancor più evidenti, in seguito alla pandemia da Covid-19. Le Conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sugli insegnanti e formatori europei per il futuro ribadiscono questi concetti sottolineando al contempo come gli insegnanti siano stati e saranno, nei prossimi anni, le principali figure di contrasto alla crisi del settore educativo generata dall'emergenza sanitaria globale. Si assiste purtroppo ad una crisi professionale date le aspettative e le responsabilità legate alla funzione di ~~che~~ tale professione che, nella maggioranza dei paesi europei, attrae, sempre meno giovani.

6. Il profilo professionale dei docenti

Dagli anni Ottanta, molti studi hanno mostrato che proprio gli insegnanti sono il singolo fattore scolastico più importante nel determinare l'apprendimento degli studenti, cumulando una impressionante mole di evidenza in merito e passando ad analizzare la natura multidimensionale dell'efficacia degli insegnanti e i suoi determinanti (Creemers, Kyriakides, e Sammons, 2010, Rivkin, Hanushek e Kain 2005). In sintesi, nell'ambito di questa letteratura l'apprendimento degli studenti è imputabile per circa il 30% agli insegnanti che si incontrano nel loro percorso. Si tratta di un effetto inferiore a quelli imputabili alle caratteristiche individuali e familiari dello studente, circa il 50%, ma è di gran lunga il contributo più importante tra quelli imputabili ai fattori scolastici, molto maggiore di quelli delle infrastrutture scolastiche o delle dimensioni delle classi, temi cui viene dedicato ampio spazio nel dibattito pubblico sulle politiche dell'istruzione. L'area di studi della teacher e school effectiveness è stata sviluppata prevalentemente entro la disciplina economica, anche se nel nuovo secolo i contributi derivanti da altre discipline sono andati crescendo, soprattutto per far fronte alla necessità di comprendere meglio cosa renda efficaci alcuni insegnanti e scuole (Argentin, 2018).

La complessità della professione di insegnante, così come si è andata delineando negli ultimi decenni, sulla spinta delle richieste e dei profondi mutamenti sociali, necessita di una ridefinizione continua del profilo culturale e professionale, che è in grado di governare la qualità delle relazioni, tenendo conto della necessità di adattarsi

continuamente alla varietà delle situazioni; promuovendo uno spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale verso una visione comunitaria e cooperativa. L'insegnante assume in tal senso l'importante ruolo di civic servant (DPR 275\1999) (Margiotta, 2018).

Margiotta (2010), propone come di seguito una sintesi efficace sulla multidimensionalità delle competenze che all'insegnante sono oggi richieste:

- Dimensione culturale;
- Dimensione psico-pedagogica;
- Dimensione metodologico-didattica;
- Dimensione organizzativa-progettuale;
- Dimensione partecipativa;
- Dimensione riflessiva.

L'epistemologia professionale di chi insegna, si riflette in scelte culturali, curriculari e metodologiche, e in strategie educative e didattiche, che si traducono in pratiche di insegnamento di tipo euristico, partecipativo, in cui il docente svolge una funzione di animazione, facilitazione e scaffolding dei processi di costruzione e co-costruzione della conoscenza; le istituzioni internazionali suggeriscono agli stati membri l'implementazione di politiche volte ad accrescere l'efficacia degli insegnanti (OECD 2005,2009,2014,2017; EURYDICE 2015).

Il docente deve possedere competenze digitali, disciplinari, organizzative, metodologiche-didattiche, comunicativo-relazionali e psicopedagogiche. In particolare, le competenze didattiche ed educative presuppongono la capacità di sostenere i processi di sviluppo sul piano cognitivo, sociale, fisico e affettivo.

Secondo l'approccio costruttivista e cognitivista del sapere, il docente è facilitatore ed animatore di contesti di apprendimento; il suo compito non si limita alla trasmissione di contenuti, ma è quello di attivare i saperi impliciti degli alunni e di assecondare lo sviluppo naturale delle loro intelligenze. Spetta, dunque, all'insegnante conoscere e utilizzare metodologie didattiche innovative e attive, centrate sull'apprendimento più che sull'insegnamento.

È necessario prestare un'attenzione particolare alla costruzione dei contesti di apprendimento tenendo presenti i bisogni educativi di tutti e di ciascuno, creando relazioni di conoscenza e di amicizia tra compagni, allentando le tensioni e cercando di capire i conflitti, sviluppando prosocialità e interdipendenza positiva (Comoglio, 1999; Roche, 2002).

L'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento. Il progetto TALIS è un'indagine periodica, ripetuta ogni cinque anni, che ha come principale obiettivo quello di esaminare rilevanti aspetti dell'attività professionale degli insegnanti: i loro orientamenti pedagogici, le loro pratiche didattiche, la loro interazione all'interno della scuola, con i colleghi e la dirigenza scolastica. Scopo principale dell'indagine è di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti. L'indagine si svolge contemporaneamente in più di 45 Paesi in tutto il mondo ed è giunta al terzo ciclo di attuazione.

Principali fattori individuati, tesi al miglioramento della qualità dei processi di insegnamento apprendimento:

- Collaborazione tra docenti;
- Clima organizzativo e leadership dirigenziale;
- Corresponsabilità dei docenti nella gestione delle classi.

La peculiarità della funzione docente, col suo bagaglio cognitivo, con la sua cultura, con la sua disposizione permanente ad apprendere, è oggi considerato il perno sul quale i sistemi scolastici di tutto il mondo costruiscono la loro efficacia e efficienza. In più, nella scuola dell'autonomia italiana, l'insegnante è reputato un "fattore decisivo di qualificazione".

Il profilo dell'insegnante professionista, che si compone dalla combinazione ed integrazione di più dimensioni, genera un esperto dei processi di invenzione e di mediazione culturale, in grado di assicurare servizi formativi alla mente e al cuore delle persone (Margiotta, 2006 p. 14).

- Dimensione Culturale: Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze disciplinari, del contenuto dei relativi programmi

di ricerca, dei processi di invenzioni, di ricerca e di sviluppo che trasformano i diversi ambiti di conoscenza e di esperienza nella società odierna;

- Dimensione psico-pedagogica: conoscenza e padronanza dei principi, degli strumenti e dei quadri di riferimento valoriale che assicurano formatività alla progettazione e allo sviluppo del curriculum scolastico degli allievi; capacità di governarlo in relazione allo sviluppo e alla personalizzazione del loro potenziale formativo;

- Dimensione metodologica e didattica: padronanza di repertori esperti ed esperienza di impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento

- Dimensione pratica riflessiva: capacità di conversazione, di invenzione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante; di qui la capacità di valutare e di essere valutati;

- Dimensione relazionale e sociale: capacità di essere partner del mondo esterno alla scuola, e dunque capacità di controllare ogni tentazione di autoreferenzialità; capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità, bisogni e talenti; saper concertare ascolto, discorso e conversazione in azioni formative mirate allo scopo; instaurare un clima positivo ed esigente nella promozione di apprendimenti esperti da parte degli allievi;

- Dimensione organizzativa: competenze gestionali, intese come capacità ad assumere ruoli ovvero a sviluppare servizi, nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dell'aula; ma soprattutto capacità di contestualizzare il proprio lavoro nella conoscenza rigorosa della legislazione scolastica e della evoluzione delle politiche scolastiche e formative, sia in ambito nazionale che europeo;

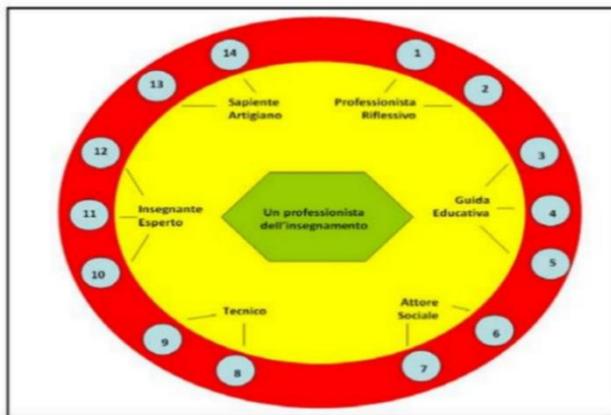


Fig. n. 7 Un'ipotesi di ologramma della professione docente (Margiotta, 2006, p.18)

Dimensioni della Professionalità Docente	Descrittori
Professionista Riflessivo	1. Riflettere sulle pratiche professionali (ed analizzarne gli effetti). 2. Produrre strumenti e scenari innovativi (insegnante – ricercatore).
Guida Educativa	3. Accompagnare lo sviluppo personale dell'allievo. 4. Testimoniare la difficile leggerezza della costruzione del sé. 5. Promuovere una relazione positiva orientata ai valori e rispettosa della persona.
Attore sociale	6. Impegnarsi con i colleghi per lo sviluppo cooperativo del profilo formativo degli allievi. 7. Analizzare e responsabilizzare sulle sfide antropologiche e sociali della complessità quotidiana.
Tecnico	8. Attivare situazioni didattiche specifiche e saperne giustificare le regole e le procedure.

	9. Utilizzare tecniche e strumenti per l'organizzazione della conoscenza e della comunicazione.
Insegnante Esperto	10. Padroneggiare e sviluppare i saperi pedagogici e psicologici. 11. Padroneggiare e sviluppare i saperi didattici ed epistemologici 12. Padroneggiare e ricostruire i saperi disciplinari ed interdisciplinari.
Sapiente Artigiano	13. Utilizzare routines e schemi d'azione contestualizzati. 14. Realizzare i compiti assegnati.

Tabella n.2 Dimensioni e Descrittori della professionalità Docente (Margiotta, 2006, p.18)

Date queste basi, si delinea la necessità di un complessivo ripensamento delle identità delle professioni formative ed educative, che richiedono il riferimento a nuovi e diversi modelli teorici e metodologici, e vengono a configurarsi come “contestuali”, “problematiche”, “intenzionali” e, soprattutto, «riflessive» (Striano, 2004).

Ogni professionalità dovrebbe essere sostenuta da un'«epistemologia riflessiva», esercitando un sistematico ritorno euristico sulle pratiche realizzate, funzionale alla identificazione ed alla produzione di nuovi elementi di conoscenza (Schön, 1993) sull'agire professionale; ma le professionalità della formazione e dell'educazione devono caratterizzarsi primariamente come professionalità riflessive, proprio in ragione del loro specifico campo di azione, in cui sono chiamate ad esercitare molteplici forme di razionalità.

Grazie agli studi di Schön³⁴ sui temi della pratica e della formazione professionale (1983, 1987; 1991) si è aperto un campo molto ampio di studi relativo alla competenza riflessiva del docente.

In ambito scolastico i professionisti affrontano la realtà per risolvere problemi spesso unici, ambigui o di natura complessa, utilizzando conoscenze costruite all'interno del proprio ambiente di lavoro, spesso in modo creativo, anziché applicare conoscenze o teorie precostituite e astratte. Schön pone l'accento sulla necessità per i professionisti di una razionalità riflessiva che consenta di riconoscersi e ripensarsi come artefici attivi e creativi del loro agire, delle proprie scelte e delle proprie mosse nei contesti di pratica visti come campi di esperienza problematica da esplorare, indagare, trasformare, attraverso corsi di azione razionalmente orientati (Schön, a cura di, 2006).

La riflessività acquista perciò un ruolo chiave nella professionalità del docente che deve avere competenze non unicamente sul piano disciplinare, aumenta infatti l'esigenza di agire con nuovi strumenti e metodologie e di rispondere a emergenti esigenze educative (eterogeneità delle classi, disagi socioeconomici e culturali, difficoltà di genere, povertà educativa, difficoltà della relazione o di apprendimento...)

L'autore elabora il concetto di professionista riflessivo, il quale cerca di cogliere il senso del fenomeno enigmatico, problematico o interessante, di riflettere anche sulle comprensioni implicite nella sua azione. Anziché semplici esecutori di procedure, le situazioni lavorative e professionali richiedono sempre di più soggetti in grado di "conversare con le situazioni", di riconoscere i problemi, di fare ricorso all'intuizione, di inventare strategie creative di soluzione e di guidare corsi di azione innovativi e trasformativi. Questo è possibile attraverso l'esercizio di una "razionalità riflessiva" (l'epistemologia alternativa a quella positivista), che consenta di cogliere la dignità e il valore di quella conoscenza che emerge dalla pratica stessa e in essa si genera.

Schön precisa che di fronte ad una situazione problematica il professionista – nel nostro caso il docente – può agire secondo due modalità: applicando la razionalità

³⁴ Le radici del pensiero di Donald A. Schön sono rappresentate dalla teoria dell'indagine (inquiry) di John Dewey (1938), a cui l'autore aveva dedicato la sua ricerca di dottorato, e dagli studi organizzativi (cfr. Argyris, Schön 1998).

tipica di stampo positivista, ossia eseguendo protocolli di azione derivanti da teorie pedagogiche, oppure la razionalità riflessiva, frutto della riflessione personale e originale sull'azione e quindi riferita ad un contesto specifico. Le situazioni educative sono spesso problematiche, uniche e non ben definite: di conseguenza è molto difficile affrontarle in base a schemi precostituiti e standardizzati. La razionalità riflessiva proposta da Schön supera quindi la scissione tradizionale tra teoria e prassi, tra sapere e fare, introducendo il concetto di "riflessione nel corso dell'azione", grazie alla quale il docente assume un abito critico, sperimentale, ed è in grado di affrontare situazioni nuove e complesse (ibidem).

Schön introduce un'importante distinzione tra *reflection on action* (la riflessione sull'azione, che si realizza in modo retrospettivo) e *reflection in action* (la riflessione nel corso dell'azione): quest'ultima implica il pensare a cosa si sta facendo mentre lo si sta facendo, senza interrompere l'azione. Riflessione e azione nell'ambito delle pratiche educative, si combinano in "in un processo transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale". In tali situazioni possiamo rintracciare, secondo l'autore, una costante co-determinazione tra azione e contesto, una ricorrente presenza di condizioni che richiedono una profonda esplorazione finalizzata a mettere a punto corsi di azioni efficaci e significative, tenendo conto e facendo riferimento ad una molteplicità di prospettive e punti di vista.

Il processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, un esame e revisione sistematica delle pratiche messe in opera da tutta la comunità professionale, attuando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza. I momenti fondamentali di tale processo sono la riflessione, la programmazione, l'assunzione di decisioni e la loro attuazione, la raccolta dei dati, la loro analisi e valutazione (Pollard, 2014).

Il professionista riflessivo, infatti, riesamina costantemente obiettivi, pratiche e saperi, sia individualmente che all'interno della comunità professionale (Fabbri, 2007b; Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), acquisendo un *habitus* permanente che consente l'auto-regolazione e l'apprendimento della professionalità. La riflessione funziona, quindi, come dispositivo di revisione critica e di destrutturazione/ristrutturazione dei campi di esperienza indagati a livello individuale

e collettivo (Habermas, 1973). L'insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie, metodologie e approcci teorici, oltre che i pregiudizi professionali, le convinzioni e i punti di vista, di riesaminare costantemente obiettivi, pratiche e saperi, sia individualmente che all'interno della comunità professionale (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008), acquisendo un habitus permanente che consente l'auto-regolazione e l'apprendimento della professionalità. In tali contesti, dunque, la dimensione riflessiva come funzione regolativa dell'azione svolge un ruolo di primo piano, garantendo all'educatore di sapere cosa fa quando agisce (Striano, 2001). L'educatore, in quanto professionista, è portatore di conoscenze e di competenze che prendono forma anche attraverso un confronto quotidiano con la realtà educativa, che richiede un interrogarsi sul proprio agire professionale, a partire da pratiche riflessive sull'azione e attraverso l'azione: si è trattato quindi di una formazione in situazione, basata sulla circolarità tra esperienza, riflessività e professionalità (Mortari, 2009). Le svariate problematiche che i docenti si trovano ad affrontare fanno riflettere su quanto sia importante investire sulla professionalità docente, ponendo maggiore attenzione al sapere riflessivo che emerge dall'interrogarsi continuo sui presupposti dell'azione professionale. Come evidenzia Clarizia, si è infatti convinti che il personale livello di congruità e agio/incongruità e disagio (personale-professionale) del docente ne influenzi anche la competenza comunicativa (Clarizia, 2017).

La disposizione a valorizzare il rapporto interpersonale tra educatore ed educando come un rapporto schietto e umano è rintracciabile sin nelle società arcaiche. La socialità umana si configura nella relazione educativa con una duplice caratterizzazione: circolare e asimmetrica, dove l'educatore si pone al servizio della graduale conquista della maturità dell'educando. Ogni intervento richiede una tensione verso l'agire accompagnata dallo studio di come renderla efficace rispetto allo scopo. Ciò pone l'educatore in uno stato di responsabilità, di ricerca e azione costante, di negoziazione di significati, di tessitura di rapporti, di riflessione. Il compito dell'educatore al tempo della pandemia è quello di essere guida, mediatore e facilitatore, promotore di percorsi interattivi, cooperativi, innovativi e flessibili. Il valore della relazione in ambito educativo non riguarda solo quella docente-studente, ma anche quello con i colleghi, con i genitori, con l'intera comunità scolastica, definita

«comunità educante», in cui le relazioni tra la scuola e la famiglia, la scuola e il mondo del lavoro e le altre agenzie educative riescono a creare una rete di soggetti che condividono la responsabilità della crescita dei giovani, in un'ottica di inclusione e di ottemperamento ai diritti di uguaglianza e dignità, con lo scopo di ridurre le cause della povertà e del divario sociale, assicurando a tutti il diritto allo studio e il successo formativo.

5. Capitolo

Uno sguardo alla mente, ai processi di apprendimento e alle strategie didattiche

1. **L'apprendimento come processo individuale consapevole di sviluppo di conoscenze, competenze ed abilità**

Questa riflessione nasce dall'esigenza in ambito educativo di rendere l'apprendimento più attraente, di costruire ambienti di apprendimento aperti, di consentire a tutti gli studenti l'accesso alla conoscenza, di promuovere contesti educativi equi e sostenibili e al contempo di sostenere la cittadinanza attiva. Ciò significa assicurare un ambiente che sappia operativamente tradurre il principio della personalizzazione dei percorsi formativi in processi di apprendimento orientati al miglioramento dei risultati in termini di possesso di conoscenze/sviluppo di capacità/abilità/competenze. In un'epoca in cui l'apprendimento non è più confinato nei tempi e negli ambiti istituzionali della scuola, ma si allarga ad una varietà di esperienze dirette e indirette, formali e informali, in ambienti reali o virtuali, è importante riconoscere e valorizzare le conoscenze e le abilità non necessariamente acquisite a scuola, ma che la scuola può integrare e ulteriormente sviluppare nell'ambito degli apprendimenti più formali e strutturali che le competono. L'apprendimento viene visto come un processo attivo, messo in atto da studenti che rielaborano personalmente i contenuti proposti, collegandoli con le loro conoscenze precedenti e continuamente riorganizzando le loro reti di saperi. Allora assumono importanza il valore che la persona attribuisce ai compiti di apprendimento, le percezioni che sviluppa riguardo alla propria competenza, i bisogni di sicurezza, di appartenenza, di stima nonché, l'apprezzamento estetico, la conoscenza e la comprensione (attività interessanti significative e rilevanti). Gli studenti, come individui e come gruppo, portano con sé una varietà di obiettivi strettamente legati ai loro bisogni, sono naturalmente portati verso il soddisfacimento di obiettivi di tipo cognitivo (ad esempio acquisire competenze, aumentare la propria autoefficacia, soddisfare i propri interessi intellettuali) e si associano a obiettivi di tipo affettivo e sociale (Mariani, 2006).

In tal senso diventa indispensabile che gli ambienti di apprendimento si configurino come significativi ed efficaci. La ricerca educativa cui i docenti sono chiamati, allora assume una funzione trasformativa, cioè finalizzata al miglioramento della pratica

educativa attraverso la sperimentazione di ipotesi di lavoro sul campo, di studio rigoroso dell'efficacia. Bisogna garantire la disponibilità di una molteplicità di strumenti, materiali, risorse funzionali all'esplorazione della realtà circostante, all'azione ed all'intervento su di essa, alla costruzione di nuovi apprendimenti e conoscenze. Bisogna prevedere la presenza di una molteplicità di occasioni, situazioni, stimoli che richiedano una costante decostruzione-ricostruzione di strutture di conoscenza. È necessario offrire agli studenti la possibilità di revisionare e ristrutturare le proprie strutture di conoscenza e di "manipolare" quelle con cui ci si trova a confrontarsi come elementi nuovi, adattandole alle proprie. A tale scopo di notevole utilità risulta essere la creazione di laboratori cognitivi che si configurino come spazi di mediazione (tra ambiti formativi, tra contesti socioculturali, tra saperi, linguaggi, culture diverse, tra differenti configurazioni cognitive, affettive e relazionali, tra soggetti più o meno "esperti" sul piano cognitivo); spazi di elaborazione/rielaborazione (di esperienze, apprendimenti, conoscenze, per conferire loro nuova forma e significato); spazio di produzione (di nuovi saperi e nuove strutture di conoscenza). Secondo un principio di equità è fondamentale un ripensamento del curriculum, delle situazioni di apprendimento, delle competenze del docente, delle dimensioni relazionali che incidono nei processi di acquisizione delle conoscenze e competenze, in modo da abilitare gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e ad apprezzare il proprio differenziale di apprendimento.

I processi di sviluppo e apprendimento sono quei processi che consentono all'individuo da un lato di svilupparsi a livello cognitivo, fisico, emotivo, sociale e dall'altro di apprendere, ovvero acquisire conoscenze, rielaborarle e modificare il proprio comportamento. Questi processi sono il risultato dell'interazione di numerosi fattori, genetici ed individuali, socio-relazionali, culturali, ciò significa che l'individuo cresce, matura, si sviluppa e il suo sviluppo è influenzato da biologia, caratteristiche personali, relazionali e sociali.

L'apprendimento, secondo la definizione proposta dallo psicologo Ernest Hilgard (1971), è un processo intellettuale attraverso cui l'individuo acquisisce conoscenze sul mondo che, successivamente, utilizza per strutturare e orientare il proprio comportamento in modo duraturo. L'apprendimento può essere il risultato di processi spontanei, come avviene nei bambini, ad esempio con il linguaggio, o può essere

indotto e guidato mediante un intervento esterno di insegnamento. L'apprendimento è uno dei fenomeni psicologici fondamentali per l'evoluzione e coinvolge moltissime specie animali, oltre che ovviamente l'uomo. Lo sviluppo e la sopravvivenza degli individui si basa infatti proprio sulla capacità di apprendere. Durante il corso del tempo, nella letteratura di vari ambiti, (psicologico, pedagogico, ecc.) molti studiosi hanno tentato di dare una definizione di apprendimento, che, evidentemente, facesse capo ai principi teorici legati alle diverse posizioni assunte. In linea generale, possiamo definire l'apprendimento come il processo multifattoriale attraverso cui si genera un cambiamento dell'individuo, consentendo il suo adattamento all'ambiente circostante, la sua possibilità di acquisire elementi nuovi, di modificare conoscenze, comportamenti e preferenze.

Il termine apprendere deriva dal latino *apprendere, apprehendere, formato da ad- e pre(he)ndere*, cioè “venire a conoscenza di qualcosa”, da cui deriva il gesto attivo, la partecipazione e l'intenzionalità del soggetto che apprende.

“Da Socrate a Dewey, filosofi e pedagogisti ci hanno dimostrato che apprendere veramente è sempre scoprire qualcosa da noi stessi. L'insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una seppur provvisoria conclusione” (Aldo Visalberghi, 1994).

Autori come Dewey (1916, 1938), Vygotskij (1934) e Brofenbrenner (1979) avevano già teorizzato che grazie all'interazione dell'individuo con l'ambiente si attivano i meccanismi di apprendimento. La soddisfazione dei bisogni di crescita personali come preparazione di un terreno fertile all'apprendimento. Uno dei bisogni che hanno necessità di essere soddisfatti per creare un meccanismo di apprendimento è quello che Maslow (1954) descrive nella sua «piramide» come il bisogno di sicurezza. Questo si posiziona tra quelli fondamentali e grazie alla sua realizzazione crea motivazione e autonomia nell'individuo. La motivazione, infatti, risulta essere una dimensione strettamente legata all'apprendimento (Caputo, 2015), legata a processi psicologici quali, la concezione del sé, l'autonomia, l'autostima, il desiderio di successo e la paura di fallire (Hoppe, 1930; McClelland et al., 1953). È essenziale considerare dimensioni quali la motivazione e la paura dell'insuccesso, quando si

costruiscono esperienze di apprendimento (stretto legame tra aspetti cognitivi e emotivi).

Le coordinate della ricerca “post-cognitivista” sui processi apprenditivi e cognitivi hanno visto l'intrecciarsi di una linea contestualista ed una linea culturalista che delineano nuove e diverse ipotesi interpretative dell'apprendere e del conoscere. La prima, che sviluppa alcune istanze emergenti dal pensiero di Piaget, vede i processi apprenditivi e cognitivi come processi di “costruzione” attiva del mondo e della realtà esperienziale e non di ricezione ed elaborazione di dati ed informazioni (Santoianni, Striano, 2003 cfr. cap. I); in tale prospettiva, pertanto, il soggetto gioca un ruolo essenziale e costitutivo in quanto “agente epistemico”, che entra in una complessa relazione di adattamento con i contesti ambientali in cui pensa ed agisce. La seconda, che riprende un orientamento epistemologico già definitosi nell'ambito del pragmatismo e della “Scuola di Chicago”, (Santoianni, Striano, 2003 cfr. capitolo II) vede i processi in oggetto come “transazionali”, contestualmente situati ed emergenti delle complesse relazioni intercorrenti tra il soggetto e l'ambiente fisico e socioculturale. La terza, infine, che recupera istanze emergenti dal pensiero di Vygotskij e dagli studi realizzati nell'ambito della scuola “storico-culturale” (Santoianni, Striano, 2003 cfr. capitolo III), vede lo sviluppo cognitivo e l'articolazione dei processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza come “modellati” dai contesti culturali in cui si producono, che ad essi forniscono elementi costitutivi ed essenziali.

L'apprendimento si configura (Wenger, 1998) come un processo di “partecipazione sociale” fondato sulla pratica, nel quale entrano in gioco simultaneamente: 1) l'acquisizione di competenze (tecniche e relazionali) situate; 2) la costruzione dell'identità individuale e sociale; 3) l'attribuzione di significato all'esperienza; 4) il riconoscimento dell'essere parte di un insieme che, nella pratica, condivide saperi, valori, linguaggi e identità.

L'apprendimento in tal senso rappresenta un fenomeno che investe simultaneamente la sfera esperienziale, quella emotiva e quella cognitiva. Esso non è riducibile neppure alla dimensione strettamente individuale, perché, quale che sia la particolare modalità

di apprendere esperita da ciascun soggetto, essa è sempre legata al campo delle relazioni intersoggettive e delle relazioni con oggetti/artefatti materiali.

Ecco gli assunti sui quali si fonda la teoria sociale dell'apprendimento proposta da Wenger:

“Siamo esseri sociali. Lungi dall'essere un'ovvietà è questo un aspetto centrale dell'apprendimento; la conoscenza (knowledge) è un fatto di competenza per tutta una serie di attività socialmente apprezzate: cantare intonati, scoprire leggi scientifiche, riparare macchine, scrivere poesie, [...], etc.; conoscere (knowing) vuol dire partecipare al perseguimento di queste attività socialmente apprezzate, ossia assumere un ruolo attivo nel mondo. 4. Il significato – ossia il nostro fare esperienza del mondo e la nostra relazione attiva con esso come qualcosa di significativo – è ciò che alla fine l'apprendimento è chiamato a generare” (Wenger 1988; tr. it., p. 11). Questa prospettiva mette in evidenza la dimensione dell'apprendimento come partecipazione, intendendo per partecipazione “non tanto [il] coinvolgimento locale in determinate attività con determinate persone, quanto piuttosto [...] un processo più inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità” (ibidem). Si tratta di un tipo di partecipazione che “influenza non solo ciò che facciamo, ma anche chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo” (ibidem).

L'apprendimento è ritenuto come processo “situato” (Situated Learning, teoria elaborata da Jean Lave ed Etienne Wenger) “distribuito. Esso, infatti, si colloca in un determinato tempo e spazio, è determinato dalle trame di significato, dagli oggetti, dagli strumenti, dagli artefatti culturali, dalle relazioni sociali presenti in uno specifico contesto e, inoltre, va collocato nel contesto di specifiche forme di compartecipazione sociale. Costituisce anche una parte essenziale di pratiche generative di conoscenza nell'ambito di una varietà di dimensioni esperienziali. Questo, alla luce delle precedenti affermazioni, pone in rilievo quanto sia necessario per la piena acquisizione di conoscenze e abilità, che i soggetti siano indirizzati verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità (Lave, Langer, 2006).

Ogni esperienza di apprendimento è un'esperienza unica e peculiare in funzione dei diversi contesti in cui si iscrive. Ogni apprendimento si colloca in realtà su un continuum tra intrinseco ed estrinseco in base a fattori come l'autonomia, la competenza e la relazionalità.

Sul piano pedagogico ciò evidenzia la necessità di costruire ipotesi di lavoro fondate sul riconoscimento:

a) della collocazione dei processi cognitivi ed apprenditivi in una pluralità di dimensioni (a livello sia diacronico che sincronico);

b) della funzione apprenditiva svolta sia dai contesti formativi “formali”, sia da quelli non formali e informali (le comunità culturali di appartenenza, gli ambienti di lavoro, i luoghi in cui si svolge il vivere quotidiano) attraverso artefatti, codici culturali, oggetti e strumenti di uso, ambienti fisici e sociali (Santoianni, Striano, 2003). Questi artefatti, proprio per il fatto di entrare nella sfera dell’esperienza, si inseriscono direttamente nel gioco relazionale in cui siamo implicati, influenzando in vari modi (cioè sostenendo o, viceversa, vincolando) la nostra azione.

L’insieme di questi tratti costitutivi dell’apprendere mette in evidenza tanto la dimensione sociale, quanto il carattere situato, esperienziale e pratico dell’apprendimento: l’esperienza che noi facciamo con il nostro agire si sedimenta nel bagaglio delle nostre conoscenze, in parte come frutto di acquisizioni intuitive derivanti dal fare e dal veder fare, che si trasformano in routine d’azione; in parte – nei casi in cui le conoscenze di routine non sono sufficienti o soddisfacenti – come esito della rielaborazione intellettuale incorporata in un’azione di successo, che ha modificato in modo più o meno rilevante una condotta pratica (Dewey 1961 e 1973).

L’acquisizione di conoscenza è una complessa attività di costruzione e continua ridefinizione tra gli attori sociali e uno specifico ambiente, attività mediata dai tratti personali, dai modelli culturali – sia dei singoli individui sia delle organizzazioni sociali – e dagli artefatti culturali messi a disposizione da un ambiente che è fortemente orientante per le azioni e le relazioni che vi si dipanano. La conoscenza e le abilità metacognitive sono componenti fondamentali per il successo nell’apprendimento nella misura in cui possono guidare la scelta di strategie e, dove necessario, fornire un loro aggiustamento. Flavell (1977) definisce la metacognizione come “la consapevolezza e il controllo che l’individuo ha dei propri processi cognitivi e dei prodotti ad essi connessi” si articola in: conoscenze (sul compito, sul soggetto, sulle strategie) relative a cosa fare e a come farlo; esperienze (prima, durante e dopo il compito); uso di strategie. La metacognizione, dunque, permette di approfondire i nostri pensieri e, quindi, anche di conoscere e dirigere i nostri processi di apprendimento. È un processo di autoriflessione sul fenomeno conoscitivo, su cosa e come stiamo imparando e su quali sono le motivazioni che ci spingono a imparare quella determinata nozione. È fondamentale che i docenti supportino gli allievi a

generalizzare a nuove situazioni le strategie che via via acquisiscono, e incoraggino ad una maggiore riflessione e pianificazione.

È, dunque, fondamentale, la volontà e la motivazione del soggetto che apprende, il quale, sospinto dal desiderio di conoscenza, accrescimento del proprio potere interno, miglioramento della propria vita e raggiungimento dei traguardi prefigurati, è protagonista attivo del proprio processo intellettuale.

2. Lo sviluppo umano: l'approccio storico culturale di L.S. Vygotskij

Vygotskij afferma che lo sviluppo cognitivo è un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell'interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte (Vygotskij, 1966). Tale tesi pone la costruzione della conoscenza situata all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo: nel processo di apprendimento svolgono quindi un ruolo fondamentale le interazioni e il linguaggio, e l'apprendimento non è altro che un processo di costruzione di significati negoziati con gli altri, un percorso collaborativo basato sull'aiuto reciproco.

L'approccio storico culturale propone di considerare lo sviluppo individuale nel suo contesto storico, sociale e culturale, senza distinguere i due aspetti. Nella prospettiva di Vygotskij, pensare significa imparare a usare specifici strumenti culturali, materiali e simbolici. Secondo lo psicologo russo, lo sviluppo dei processi psicologici superiori si verifica attraverso le attività pratiche della vita quotidiana, attività mediate dalla cultura (e dagli artefatti che la caratterizzano) e che si sviluppano nel corso delle trasformazioni della cultura nel suo sviluppo storico.

Secondo l'analisi di Cole i principi fondamentali della psicologia storico-culturale sono costruiti attorno a tre concetti-chiave: la mediazione attraverso gli artefatti, lo sviluppo storico e l'attività pratica. Premessa iniziale della scuola storico-culturale (mediazione attraverso artefatti) è che i processi psicologici umani siano emersi simultaneamente ad una nuova forma di comportamento attraverso i quali gli esseri umani modificavano gli oggetti materiali per regolare le interazioni con il mondo e tra di loro. A sostegno di questa tesi Lurja, nell'espone i concetti della psicologia storico culturale, afferma: "l'uomo differisce dagli animali nel fatto che egli può realizzare e utilizzare strumenti". Seconda premessa è lo sviluppo storico: "oltre ad usare e realizzare strumenti, ogni futura generazione di esseri umani si predispone alla

scoperta degli strumenti già creati" (Cole, 1996, p.108), diventare un essere culturale e preparare gli altri a divenire esseri culturali sono due aspetti strettamente connessi di un unico processo chiamato inculturazione. Lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori, secondo questa prospettiva, dipende da variabili storiche e culturali.

La mente si crea attraverso il medium della cultura, i cui costituenti fondamentali sono gli artefatti. Proprio in quest'ottica, Cole fa esplicito riferimento alla cultura concepita come "l'intera riserva di artefatti accumulati dal gruppo sociale nel corso della sua esperienza storica". In tal senso, gli artefatti accumulati da un gruppo-la cultura-sono dunque visti come il medium di sviluppo umano specifico della specie: è la "storia nel presente" (Cole, 1996, p. 109). La capacità di svilupparsi all'interno di quel medium e di predisporre la propria riproduzione per le generazioni future è la caratteristica distintiva della nostra specie. Altro concetto chiave che Cole mostra all'attenzione di chi si accosta allo studio della psicologia storico-culturale è l'attività pratica. Le funzioni psicologiche superiori si sviluppano attraverso le attività pratiche di vita quotidiana, attraverso tali attività gli individui vengono in contatto e si appropriano delle attività e degli artefatti culturali delle generazioni precedenti.

Terza premessa fondamentale dell'approccio storico-culturale, adottata da Hegel attraverso Marx è che l'analisi delle funzioni psichiche umane deve fondarsi sulle attività quotidiane. In altri termini è stato solo grazie a tale approccio, afferma Marx, che la dualità fra materialismo e idealismo poté essere risolta, perché è nelle attività che gli individui sperimentano il residuo ideale/materiale delle attività delle generazioni precedenti.

Altro principio chiave della psicologia culturale importante, definito dall'analisi di Cole, è l'accumulazione storica degli artefatti e la loro infusione nelle attività in quanto coinvolgono le origini sociali dei processi di pensiero umani.

Anche in questo caso torna utile il riferimento a Vygotskij (1929) il quale affermò che tutti mezzi del comportamento culturale (nella terminologia di Cole definiti artefatti) sono sociali nella loro essenza.

L'autore riteneva che i bambini, da un punto di vista cognitivo, apprendessero a usare una serie di strumenti culturali nel corso delle interazioni con partner più competenti,

all'interno di una zona di sviluppo prossimale. Interagendo con gli altri in attività cognitive complesse, che richiedono l'uso di strumenti cognitivi culturali, il bambino può portare a termine il compito in modo indipendente, adattando tali strumenti ai propri obiettivi. Le interazioni nella "zona di sviluppo prossimale" consentono al bambino di partecipare ad attività che non avrebbe potuto affrontare da solo, attraverso strumenti culturali che dovranno di volta in volta essere adattati al particolare compito in corso. In generale, la "zona di sviluppo prossimo" è l'area compresa tra la prestazione "spontanea" del bambino e la prestazione migliorata per l'introduzione di stimoli-mezzo (dagli strumenti esterni agli strumenti interni realizzati grazie al rapporto interpersonale, come nel contesto scolastico). Un concetto fondamentale, quello di zona di sviluppo prossimale che serve a spiegare come l'apprendimento del fanciullo si compia grazie al supporto di altri individui più maturi e competenti. Quest'area è definita come la distanza che intercorre tra il livello di sviluppo attuale e il livello potenziale, che può essere coinvolta in virtù del supporto di altre persone.

Le ricerche che si ispirano al concetto di zona di sviluppo prossimale, introdotto da Vygotskij, portano a rilevare la natura collaborativa dello sviluppo cognitivo. In tal senso il bambino apprenderebbe dall'interazione con i coetanei e gli adulti più esperti, che li aiutano a sviluppare abilità cognitive che vanno oltre la zona in cui si troverebbero se fossero senza assistenza. Nelle interazioni all'interno della zona di sviluppo prossimale, i bambini imparano a usare gli strumenti cognitivi nella loro comunità, come la scrittura, i sistemi numerici, il linguaggio e gli strumenti di memoria e pianificazione.

La sua teoria dell'apprendimento prevede i punti limite, cioè particolari momenti in cui è possibile agire per aumentare la potenzialità d'apprendimento del bambino. Secondo il concetto di zona prossimale di sviluppo, tutti i bambini possiedono un determinato livello di sviluppo mentale (sviluppo effettivo), suscettibile di miglioramento e in grado di conquistare un livello notevolmente maggiore (sviluppo potenziale), grazie all'intervento di un adulto o all'interazione con altri bambini. Egli riteneva che il ruolo del docente fosse proprio quello di quello di impegnare e "sfidare" ad andare oltre il limite al quale si sarebbe altrimenti fermato.

In particolare, Vygotskij elabora un proprio pensiero circa l'esperienza, definendo una distinzione tra "esperienza storica", il primo presupposto dell'azione umana attraverso i segni e gli strumenti, ed "esperienza sociale", riguardante invece gli scambi vivi tra i soggetti, specificando, in realtà, che queste due forme di esperienza non siano separate ma si ritrovino congiuntamente. Fin dalla nascita, il bambino vive in un determinato ambiente, assorbendone gli schemi comportamentali e di pensiero e i linguaggi utilizzati, a cui solo successivamente darà un significato. D'altronde, secondo Vygotskij, lo sviluppo del linguaggio precede quello del pensiero, infatti, soltanto tramite l'acquisizione di un linguaggio riconosciuto socialmente il soggetto può entrare in contatto ed interagire con il mondo esterno.

La moderna pedagogia deve molto alle osservazioni di Vygotskij, il quale ha avuto il merito di sottolineare la natura intrinsecamente sociale, interpersonale dell'apprendimento. I suoi studi sulla relazione tra pensiero e linguaggio hanno contribuito in modo significativo allo sviluppo successivo di correnti di pensiero e di metodologie didattiche che evidenziano gli aspetti cooperativi e collaborativi nel processo di insegnamento/apprendimento. Nella scuola psicologica russa si riconoscono le basi teoriche dell'interazionismo sociale, che riconosce come fondamentale, nello sviluppo e nell'apprendimento del soggetto, la dimensione dell'interazione sociale, della negoziazione nella costruzione delle conoscenze e degli effetti sociocognitivi dovuti a linguaggi, concettualizzando l'apprendimento come attività cognitiva distribuita (e modellata) sugli scambi interpersonali e sugli strumenti culturali.

L'idea che l'individuo sia un soggetto attivo nel rapporto uomo-ambiente è teorizzata da Lev S. Vygotskij, esponente della scuola storico-sociale sovietica. Egli è consapevole che la condotta umana e la conoscenza dell'uomo sono in gran parte determinate da condizioni storico-sociali, ma è altresì convinto che grazie alla sua facoltà simbolico-linguistica, l'uomo abbia una possibilità di azione e di intervento attivo sugli stimoli che giungono dall'esterno, stimoli che l'uomo «codifica» attraverso il linguaggio e che poi rielabora ed interpreta.

2.1 Lo sviluppo come processo mediato: la teoria dell'attività

Il riferimento in tale lavoro alla teoria dell'attività nella declinazione storico culturale (Cultural - Historical Activity Theory o CHAT) consente di mettere in luce le linee di cambiamento e la trasformazione dei sistemi di attività (nel nostro caso educativi). Attraverso una breve descrizione degli elementi che la caratterizzano si cercherà poi di descrivere, in particolare, gli aspetti della teoria dell'attività che possono favorire la collaborazione tra insegnanti e ricercatori in una prospettiva inclusiva.

Per Teoria dell'Attività si intende la linea teorica e di ricerca avviata all'inizio del XX secolo dai fondatori (Vygotskij, Leont'ev e Luria) della scuola storico-culturale della psicologia russa e che studia le diverse forme di prassi umana, come i processi di sviluppo, in cui interagiscono sia il livello individuale sia quello sociale. Inoltre, la relazione tra l'agente umano e l'ambiente, con i suoi artefatti, risulta mediata per mezzo della cultura, degli strumenti e dei segni. Tale teoria è stata poco perseguita e valorizzata nella formazione e nell'istruzione, gli orientamenti dominanti in ambito educativo hanno privilegiato una concezione dell'individuo come fruitore di cultura, piuttosto che creatore di cultura, in cui si impegna in una trasformazione attiva attraverso il suo percorso nel sociale. Il riferimento alla teoria dell'attività (Engeström, 1987; Leont'ev, 1981) diventa cruciale perché ci consente di considerare la conoscenza come co-costruzione mediata da artefatti culturali e sociali e realizzata a livello interpersonale, attraverso la comunicazione e l'interazione coi pari e con gli esperti (Vygotskij, 1978).

Come ci riferisce Cole, la visione delle origini sociali richiede un'attenzione particolare alla capacità degli adulti di organizzare gli ambienti dei bambini, così da ottimizzare il loro sviluppo secondo le norme esistenti. Si genera in tal modo l'idea di una zona di sviluppo prossimale, che predispone l'ambiente esperienziale prossimo e rilevante per lo sviluppo. Questo è il fondamento sul quale dovrebbe organizzarsi, in un mondo ideale, l'educazione dei bambini (p. 109).

Engeström evidenzia come la teoria dell'attività inizia con Vygotskij (1996, pag. 96), essa è caratterizzata dall'unità di analisi dell'"azione mediata". L'idea alla base di questa unità di analisi è che l'azione umana non è solo una risposta (R) ad uno stimolo (S), ma è mediata dalla cultura (X). Da questo punto di vista il concetto di azione mediata di Vygotskij è una svolta di straordinaria importanza per lo studio della mente

e del comportamento umano. In tal senso l'essere umano non reagisce mai direttamente (o soltanto per mezzo di riflessi innati) all'ambiente, e la relazione tra l'agente umano e gli oggetti dell'ambiente circostante è mediata da cultura, strumenti e segni.

L'introduzione di artefatti culturali nelle azioni umane è rivoluzionaria, perché l'unità di analisi supera la divisione cartesiana tra l'individuo e la struttura sociale intoccabile. L'individuo deve essere concepito come un soggetto creatore in grado di utilizzare e produrre artefatti" (Engeström, 1996, p.132).

Per la teoria storico-culturale, lo sviluppo di funzioni complesse, come il linguaggio, ha come condizione necessaria l'interazione dell'individuo con l'ambiente sociale. La struttura del linguaggio è innata, ma la concreta prestazione linguistica, la lingua che un individuo parla, è determinata dall'ambiente sociale e culturale in cui l'individuo nasce e cresce. Quanto è appreso in tale ambiente viene progressivamente interiorizzato e costituisce le regole, le strategie e i contenuti dell'attività psichica. Il cambiamento strutturale che emerge con la mediazione di strumenti consiste nel fatto che «invece di applicare direttamente le sue naturali funzioni per la risoluzione di un compito, il bambino pone tra la funzione e il compito un certo significato ausiliario ...attraverso il mezzo con cui il bambino riesce ad eseguire il compito" (Lurija, 1928). La struttura base della cognizione umana, che risulta dalla mediazione di strumenti, è stata rappresentata tradizionalmente dalla rappresentazione triadica di soggetto (S), oggetto (O) e mezzo. In altre parole, possiamo dire che "naturali", e cioè le funzioni "non mediate", sono quelle lungo la base del triangolo; "culturali", e cioè le funzioni "mediate", sono quelle interazioni che avvengono tra il soggetto e l'oggetto, mediate, però, attraverso l'ausilio di strumenti che si trovano al vertice del triangolo. Una buona esposizione dei principi generali di quest'approccio è offerta da Engeström, il quale scrive che un sistema di attività: "integra il soggetto, l'oggetto e gli strumenti (strumenti materiali ma anche i segni e i simboli) in un insieme unificato. Engeström rappresenta la sua concezione di attività in un modo che insieme include e amplia la nozione di mediazione come azione individuale dei primi psicologi storico-culturali. Infatti, abbiamo ancora un triangolo, costituito stavolta da un insieme di triangoli interconnessi. Nella parte alta della figura sta la relazione di base fra soggetto-mediatore-oggetto.



Fig. n. 7. Il triangolo di base esteso (dopo Engeström, 1987) ad includere gli altri soggetti (comunità), le regole sociali (regole) e la divisione del lavoro tra il soggetto e gli altri (rielaborato da Engeström, 1987, p.37)

Questo è il livello dell'azione mediata, attraverso la quale il soggetto, agendo sull'oggetto, lo trasforma. Ma l'azione esiste "in quanto tale" solo in relazione ai componenti della parte bassa del triangolo. La comunità fa riferimento a coloro che condividono lo stesso oggetto in generale; le regole fanno riferimento alle norme e alle convenzioni esplicite che confinano l'azione all'interno del sistema di attività; la divisione del lavoro fa riferimento alla divisione, fra i membri della comunità, delle azioni orientate sugli oggetti. I vari componenti di un sistema di attività non esistono isolatamente gli uni dagli altri; al contrario, si costruiscono, rinnovano e trasformano costantemente come risultato e causa della vita umana. Nella teoria dell'attività, riassunta nella figura sopra riportata, i contesti sono sistemi di attività. Il sub-sistema associato alle relazioni soggetto mediatore - oggetto esiste come tale solo in relazione agli altri elementi del sistema. È una concezione del contesto interamente relazionale. Jean Lave (1993) fornisce un breve sommario dei vari temi che uniscono gli studiosi interessati alla teoria dell'attività e della pratica:

1. Enfasi sul carattere dialettico delle relazioni fondamentali che costituiscono l'esperienza umana (nelle parole di Lave, l'agire umano, la capacità di agency à "parzialmente determinata, parzialmente determinante").
2. Interesse per *l'esperienza* nel mondo, rifiutando la struttura e le dinamiche delle procedure dei test psicologici come modelli universalmente appropriati.

3. Uno spostamento dei confini dei processi cognitivi e dell'ambiente tale che, i processi cognitivi “si estendono alla mente, al corpo, all'attività e al setting”.

2.2 *Cognizione umana, Mediazione e artefatti*

Le pratiche educative attraverso specifiche tecniche e strategie dovrebbero consentire all'individuo di imparare ad agire, studiare e lavorare intenzionalmente in modo efficace, individualmente o insieme ad altri, in contesti autentici, risolvendo problemi complessi e creando nuove soluzioni e nuova conoscenza.

Le teorie che si ispirano all'activity considerano gli artefatti come importanti mediatori dell'azione umana e di conseguenza protagonisti della costruzione della mente stessa (gli strumenti modificano i processi cognitivi interni in riferimento al contesto storico). In questo contesto ha giocato un ruolo cruciale la scuola storico culturale sovietica degli anni 20, in particolare le posizioni teoriche assunte da Vygotskij che sottolineava come non era possibile indagare l'attività cognitiva umana senza considerare gli artefatti storicamente e culturalmente determinati che la mediano in ogni sua manifestazione. Secondo queste posizioni teoriche l'attività umana e gli artefatti sono i due lati inseparabili dello stesso fenomeno: la cognizione umana (Cole,1996).

Mediante un nodo ad un fazzoletto, l'uomo costruisce il processo di memorizzazione attraverso la manipolazione di un oggetto esterno a cui associa, in questo caso, un promemoria. In questo modo l'uomo trasforma il ricordare in un'attività esterna. Solitamente si pensa a un artefatto come ad un oggetto materiale, qualcosa che è costruito da un essere umano. Secondo questa interpretazione dell'artefatto come oggetto, è facile assimilare il concetto di artefatto alla categoria di strumento, ma questo non significava molto. In base alla concezione, qui presentata, (che ha stretta affinità con le idee di Dewey e tre origini da Marx e Hegel), un artefatto è un aspetto del mondo materiale che è stato modificato durante la storia dalla sua incorporazione nell'azione umana rivolta ad un obiettivo. In virtù dei cambiamenti prodotti nel processo della loro creazione ed uso, gli artefatti sono simultaneamente ideali (concettuali) e immateriali; sono ideali in quanto la loro forma materiale è stata

modellata dalla loro partecipazione all'interazioni, di cui hanno prima costituito una parte e che ora invece mediano. Gli artefatti, a causa delle attività concrete che devono essere messe in atto per produrli e per utilizzarli, sono da considerare allo stesso tempo materiali, in quanto costituiti da materie specifiche, come il legno, un metallo, la plastica, con forme e colori specifici, ma anche concettuali, in quanto hanno un nome, sono stati progettati e costruiti da qualcuno. Essi derivano infatti da trasformazioni di altri artefatti, possono essere rappresentati in varie forme simboliche, sono indicatori dell'intelligenza dei loro creatori e dei loro utilizzatori. essi sono da considerare, inoltre, come mediatori delle attività e delle interazioni sociali durante la vita quotidiana. La loro realizzazione, infatti, richiede una partecipazione ad interazioni sociali. Così definite, le proprietà degli artefatti, si applicano con uguale forza sia che si consideri il linguaggio, sia che si considerino forme più usuali di artefatti, come tavoli e coltelli, che sono parte della cultura materiale. Ciò che differenzia la parola tavolo da un tavolo reale, è l'importanza relativa degli aspetti materiali e ideali e dei tipi di coordinazione che permettono. In particolare, gli psicologi storici culturali russi, afferma Michael Cole, usarono un triangolo per illustrare la relazione strutturale fra individuo e ambiente che sorge "pari parsu" con la mediazione degli artefatti. Semplificando la loro visione a fini esplicativi, le funzioni definite "naturali" (o "non mediate") sono quelle situate alla base del triangolo; le funzioni "culturali" ("mediate") sono quelle in cui le relazioni fra soggetto e ambiente (soggetto e oggetto, risposta e stimolo, ecc.) sono unite dal vertice del triangolo (artefatti).

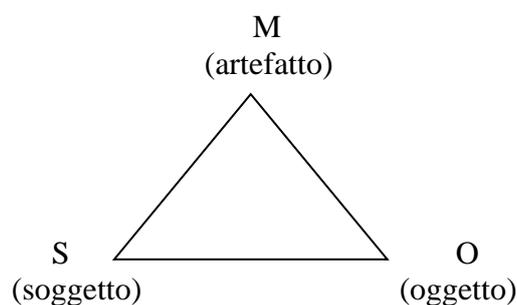


Fig.n. 8 “Il triangolo elementare della mediazione in cui soggetto e oggetto sono visti non solo come "direttamente" connessi ma anche, al tempo stesso, "indirettamente " connessi, attraverso il medium costituito dagli artefatti (culturali), (Cole, 1996)”.

L'utilizzo degli strumenti caratterizza gran parte della vita attiva di ogni individuo. Molti di essi hanno di fatto potenziato le modalità con cui, quotidianamente,

svolgiamo varie attività, ma al contempo, ci hanno imposto nuove abitudini cognitive, necessarie ai fini dell'adattamento e della conservazione della nostra organizzazione interna.

Se si guarda questo triangolo, in prima istanza, si ha la tentazione di pensare che quando i processi cognitivi sono mediati, il pensiero segua il percorso lungo la linea superiore del triangolo, che attraversa l'oggetto che svolge la mediazione.

L'emergere dell'azione mediata, però, sottolinea Cole, non significa che il percorso mediato sostituisce quello naturale. Si può, quindi, asserire che la relazione tra soggetto e oggetto è mediata da artefatti (mediazione culturale). Sarebbe tuttavia errato pensare che la mediazione culturale possa rimpiazzare l'interazione "naturale" (non mediata).

Piuttosto, azioni mediate e non mediate lavorano sinergicamente. Di conseguenza, la prospettiva storico-culturale in psicologia sostiene che il pensiero umano sia il risultato dell'emergere simultaneo sia degli aspetti "naturali e filogenetici" sia delle esperienze "culturalmente mediate" .

È come dire che non si smette di calcare il terreno e di guardare un albero nel momento in cui si prende un'ascia per abbatterlo; piuttosto, l'incorporazione degli strumenti nell'attività crea una nuova relazione strutturale in cui i percorsi culturali (mediati) e naturali (non-mediati) operano sinergicamente. Attraverso tentativi attivi di adattare l'ambiente circostante ai propri obiettivi, le persone incorporano mezzi ausiliari (includendo in maniera molto significativa anche altre persone) nelle loro azioni e danno luogo alla particolare relazione triadica di soggetto-medium- oggetto (Cole, 1996).

Ciascuno di questi artefatti è depositario di norme, valori, della storia culturale di un contesto e costituisce un elemento fondamentale nella relazione tra persona, contesto, obiettivi delle attività, norme e comunità (Engeström, 1987).

Una proposta utile sul come sviluppare la nozione di artefatto fu data da Wartofsky. Secondo questo autore, il termine artefatto deve essere inteso in senso ampio; dunque, può comprendere strumenti come le forbici, i compassi, le app, ma anche i testi, le cartine geografiche, il linguaggio verbale, i gesti, i video didattici, gli esperimenti dei

musei della scienza, le teorie matematiche ecc. Wartofsky, attraverso una gerarchia a tre livelli, descriveva gli artefatti (includendo strumenti e linguaggio) come delle “oggettivazioni delle esigenze e delle intenzioni umane già investite di contenuto cognitivo ed emotivo” (1973, p. 204).

Gli artefatti primari sono individuati come quelli direttamente usati nella produzione. Come esempi, egli indica "le asce, le clave, gli aghi, le ciotole", che corrispondono al concetto di strumento propriamente detto. Cole, nel recuperare la proposta di Marx Wartofsky, aggiunge agli artefatti già elencati anche le parole, gli strumenti di scrittura, le reti di telecomunicazioni e i personaggi culturali mitici.

Gli artefatti secondari sono delle rappresentazioni di artefatti primari e dei modi di agire che utilizzano gli artefatti primari. Gli artefatti secondari giocano un ruolo centrale nel preservare e nel trasmettere forme di azione e credenze. Essi includono le ricette, le credenze tradizionali, le norme, le costituzioni e simili.

Il terzo livello è una classe di artefatti che può arrivare a costituire un "mondo" relativamente autonomo, in cui le regole, le convenzioni e gli esiti non sembrano più direttamente pratici o sembrano perfino costituire una sfera di attività non pratica, o di gioco "libero" (p. 208). Wartofsky chiama questi mondi immaginari artefatti terziari e afferma che questi artefatti immaginari possono influenzare il modo in cui noi vediamo il mondo "reale", fornendo uno strumento per modificare la prassi corrente.

Nel gergo della psicologia moderna, le forme di comportamento acquisite nell'interazione con gli artefatti terziari possono andare molto al di là dei loro contesti d'uso immediati. Wartofsky applica la sua concezione di artefatti terziari alle opere d'arte e ai processi di percezione; Cole generalizza la concezione di Wartofsky unendo la nozione di artefatto da un lato alle nozioni di schema e script (copione), dall'altro alle nozioni di contesto, mediazione e attività incontrate nella psicologia cognitiva contemporanea, nell'antropologia e nei settori attinenti alle scienze cognitive.

2.3 L'eredità di Vygotskij e l'apprendimento espansivo

La teoria dell'apprendimento espansivo rientra all'interno degli studi che raccolgono gli insegnamenti del pensiero di Vygotskij e degli altri pensatori russi degli anni '20

– ‘30 del secolo scorso. La scuola socioculturale di impronta vygotskijana, della quale ricordiamo anche pensatori come Leont’ev e Luria, ha lasciato una eredità costituita da molte suggestioni che hanno dato vita a differenti approcci tra loro collegati.

Pur nella loro diversità questi approcci condividono, come punto centrale della loro riflessione, gli studi sulle attività umane investite dalle trasformazioni storiche, ed hanno elaborato la cosiddetta Teoria dell’Attività.

Tra essi quelli sui quali interessa soffermarci in questa sede, è la cosiddetta terza generazione di pensatori, quella cioè che si è occupata di una nuova teoria dell'apprendimento, volta a spiegare le relazioni tra l'innovazione e il cambiamento sociale, definita teoria dell'apprendimento espansivo.

A partire da un’ampia considerazione relativamente ai cambiamenti epocali incorsi nei decenni a cavallo del nuovo secolo, e dei riflessi che si sono determinati sui modi di agire, sulla collettività, sull'apprendimento formale e informale, questi pensatori si sono spinti alla ricerca di nuovi approcci e teorie e soprattutto hanno sviluppato strumenti per permettere il dialogo fra le scienze sociali, quello che loro definiscono “attraversamento dei confini”.

In particolare, ci riferiamo qui agli studi di due Holzkamp e Engeström.

La teoria dell'apprendimento per espansione emerge nell'ambito del dibattito nelle scienze dell'educazione circa la necessità di superare l’obsolescenza dei sistemi scolastici dei paesi sviluppati.

A tal proposito, Engeström, pedagogista finlandese, propone l'abbandono della pratica di apprendimento nozionistico diffuso nelle scuole; lui parla di “incapsulamento dell'apprendimento scolastico” per riferirsi ad un tipo di apprendimento veicolato dalle istituzioni scolastiche che risulta essere inutile e non direttamente fruibile nella società, utile unicamente ai fini della promozione all'interno del sistema scolastico. Un incapsulamento che finisce per diventare chiusura culturale.

Holzkamp, esponente della psicologia critica tedesca, sostiene che l'apprendimento scolastico, intenzionale e pianificato, è qualcosa che non appartiene direttamente al soggetto, è imposto dall’esterno, è svincolato dall’esperienza e non determina un ampliamento delle potenzialità.

Al contrario, l'apprendimento espansivo si genera in funzione degli interessi del singolo, parte da una spinta conoscitiva, che può anche essere di tipo incidentale, e spinge il soggetto verso qualcosa di nuovo, di sconosciuto.

Elemento fondante di questo approccio alla conoscenza è la considerazione e l'importanza riconosciuta alla posizione centrale dell'individuo in quanto soggetto attivo del processo di conoscenza, motore della propria azione conoscitiva.

Si tratta di una posizione soggettivistica che esalta l'intenzionalità, la motivazione intrinseca del singolo che, spinto dal bisogno di superare un conflitto e quindi di raggiungere un nuovo equilibrio in una sfera di applicazione, mette in atto autonomamente una serie di strategie che, partendo dalle proprie competenze e potenzialità, gli permettono di giungere ad una soluzione, dunque un cambiamento, "espandendo" così la propria conoscenza, e contemporaneamente ampliando le proprie skills.

A favorire un approccio di questo tipo sono una serie di aspetti che lo differenziano nettamente dal tipo di apprendimento tradizionale, scolastico, quali ad esempio l'importanza dell'argomento oggetto di conoscenza per il soggetto che apprende; la maggiore flessibilità nell'organizzazione dei tempi; l'evidenza del progresso raggiunto svincolata da un'idea di valutazione; la partecipazione diretta del soggetto alla pianificazione, gestione e realizzazione del processo di apprendimento.

I sistemi formali, istituzionali, tendono ad ignorare il bisogno di un apprendimento che parte da spinte motivazionali interne al soggetto che apprende, concentrandosi esclusivamente su conoscenze già pianificate, su un insegnamento di tipo direttivo, imposto dall'alto, che non prende in giusta considerazione le problematiche specifiche del soggetto in azione. Tutto ciò rappresenta una forte contraddizione del sistema formativo, la quale per essere superata dovrebbe concentrarsi su metodologie che pongono al centro dell'azione didattica l'alunno e la sua soggettività.

Engeström ritiene che l'apprendimento nasca anche dal cambiamento costante che interviene nei contesti in cui si svolge la vita del soggetto; per questo non è possibile individuare un'unica spiegazione che spinge il soggetto ad apprendere.

Gli elementi principali relativi al concetto dell'apprendimento per espansione, secondo Engeström, sono:

- il reale risultato di un apprendimento e, quindi, il contenuto di un insegnamento, il quale non è rappresentato semplicemente dai concetti contenuti in testi preconfezionati, ma è il frutto di una attività pratica continua che, facendo uso di artefatti con il ruolo di mediatori, viene utilizzata nel rapportarsi ai problemi della vita reale, allo scopo effettivo di imparare e conoscere qualcosa che ancora non si possiede;
- ciò che determina apprendimento sono le necessità che sorgono per il superamento di una contraddizione, di un problema, nell'ambito delle attività umane;
- a partire da queste necessità che costituiscono il motore dell'apprendimento, l'apprendimento procede attraverso una serie di azioni che vengono messe in moto e che coinvolgono nuovi soggetti e nuove motivazioni, aprendo sempre nuove possibilità di conoscenza per i soggetti coinvolti in tale attività³⁵.

Nel momento in cui il soggetto si trova in una situazione di contraddizione, quando cioè le richieste dell'ambito di azione non sono in linea con le competenze possedute, si crea un conflitto e questo conflitto è generativo di un nuovo tipo di apprendimento, che va oltre i limiti preimpostati, e porta il soggetto ad allontanarsi da un contesto ben definito per "espandere" la propria azione e dunque la propria conoscenza. Attivare un apprendimento di tipo espansivo significa creare qualcosa di nuovo, che va oltre una conoscenza già posseduta, che di per sé non basta per risolvere la situazione che si ha di fronte; in questo modo si dà vita ad una nuova conoscenza: "*Il processo di apprendimento espansivo è da intendersi come costruzione e risoluzione di contraddizioni in continua evoluzione*" (Engeström, 2010, p.7).

³⁵ I 5 assunti fondamentali sui quali si basa la teoria dell'attività di Engeström sono così riassunti da Morselli: "1) le unità di analisi sono i sistemi di attività collettivi e interagenti mediati da artefatti e orientati all'oggetto; 2) le principali fonti di cambiamento, movimento e sviluppo dei sistemi d'attività sono le contraddizioni interne che si evolvono storicamente; 3) l'apprendimento espansivo è un nuovo tipo d'apprendimento che emerge storicamente quando i professionisti lottano per trasformazioni qualitative del loro sistema d'attività muovendosi verso la sua zona di sviluppo prossimo; 4) il metodo dialettico di ascesa dall'astratto al concreto e il principio della doppia stimolazione sono la chiave per promuovere cicli di apprendimento espansivo; 5) esiste una metodologia interventista che incoraggia, media, registra e analizza i cicli di apprendimento espansivo (Morselli, 2019).

In tal modo si identificano delle contraddizioni che possono essere di varia origine (epistemologica, cognitiva ecc.) e si definisce la zona di sviluppo prossimale che deve essere attraversata per superarle. (Engeström, 2010)

Con la tecnica dell'apprendimento espansivo si intende, dunque, evitare che il soggetto in azione possa sentirsi costretto dai limiti di un insegnamento eccessivamente formale, istituzionalizzato, allo scopo di stimolare in lui l'attivazione del proprio potenziale di apprendimento. Mettere in moto un tipo di apprendimento espansivo significa stimolare le capacità di ciascuno al fine di trovare in sé stesso le risposte ai problemi di ordine quotidiano e professionale.

Come si è detto, l'apprendimento espansivo è principalmente un tipo di apprendimento informale e, pertanto, legato direttamente all'esperienza; ciò non vuol dire che siamo in presenza di un tipo di apprendimento slegato da qualunque tipo di sistema di riferimento; infatti affinché ci sia reale apprendimento espansivo è necessario che esista una impalcatura di *management* dell'apprendimento, ossia tutte quelle strutture di supporto e gestione degli elementi che entrano in gioco in un processo conoscitivo di questo tipo, che ha al centro della sua azione il soggetto che si misura con una problematica legata all'esperienza. Questo tipo di approccio alla conoscenza non è infatti una semplice metodologia attiva, ma investe tutta una serie di fattori che sono coinvolti nel percorso di apprendimento del singolo.

Il soggetto in azione, mosso dal bisogno di conoscere e di sviluppare le proprie potenzialità, dà vita ad un processo di autodeterminazione personale e necessita di riferimenti adeguati. Pertanto, è indispensabile che ci sia uno stretto legame tra tutti i soggetti coinvolti, in quanto è un tipo di apprendimento che coinvolge la dimensione personale, ma anche quella sociale, le modalità del soggetto di superare i conflitti attivando forme di collaborazione e partecipazione.

L'apprendimento espansivo può essere considerato come una metodologia di progettazione che punta al cambiamento ed ha trovato applicazione soprattutto in contesti formativi legati all'ambito professionale. Definito come un modello di intervento che coniuga un'esperienza formativa alla dimensione sociale e relazionale, è rappresentato da una serie di attività ad opera di una comunità di pratiche che dà avvio ad un processo di apprendimento nel quale l'innovazione e il miglioramento

sono frutto di una rete di collaborazione, allo scopo di ridefinire il proprio “sistema d’azione”, i materiali, gli obiettivi, gli strumenti e le strutture sociali di un determinato ambiente di lavoro. In questo modo i partecipanti all’attività promuovono una concettualizzazione secondo una prospettiva culturale diversa ed innovativa.

Quest’insieme di azioni è una sequenza ciclica fatta di precisi step:

- *Definizione delle domande* (questioning): come prima fase è richiesto ai gruppi di porre domande, criticare o rigettare alcuni aspetti riferiti a pratiche consolidate nel tempo.
- *Analisi del passato e della situazione attuale* (analysis the situation): tramite questo processo prende avvio un’indagine in modo da far emergere cause o principi esplicativi posti dietro al problema.
- *Modellizzazione di soluzioni comuni* (modelling the new solution): è la fase in cui costruire un modello esplicativo delle relazioni recentemente scoperte, definendo una modalità per renderlo pubblicamente osservabile e comunicabile.
- *Verifica del nuovo modello* (examining and testing the new model): attivazione e sperimentazione del modello in riferimento alle sue specifiche dinamiche, alle potenzialità ed anche alle possibili limitazioni.
- *Implementazione del modello e discussione di ulteriori elementi di tensione* (implementing the new model): fase di operatività del modello per mezzo di applicazioni pratiche, arricchimenti ed estensioni concettuali.
- *Riflessioni condivisa sui processi* (reflecting on the processi): fase di riflessione e valutazione del processo realizzato.
- *Consolidamento delle nuove pratiche* (consolidating and generalizing the new practice): il processo richiede il consolidamento dei risultati in nuove forme stabili di pratica.

Tale modello elaborato da Engeström non è considerato di per sé universalmente applicabile, ma serve a descrivere un metodo euristico per mettere in discussione una

pratica in uso e avviarne una sua possibile ridefinizione, per giungere ad una nuova forma pratica.

In ambito prettamente scolastico, nel sistema di attività di “insegnamento/apprendimento”, i cicli di apprendimento espansivo avvengono su un lungo periodo, intervallati da cicli più brevi, e presentano una forte carica collaborativa.

In quanto metodo che porta ad una nuova conoscenza e a delle trasformazioni organizzative, la teoria dell'apprendimento espansivo è una teoria dell'innovazione e del cambiamento.

Engeström ha, inoltre, realizzato, insieme ai suoi collaboratori, il Change Laboratory, una pratica di tipo laboratoriale che implementa l'apprendimento espansivo e che è stato testato in molti ambiti, dall'industria alla scuola. Il cuore dell'attività è la dialettica di confronto tra i partecipanti, che si trovano a condividere un problema reale legato alla loro organizzazione, e sono portati a riflettere a partire da schemi messi a punto *ad hoc* dal gruppo di ricercatori, per generare una nuova idea, detta “cellula germinale” frutto di un'analisi collettiva (e non del singolo), che, progressivamente arricchita, costituirà il nuovo modello di attività da implementare nell'organizzazione.

Il gruppo partecipante si sente così investito dal senso di iniziativa ed imprenditorialità, che gli permette di trasformare le idee in azioni. Operativamente, un change laboratory parte da un brainstorming, durante il quale emergono liberamente le criticità; il ricercatore che coadiuva il gruppo, il quale può essere costituito da studenti, imprenditori ecc., per provocare il loro coinvolgimento e facilitare la discussione utilizza dei materiali specchio come ad esempio documenti, video, casi di studio, al fine di stimolare la riflessione, facendo emergere eventuali problematiche e favorendo così l'analisi e la mobilitazione delle energie cognitive, avviando in tal modo il ciclo dell'apprendimento espansivo³⁶.

³⁶ Questa metodologia si ricollega a quella della doppia stimolazione elaborata inizialmente da Vygotsky (1978).

Un esempio sempre più ricorrente di applicazione di tale metodo in ambito scolastico è ciò che avviene durante i PCTO, percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, più noto come alternanza scuola-lavoro. Gli studenti si ritrovano, infatti, a vivere un attraversamento dei confini bidirezionale, a dover coniugare due differenti sistemi d'attività, con diverse regole di partecipazione, e a creare innovative forme di interazione e di trasformazione, sfruttando il proprio potenziale e le proprie *skills*, guidati da tutti i soggetti coinvolti, in un'azione collettiva e partecipativa che è tipica di un tipo di apprendimento espansivo.

3 La prospettiva costruttivista dello sviluppo a partire da Piaget

I maggiori riferimenti teorici per il costruttivismo sono stati sviluppati nell'ambito delle scienze cognitive con il contributo J. Piaget e della sua "epistemologia genetica". Con il "costruttivismo genetico" piagetiano, si sostiene che il luogo della conoscenza «non si situa né nel soggetto né nell'oggetto, ma nell'interazione tra soggetto ed oggetto», in tale assunto teorico nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza" (Santoianni, Striano, 2003). La conoscenza nella visione di Piaget è ritenuta "un caso particolare delle relazioni fra l'organismo e l'ambiente" (Piaget, 1967, P.963).

La ricerca sperimentale di Piaget sull'origine e lo sviluppo dell'intelligenza dimostra che tale sviluppo è "costruttivo". La linea teorica riconducibile all'attuale costruttivismo si rifà a tre principali principi; la conoscenza è prodotto di una costruzione attiva del soggetto, ha carattere "situato", ancorato nel contesto concreto, si svolge attraverso particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Jonassen 1994). Con Piaget si realizza, una prima mediazione tra mente e mondo esterno. In tal senso vengono superate tanto le concezioni psicologiche più radicalmente "preformiste", che sostengono la presenza nella mente di un principio di idee innate, presupponendo l'esistenza nel soggetto di strutture cognitive a priori, quanto le concezioni "ambientaliste" che fanno derivare i contenuti della mente dall'esperienza, sottovalutando l'attività del soggetto nella costruzione delle conoscenze.

Lo sviluppo psichico, nel modello elaborato dai primi studi di epistemologia genetica, viene definito, insieme allo sviluppo di crescita e di maturazione organica, come un

cammino verso l'equilibrio del soggetto con l'ambiente al pari dello sviluppo organico, anche quello psichico e mentale si spiegherebbe per stadi successivi: ciascuno dei quali rappresenta forme di equilibrio sempre più alte fino a raggiungere, in età adulta, una condizione di relativa stabilità. Lo sviluppo inteso in tali termini è un progressivo equilibrarsi, un passaggio continuo da uno stato di minore equilibrio a uno stato superiore.

E questo è un modello di sviluppo definito costruttivisti Co.: il soggetto, sollecitato da stimoli cognitivi ed emotivi sempre nuovi, procede per successive ristrutturazioni, secondo un'ottica di equilibratura maggiorante. In quanto successione di stadi di equilibratura progressiva, lo sviluppo psichico si configura come il prodotto puntualmente predeterminato a livello genetico dell'azione del soggetto nel mondo, dell'interazione continua tra organismo e ambiente, fra natura e cultura (Frabboni, 1996).

Nella prospettiva costruttivista ogni conoscenza si configura, così, come una peculiare "ipotesi" interpretativa del mondo che si è dimostrata "viabile" nel conseguimento degli obiettivi di adattamento richiesti al soggetto dall'esperienza. Nella misura in cui risponde adeguatamente ed efficacemente alle esigenze adattive del soggetto, tale "ipotesi" viene conservata, rinforzata e "reificata", rappresentando un prezioso bagaglio per la gestione di ulteriori esperienze. È solo quando le strutture di conoscenza cui si fa riferimento si rivelano fallimentari ed inadeguate al confronto con nuove esperienze, che viene ad attivarsi un nuovo processo "costruttivo", finalizzato alla riorganizzazione e ristrutturazione della conoscenza preesistente in funzione adattiva. Ne consegue un significativo cambiamento di prospettiva che ha importanti implicazioni pedagogiche.

Nell'approccio costruttivista, apprendere costruire e/o decostruire personali strutture di conoscenza sulla base di peculiari ipotesi interpretative della realtà. Il principale obiettivo pedagogico che viene a delinearsi in una prospettiva costruttivista, infatti, non è quello di fornire al soggetto nuove e diverse conoscenze.

Si tratta, piuttosto, di operare in funzione della trasformazione di precedenti strutture di conoscenza prodotta nell'ambito dell'agire e del conoscere individuali, facendo leva sul riconoscimento auto-riflessivo dell'inadeguatezza di tali strutture di fronte a

nuove sollecitazioni ambientali. La conoscenza sorge, così, insieme, dalle azioni e dalle riflessioni del soggetto su di esse, ed ogni nuova struttura di conoscenza viene, quindi, necessariamente sviluppata e costruita sulla base di strutture preesistenti che vengono ad essere consolidate, complessificate, destrutturate.

Ciò implica, sul piano pedagogico, una necessaria focalizzazione sul soggetto, sulla sua configurazione cognitiva, sulle strutture di conoscenza di cui dispone ed a cui fa riferimento; egli viene così inteso come agente epistemico, in grado di costruire ed interpretare il mondo per adattarsi ad esso e ciò impone una specifica e peculiare attenzione non tanto e non solo ai comportamenti ed alle performance individuali, ma ai processi cognitivi messi in atto quando si apprende.

L'educatore può gradualmente preparare l'ambiente alla comparsa o al rinforzo dello sviluppo delle attività cognitive. Poiché il motore dell'intelligenza è la sua azione, nella prassi didattica si devono predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, adeguando le proprie richieste al livello di sviluppo dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca. L'appello alle attività e alle esperienze concrete, che costituiscono la base imprescindibile per lo sviluppo di capacità cognitive più complesse ed evolute, caratterizza la didattica di orientamento piagetiano.

I processi di apprendimento ed i prodotti di conoscenza si costruiscono in riferimento a significati socioculturalmente definiti, ed emergono spesso sulla base di procedure di scambio, dialogo e negoziazione sociale.

In tal senso l'apprendimento si propone come un complesso processo autoregolato di contrasto tra modelli personali del mondo preesistenti. Un processo multifattoriale che permette di costruire nuove rappresentazioni e modelli della realtà; frutto di una costruzione di significati attraverso strumenti e simboli culturalmente sviluppati ed ulteriori negoziazioni di tali significati, attraverso attività sociali cooperative, dialogo, dibattito. L'esito non è completamente prevedibile dati i tanti fattori interagenti. Il ruolo del docente parte integrante di questo processo è quello di assumersi la responsabilità della gestione di tale complessità.

“...l'individuo non è in grado di acquisire le proprie strutture mentali fondamentali senza un apporto esterno che esige un determinato ambiente sociale di formazione e

che, tutti i livelli a partire dai più elementari sino ai più elevati, il fattore sociale o educativo costituisce una condizione dello sviluppo” (Piaget, p.53).

“Ogni essere umano ha diritto di stare, durante la propria formazione, in un ambiente scolastico tale da permettere di elaborare, fino al loro completamento, quegli strumenti indispensabili di adattamento che sono le operazioni della logica” (ibidem p.51).

Dall’inizio degli anni ‘80 a tutt’oggi il “costruttivismo sociale” ha prodotto interessanti contributi in ambito europeo (Doise e Mugny; Gilly; Perret Clermont; Harré, 1984; Gergen, 1989; Bruner, 1992), i quali hanno offerto un apporto significativo alla ridefinizione dei processi di apprendimento e di conoscenza in termini di realtà co-costruite nel tessuto delle relazioni sociali.

Tale modello di sviluppo complesso (cognitivo, linguistico, motorio, affettivo, relazionale) aperto e flessibile richiama l’attenzione pedagogica sui fattori in grado di condizionare in positivo o in negativo il processo dello sviluppo, di modificarlo o di ottimizzarlo. Ciò comporta la predisposizione di un progetto educativo in grado di offrire occasioni molteplici e differenziate nei contenuti e nei luoghi di formazione.

Nei termini del “costruttivismo sociale” infatti, il mondo e la realtà non vengono oggettivamente dati ma sempre "costruiti" dai soggetti che li interpretano, se li rappresentano, costruiscono teorie in rapporto ad essi ed i processi di costruzione della conoscenza sono pertanto costitutivamente relazionali ed intersoggettivi. La realtà si dà, quindi, come insieme di fatti, oggetti, relazioni storicamente ed istituzionalmente preesistenti ai singoli individui e, allo stesso tempo, insieme di significati quotidianamente negoziati sul piano interindividuale. Essa si propone, così, come una costruzione sociale, in cui le funzioni sociali e gli adulti – in quanto mediatori di realtà – si offrono come le prime categorie cognitive a disposizione del soggetto, il quale se ne serve per organizzare il suo campo esperienziale e conferire ad esso significato.

Sul piano pedagogico, ne derivano nuove e diverse ipotesi di articolazione dei processi di apprendimento/insegnamento. Evidenziando il ruolo essenziale e costitutivo delle relazioni interpersonali nella costruzione del pensiero e della conoscenza, tali ipotesi propongono l’apprendere come un processo che si realizza tanto a livello intraindividuale che a livello interindividuale, sulla base di codici, sistemi simbolici, significati condivisi. I prodotti dell’apprendere si configurano, perciò, come una

costruzione comune sulla base di procedure cognitive e di trame di significati condivise e negoziate. Se la realtà è una “costruzione sociale” lo sono anche, a maggior ragione, l’apprendimento e le strutture di conoscenza, che si realizzano nei contesti formativi formali, non formali, informali. Apprendere e costruire conoscenza si propongono, quindi, come forme di pratica sociale funzionali ai bisogni adattivi dei singoli nell’ambito di specifiche realtà culturali, da cui essi traggono strumenti e risorse cognitive.

In questa prospettiva, di notevole interesse pedagogico sono i concetti di cooperative learning e di community of learning, ampiamente diffusi nell’ambito della letteratura pedagogica e psicopedagogica a livello internazionale. L’apprendimento può essere inteso come un processo di cooperazione, attraverso cui diversi soggetti – che assumono specifici ruoli e funzioni - mettono in comune differenti risorse cognitive e strutture di conoscenza, allo scopo di costruire nuove e diverse ipotesi interpretative della realtà, che si rivelino più adeguate e funzionali a rispondere a specifici compiti cognitivi. Analogamente, esso può però realizzarsi anche attraverso la partecipazione a dimensioni comunitarie, in cui apprendere e costruire conoscenza sono riconosciuti come obiettivi condivisi da un gruppo di soggetti che si impegnano attivamente per raggiungerli, elaborando insieme codici, sistemi simbolici, strategie procedurali.

L’ambiente sociale in cui ogni essere umano si trova immerso fin dalla nascita esercita in lui un’azione analoga a quella dell’ambiente fisico. Ogni rapporto fra due o più individui costituisce una totalità per il fatto stesso che determina in essi delle modificazioni. La totalità formata dall’insieme della società costituisce difatti un vero e proprio sistema di relazioni. Le relazioni cui un individuo partecipa sono numerose e complesse, esse formano una trama continua nel corso della storia (con un’influenza che una generazione esercita su quella successiva) ed un sistema sincronico di equilibrio considerato anche in funzione di un determinato momento storico isolato. La scuola nella prospettiva di Piaget si deve preoccupare soprattutto di non essere sede di comunicazione di risultati, ma di proporsi come luogo di ricerca e di sperimentazione, secondo una metodologia coerente con la natura costruttivistica dell’intelligenza. In una scuola d’ispirazione piagetiana il soggetto lavora su oggetti e intuizioni, su rappresentazioni e concetti compie delle operazioni, dapprima concrete

e poi di carattere formale, in cui gli oggetti sono sostituiti da simboli e disegni e le operazioni si interiorizzano sino a diventare operazioni su operazioni.

“Parlare di un diritto all’educazione significa dunque anzitutto constatare la funzione indispensabile dei fattori sociali nella formazione sociale dell’individuo... L’educazione è quindi non soltanto una formazione, ma una condizione formatrice necessaria allo sviluppo naturale stesso. Dire che tutti gli esseri umani hanno diritto all’educazione, non significa dunque suggerire unicamente, come lo presuppone la psicologia individualista tributaria del senso comune, che qualsiasi individuo, destinato dalla propria natura psicobiologica a raggiungere sicuramente un livello già elevato di sviluppo, possiede in più il diritto a ricevere dalla società l’iniziazione alle tradizioni culturali e morali; significa al contrario, approfondendo la questione, affermare che l’individuo non è in grado di acquisire le proprie strutture mentali fondamentali senza un apporto esterno, che esige un determinato ambiente sociale di formazione e che, a tutti i livelli (a partire dai più elementari fino ai più elevati), il fattore sociale o educativo costituisce una condizione dello sviluppo[.]” (Piaget, 1972, trad. it. 1974, p.47).

Segno tangibile che la scuola non solo dà pari opportunità, ma che attivamente rimuove ostacoli è rappresentato dalla reale capacità di quest’agenzia educativa di farsi motore di mobilità e di promozione sociale luogo di scambio e partecipazione attiva. Essa, nell’era della complessità, quindi, non ha il compito di trasmettere conoscenze che vengono recepite passivamente dall’allievo, ma ha il dovere di diversificare gli obiettivi da raggiungere, tenendo conto dei bisogni di ciascuno, delle potenzialità e delle difficoltà, ma anche dei talenti e delle predisposizioni, onde garantire il massimo grado di sviluppo personale e il successo formativo a tutti.

Affermare il diritto della persona umana alla educazione significa, dunque, assumersi una responsabilità molto più gravosa che non assicurare a ciascuno l’acquisizione della lettura, della scrittura o del calcolo; significa veramente garantire a ciascun bambino l’intero sviluppo delle sue funzioni mentali e l’acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali che corrispondono all’esercizio di queste funzioni, fino all’adattamento alla vita sociale attuale. Di conseguenza, significa soprattutto assumersi l’impegno tenendo conto della costituzione e delle attitudini che distinguono ciascun individuo di non distruggere o sciupare nessuna delle possibilità che egli porta in sé e di cui la società è chiamata ad avvantaggiarsi per prima, invece di lasciarne perdere importanti aliquote, e di soffocarne altre. (Piaget, 1972, trad. it. 1974, p.53)

In tale prospettiva la scuola, nell’ottica dell’innovazione e del miglioramento continuo, richiama la centralità dei rapporti interpersonali, la ricerca consensuale delle intese per prevenire e ridurre le tensioni nell’ambito della collettività, lo sviluppo di

una nuova identità di gruppo. Ciò richiede a ciascun docente o professionista coinvolto, il ricorso a nuovi valori e a repertori operativi innovativi, valorizzando l'opportunità di sviluppo professionale e di crescita culturale legato al sostegno dei processi di crescita delle nuove generazioni. Lo scopo dell'insegnamento è quello di accompagnare l'alunno a ottenere il successo formativo andando oltre il trasmettere il sapere e la cultura al fine di promuovere "la formazione integrale dell'uomo" che comprende lo sviluppo di tutte le facoltà dell'alunno, la sua preparazione alla vita professionale e l'acquisizione di competenze e capacità, anche attraverso attività e compiti che richiedono un ruolo attivo e partecipativo.

"Per questo la proclamazione di un diritto alla educazione implica, se si ha la volontà di attribuirgli un significato che superi il livello delle dichiarazioni verbali, utilizzazione delle conoscenze psicologiche e sociologiche che possediamo circa le leggi dello sviluppo mentale, e l'elaborazione di metodi e di tecniche adeguate agli innumerevoli dati che questi studi forniscono all'educatore. Si tratterà allora di determinare secondo quali modalità quell'ambiente sociale, che è la scuola, arriverà ai migliori procedimenti di formazione, e se questa formazione consiste in una semplice trasmissione di conoscenze e di regole, o se invece presuppone, come abbiamo già intravisto, delle relazioni più complesse fra l'insegnante e l'alunno e fra gli alunni stessi ...]" (ibidem).

6. La prospettiva pedagogica pragmatista: John Dewey

In ambito pedagogico si sono sviluppate per lo studio dei processi cognitivi ed apprenditivi linee euristiche di significativo interesse, legate ad istanze di matrice contestualista, già presenti nel pensiero di Peirce, Dewey, James. La prospettiva contestualista considera gli eventi e le azioni come «momenti attivi, dinamici ed evolutivi nell'ambito di una realtà in continuo cambiamento» (Santoianni, Striano, 2003).

Il pensiero di John Dewey, per poter essere colto al meglio, deve essere necessariamente inquadrato nella sua matrice storico culturale, fitta di cambiamenti, che inevitabilmente rivolgono lo sguardo verso un nuovo modo di concepire la società e l'educazione, allontanandosi dalle idee positiviste e proponendo un nuovo modello di educazione attiva. Egli vive tra la fine dell'Ottocento e i primi anni del Novecento, periodo in cui la società americana stava attraversando una fase di grandi trasformazioni, che dipendevano da processi di industrializzazione e urbanizzazione, con una notevole immigrazione. La nazione americana era alla ricerca di una identità e vi era urgenza di affrontare i bisogni dell'individuo e della comunità, in cui la

giovane democrazia poteva essere attaccata dagli elementi di tensione e crisi del capitalismo, ormai ben collaudato.

Del 1916 è *Democracy and Education* (Democrazia e educazione), opera fondamentale di Dewey, in cui egli esprime la sua piena fede nella democrazia e la fiducia nelle capacità dell'uomo. Secondo l'autore, la società democratica è l'unico tipo di società che consente il pieno sviluppo dell'uomo, oltre a riporre fiducia nelle capacità umane, le quali sono poste a servizio della comunità. Egli ritiene che la forza della democrazia risieda nel suo continuo stato di crisi, che dipende dalla pluralità delle opinioni degli individui e dalla sua costante disponibilità al cambiamento. In una società democratica gli uomini collaborano al perseguimento di fini comuni; pertanto, non si tratta di una società in cui vige la lotta reciproca e la supremazia, ma è di una società in cui l'elemento centrale è la cooperazione tra gli individui, i quali sono stati fin dalla nascita educati a collaborare, e hanno ricevuto un'istruzione diversa da quella fornita dalle scuole tradizionali, cioè un'educazione volta all'apprendimento attivo degli alunni.

Un nuovo tipo di scuola *attiva*, è basata sulle attività e sugli interessi degli alunni, sono abbandonati tutti i contenuti prefissati e si punta alla ricerca e allo sviluppo delle capacità critiche degli individui, impegnandosi, dunque, a non plasmarli conformisticamente. È necessaria un'educazione valida che promuova le risorse dell'uomo e che lo renda protagonista delle scelte personali, le quali ricadono, inevitabilmente, su quelle comunitarie. Democrazia e educazione sono due facce dello stesso problema, due realtà che si influenzano vicendevolmente: l'educazione coincide e favorisce i processi di socializzazione, la società non ha una realtà che trascende l'uomo, poiché è costituita dall'insieme delle esperienze dell'uomo, che è educato a sviluppare le proprie capacità per un fine sociale e individuale. Dewey propone *un'educazione progressiva*, che egli stesso sperimentava nelle aule laboratorio dell'Università di Chicago, in cui tutte le forme di educazione derivano dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie (Dewey, 1961).

Sicuramente la concezione dinamica del rapporto tra individuo e società deriva dalla sua concezione pragmatica dell'esperienza. Abbandonando le concezioni filosofiche precedenti egli ritiene che l'esperienza debba essere connotata secondo una

prospettiva evolutiva, infatti, deve essere considerata secondo il suo dinamismo e seconda la sua sperimentazione. Agire e pensare non sono mai disgiunti, l'esperienza diventa tale quando noi individui carichiamo di significato non solo il momento fisico, ma la comprensione che ciò che si fa ha delle conseguenze. Dewey ritiene che le nuove forme di conoscenza derivino dall'interazione e dalla continuità tra l'uomo e l'ambiente: l'uomo costruisce la propria mente e i significati che egli stesso attribuisce alle cose, solo nel momento in cui opera attivamente ed è quindi capace di organizzare e modificare ciò che sperimenta, (processo adattivo-costruttivo).

La prospettiva paradigmatica della posizione contestualista vede i processi in oggetto come "transazionali", contestualmente situati ed emergenti dalle complesse relazioni intercorrenti tra il soggetto e l'ambiente fisico e socioculturale, essa è caratterizzata da quattro fondamentali linee guida:

- 1) il riconoscimento della natura processuale di ogni attività umana;
- 2) la consapevolezza che l'attività umana non si sviluppa in un vuoto sociale ma è «situata» nell'ambito di contesti storici e sociali - fatti di significati e relazioni - i quali risultano essenziali alla sua interpretazione e comprensione;
- 3) l'idea che tutte le attività umane non costituiscono forme di realtà stabili e permanenti ma, piuttosto, realtà in costante evoluzione e trasformazione, in rapporto ai contesti in cui vengono a situarsi;
- 4) la visione dello stesso processo di ricerca scientifica, come una realtà culturalmente situata e profondamente implicata nella costruzione di una conoscenza «sociale», giacché tutti i prodotti della scienza sono «specifiche costruzioni contestuali», che «portano il segno della contingenza situazionale e delle configurazioni di interesse dei processi che li hanno generati» e, pertanto, «non possono essere compresi adeguatamente senza un'analisi della loro costruzione» (Santoianni, Striano, 2003, p.84).

Nel 1949, già Dewey sosteneva in *Knowing and the Known* che l'organismo e il suo ambiente formano un tutto unico, tanto che ogni azione dell'uomo, compresa la sua attività conoscitiva, non è interpretabile come opera del soggetto, ma è un processo

che appartiene all'intero sistema organismo-ambiente, in un rapporto di interdipendenza (Dewey, Bentley, 1949).

L'apprendimento non è mai separabile dal contesto nel quale viene messo in atto e si viene a distendere; il contesto è cruciale, pragmatico, relazionale, fisico; l'intelligenza è distribuita, non appartiene all'unico individuo che la possiede, ma i soggetti pensano insieme agli altri, con gli altri e a proposito degli altri, soprattutto riflettono attraverso gli altri. Ogni attività cognitiva è situata e distribuita. Situata, in quanto la cognizione si realizza in contesti di attività strutturate, dove gli individui interagiscono fra di loro e con gli strumenti della propria cultura. Distribuita, in quanto i processi cognitivi non sono nella testa degli individui: i soggetti pensano con gli altri, attraverso gli altri l'acquisizione e l'uso della conoscenza avvengono tramite una rete di interazioni e strumenti, che forniscono un significato a questa conoscenza e che permettono di affermare che il conoscere avviene nella situazione culturale sociale nella quale il soggetto che conosce e si viene a trovare.

Nell'ottica contestualista si parla di comportamento, cognizione e contesto sulla base di un tipo specifico di relazione tra organismo e ambiente: una relazione continua e circolare tra i due termini, in cui entrambi sono prodotti e produttori. In tale senso la nozione stessa di "contesto" non può essere vista in un'accezione univoca, ma come complesso che rimanda simultaneamente ai seguenti elementi: a) i sistemi sociali; b) gli ambienti fisici; c) la collocazione e la posizione del soggetto nell'ambito di una determinata configurazione contestuale; d) l'evoluzione dei contesti nel tempo (Santoianni, Striano, 2003, p.86).

Lo sviluppo cognitivo può essere rappresentato da una rete evolutiva che non può svilupparsi, pertanto, senza tener conto delle condizioni che ne permettono l'espressione, riconoscendo che:

a) tali condizioni sono stabilite dall'interazione delle "forze" culturali, locali e personali, che entrano in gioco nella configurazione di uno specifico contesto formativo;

b) è la qualità di tale interazione a conferire ad ogni contesto caratteristiche uniche e peculiari e a definire l'efficacia o il fallimento delle azioni educative in esso iscritte.

Tali condizioni contribuiscono a ritenere l'intervento educativo come un intervento di "sincronizzazione" e "monitoraggio" di forze in contesti di apprendimento specifici (ibidem).

Lo sguardo pedagogico impone uguale attenzione ai soggetti ed alle relazioni che tali soggetti intrattengono con persone, ambienti, oggetti, poiché è in tali relazioni che vengono ed esprimersi i processi cognitivi di diverso livello e vengono a costruirsi strutture di conoscenza. Attivare specifiche procedure apprenditive e cognitive significa, infatti, mettere in gioco simultaneamente elementi individuali, sociali e fisico-ambientali, chiamando in causa persone, oggetti, codici e sistemi simbolici, nell'ambito di una particolare configurazione contestuale.

L'esperienza si connota come un processo teorico e pratico, la sua natura include due elementi che si influenzano, un elemento attivo e un elemento passivo: quando sperimentiamo noi agiamo sul mondo, è il mondo stesso ad agire su di noi, soffrendone le conseguenze e sottostando ad esse. (Dewey, 1916 trad. it. 2004). Pensare, educare a pensare e apprendere sono aspetti di un medesimo processo attivo, in cui l'individuo stabilisce un rapporto di interazione e scambio con la realtà, il cui fine ultimo è modificarla ed essere modificato. Tale prospettiva offre indicazioni preziose anche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, promuovendo in campo pedagogico una riflessione su alcune competenze prioritarie da incentivare e rafforzare: la dimensione comunicativa, la dimensione progettuale e lo sviluppo del curriculum, la dimensione relazionale e la socializzazione, la mediazione, la ricerca, lo sviluppo professionale inteso come crescita costante in termini di agentività e, soprattutto, della ricostruzione di esperienza.

In conclusione, l'esperienza è onnicomprensiva, e non trascende l'esperienza. Tutto ciò che è mentale è un momento dell'esperienza, il pensiero è una facoltà legata all'azione.

In particolare, quando ci troviamo dinanzi una situazione problematica, l'individuo attraverso il pensiero, organizza i piani d'azione per risolvere la problematicità legata all'insorgere di un dubbio. Nel suo saggio del 1910, *Democrazia ed educazione*, egli ritiene che l'apprendimento debba imitare il metodo della ricerca e individua, le cinque fasi del pensiero riflessivo, le quali compongono la teoria dell'indagine. Da

una prima fase osservativa e riflessiva, che termina con la formulazione dell'ipotesi, entra in gioco la fase operatoria in cui, attraverso la messa in campo di un ragionamento, il pensiero formula vari piani d'azione, che attraverso il controllo mediante l'azione convalideranno o meno l'idea da verificare.

“Io credo che - la scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali;” (Dewey, 1961, articolo II).

Grazie a Dewey e alla sua critica alle scuole tradizionali, prese avvio una nuova idea di apprendimento basato sul fare, le nuove scuole attive avevano come scopo la creazione di una scuola non convenzionale, in cui era eliminata la semplice trasmissione dei contenuti nozionistici, basata sull'interesse dei discenti e sull'indagine tramite l'esperienza. Il fine ultimo di questo nuovo tipo di educazione era lo sviluppo di competenze, insieme di conoscenze e abilità, che lo studente avrebbe poi potuto utilizzare per fini sociali e, dunque, formare uomini capaci di fronteggiare le situazioni problematiche lungo tutto l'arco della vita, in virtù di ciò che oggi è descritto pienamente dalla società tramite le tre dimensioni dell'apprendimento.

L'organizzazione e la definizione, in effetti, del curriculum scolastico richiede ai professionisti dell'educazione lo sforzo di cambiare le pratiche e le attività che lo compongono, nonché le scelte educative di fondo che ne orientano la stessa costruzione:

– «Il superamento del modello lineare e cumulativo che presiede all'organizzazione dei saperi disciplinari. Tale modello, che ispira ancora di sé la formazione universitaria dei laureati, in realtà viene sempre più esplicitamente posto in discussione dal modo con cui evolvono gli ordinamenti scolastici e la stessa ricerca sul curriculum formativo nella scuola. Qui sempre più si va sviluppando il bisogno di un insegnamento fatto di nodi e di relazioni, piuttosto che di sequenze lineari.

– il superamento di una visione separatista, individualistica e riduzionista della trasmissione dei saperi. È piuttosto frequente ormai sentire l'idea che i processi di

istruzione vanno ricompresi e riplasmati all'interno di un processo di cooperazione intellettuale che coincide con i processi di formazione lungo il corso della vita.

– la necessità e l'urgenza di riorganizzare l'impianto concettuale e didattico del curriculum scolastico, in modo da realizzare in esso un punto mediano tra l'accumulazione delle conoscenze e gli stili di personalizzazione delle conoscenze e delle esperienze che fanno la qualità degli apprendimenti e dell'istruzione. Questo a sua volta rende necessario ripensare il percorso attraverso cui si promuovono le stesse padronanze dello specifico disciplinare, non più solo sotto il profilo delle conoscenze di base e della loro rielaborazione, ma soprattutto rispetto ad un loro possibile impiego in contesti d'uso differenziati e multilaterali;

– La necessità e l'urgenza di avvicinare visibilmente la scuola al lavoro: dunque non più una didattica per competenze o per obiettivi; ma una didattica per soglie di padronanza, spendibili in vista della occupabilità e non di settori e indirizzi troppo specifici, fondate su una integrazione proattiva del fare e dell'essere dell'allievo» (Margiotta, 2004, pp. 19-20).

Lo spirito di ricerca, elemento strategico della formazione, insieme alla capacità di osservazione e di interpretazione, costituiscono orientamenti utili per gli insegnanti per prendere decisioni su cosa e come insegnare. Il curriculum rappresenta in tal senso il cuore pulsante dell'attività educativa e didattica cui i docenti sono chiamati, attraverso tale attività si può evitare che essi siano particolarmente statici nei contenuti e considerino la centralità dell'allievo contemplando tutte le forme di adeguamento nel rispetto delle esigenze e delle attitudini di ciascuno.

L'apprendimento è quel processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza, non si configura come semplice conoscenza, ma come rapporto problematico tra l'individuo e le cose. Inteso in tal senso, è soprattutto un fare, un superamento di ostacoli, un dare direzione alle cose, una ricostruzione di situazioni, un'avventura mai garantita e sempre perfezionabile.

Si tratta di un processo assai complesso, dinamico e multifattoriale su cui intervengono fattori relazionali, fisici, biologici, di interesse, motivazionali e contestuali. Un processo da governare attraverso una riflessione attenta da parte del docente che, attraverso il lavoro di progettazione e organizzazione delle situazioni di

apprendimento, fa sì che il proprio agire sia razionale e coerente con le finalità che si propone. Un professionista, il docente, che tiene conto delle specifiche situazioni e dei contesti entro i quali, di volta in volta, si è in relazione, opera scelte, guida, facilita e supporta un processo di crescita e arricchimento dell'allievo. È bene precisare che esistono diversi livelli di apprendimento. Il primo livello corrisponde a ciò che viene comunemente definito istruzione, ovvero le conoscenze, i concetti chiave e i nuclei tematici delle diverse discipline, che i docenti individuano per definire i percorsi di apprendimento. Il secondo livello di apprendimento corrisponde alla cosiddetta educazione intellettuale, la formazione, ovvero ciò che Dewey chiama "apprendimento collaterale", stili di pensiero, competenze, interessi permanenti che ciascun individuo matura attraverso un processo sottostante. Interessi permanenti e attitudini che il docente deve coltivare, che Dewey, come Bateson, colloca al secondo livello di apprendimento e che accompagnano l'individuo lungo tutto l'arco dell'esistenza.

Quanto detto porta a distinguere un curriculum di primo livello e un curriculum di secondo livello (Baldacci, 2013). Si parla di curriculum di primo livello con riferimento all'usuale processo di apprendimento, ovvero quello incentrato sugli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline, mentre con il secondo termine si allude a un apprendimento nascosto e collaterale, che procede parallelamente a quello più manifesto. Mentre l'apprendimento del primo tipo produce risultati in genere consistenti in conoscenze e abilità ed avviene a breve o medio termine, il secondo tipo sfocia piuttosto in abitudini mentali ed emotive, come tali importanti per il futuro del discente, e si snoda secondo un andamento a medio o lungo termine. A tal fine, per adeguare i percorsi di studio alla fase storica attuale, le singole comunità educanti sono chiamate ad assumere una "prospettiva curricolare", in grado di promuovere gli effetti formativi a lungo termine del curriculum, e chiariti da Dewey nella sua analisi. Dai testi dell'autore emergono altre indicazioni, esplicitate o deducibili in via interpretativa, che contribuiscono a delineare il profilo del curriculum conforme alla sua personale visione. Il principio di continuità della esperienza educativa racchiude nel suo alveo un corollario e cioè l'esigenza di avanzamento verso un sapere organizzato. È noto che secondo Dewey il sapere che si acquisisce a scuola non può essere offerto in forma già organizzata.

Considerare tutte le dimensioni dell'apprendimento è fondamentale per far fronte alla realtà contemporanea, profondamente mutata sia dal punto di vista lavorativo e sociale, sia dal punto di vista umano. Per realizzare gli obiettivi posti dalle tre dimensioni dell'apprendimento, bisogna non solo ristrutturare i contesti educativi formali, non formali e informali, ma si deve puntare alla valorizzazione della sfera riflessiva e motivazionale di ognuno.

La formazione nella società odierna, in cui apprendere è la condizione fondamentale per vivere al suo interno e stare al passo con i cambiamenti, va oltre ciò che il sistema scolastico impartisce.

Per questo sono state definite le tre dimensioni dell'apprendimento:

- Il Lifelong learning, secondo la legge 92\2012, consiste nell' apprendimento che dura tutta la vita. Esso richiama la dimensione verticale dell'apprendimento e rappresenta, dunque, il superamento della dimensione temporale dell'istruzione e riguarda ogni attività posta in essere dalle persone in modo formale e informale lungo tutta la vita, per migliorare conoscenze e competenze, in vista della propria crescita personale e sociale. Il lifelong learning è lo strumento preferenziale indicato dalla Comunità Europea per raggiungere l'obiettivo di sviluppare una società basata sulla conoscenza, sullo sviluppo economico sostenibile, su nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale.

- Il Lifewide learning, richiama la dimensione orizzontale dell'apprendimento, e si riferisce a un processo d'istruzione e di formazione che abbraccia tutti gli aspetti della vita, per cui oltre al contesto formale si tende a valorizzare ogni esperienza e luogo di vita. Se il concetto, dunque, ha una stretta connessione con la continuità orizzontale delle scuole, è pur vero che ha una correlazione maggiore con la questione delle competenze permanenti, ovvero quelle che gli alunni devono acquisire al termine del ciclo d'istruzione obbligatoria, ma che rafforzano un percorso di apprendimento continuo, prolungato per l'intero arco della vita dello studente.

- Il Lifedeeep learning, riguarda la dimensione della profondità dell'apprendimento e dunque si riferisce alla terza dimensione di quest'ultimo. Si recupera l'importanza dei

valori e delle qualità più profonde che devono orientare la vita e renderla pienamente umana. L'educazione, in tal senso, si occupa di una formazione interiore, in un'ottica rispettosa della persona, della sua esperienza e del significato che essa stessa gli attribuisce che, superando quella limitata all'istruzione o alla formazione professionale, riguarda credenze, valori e orientamenti per la vita, al fine di poter partecipare pienamente alla vita della comunità.

La conoscenza, in tal senso, assume la forma di un processo in continua costruzione ed evoluzione che avviene in un ambiente, è quello dell'apprendimento situato o *situated cognition* (Collins – Brown – Newman – 1989), quando il contesto di apprendimento presenta le caratteristiche di una situazione reale, il processo di apprendimento è più efficace, perché permette di acquisire abilità specifiche, reimpiegabili in altre situazioni.

7. Lo sviluppo come partecipazione dinamica e trasformativa: La teoria ecologica di Bronfenbrenner

Tra la fine degli anni Settanta e i primi Ottanta, si afferma la visione ecologica di Urie Bronfenbrenner nel libro "The ecology of human development", pubblicato nel 1979 (trad. it. 1986). La sua opera più famosa è sicuramente l'Ecologia dello sviluppo umano del 1979 (che andrebbe integrata da *Making Human Beings Human* del 2005). La tesi fondamentale del lavoro di Bronfenbrenner è che le capacità umane e la loro progressiva evoluzione dipendano in modo significativo dal più ampio contesto sociale ed istituzionale in cui si svolge l'attività individuale e pertanto non siano riconducibili a singoli elementi, secondo un rapporto lineare di causa ed effetto. Nell'ipotesi dell'autore dunque ambiente, gruppo, sviluppo individuale ed apprendimento sono strettamente correlati ed interdipendenti. Il sistema ecologico da lui delineato "...è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una serie di bambole russe" (Bronfenbrenner, 1986, p.31). La scuola e la famiglia fanno parte di un microsistema connesso con il mesosistema, cioè con l'insieme delle relazioni che intercorrono tra insegnanti e genitori. A loro volta, tali relazioni sono influenzate dall'esosistema, cioè da fattori esterni di varia natura (ad esempio, l'occupazione dei genitori). Il tutto è inserito nel macrosistema, cioè nel contesto socioculturale di riferimento. I suoi studi hanno contribuito ad assumere una

visione olistica dell'umanità e dei processi che concorrono al formarsi della nostra mente.

Questa visione, in ambito educativo, consente di introdurre linee di intervento tese a rintracciare lo scambio tra individuo e ambiente e a stimolare la cooperazione tra le diverse strutture («micro-», «meso-», «eso-» e «macrosistema»), sottolinea inoltre, la relazioni tra i diversi livelli sistemici, a cominciare dai fondamentali legami familiari, nella loro complementarità (scuola e famiglia, scuola e territorio, famiglia e centri riabilitativi, servizi sociali e territorio, scuola e ASL ecc...), ma incoraggia anche la comunicazione e la collaborazione fra le agenzie educative e le diverse istituzioni. Bronfenbrenner prospetta, in effetti, una situazione multidimensionale, in cui ogni azione, ogni evento, ogni emozione è letta a livello macro, il contesto sovrastrutturale (leggi, politiche, valori, cultura); poi al meso ed eso troviamo le presenze istituzionali e gli organismi che da esse direttamente dipendono, interagendo con la sfera privata dell'individuo: direzioni istituzionali del lavoro, della giustizia, della città, insieme agli organismi lavorativi e sociali a cui il soggetto è connesso. Il micro, infine, esprime la rete delle relazioni dirette: famiglia, amici, vicini.

In linea con la massiccia opera didattica (...) che l'autore ha svolto, è doveroso cogliere con dovuta attenzione l'applicazione pratica delle teorie da lui sviluppate in diversi campi (politiche sociali e degli aiuti concreti da fornire a bambini e famiglie più in difficoltà o a rischio).

Il modello ecologico di Bronfenbrenner ha apportato un contributo importante allo studio degli aspetti culturali dello sviluppo, sottolineando il ruolo delle interazioni tra organismo e ambiente, entrambi in continua trasformazione. In questa prospettiva, l'ambiente è costituito tanto dai contesti di cui si ha diretta esperienza, quanto dai sistemi culturali e sociali, che pongono in relazione situazioni diverse, quali la casa, la scuola e il luogo di lavoro. L'autore era interessato a specificare le proprietà e le condizioni degli ambienti fisici e psichici, che favoriscono o ostacolano lo sviluppo all'interno delle cosiddette "nicchie ecologiche", in cui vive ciascuna persona. L'ecologia dello sviluppo umano rappresenta un vero e proprio studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra essere umano attivo (in fase di crescita) e situazioni ambientali mutevoli e connotate di specifiche proprietà. Tale processo di

crescita è determinato, inoltre, dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dei contesti più ampi di cui le prime fanno parte.

Lo psicologo americano descrive l'ambiente di sviluppo attraverso una serie di cerchi concentrici contestuali.

I microsistemi sono costituiti dalle esperienze immediate, secondo i contesti in cui vivono il bambino e gli altri, per esempio la casa e la scuola. Una delle unità fondamentali a livello microsistemico è la diade ovvero la coppia; le diadi a loro volta formano strutture interpersonali più vaste, come le triadi ovvero sistemi a tre persone, per esempio madre, padre e bambino.

Anche nelle situazioni più immediate, gli individui e le diadi dipendono in modo cruciale da terze parti e da gruppi più grandi.

I mesosistemi si riferiscono alle relazioni tra i microsistemi vissuti dall'individuo, per esempio il rapporto complementare o conflittuale tra casa e scuola. I mesosistemi comprendono le relazioni all'interno e tra i sistemi, due, tre o più. Una delle tesi più interessanti dell'autore è che ciascun contesto, per esempio la casa, è in relazione agli altri, per esempio, un contesto religioso. In tal modo è sottolineata la sovrapposizione e l'interscambio tra le situazioni e le informazioni in esse contenute. L'analisi dei mesosistemi cerca di stabilire, in particolare, se il bambino che entra in un nuovo contesto (la scuola, un campeggio o altro), è da solo o in compagnia di qualcuno a lui familiare, o se entrambi posseggono in anticipo informazioni sul nuovo contesto. Bronfenbrenner ha sottolineato l'importanza delle transizioni ecologiche che accompagnano i cambiamenti di ruolo o di contesto, per esempio, l'arrivo di un fratellino. Il primo giorno di scuola, il diploma, il primo lavoro, il giorno del matrimonio o altro.

Gli esosistemi rappresentano il punto di connessione tra i microsistemi vissuti dal bambino e le situazioni in cui non partecipano direttamente, come il posto di lavoro dei genitori nel caso il bambino non vi si rechi con i genitori. Per quanto l'ambiente immediato, di cui il bambino ha diretta esperienza, abbia una particolare influenza sul suo sviluppo, secondo l'autore anche le situazioni di cui non ha esperienza hanno un impatto notevole sul suo sviluppo. In particolare, egli si riferisce all'influenza del

lavoro dei genitori e dell'organizzazione sociale: l'adempimento dei compiti genitoriali all'interno della famiglia dipende effettivamente dalle esigenze, dalle tensioni e dal sostegno provenienti dal luogo di lavoro e dalla famiglia allargata. La qualità delle cure dei genitori sul bambino sarà influenzata da fattori indiretti, quali la flessibilità dell'orario di lavoro, l'adeguatezza delle soluzioni di cura, il sostegno di amici e della famiglia, la qualità dei servizi sociali e sanitari, il livello di sicurezza del quartiere in cui vivono. Anche aspetti spesso trascurati, come le politiche sociali, influenzano tutti questi fattori e si collocano a livello esosistemico.

Infine, il macrosistema è costituito dall'ideologia e le istituzioni sociali che dominano la cultura o la subcultura. Esso rappresenta l'ultimo dei livelli modello di gerarchia superiore del sistema ecologico, ed è composto, per esempio, dai sistemi di valore, politici, etici e religiosi, dalle leggi, che regolano una data società. Bronfenbrenner evidenzia che se nelle situazioni Ambientali come la casa, la strada o l'ufficio le ideologie possono essere tendenzialmente simili, nel passaggio invece tra una cultura e l'altra tali ideologie sono decisamente differenti.

Urie Bronfenbrenner mette al centro l'influenza degli altri e dell'ambiente sociale sullo sviluppo dell'individuo. Si tratta di una visione molto ampia che concepisce lo sviluppo umano come un fenomeno altamente complesso e ricco, di cui vanno sottolineati alcuni aspetti:

- Il bambino è parte attiva del sistema
- Il suo mondo è influenzato dalle relazioni e dall'interazione con loro
- È integrato in ambienti sociali che non influiscono direttamente ma indirettamente sul benessere
- Sono disponibili per lui valori, leggi e costumi della società in cui è inserito

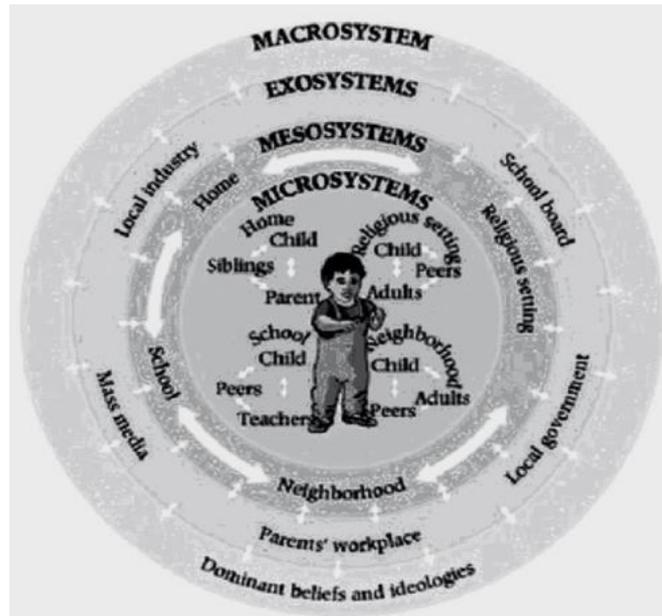


Fig. n. .9 “La teoria ecologica di Bronfenbrenner (Rielaborazione del manuale di Michael e Scheila Cole, 1996)”

Il sistema ecologico inoltre non è statico, ma si evolve nel tempo, lungo una dimensione che l’autore chiama cronosistemica.

Il contesto è, quindi, un insieme composito, comprendente sia elementi fisici sia elementi mentali, che si articola a diversi livelli implicando una complessa rete di relazioni tra il soggetto ed i diversi sistemi ambientali e socioculturali in cui egli è (a vario titolo) situato. È nell’ambito di tale rete che si producono le azioni umane e si realizza l’emergenza dei processi apprenditivi e cognitivi. Questi ultimi devono, pertanto, essere necessariamente intesi come processi, insieme, micro-meso, exo e macrosistemici i quali riflettono e riproducono le caratteristiche fisiche e culturali di particolari “setting” e con essi mutano e si trasformano (Santoianni, Striano 2003).

L’elemento rilevante di tale modello è che, pur prendendo in considerazione il mondo esterno per delineare una teoria delle interconnessioni ambientali, ne delinea successivamente il loro impatto sulle forze che influiscono in modo diretto sulla crescita psicologica, legando lo sviluppo individuale al contesto sociale in cui vive un individuo. Sono queste interconnessioni che possono essere decisive per lo sviluppo, quanto gli eventi che si danno all’interno di ogni situazione. Il lavoro svolto da Urie Bronfenbrenner di ricerca e documentazione è teso a connettere le possibilità di

crescita, di evoluzione e di benessere dell'uomo non ad una causa singola, ma piuttosto alla risultante di una complessa rete di strutture che comprendono gli individui con le loro specificità biologiche e psicologiche, l'ambiente, i gruppi, la cultura e la società nel suo insieme.

L'individuo secondo il principio della dinamicità non è considerato come una tabula rasa che l'ambiente modifica a suo piacimento, piuttosto, cresce e si muove in esso ristrutturandolo (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986). L'ecologia dello sviluppo è introdotta dallo psicologo dello sviluppo per indicare come lo sviluppo dell'individuo non possa essere considerato un processo unicamente biologico, innato o psicogenetico, e nemmeno possa essere pensato come il risultato deterministico di interventi educativi e didattici predefiniti; lo sviluppo cognitivo e psicologico si definirà proprio in relazione al sistema di riferimento simbolico, culturale, relazionale e istituzionale dei contesti di riferimento. Individuo e cultura in tale prospettiva, si strutturano reciprocamente, e non sono concepibili separatamente (Bruner, 1990; Rogoff, 2004; Cole, 1990); attraverso la partecipazione dinamica ciascun individuo partecipa e contribuisce all'evoluzione delle comunità culturali. Lo sviluppo umano va considerato come un processo dinamico che riguarda da vicino gli individui, i quali contribuiscono attivamente e creativamente all'affermazione e all'evoluzione delle tradizioni culturali.

Tale teoria invita le comunità educanti ad avere una cura della progettazione degli ambienti di apprendimento, essi vanno intesi prima di tutto, come un sistema sociale, oltre che fisico, l'apprendimento allora, viene condizionato dal contesto, dalla comunità dei soggetti coinvolti, dalla cultura e dalle regole esplicite ed implicite che in essa si sviluppano.

8. Rappresentazione e sviluppo cognitivo in Jerome S. Bruner

La constatazione dei limiti interpretativi presenti nei modelli di studio cognitivisti e comportamentisti, conduce a riconsiderare il funzionamento del sistema cognitivo all'interno del più complessivo sistema di scambi che lo collega ai dati del mondo esterno, considerando un approccio più attento e sensibile ai condizionamenti di tipo contestuale.

Jerome Bruner, psicologo cognitivista e professore di psicologia nell'Harvard University, fornisce una modalità di visione dell'apprendimento che è stata definita costruzionista. Egli fornisce un nuovo modello educativo che si basa sull'importanza delle capacità fondamentali dell'individuo, ovvero le abilità nelle operazioni manuali, visive, dell'immaginazioni e delle operazioni simboliche. La prospettiva di indagine sui processi cognitivi ed apprenditivi che va sotto il nome di "culturalismo" è stata delineata ed esplicitata da Bruner a partire dalla fine degli anni Ottanta nell'ambito dell'ampio quadro paradigmatico delineato dal cognitivismo e dei suoi successivi sviluppi. Il culturalismo parte dalla premessa che l'educazione non è un'isola, ma fa parte del continente della cultura. Innanzitutto, si chiede che funzione svolge l'educazione nella cultura e che ruolo ha nella vita di quanti operano al suo interno.

Nel suo volume, *Verso una teoria dell'istruzione*, egli dedica il suo pensiero all'apprendimento, il quale è capace di organizzare le esperienze e inserirle in una struttura. Il pensiero costituisce, cioè, un'attività proiettata alla soluzione di problemi, alla sistemazione di categorie e alla definizione di strategie diversificate. Esso è capace di raccordare l'individuo la cultura e l'ambiente mediante l'uso di strumenti e utensili, in particolare il linguaggio.

I processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza non vengono intesi come processi di acquisizione ed elaborazione di dati provenienti dall'esterno, ma come esperienze culturalmente situate attraverso cui i singoli soggetti, facendo uso di strumenti cognitivi culturalmente mediati, vengono a "partecipare" ad un patrimonio di saperi, tradizioni, pratiche, giocando non un ruolo di ricezione passiva, ma di attiva implicazione nella loro incessante rielaborazione. La cultura rappresenta, quindi, sia il quadro di sfondo in cui si danno la nascita e lo sviluppo della mente umana, sia la complessa rete di influenze e di sollecitazioni che operano a livello individuale dando "forma" alla crescita cognitiva di un soggetto, fornendogli strumenti e contenuti, indirizzando i suoi apprendimenti, modellando le sue risposte; essa, infatti, plasma la mente e fornisce ai diversi soggetti l'insieme degli attrezzi mediante i quali possono costruire non solo il loro mondo, ma la loro concezione di se stessi e delle proprie capacità. In tale prospettiva, "il compito del culturalismo è duplice. Sul versante 'macro' guarda alla cultura come sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi, di opportunità, di potere. Sul versante 'micro' esamina come le richieste di un sistema

culturale influenzano coloro che devono operare al suo interno [...] *il culturalismo si concentra sul modo in cui gli individui costruiscono realtà e significati che permettono loro di adattarsi al sistema, con quali costi personali e con quali aspettative*” (Bruner, 1996, pp. 25, 26). Jerome S. Bruner sottolineava l’importanza degli elementi di interazione sociale come una parte integrante dell’elaborazione delle informazioni e per primo presentò teorie interazionali dello sviluppo cognitivo. Bruner sviluppò una teoria innovativa dell’apprendimento, fenomeno che egli stesso definì come “ottenere informazioni da parte di qualcuno usando la mente di qualcun altro” (Bruner, 1961).

L’approccio culturalista viene, dunque, ad ipotizzare una "scienza della mente" oggetto della quale siano le azioni umane nell’ambito di situazioni che rispondono agli stati intenzionali, reciprocamente interattivi, di coloro che vi prendono parte e le cui chiavi epistemologiche siano le nozioni di *cultura, interpretazione, narrazione, significato*. In tale prospettiva l’apprendimento non si configura come un evento cognitivo isolato che si realizza nella mente di un singolo soggetto, ma piuttosto come un’esperienza agita che si costruisce in relazione a contesti, codici, sistemi simbolici, artefatti culturali, interazioni sociali e nuove risposte alle questioni poste dall’educazione e aprire nuovi orizzonti all’insegnamento. Questo tipo di riflessione pone al contempo una sfida sempre aperta alla scuola ma offre la possibilità di risposte alle questioni poste dall’educazione e orizzonti ancora non sfruttati all’insegnamento.

Bruner formula attraverso una teoria dell’istruzione regole per raggiungere una determinata conoscenza o abilità.

“Una teoria dell’istruzione a quattro principali caratteristiche. Innanzitutto, deve stabilire quali esperienze siano più atti a generare nell’individuo una predisposizione ad apprendere, si tratti di un apprendimento in generale o di un suo tipo particolare.... In secondo luogo, una teoria dell’istruzione deve specificare il modo in cui un insieme di cognizioni deve essere strutturato perché sia prontamente compreso dal discente...In terzo luogo una teoria dell’istruzione deve specificare la progressione ottimale con cui va presentato il materiale che deve essere appreso... Infine è una teoria dell’istruzione Dovrebbe specificare la natura il ritmo delle ricompense e delle punizioni nel processo di apprendimento e dell’insegnamento” (Bruner, 1966, trad. it. 1967, pp.74-76).

Secondo Bruner, l’apprendimento si svolge attraverso tre fasi principali, prive di un ordine cronologico: la rappresentazione attiva, in cui la realtà viene codificata

attraverso l'azione; la rappresentazione iconica, che codifica la realtà attraverso immagini visive, uditive, olfattive o tattili; la rappresentazione simbolica, attraverso cui la realtà è codificata attraverso il linguaggio, ed altri sistemi simbolici del tipo numerici o musicali. Da ciò ne consegue che, azione, immaginazione e linguaggio simbolico devono essere le tre traiettorie dell'insegnamento nei diversi stadi dello sviluppo infantile.

“Gli esseri umani durante la loro crescita si rappresentano la loro esperienza del mondo, e al modo come organizzano per gli usi futuri ciò che hanno sperimentato. Con lo sviluppo della rappresentazione si hanno notevoli mutamenti di ciò a cui si dà importanza. All'inizio il mondo del fanciullo è noto a lui principalmente attraverso le azioni abituali, che egli compie per affrontarlo. Successivamente si aggiunge una tecnica di rappresentazione attraverso l'immagine, che è relativamente libera dall'azione. gradualmente si aggiunge un nuovo e potente metodo di tradurre azioni immagini nel linguaggio, che fornisce un terzo sistema di rappresentazione. Ciascuno dei tre tipi di rappresentazione esecutiva, iconica e simbolica, ha un suo unico modo di rappresentare gli eventi. Ciascuno incide potentemente sulla vita mentale degli esseri umani in ita differenti e tale interazione persiste come una delle più importanti strutture della vita intellettuale dell'adulto”. (Bruner, 1966, Tr. It 1968, p.17)

Bruner sostiene, riprendendo il punto di vista di Vygotskij le basi sociali dello sviluppo mentale. È stato argomentato come la competenza metacognitiva sia correlata al retroterra culturale ma sia, nel tempo stesso, oggetto di possibile apprendimento e sviluppo (Bruner, 1986). In tal senso, la cognizione umana è influenzata dalla cultura, attraverso i suoi simboli, artefatti e convenzioni.

A tale proposito Bruner (1990) nel sua opera "La ricerca del significato" evidenzia come quel sistema di credenze, valori, atteggiamenti definiti dallo stesso con il termine di "psicologia popolare" debba essere oggetto di interesse e quindi di studio per la ricerca psicologica e per la psicologia in genere. "Psicologia popolare" che diviene "psicologia culturale" in quanto inserita in un particolare contesto storico-culturale dal quale non può prescindere. Bruner presuppone che alla base dell'azione umana e perciò della sua intenzionalità ci siano aspetti di origine strettamente culturale. La cultura, perciò, impone modelli che fanno parte dei suoi sistemi simbolici: tra questi le modalità linguistiche e di discorso e le forme di spiegazione logica e narrativa. Di conseguenza, i significati condivisi all'interno di una stessa cultura indirizzano le azioni umane individuali e le danno un senso.

Il ruolo dell'adulto, in tale prospettiva, viene caratterizzato come *scaffolding*, “fornire impalcature”. Il termine venne usato come metafora per indicare l'intervento di una persona più esperta che ne aiuta una meno esperta ad effettuare un compito, risolvere un problema o raggiungere un obiettivo che non riuscirebbe a raggiungere senza un adeguato sostegno. Le azioni connesse allo scaffolding in ambito educativo strutturano condizioni per coinvolgere gli alunni, ridurre le difficoltà, aiutarli a mantenere l'attenzione sul compito o sull'attività, ridurre l'errore o evitarlo del tutto riducendo la frustrazione e la demotivazione. Con esso ci si riferisce alle diverse strategie messe in atto per favorire il coinvolgimento dell'alunno, ridurre le eventuali difficoltà di apprendimento, controllando le variabili che potrebbero inficiarne la riuscita.

Egli ritiene che le scuole delle società avanzate, le quali rispecchiano la preparazione alla vita della ragione, debbano puntare ad un modello strutturalista, logico, scientifico. Sostenendo la teoria costruttivista dell'apprendimento, afferma che il soggetto non subisce l'apprendimento ma lo costruisce avvalendosi dell'ambiente e prediligendo lo sforzo induttivo, mediante l'approccio al problem solving.

Di fatti, per l'autore la cultura, pur essendo essa stessa una creazione dell'uomo, al tempo stesso plasma la mente, essa ci fornisce l'insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità. Da questo punto di vista l'apprendimento e il pensiero sono sempre situati in un contesto culturale e dipendono sempre dall'utilizzazione di risorse culturali.

Nel suo volume, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, egli riconosce che accanto all'intelligenza logica, la quale corrisponde all'emisfero sinistro del nostro cervello, esista un'altra dimensione del sapere affidata all'intuizione, all'arte, alla creatività, che corrisponde all'emisfero destro. Da ciò si deduce che per Bruner l'esperienza dell'uomo è plurale, ma unitaria, in quanto entrambi gli emisferi del soggetto devono interagire tra loro e scambiarsi informazioni per un pieno sviluppo cognitivo.

Le implicazioni in campo educativo sono sicuramente, secondo l'autore, ponderose e sottili al tempo stesso. Evidentemente se il compito della pedagogia è quello di mettere gli esseri umani in condizioni di superare le loro predisposizioni innate, allora

deve trasmettere tutti gli attrezzi che la cultura ha elaborato a questo scopo ovviamente non tutti traggono uguale profitto dall'istruzione contenuta nella cassetta degli attrezzi della cultura ma da questo non consegue certo che dobbiamo istruire solo coloro che dimostrano più talento e più capacità di approfittare di tale istruzione

6.1 Rappresentazioni dei Processi di Insegnamento e di Apprendimento

Le pratiche di apprendimento, nella scuola e in qualsiasi altro contesto, sono di fatto sempre un riflesso degli assunti e delle convinzioni che il docente possiede riguardo all'allievo (Bruner, 1996); l'insegnamento ha sempre alla sua base delle idee sulla natura della mente del discente. Lo scopo è soprattutto quello di esplicitare i modi più generali di concepire tradizionalmente l'insegnamento, e quindi anche la mente di chi apprende, con le metodologie che ne conseguono. Secondo Bruner, esistono quattro principali concezioni relative ai modelli della mente:

“Esistono quattro principali modelli della mente dei discenti che esercitano una grande influenza nella nostra epoca. Ciascuno di essi pone l'accento su diversi obiettivi educativi. Questi modelli non rappresentano soltanto delle concezioni della mente che determinano il nostro modo di insegnare e di “educare”, ma sono anche dei modi di concepire i rapporti fra mente e cultura. Ripensare la psicologia educativa comporta un esame di ciascuna di queste concezioni dello sviluppo umano e una nuova valutazione delle relative implicazioni per l'apprendimento e per l'insegnamento”.

Per riuscire ad analizzare e ripensare la psicologia educativa, secondo l'autore, è necessario cercare di capire ognuna di queste quattro concezioni dello sviluppo umano, così da poter controllare le dirette implicazioni per l'apprendimento e per l'insegnamento:

1. I bambini apprendono per imitazione: quando un adulto mostra a un bambino un'azione eseguita con competenza, egli si basa implicitamente su alcune convinzioni; la prima è che il bambino da solo non sappia come fare. La seconda è che il bambino possa imparare a svolgere l'azione mostrata sulla base del fatto di aver assistito al suo svolgimento. In fine, si dà per implicito che il bambino voglia svolgere quell'azione o che lui stesso ha già cercato di portarla a termine (oppure semplicemente non si pone abbastanza attenzione su questo tema). In primo luogo, possiamo notare che, in uno scambio di questo tipo, non vi è molta distinzione fra la conoscenza procedurale (cioè

il sapere come) e la conoscenza proposizionale (cioè il sapere che). Inoltre, alla base dell'impiego dell'imitazione come veicolo principale di insegnamento, vi è anche il concetto che la competenza sia costituita prevalentemente da perizia, abilità o talento, poiché la competenza può derivare solo dalla pratica. Questa concezione si può applicare meglio ad alcuni tipi di conoscenza che ad altri; restando in quest'ottica, ad esempio, non sarebbe possibile insegnare i logaritmi. La conoscenza in questa prospettiva si forma come le abitudini e non è collegata alla teoria (J. Bruner, 1996). Gli studi condotti sulla perizia hanno dimostrato che imparare ad eseguire un compito sulla base dell'abilità non porta alla stessa padronanza, costituita da maestria e flessibilità nell'acquisizione di abilità che si ottiene attraverso l'apprendimento costituito sia dalla pratica che dall'interiorizzazione delle regole concettuali.

2. I bambini imparano dall'esposizione didattica: l'acquisizione di conoscenza proposizionale. L'insegnamento basato sull'esposizione didattica si basa sull'idea che agli allievi debbano essere presentati dati, fatti e regole che devono essere imparati e memorizzati, e poi successivamente messi in pratica. Centrare il processo di apprendimento su questa prospettiva implica un'idea della conoscenza come di un qualcosa che debba essere consultato, e che successivamente la consultazione stessa permetta l'applicazione di quella conoscenza; si dà quindi per scontato che la conoscenza procedurale (cioè il sapere come fare) sia la conseguenza diretta di alcune proposizioni relative ad alcuni fatti specifici.

In questa chiave di lettura dell'insegnamento le abilità non vengono concepite come il "saper fare qualcosa", o come l'acquisizione di una competenza, l'accento è posto piuttosto sulla necessità di acquisire nuove conoscenze attraverso le abilità mentali, come le abilità verbali o numeriche (J. Bruner, 1996). Secondo Bruner, questa è probabilmente la linea di pedagogia popolare più largamente diffusa; inoltre, questa prospettiva, di fatto caratterizzata dalle prescrizioni più chiare relative a ciò che va appreso, suggerisce anche gli standard più specifici di valutazione dell'apprendimento: più di ogni altra prospettiva pedagogica, ha prodotto miliardi di test "obbiettivi" per determinare se lo studente ha imparato oppure no. Oltre che sulla teoria didattica in sé, è anche necessario soffermarci sulla concezione della mente del bambino intrinsecamente connessa a questa prospettiva. In primo luogo, questa visione percepisce coloro che devono apprendere come dei recipienti vuoti da

riempire con informazioni, nozioni e regole; per la natura stessa di questa prospettiva non viene sottolineato l'impatto che il processo didattico può avere su tutti gli altri sistemi della persona, né la necessità che anche questi ultimi debbano essere costruiti o rinforzati tramite il processo di apprendimento. In secondo luogo, le nozioni che devono essere trasmesse sono viste in chiave cumulativa e vanno semplicemente a sommarsi alle precedenti già apprese, e ciò avviene senza porre alcuna reale attenzione verso la prospettiva personale del bambino o dell'individuo che deve apprendere; non ne si percepisce cioè la sua dimensione individuale (che in realtà costituisce, insieme, sia lo scopo ultimo che le premesse fondamentali del processo di apprendimento).

Lo sforzo di raggiungere una prospettiva che sappia riappropriarsi anche del punto di vista del bambino, e di ricostruire il suo punto di vista in prima persona, è ciò che contraddistingue la terza prospettiva di pedagogia popolare.

3. I bambini come pensatori: lo sviluppo dello scambio intersoggettivo. Il diffondersi di questa prospettiva è una manifestazione dello sforzo di includere, nel processo di apprendimento, la prospettiva del bambino. Partendo da questa concezione, l'insegnante si preoccupa attivamente per cercare di comprendere cosa e come pensa il bambino, e quindi le modalità attraverso le quali arriva a convincersi di certe cose; i bambini, allo stesso modo degli adulti, vengono percepiti come persone che agisce sulla base di uno schema interiorizzato del mondo che li circonda, ovvero come persone che costruiscono attivamente un modello del mondo, attraverso il quale possono interpretare la realtà e le proprie esperienze. La comprensione e l'apprendimento vengono promossi tramite la discussione e la collaborazione circa i modelli del mondo costruiti e interiorizzati dai bambini; da questa prospettiva i bambini vengono incoraggiati ad esprimere le proprie idee, così da poter attuare l'incontro con "altre menti", che possono avere differenti punti di vista. Bruner definisce questa prospettiva anche come "pedagogia della reciprocità", in quanto muove implicitamente dall'assunto che tutte le menti umane (anche quelle dei bambini o degli allievi) siano definite in base a credenze e a idee; esse, attraverso la discussione e le modalità di interazione in generale, possono essere ricostruite e calibrate nell'ottica di un quadro di riferimento comune. Ciò avviene anche attraverso il riconoscimento del fatto che esistono punti di vista altrui, e stimolando i bambini a

riconoscere quei punti di vista e i ragionamenti che li alimentano, così da imparare a percepire e a rimettere attivamente in discussione anche i propri. Esattamente come gli adulti, i bambini vengono riconosciuti come individui che attivamente costruiscono e indagano il mondo, come delle menti attive che posseggono teorie, non solo sul mondo che li circonda ma anche sulla propria stessa mente e sul modo nel quale funziona. Queste teorie possono essere affinate e incontrare quelle dei propri genitori e quelle dei propri insegnanti non attraverso l'imitazione, e non attraverso la didattica, ma soprattutto mediante il dialogo, le interazioni, e la negoziazione di significato che ne scaturisce.

Centrale in questo modello è che il bambino divenga capace di ragionare su sé stesso, di riflettere sul suo stesso pensiero e sulla conoscenza che comincia ad avere del mondo, interiorizzando anche i punti di vista altrui così da poter correggere anche le proprie idee, passando attraverso un ragionamento di tipo metacognitivo. In sostanza, il bambino e la bambina vengono visti non soltanto come dei discenti, ma anche come degli epistemologi. Questo modello di educazione si fonda sul rapporto dialettico fra insegnante e allievo e sulla reciprocità, ed è più rivolto alla capacità di sviluppare interpretazioni che ad accumulare conoscenze fattuali. Sono soprattutto quattro gli indirizzi di ricerca, differenti se pur strettamente collegati, che hanno arricchito e alimentato questa concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento. Il primo indirizzo è costituito dal filone di studi relativo al modo in cui i bambini sviluppano la loro capacità di leggere e interpretare altre menti, ovvero di come arrivano a capire quello che pensano o sentono gli altri. Generalmente viene descritta come ricerca sull'intersoggettività; l'intersoggettività ha inizio nelle prime settimane di vita, nel rapporto che si instaura fra la madre e il neonato, nel momento in cui cominciano a stabilire i primi contatti con gli occhi, che si tramutano presto nell'attenzione che prestano insieme a un oggetto comune, e che culmina nella prima fase prescolare nella quale fra la mente del bambino e quella di chi se ne prende cura si instaurano i primi veri incontri attraverso gli scambi di parole; ma possiamo considerare, in realtà, l'intersoggettività, come una conquista che non finirà mai di realizzarsi (J. Bruner, 1996 trd. It 2000). Il secondo filone di ricerca è quello relativo la comprensione, da parte del bambino, degli stati intenzionali dell'altro, ovvero le sue convinzioni, le sue credenze, le sue promesse, i suoi desideri; quello che possiamo definire come le sue

“teorie della mente”, che è anche la definizione tramite la quale in genere ci si riferisce a questa linea di ricerca. È quindi tutto il programma di indagine su come i bambini si formano delle opinioni relative al modo in cui gli altri arrivano ad avere o a cambiare i propri stati mentali, e si occupa in modo particolare della discriminazione che il bambino compie fra le credenze e le opinioni altrui che egli reputa vere e giuste e quelle che reputa invece false o sbagliate, ovvero circa le idee del bambino sulle “false credenze”. Il terzo filone di ricerca è rappresentato dallo studio della metacognizione, ovvero relativo a quali sono le idee del bambino rispetto all’apprendere, al ricordare, al pensare (e soprattutto rispetto a come questi processi avvengono dentro sé stesso), e di come, questa stessa riflessione sulle proprie capacità cognitive, determinino differenti impatti sui procedimenti mentali adottati da un individuo. Uno studio di Ann Brown, che fu il primo importante contributo a questo lavoro, metteva in risalto come le strategie di memorizzazione fossero profondamente influenzate dal fatto che il bambino rivolgeva la sua attenzione al suo stesso tentativo fissare qualcosa nella sua memoria (Brown, 1978). Il quarto filone di ricerca è costituito dagli studi sull’apprendimento collaborativo e sulla risoluzione di problemi; si occupa del modo in cui i bambini esprimono e correggono le proprie credenze durante il dialogo. Tali ricerche, hanno un comune l’interesse di indagare i processi attraverso i quali bambini organizzano il proprio apprendimento, e quindi i processi di memorizzazione, la formulazione di ipotesi e del pensiero. La percezione dei bambini come pensatori attivi nello scambio intersoggettivo, a differenza di altre teorie psicologiche precedenti, è una prospettiva teorica che non applica alle operazioni cognitive dei bambini dei modelli “scientifici”, più strettamente schematizzabili o quantificabili, ma tende all’esplorazione da parte dell’insegnante della struttura dell’approccio mentale del bambino, durante la relazione didattica, col fine di capire meglio come arriva alle concezioni che si dimostrano più utili per lui.

4. I bambini come soggetti intelligenti. La gestione della conoscenza “obbiettiva”. La quarta prospettiva di pedagogia popolare identificata da Bruner, è quella che sottolinea di come anche un’attenzione esclusiva alle credenze e agli stadi intenzionali possa correre il rischio di sopravvalutare l’importanza dello scambio sociale nella costruzione della conoscenza; questa prospettiva si propone quindi non porre esclusivamente l’enfasi sulla negoziazione di significati e credenze che avvengono

nelle interazioni sociali, in quanto, anche questo approccio non sarebbe esente da rischi:

“sottovalutare l’importanza della conoscenza accumulata nel passato. Perché le culture conservano le conoscenze passate e affidabili più o meno come la Common Law serba la testimonianza delle sentenze che in passato hanno composto i conflitti in seno alla comunità. In entrambi i casi c’è lo sforzo di raggiungere una coerenza accettabile, di evitare l’arbitrarietà, di trovare principi generali. Né la cultura né la legge ammettono una repentina reinterpretazione. La reinterpretazione viene solitamente intrapresa (per usare l’espressione giuridica) con “riserva”. La conoscenza passata e le consuetudini ormai collaudate non vengono prese alla leggera. Le cose non vanno diversamente per la scienza, che non si lascia facilmente sovvertire da “rivoluzioni scientifiche” che buttano senza scrupolo alle ortiche i vecchi paradigmi”. (J. Bruner, 1996, p. 73.)

Per quanto riguarda la dimensione pedagogica, i bambini imparano molto presto a cogliere la distinzione fra ciò che è conosciuto da “noi” (cioè le persone conosciute in modo diretto, come amici, genitori, insegnanti...) e quello che, in senso più ampio può considerarsi generalmente “conosciuto”. Attualmente, sappiamo molto bene che ciò che è “conosciuto” non è una verità irrevocabile, la conoscenza è, piuttosto, considerata come un qualcosa di rivalutabile e che deve essere costantemente percepita come oggetto di revisione. Il rischio che si corre però, anche nell’ambito delle conoscenze e della cultura che si tramanda attraverso il rapporto didattico, può essere quello di cadere in un totale relativismo. La quarta prospettiva pedagogica sostiene che un aspetto centrale dell’insegnamento sta nell’aiutare i bambini a cogliere la distinzione fra la conoscenza personale e le conoscenze che una cultura considera acquisite. La consapevolezza di questa distinzione però, non è di per sé sufficiente, e deve essere necessariamente anche colto il fondamento storico della conoscenza. Ogni conoscenza ha una storia. In questa prospettiva, lo scopo è lo sviluppo della percezione delle proprie idee e credenze personali come di un qualcosa che ha una relazione, oppure no, con ciò che è conosciuto in modo diffuso all’interno della propria cultura di appartenenza, e quindi con ciò che si ritiene generalmente vero e ha superato la prova del tempo, e di come ciò sia avvenuto.

Ogni realtà scolastica, così come le persone che la compongono, ovviamente non potrà mai essere riconducibile esclusivamente a un unico modello di insegnamento e di discente. Questa pluralità può comunque svolgere un’importante funzione educativa; l’educazione quotidiana nelle scuole ha lo scopo di coltivare svariate competenze e

abilità, di impartire una conoscenza dei fatti e di teorie, e al contempo di stimolare convinzioni e comprensione profonda, non solo delle nozioni studiate ma anche di chi ci circonda. Ogni scelta pedagogica, che comporta una concezione del processo di apprendimento e un modo di concepire il discente, racchiude in sé il risvolto concreto di coltivare differenti strumenti e abilità.

9. L'apprendimento esperienziale Kolb

David A. Kolb, professore di Comportamento Organizzativo alla Weatherhead School of Management, è uno dei primi autori che, analizzando le teorie di John Dewey, Jean Piaget e Kurt Lewin, formula una propria teoria dell'Experiential Learning (apprendimento esperienziale), che sarà il principale punto di riferimento per coloro che riconoscevano il valore dell'esperienza in ambito formativo.

Lo sviluppo dei concetti nel modello di Kolb viene concepito come generalizzazioni e astrazioni che derivano dalla riflessione del soggetto sulla sua esperienza, è situato; è cioè il risultato delle interazioni sistemiche tra le esperienze individuali e il sapere accumulato dalla comunità in cui esse avvengono e dalla sua cultura (Kolb, 1984). Il senso dei concetti è continuamente negoziato all'interno della comunità e non è fisso ma si evolve con essa. Introducendo l'idea di «comunità», ci si allontana dunque dall'idea di apprendimento come elaborazione interna al soggetto in formazione per approdare a concepirlo come un «processo di acculturazione» (Brown – Collins – Duguid, 1989). L'idea di un ambiente di apprendimento in cui la conoscenza nasce dall'esperienza può essere ricondotta al movimento delle scuole attive, e, agli sviluppi grazie a figure come Lamberto Borghi e i pedagogisti della «scuola di Firenze» legati alla rivista «Scuola e Città» (Borghi, 1952) o Bruno Ciari (Ciari, 1971). È un'idea che si ritrova, con sfumature diverse, nelle successive influenze delle teorie di Bruner. Nell'attuale scenario nazionale e internazionale, l'attenzione è focalizzata soprattutto sui processi di concettualizzazione, cioè nello studio dei meccanismi mentali che determinano il passaggio dall'esperienza alla conoscenza. L'insegnamento, anche quando fa ricorso a situazioni pratico\esperienziali, non produce automaticamente conoscenza

È necessario nell'ambito di un'attività dedicare un momento riflessione sull'esperienza fatta, altrimenti essa viene dimenticata e il suo potenziale viene perduto. Ed è proprio da questa attività di riflessione sull'esperienza che può condurre

alla generalizzazione e al consolidamento dei concetti. L'apprendimento duraturo è quello che conduce al consolidamento di nuove competenze. Affinché l'apprendimento assuma forma durevole e si traduca in competenze, deve essere messo alla prova con successo in contesti operativi diversi da quelli in cui ha avuto luogo. I professionisti che sono chiamati a ideare e progettare l'ambiente di apprendimento devono creare le condizioni per attivare un processo circolare che permetta il passaggio continuo dall'attività (l'esperienza) alla riflessione su di essa, alla fissazione di concetti, alla loro sperimentazione in nuovi contesti problematici. L'apprendimento implica un costante legame tra l'agire e il riflettere, tra la pratica e la teoria.

Nel suo modello in quattro fasi Kolb dà una rappresentazione molto efficace del processo di «learning by doing». L'imparare facendo implica quattro fasi legate tra loro nella forma circolare di questo diagramma:

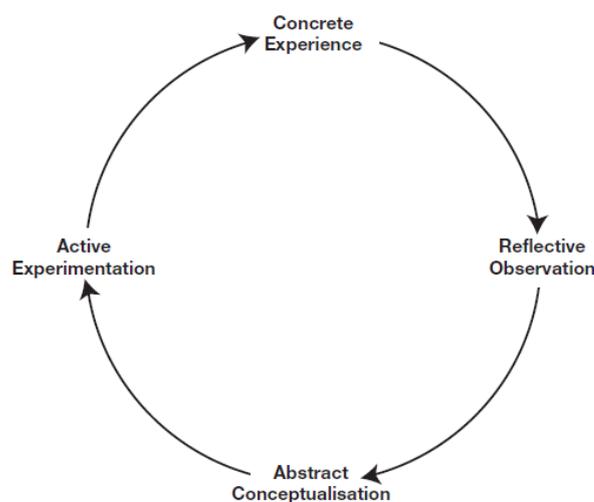


Fig. n. 9 Modello di Kolb" (Kolb, 1984)

Il processo di apprendimento viene rappresentato da Kolb (con Roger Fry) attraverso il "ciclo" che ha avuto notevole diffusione nel campo dell'educazione e che si sviluppa in quattro tappe disposte in una sequenza circolare:

- Esperienza concreta;
- Osservazione, riflessione;

- Concettualizzazione astratta;
- Sperimentazione attiva.

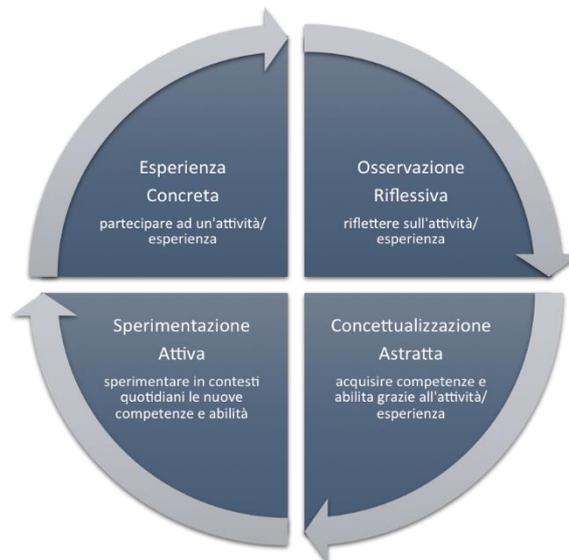


Fig.n. 10 il processo circolare attraverso quattro tappe individuate da Kolb

Kolb e Fry sostengono che il ciclo dell'apprendimento non deve rispettare un vero e proprio ordine cronologico ma può avere inizio da uno qualsiasi dei quattro punti, per questo dovrebbe essere interpretato piuttosto come una spirale in quanto il processo di apprendimento si ferma mai: a fine di ogni ciclo ne inizierà uno nuovo.

Nonostante ciò, è prassi che il processo spesso cominci con un soggetto che fa un'esperienza concreta, cioè mette in atto una particolare azione. Successivamente, la persona avvia una fase di riflessione e di osservazione da molteplici punti di vista, comprendendo gli effetti del caso particolare così che, se la stessa azione venisse intrapresa nelle medesime circostanze, sarebbe possibile anticipare ciò che seguirebbe all'azione stessa. Il terzo punto rappresenta la concettualizzazione dell'evento, cioè la comprensione del principio generale al quale sottostà il caso particolare. Una persona che apprende così potrebbe sviluppare la capacità di utilizzare diverse regole pratiche o generalizzazioni su cosa fare in differenti situazioni, dunque, avrà gli strumenti necessari per produrre e schematizzare concetti e abilità in maniera generalizzata

estendendoli a situazioni esterne, sia lavorative sia personali, sarà capace di stabilire quale azione intraprendere nel momento stesso in cui parla. Una volta compreso il principio generale, l'ultimo passo, secondo David Kolb è la sua applicazione, attraverso l'azione, in una nuova circostanza per sperimentare le competenze apprese.

Partendo dalla descrizione del processo di apprendimento basato sull'esperienza, Kolb, infine, individua e definisce gli "stili di apprendimento", risultanti dalle combinazioni delle quattro componenti del ciclo. In particolare, egli ritiene che ogni soggetto non potrà quasi mai raggiungere le piene capacità sottese ai quattro punti del ciclo, ma sarà orientato verso uno o una combinazione di quest'ultimi.

Gli stili di apprendimento secondo Kolb sono quattro:

- Stile convergente, orientato verso la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, definisce soggetti generalmente pacati e con grande autocontrollo delle proprie emozioni, che prediligono il ragionamento di tipo deduttivo, capaci di risolvere problemi attraverso un'unica soluzione corretta, prendendo decisioni e applicando in maniera concreta le idee;
- Stile divergente, orientato verso l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva, definisce soggetti caratterizzati da una forte immaginazione e interesse verso l'altro che sono capaci di considerare la situazione da differenti punti di vista e di organizzare i diversi elementi di una situazione in quadro del tutto coerente;
- Stile assimilatore, orientato verso la concettualizzazione astratta e l'osservazione riflessiva, definisce soggetti interessati più alle idee e ai concetti astratti che alle persone, i quali, prediligendo il ragionamento induttivo, sono capaci di riunire in maniera sistematica e organica molti elementi differenti proponendo spiegazioni integrate e modelli teorici;
- Stile accomodatore, orientato verso l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva, definisce soggetti profondamente intuitivi e operosi, propendono, dunque, per l'azione concreta e l'esperienza, rendendo al meglio quando sono posti dinanzi a situazioni in cui bisogna reagire in maniera immediata.

Il contributo fondamentale fornito da Kolb alla fondazione di una teoria dell'apprendimento esperienziale risiede, sia, nel recupero e nella sistematizzazione di teorie e analisi precedentemente elaborate da altri autori e, sia, nello sforzo di individuazione di forme e modalità diverse di apprendimento dall'esperienza. (libro apprendimento esperienziale).

10. L'apprendimento significativo di David Ausubel

Lo psicologo cognitivista David Ausubel si è dedicato allo studio e all'analisi delle dinamiche dell'apprendimento e dell'insegnamento, divenendo il teorico de "l'apprendimento significativo".

Partendo dallo studio delle teorie del comportamentismo, secondo cui le persone apprendono principalmente attraverso l'apprendimento recettivo, piuttosto che tramite quello per scoperta. Attraverso l'apprendimento di tipo meccanico per ricezione, l'informazione è presentata a colui che deve apprendere nella sua forma definitiva e questi deve solo memorizzarla, di conseguenza il focus è posto sul docente, il quale deve fornire i nuovi contenuti, e la partecipazione attiva dello studente è quasi del tutto limitata.

Da ciò, Ausubel iniziò a riflettere e a studiare quali fossero le condizioni per un apprendimento significativo: secondo la sua opinione, questo avveniva quando il soggetto assimilava i nuovi concetti nelle proprie strutture cognitive, collegandoli a quelli già esistenti.

La costruzione di nuova conoscenza avviene mediante l'osservazione ragionata di eventi, interpretata e mediata attraverso concetti che già possediamo.

Secondo David Ausubel, *«Il fattore singolarmente più importante che influenza l'apprendimento è ciò che lo studente già conosce. Accerta questo e insegna in accordo»* (Novak – Gowin, 1995).

Dunque, l'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di metariflessione e

trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze. È fondamentale fornire ai discenti un apprendimento significativo, che avviene quando essi sono impegnati volontariamente in un compito significativo: attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e cooperativo.

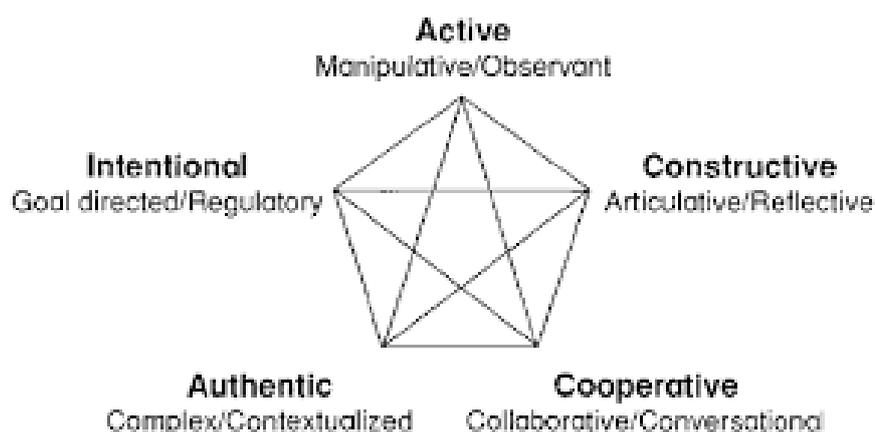


Fig. n. 11 "Le caratteristiche di un compito significativo secondo Ausubel"

Ausubel (1954) diceva che se avesse dovuto ridurre tutta la psicologia dell'educazione ad un solo principio, avrebbe scelto questo: il fattore che influenza maggiormente l'apprendimento è ciò che l'alunno sa già. Bisogna accertare questa conoscenza e insegnare di conseguenza.

Gli studi sull'apprendimento significativo hanno dato l'avvio ad ulteriori studi sulla ricerca di strumenti (tecnologici e non) per cogliere le caratteristiche della comprensione dei concetti possibilmente collegabili tra loro da parte degli studenti. Questa considerazione, sull'assimilazione dei nuovi concetti che devono interagire e integrarsi con quelli precedenti, e il principio secondo cui è compito del docente rilevare tali conoscenze pregresse e organizzare di conseguenza il proprio insegnamento per motivare l'apprendimento dello studente, ha portato allo sviluppo delle "mappe concettuali", elaborate da Novak nel 1972 e utilizzate come *organizzatori*, cioè supporti che consentono di strutturare e rappresentare la conoscenza.

"Molto presto abbiamo scoperto che le mappe concettuali potevano essere usate per rappresentare la conoscenza in qualsiasi età ed in qualunque dominio della

conoscenza, dalle scienze, alla storia, alla letteratura e alla danza. Inoltre, gli insegnanti che preparavano mappe concettuali per pianificare la propria lezione guadagnavano in confidenza e capacità nel guidare l'apprendimento, e gli studenti che preparavano le proprie mappe concettuali non solo miglioravano la loro comprensione della materia, ma scoprivano anche che imparavano come imparare".

Novak 1932

Infine, secondo Ausubel qualsiasi nuovo contenuto ha possibilità di essere appreso in modo significativo solo se è presentato in modo tale da essere facilmente collegabile e incorporabile nelle strutture cognitive del proprio discente. È solo attraverso l'apprendimento significativo che si verifica un'evoluzione della struttura cognitiva dell'alunno. Questa teoria basata sull'idea che l'apprendimento sia facilitato, se l'allievo può aggiungere significato alle nuove informazioni, cioè stabilendo una correlazione tra nuove informazioni e conoscenze precedentemente acquisite l'esperienza dell'apprendimento diventerà più significativa per l'allievo, e solo in questo caso la nuova informazione può considerarsi appresa.

11. La natura benefica della cooperazione nei processi di apprendimento

Secondo il costruttivismo sociale costruzione della conoscenza avviene all'interno del contesto socioculturale in cui agisce l'individuo. Secondo questa prospettiva, pertanto, interazioni e linguaggi svolgono una funzione fondamentale nel processo di apprendimento. Infatti, l'ambiente sociale in cui l'individuo nasce e cresce è fattore di promozione del suo stesso sviluppo, in cui tutte le esperienze e le relazioni che si instaurano tra i soggetti possiedono una forte valenza educativa in quanto sono tappe ineludibili dello sviluppo personale senza le quali l'uomo non potrebbe acquisire le proprie qualità e funzioni specifiche fondamentali.

La cooperazione comprende il coinvolgimento emotivo e cognitivo ma soprattutto il relazionarsi che provoca un senso di responsabilità di tutti. Piaget riconosce in primis, il ruolo fondamentale del conflitto intraindividuale e della cooperazione. Ha infatti sostenuto l'influenza positiva della cooperazione tra coetanei: essa può originare alcune trasformazioni del pensiero individuale (Carugai, Selleri, 2005). Piaget sostiene che il bambino nel corso della costruzione del pensiero operatorio concreto può trarre vantaggio dalla situazione in cui il compito da affrontare lo rende consapevole dell'insuccesso derivato dall'applicazione dei propri schemi cognitivi, nel senso che

la risposta al compito gli appare insoddisfacente: da ciò l'attivazione di un conflitto intraindividuale ritenuto utile per la costruzione del pensiero operatorio concreto. I conflitti di idee fra individui sono fonte di costruzioni di idee più avanzate. Esiste un'ampia documentazione empirica secondo la quale la partecipazione ad interazioni cooperative oppure competitive. Influenza le prestazioni ad un compito. Piaget sottolinea l'influenza benefica della cooperazione nel corso dello sviluppo. La cooperazione può essere posta all'origine di alcune trasformazioni del pensiero individuale; infatti, essa è fonte di riflessione e di presa di coscienza di sé, produce la distinzione fra il soggettivo e l'oggettivo e rappresenta al contempo fonte di regolazione.

È in questo contesto che emerge l'idea di conflitto socio-cognitivo (Doise, Mungny, 1981), in grado di creare le condizioni di processo cognitivo nel corso di interazioni tra partecipanti con partner dello stesso livello operatorio se non addirittura inferiore. Questa nozione è stata sviluppata nella scia dei lavori sul conflitto socio-cognitivo ed indica l'operazione che consiste ad attribuire un significato sociale ad un compito formale. La connotazione sociale ha come effetto di portare ad un progresso nella risoluzione di un compito (ibidem). Sviluppo e apprendimento appaiono quindi sempre più due percorsi intrecciati in uno spazio dialogico e di interazione sociale.

Il costrutto di conflitto socio cognitivo e di conseguenza l'ampio panorama di ricerche che ha stimolato nell'arco degli ultimi anni nasce dall'esigenza di un gruppo di ricercatori ginevrino di ricollocare la nozione di Piaget di conflitto cognitivo in una prospettiva sociale. In tal senso, nell'idea di conflitto socio cognitivo, la ricerca continua di equilibrio fra individuo e ambiente, che è alla base dello sviluppo cognitivo secondo Piaget, viene ricollocata in un meccanismo più ampio di confronto interpersonale. In altri termini sarebbero anche e soprattutto quelle situazioni di interazione sociale che richiedono o esigono un confronto di punti di vista diversi ad alimentare aspetti fondamentali dello sviluppo psicologico e dei processi di apprendimento. Il paradigma sperimentale tipico del conflitto socio cognitivo consiste nel sollecitare la contrapposizione delle opinioni di due o più partner in problemi logici di conservazione delle quantità, delle lunghezze. I due partner solitamente di diverso livello cognitivo rispetto al problema della conservazione. L'opposizione tra le dimensioni cognitive e la necessità di trovare un accordo sociale,

producono un cambiamento che in certi casi si sostanzia di un avanzamento di livello cognitivo (articolo Iannaccone, Perret-Clermont, 2014).

I lavori condotti in tale ambito spostano il focus dell'indagine progressivamente dagli esiti delle situazioni di conflitto socio cognitivo, in termini di "progressi nei livelli logici esibiti", ad un'analisi via via più dettagliata delle modalità attraverso le quali i partecipanti ristrutturano il loro pensiero e /o elaborano una risposta.

10. L'apprendimento cooperativo

Nella progettazione di percorsi formativi è necessario dare agli studenti una prospettiva di senso, la possibilità di vivere responsabilmente il presente e progettare il tempo futuro, fornire occasioni di apprendimento che vedano i soggetti in formazione come partecipante attivo.

Ciò è possibile attraverso la progressiva appropriazione mediata di funzioni e processi cognitivi e di strutture di conoscenza culturalmente e contestualmente situati, la definizione e la co-gestione di esperienze educative in cui si viene ad apprendere insieme – operando attivamente, confrontandosi, cooperando, aiutando gli altri e facendosi aiutare dagli altri - in una pluralità di ambiti formativi. Si possono così disegnare itinerari di "apprendistato cognitivo" (Rogoff,1990), "apprendimento cooperativo" (Slavin, 1990), "insegnamento reciproco" (Palincsar & Brown, 1984).

L'apprendimento come processo sociale, la conoscenza come elaborazione dell'esperienza, l'ambiente di apprendimento come sistema centrato sul soggetto in formazione, la cooperazione tra i membri di una comunità e la condivisione delle scelte sono principi che nell'ambito di questo lavoro si cerca di riprendere e rielaborare in una prospettiva unitaria molto suggestiva. E sono anche i principi intorno ai quali si muove la progettazione di percorsi di crescita professionale e di costruzione degli ambienti di apprendimento. Il gruppo è la dimensione privilegiata in cui questi processi hanno avuto luogo, le relazioni tra i soggetti coinvolti e con il contesto sono di natura sistemica che accompagna il lavoro. L'insegnante è uno degli attori del sistema educativo, il suo ruolo è quello di guida e sostegno al lavoro degli allievi, la sua programmazione non consiste nel progettare un percorso di apprendimento lineare ma nel predisporre una molteplicità di attività su cui ognuno,

secondo il proprio livello di conoscenze, le proprie esigenze e il proprio stile cognitivo, possa esercitare delle scelte (Olfather – West –White – Wilmarth, 2001). In Italia, ormai da anni, la scuola rappresenta un'agenzia non soltanto informativa ma anche e soprattutto formativa e educativa. La riforma Moratti (Legge 53/2003)³⁷ prima e, più recentemente, le Indicazioni per il curricolo hanno sottolineato la necessità di favorire la crescita integrale della persona, evidenziando come l'acquisizione dell'identità e delle competenze al convivere civile siano obiettivi fondamentali da perseguire. Alla luce di questi orientamenti e principi educativi generali, la domanda che rimane aperta per molti insegnanti è come realizzarli nella pratica didattica, ossia con quali metodologie rispondere alla richiesta di un'educazione integrale che sintetizzi aspetti individuali, sociali, culturali, ecc. Come abbiamo visto, la tradizionale separazione tra teoria e pratica è un fattore di ostacolo nel processo di apprendimento in quanto l'attività cognitiva dell'apprendere non è scindibile dall'attività pratica del fare. Tutte e due sono fasi dello stesso processo circolare che è situato in un sistema più ampio (l'ambiente di apprendimento) e sono definite ed influenzate dal contesto e dalla situazione: differenti situazioni e contesti di apprendimento produrranno una conoscenza diversa (Brown – Collins – Duguid, 1989).

Il Cooperative Learning nasce intorno agli anni Sessanta e Settanta nella scuola, ma l'idea di lavorare insieme in gruppo, nel campo dell'educazione, non era certo nuova. Infatti, con la profonda crisi economica che colpì gli Stati Uniti agli inizi degli anni '30 ci fu un vero e proprio cambiamento nella vita del paese, che favorì lo sviluppo di una cultura della competizione che si estese nel campo educativo e scolastico. Contemporaneamente, si svilupparono altre due linee di pensiero che valorizzavano, invece, l'apprendimento di tipo cooperativo nella scuola per rispondere all'urgente domanda di socializzazione e di educazione civile, che la cultura individualistica e della competizione avevano soffocato e, dunque, come mezzo per migliorare la società. La prima linea di pensiero derivò da J. Dewey, secondo cui soltanto la democrazia fornisce un contesto sociale che rende possibile e certa la piena crescita

³⁷ Legge 28 marzo 2003, n. 53: Legge Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

umana del singolo (Baldacci, 2019, p.163). Nello specifico, Dewey sosteneva che si deve imparare a vivere cooperativamente, soprattutto in ambito scolastico. Egli riteneva che la vita della classe dovesse rispecchiare la democrazia, non solo nel modo in cui gli studenti imparano a decidere e a realizzare progetti accademici collaborando, ma anche nel modo in cui imparano a relazionarsi gli uni con gli altri (Comoglio M., Cardoso M. A. ,1996).

La seconda linea di pensiero derivò dagli studi di K. Lewin e M. Deutsch. Lewin spese grande impegno nel campo della ricerca sul gruppo, in particolare, nella “Teoria del campo sociale”, descrive il gruppo come una realtà dinamica e complessa, in cui le persone modificano sé stessi ed il gruppo attraverso il proprio agire. Attraverso le sue ricerche Lewin osserva, inoltre, che dare feedback ai partecipanti di un gruppo sul loro modo di interagire e sui loro atteggiamenti, fa in modo che l'apprendimento sia maggiormente efficace, in quanto non solo cognitivo ma anche emotivo.

In seguito, Morton Deutsch, allievo di Lewin, focalizzò i suoi studi sull'interdipendenza sociale che si genera durante la formazione dei gruppi, in particolare suggerisce come in un apprendimento di tipo cooperativo gli obiettivi da raggiungere sono vincolati a tutti i membri del gruppo, mentre nell'apprendimento di tipo competitivo-individualistico ciò non succede. Successivamente dagli anni Sessanta molti altri pedagogisti, psicologi e filosofi approfondiscono ed effettuano studi interessati al Cooperative learning, di cui successivamente si sono evolute varie forme, ritenuto oramai elemento essenziale, non solo all'interno del sistema scolastico, ma anche all'interno di tutto il nostro sistema di interazione sociale.

Sorgono così veri e propri istituti di ricerca in tutto il mondo che si sono trasformati in punti di eccellenza e di riferimento dell'apprendimento cooperativo, che si differenziano per la promozione di alcune dimensioni rispetto ad altre, da cui ne consegue la nascita di diverse tipologie nello stesso movimento : negli U.S.A. con i fratelli David e Roger Johnson (Learning together) presso il Cooperative learning center dell'Università del Minnesota , Robert E. Slavin (Student team Learning) nella Johns Hopkins University , Elliot Aronson nell'University of California a Santa Cruz (Jig Saw) , Spencer Kagan (Structural Approach) nell'University of California nel Riverside;

Lo studioso Mario Comoglio, perseguendo questa strada identifica il cooperative learning “*un vasto movimento educativo*” (Comoglio M., Cardoso M. A. ,1996 p.14) che risponde alle esigenze della società moderna e sul nuovo “modo di far scuola”, che permette di perseguire più obiettivi educativi contemporaneamente, in quanto mira a promuovere sia un apprendimento efficace sia la convivenza civile e la prosocialità. Le metodologie attive e cooperative consentono all’alunno di ricoprire una posizione in cui è riconosciuto e viene identificato per la sua capacità di coinvolgimento, di suscitare interesse e motivazione.

Il metodo del cooperativo learning è annoverato tra i cosiddetti metodi a mediazione sociale che sono contrapposti a quelli definiti «a mediazione dell’insegnante». Le risorse educative sono costituite dagli stessi soggetti in formazione che, condividendo responsabilità e impegno, sviluppano e migliorano le loro relazioni sociali anche in funzione del raggiungimento di un livello migliore di apprendimento. L’insegnante non ha più il ruolo di depositario e trasmettitore di conoscenze, ma assume il ruolo di facilitatore, organizzatore e guida dell’apprendimento creando le condizioni di un apprendistato cognitivo.

10.1 La definizione di Cooperative Learning: gli elementi essenziali

Il Cooperative Learning non ha alcun legame con il tradizionale apprendimento di gruppo, ma si classifica come una modalità di apprendimento basata sulla cooperazione e l’interdipendenza tra gli allievi. David W. Johnson propone del Cooperative Learning la definizione secondo la quale esso risulta essere “un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi, in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento” (Johnson D.W., Johnson R. T., Holubeck E. J., 2015, p.19).

Ogni allievo, dunque, opera e lavora insieme ai suoi collaboratori, facenti parte dello stesso gruppo, per raggiungere degli obiettivi comuni che rappresentano un vantaggio per il singolo e per l’intero gruppo. L’apprendimento cooperativo può essere applicato a ogni compito, ogni materia e ogni curriculum. L’apprendimento cooperativo implica che la classe sia allestita in maniera tale che i ragazzi abbiano la possibilità di lavorare

agevolmente in coppia o gruppo; dunque, sarebbe preferibile che i docenti si accordassero prima per la disposizione dei posti.

Il criterio con cui vengono costituiti i gruppi può variare in base alle attività da svolgere ma, in generale, i gruppi di piccole e medie dimensioni, da un minimo di tre ad un massimo di cinque componenti, risultano essere più stimolanti rispetto a quelli più grandi: questo perché, se da un lato è vero che ogni membro in più rappresenta una risorsa per il gruppo, dall'altro con un piccolo gruppo sono agevolati gli scambi, aumenta la responsabilità ed è più facile individuare le eventuali difficoltà e le interferenze. Se il gruppo è troppo grande, inoltre, diminuisce l'impegno ed il coinvolgimento individuale, scopo principale del lavoro cooperativo. I vari autori come Holubec E.J., Kagan R., I fratelli Johnson suggeriscono diverse strategie per poter formare un gruppo, che possono essere distinte in casuali, scelti dall'insegnante in modo tale da ridurre la possibilità che sorgano problemi, scelti casualmente secondo un criterio di stratificazione e per autoselezione, che è la modalità meno usata in quanto aumenta l'insorgere di segregazione e differenze. I gruppi, poi, possono essere distinti in: eterogenei, in base alle diverse risorse, ovvero formati con criteri precisi come il genere o le abilità possedute, e sono da preferire per le attività lunghe con studenti autonomi ed in possesso di buone abilità sociali; omogenei cioè creati dall'insegnante per gruppi di livello, e sono particolarmente utili quando non ci sono grandi differenze tra le capacità degli studenti e si vuole individualizzare il lavoro con attività che prevedono diversi livelli di difficoltà, vi possono essere limiti con la scelta di gruppi omogenei: scarsi stimoli, confronti ridotti, rafforzamento delle divisioni. Nonostante ogni tipologia di gruppo sia utile in determinate condizioni, in generale i gruppi eterogenei risultano essere più utili per gli studenti, soprattutto quelli in condizione di difficoltà, in quanto aumentano la possibilità di aiuto reciproco e le integrazioni delle differenze, nonché lo scambio sui contenuti da apprendere.

Per strutturare in maniera efficace la cooperazione tra gli studenti vi sono delle caratteristiche essenziali che devono essere attivate in ogni attività:

- Interdipendenza positiva
- Responsabilità individuale e di gruppo
- Interazione costruttiva (Interazione promozionale faccia a faccia)

- Abilità sociali nei rapporti interpersonali
- Valutazione individuale e di gruppo

“La principale delle condizioni sopraindicate è l’interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo” (Martinelli, 2017, p.83). Si ha interdipendenza positiva tra i membri del gruppo quando ognuno di essi percepisce che la sua relazione con gli altri è del tipo “tutti per uno, uno per tutti”. Ogni allievo assume la consapevolezza che l’operato di ciascuno può portare beneficio o, al contrario, danneggiare tutto il gruppo. Da ciò ne deriva la presa di coscienza del fatto che non esiste successo individuale senza il successo dell’intero gruppo, in quanto il raggiungimento degli obiettivi preposti è da parte di tutti o di nessuno, e di conseguenza anche il fallimento di un singolo membro del gruppo rappresenta il fallimento collettivo. L’interdipendenza positiva richiede un impegno e un lavoro coordinati. Quando gli studenti capiscono il significato e l’importanza dell’interdipendenza positiva comprendono che gli sforzi di ogni singolo membro sono utili e indispensabili al successo dell’intero gruppo e che il singolo deve contribuire allo sforzo comune con le sue risorse, il ruolo che riveste e la sua responsabilità (D.W. Johnson, R.T Johnson, Holubeck E. J., 2015, p.88). Per questo è fondamentale dividere ed assegnare ad ogni membro del gruppo un ruolo ed un compito associato a questo, chiaro e definito, che ognuno deve portare a compimento al termine dell’attività.

L’interdipendenza positiva è strettamente collegata al secondo elemento essenziale di un apprendimento cooperativo: la responsabilità individuale e di gruppo. Quest’ultima si realizza quando la prestazione di ogni studente, a cui è affidato un compito adeguato alle proprie capacità, è accertata e i risultati sono restituiti al gruppo e ai singoli membri. In particolare, l’elevato grado di responsabilità di gruppo si fonda sulle responsabilità del singolo, che percepisce, dunque, di essere responsabile per sé e per gli altri. Ciò significa che l’intero gruppo deve essere a conoscenza, non solo di ciò che deve fare e quali sono gli obiettivi, ma deve anche condividere in modo responsabile il proprio operato.

L’interazione promozionale faccia a faccia, che consiste nella collaborazione positiva incoraggiandosi vicendevolmente, è il terzo elemento fondamentale dell’apprendimento di tipo cooperativo.

Le social skills, ovvero le abilità sociali rappresentano tutte quelle abilità che influiscono positivamente sul successo del gruppo, tra cui conoscersi e fidarsi gli uni degli altri, comunicare con chiarezza, accettarsi e sostenersi a vicenda, con particolare attenzione alle difficoltà e risolvere i conflitti in maniera costruttiva. Il lavoro cooperativo comporta un'interazione continua e inevitabilmente anche dei conflitti, che vanno affrontati in modo costruttivo e assertivo, senza passività né aggressività. I membri del gruppo devono saper sostenere efficacemente un ruolo di guida, prendere decisioni, creare un clima di fiducia, comunicare, gestire i conflitti e, se queste abilità mancano, occorre intervenire per svilupparle. È, quindi, necessario che l'insegnante valuti il livello di abilità sociali presenti nella sua classe e promuova direttamente quelle carenti.

Ultimo elemento essenziale è la valutazione individuale e di gruppo: gli studenti sono chiamati a stabilire cosa ha funzionato e cosa deve essere cambiato, nel comportamento dei singoli membri e di conseguenza del gruppo, per raggiungere i risultati attesi, focalizzandosi sulle criticità e sui punti di forza del lavoro cooperativo. Per quanto riguarda i momenti finali della verifica e della valutazione nell'apprendimento cooperativo, si distinguono due momenti di revisione: il monitoring ed il processing. Il monitoring fa riferimento a tutte le azioni necessarie per valutare ciò che si sta facendo, durante l'esecuzione del lavoro. Si tratta, infatti, di una valutazione "in corso d'opera" che permette di analizzare i punti di forza e di debolezza del compito mentre lo si sta svolgendo, così da poter apportare cambiamenti ed aggiustamenti, sul piano formativo, cognitivo e sociale. Il processing, invece, fa riferimento alla valutazione che avviene alla conclusione del lavoro e valuta sia le modalità di lavoro che gli apprendimenti senza però esprimere giudizi e valutazioni sulla persona, ma tenendo sempre presente il duplice piano di lavoro, individuale e collettivo, stimolando anche una discussione di gruppo.

10.2 Il Cooperative Learning come metodologia inclusiva

La ricerca e le indagini condotte sul campo hanno dimostrato l'efficacia del Cooperative Learning. La costruzione collaborativa della conoscenza ha portato, opportunamente, ad enfatizzare il ruolo che possono assumere le interazioni elevate ed efficaci tra compagni per favorire apprendimenti, anche con allievi che presentano

bisogni educativi speciali. L'uso del gruppo tende a migliorare la frequenza, a personalizzare il lavoro richiesto a scuola, a migliorare la qualità/quantità dell'apprendimento, e facilita lo sviluppo delle abilità sociali.

A differenza dei metodi di lavoro competitivi e individualistici, l'apprendimento di tipo cooperativo permette di ottenere diversi risultati:

- risultati in itinere e finali migliori, dal punto di vista formativo e della meta-cognizione
- molteplicità di obiettivi raggiunti
- relazioni positive tra gli studenti, creando spirito di squadra e sostegno reciproco
- maggior benessere psicologico degli studenti e sviluppo delle abilità sociali

Le caratteristiche di questa metodologia risultano fondamentali nella scuola "per tutti" e dedita allo sviluppo delle capacità di ogni singolo studente, in cui l'inclusione degli allievi con bisogno educativi speciali costituisce uno degli aspetti fondamentali.

L'apprendimento cooperativo e le attività svolte in gruppo possono costituire una costruttiva opportunità di ideare e condurre a compimento un progetto personalizzato per ciascun allievo, ovvero un'effettiva opportunità di personalizzazione e individualizzazione dei percorsi formativi ed una reale alternativa al ritorno deluso dall'insegnamento scolastico tradizionale (Martinelli M, p.81,2017).

Organizzare la classe attraverso i gruppi cooperativi, permette agli studenti di impegnarsi nelle relazioni, di progettare un ambiente nel quale i membri si supportano, si aiutano, si incoraggiano, si assistono reciprocamente per lavorare più efficacemente nei compiti, fare progressi nelle discipline e, dunque, dal punto di vista formativo, apprendere modi adeguati allo sviluppo di schemi cognitivi e abilità. Esso, inoltre, porta gli alunni a confrontarsi con compagni di classe diversi per condizioni socioculturali, idee, stili cognitivi, identità di genere. Bisogna ricordare che confrontarsi, lavorare, e prendere decisioni con gli altri sono competenze indispensabili richieste dalla società odierna, la quale ci pone in relazione continua con individui diversi da noi. Attraverso il cooperative learning, ciascuno ha la capacità di apprendere secondo le proprie caratteristiche e capacità, rispettando l'eterogeneità e le differenze del gruppo e della classe.

La disabilità rappresenta una delle tante differenze che possono essere presenti all'interno di un gruppo, e non deve essere identificata come una condizione che esclude la persona nel prender parte al bene comune e allo spirito di squadra, ma come una risorsa fondamentale per il completamento del compito e l'esecuzione dell'attività. Nella prassi didattica, attraverso il lavoro di gruppo, gli alunni traggono beneficio non solo per la qualità delle relazioni che si instaurano tra i membri stessi, ma anche per il miglioramento cognitivo che deriva dall'aiutare gli altri (es. *peer tutoring*).

In particolare, gli alunni con difficoltà traggono da questo tipo di attività vantaggio in termini di acquisizione sia di conoscenze, ma anche di abilità riconducibili all'utilizzo di strategie riflessive e metacognitive (es. *problem solving*).

Ciò perché il coetaneo con maggiore esperienza fornisce al pari il proprio modello di apprendimento che rappresenta la strategia più idonea per giungere alla conoscenza e, più in generale, alla risoluzione dei problemi. In tal senso, parafrasando Bruner, è possibile asserire che l'attività mentale non è un'operazione isolata, ma si realizza in una prospettiva di cooperazione, da condividere all'interno del proprio sistema culturale e di appartenenza frutto di interazione sociale.

Nel processo di insegnamento-apprendimento il docente attraverso la mediazione didattica e il dialogo, diviene egli stesso mediatore, facilitando la comprensione e sollecitando la motivazione degli alunni ad elaborare personalmente ed attivamente il sapere e la conoscenza.

Il mediatore didattico è:

“ciò che agisce da tramite tra soggetto e oggetto nella produzione di conoscenza, sostituisce la realtà perché possa avvenire la conoscenza, ma non si sostituisce alla realtà spodestandola, pur richiedendo di essere trattato come se fosse la realtà, ma sempre in quanto mediatore conservando lucidamente la consapevolezza che la realtà non è esauribile da parte dei segni, quali che essi siano” (Damiano E., 2000).

La mediazione didattica può essere identificata come tutto ciò che l'insegnante intenzionalmente mette in atto per favorire l'apprendimento dei suoi studenti.

10.3 Cooperative learning e funzione docente

L'insegnamento non implica automaticamente l'apprendimento. Il soggetto che apprende, riceve l'informazione, la rielabora in base alle sue conoscenze e mediante sistemi simbolici. L'apprendimento si snoda essenzialmente su due versanti: il versante affettivo-relazionale, creando un contesto di valorizzazione, di clima positivo nel gruppo classe, di integrazione e il versante didattico, agendo sui contenuti per far sì che siano più accessibili all'allievo attraverso l'uso di sussidi didattici e strumenti per giungere al fine educativo.

La scuola della società odierna non deve essere vissuta in maniera selettiva utilizzando solo metodologie individualistiche o competitive, ma diventa fondamentale operare in collaborazione e cooperazione con gli altri per raggiungere gli stessi traguardi da cui tutti possono ricavare un beneficio e che assicurano la non esclusione di coloro che non rispettano dei canoni predefiniti.

Gran parte della conoscenza si costruisce socialmente, attraverso il contatto e l'interazione con l'ambiente di vita. Per ottenere processi collaborativi efficaci è necessario costruire un clima non competitivo, con una buona possibilità di interazione assertiva e prosociale fra gli allievi della classe (Comoglio,1999). Attraverso la regia e il supporto del docente, il Cooperative Learning diventa un importante momento di interazione tra pari, cioè studente-studente. I lavori svolti nell'ambito di attività cooperative, permettono agli alunni di migliorare i livelli di accettazione reciproca, di risolvere eventuali aspetti problematici della classe, incrementando la fiducia e l'aiuto reciproco.

Il Cooperative Learning, ricapitolando, favorisce una scuola inclusiva poiché:

- Crea condizioni favorevoli all'apprendimento.
- Può concorrere a rendere i compagni disponibili all'accettazione e all'aiuto.
- Gli studenti con disabilità o BES sono facilitati a progredire nei loro apprendimenti tramite un ambiente accogliente ecologico e non artificiale.

È compito del docente fare in modo che la classe diventi gradualmente un gruppo di apprendimento, e, in particolare, relazionarsi con i propri studenti vuol dire accogliere l'eterogeneità di più menti, ognuna con un proprio modo di conoscere e relazionarsi,

e, senza imporre i propri schemi di apprendimento, costruire gradualmente un modo di apprendere che sia personale, razionale e condiviso. Favorire, in altre parole, l'inclusione degli studenti che sono o che si sentono emarginati dal gruppo o dai compagni. Fare didattica "attiva" significa risvegliare e attivare tutte le facoltà umane, da quelle motorio-prassiche a quelle affettive e cognitive. È sicuramente fondamentale il ruolo del docente nella fase di pianificazione delle attività. Dare importanza in tal senso, alla cura dello spazio e al clima di classe, pianificare compiti appropriati a piccoli gruppi. Si rivela cruciale predisporre compiti di apprendimento adeguati ai singoli membri del gruppo in base alle competenze e definire inoltre i ruoli di ciascun componente. Fondamentale importanza assume poi, l'osservazione delle interazioni tra i membri al fine di intervenire per sostenere e facilitare gli studenti nella gestione del compito. Agire isolatamente in un processo che spinge il singolo solo ad esercitarsi su ciò che gli è stato trasmesso non risulta, infatti, una modalità efficace di insegnamento. In vista di un apprendimento efficace è necessario che gli allievi operino come una vera e propria comunità: essi, infatti, mediante un dialogo aperto possono costruire un significato condiviso rispetto a nuove conoscenze, trovando, anche grazie al confronto reciproco, la relazione fra ciò che viene appreso e le conoscenze precedenti.

La funzione docente rappresenta l'esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo all'elaborazione di essa, di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità.

L'educatore, in tal senso, deve essere innanzitutto una persona che risulta appassionata rispetto a ciò che fa, persuaso al contempo della bontà della propria professione. Imprescindibile si rivelano le competenze di ricerca epistemologica della propria disciplina di insegnamento e ricercatore attivo di strumenti adeguati a sostegno delle attività, capace di trasporre il sapere adeguandolo ai diversi bisogni presenti in un contesto classe. Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione degli studenti, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

Bruner afferma:

“Chi di noi non ricorda l’impressione ricevuta da alcuni insegnanti entusiasti, devoti ad una data concezione, o da figure piene di passione per la loro disciplina, da spiriti scherzosi e seri insieme? Molte sono le immagini e tutte ci sono care. Purtroppo, ci sono anche immagini negative come quelle degli insegnanti che soffocavano la confidenza, uccidevano la fantasia e così via” (Bruner, 1961, p.129).

La presenza di insegnanti motivati, preparati, attenti alle specificità degli studenti e dei gruppi di cui si prendono cura, è un indispensabile fattore di qualità per la costruzione di un ambiente educativo accogliente, sicuro, ben organizzato.

L’impegno dell’insegnante nella promozione di una didattica cooperativa si fonda sulla capacità di comunicazione, di proporre una varietà di mezzi e di modalità di lavoro in grado di allargare l’esperienza di apprendimento, di chiarirla, di sostenerla e di personalizzarla. L’impiego della didattica cooperativa, allora, non cancella le competenze dell’insegnante ma, al contrario, le rende necessarie sicuramente di più che con l’utilizzo di metodologie didattiche tradizionali.

Il Cooperative Learning e le sue applicazioni in ambito didattico mettono in luce l’importanza dell’apprendimento attivo, della reciprocità e corresponsabilità tra le persone durante l’apprendimento, dell’interdipendenza positiva tra i membri del gruppo per conseguire risultati e raggiungere obiettivi comuni, del miglioramento delle relazioni sociali per favorire lo sviluppo delle conoscenze. Tale metodologia ha mostrato straordinaria efficacia nello sviluppo delle cosiddette social skills, delle abilità affettive, cognitive e sociali. È, dunque, fondamentale, che tutta la comunità scolastica progetti i propri percorsi secondo una prospettiva inclusiva ricorrendo a metodologie cooperative, nel rispetto delle peculiarità e delle molteplici differenze individuali, per il raggiungimento della massima forma cognitiva di ciascun studente. In altri termini si chiede alla scuola di trasformare la classe in una comunità di apprendimento che veda tutti i membri del gruppo coinvolti a cooperare per aiutare ogni studente.

Si offre, in tal modo, a ciascuno la possibilità di lavorare nel contesto del gruppo-classe e della scuola-comunità, secondo le sue possibilità personali e ciò vale anche

per gli alunni con difficoltà o che presentano speciali esigenze o condizioni. L'inclusione nella scuola, dunque, si deve connotare come un percorso di interazioni continue tra diverse condizioni, volto alla crescita illimitata degli apprendimenti e alla partecipazione di tutti gli alunni, per l'effettivo rispetto del diritto allo studio.

6 Capitolo

Dare voce agli insegnanti della Campania: uno studio esplorativo

1. Il disegno di ricerca e le sue fasi

Il piano di lavoro è teso a definire le fasi procedurali che sono state necessarie. La fase esplorativa ha messo in evidenza come nello scenario politico-educativo internazionale odierno la formazione degli insegnanti è considerata leva principale del cambiamento dei contesti educativi ed ha un nodo strategico nel processo di qualificazione dei sistemi di istruzione (UNESCO 1966, OCSE 2009). Il disegno di ricerca non è stato definito a priori, ma è stato chiarito durante il processo di analisi dei dati e di progressiva costruzione della teoria. La natura complessa dei fenomeni educativi, fa sì che diventi necessario procedere per “fasi” di analisi, proponendo ogni una di queste come entità di senso in sé, contestualizzando ciascuna conoscenza o dato.

Si tratta, quindi, nella prassi didattica, di prestare un’attenzione particolare alla costruzione dei contesti di apprendimento, di organizzare e di programmare gli interventi, tenendo presenti i bisogni educativi di tutti e di ciascuno, di creare relazioni di conoscenza e di amicizia tra compagni, allentando le tensioni e cercando di capire i conflitti, sviluppando prosocialità e interdipendenza positiva (Comoglio, 1999; Roche, 2002). Si tratta di un agire professionale che reclama uno sguardo pedagogico che si sappia porre in dialogo, che sappia negoziare, aperto alla collaborazione, ovvero accrescere la consapevolezza dell’intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi (Circolare n.8 del 6 marzo 2013).

Le competenze professionali e l’efficacia degli interventi in aula costituiscono una variabile altamente esplicativa non solo della produttività culturale, del clima di classe ma anche dell’assetto motivazionale e disposizionale in termini di apprendimento prodotto negli allievi. L’Unione Europea pone infatti la formazione dei docenti come fattore in grado di incrementare la sua competitività in un mondo globalizzato.

La complessità della professione di insegnante, così come si è andata delineando negli ultimi decenni sulla spinta delle richieste e dei profondi mutamenti sociali, necessita di una ridefinizione continua del profilo culturale e professionale che è in grado di governare la qualità delle relazioni, che tenga conto della necessità di adattarsi

continuamente alla varietà delle situazioni; promuova uno spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale verso una visione comunitaria e cooperativa, l'insegnante assume in tal senso l'importante ruolo di civic servant (DPR 275\1999) (Margiotta, 2018). L'epistemologia professionale di chi insegna, si riflette in scelte culturali, curriculari e metodologiche, e in strategie educative e didattiche, che si traducono in pratiche di insegnamento di tipo euristico, partecipativo in cui il docente svolge una funzione di animazione, facilitazione e scaffolding dei processi di costruzione e co-costruzione della conoscenza; le istituzioni internazionali conseguentemente suggeriscono agli stati membri l'implementazione di politiche volte ad accrescere l'efficacia degli insegnanti (OECD 2005,2009,2014,2017; EURYDICE 2015).

L'analisi del materiale bibliografico e delle ricerche coerentemente con i documenti europei e alle indagini OCSE indicano come quasi tutti i paesi membri deplorano lacune a livello di competenze e difficoltà nell'aggiornamento professionale. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei docenti allo sfruttamento ottimale delle TIC, ecc) ed i processi di inclusione. I principali fattori individuati (Talis, 2013) tesi al miglioramento della qualità dei processi di insegnamento apprendimento si fondano sulla collaborazione tra docenti, sul clima organizzativo e leadership dirigenziale e sulla corresponsabilità dei docenti nella gestione delle classi. In media in Italia, il 37% degli insegnanti lavora in classi con almeno il 10% di studenti con bisogni speciali (cioè quelli per i quali è stato formalmente identificato un bisogno di apprendimento speciale perché mentalmente, fisicamente o emotivamente svantaggiati), percentuale superiore a quella media dei Paesi OCSE e delle economie che partecipano a TALIS (27%) (OCSE 2018 Teaching and Learning International Survey Insegnare a studenti con bisogni e livelli di abilità diversi). La riflessione allora è stata accompagnata da uno spazio esplorativo intorno al costruito di comunità di pratica, in grado di ripensare le pratiche professionali affidando un maggiore spazio a quelle che sono le interazioni con i colleghi promuovendo quelle pratiche di instructional leadership e knowledge transfer. Una

leadership distribuita (Paletta, 2001) capace di generare una cultura collaborativa in un clima scolastico produttivo teso all'orientamento e al miglioramento dell'intero processo di insegnamento apprendimento con un focus sulla centralità dello studente visto come individuo all'interno della scuola.

Di fatti, il rapporto Eurydice “Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe” indica la difficile situazione della professionalità docente e la pressione verso la costruzione di un'offerta formativa più vicina ai bisogni degli studenti, ciò imprime sulle traiettorie istituzionali uno specifico orientamento, con particolare ricaduta sulle scelte professionali degli insegnanti (Eurydice, 2008). Il Rapporto evidenzia quanto sia fondamentale l'adeguamento dei processi di insegnamento e il lavoro d'aula per corrispondere ai bisogni formativi di ciascun allievo a prescindere da differenze di genere, di origine etnica, culturale, evolutiva di abilità. L'ultimo rapporto di Eurydice, *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance*, indaga questo tema e identifica le strutture e le politiche associate a una maggiore equità del sistema in relazione soprattutto ai risultati degli studenti (Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2020).

L'inclusione è una responsabilità di tutti i docenti verso tutte le condizioni di diversità, gli insegnanti nell'ambito della comunità educante giocano un ruolo essenziale nello sviluppo dell'educazione e il loro contributo risulta fondamentale alla promozione della personalità umana e della società moderna (European Agency for Development in Special Needs Education 2012).

Includere implica non semplicemente «fare posto» alle differenze — in nome di un astratto principio di tolleranza — ma piuttosto affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di cultura, abilità, genere e sensibilità che attraversano il contesto scolastico in quanto inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è gradita» (Booth & Ainscow, 2008).

La Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità delle Nazioni Unite (UN, 2006) rilancia l'esigenza di allargare il campo della ricerca e degli studi per elaborare strumenti culturali e tecnici, funzionali ad una piena inclusione delle persone con disabilità, senza discriminazioni ed in eguaglianza di opportunità.

La ricerca ha approfondito in tal senso il costrutto inclusivo in ambito scolastico. La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti. Le scelte che compiono gli educatori possono favorire lo sviluppo di un'etica democratica improntata ai valori inclusivi. «L'inclusione scolastica: riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita» (d.lgs. n. 66\2017).

Un sistema scolastico 'inclusivo' può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità" (Linee Guida, UNESCO 2009). L'inclusività dei sistemi educativi richiede l'apertura ai processi di miglioramento, essa può essere misurata con l'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008), strumento di grande valore, che raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, insegnanti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica al fine di progettare azioni che la rendano sempre più inclusiva.

«Il processo dell'inclusione è un percorso per definizione senza fine. Tuttavia, per quanto lontana essa appaia, definire una meta verso cui dirigersi – la piena partecipazione di tutti e la crescita illimitata degli apprendimenti- permette di orientarsi, di stabilire un punto di riferimento per la progettazione e l'azione» (Dovigo, 2008). La nozione di inclusione implica la presenza di un rischio di esclusione che occorre prevenire attivamente, e al tempo stesso evidenzia l'importanza del coinvolgimento di tutti gli alunni nella realizzazione di una scuola realmente accogliente, anche mediante la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative, che veicolano una sensibilità all'intera gradazione delle differenze presenti fra gli alunni (Dovigo, 2007). "...L'unico modo in cui ci sembra di poter definire una scuola come "inclusiva" è quando essa è impegnata in un percorso di sviluppo guidato da valori inclusivi" (Dovigo, 2014). La classifica dei bisogni, dal più al meno importante (in termini di percentuali di insegnanti che li hanno espressi), potrebbe indicare che i docenti sono consapevoli di che cosa oggi implichi un insegnamento di qualità. Essi hanno bisogno di risorse con le quali poter trasferire la

loro attenzione prioritaria dalla teoria alla pratica in classe, concentrando i propri sforzi nell'aiutare gli studenti a farsi carico del proprio apprendimento e, allo stesso tempo, insegnando loro attraverso metodi moderni in linea con i bisogni individuali. L'approccio, inoltre proposto da Florian, Black-Hawkins a seguito di una rigorosa indagine sul campo condotta presso le più inclusive scuole scozzesi finalizzata ad individuare le migliori pratiche inclusive agite dagli insegnanti, evidenzia come il cambio di prospettiva stia proprio nel passaggio da una prospettiva di "fornitura" di servizi uguali per tutti e differenziati per alcuni, in una pluralità di opportunità per tutti grazie ad un processo continuo di arricchimento e ampliamento della didattica di classe (Florian, Black-Hawkins, 2007).

L'analisi condotta ha fatto emergere il bisogno espresso in fase esplorativa di ideazione e realizzazione di un dispositivo di progettazione integrato, con una pluralità di opportunità di apprendimento per tutti teso alla costruzione di un processo continuo di arricchimento e ampliamento della didattica di classe in senso inclusivo. Tale modello di progettazione è frutto della collaborazione e del dialogo con insegnanti nei contesti reali e che si sviluppa a partire dalle pratiche concrete connesse alle interazioni con gli alunni e i colleghi, dal processo di insegnamento/apprendimento, dall'agire in un contesto specifico, dalle esigenze di crescita professionale del docente. La costruzione di un sistema educativo inclusivo, pensato per tutti i soggetti a partire un dispositivo di progettazione integrato (UDL), sin dall'inizio, per rispondere ai bisogni "diversi" delle persone Universal Design for Learning. Appare importante sottolineare un punto fondamentale di tale approccio: esistono curricoli disabili perché progettati pensando ad una media fittizia e non prendendo in considerazione la variabilità individuale. La sfida principale dell'UDL non è quella di adattare i curricoli per pochi, ma sin dall'inizio per tutti» (Montesano et al., 2019).

Si è scelto nello specifico di realizzare una ricerca esplorativa, empirico-descrittiva, attraverso un questionario, ponendosi i seguenti interrogativi che hanno orientato il punto di partenza di tale studio:

Qual è la percezione che hanno i docenti di ruolo sulle pratiche inclusive? Quali sono i possibili strumenti o pratiche da utilizzare per migliorare i livelli di qualità dell'inclusione?

Alla prima fase esplorativa segue un approfondimento di carattere qualitativo attraverso interviste semi-strutturate e focus group. Successivamente è stata ipotizzata e implementata l'ideazione e la realizzazione di un dispositivo di progettazione nell'ambito di una scuola del primo ciclo di istruzione della Campania.

2. Introduzione ai presupposti metodologici dello studio

Alcune evidenze relative ai bassi livelli di inclusione scolastica degli alunni in condizione di difficoltà e alle difficoltà degli insegnanti nella gestione di classi eterogenee hanno fatto emergere il bisogno di approfondire i costrutti sull'inclusione sullo sviluppo professionale e qualità dei contesti d'aula.

Il campo di indagine è stato ristretto alla Campania, regione entro cui si potevano reperire maggiori informazioni con lo scopo poi di condurre una ricerca azione successiva all'esplorazione iniziale.

Abbiamo scelto di utilizzare un approccio misto (metodi quantitativi e qualitativi) per riuscire ad indagare elementi differenti del fenomeno. La prima parte dello studio, di orientamento quantitativo, ci ha fornito un quadro di riferimento generale che abbiamo approfondito poi attraverso una metodologia più qualitativa. L'obiettivo in tale lavoro non è quello di trattare in modo esaustivo un argomento che si presenta ben più complesso ma, al contrario, di far emergere gli sfondi entro i quali lo studio esplorativo si colloca. È importante sottolineare che si tratta di un processo riflessivo che, seppur presentato ora in passaggi separati, ha di per sé accompagnato, in maniera ricorsiva, tutta la ricerca, con lo sforzo di porsi nell'ottica della disponibilità ad accogliere risultanze empiriche non prevedibili a priori. Un processo continuo di comprensione e di interpretazione dei fenomeni.

Si è scelto dunque di conoscere una specifica realtà basandosi su alcuni assunti specifici:

- Partire dai problemi "reali" ovvero mettersi in contatto con la realtà. Ciò significa soffermarsi su domande di ricerca generate dall'analisi dei problemi mantenendo lo sguardo sul reale mentre accade (Mortari, 2010) trovare poi direzioni di senso e di azione per affrontare le criticità. Situazioni critiche realmente vissute da coloro per i

quali la ricerca viene messa in atto. Mettersi in ascolto dei problemi reali è un elemento essenziale cui la ricerca è chiamata. Abbiamo costruito il progetto a partire da un interesse personale nei confronti del mondo della disabilità e della professionalità docente in vista della costruzione di contesti educativi di maggiore qualità e più equi. La volontà di affrontare una questione concreta, ossia attraverso quali dimensioni e interventi si possono concretamente migliorare le pratiche inclusive in classe. Ci ha guidato la volontà di comprendere quale supporto la pedagogia, la psicologia e la sociologia, possono offrire allo studio del tema e successivamente, nella fase di discussione dei dati emersi, quali risposte, in termini di miglioramento delle pratiche inclusive, possono essere declinate;

- Raccontare i dati dal punto di vista dei soggetti e del contesto. In tal senso fare ricerca significa raccontare la storia di come nascono questi interrogativi e dubbi con la curiosità di capire e studiare un tema e trovare risposte nel viaggio che si intraprende (Mortari, 2010). Ci siamo approcciati al contenuto di queste esperienze “lasciando parlare” il contesto, facendo in modo che potesse emergere insieme al significato che assume per i protagonisti stessi (Gobo, 1998). Ci siamo messi in ascolto dei soggetti e della loro interpretazione della realtà, consapevoli che questo rende il disegno di ricerca meno pianificabile ma più orientato a una disposizione flessibile e serendipica nei confronti dei contesti studiati. In questo modo è stato possibile “dare voce” ai docenti coinvolti nel processo e restituire l’esperienza attraverso il loro punto di vista: più che raccogliere i dati, siamo andati loro incontro per esplorare i loro bisogni;
- Formulare le ipotesi e confrontarle con la pratica al fine di andare più lontano nella formalizzazione. La ricerca non si ferma alla produzione di descrizioni ma trova proprio nell’accuratezza e nel coinvolgimento dei partecipanti, nel prenderne parte, con l’obiettivo di esplorare, scoprire e/o descrivere, andando in profondità. Il ruolo del ricercatore è quello di esplicitare i suoi ragionamenti, le intuizioni e le conoscenze tacite, al fine di fornire ai lettori le informazioni per un dialogo all’interno della comunità scientifica (Gobo, 2005). In questo modo, quello che si crea è uno spazio di responsabilità in cui le questioni metodologiche si uniscono a quelle teoriche, epistemologiche ed etiche (Mantovani, 2003, p. 43).
- Costruire uno spazio di esposizione reciproca. L’esperienza della ricerca fa riferimento alle modalità di partecipazione al mondo proprie del ricercatore e dei

soggetti che prendono parte all'indagine e, la conoscenza che ne deriva, è il risultato di questo legame, in quanto configurazione complessa e situata di proprietà che emergono dall'interazione (Dovigo, 2003). Il ricercatore presta attenzione alla singolarità e unicità dell'esperienza vissuta, facendo spesso risultare il soggetto in primo piano rispetto al fenomeno. Il soggetto esprime il suo personale punto di vista sui temi oggetto di ricerca, può scegliere le parole, le frasi e gli argomenti (Mantovani, 1998, p.56). In questo incontro si comunicano e analizzano i vissuti, i pensieri e le emozioni che consentono di comprendere più a fondo ciò che si sta studiando (Dettori, 2012: 75). Il ricercatore assume una funzione di conoscenza dei soggetti e del loro mondo, ma anche questi ultimi sono parte attiva di un processo in cui il ricercatore diventa a sua volta oggetto, non sempre consapevole, di indagine. In questo senso, conoscere è sempre in una certa misura farsi conoscere, esporsi allo sguardo dell'altro, in una cultura della negoziazione (Dovigo, 2005, p. 18- 20) servendosi di un atteggiamento empatico e rivolto all'ascolto attivo. Tutto il progetto è stato costruito in interazione e attraverso il confronto con i partecipanti; solo grazie a questo continuo scambio e contaminazione è stato possibile costruire una conoscenza condivisa. Condurre un'indagine qualitativa significa allora «provare a tenere insieme sperimentazione, invenzione e ricerca attraverso lo stabilirsi di un rapporto comprendente e coevolutivo con i soggetti dell'indagine e il loro contesto;

- Promuovere il processo riflessivo: la riflessività è una sorta di passaggio- ponte che si colloca come snodo tra il racconto dell'esperienza, la decodificazione del significato nel contesto di appartenenza, la discussione. La capacità di “riflettere” sull'azione e nel corso dell'azione (Schön, 1993,2006) di non concepirsi come “risolutori di problemi strumentali” ma “artefici creativi e riflessivi” delle proprie scelte e dei propri atti. Per poter fare ciò è stato necessario assumere un punto di vista fluido in grado di muoversi in modo sensibile sul piano della vicinanza-distanza rispetto al soggetto studiato. Non si tratta di una dicotomia, ma piuttosto di una danza che si sviluppa durante la ricerca. La riflessività non è un percorso puramente introspettivo di elaborazione interiore, ma si realizza attraverso un processo che mette in relazione stretta, in modo circolare e autopoietico, conoscere ed agire (Dovigo, 2005, p. 26). Il ricercatore si muove costantemente e consapevolmente su due differenti piani, quello della riflessione concettuale, in cui le idee vengono riviste,

generalizzate e specificate e il piano empirico in cui i dati di ricerca forniscono ulteriori indirizzi di indagine (Sorzio, 2005). Anche l'intervistato, attraverso la narrazione delle proprie esperienze, mette in atto processi mentali che lo portano a fare un'analisi attenta dei significati, analizzando motivazioni e tensioni. I fatti narrati non vengono presi in esame singolarmente ma vengono collegati a reti di significato che generano conoscenza (Clandin, Connelly, 2000, p.15).

La nostra volontà non è stata quella di dare delle soluzioni preconfezionate ma, al contrario, di attivare riflessioni condivise con i partecipanti. Quindi, possiamo sintetizzare i presupposti metodologici sottolineando la volontà di affrontare questioni concrete, dal punto di vista delle persone coinvolte e con l'obiettivo di sostenerle nella loro esperienza, fino a formulare, a partire dal punto di vista dei soggetti, delle ipotesi di intervento sulla base dei bisogni dei soggetti e della lettura del contesto in cui essi si muovono.

3 Dalla validità ai limiti della ricerca

Una ricerca è credibile se gli strumenti scelti ne garantiscono l'attendibilità e la validità.

I dati qualitativi sono in genere ricchi di dettagli e particolari dal contesto, le interpretazioni sono legate direttamente all'origine dei dati e la validità e l'affidabilità della ricerca sono basate sulla logica delle interpretazioni.

- La persuasività è rafforzata quando le affermazioni teoriche del ricercatore sono supportate da prove provenienti dalle descrizioni degli informatori, sono inclusi dei casi devianti e considerate delle spiegazioni alternative. Le questioni strategiche costringono il ricercatore a documentare le proprie affermazioni a beneficio dei lettori che non erano presenti per assistere al racconto delle storie o al fianco del ricercatore quando tentava di dare loro un senso (Riessman, 2008, p.34);

- La validità è certamente l'obiettivo fondamentale che si prefiggono le tecniche qualitative. La validità è il grado con il quale una descrizione rappresenta accuratamente il fenomeno sociale cui fa riferimento (Hammersley, 1990, p. 57). Questo termine può efficacemente essere sostituito, ad esempio, con quello di

“autenticità”, e il termine di “affidabilità” con quelli di “credibilità”, “consistenza”, “applicabilità” (Semeraro, 2011, p. 105);

- Una ricerca qualitativa è attendibile se rende trasparente il processo di ricerca, ovvero descrivendo la strategia, i metodi di analisi e rendendo esplicite le posizioni dalle quali sorgono le interpretazioni. L’attendibilità è la capacità di essere lo specchio di ciò che accade sul campo riuscendo a cogliere le sfumature e le variazioni dei fenomeni sotto esame (Trincherò, 2004, p.139). La sua valutazione viene effettuata attraverso le informazioni fornite dalla thick description che permettono di identificare i contesti analoghi in cui tali asserti possono essere trasferiti (Corbetta, 2008, p. 13).

È possibile individuare dei criteri che aiutano a testare la credibilità di una ricerca:

- I metodi di ricerca sono appropriati alla natura dell’oggetto?
- La connessione con la teoria e con le conoscenze attuali è chiara?
- I criteri utilizzati per la selezione dei casi, per la raccolta dei dati e per l’analisi sono chiaramente esplicitati?
- La sensibilità dei metodi è adatta alle necessità della ricerca?
- I dati sono stati raccolti e archiviati sistematicamente?
- È stato fatto riferimento a procedure accettabili di analisi?
- Quanto è sistematica l’analisi?
- La discussione sui concetti è adeguata e le categorie derivano dai dati?
- Le prove a favore e contro le argomentazioni sono discusse adeguatamente?
- È stata fatta chiara distinzione tra i dati e le interpretazioni? (Silverman, 2008, p. 277).

Al fine di rendere valido, attendibile e credibile lo studio esplorativo qui proposto si è fatta attenzione ad alcuni aspetti:

- Selezionare e adottare strumenti quantitativi e qualitativi che consentissero di esplorare, in modo coerente al framework teorico di riferimento scelto, il fenomeno dell’occupabilità, tenendo conto, in un’ottica sistemica delle transazioni tra individuo e contesto

- coinvolgimento del ricercatore e dei partecipanti, ma attenzione anche al sistema di significati e alle pratiche sociali entro cui i risultati della ricerca si sono iscritti, le possibilità di comunicare i risultati in maniera efficace (Mazzara, 2002, p. 22);
- argomentazione minuziosa dell'iter della ricerca, dei suoi scopi, del contesto in cui svolge, delle scelte e dei criteri adottati, lasciando quindi traccia delle scelte compiute nel processo e giustificandole (Trincherò, 2004, p. 137);
- trasparenza teorica tramite il riferimento esplicito alle posizioni dalle quali prendono avvio le interpretazioni, quindi mostrare come ciò produca interpretazioni particolari escludendone altre (Moisander e Vatonen, 2006, p. 23).

Va tuttavia considerato, quale limite di tale studio esplorativo, la non generalizzabilità dei risultati che risultano validi solo in relazione al contesto campano. Ogni ricerca, infatti, ha aspetti critici e limitanti. I limiti non sono da intendersi come dei difetti della ricerca ma, piuttosto, come i confini entro i quali i risultati ottenuti dalla stessa sono nella loro più ampia e proficua validità.

4 Il dettaglio della ricerca

Guidati da questi principi abbiamo realizzato il disegno della ricerca che vaglia percorsi di prova che permettono di avvicinarsi progressivamente al contesto e conoscerlo per contaminazione (Dovigo, 2005).

Il mutamento sociale in atto pone al centro dello sviluppo il nodo della formazione, fattore decisivo nella competizione globale. Nell'era della società della conoscenza, le istituzioni scolastiche si trovano al centro di un profondo ripensamento, sono chiamate a riconnettere i saperi formali ai saperi non formali e informali, perché rivestono funzione importante nella crescita e nella maturazione umana e professionale degli studenti. Una scuola, quella del ventunesimo secolo, che deve fronteggiare i cambiamenti in atto che investono le modalità di produzione, trasmissione e diffusione della conoscenza, i modelli di apprendimento, le aspettative verso l'istruzione. La scuola è ormai di fronte alla necessità di ridefinire la propria strada; per farlo è essenziale che chi la percorre lo faccia con responsabilità non solo del guidare e del condurre, ma al contempo con l'idea di servizio. Un percorso che non va tracciato autonomamente dai docenti, in una logica unilaterale e muscolare che

finisce per offuscare l'indispensabile funzione di leadership per l'apprendimento. Tali condizioni hanno rappresentato uno stimolo ad approfondire ed esplorare le due dimensioni principali della ricerca il costrutto di sviluppo professionale e di qualità dei contesti educativi in senso inclusivo, ma che hanno generato un cuore vivo rappresentato dall'ideazione di uno strumento operativo di progettazione inclusiva. Il percorso, caratterizzato da diverse fasi, ci ha consentito di avvicinarci al contesto mettendolo gradualmente a fuoco prediligendo la profondità (osservazione ravvicinata del proprio oggetto di studio).

5 Il contesto della ricerca

Nella prima fase di ricognizione sono stati utilizzati, come tecniche per raccogliere i dati, interviste e questionari tesi a far emergere le rappresentazioni dei docenti di ruolo circa il benessere degli alunni, il clima di classe, la gestione della classe, la relazione educativa, la progettazione condivisa, elementi essenziali per creare un contesto educativo inclusivo. I destinatari della ricerca sono rappresentati da docenti di ruolo della Campania afferenti alla scuola Polo regionale per la formazione dell'Ambito diciotto.

In linea con le idee generali e con lo stato dell'arte fin qui indagato si propongono una serie di azioni legate alle affermazioni poste:

Gli insegnanti sembrano non avere strumenti adeguati nella gestione di classi eterogenee. Come possiamo rendere il loro intervento più efficace?

Gli studenti italiani riportano livelli di ansia scolastica più elevati che nella media OCSE. Come possiamo promuovere nella classe il benessere scolastico?

L'eterogeneità delle classi richiede una progettazione condivisa dei percorsi di apprendimento. Come possiamo creare uno spazio temporale e relazionale che consenta una progettazione di percorsi di apprendimento collegialmente?

In linea con le domande di ricerca, l'obiettivo generale è stato quello di promuovere la costruzione e l'utilizzo di percorsi di apprendimento inclusivi. Tuttavia, un'analisi approfondita circa il processo inclusivo e le relative rappresentazioni dei docenti, costituisce solo l'inizio del percorso di ricerca. Oltre ad individuare la "situazione-problema" la ricerca è tesa a pianificare e attuare una possibile azione di rimedio in grado di migliorare la situazione dal suo interno.

Nell'ambito del lavoro di ricerca, è stato importante concentrarsi sulla rilevazione dei bisogni professionali dei docenti per dare fondamento ad un agire educativo e didattico consapevole e informato. È stato predisposto e diffuso un questionario teso all'analisi dei bisogni dei docenti di ruolo e alle percezioni relative alle buone prassi ostacoli all'inclusione.

Il questionario predisposto per docenti di ruolo mirava ad esplorare risorse e criticità incontrate dai docenti nella gestione dei bisogni educativi con particolare attenzione alla promozione dei processi inclusivi e alla qualità d'aula. Lo strumento, articolato in 30 quesiti, chiedeva all'intervistato di esprimere il proprio livello di accordo rispetto ad una serie di affermazioni legate all'età e contesto, a fattori motivazionali, ad ostacoli all'inclusione e buone prassi e metodologie didattiche, al ruolo dei docenti e la collaborazione, al ruolo dell'organizzazione scolastica nel sostegno ai processi inclusivi, alle prospettive di sviluppo professionale. È emerso da una prima analisi, che i docenti sono consapevoli di che cosa oggi implichi un insegnamento di qualità. Essi hanno bisogno di risorse con le quali poter trasferire la loro attenzione prioritaria dalla teoria alla pratica in classe, concentrando i propri sforzi nell'aiutare gli studenti a farsi carico del proprio apprendimento e, allo stesso tempo, utilizzando metodi moderni in linea con i bisogni individuali degli studenti.

6 Il campione dei partecipanti e la struttura del questionario

Il campione che ha partecipato allo studio esplorativo è rappresentato dai docenti di ruolo e della Campania del primo e de secondo ciclo di istruzione. Il questionario utilizzato è quello che prevede l'autocompilazione ovvero quello che il soggetto compila da solo, senza l'intervento dell'intervistatore. Il questionario è stato realizzato cercando di garantire l'uniformità dei significati al fine di favorire la codifica delle risposte ai fini dell'analisi dei dati evitando domande lunghe e/o complesse. È stato effettuato un collaudo sia dello strumento di rilevazione che delle modalità di rilevazione effettuato su un piccolo sotto-campione (i docenti di un consiglio di classe dell'istituto Andrea Torrente) appartenente alla popolazione oggetto di indagine.

Il questionario è stato diffuso grazie ad un'apposita convenzione tra il dipartimento di Studi Umanistici e il Polo Regionale per la formazione dei docenti A. Torrente. È stato poi chiesto attraverso una lettera formale al Dirigente dell'istituzione scolastica

l'autorizzazione alla somministrazione del questionario attraverso una specifica mail con le utili informazioni sulla ricerca (*Il seguente questionario mira ad esplorare risorse e criticità incontrate dai docenti nella gestione dei bisogni educativi con particolare attenzione alla promozione dei processi inclusivi e alla qualità d'aula.*) e un Link riconducibile ad un Google moduli contenente le domande .

Data la connotazione pienamente esplorativa della ricerca, è stato adottato un procedimento di campionamento di tipo non probabilistico. Nello specifico è stato adottato un campionamento a valanga scegliendo un certo numero di soggetti dotati delle caratteristiche richieste per l'indagine e perché ritenuti essere maggiormente connessi al fenomeno oggetto di studio (i docenti della Campania dell'ambito 18). L'ambito territoriale n 18 della Campania è stato costituito nel 2016 ai sensi di quanto previsto dalla Legge 107/2'15. Esso comprende 54 istituzioni scolastiche appartenenti a diversi Comuni dell'area a nord di Napoli: Afragola, Arzano, Casavatore, Casoria, Crispano, Caivano, Cardito, Frattamaggiore, Frattaminore, Grumo Nevano.

Tra le 54 scuole figurano 14 istituzioni scolastiche autonome del secondo ciclo, tra cui un Centro Provinciale per l'istruzione degli adulti. Le restanti scuole sono del primo ciclo di studi, quasi tutti Istituti comprensivi. Nell'ambito 18 ci sono in organico di diritto circa 5000 docenti.

Nell'area territoriale dell'ambito 18 generalmente non si dispone di una sufficiente organizzazione sistematica atta ad arginare e prevenire i fenomeni di disagio sociale. La disarticolazione e, in moltissime occasioni, l'assenza di Politiche Sociali incisive, rallenta enormemente i processi di integrazione culturale e di recupero della dispersione scolastica.

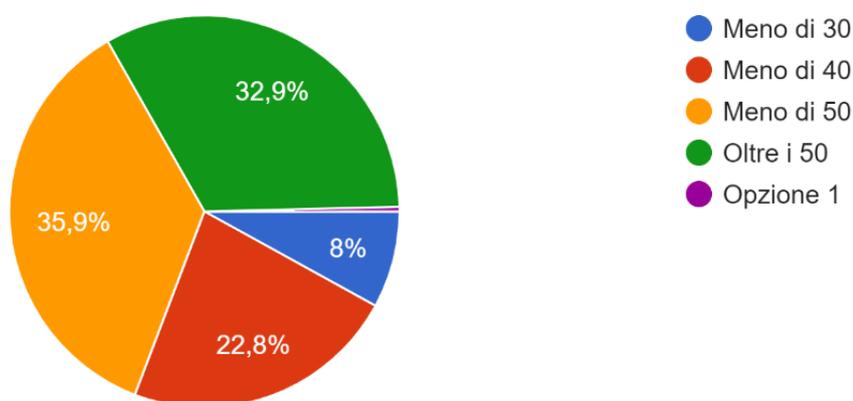
Nonostante le difficoltà di contesto le scuole hanno aderito ai piani di formazione con grande interesse verso le tematiche legate alla progettazione didattica, all'inclusione e alle nuove tecnologie.

L'utilizzo di tale tipologia di campionamento è frutto di considerazioni razionali legate fondamentalmente al bisogno di massima diffusione attraverso esplicita richiesta ai partecipanti stessi, in modo da creare un "effetto valanga" (Corbetta, 2003). Ciò ha permesso di reperire circa 600 risposte al questionario esplorativo e 20 interviste.

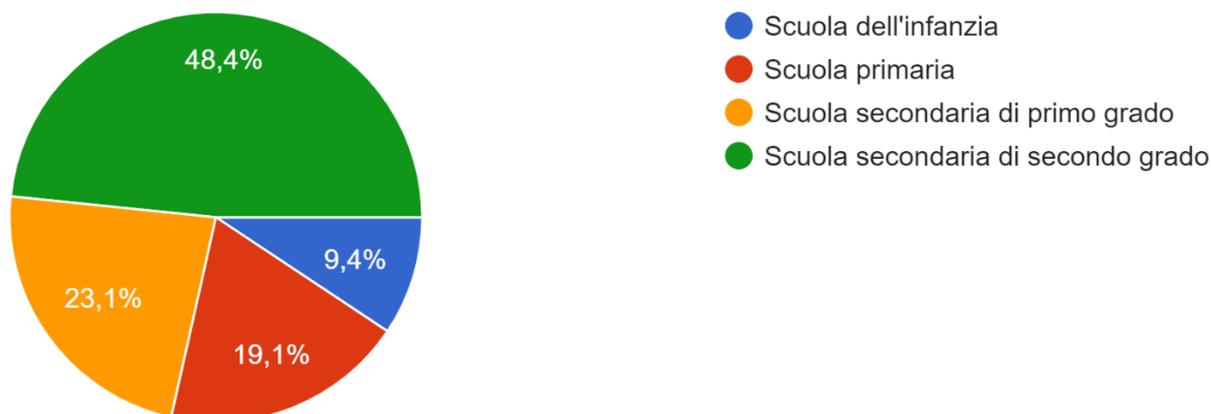
7 L'analisi descrittiva: il questionario

La prima parte del questionario prevede domande socio-anagrafiche di base (età, titolo di studio). Il 60% dei docenti intervistati ha un'età compresa tra i 40 e i 50 anni e circa il 70% presta servizio nelle scuole secondarie con un titolo di studio universitario. Si riportano di seguito i grafici che consentono di descrivere le caratteristiche sociografiche del campione:

-Età



-Tipologia di scuola presso la quale svolgono il loro servizio



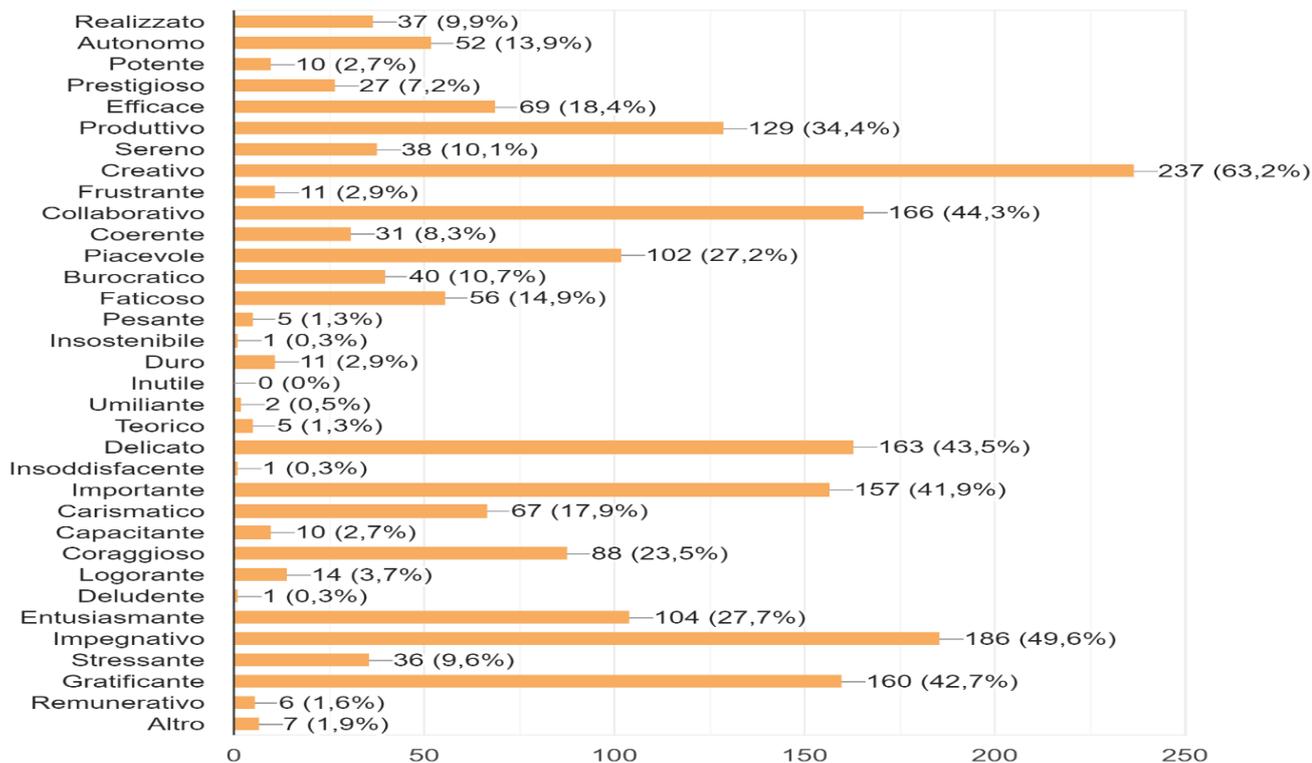
Seguono domande che cercano di far emergere la dimensione motivazionale dei partecipanti. Volendo esplorare nello specifico la spinta prevalente che ha orientato la scelta della professione docente è interessante notare come tale scelta sia per il 70 %

circa legata ad un vivo interesse per la professione. Circa il 33% dei docenti intervistati dichiara di aver scelto l'insegnamento per attitudini personali e il 43% per l'interesse per l'educazione dei giovani, ritenendo la professione docente impegnativa, creativa e delicata.

-Fattori che hanno dettato la scelta professionale



-Aggettivi qualificanti la propria professionalità



-I maggiori ostacoli percepiti dai docenti per garantire contesti inclusivi

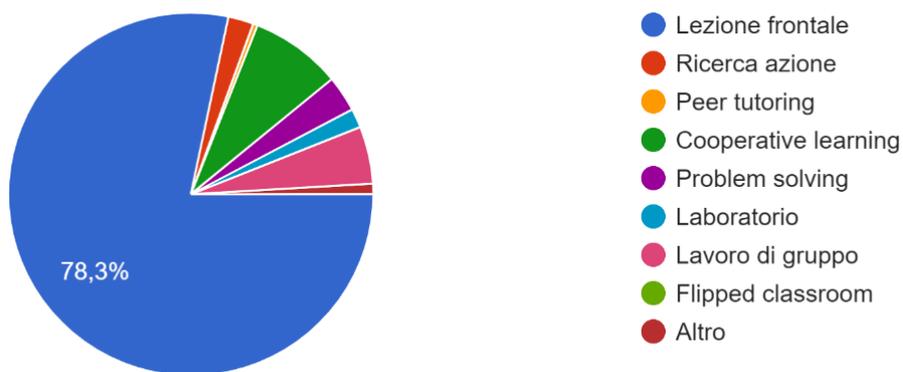


-Le buone pratiche utili alla promozione di contesti inclusivi



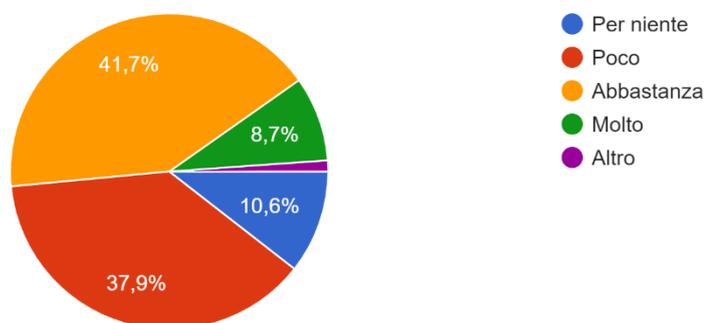
Il 50% circa dei docenti ritiene che le buone prassi favorevoli l'inclusione siano il miglioramento degli ambienti di apprendimento e il coinvolgimento attivo degli studenti

-La metodologia più utilizzata nella scuola



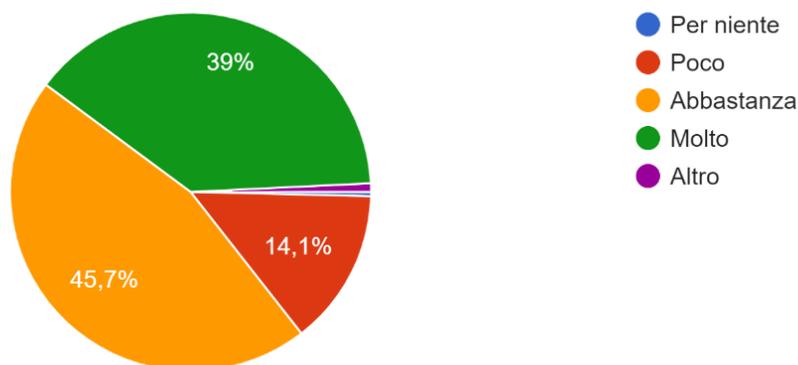
Il 90 % dei docenti intervistati afferma che la metodologia didattica più usata nelle scuole sia la lezione frontale e il 30% ritiene che il livello di inclusività della didattica possa essere aumentato con il ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica.

-La cura dell'ambiente di apprendimento



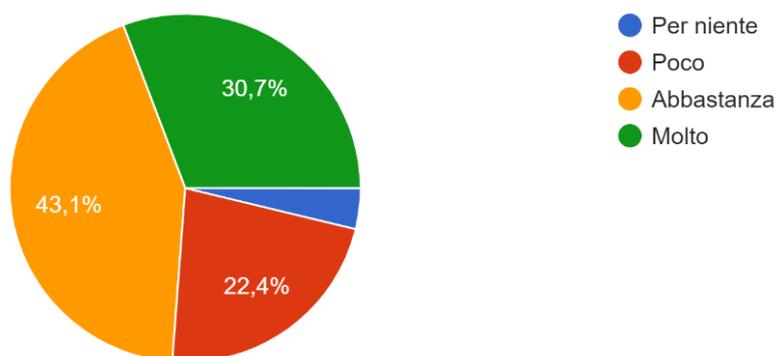
Il 70% degli intervistati ritiene che gli ostacoli ad una didattica inclusiva siano da ricondurre a scarsa accessibilità degli ambienti di apprendimento e a difficoltà nella progettazione didattica fondata sui bisogni specifici.

-L'impatto positivo dei docenti in attività condivise



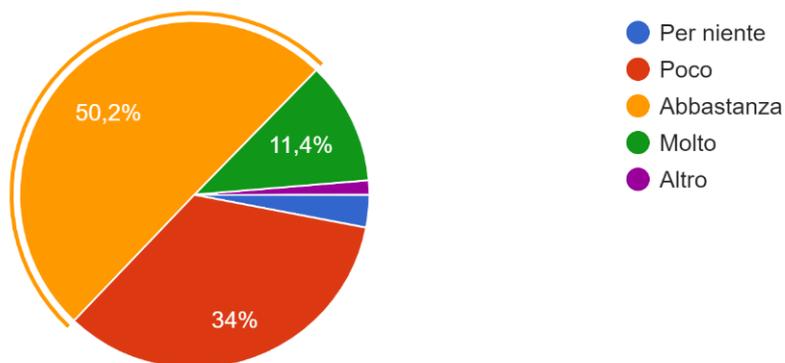
L'80% degli intervistati ritiene che possa esserci una buona collaborazione tra insegnanti di base e insegnanti di sostegno, mentre il 50 % circa degli intervistati ritiene che gli insegnanti facciano abbastanza per rimuovere gli ostacoli all'apprendimento inclusivo e considerano il sostegno come un'attività di insegnamento non separata dalla didattica generale della classe.

-L'aggiornamento professionale per il miglioramento delle pratiche inclusive



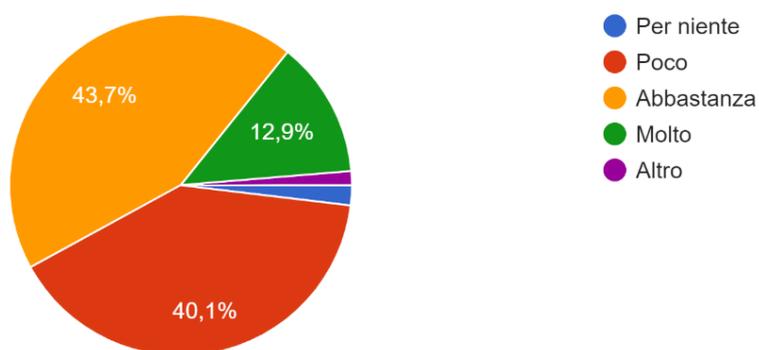
L'aggiornamento professionale è ritenuto importante da circa il 75% del personale della scuola. L'assenza di interesse per le iniziative di aggiornamento è irrilevante

-Gli spazi di riflessione e confronto tra i docenti su dimensioni critiche



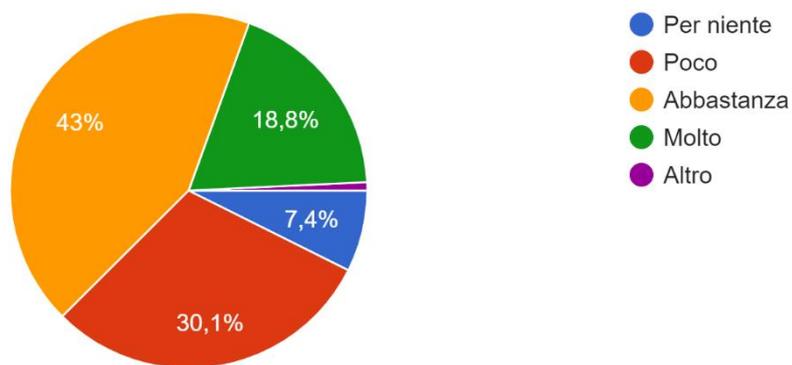
La riflessione e il confronto rappresentano pratiche abbastanza importanti per più del 60% dei docenti. Resta comunque un'area di parziale disinteresse per tali opportunità.

-Il coinvolgimento degli alunni nei processi di risoluzione delle criticità



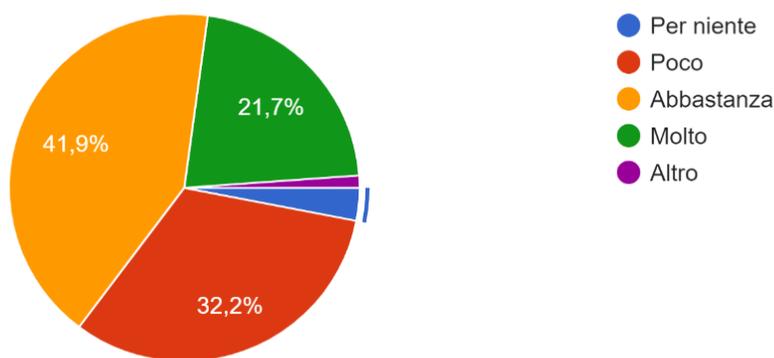
Modesto invece il coinvolgimento degli alunni nei processi di risoluzione delle criticità superando di poco la soglia del 50%. La metà circa degli alunni non partecipa o partecipa poco al processo di risoluzione dei problemi

-La gestione delle difficoltà come responsabilità condivisa dall'intera comunità



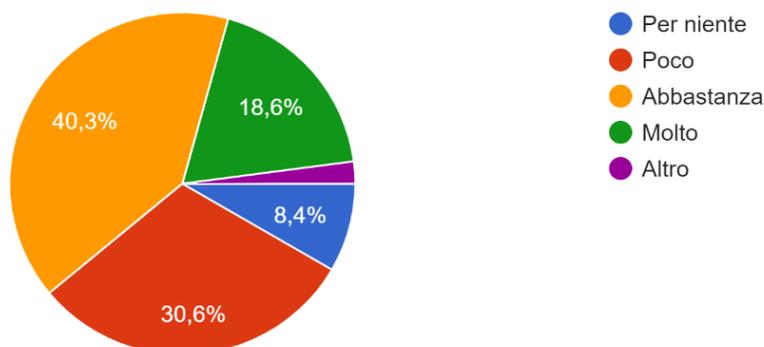
La comunità scolastica, nella sua dimensione istituzionale, partecipa in maniera apprezzabile, circa il 60%, alla gestione delle difficoltà. Non irrilevante la percentuale delle componenti che non esprimono segni di responsabilità nei processi di gestione delle difficoltà.

-La valorizzazione della diversità come occasione di crescita per l'intero gruppo classe



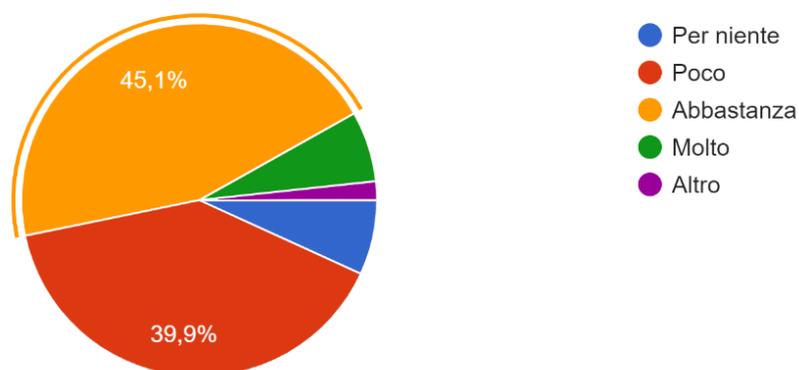
Circa il 60% dei docenti considera la diversità come una opportunità di crescita del gruppo classe. Più di un terzo comunque non valorizza sufficientemente la diversità come fattore di crescita personale degli alunni.

-La possibilità di ridurre le attività di sostegno separate dalle attività di classe



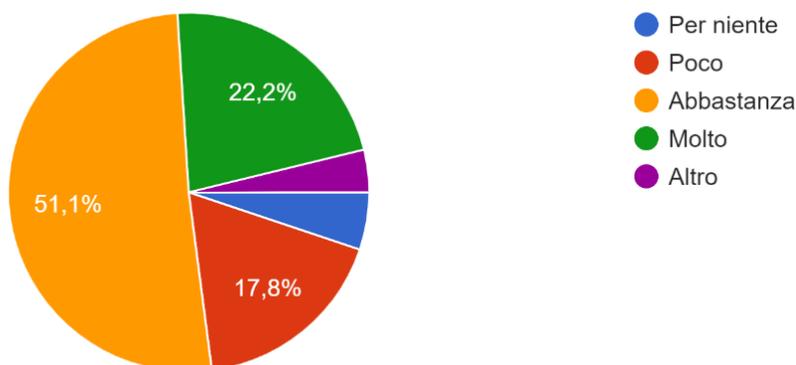
Più del 50% dei docenti ritiene che sia opportuna una riduzione delle attività di sostegno svolte fuori dalle ordinarie attività curriculari. Purtroppo, circa il 40% non ritiene possibile tale riduzione.

-Livelli di collaborazione con gli interlocutori esterni alla comunità scolastica



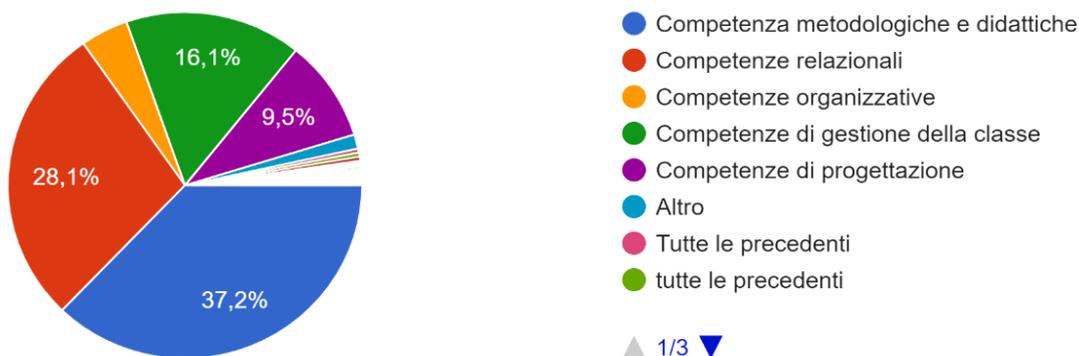
Sotto il 50% il livello di collaborazione con i soggetti esterni alla scuola- Tale dato depone per un ancora modesto livello di innovatività nella progettazione didattica, mancando il necessario apporto che può venire da enti di ricerca e dalle Università.

-Livelli di collaborazione tra docenti per l'ideazione e condivisione dei percorsi di apprendimento



Più dei due terzi dei docenti esprimono un apprezzabile livello di collaborazione nella ideazione e condivisione dei percorsi formativi. Solo una modesta percentuale di docenti non esprime adeguati livelli di collaborazione con i colleghi.

-Competenze ritenute utili per lo sviluppo futuro dei docenti in relazione alle pratiche inclusive



Il 37% circa dei docenti ritiene che il loro sviluppo professionale possa essere facilitato dalle competenze didattiche e metodologiche mentre il 28 % dalle competenze relazionali, il 16 % reputa la competenza relazionale importante. Solo il 9% circa ritiene

7. Capitolo

La Ricerca qualitativa in ambito educativo

1. La ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo. Questa concezione evidenzia alcuni approcci fondamentali che si collegano al principio della contestualizzazione dei fenomeni analizzati nella loro dinamicità e variabilità tramite i diversi percorsi di indagine. Nella ricerca qualitativa si usa non a caso il riferimento sempre più frequente alla Grounded Theory (Charmaz, 2006; Cohen, Manion e Morrison, 2007, 475-500; Bryant, Charmaz, 2008).

Secondo questa teoria i dati con cui analizzare i fenomeni emergono direttamente dalle situazioni contestuali, che diventano oggetto di attenzione del ricercatore, che da queste ricava importanti dati analitici.

La ricerca qualitativa è un processo per esplorare e comprendere, empiricamente, il "significato" che gli individui o i gruppi attribuiscono a un problema, un evento, una situazione, un'esperienza. cercando di recuperare l'unicità dei fenomeni (Mantovani, 1998), e quindi di intercettare e comprendere quel "mondo invisibile" ovvero, l'universo variegato dei significati soggettivi consistenti in pensieri, aspettative e desideri che spesso rischiano di restare ad un piano implicito, latente. Secondo Denzin e Lincoln (2005a, pp. 3-4) la ricerca qualitativa riguarda l'uso e la raccolta di una varietà di materiali empirici (studi di caso, esperienze personali, introspezioni, storie di vita, interviste, artefatti, testi culturali e produzioni varie, osservazioni, interazioni, materiali audio-visivi, ecc.) che descrivono momenti problematici e costruzioni di conoscenze a livello individuale e grupppale.

La ricerca qualitativa racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà. In questa prospettiva i paradigmi teorici che giustificano questi metodi di ricerca in educazione si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di conoscere eventi quotidiani in situazioni particolari. In quest'ottica il ricercatore è un soggetto che costruisce insieme agli individui, o ai gruppi che partecipano alle

indagini, le conoscenze e le riflessioni sui dati di ricerca, per cui i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle esperienze risultano dunque essenziali, non accidentali o secondari (Sorzio, 2005, pp. 35- 49). Nelle analisi di tipo induttivo sottostanti ai processi interpretativi si procede dunque alla individuazione di concetti, di temi e di modelli che dovrebbero portare ad una lettura in profondità delle esperienze vissute.

Le prospettive recenti che riguardano la ricerca educativa si avvalgono della teoria della complessità una volta riferita alle scienze naturali, attualmente trasferita al complesso di fenomeni sociali, all'interno dei quali sono collocati i fenomeni educativi. In tal senso, lo studio dei processi educativi è affrontato attraverso la ricerca qualitativa con il ricorso a paradigmi alternativi che si rifanno ad approcci interpretativi, fenomenologici, interazionisti, etnografici, e ad analisi in ambienti "naturali" (Cohen, Manion e Morrison, 2007).

La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni". Considerando tale prospettiva (Trincherò, 2004, pp. 85-139) si può affermare che questi molteplici percorsi interpretativi della realtà permettono indagini in profondità che rendono possibili interpretazioni plurime, oltre che legittimare la necessità di avvalersi di molteplici tecniche che possono favorire la conoscenza di soggetti e relazioni tra soggetti in contesti educativi e formativi di tipo informale, non formale e formale.

La ricerca qualitativa è caratterizzata da un processo circolare in cui il ricercatore, pur muovendosi secondo le fasi, può, per esempio, riformulare costantemente il disegno di ricerca alla luce dei dati raccolti, definire gli strumenti per la raccolta dei dati a seconda dei risultati ottenuti in fase di analisi, prendendo decisioni che sono contingenti e quasi mai lineari e pianificate in anticipo.

2. Contesto storico della Grounded Theory

The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research di Glaser e Strauss (1967) è comunemente riconosciuto come il primo contributo articolato sulla metodologia qualitativa. Nel testo del 1967 di Glaser e Strauss definiscono la Grounded Theory come "un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme

di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati” (Glaser, Strauss, 1967, p. 8).

Nel corso degli ultimi due decenni, gli stili differenti di fare grounded theory hanno preso una loro fisionomia sempre più precisa, essa è stata definita da Kathy Charmaz, uno degli autori che più ha portato la GT nell'ambito dell'approccio costruttivista, “un insieme di linee guida analitiche e flessibili che consentono al ricercatore di focalizzare la propria raccolta dati e di costruire una teoria induttiva di medio-raggio attraverso successivi livelli di analisi dei dati e di sviluppo concettuale” (Charmaz, 2005, p. 507).

La grounded theory è la costruzione teorica che non è frutto del processo logico-deduttivo, che non è originata dal procedimento speculativo astratto che prende spunto da riflessioni teoriche preesistenti, sia pure riformulandole, e che non assegna ai dati il valore di prova empirica utile per verificare ed illustrare le suddette speculazioni. Perché vede nei dati la fonte della teoria che dà loro senso, l'origine e la ragione di quest'ultima, ed assegna ai dati medesimi uno statuto teorico ben diverso da quello di meri elementi utili per la verifica di teorie formulate a partire da altro, invece che da essi stessi.

Grounded Theory è un'espressione inglese che ha questo significato letterale: “teoria radicata”, “fondata” (Mortari, Ghiretto a cura di, 2019). La dizione “GT” può, quindi, riferirsi sia al processo della ricerca, sia al prodotto di questo processo (cfr. Heilemann, Albarrán, 2017, p. 89).

Attraverso il processo di ricerca si sviluppano interpretazioni analitiche dei dati per indirizzare più a fondo la stessa raccolta di dati, che vengono a loro volta utilizzati per informare e rifinire lo sviluppo dell'analisi teorica. I ricercatori che conducono una GT sono in grado di costruire una vera e propria teoria con queste caratteristiche: adeguatezza (una GT fits) perché hanno costruito spiegazioni astratte dai dati, quelli raccolti e non secondo idee e concetti già esistenti o conosciuti; funzionalità (una GT works) cioè, dal momento che è una teoria fondata sui dati provenienti da un contesto, i ricercatori sono in grado di spiegarlo e di portare alla luce tutto ciò che potrebbe risolvere problematiche e comprendere (e a volte prevedere) possibili effetti; rilevanza

(una GT is relevant) in quanto i ricercatori hanno saputo intercettare un bisogno emergente nel contesto, una questione sentita dai partecipanti.

L'approccio rigoroso della GT offre alla ricerca qualitativa un set di chiare linee guida attraverso le quali si costruisce una struttura esplicativa che specifica la relazione tra i concetti (Charmaz, 2006).

La GT non specifica una particolare tecnica di raccolta dei dati, anche se ne mostra l'utilizzo; essa piuttosto delinea il proprio processo analitico attraverso lo sviluppo, il raffinamento e l'interrelazione dei concetti.

La strategia della GT include:

- simultanea raccolta e analisi dei dati;
- un processo di codifica dei dati in tre differenti fasi (iniziale, focalizzato e teorico);
- metodo comparativo;
- scrittura di memo per la costruzione dell'analisi concettuale;
- campionamento che precisi e approfondisca i concetti teoretici emergenti (campionamento teorico);
- integrazione della struttura teoretica.

Il processo della GT non è lineare, non segue cioè come altri metodi una direzione univoca che va dalla raccolta dei dati alla sua analisi ed elaborazione. Oltre a proporre una simultaneità tra la raccolta dei dati e l'analisi, essa richiede anche un continuo richiamo tra i dati e la concettualizzazione; la teoria emergente pone la necessità di tornare continuamente ai dati per approfondire alcune categorie, per rimetterle in discussione o per confermarle.

Nella Grounded Theory, il rapporto tra le fasi di ricerca è ricorsivo, e viene meglio rappresentato dalla forma della spirale come rappresentato nella figura che segue.

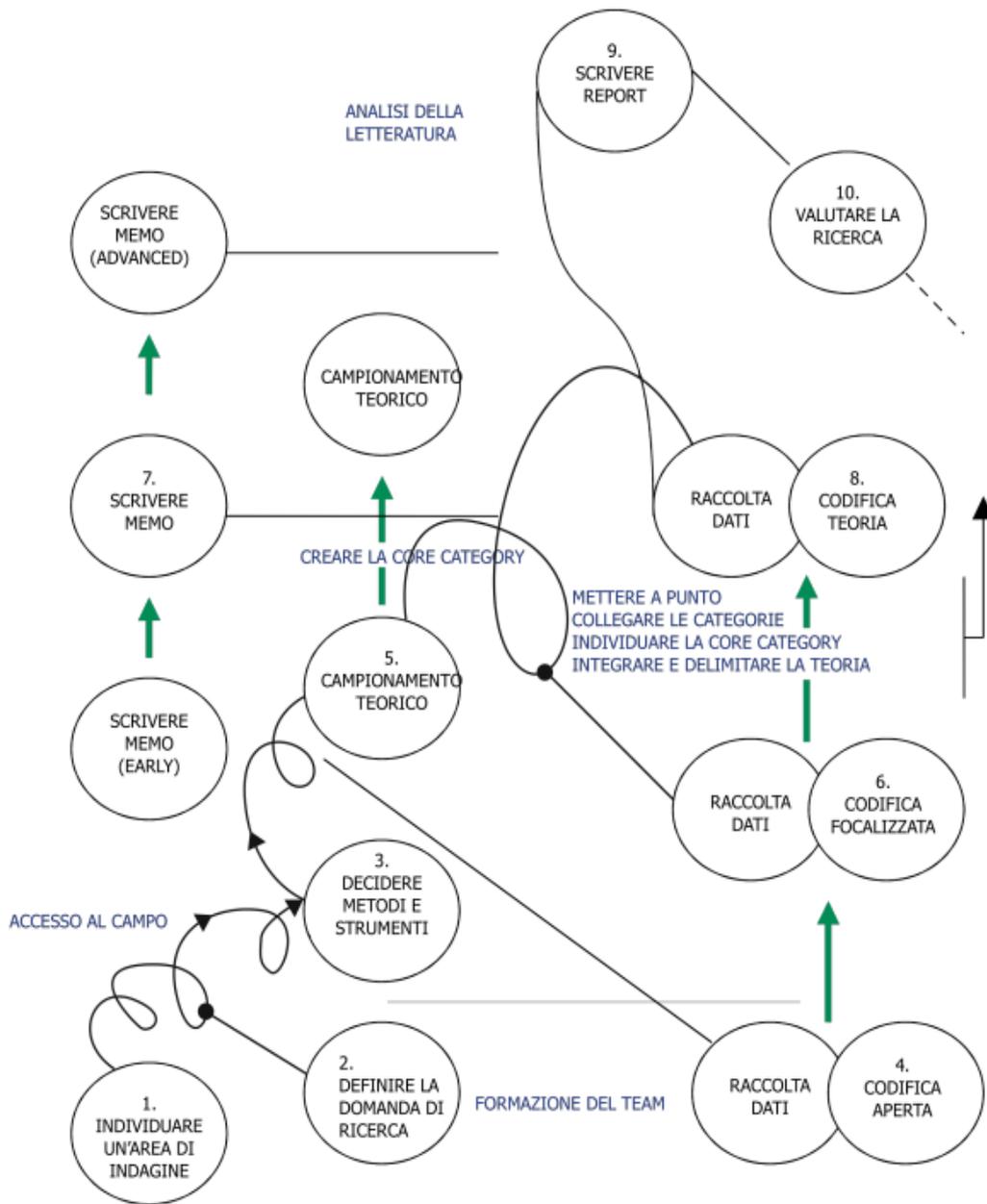


Fig. n.12 “Grounded Theory: fasi del processo di ricerca” (Tarozzi, 2008)”.

La ricorsività è un punto di forza perché costringe il ricercatore a non dare mai per scontata la bontà della sua indagine e a riflettere costantemente sul processo di ricerca nella sua interezza, valutando ciascuna fase alla luce delle altre e ragionando sull'efficacia delle tecniche e degli strumenti di rilevazione rispetto agli obiettivi raggiunti.

Nell'ambito di questo studio si è scelto di seguire, come verrà precisato anche più avanti, di condurre un'analisi dei dati attraverso la GT in modo da ottenere una comprensione dei comportamenti umani tramite un processo di scoperta e di ragionamento induttivo in grado di dare valore ai processi messi in atto nella pratica scolastica e sottostanti alle interazioni intersoggettive.

3. I tratti distintivi della Grounded Theory

Fin dai suoi inizi, il metodo della GT pone enfasi ed importanza sull'analisi di processi e azioni (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978). Il termine “processo”, nella GT, si riferisce:

1. all'insieme delle interazioni che prendono forma grazie alla capacità degli individui di dare dei significati a ciò che sperimentano;
2. all'impatto che il contesto sociale (culturale, relazionale ecc.) può avere su quei significati;
3. al modo in cui quegli individui, di rimando, reinterpretano i fenomeni e, sulla base di queste reinterpretazioni, agiscono o prendono delle decisioni.

La GT permette di esplorare in profondità il significato attribuito ai fenomeni e gli aspetti negoziati dai soggetti all'interno di uno specifico contesto.

La simultanea raccolta dei dati e la loro analisi sono in sintonia con questo approccio, in quanto la stessa raccolta dei dati informa l'analisi “emergente” degli stessi. Quindi una GT inizia ponendosi una domanda piuttosto generica: cosa accade in un determinato contesto? (Glaser, 1978). Il ricercatore entra nel campo di indagine con la mente più aperta possibile, cercando di porre attenzione su ciò che vede e sente in quel determinato setting. Egli è interessato a studiare il processo sociale che avviene in quel contesto, in quanto il suo scopo è quello di costruire una teoria che emerga dal

contesto stesso e che lo spieghi. A questo scopo si pone altre e più approfondite domande (Charmaz, 2006):

Lo scopo del ricercatore che usa la GT è quello di entrare in un contesto, di cercare di costruire uno sguardo dall'interno; essendo una raccolta dati volta all'emersione di una teoria, questa fase dovrà porre estrema attenzione a non attribuire il proprio pensiero alle parole dei partecipanti (Dal punto di vista di chi un certo processo è importante? Dal punto di vista di chi è invece marginale? Come emerge il processo sociale osservato? In che modo le azioni dei partecipanti costruiscono tale processo? Chi controlla questo processo? Con quali condizioni? Quali differenti significati i partecipanti attribuiscono al processo? Come ne parlano? A cosa danno più importanza? Che cosa invece tralasciano? Come e quando i loro significati e le loro azioni cambiano il processo?.), ma a costruire i dati con loro, o meglio dovrà cercare di accedere al contesto mediante i partecipanti.

Costruire i dati significa tenere presenti alcune dinamiche (Charmaz, 2006):

- porre attenzione ai processi e alle azioni come alle parole con le quali essi sono descritti;
- delineare dettagliatamente il contesto, gli scenari, le situazioni e le azioni;
- registrare chi fa o ha fatto che cosa, quando e perché, in che modo;
- identificare le condizioni per le quali una specifica azione o un processo sono emersi o sono mutati;
- cercare diverse direzioni con le quali interpretare questi dati;
- concentrarsi su specifiche parole o frasi alle quali i partecipanti danno un particolare significato;
- fare attenzione alle assunzioni, ai concetti impliciti, ai dettagli dati per scontato che provengono dai partecipanti; mostrare come tali assunzioni si rivelano.

3.1 Il processo di codifica dei dati

La codifica dei dati è il collegamento fondamentale tra la raccolta e la teoria emergente che spiega i dati stessi. Attraverso di essa si definisce cosa succede nei dati e si comincia a raggrupparli a seconda del loro significato. Ciò che ne emerge conferisce la forma agli elementi di una teoria nascente la quale spiega e interpreta

i dati e ne suggerisce la successiva raccolta. A grandi linee, la codifica nella GT è costituita da tre momenti

- Il primo è quello di una iniziale codifica, che richiede di essere il più possibile aperta verso qualsiasi direzione teoretica che possa scaturire dai dati; in questa fase il ricercatore attribuisce delle etichette ad ogni frase, parola, segmento presente nei dati che ha raccolto.
- La seconda fase invece vede una codifica molto più focalizzata e selettiva, che utilizzando le etichette più significative emerse precedentemente organizza, sintetizza, integra e suddivide l'ampio insieme di dati.
- La terza infine, la codifica teorica, è quella che porta le categorie emerse ad un livello massimo di astrazione, al fine di individuare la core category in grado di spiegare l'insieme delle categorie, le loro relazioni e i livelli gerarchici. Glaser e Strauss definiscono le categorie come elementi concettuali di una teoria (1967): esse spiegano a parole le idee, gli eventi e i processi che emergono dai dati.

Una categoria dovrebbe comprendere etichette che trattano argomenti e modelli comuni o simili. Esse devono essere più concettuali possibile, avere una capacità di astrazione e di generalizzazione, dare una direzione analitica e utilizzare termini precisi. L'operazione fondamentale che conduce alla creazione della teoria non è la descrizione dei dati ma la concettualizzazione degli stessi che prende forma nei vari livelli di analisi dei dati, che nel gergo della GT, trattandosi di dati testuali, si chiama codifica. Nello stesso momento devono rimanere aderenti ai dati.

Le categorie sono costituite da etichette, codificazioni, prese direttamente dai soggetti coinvolti nella ricerca, e rappresentano la definizione teoretica e sostanziale che il ricercatore attribuisce a ciò che avviene nei dati. La logica della codifica nella GT differisce da quella della ricerca quantitativa (e anche da grossa parte della ricerca qualitativa) che applica categorie o etichette predeterminate ai dati. Differentemente in questo caso le categorie emergono direttamente dai dati e definiscono il proprio significato nel confronto con essi. Per questo motivo il ricercatore che usa la GT deve interagire più e più volte con i propri dati, tornando frequentemente ad essi con le categorie che di volta in volta emergono. Attraverso questa codifica attiva è possibile aprire nuovi interrogativi e aree di ricerca inaspettate. Questo aspetto è molto importante nella GT, in quanto è ciò che la rende innovativa rispetto ad altri metodi.

Si tratta di una garanzia che il ricercatore possiede per essere sicuro, alla fine della ricerca, di non aver semplicemente sovrapposto le idee che già aveva in mente prima di iniziare sui dati raccolti. Questo processo offre così la possibilità di far emergere teorie del tutto nuove che possono essere (solo) successivamente confrontate con teorie già esistenti, siano esse empiricamente o teoreticamente fondate. Da quanto detto è evidente che il linguaggio gioca un ruolo cruciale: i termini empirici non appaiono in questo tipo di codifica come qualcosa di distaccato dal reale svolgersi dell'esperienza umana, ma al contrario è il linguaggio e le azioni della stessa esperienza umana a suggerire i termini empirici. In questo senso, nessun ricercatore è neutrale in quanto il linguaggio conferisce forma e significato alla realtà osservata (Charmaz, 2006). Uno degli elementi fondamentali del processo di codifica dei dati che avviene con l'uso della GT, è quella del constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967), il metodo della comparazione costante, che significa svolgere un lavoro di comparazione tra i dati ad ogni livello dell'analisi. Per esempio, è possibile comparare episodi o concetti all'interno della stessa intervista o in differenti interviste. Oppure comparare le interviste ad uno stesso soggetto avvenute in momenti diversi, o osservazioni delle stesse attività svolte in tempi e spazi differenti. Questa comparazione, avvenendo a e tra diversi livelli, agevola il ricercatore a far emergere la spiegazione di un processo dai dati, sui quali la teoria emergente dovrà essere radicata e fondata.

3.2 La codifica iniziale

La caratteristica fondamentale della prima fase di codifica è quella di rimanere aperta all'esplorazione di quante più possibilità teoretiche possano provenire dai dati. Solo più tardi e successivamente a questa fase sarà possibile definire categorie più stabili (conceptual core categories). In questo momento il ricercatore si pone domande piuttosto ampie e flessibili, riguardanti cosa studino i dati raccolti, cosa essi suggeriscano e da quale punto di vista, quali categorie teoretiche indichino questi specifici dati. La codifica iniziale rimane quindi strettamente aderente ai dati, fondata su di essi e sulla loro continua comparazione; le categorie da essa prodotta sono provvisorie perché aperte ad ogni altra possibilità di analisi, provengano queste ultime dal ricercatore stesso o da suggerimenti esterni (quali altri ricercatori o soggetti

coinvolti nella ricerca). Gradualmente emergeranno categorie sempre più in grado di “calzare” sui dati (to fit); tali categorie saranno utili per una successiva raccolta di dati che le esplori e le espanda ulteriormente. Inoltre, la codifica iniziale serve al ricercatore per individuare le aree nelle quali c'è una carenza di dati: l'esistenza di buchi o spazi vuoti è parte del processo analitico, inevitabile nel momento in cui si utilizzi un metodo come la GT indirizzato all'emersione di una teoria. Questo è uno dei vantaggi della simultaneità della raccolta e dell'analisi dei dati: è possibile comprendere molto dagli spazi che rimangono vuoti, in quanto evidenzia in quali aree sia necessario raccogliere dati nuovi o più approfonditi. In questa fase l'obiettivo è attribuire codes, ossia dare nomi, ai concetti che emergono da una lettura attenta dei dati: tali codes possono essere tanto più utili alla successiva fase di emersione della teoria quanto più sono vicini ai dati. A questo scopo è preferibile utilizzare termini che provengano dai dati stessi, che preservino l'autenticità dei racconti, delle azioni, delle esperienze fornite dai soggetti della ricerca. Ignorare ciò significa perdere la possibilità di studiare un processo da un punto di vista interno, rimanendo outsider a quello che si sta studiando (Charmaz, 2006). In sintesi, per favorire l'emersione di una teoria fondata, una buona codifica rimane aperta e aderente ai dati, sceglie codifiche semplici, precisi e brevi, preserva le azioni, compara costantemente dati con dati e si muove rapidamente attraverso di essi. La codifica iniziale può seguire diverse strategie, a seconda di che tipo sia il materiale raccolto e dell'avanzamento della codifica stessa. Una codifica parola per parola (word by word) si presta soprattutto per documenti o per materiali reperiti su internet, in quanto essa pone l'attenzione sulla struttura e sull'uso delle parole, mettendo in luce i significati che emergono dall'uso di specifici termini. Ma la strategia più utilizzata e che offre maggiori opportunità è quella di una codifica riga per riga (line by line), il che significa nominare o attribuire un'etichetta ad ogni riga dei dati trascritti. Ciò fornisce la possibilità al ricercatore di cogliere le idee, i concetti, i pensieri che possono invece sfuggire con una lettura più generale. Questo tipo di codifica si adatta bene soprattutto ai dati provenienti da interviste, osservazioni, etnografie o autobiografie. La codifica riga per riga offre la possibilità di entrare in profondità nei dati raccolti, soprattutto se essa avviene subito dopo la raccolta, quando cioè è ancora possibile ricordare cosa e come i partecipanti hanno espresso certi concetti, il modo in cui hanno fatto certe affermazioni, il

significato che avevano le azioni accadute. Emergeranno in questo modo i significati impliciti, i concetti dati per scontati. Infine, un'ulteriore strategia di codifica, quella accadimento per accadimento (incident by incident), che consiste nel comparare le azioni o quant'altro accada in un setting osservato, e successivamente comparare gli episodi con le concettualizzazioni fatte precedentemente. Come accennato, questo tipo di codifica è molto utile per i dati provenienti da osservazioni, in quanto in questo caso la trascrizione proverrebbe direttamente dal ricercatore, il quale descrive comportamenti di persone con le proprie parole, magari senza avere una consapevolezza precisa del contesto e dei suoi partecipanti, con i quali potrebbe anche non avere nessuna interazione. Tutte e tre le strategie indicate sono strumenti della codifica iniziale utili a “scoprire” nuove idee e a far emergere concetti dai dati raccolti. In questa fase la codifica permette di concettualizzare i dati e di cominciare a evidenziare categorie provvisorie e non ancora sature.

Generalmente le domande che il ricercatore si pone in questa fase sono (Charmaz, 2006):

- Quale o quali processi emergono?
- Come si possono definire?
- Come si sviluppano tali processi? – In che modo i partecipanti della ricerca sono coinvolti in questi processi?
- Cosa dicono di pensare o sentire i partecipanti quando coinvolti in questi processi? • Cosa può indicare il comportamento dei partecipanti? – Quando, perché e come il processo cambia?
- Che conseguenze ha questo processo?

3.3 La codifica focalizzata

La codifica focalizzata è la seconda fase fondante il processo analitico della GT. Questa fase non si svolge come un processo lineare, ma si muove in doppia direzione tra i dati, le categorie e la teoria emergente. La codifica focalizzata richiede un coinvolgimento attivo nei processi, una lettura attiva dei dati. In questo modo eventi, azioni, prospettive che precedentemente non erano emerse, trovano spazio nell'analisi e nella definizione delle categorie. Attraverso la codifica focalizzata il ricercatore si muove velocemente tra le diverse interviste e osservazioni compara esperienze, azioni

e interpretazioni dei soggetti coinvolti. Lo scopo principale della codifica focalizzata è quello di raccogliere i concetti in categorie e individuare concetti ad un più elevato livello di astrazione, oltre a collegare fra loro le categorie emerse e le loro proprietà (Tarozzi, 2008). Questo momento della codifica è maggiormente diretto, selettiva e concettuale di quella iniziale, dove i dati venivano letti parola per parola, riga per riga o episodio per episodio. Dopo aver stabilito alcune direzioni analitiche il ricercatore comincia a concentrare la propria analisi allo scopo di sintetizzare e spiegare ampi segmenti di dati. Vengono cioè utilizzate le più frequenti o significanti etichette emerse nella prima codifica per “setacciare” l'ampia quantità di dati e determinarne l'adeguatezza della loro codifica (Charmaz, 2006). Il metodo della comparazione costante aiuta a focalizzare i concetti: in particolare in questa fase è utile comparare tra i dati e le categorie emergenti, in modo da rendere queste ultime più precise.

3.4 La codifica teorica

Le fasi precedenti di codifica hanno lo scopo di analizzare e sistemare i dati in modo da arrivare sempre più vicino a quello che è l'obiettivo specifico di questa terza fase di codifica: l'individuazione della core category, ossia il concetto chiave, la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie (Tarozzi, 2008). La core category identifica e rappresenta il processo sociale di base che sintetizza un concetto sociale, comportamentale, psicologico e sociologico con cui gli attori agiscono in un contesto in riferimento ad un tema (Strauss, Corbin, 1990). È in questa fase che il ricercatore organizza i suoi dati al massimo livello di astrazione concettuale. Dopo aver identificato le categorie, le loro proprietà e le prime relazioni, comincia a dare forma alla teoria individuando gerarchie analitiche tra le categorie stesse e propone inferenze anticipate della quali andrà poi a controllarne il radicamento nei dati. In primo luogo, il ricercatore mette a punto le categorie, ragionando analiticamente su di esse ma senza perdere di vista i dati. Questo è il momento per collegare le categorie fra di loro, evidenziando relazioni e gerarchie. Grazie a questa crescente interpretazione integrata, il ricercatore farà emergere ben presto la core category, la quale radicata sui dati sarà quell'elemento in grado di spiegare l'insieme dei dati e delle categorie emerse.

4. Gli strumenti della Grounded theory: memo e diagrammi

I memo sono annotazioni circa il processo di ricerca che rendono conto dei passaggi della concettualizzazione: funzionali alla leggibilità e alla valutazione del processo di ricerca stesso, rappresentano una fase intermedia tra le codifiche e la stesura del rapporto conclusivo. La scrittura dei memo è uno dei passi fondamentali della GT, in quanto permettono di analizzare i dati e codificarli fin da subito. La scrittura permette di rendere il lavoro di ricerca più concreto e analitico, oltre che facilitare il sorgere di nuove idee e direzioni teoretiche. Attraverso i memo si costruiscono note analitiche che spiegano e danno corpo alle categorie emergenti (Charmaz 2006). Essi non necessitano di una scrittura formale, ma si caratterizzano come note che delineano e insieme costruiscono il processo di ricerca; successivamente, nel momento in cui le categorie saranno abbastanza forti ed esplicative da poter essere catalogate e iniziare a costruire una teoria, i memo torneranno utili per ricostruire il percorso di raccolta e analisi dei dati e di emersione delle categorie. Essi hanno puramente uno scopo analitico, sono parte integrante del processo di ricerca: per questo motivo rimangono informali e ad uso personale, scritti con linguaggio “non ufficiale”, per riuscire a cogliere efficacemente e velocemente il pensiero che il ricercatore ha in mente in quella precisa fase di una ricerca. La scrittura dei memo non si colloca in una fase ben precisa della ricerca, ma sono utili in tutta la sua durata: questa scrittura può cominciare fin dall'inizio, permettendo così al ricercatore di sviluppare le proprie idee in forma narrativa già dall'avvio della propria analisi. Con i memo sarà possibile chiarire le direzioni successive di codifica, elaborare i processi, le azioni, i suggerimenti che emergono dai dati.

Non esiste una strategia precisa per scrivere i memo, anche se essi dovrebbero essere direzionati a:

- definire ogni etichetta e categoria attraverso proprietà analitiche;
- specificare e dettagliare i processi descritti da etichette e categorie;
- comparare dati, etichette e categorie tra di loro;
- trasferire i dati in note descrittive ed esplicative;
- apportare sufficienti evidenze empiriche per supportare le definizioni delle categorie emerse o emergenti;

- proporre teorizzazioni da controllare sul campo;
- identificare “buchi” nell'analisi e nella raccolta dati;
- interrogare le etichette e le categorie emerse.

Come già evidenziato, i memo non sono semplici resoconti di ciò che accade, ma sono parte integrante del processo attraverso il quale emerge la teoria. Essi costituiscono la traccia di come le categorie sono state costruite, di quali relazioni esistano tra esse, di come esse vadano ad illuminare una teoria. Per questo motivo la loro catalogazione, comparazione e integrazione è di estrema importanza in quanto permettono di portare le categorie emerse ad un livello maggiore di astrazione. La comparazione stessa tra di loro agevola l'emersione di nuovi concetti, di nuove proprietà, consolida le relazioni esistenti tra le categorie. Una forma particolare di memo è quella dei diagrammi, in grado di rappresentare visivamente la relazione tra concetti. Grazie alla loro capacità espressiva e di sintesi consentono di rappresentare e riassumere processi complessi difficilmente esprimibili in forma linguistica. Diagrammi, mappe concettuali, grafici, consentono al ricercatore di visualizzare velocemente i collegamenti che esistono tra diverse categorie, agevolando la riflessione e la comprensione del fenomeno che la teoria emergente sta iniziando ad esplicare. L'uso dei diagrammi integra la fase di codifica dei dati ad ogni suo livello, ma soprattutto ad un livello avanzato dove le categorie iniziano ad avere una connotazione meno provvisoria, densa di proprietà; a questo punto disegnare le relazioni tra tali proprietà e categorie può aiutare a leggere i dati ad un livello di maggiore astrazione.

5. Il campionamento teorico

Il campionamento teorico è un'altra delle caratteristiche fondamentale della GT. Generalmente le strategie di campionamento utilizzate dai diversi metodi di ricerca qualitativa si collocano all'inizio della ricerca stessa. Lo scopo può variare a seconda della metodologia o dei propositi di una ricerca; generalmente un campionamento in ambito qualitativo viene utilizzato per indirizzare la domanda di ricerca iniziale, o per riflettere la distribuzione della popolazione, oppure per trovare casi negativi o differenti tra loro da comparare. Esso si trova comunque al punto di partenza di una ricerca e non lavora come uno strumento di elaborazione teorica. La logica della GT

non permette che vi siano preconcetti con i quali codificare e costruire la teoria; per questa ragione il campionamento iniziale della GT esplicita esclusivamente il primo passo per entrare nel campo di ricerca, ossia quando il ricercatore cerca persone, casi, situazioni che gli permettano di iniziare a raccogliere i dati per studiare un determinato fenomeno. Dal momento invece in cui la codifica ha luogo, quindi emergono etichette e successivamente categorie, la GT utilizza il campionamento teorico, che ha lo scopo di ottenere dati per spiegare, sviluppare ed espandere le proprietà delle categorie e di raffinare l'emersione della teoria. Per campionamento teorico si intende, quindi, quel processo di scelta dei partecipanti il cui criterio non è l'aspetto statistico riferito agli attributi di una popolazione, cioè non serve per rappresentare una popolazione o raggiungere una generalizzabilità statistica, ma per accogliere nel processo di analisi dei dati i casi contrari, conferme e disconferme rispetto alle ipotesi e alle categorie concettuali emergenti.

Questo tipo di campionamento è quindi direzionato a sviluppare concetti e teorie, non a rappresentare la popolazione o ad aumentare la generalizzabilità statistica dei risultati. Il campionamento, quindi la raccolta e l'analisi dei dati, proseguono fino a quando dai dati raccolti non emergono nuove proprietà, ossia quando le categorie sono "sature". Per iniziare il campionamento teorico devono già essere emerse alcune categorie dai dati raccolti, anche se esse non sono particolarmente consolidate. Questo è infatti lo scopo, quello di delineare e sviluppare le proprietà delle categorie e le loro variazioni. Il campionamento teorico suggerisce al ricercatore dove e come trovare i dati di cui ha bisogno per riempire i buchi e saturare le categorie. La direzione può quindi essere quella di trovare nuovi partecipanti e nuove situazioni per raccogliere nuovi dati, ma anche quella di tornare ad intervistare o osservare soggetti e eventi già interpellati precedentemente.

Caratteristiche principali della GT

- Studiare la negoziazione intersoggettiva dei significati nei processi psicologici/sociali
 - Selezionare gli informatori chiave
 - Seguire una costante comparazione dei casi
 - Fare la raccolta e l'analisi dei dati simultaneamente
-

– Concettualizzare attraverso l'analisi dei dati, condotta sin dall'inizio della loro raccolta

– Fare il campionamento teorico

– Definire un quadro teorico-concettuale che specifica le dinamiche, le condizioni e le conseguenze dei processi

Tabella n. 3 Si fornisce una sintesi delle caratteristiche salienti della GT

Come già ribadito, il campionamento teorico inizia solo da quando alcune categorie sono emerse. Da questo punto esso può essere utilizzato nelle prime fasi come anche in quelle successive. Inizialmente esso aiuta il ricercatore a controllare, verificare ed elaborare i limiti delle categorie e a specificare le relazioni tra di esse. Direzioneando la raccolta dei dati, consente di trovare le proprietà delle categorie già emerse e di dare ad esse una definizione ed una spiegazione analitica. Successivamente invece il campionamento teorico è utile per dimostrare i collegamenti tra le diverse categorie. Questa strategia di campionamento è estremamente selettiva, si focalizza su azioni, esperienze, eventi, questioni che permettono di capire come, quando e perché le categorie variano. Ovviamente il campionamento teorico è strettamente legato alla scrittura dei memo; esso costituisce la strategia che rende i memo utili per direzioneare la nuova raccolta dei dati. La raccolta dei dati in una GT si ferma quando le categorie emerse sono sature, ossia quando i dati nuovi non suggeriscono più nuove idee o concetti e non aggiungono nuove proprietà alle categorie emerse. Differentemente da altri campionamenti suggeriti da altri metodi di ricerca, la saturazione nella GT non è la stessa cosa della ripetizione di eventi o situazioni al fine di verificarne la generalizzabilità; la saturazione si riferisce invece al momento nel quale niente di nuovo accade. Ovviamente essa deve essere provata con altri dati, ma la ricerca di essi non viene stabilita a priori: la saturazione delle categorie avviene ed emerge nel corso della raccolta e dell'analisi dei dati, ed è in stretta correlazione con il campionamento teorico.

6. Situare la ricerca

In generale, quando si applica la GT l'obiettivo non è rintracciare la verità assoluta ma riuscire a interpretare azioni, interazioni ed emozioni che vengono scoperte sul campo e alle quali il ricercatore riesce, attraverso la codifica e la comparazione, ad attribuire un significato preciso rispetto al fenomeno indagato. Cercare uno sguardo che aderisce alla qualità delle cose non significa annullare la propria soggettività, quanto, invece, rendere inattivi quei pensieri già formulati e quelle convinzioni cristallizzate che impedirebbero ai dati di parlare in modo originario; significa tacitare tutti quei saperi che pregiudicherebbero un ascolto autentico del dato, quelle precomprensioni che, se lasciate agire nel processo conoscitivo senza sospendere il loro valore euristico, finirebbero per anticipare il reale, impedendo un'esperienza originaria della cosa.

Il metodo della GT richiede che il ricercatore inizi la codifica con la mente aperta, senza cioè avere preconcetti teoretici in mente (Glaser, 1978, 1992). Ciò significa che non vengono posti precedentemente dei concetti da dimostrare con i dati raccolti; piuttosto, essendo che la GT è direzionata verso l'emersione di una teoria direttamente dai dati, essa richiede che siano gli stessi dati a parlare e ad aprire direzioni teoretiche, eventualmente da comparare successivamente con altri concetti e teorie preesistenti. L'assenza di preconcetti però non vuole essere a favore di un ricercatore neutro, distaccato dalla realtà e nemmeno di una ricerca che eviti ogni condizionamento. È ovvio che vi siano molti elementi inerenti al ricercatore e il contesto in cui vive, che possono influenzare l'analisi anche senza che egli non ne abbia la consapevolezza (ragionamenti, intuizioni, conoscenze tacite). Quello che il ricercatore vede e sente è senz'altro influenzato dalla propria cornice interpretativa, dalla sua biografia, dagli interessi e dal contesto della ricerca, dalle relazioni con i partecipanti, dal campo concreto delle esperienze, oltre che dalle modalità con le quali raccoglie e registra il materiale empirico (Charmaz, 2005). Risulta comunque difficile pensare che un ricercatore che si appresti a studiare un certo ambito di ricerca non abbia precedentemente consultato almeno parte della letteratura inerente, oltre ad avere già un background teoretico proveniente dai suoi studi e dalle sue precedenti ricerche. Come sostiene Dey (1999) non deve essere confusa una mente aperta con una "testa vuota". Il punto, infatti, non è tanto quello di evitare i preconcetti, piuttosto quello di

essere sicuri che essi siano solidamente fondati con argomentazioni ed evidenze e sempre soggetti ad approfondite investigazioni, revisioni e confutazioni (Dey, 2007). Fin dall'inizio di una GT, ogni idea preconcepita deve “guadagnarsi” il proprio posto nel processo di analisi, anche quelle provenienti da studi precedenti (Glaser, 1978). Tali idee, siano esse concetti o teorie, possono guidare la fase iniziale della raccolta dei dati, ma non possono fornire automaticamente la codifica per la lettura di tali dati. Ciò significa che per applicare ai dati concetti teoretici è necessario controllare continuamente che essi “funzionino”, ossia verificare se e in che modo essi aiutino a comprendere effettivamente quello che i dati dicono, se siano in grado di spiegare ciò che succede in determinate aree di dati, e se sia possibile spiegare quegli stessi dati anche senza l'uso di quei concetti teoretici.

7. L'analisi descrittiva delle interviste: dare voce agli insegnanti attraverso un approccio qualitativo

La raccolta dei dati emersi dal questionario somministrato a circa seicento docenti dell'ambito 18, ha permesso di raccogliere dati contestuali in merito alle pratiche inclusive, di esplorarne criticità e possibilità e al contempo di far emergere dati significativi relativi alle percezioni di sviluppo professionale. Tuttavia, i dati desunti dal questionario non permettono di esplorare nello specifico i processi che caratterizzano la storia professionale e il processo di sviluppo professionale o la costruzione di possibili proposte di miglioramento delle pratiche educative in senso inclusivo. Inoltre, dopo la lettura dei dati emersi dal questionario è stato possibile individuare ed estendere le direzioni lungo le quali dirigere la ricerca.

A seguito dell'analisi quantitativa di tipo descrittivo si è scelto di effettuare delle interviste biografiche semi-strutturate.

Le interviste erano finalizzate all'esplorazione della percezione che hanno i docenti di ruolo dell'ambito 18 sulle pratiche inclusive e cosa suggeriscono per migliorarle.

Al fine di indagare la vita professionale e le attività inclusive sperimentate nella prassi didattica, sono state coinvolte 20 docenti ed è stata adottata la seguente sollecitazione “Racconta la tua esperienza come docente quando ti confronti con contesti classe in cui sono presenti alunni in condizioni di difficoltà pensando a quali forme di supporto crede possano migliorare le pratiche inclusive in classe”.

Anche in sede di analisi della base empirica si ricorre ad un approccio interpretativo che tende a restituire la naturalità degli atti verbali e non verbali registrati, rinunciando generalmente ad una piena comparabilità tra le informazioni riferibili a esemplari diversi e con essa ad un'elaborazione in forma aggregata/statistica dei dati. Lo scopo, in ottemperanza ad un paradigma interpretativo costruttivista, è infatti di ricostruire il senso attribuito dai docenti (attori sociali) alle proprie azioni. Le informazioni ottenute dalla trascrizione delle interviste, volti ad indagare le dimensioni inclusive legate alla prassi didattica, sono state analizzate dal punto di vista del contenuto. Tecnicamente, l'analisi del contenuto consiste in una scomposizione del testo che viene successivamente ri-categorizzato secondo dimensioni teoriche previste dal ricercatore: «tale scomposizione deve però avvenire in modo sistematico, utilizzando cioè criteri espliciti e standardizzati, da applicare all'intera unità in oggetto; successivamente, gli elementi individuati sono classificati in un sistema di categorie, e dunque trasformati in variabili categoriali o ordinali che è possibile sottoporre a trattamenti statistici di vario tipo» (Ghiglione, 2015, in Tarozzi, 2008). Secondo il procedimento proposto dalla grounded theory, si parte dai dati per arrivare ai concetti teorici e produrre una spiegazione che renda conto delle relazioni tra i dati e dei processi che organizzano tali relazioni. (Tarozzi, 2008).

L'importanza della co-costruzione del significato, che si realizza tra il ricercatore e i partecipanti e l'analisi di questo processo viene effettuata lungo l'intero percorso di ricerca anziché essere un'attività collocata a valle della raccolta e dell'analisi dei dati; si tratta di un procedimento armonico, organico e unitario, che consente di rendere visibile il modo in cui le storie prendono forma attraverso il dialogo

Nella GT, l'intervista rappresenta uno degli strumenti principe di tutta la ricerca qualitativa, essa è infatti come abbiamo già ribadito non solo una conversazione finalizzata a uno scopo che consente un'esplorazione in profondità di un certo tema, ma fa emergere al contempo il modo attraverso cui un partecipante dà senso alla propria esperienza. Le interviste, quindi, non sono strumenti per raccogliere "fatti", ma generano interpretazioni di esperienze e collocano sempre le affermazioni nel contesto che le ha generate quindi nel nostro caso molto utile ai fini della ricerca.

I dati verbali che provengono dai partecipanti in effetti esprimono meglio ciò che è importante per i partecipanti e danno conto direttamente dei processi in atto. Inoltre,

le interviste semi strutturate da noi scelte consentono di formulare domande sempre più focalizzate man mano che la teoria emerge e si restringe il campo della ricerca attorno alla core category.

L'intervista è diretta a esplorare il processo sociopsicologico di base e i modi attraverso cui le esperienze dei partecipanti si inseriscono consapevolmente in quel processo. Lo scopo è quello di stimolare la riflessione dei partecipanti a partire da esperienze personali e non da dichiarazioni teoriche o ideologiche. La forma quindi più adatta è quella dell'intervista in profondità che esplora e non interroga, che lascia aperto un certo spazio per le divagazioni dell'intervistato, ma che è anche sufficientemente focalizzata sul tema che l'intervistatore vuole esplorare e sul quale costantemente ritorna. Man mano che il campionamento teorico procede e che l'analisi fornisce le prime categorie interpretative, anche l'intervista diviene sempre più semistrutturata o meglio focalizzata.

Nell'ambito delle nostre interviste si è tentato di stimolare il senso di quei fatti ed eventi chiedendo di definire, di spiegare cosa il soggetto intende, per far emergere i significati, gli assunti impliciti, le regole tacite che guidano i comportamenti e danno senso agli eventi.

Sono dati basilari la pianificazione e l'ascolto: sia pianificare accuratamente le domande e porle in maniera attenta, sia restare aperti e flessibili e stare nella relazione con i partecipanti. Per trovare quel difficilissimo equilibrio tra porre domande significative ed evitare di forzare le risposte ingabbiandole entro i propri concetti, assunti, preconcezioni, è stato difficile, ma fondamentale mantenere un atteggiamento riflessivo, e adeguare il proprio linguaggio a quello del rispondente.

Alla base di tutto vi è la capacità di ascolto. È richiesto un ascolto attivo, attento, non giudicante, empatico, caldo, mostrando sempre che ciò che gli intervistati ci stanno dicendo è importante, interessante, piacevole: questo mette le persone a proprio agio e favorisce la verbalizzazione delle esperienze (Tarozzi, 2016). Non si tratta semplicemente di stare zitti, ma di promuovere un'interazione attenta con l'altro, e fare in modo che questi abbia un feedback che gli faccia capire che chi lo sta ascoltando lo capisce, sia nei sentimenti che nei contenuti del messaggio.

L'adozione dello strumento dell'intervista semi strutturata prevede che il tema oggetto della ricerca sia fornito dall'intervistatore ma viene lasciata ampia libertà al soggetto, sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza; i contenuti da approfondire sono chiesti dal ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un promemoria dei temi a cui prestare maggiore attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. Il tema viene dunque enunciato, il soggetto parla liberamente, l'intervistatore utilizza le tecniche non direttive, laddove la sequenza e il taglio del tema sono scelti liberamente dal soggetto (Mantovani,1998). L'intervista avente finalità di tipo conoscitivo rappresenta una vera e propria interazione tra due soggetti, un intervistato e un intervistatore coinvolti in un rapporto diadico per ampliare la propria prospettiva rispetto all'oggetto delle domande.

Questo strumento offre ampi margini di flessibilità, le possibilità di risposta non sono definite a priori e in alcuni casi, la persona intervistata può introdurre nuove tematiche non previste dall'intervistatore o dirige il corso della conversazione in ambiti che possono anticipare alcuni temi o riorientare le prospettive di interrogazione. Quindi anche se ad ogni intervistato vengono poste le stesse domande nel corso dell'interazione è possibile modificarne l'ordine eliminarne alcune in base alle sue risposte e introdurre nuove questioni di approfondimento a partire dai temi che il soggetto porta alla luce (Sità, 2012).

In generale l'intervista è uno strumento adeguato alla conoscenza di tutto ciò che rappresenta il mondo interiore dei soggetti, costituito da pensieri vissuti attribuzione di significato, ciò richiede l'attivazione di diversi livelli di comprensione e di ascolto. Tutte queste forme del raccontarsi possono aiutare a mettere in luce i modi in cui i soggetti pensano ed elaborano le esperienze dando luogo non a dati ordinati e uniformi, ma a un prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici che sono l'oggetto della ricerca: ciò che conta è il modo personale carico di tensioni emotive incertezza, in cui i soggetti trattano le esperienze, i contesti il ruolo di altre persone significative (Sorzio, 2005).

Le interviste hanno assunto in questo lavoro un valido strumento per indagare la profondità del fenomeno più che l'estensione, per cogliere le dimensioni cognitive ed

emotive espresse mediante la narrazione e per riconoscere l'unicità e irripetibilità di ogni racconto.

Le interviste sono state effettuate nei tempi e negli spazi concordati con i partecipanti, cercando di stimolare un atteggiamento positivo e spontaneo dell'intervistato. Per quanto riguarda gli aspetti etici, invece, le interviste sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e successivamente sbobinate e trascritte integralmente parola per parola. Si è scelto di effettuare un'analisi del contenuto delle interviste adottando quale substrato teorico e metodologico la Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967), con specifico riferimento al paradigma epistemologico costruttivista (Charmaz, 2005) cercando di non frammentare i soggetti in variabili, ma li considerarli nella loro interezza. L'obiettivo è quindi quello di comprendere le persone, interpretando il punto di vista dell'attore sociale.

8. L'indirizzo costruttivista nella GT

La scuola costruttivista della Charmaz vuole superare il tradizionale positivismo della scuola di Glaser e Strauss ed interpreta la metodologia della Grounded Theory come una nuova strategia euristica flessibile. Un vero e proprio multi-metodo, non solo come un formulario di procedure (come è stato presentato da Glaser).

In tale prospettiva si assume che la conoscenza sia frutto di una costruzione reciproca fra il

ricercatore e i soggetti della ricerca e quindi pone al centro dell'indagine come dati di ricerca più che i fatti la dimensione del significato.

Una GT costruttivista che consente nell'ambito dell'analisi e comprensione dei contenuti consenta di:

a) utilizzare le proprie indicazioni procedurali in modo flessibile e non come rigide prescrizioni;

b) porre al centro dell'analisi i significati che favoriscono una comprensione interpretativa;

c) utilizzare le strategie proposte dai fondatori della GT senza assumerne gli assunti positivistic (Charmaz, 2000).

In tal senso la conoscenza è invece il frutto di una co-costruzione fra ricercatore e soggetti.

- Il ricercatore è inevitabilmente parte del contesto che si trova ad osservare.
- I dati non sono "raccolti" ma prodotti.
- "I dati più ricchi che vengono utilizzati non sono "fatti".
- La relazione interpersonale fra ricercatore e partecipanti è fondamentale.
- Il ricercatore è indistinguibile dai meccanismi analitici con cui elabora i significati emersi sul campo.
- Tali meccanismi devono rimanere flessibili, mai rigidi, per non rischiare di imbrigliare la realtà entro griglie prodotte dagli stessi strumenti utilizzati per l'analisi.
- Le relazioni tra le categorie elaborate sono indefinibili una volta per tutte e sono sempre complesse e multidimensionali.
- La scrittura finale è parte integrante dell'analisi e la ricerca di una prosa chiara, comunicativa e anche piacevole non rappresenta un abbellimento inessenziale né, tantomeno, un limite antiscientifico, ma costituisce un ulteriore ambito di costruzione teorica.

Per la ricerca qui descritta, la pista ineludibile che ha orientato la lettura e la significazione dei contenuti delle interviste è stata tesa a mantenere, però, sempre una vigile attenzione alle modalità operative, attraverso le quali il ricercatore giunge a produrre i significati. In questa prospettiva, particolarmente rilevante è il percorso autoriflessivo attraverso cui, in un'ottica di co-costruzione della conoscenza tra l'osservato e l'osservatore, il ricercatore può elaborare i significati relativi ai processi di concettualizzazione e formazione degli schemi teorici, collegati al campo sostantivo di interesse.

9. La codifica aperta: il processo di codifica delle interviste attraverso un'analisi qualitativamente orientata

Si è scelto di effettuare un'analisi qualitativa dei materiali raccolti. Coerentemente con la scelta di adottare la metodologia della Grounded Theory, il lavoro di analisi, è pensato come un processo in itinere non confinato ad una determinata fase di lavoro, né sottoposto a procedure di routine; l'analisi comincia con il processo di acquisizione dei dati e continua fino alla fine del progetto, non si ferma alla codifica e al recupero

dei segmenti di testo, né si esaurisce con l'analisi formale delle strutture narrative o delle relazioni semantiche. Più che ad un semplice vantaggio di tipo strumentale, si tratta di un modo diverso di concepire il metodo di analisi e, dunque, a come si ridisegnano i compiti del ricercatore rispetto alla costruzione della teoria e alla rigosità di un processo di analisi, rispondendo così alle esigenze emerse nel dibattito sui metodi qualitativi. In linea con le indicazioni metodologiche della Grounded Theory costruttivista, che è stata scelta per questo studio, da subito la ricerca sul campo si è focalizzata sulla somministrazione delle interviste, essa è stata affiancata dalla codifica aperta, utilizzando tutto quanto è risultato utile per la saturazione delle categorie che di volta in volta emergevano.

L'intero corpo delle 21 interviste è stato sottoposto a content analysis (Krippendorff, 2013). La domanda generativa di ricerca posta alla base dell'analisi qualitativa è stata prodotta a partire dalla formula espressa da Glaser (1998) "What's going here?", che nella fattispecie della ricerca qui presentata, è stata così articolata: Qual è la percezione che hanno i docenti di ruolo sulle pratiche inclusive e cosa suggeriscono per migliorare tali pratiche?

Tale domanda aperta non è eccessivamente focalizzata, questo perché quello che accade in una definita area d'interesse in relazione ad alcuni fenomeni (o concetti) considerati rilevanti, ha necessità di essere prima osservato per focalizzare e sensibilizzare lo sguardo su temi rilevanti.

La prima parte del lavoro di analisi iniziale o codifica aperta è stata effettuata analizzando i testi riga per riga in riferimento alla formula "all is data" alla base di una metodologia di tipo Grounded (Glaser, 1992), ciò ha permesso di individuare le unità di significato minime e le ricorrenze tematiche sotto forma di fenomeni etichettati. Tale fase di codifica ha portato all'individuazione delle unità minime di significato, ossia quei temi, quei concetti e quegli argomenti introdotti dal ricercatore, durante la lettura e l'esplorazione del contenuto dei materiali di ricerca. La codifica aperta dei contenuti delle interviste rappresenta il primo livello del processo analitico e di concettualizzazione dei dati. Il primo passo di questo viaggio è rappresentato dalla trascrizione delle interviste. un lavoro di fatto interpretativo, pur nel rigore delle rigide convenzioni di trascrizione. Essa nel nostro lavoro ha seguito la trascrizione riga per riga (Tatozzi, 2016). Anche se, ricordando le parole della Charmaz: «Sebbene gli

studiosi possano indossare un mantello di oggettività, l'attività di ricerca è intrinsecamente ideologica». Si tratta di un'evidenza che determina una riflessione maggiormente consapevole sui risultati, e permette al contempo di mantenere una vigile attenzione ai criteri di validità del lavoro svolto, essendo doveroso garantire procedure "oggettive".

Nello specifico sono state individuate le seguenti unità di significato:

Tabella n.4 "Le unità minime"

Unità minime di significato
accompagnare la parte teorica di una lezione ad aspetti pratici
adattare i propri stili di comunicazione
adeguata formazione e motivazione del personale
aggiornamento e formazione continua
alcuni insegnanti del team trascurano gli aspetti relazionali, affettivi
ambienti di apprendimento "universali" e accessibili a tutti gli studenti
ambienti di apprendimento che possano motivare e incentivare all'apprendimento
ambienti non consoni ostacolano attività quali la danza
attività basate sullo scambio e la relazione
attività che prevedano collaborazione dei docenti su progetti condivisi.
attività di classe collaborative
attività laboratoriali
attività laboratoriali e cooperative
cambiare modo di pensare ad alcuni docenti
capacità di ascolto
coinvolgimento del bambino in attività pratiche di classe
coinvolgimento dell'insegnante di sostegno, alla pari del docente curricolare
collaborazione attiva e proficua fra tutto il personale docente
collaborazione di docenti e specialisti
collaborazione di tutta comunità scolastica
collaborazione e condivisione tra docenti

collaborazione nel consiglio di classe
collaborazione tra docente di ruolo e di sostegno, progettando insieme le attività.
collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari
collaborazione tra docenti e personale scolastico
collaborazione tra i docenti in forma concreta
collaborazione tra tutto il personale docente
collaborazioni con enti esterni
condivisione
considerare gli stili di apprendimento di ciascun alunno
considerare tutti gli alunni nella loro specificità personalizzando l'insegnamento
conta il dialogo
continua formazione
conversazioni periodiche con la classe per far emergere eventuali situazioni di disagio
corresponsabilità
corsi di formazione ai docenti curricolari
corsi di formazione diretti e semplici, rivolti a tutti i docenti
corsi di formazione sulle competenze relazionali
costruzione della relazione tra l'insegnante e gli alunni ma anche tra gli alunni stessi
costruzione di un ambiente relazionale attivo e partecipativo
costruzione di unità tra docenti
creare situazioni di tutoraggio tra gli studenti
creare un clima accogliente per una serena convivenza
creare un clima di fiducia e amicizia
creare un clima positivo nella scuola e nelle classi
cura degli aspetti relazionali favorendo i momenti di socializzazione e di dialogo
dialogo è attività di gruppo
didattica improntata sul cooperative learning e sul peer tutoring
didattiche diversificate e calibrate sui diversi stili cognitivi
diverse modalità di rappresentazione dei contenuti
documentazione delle buone prassi
elaborare una progettazione condivisa dal team

eliminazione di documentazioni "doppioni" ripetitive e farraginose
evitare la lezione frontale
favorire la creatività dell'alunno e lo sviluppo metacognitivo
favorire la scoperta e la ricerca per promuovere apprendimenti attivi
favorire la motivazione ad apprendere
formazione degli insegnanti rispetto alle loro abilità sociali ed emotive
formazione dei docenti curricolari sul ruolo dell'insegnante di sostegno
formazione di figure professionali specifiche per l'inclusione
formazione di qualità per gli insegnanti di base
formazione e auto formazione sulle buone pratiche
formazione focalizzata sulla gestione della classe nel suo insieme
formazione obbligatoria per tutti, soprattutto per i più anziani
formazione psicoanalitica individuale e di gruppo dei docenti
formazione su metodologie inclusive
formazione sul sostegno da parte di tutti i docenti
formazione sull'inclusione e sulla progettazione inclusiva
fornire una scelta di materiali e attività diversificate
forte collaborazione dove tutti, dirigenti, insegnanti, allievi, personale scolastico, famiglie, enti locali, servizi
griglie di valutazioni personalizzate e condivise
iniziative e progetti che concorrono al coinvolgimento degli alunni e dei docenti curricolari
instaurare un clima positivo
interventi didattici personalizzati nei confronti della diversità
introdurre la disciplina "educazione all'affettività" in ogni ordine e grado
la formazione può fare la differenza
laboratori didattici
lavorare con i valori che accomunano tutti amore, affetto
lavorare in un sereno clima di collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglia
lavorare su progetto, su tema comune
lavorare sul contesto e sugli ambienti di apprendimento

lezioni in compresenza di docenti
maggiore sensibilizzazione dei docenti
materiale didattico personalizzato
metodologie attive, cooperative
metodologie didattiche e pratiche educative che favoriscano la cooperazione
misure compensative e dispensative
momenti di condivisione nella programmazione e nella progettazione
non fermarsi alla lezione frontale
offrire diverse situazioni di apprendimento
organizzare un ambiente di apprendimento in cui tutti abbiano le stesse opportunità
organizzazione degli ambienti
osservazione dei reali bisogni del bambino
partecipazione delle famiglie
percorsi personalizzati capaci di rispondere alle diverse difficoltà
processi di comunicazione tra allievi e docenti
più formazione per docenti e personale ATA
pochi laboratori
pratiche relazionali, creando un reale clima di collaborazione
predisposizione di percorsi formativi e di valutazione personalizzati
progettare attività offrendo più proposte
progettare in modo inclusivo significa pensare a forme di insegnamento personalizzato
progettare più laboratori didattici
progettazione adeguata che tenga conto dell'aspetto relazionale
progettazione di percorsi inclusivi tra docenti della stessa classe
progettazione e documentazione più agili e concrete
progetti e compiti di realtà che coinvolgano tutta la comunità docente e discente
progetti sportivi e musicali pomeridiani
progetti sulla valorizzazione delle potenzialità individuali e sulle differenze
programmare e svolgere azioni educative col massimo coinvolgimento di tutti gli alunni

programmazione e progettazione "condivisa"
promuovere la creatività, l'empatia e la relazione
raccordo "trasversale" delle discipline
relazione affettiva
responsabilizzazione reale di tutti i docenti
revisione della programmazione a seconda delle necessità e delle problematiche riscontrate
ridurre al minimo i modi tradizionali "di fare scuola"
rispettare i diversi stili cognitivi di ciascun bambino
sapersi relazionare ed essere collaborativi
scomporre la classe in piccoli gruppi
setting di apprendimento a geometrie variabili
sollecitare una partecipazione attiva degli studenti
sono partita dall'amore
sottoporre i docenti di sostegno ad una formazione efficace
spazi di progettazione, monitoraggio e valutazione condivisa tra docenti della classe
spirito di partecipazione e coinvolgimento nella soluzione delle problematiche
spirito di squadra nel corpo docente
strumenti compensativi e misure dispensative
strumenti tecnologici ad uso personale degli studenti (tablet o pc)
strutturazione dei percorsi/progetti formativi in funzione del benessere dei discenti
sviluppare capacità comunicative e di socializzazione
sviluppo professionale e aggiornamento del docente
svolgere attività in piccolo gruppo
tecnologie e dei linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento
tecnologie per creare una rete di confronto delle diverse progettualità
tempi adeguati d'osservazione
TIC con la loro flessibilità abbracciano tutti gli stili d'apprendimento
utilizzo di diversi mediatori didattici
utilizzo di software, app, tecnologie
valorizzare i diversi tipi d'intelligenza

10. La codifica focalizzata: il raggruppamento in macrocategorie

Il risultato di quanto descritto, avvia un primo ragionamento induttivo che riconsiderando, appunto, le proprietà di II livello aiuta ad esaminare i fenomeni osservati partendo da questi, considerandoli come dei risultati dei quali cercare le cause. L'induzione ci permette di ipotizzare una regola a partire da un caso e/o da un risultato: "accetta" che determinate regolarità osservate in un fenomeno continueranno a presentarsi nella stessa forma nel tempo.

In questa tappa successiva, le unità minime individuate sono state accorpate in quanto alcune di esse risultavano essere tra di loro sovrapponibili e successivamente sono state ulteriormente ridotte. Nella fase di codifica focalizzata sono state enucleate una serie di macrocategorie attraverso un processo di re-labeling delle prime etichette. Per ciascuna macrocategoria sono state individuati ed enucleate le unità minime che concorrono alla loro definizione. Tale lavoro di classificazione e aggregazione delle unità minime per la formulazione delle macrocategorie è stata effettuata attraverso la creazione di macrocategorie, intese come "contenitori concettuali" che consentono di raggruppare quei concetti che afferiscono alle macrocategorie enucleate attraverso la codifica focalizzata. Nel paragrafo successivo verranno mostrati macrocategorie con le rispettive unità minime di significato ed un approfondimento di ciascuna di esse. In questa fase anche la codifica si è posta in un livello analitico più elevato. Lo sforzo è stato quello di staccarsi dal piano principalmente descrittivo e sostantivo della codifica aperta. Il lavoro in questa fase è teso a far emergere i temi salienti e più analiticamente le categorie che induttivamente sono tratte dai dati e dalle operazioni del loro etichettamento.

In questa fase si prendono in esame porzioni di testo più ampie che si presentano più preferi frequentemente e più intensamente, che arricchiscono significati analitici più rilevanti e che consentono di categorizzare i dati in modo più incisivo e completo (Charmaz, 2006). Il risultato è quello di far emergere le direzioni principali, i temi, le categorie interpretative espresse però in maniera ancora approssimativa che i dati indicano, individuando ricorrenze e temi che emergono con maggiore frequenza o con maggiore forza.

Tabella n.5 Pratiche di sviluppo professionale

Pratiche di sviluppo professionale
adattare i propri stili di comunicazione
adeguata formazione e motivazione del personale
aggiornamento e formazione continua
cambiare modo di pensare ad alcuni docenti
capacità di ascolto
coinvolgimento dell'insegnante di sostegno, alla pari del docente curricolare, durante l'ora di lezione
collaborazione attiva e proficua fra tutto il personale docente
collaborazione di docenti e specialisti
collaborazione di tutta comunità scolastica
collaborazione e condivisione tra docenti
collaborazione nel consiglio di classe
collaborazione tra docente di ruolo e di sostegno, progettando insieme le attività.
collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari
collaborazione tra docenti e personale scolastico
collaborazione tra i docenti in forma concreta
collaborazione tra tutto il personale docente
collaborazioni con enti esterni
condivisione
continua formazione
corresponsabilità
corsi di formazione ai docenti curricolari
corsi di formazione diretti e semplici, rivolti a tutti i docenti
corsi di formazione per le competenze relazionali
costruzione di unità tra docenti
formazione degli insegnanti rispetto alle loro abilità sociali ed emotive
formazione dei docenti curricolari sul ruolo dell'insegnante di sostegno
formazione di figure professionali specifiche per l'inclusione
formazione di qualità per gli insegnanti di base

formazione e auto formazione sulle buone pratiche
formazione focalizzata sulla gestione della classe nel suo insieme
formazione obbligatoria per tutti, soprattutto per i più anziani
formazione psicoanalitica individuale e di gruppo dei docenti
formazione su metodologie inclusive
formazione sul sostegno da parte di tutti i docenti
formazione sull'inclusione e sulla progettazione inclusiva
forte collaborazione dove tutti, dirigenti, insegnanti, allievi, personale scolastico, famiglie, enti locali, servizi
la formazione può fare la differenza
lavorare in un sereno clima di collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglia
maggiore sensibilizzazione dei docenti
più formazione per docenti e personale ATA
sottoporre i docenti di sostegno ad una formazione efficace
spirito di partecipazione e coinvolgimento nella soluzione delle problematiche
spirito di squadra nel corpo docente
sviluppare capacità comunicative e di socializzazione
sviluppo professionale e aggiornamento del docente

La macrocategoria *pratiche di sviluppo professionale* fa riferimento all'insieme dei fattori che incidono sulla professionalità dei docenti e sul dispiegarsi della loro attività nell'ambito della gestione di contesti scolastici maggiormente inclusivi. Gli intervistati assegnano alla collaborazione tra i docenti un ruolo determinante ai fini della promozione di attività accessibili e partecipative per tutti gli alunni. Nella dimensione index *Costruire comunità (A.1)* per l'indicatore *Gli insegnanti interagiscono tra loro al punto 7* sottolinea come indicatore. Tutti gli insegnanti e il personale di sostegno sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione.

La formazione del docente in vista della gestione di contesti classe inclusivi si pone l'obiettivo di promuovere un atteggiamento votato al riconoscimento e alla

valorizzazione delle differenze di tutti gli alunni, e di garantire l'acquisizione di competenze didattiche per rispondere efficacemente ai loro bisogni cognitivi, sociali ed emotivi. All'insegnante cosiddetto inclusivo si richiede di dimostrare capacità di progettazione didattica per gruppi altamente eterogenei, tenendo in considerazione sia le competenze curricolari che quelle socio relazionali, coniugando efficacemente la situazione individuale di ciascuno con il senso di appartenenza al gruppo classe e alla comunità scolastica nel suo insieme (UNESCO, 2016).

Il docente, inoltre, deve essere in grado di collaborare con i colleghi, e di creare alleanze con le famiglie e con altri professionisti. Il bagaglio di competenze richieste è quindi ampio e variegato: da competenze disciplinari e pedagogico-didattiche, a competenze sociali e metacognitive, come la capacità di collaborazione, di autoanalisi e la riflessività professionale.

L'attenzione degli intervistati è focalizzata sulle competenze relazionali sull'aspetto didattico, progettuale e comunicativo. Quindi la formazione rappresenta per gli intervistati non più un obbligo di servizio ma diventa una necessità un bisogno urgente ai fini della gestione di contesti educativi sempre più complessi, un "diritto" da esercitare con piena consapevolezza e nuove motivazioni.

I modelli formativi, di conseguenza, vanno assumendo una trasformazione essi tendono a privilegiare la domanda personalizzata dei docenti piuttosto che l'offerta generica di corsi di aggiornamento da parte dell'amministrazione.

Oggi si guarda con più attenzione all'Europa e a quanto in altri paesi si è già sperimentato in questi ultimi anni in relazione alla formazione dei docenti. Un forte impulso è stato offerto dalla costituzione di una apposita struttura di coordinamento nazionale presso il Ministero della Pubblica Istruzione (il CFI -Coordinamento Formazione Insegnanti) che ha riorientato le politiche della formazione in servizio verso modelli più interattivi, centrati sul soggetto (si parla infatti sempre più spesso di sviluppo professionale), sulla scuola (e si afferma l'idea della scuola dell'autonomia come laboratorio di ricerca e formazione), sulla costituzione di comunità di pratiche (con lo sviluppo dei sistemi telematici e la formazione on line o a distanza).

Gli intervistati sottolineano, inoltre, quanto siano esigue le risorse strumentali a loro disposizione e l'impressione è ancora quella di una grande distanza tra le

aspettative degli insegnanti e la realtà dei comportamenti operativi ed amministrativi. I ritardi sono ancora all'ordine del giorno, i modelli formativi non sempre sono all'altezza delle esigenze, le richieste di formazione riguardano diverse dimensioni collegate intrinsecamente alle multidimensionalità delle competenze che attengono alla professione stessa (didattica, organizzativa, relazionale, psicopedagogica).

I docenti, in un clima di decisionalità diffusa, si configurano oltre che esperti della disciplina, anche gestori del processo didattico, elaboratori di decisioni in rapporto all'utenza e al territorio, valutatori della qualità dei processi in direzione del miglioramento continuo. Di fatto questa professionalità si qualifica su una competenza centrata sul livello relazionale e comunicativo, al contempo è chiamato nella prassi operativa a dover programmare, gestire, trovare spazi e stabilire relazioni nonché ad attuare interventi specifici necessari. Le competenze didattiche comportano la focalizzazione sulla organizzazione della classe, sull'uso del tempo, sulle forme di raggruppamento dei ragazzi, sulle dinamiche relazionali, sugli stili comunicativi. Si richiama il costante impegno dei docenti verso il miglioramento, come processo di crescita professionale continuo dove la partecipazione, la collaborazione, l'auto-riflessione e la ricorsività, rappresentano dimensioni costitutive per l'ideazione di percorsi educativi inclusivi. Il lavoro in team, focalizzato su un obiettivo comune, promuove tra l'altro, una interdipendenza positiva e paritetica tra i partecipanti, che sono stimolati a condividere competenze ed esperienze. Inoltre, la progettazione della lezione e, ancor più, la riflessione richiedono a tutti i docenti coinvolti una partecipazione attiva, oltre a capacità di ascolto e rispetto reciproco ciò permette di uscire da una logica individualista del fare lezione, mettendo al centro la collaborazione tra i docenti e l'atteggiamento riflessivo rispetto alle proprie credenze e alle pratiche educative e didattiche.

Tabella n. 6 Le pratiche inclusive in classe

Le pratiche inclusive in classe
accompagnare la parte teorica di una lezione ad aspetti pratici
alcuni insegnanti del team trascurano gli aspetti relazionali, affettivi
ambienti di apprendimento "universali" e accessibili a tutti gli studenti
ambienti di apprendimento che possano motivare e incentivare all'apprendimento

ambient non consoni ostacolano attività quali la danza
attività basate sullo scambio e la relazione
attività di classe collaborative
attività laboratoriali
attività laboratoriali e cooperative
coinvolgimento del bambino in attività pratiche di classe
considerare gli stili di apprendimento di ciascun alunno
considerare tutti gli alunni nella loro specificità personalizzando l'insegnamento
conta il dialogo
conversazioni periodiche con la classe per far emergere eventuali situazioni di disagio
costruzione della relazione tra l'insegnante e gli alunni ma anche tra gli alunni stessi
costruzione di un ambiente relazionale attivo e partecipativo
creare situazioni di tutoraggio tra gli studenti
creare un clima accogliente per una serena convivenza
creare un clima di fiducia e amicizia
creare un clima positivo nella scuola e nelle classi
cura degli aspetti relazionali favorendo i momenti di socializzazione e di dialogo
dialogo è attività di gruppo
didattica improntata sul cooperative learning e sul peer tutoring
didattiche diversificate e calibrate sui diversi stili cognitivi
evitare la lezione frontale
favorire la creatività dell'alunno e lo sviluppo metacognitivo
favorire la motivazione ad apprendere
favorire la scoperta e la ricerca per promuovere apprendimenti attivi
forme di insegnamento personalizzato
fornire una scelta di materiali e attività diversificate
instaurare un clima positivo
interventi didattici personalizzati nei confronti della diversità
laboratori didattici
lavorare con i valori che accomunano tutti amore, affetto

lavorare sul contesto e sugli ambienti di apprendimento
materiale didattico personalizzato
metodologie attive, cooperative
metodologie didattiche e pratiche educative che favoriscano la cooperazione
misure compensative e dispensative
organizzare un ambiente di apprendimento in cui tutti abbiano le stesse opportunità
organizzazione degli ambienti
percorsi personalizzati capaci di rispondere alle diverse difficoltà
pochi laboratori
pratiche relazionali, creando un reale clima di collaborazione
processi di comunicazione tra allievi e docenti
promuovere la creatività, l'empatia e la relazione
relazione affettiva
ridurre al minimo i modi tradizionali “di fare scuola”
rispettare i diversi stili cognitivi di ciascun bambino
sapersi relazionare ed essere collaborativi
scomporre la classe in piccoli gruppi
setting di apprendimento a geometrie variabili
sollecitare una partecipazione attiva degli studenti
sono partita dall'amore
strumenti compensativi e misure dispensative
strumenti tecnologici ad uso personale degli studenti (tablet o pc)
svolgere attività in piccolo gruppo
tecnologie e dei linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento
tecnologie per creare una rete di confronto delle diverse progettualità
TIC con la loro flessibilità abbracciano tutti gli stili d'apprendimento
utilizzo di diversi mediatori didattici
utilizzo di software, app, tecnologie
valorizzare i diversi tipi d'intelligenza

La macrocategoria le pratiche *inclusive in classe* (tabella n.6) fa riferimento agli strumenti didattici e alle risorse a sostegno delle pratiche inclusive, a tutte le forme di sostegno alla promozione dei processi inclusivi.

Una scuola davvero inclusiva deve pertanto riconoscere e usare tecniche di intervento psicoeducativo e didattico efficace. Nella scuola del XXI secolo diventa necessario un nuovo ambiente di apprendimento, inteso non solo come luogo fisico o virtuale, ma soprattutto come spazio mentale nel quale l'apprendimento sia un processo attivo attuato in stretta connessione con le tecnologie informatiche ai fini educativi. I nuovi modelli di sviluppo impongono l'abbandono dell'approccio fondato sulla trasmissione di nozioni astratte e valorizzano l'osservazione, la sperimentazione e la ricerca quali elementi base del processo di apprendimento. Pertanto, alla didattica tradizionale si sono venute affiancando nel tempo le tecnologie didattiche che avvicinano la scuola alle strumentazioni, ai media e new-media presenti nella vita quotidiana. Ogni condizione di difficoltà pone alla ricerca scientifica il problema di esperire e validare forme sempre nuove di intervento, orientate a migliorare la qualità dell'inclusione, essa riguarda tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola (European Agency for Development in Special Needs Education, 2009). Per valorizzare le differenze individuali è necessario riflettere su come sia possibile promuovere una scuola in grado di accogliere e di valorizzare ogni peculiarità, essere consapevoli e adattare i propri stili di comunicazione, le forme di lezione e gli spazi di apprendimento. Un modello inclusivo di scuola dovrebbe poter concretizzare la possibilità per il singolo alunno di scelta. L'impegno per il superamento di qualsiasi forma di emarginazione e/o di esclusione, fa affidamento sul rispetto integrale delle differenze (personali, culturali, etniche, etc.) e la messa in atto di consequenziali azioni di tutela delle specificità. Siffatte condizioni fanno da sfondo progettuale e da criteri di orientamento d'azione, per garantire a ciascuno e a tutti la "condivisione" intenzionale e funzionale del contesto di vita, oltre che l'esercizio di pari opportunità.

Il livello di successo, sul piano sia quantitativo che qualitativo, appare strettamente connesso al rispetto dei vincoli di sistematicità, con l'adozione di metodi d'azione adattabili alla molteplicità e alla diversità dei contesti di riferimento, con l'accortezza di un controllo sistematico e critico del suo svolgersi, con la ricchezza della

convergenza collaborativa e, non ultima, la sostenibilità del suo concretizzarsi con i mezzi realmente disponibili. La realtà prende forma attraverso molteplici mediazioni: pratiche sociali, riti, cerimonie, liturgie, rituali, protocolli, feste, istituzioni giudiziarie, politiche, militari, culturali. Tali pratiche possono essere considerati spazi di mediazione simbolica, cioè luoghi in cui avviene la messa in comune di oggetti, gesti, comportamenti, pensieri, che simboleggiano il modo di vivere proprio dei membri di una collettività.

Tabella n.7 La progettazione educativa e didattica

La progettazione educativa
attività che prevedano collaborazione dei docenti su progetti condivisi
diverse modalità di rappresentazione dei contenuti
documentazione delle buone prassi
elaborare una progettazione condivisa dal team
eliminazione di documentazioni "doppioni" ripetitive e farraginose
griglie di valutazioni personalizzate e condivise
iniziative e progetti che concorrono al coinvolgimento degli alunni e dei docenti curricolari
introdurre la disciplina "educazione all'affettività" in ogni ordine e grado
lavorare su progetto, su tema comune
lezioni in compresenza di docenti
momenti di condivisione nella programmazione e nella progettazione
non fermarsi alla lezione frontale
offrire diverse situazioni di apprendimento
osservazione dei reali bisogni del bambino
predisposizione di percorsi formativi e di valutazione personalizzati
progettare attività offrendo più proposte
progettare in modo inclusivo
progettare più laboratori didattici
progettazione adeguata che tenga conto dell'aspetto relazionale
progettazione di percorsi inclusivi tra docenti della stessa classe

progettazione e documentazione più agili e concrete
progetti e compiti di realtà che coinvolgano tutta la comunità docente e discente
progetti sportivi e musicali pomeridiani
progetti sulla valorizzazione delle potenzialità individuali e sulle differenze
programmare e svolgere azioni educative col massimo coinvolgimento di tutti gli alunni
programmazione e progettazione "condivisa"
raccordo "trasversale" delle discipline
responsabilizzazione reale di tutti i docenti
revisione della programmazione a seconda delle necessità e delle problematiche riscontrate
spazi di progettazione, monitoraggio e valutazione condivisa tra docenti della classe
strutturazione dei percorsi/progetti formativi in funzione del benessere dei discenti
tempi adeguati d'osservazione

La macrocategoria la *progettazione educativa* fa riferimento all'insieme dei fattori che giocano un ruolo decisivo sulla definizione dei percorsi educativi in ambito scolastico in senso inclusivo. Com'è possibile riscontrare dalla tabella (n.7) tali risorse riguardano in particolare la qualità e la cura degli ambienti di apprendimento, la valorizzazione degli stili cognitivi, la progettazione "condivisa" tra tutti i docenti della comunità educativa, la possibilità di contemplare diverse forme di apprendimento nonché la cura della documentazione e dell'osservazione.

Gli intervistati fanno infatti riferimento a quell'insieme di elementi che rendono la progettazione un processo di costruzione attenta e partecipato capace di sottrarre le pratiche educative all'improvvisazione. La progettazione rappresenta il cuore del processo educativo.

La scuola deve essere capace di coniugare l'apprendimento con la valorizzazione delle esperienze dei singoli alunni, nell'ottica di formare cittadini attivi che sanno "stare al mondo". In tale senso, la comunità educante è impegnata nella costruzione di un sistema educativo di qualità pensato per tutti i soggetti e progettato, sin dall'inizio, per rispondere ai bisogni "diversi" degli alunni. Emerge dalle interviste

oltre la dimensione formare l'alunno da un punto di vista didattico ma anche educativo, promuovendo non solo le conoscenze ma anche le competenze e le abilità.

La progettazione è quel processo attraverso il quale viene pianificata un'esperienza finalizzata a produrre un cambiamento, partendo da una situazione data per raggiungere una situazione desiderata. Condividendo questa definizione ampia di progettazione, per molti anni tale attività è stata interpretata soprattutto come un'azione individuale fondata sull'uso di procedure e metodi ritenuti capaci di assicurare il raggiungimento di determinati obiettivi. In questa prospettiva, il 'progettare' si è configurato come il processo 'razionale' attraverso il quale un professionista sceglie i mezzi più idonei per raggiungere un particolare fine. Creare contesti scolastici inclusivi richiede flessibilità, condivisione, ideazione di strumenti in grado per migliorare le esperienze di apprendimento per tutti gli alunni. Nell'UDL il focus è l'ambiente di apprendimento (Rose & Meyer, 2002) progettando un ambiente di apprendimento che permetta a tutti gli alunni, caratterizzati da abilità e potenzialità diverse, di imparare insieme al gruppo dei pari, nel rispetto delle differenze di ciascuno (UNESCO, 2015). La prospettiva dell'UDL, intesa come didattica capace di essere, fin dalla progettazione, inclusiva per tutti gli studenti della classe dà valore alle dimensioni emotive ed affettive alla di riconoscimento e alla rete strategica dell'apprendimento. La progettazione accessibile è una progettazione centrata sulla persona, non certamente sulla categorizzazione degli individui secondo la logica della taglia unica per tutti (one size fits all), che tiene conto delle esigenze, anche inesprese e delle aspettative di ogni persona, sia con disabilità che senza. I processi di inclusione scolastica e sociale (Canevaro, Ciambrone & Nocera, 2021) necessitano di un'attenzione speciale nella scelta e nell'utilizzo di strumenti, strategie e metodologie finalizzate all'attuazione del diritto all'accessibilità, alla conoscenza e all'istruzione per tutti.

Più recentemente, la progettazione viene definita come un'attività solo in parte capace di anticipare tutte le mosse necessarie a far sì che un obiettivo possa essere raggiunto. Essa si configura più come un'attività continua di modulazione e ridefinizione dei mezzi e dei fini in corso d'opera (Schön, 1993). La progettazione è sempre più descritta come un'azione riflessiva e sociale (Fabbri, 2007).

Al riguardo, gli studi sulle pratiche di lavoro e sulle pratiche di progettazione reali, hanno evidenziato che per progettare è richiesta la capacità del professionista dell'educazione di prendere in considerazione i diversi livelli apprenditivi dei soggetti con cui lavora, la disponibilità dei colleghi a sostenere il progetto, i vincoli di tempo e di risorse insieme a molte altre 'variabili ambientali' (Fabbri, Striano, Melacarne, 2008). Non si tratta in un certo senso di un lavoro tecnico che può essere svolto applicando dei buoni modelli o utilizzando delle procedure chiare e certe (Lipari, 2002).

Per esempio, per l'insegnante, la progettazione è un'attività professionale ad alto contenuto relazionale e negoziale che chiama in causa non solo gli studenti, ma anche i colleghi, le famiglie, l'istituzione. Il lavoro in classe, le riunioni, i consigli di classe, si configurano metaforicamente come la "pianura paludosa dove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche" (Schön, 1993, p. 69).

Il professionista prende in considerazione le variabili di contesto e tenta di comprendere entro quali limiti è possibile sviluppare un percorso piuttosto che un altro, negoziando in corso d'opera ciò che è più opportuno fare. Conseguentemente non si tratta solo di scegliere i mezzi più idonei per raggiungere dei fini, ma anche di riconoscere che il 'progettare' "è un procedere professionale alimentato e sorretto da logiche intuitive, emozionali, relazionali, culturali, oltre che pedagogiche e didattiche.

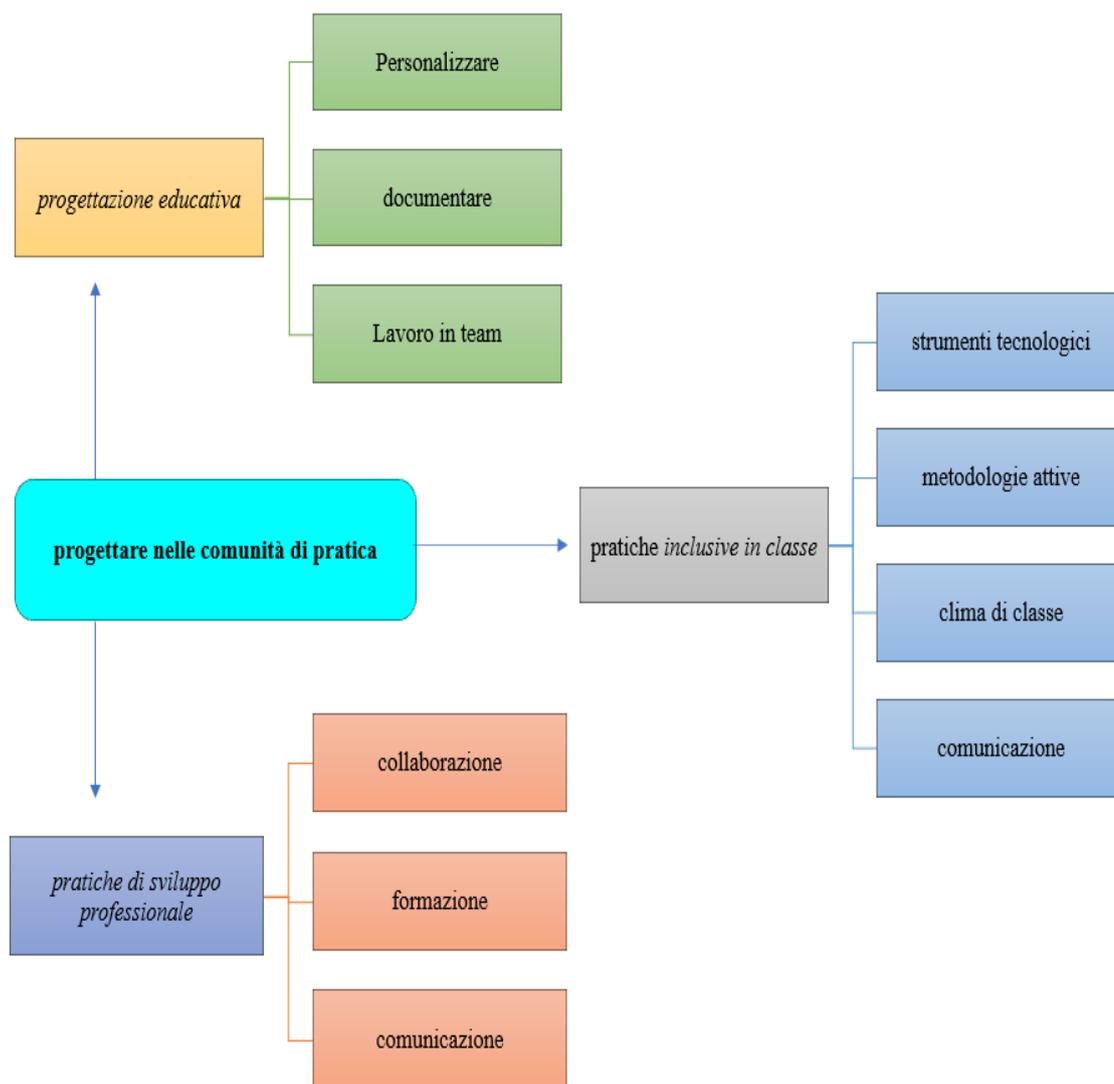
In definitiva, sembra attestarsi una lettura situazionalista e contestualista dell'attività di progettazione (Rivoltella, 2012). Questa si configura come una pratica socialmente connotata cioè: situata, sociale e riflessiva. Situata in quanto vincolata dalle specifiche condizioni immateriali e materiali in cui prende forma, sociale in quanto connessa al più ampio sistema organizzativo e al contesto, riflessiva perché si alimenta dei saperi taciti ed espliciti prodotti dai diversi soggetti che implementano questa pratica.

Il ruolo del docente, nella scuola del terzo millennio, si rivela determinante al fine di garantire lo sviluppo della persona umana e il successo formativo degli alunni per definire, progettare e realizzare interventi educativi e didattici capaci di incidere sulla qualità, sul benessere e sulla reale partecipazione e accessibilità alle situazioni di apprendimento. Egli è un professionista riflessivo, un operatore socioculturale, che svolge ruoli di mediazione culturale, di socializzazione, di promozione di processi (tra

cui l'apprendimento), di valutazione, di orientamento. centrale il tema della condivisione fra colleghi: e questo sia laddove tale la possibilità di condivisione, collaborazione, confronto veniva indicata come punto di forza, sia in quei casi in cui era proprio la mancanza o insufficienza di tempi per la condivisione e il confronto nel team a essere menzionata come punto di debolezza. Spunti come questi sembrano suggerire che, in contesti scolastici nei quali la possibilità di poter contare su momenti e modi di condivisione fra colleghi sembra dunque assumere una grande centralità, alcune modalità di formazione e autoformazione degli insegnanti

11. La codifica teorica: il collegamento delle categorie e l'individuazione della core category

Esplorando le relazioni tra le categorie è stato possibile individuare la core category rispetto alla pratica professionale e all'ideazione di percorsi di apprendimento equi e inclusivi. Il concetto chiave, ossia la categoria centrale ed essenziale che organizza l'insieme delle categorie ruota attorno al processo di costruzione di contesti d'aula inclusivi frutto sicuramente di una continua negoziazione tra ostacoli e risorse, tanto di tipo individuale quanto di tipo contestuale. I docenti intervistati nel raccontare i propri le proprie esperienze professionali si sono soffermati sull'importanza del lavoro di collaborazione e condivisione non solo tra docenti ma anche con gli alunni e con i genitori, hanno posto l'attenzione sul loro sviluppo professionale sulle forme di auto aggiornamento e formazione continua, descrivendo anche il bisogno di una maggiore scambio e dialogo all'interno della comunità come fattore strategico di sviluppo. Allo stesso modo riflettendo sulle pratiche educative hanno evidenziato la necessità di personalizzare di documentare. Tutti gli intervistati fanno riferimento all'importanza di potenziare attività in classe che facciano ricorso ad attività cooperative, alla cura della dimensione affettiva e relazionale. A seguito dell'esplorazione delle macrocategorie mediante la codifica teorica, è stato possibile identificare la Core Category, ovvero la categoria centrale progettare nelle comunità di pratica che rappresentiamo qui attraverso il ricorso ad una mappa:



Conclusa la codifica teorica, finalizzata alla definizione della teoria in grado di spiegare come era possibile migliorare le pratiche educative e didattiche per una maggiore accessibilità e partecipazione alle attività d’aula di tutti gli studenti , il lavoro si è finalizzato alla definizione di una proposta di ipotesi per un “modello di progettazione integrato e inclusivo”, capace di contribuire al benessere degli alunni e alla promozione di una comunità di pratica e di sviluppo professionale.

8. Capitolo

La ricerca azione per la realizzazione di un dispositivo di progettazione integrato in ambito educativo

1. Storia e modelli della ricerca-azione

Il termine ricerca si presta all'associazione a diversi ambiti d'indagine-studio, metodi e sistemi applicativi. Il punto di partenza di una qualsiasi ricerca, qualunque sia la sfera o il contesto in cui si necessita di uno studio, che sia metodologico o esplorativo, è la curiosità: ogni indagine nasce per risolvere un problema o rispondere ad una domanda, si passa ad una raccolta di dati, teorici o empirici, e li si valuta con senso critico, al fine di poter dare una risposta, seppur iniziale, alle proprie questioni. Numerosi autori, anche in passato, hanno messo in luce come la ricerca abbia inizio sotto la spinta di un'esigenza volta a chiarire, descrivere, o spiegare una data situazione (Martini, 2013) e, in particolare, come si tenda a volgere la propria attenzione alla ricerca soprattutto quando la situazione venga percepita come dubbia, confusa o problematica (Dewey, 1993). La ricerca è, infatti, uno dei modi possibili per rispondere ad un problema o per soddisfare un interesse conoscitivo anche in ambito educativo: affrontare un problema conoscitivo con la ricerca empirica comporta intraprendere un percorso che, in una serie di tappe rigorosamente condotte, permette allo studioso di giungere a delle risposte non improvvisate, affidabili e controllabili (Robasto, 2014). E. Becchi indicava, nel suo testo "l'organizzazione della ricerca educativa" l'esigenza di inventare «modi più democratici, generalizzabili, concreti di buona parte di quelli esperiti finora», prospettando la «fungibilità reciproca di ricercato-re-insegnante» come «premessa imprescindibile sia di una ricerca che di un'opera educativa non conservatrice ma costruttiva» (Becchi, 1976).

Al fine di promuovere una scuola concepita quale laboratorio di ricerca entro cui i docenti si aprono ad un processo di formazione teso all'innovazione, è necessario attuare un collegamento il più possibile diretto e fecondo tra la pratica e la teoria, dando alle attività di ricerca una rilevanza effettiva ai fini del lavoro

sul campo. La ricerca empirica in campo educativo fornisce alla ricerca teorica indispensabili elementi di riflessione; essa consente di conoscere meglio la realtà

educativa e di progettare il miglioramento. Le informazioni sulle problematiche educative, raccolte empiricamente, offrono un contributo essenziale alla costruzione

dell'aspetto metodologico del sapere pedagogico che, oltre a individuare i fini dell'educazione, deve anche rispondere alla domanda su come si educa, non solo in generale ma anche in specifiche situazioni particolari.

Una ricerca può essere definita anche quale strumento di "ascolto", in quanto permette di definire o esplorare una realtà, un modo per conoscerla e renderla pubblica. La ricerca pedagogica, quindi, oltre a trovare un impianto epistemologico soddisfacente, deve risolvere consistenti problemi di funzionalità e di efficienza.

In questo senso far ricerca empirica è espressione dell'arte di ascoltare: ascoltare per capire, per conoscere, per acquisire consapevolezza (e farla acquisire ai soggetti della ricerca) e poter così prendere decisioni informate per intervenire su una realtà e migliorarla.

Ma un'indagine empirica è anche uno strumento di "lettura" di una realtà che non si dà immediatamente, un modo per andare oltre gli aspetti di superficie e penetrarne a fondo le dinamiche. Quindi far ricerca è espressione dell'arte di leggere: cogliere ciò che è manifesto e ciò che è "tra le righe", ciò che si vede e ciò che non si vede, ciò che i soggetti vogliono mostrare e ciò che non vogliono (o non sanno o non possono) mostrare (Robasto, 2014).

Si può affermare che fare ricerca significa utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico. A seconda del grado di conoscenza in materia su di una determinata questione o tema, si andrà a definire se l'indagine sarà orientata verso il fornire la risposta ad un problema, confutare delle ipotesi o formularne delle altre. La pedagogia è un sapere prassico: il suo fondamento epistemologico, infatti, consiste nel fornire indicazioni utili per orientare la pratica educativa (Mortari, 2019). Per adempiere a questo suo compito si ha necessità di realizzare una ricerca scientifica articolata e complessa: da un lato una ricerca teoretica, al fine di indagare il senso dell'agire educativo e le direzioni che esso può assumere, anche in dialogo con le altre scienze umane e sociali; dall'altro lato una ricerca empirica capace di investigare sul campo l'agire educativo nel suo accadere (Mortari, 2019). Se, come afferma Dewey (1993, p. 13), educare significa offrire esperienze significative, la teoria dell'educazione ha come compito quello di individuare tali esperienze, allora anche la ricerca in campo educativo non può limitarsi a essere di tipo meramente esplorativo, ma deve avere i caratteri dell'operatività e della trasformatività.

Infatti, per dare forma a una ricerca educativa non è sufficiente comprendere ciò che accade nei contesti educativi e scolastici, ma è necessario anche mettere alla prova alcune ipotesi progettuali, per comprenderne la valenza e l'efficacia, al fine di offrire un contributo alla pratica di educatori e insegnanti. Una ricerca così concepita si delinea come una "service research" (Mortari, 2017), cioè una ricerca la cui finalità è di mettersi al servizio dei pratici per sostenerli nel compito di far fronte alle sfide educative.

Fino agli inizi del '900, tuttavia, la ricerca in ambito pedagogico è risultata sovente tendente eccessivamente al lato teoretico della materia.

Ciò che veniva indagato forniva spunti filosofici e di stampo teorico. Gaston Mialaret, infatti, fa notare come per diverse centinaia di anni, metodi e teorie educative si siano sviluppate seguendo dei binari distinti, mai intrecciandosi, evitando così un arricchimento reciproco che avrebbe potuto apportare forti benefici alla materia (Mialaret, 1999). Da questo punto di vista, studiosi quali Montessori, Decroly, Comenius e diversi altri hanno saputo apportare un forte cambiamento nelle tendenze nell'approccio e nelle metodologie rispetto alle epoche passate, avvertendo l'esigenza di "passare all'azione", esplorando la realtà ed acquisendo conoscenze utilizzando la pratica e l'esperienza quale strumento d'indagine.

La pedagogia, infatti, fa proprio il "ragionamento sperimentale" proposto dal medico e fisiologo Claude Bernard per la medicina: secondo Bernard i momenti fondamentali di un ragionamento sperimentale sono da ricercarsi nell'osservazione provocata e nel procedimento comparativo. Se risulta possibile utilizzare il metodo sperimentale in campo medico-sanitario, con molte evidenze e variabili articolate e complesse sulle quali successivamente dovrà basarsi un giudizio clinico motivato per poi procedere ad un intervento clinico, risulterà altresì possibile applicarlo alla pedagogia la quale, parimenti, studia fenomeni umani altamente variabili, da risvolti dinamici ed imprevedibili e che deve portare alla progettazione di un adeguato intervento formativo.

In questo modo il dibattito sulla pedagogia scientifica e sul metodo sperimentale si esente e si approfondisce. Il termine "ricerca in educazione" diventa un'espressione largamente diffusa per identificare la ricerca sui fenomeni educativi e su diversi temi quali la didattica, i metodi di insegnamento e l'apprendimento (Mantovani, 1998).

A differenza della psicologia, in pedagogia a lungo sono stati esclusi, nell'ambito della ricerca sperimentale, temi quali i rapporti e le relazioni educative nel contesto familiare, l'educazione in fase infantile e adolescenziale, e comunque ogni aspetto che potesse in qualche modo andare ad intaccare la sfera emotiva, morale e sociale.

Per lungo tempo si è dibattuto sulla non ingerenza in questioni di questo genere nelle scienze pedagogiche, tant'è che, spesso anche oggi, l'indagine sperimentale in materia di educazione si ferma all'aspetto didattico-teorico, interessando principalmente tematiche come la qualità dell'insegnamento, comparazioni tra esperienze, sistemi scolastici ed approcci didattici. In Italia un contributo importante per ciò che concerne l'indagine in campo educativo è stata fornito da Lucia Lumbelli, la quale ripercorrendo il pensiero di Dewey, affermava che vi fosse necessità, nell'ambito della ricerca educativa, di affrontare problematiche significative e percepite come importanti nella pratica dagli attori dell'educazione, adducendo l'importanza di valorizzare la fase di formulazione delle ipotesi e della costruzione dell'indagine, sottolineando l'opportunità di estendere, almeno potenzialmente, l'ambito della ricerca scientifica intesa nel senso di Dewey a tutta la tematica pedagogica, contrastando così la tradizionale coincidenza di pedagogia sperimentale e ricerca didattica (o polarizzata sul cognitivo), sulla quale si sono andate orientando anche le problematizzazioni di pedagogisti che non si considerano sperimentali.

Prendendo coscienza che i problemi siano di natura educativa, secondo Lumbelli, viene automaticamente legittimata l'assunzione che la ricerca scientifica possa e debba estendersi a questioni di natura educativa, andando ad interessare la sfera emotiva e gli aspetti sociali. In quest'ottica, integrata con spunti forniti da altri approcci quali ad esempio quello etologico³⁸, sembra giustificata l'idea che si possa ricorrere a strumenti di natura sperimentale, o semi-sperimentale, applicandoli allo studio dei rapporti educativi, senza confinare lo studio degli stessi in una dimensione puramente soggettiva, talvolta eccessivamente introspettiva e filosofica, permettendo quindi la possibilità di formulare ipotesi e analizzare i fattori ed i contesti che possono influenzare lo sviluppo di un individuo. Naturale è la conclusione che non si può, almeno nel campo pedagogico, pervenire ad una razionalizzazione della realtà

³⁸ Disciplina biologica, fondata da Konrad Lorenz (1903-1989), che studia le abitudini e i costumi degli animali e dell'uomo, e l'adattamento delle piante all'ambiente, attraverso metodi osservativi, mirando a definire la funzione evolutiva dei comportamenti osservati.

oggettiva in termini assoluti ma si può pervenire a sperimentazione, sviluppo di metodi e formulazione di ipotesi, giungendo ad uno studio che possa da un lato fornire efficacemente la descrizione delle situazioni di indagine, permettendo quindi la conservazione di un certo grado di complessità, e dall'altro invece, riuscendo a pervenire a delle misurazioni che possano permettere una lettura ed una verifica dei dati raccolti.

«Non ci sono ragioni per proclamare che il metodo sperimentale è metodologicamente inadeguato alla ricerca psicologica e quindi improduttivo e responsabile della irrilevanza di gran parte delle ricerche che si conducono. È invece fondato impiegarlo in quanto il soggetto umano ha una natura mista: essere intenzionale e simbolico, ma anche essere naturale. La scarsa rilevanza di molte ricerche è dovuta piuttosto ad altri fattori: all'uso scorretto o troppo disinvolto della logica del metodo sperimentale, all'attenersi troppo rigidamente a un modello di ricerca ben collaudato nel campo delle scienze naturali; all'applicazione acritica del metodo in ambiti per cui non è sempre appropriato – quelli del comportamento intenzionale e simbolico – e alla mancanza di idee e dell'ardire di mettere alla prova ipotesi rischiose» (Battacci, 1991).

Mentre la filosofia dominante in Italia alla fine della Seconda guerra mondiale non era favorevole a sperimentazione pedagogica, alcune iniziative volte a innovare – in senso attivista – contenuti e metodi dell'insegnamento scolastico hanno rappresentato le cause remote dell'avvio degli studi educativi con il metodo positivo. Queste iniziative hanno facilitato l'azione empirica dei pionieri della ricerca nel campo dell'istruzione, che si sviluppò in Italia negli anni '50 per tre ragioni principali:

- l'influenza degli esperimenti condotti nelle scuole statunitensi,
- la diffusione del pensiero di Dewey³⁹,

³⁹ Nel suo lavoro, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Dewey affermava che “sicuramente si deve intendere l'idea di scienza con una certa larghezza e con sufficiente elasticità in modo da comprendervi tutte le discipline che sono comunemente considerate scienze. L'importante è di scoprire quelle caratteristiche in virtù delle quali i vari campi vengono detti scientifici. Se poniamo la questione in tal modo, siamo portati più ad accentuare i metodi che si seguono nel trattare un soggetto piuttosto che a ricercare caratteristiche obiettive uniformi nel soggetto stesso. Da questo punto di vista ritengo che scienza significhi la presenza di metodi sistematici di ricerca, i quali, quando siano applicati a un complesso di fatti, consentono una migliore comprensione e un controllo intelligente e meno confuso e abitudinario.” Cit. J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951 (1929), p. 2.

- l'impulso dato dall'Istituto di Pedagogia dei Salesiani allo studio delle scienze dell'educazione.

Calonghi e Visalberghi sono stati i primi a promuovere e organizzare due linee di ricerca empirica sui fatti educativi che hanno contribuito al pieno riconoscimento scientifico della Pedagogia Sperimentale e della Docimologia a metà degli anni '70. I ricercatori che utilizzano il metodo sperimentale sentono il bisogno di inquadrare i propri studi specialistici in un vasto orizzonte pedagogico (Zaniello, 2014).

Il percorso che termina con il riconoscimento accademico della ricerca empirica in campo pedagogico in Italia è stato alquanto travagliato. Inizia negli anni '50 e trova il suo culmine pionieristico nel decennio successivo, periodo in cui, invece, in alcuni paesi dell'Europa occidentale, ci fu un vero e proprio boom della pedagogia sperimentale. Negli anni '60 in Italia la grande maggioranza delle ricerche nel campo erano rivolte a lavori di denuncia dei metodi di selezione scolastica, cercando di mettere in risalto le ragioni sociali ed economiche dell'insuccesso dell'istruzione scolastica nel nostro Paese, ed evidenziando quelli che potevano essere i pregiudizi di molti insegnanti verso quei soggetti culturalmente svantaggiati. Fino agli anni '70 dunque mancarono vere e proprie ricerche volte a sviluppare nuove metodologie didattico-educative miranti ad eliminare, o quantomeno ridurre, quelle ingiustizie "culturali" che diversi pedagogisti denunciavano. Senza dubbio alcuno fu il primo passo per coltivare quelle motivazioni ideali per la realizzazione di ricerche future volte al raggiungimento di nuovi metodi per avvicinarsi ad una sorta di equità sociale, almeno sotto l'aspetto educativo. I primi studi iniziano con la diffusione dei testi di John Dewey, il quale fu il vero e proprio pioniere della sperimentazione in campo pedagogico negli Stati Uniti, giungendo poi al culmine grazie al riconoscimento della materia attraverso l'emanazione del D.P.R. n. 419 sulla sperimentazione scolastica, occasione in cui, tra l'altro, vennero costituiti gli Istituti Regionali per la Ricerca in campo educativo (IRRSAE), il Centro Europeo dell'Educazione a Frascati (CEDE), e la Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP) a Firenze. Il D.P.R. n. 419 istituì inoltre una serie di regole per la sperimentazione e l'innovazione didattica che le scuole avrebbero dovuto seguire. Si potrebbe dire, con una certa sicurezza, che intorno agli anni '70/'80 la ricerca empirica in campo educativo, nel nostro Paese, uscì dalla fase pionieristica ed ottenne il riconoscimento pubblico della sua rilevanza sociale

dimostrato dal fatto che in alcune università italiane le cattedre di Pedagogia sperimentale e di Docimologia iniziavano a non essere più un miraggio e perché, oltre alle pubblicazioni di Calonghi(1973,1974) e Visalberghi (1965) sulla sperimentazione, comparvero quelle di Gattullo (1970), Mencarelli (1970), Baratto (1970-1971), Trisciuzzi (1974), Inzodda (1975), e Bertoldi (1976). Nello stesso periodo vennero tradotti in lingua italiana diversi libri sulla sperimentazione, come, tra gli altri, quelli di Mialaret (1965), di Lovel e Lawson (1972) e di Dottrens (1973).

2. Definizione di ricerca azione

Per molti insegnanti ed educatori, il termine action-research richiama una materia, o meglio un metodo, avvolto nel mistero. Il termine ricerca-azione troppo spesso viene associato a qualcosa che risulta assai lontano dai canonici metodi di insegnamento e di didattica, e l'ignoranza sull'argomento fa sì che si tenda a pensare che sia un affare da demandare a studiosi, scienziati ed esperti del settore della ricerca, lontano dalla sfera di competenza dell'insegnante. Una sorta di timore nell'approcciarsi al mondo della ricerca che inevitabilmente si catalizza nell'assenza di output d'indagine o quantomeno nella difficoltà con la quale questi ultimi possano introdursi all'interno del mondo scolastico.

La action-research, tuttavia, si pone proprio l'obiettivo di utilizzare i metodi di ricerca nelle realtà scolastiche, d'istituto ma soprattutto di classe, grazie soprattutto al lavoro e la collaborazione degli insegnanti: è ricerca fatta dagli insegnanti per gli insegnanti, ragion per cui risulta necessario che ogni insegnante comprenda l'essenza dell'indagine e la necessità di calare la ricerca nel quotidiano scolastico.

Ci sono diverse interpretazioni del termine ricerca azione (Chesler, 1990). Nella maggior parte di esse si ravvisa un concetto chiave: la ricerca-azione comporta generalmente che gli insegnanti debbano essere coinvolti in un'attività di ricerca. Una differenza importante tra ricerca azione e altre tipologie di ricerca condotte dagli insegnanti è che, in quest'ultimo caso, gli insegnanti potrebbero fare ricerche su questioni e domande considerate più importanti dalla comunità consolidata di studiosi nel campo pertinente. In altri termini, si parla in questo caso di ricerca guidata dalla teoria. Tuttavia, nella ricerca azione è accettato che le domande d'indagine debbano emergere dalle preoccupazioni immediate di un insegnante e dai problemi riscontrati

nella didattica, nell'apprendimento degli alunni e nelle diverse situazioni comportamentali rinvenibili all'interno dell'ambiente classe (Crookes, 1991). Secondo la definizione fornita da Kemmis & McTaggart la ricerca azione consiste «nell'esperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un'articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell'insieme “idee-in-azione» (Kemmis, McTaggart, 1982).

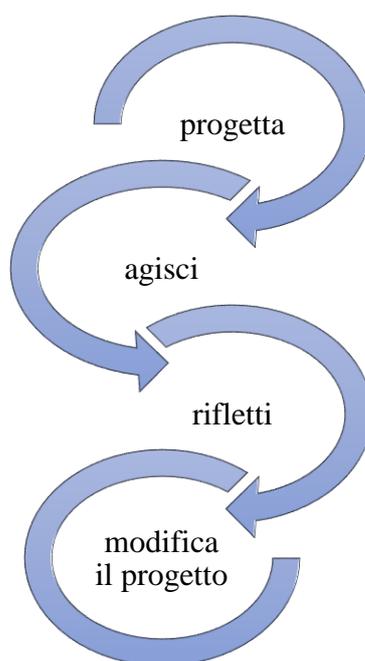


Fig.n. 13 “ Modello di ricerca-azione secondo Kemmis e McTaggart (1982)”

Potrebbe essere altresì definibile come l'indagine circa una contesto sociale con l'obiettivo di rendere migliore la qualità dell'azione al suo interno: con la action-research si cerca di introdurre una valutazione pratica in situazioni concrete, attraverso la veridicità delle teorie o delle ipotesi che vengono generate, non validazioni

scientifiche ed oggettive della realtà ma sottoforma di metodologie e metodiche volte a supportare gli individui, di modo che possano agire in maniera più dinamica ed intelligente.

La ricerca azione può definirsi come “lo studio sistematico dei tentativi intrapresi da gruppi di partecipanti di cambiare e migliorare la prassi educativa sia attraverso le loro azioni pratiche sia attraverso la loro riflessione sugli effetti di queste azioni” (Ebbutt, 1985)⁴⁰. Analizzando la definizione fornita da Ebbutt si nota come sia enfatizzato il passaggio nel quale si menzionano "le azioni pratiche" proprie degli attori principali, ovvero i ricercatori insegnanti. Si noti come sovente nel mondo della pedagogia, dell'istruzione e, a grandi linee, dell'educazione in genere, le ricerche vengano svolte da istituti che in realtà risultano lontani dal mondo scolastico quali, a titolo esemplificativo, Università, enti statali e parastatali MPI.

Quest'approccio top-down, per quanto l'indagine possa essere condotta in maniera approfondita, comporta come fisiologica conseguenza che, il più delle volte, le ricerche condotte portino a dei risultati non soddisfacenti, o comunque, non attinenti a quelli che possono essere le reali problematiche e le effettive questioni che emergono all'interno dell'istituto scolastico, ed in particolare all'interno dell'aula. Spesso soddisfano questioni di carattere puramente accademico e teorico più che pratico. Sulla fondamentale importanza delle questioni sull'importanza delle questioni teoriche fornite in campo accademico nulla quaestio, tuttavia, sarebbe opportuno che da un lato che la dimensione teorica possa informare con facilità gli aspetti pratici della realtà fra le mura scolastiche e, dall'altro, che la dimensione più pragmatica, concreta ed operativa possa permeare le nozioni accademiche acquisite.

Superare il gap tra dimensione pratica e teorica è un aspetto di fondamentale importanza: sarebbe opportuno in questo senso, come definisce Ebbutt, permettere agli insegnanti, soggetti implicitamente considerati nella sua definizione, di svolgere ricerca in modo tale da poter pervenire allo sviluppo e al consolidamento di pratiche educative e didattiche sempre più efficaci, diverse e distinte a seconda dell'esigenza e del contesto in cui devono essere applicate.

⁴⁰ Dall'inglese: "Action research is the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflections upon the effects of those actions."

In altri termini, l'action-research si distingue perché l'oggetto d'analisi è permeato nel contesto reale dell'istituto educativo e, soprattutto, perché risultano i docenti stessi a mettere in essere il meccanismo di ricerca, a pervenire al raccoglimento degli output nonché alla valutazione di essi e, infine, alla costituzione di prassi e metodiche efficaci. Nell'action-research le teorie non vengono convalidate in automatico, non diventano immediatamente prassi da applicare all'insegnamento ed alla didattica. Van Lier (1988) cita Cohen e Manion (1985, p. 174), che definiscono la ricerca azione come un intervento su piccola scala nel funzionamento del mondo reale ed il successivo attento esame sugli effetti di tale intervento. Queste definizioni possono assumere almeno due tendenze distinguibili: nella prima si riesce a ravvisare una linea più antica e relativamente conservatrice, che trova la ricerca azione equivalente ad una semplice ricerca fatta da un "insegnante-ricercatore", mentre la seconda è più nuova, dinamica e progressiva, nella quale il termine action-research viene utilizzato in accostamento ad aspetti di pratica educativa critica. Nel secondo approccio viene considerata come educazione e ricerca educativa che riesce ad impegnarsi nel sociale, con l'obiettivo di emancipare gli individui dal dominio di ipotesi non convalidate ed ormai consolidate nella realtà attuale.

Al di là di ogni ragionevole dubbio si può affermare che la recente visione sia carica di valore e certamente più attinente alle dinamiche odierne, riconoscendo all'insegnante un ruolo più attivo sotto differenti punti di vista.

In altri termini, nell'approccio tradizionale, l'action-research viene vista come uno strumento per l'aggiornamento e la riqualificazione professionale del docente, grazie al quale l'insegnante riesce a far propri gli strumenti e le metodologie della ricerca azione, al fine di poter utilizzare diversi e differenti metodi didattici. In sostanza viene inquadrato come un mezzo per l'aggiornamento del docente per evitare che possa, anche solo per timore o non conoscenza, rimanere per anni inchiodato a schemi fissi di insegnamento, dandogli la facoltà di esplorare il contesto in cui opera, valutare il suo stesso lavoro, apportare mutamenti alle proprie tecniche didattiche e sperimentare novità.

La visione progressiva, di contro, ingloba l'approccio tradizionale, allargandone il campo operativo: da semplice strumento nelle mani del docente, diviene metodo per dar vita a cambiamenti educativi dal basso, a partire dalla classe. In quest'ottica i

docenti-ricercatori si interrogano sullo status quo e mettendo in discussione qualsiasi comportamento tacitamente accettato ed implicitamente messo in essere nei contesti scolastici. Secondo questa visione i mutamenti risultanti attraverso un lavoro di action-research, sia che l'indagine venga condotta da singoli sia che venga inglobata in un programma più ampio di studi, possono avvenire soltanto attraverso un lavoro di reflection in action e di reflective enquiry. Questi termini fanno riferimento alla necessità che il docente nel proprio lavoro di indagine debba riflettere in maniera critica sia sul proprio operato che sugli effetti che quest'ultimo può avere sull'aula o, in una visione più ampia, sull'istituto scolastico. La riflessione, dunque, risulta una chiave imprescindibile al fine di poter applicare correttamente ricerca-azione, affinché i risultati possano essere tangibili ed i miglioramenti ottenuti efficaci nel tempo. La reflection in action non è sempre di facile applicazione: spesso, sarà necessario che il docente cambi totalmente il proprio modus operandi nonché le proprie convinzioni. Questo mutamento prevede non solo un cambiamento nel proprio atteggiamento ma anche e soprattutto nella propria prospettiva. Talvolta il contesto in cui si opera richiede un vero e proprio paradigm change (Easen, 1985), ovvero un cambiamento di prospettiva rivoluzionario, sovente di difficile applicazione. Per questo motivo la reflection in action e, di conseguenza, l'action-research, risultano essere più applicabili in gruppo, perché permettono lo scambio di idee tra colleghi, la condivisione dei know-how e delle proprie esperienze.

In ultima istanza è necessario non confondere la ricerca azione con l'operato che ogni docente svolge giorno per giorno all'interno dell'aula, costituito da pianificazione, programmazione, verifiche, esami ed interrogazioni o anche con le considerazioni intuitive che l'insegnante fa dei propri alunni, della propria classe, nel modo che essi hanno di apprendere. Tali considerazioni, infatti, sono del tutto soggettive, e per questo opinabili, nonché generate da sensazioni del docente che nascono e si consolidano durante il percorso scolastico con la classe. A tal proposito, dunque, è opportuno affermare che la ricerca-azione debba necessariamente partire da osservazioni di natura sistemica: sarà necessario programmare un percorso di ricerca, articolarlo in fasi e stabilendone gli obiettivi da raggiungere. Dunque, la sistematicità, per quanto minima, è una condizione necessaria affinché possa attuarsi una ricerca-azione efficace.

Un documento di legge (DPR 419 del 31 maggio 1974) regola la sperimentazione didattica. All'art. 1 esso recita "La sperimentazione nelle scuole di ogni ordine e grado è espressione dell'autonomia didattica dei docenti e può esplicarsi: a) come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico didattico; b) come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti. In realtà tali criteri hanno perso quasi del tutto vigore nelle pratiche "sperimentali" che sono venute di fatto ad identificare tutto ciò che non fosse oggetto di regolamentazione; l'etichetta sperimentale è stata attribuita negli anni ad ogni tipo di attività, anche leggermente difforme dai programmi esistenti.

3. Il modello di Lewin per lo studio dei fatti educativi

Passare dalla teoria alla pratica è il problema principale di ogni scienza umana che si occupa direttamente della società e della cultura, che ha a cuore i processi formativi, le persone fisiche o le comunità educative, i problemi educativi. Sicuramente in tal senso, gli studi di Kurt Lewin le successive sperimentazioni nel campo della ricerca azione hanno reso possibile tracciare una soluzione all'impasse della discrasia tra teoria e prassi.

La ricerca azione, come noto discende dai modelli classici di Kurt Lewin (action research), degli anni 20. Al pari della ricerca sperimentale la ricerca azione (R-A) "interviene" in una situazione e cerca di mettere a fuoco un problema, di riflettere su quale possa essere il modo più ragionevole di comportarsi, attuare un intervento, soffermarsi nuovamente a riflettere sugli effetti emergenti. Sulla ricerca azione la letteratura è abbastanza estesa, gli autori che se ne sono in maggior misura occupati sono: Pellerey, Becchi, Pourtois, Scurati, Orefice, Calonghi, Trombetta, Zanniello, Pozzo. Come si è definito precedentemente l'action-research può essere definita come l'indagine in merito ad una particolare situazione sociale e didattica il cui fine è migliorare o potenziare la qualità dell'azione al suo interno.

Ha lo scopo di introdurre una valutazione pratica in situazioni concrete: non è mossa da sistemi concettuali ma mira, in sostanza, a convalidarli o crearne di nuovi.

Uno dei primi studiosi a schematizzare in maniera procedurale una ricerca azione fu lo psicologo sociale Kurt Lewin. Soltanto sul finire dei degli anni '80, dapprima in Australia, Gran Bretagna e negli USA, grazie ai lavori di studiosi come Kemmis ed

Easen, poi in Italia inizia a sbocciare un interesse più convinto verso questa metodologia, sfociato in aggiornamenti professionali, ricerche sul campo e propensione al rinnovo professionale da parte del corpo docente⁴¹.

La ricerca-azione affonda le sue basi negli scritti di Lewin e nelle sue ricerche in campo sociale relegati ai problemi sociali relativi alle minoranze etniche negli USA agli inizi degli anni '40.

«Nell'ambito della dinamica di gruppo, più che in qualsiasi altro ambito psicologico, la teoria e la pratica sono legate metodologicamente in modo tale che correttamente unite possono fornire delle risposte a più problemi teorici e nello stesso tempo rafforzare quell'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fondamentali per la loro risoluzione» (Lewin, 1944).

Lewin era fortemente convinto che la psicologia dovesse avere un ruolo attivo nel sociale, e che l'impegno in questioni sociali potesse portare ad un accrescimento delle proprie conoscenze oltre che alla possibilità di poter trovare soluzioni a problemi di ordine interpersonale e di vita nelle comunità. Come definito da Emiliani Zani (1998) secondo Lewin «ogni esigenza di ricerca volta alla comprensione scientifica dei fatti sociali non può non mantenersi in stretto contatto con la vita quotidiana, avendo sempre presente la necessità di migliorare le modalità dell'intervento sociale». Trombetta e Rosiello (2000), ugualmente, asseverano che

«Lewin è stato un brillante teorico, ma, soprattutto uno sperimentalista che ha preferito non restare chiuso nella sua torre d'avorio, considerando priva di valore una teoria che non si trasformi in azione concreta [...] Egli voleva che la psicologia sociale divenisse psicologia sociale applicata, ossia una psicologia sociale che sapesse coniugare teoria e pratica, che sapesse intervenire nel sociale per modificarlo».

Lewin ha dedicato gli ultimi anni della sua vita su una serie di indagini il cui scopo era di individuare le modalità con le quali, attraverso diversi stili di leadership, si riuscisse a coinvolgere attivamente i membri di un gruppo, in modo tale che potessero partecipare in maniera propositiva a dibattiti e questioni di natura decisionale o operativa. Lewin riuscì a dimostrare come questo fosse possibile se e solo se tutti i

⁴¹ Il Ministero della Pubblica Istruzione, negli anni 2000, lanciò un progetto di action research su tutto il territorio nazionale, avente lo scopo di introdurre questa nuova metodologia d'indagine negli istituti scolastici ed immagazzinare dati sullo status quo della didattica e dell'insegnamento delle lingue in tutti i gradi di scuola, che interessò quasi un migliaio di insegnanti.

membri all'interno del gruppo avessero posizioni strutturali uguali, così come risorse alla pari.

È in questa serie di ricerche che si colloca il lavoro "Action research". Attraverso l'action-research Lewin cercava di proporre alla psicologia sociale un metodo per affrontare i problemi quotidiani della vita di gruppo e, allo stesso tempo, un processo grazie al quale sarebbe stato possibile estrapolare nuovi concetti teorici attraverso la pratica e la sperimentazione (Anfossi, Greggio, 2007).

Il paradigma della ricerca azione venne presentato per la prima volta attraverso la pubblicazione dei due suoi ultimi articoli (1946 e 1947) e più che una metodologia di ricerca lineare, veniva presentato come un processo ciclico, che si sviluppa su di una spirale di provvedimenti, ognuno dei quali formato da:

- Pianificazione
- Esecuzione
- Inchiesta in merito ai risultati dell'azione

Il pedagogista Stephen Kemmis rappresenta la metodologia attraverso il seguente schema grafico (Figura 1):

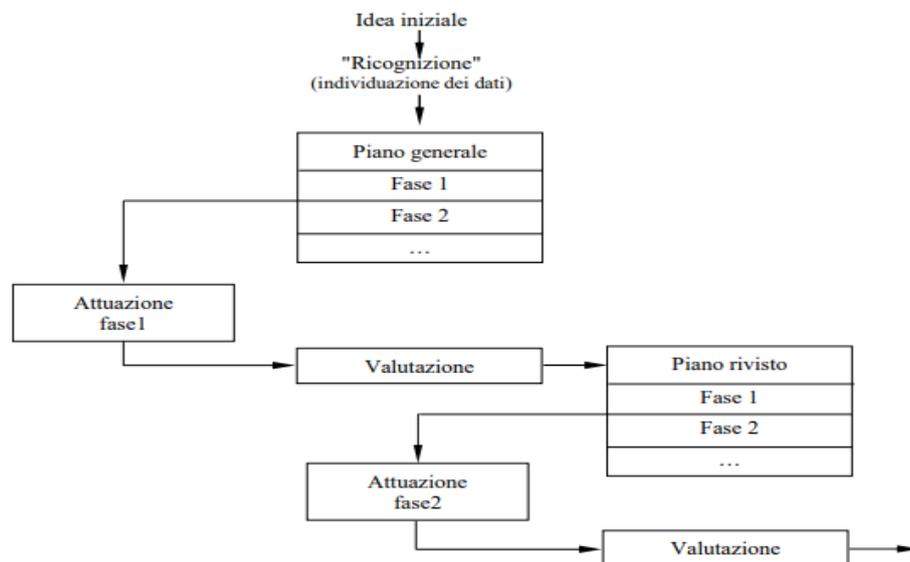


Fig. n. 14 "S. Kemmis, *Action Research in Retrospect and Prospect*, relazione presentata alla riunione generale annuale". La ricerca-azione di Lewin

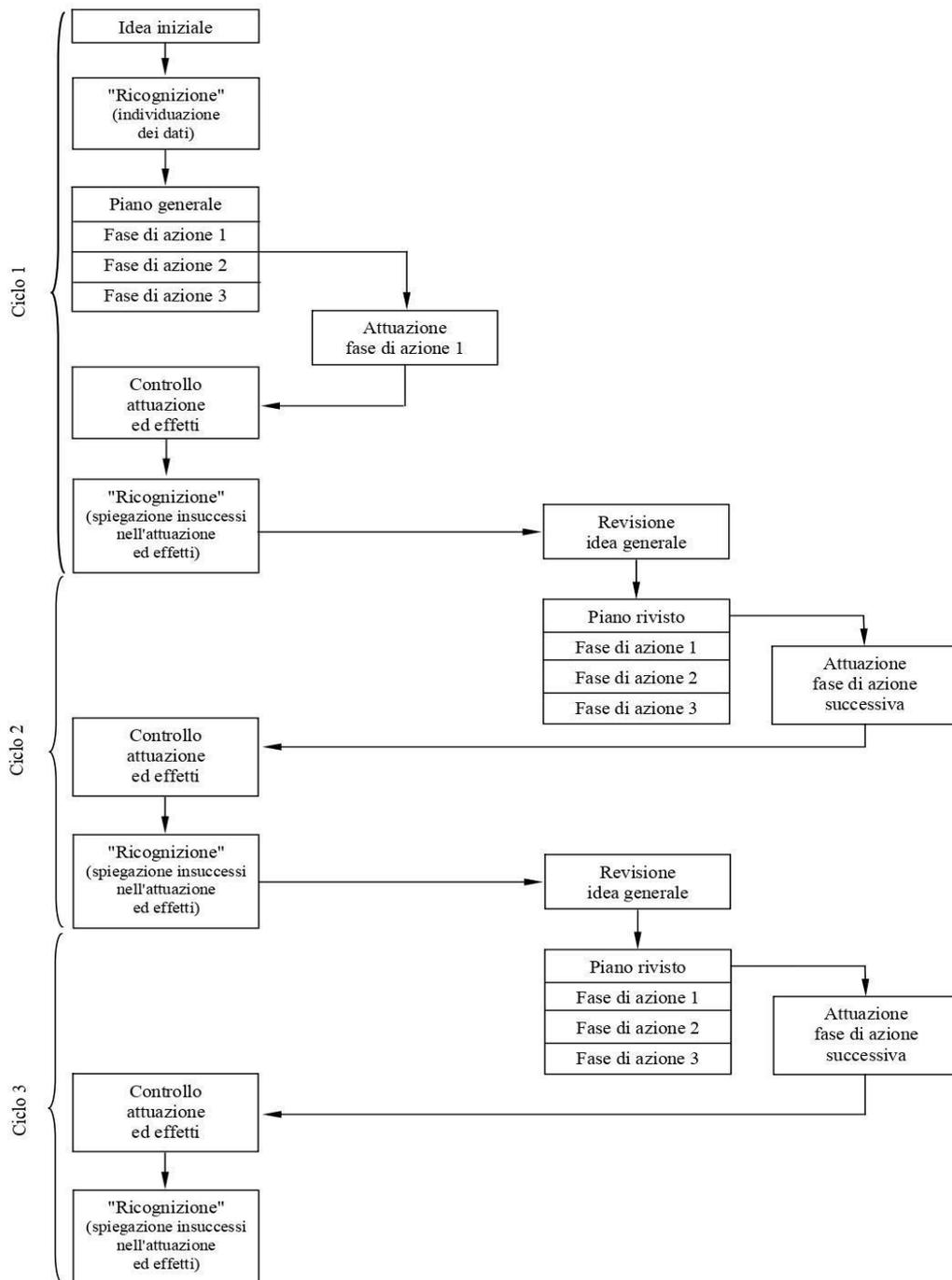


Fig.n. 15: "S. Kemmis, Action Research in Retrospect and Prospect, relazione presentata alla riunione generale annuale".

Il primo step, la pianificazione, viene sviluppato attraverso la formalizzazione di un'idea generale di cambiamento, da un bisogno, sia esso palese o latente all'interno di un determinato contesto. Sovente in questa fase non risultano ancora pienamente definibili le ragioni alla base dell'obiettivo di mutamento, e non essendo ancora chiaro la quantità e soprattutto la qualità delle risorse disponibili, è opportuno soffermarsi e dibattere circa le necessità, in termini di organizzazione, strumenti e risorse da adoperare.

«Se questo primo momento riesce, si giunge all'elaborazione di un piano globale per il conseguimento dell'obiettivo e viene fissata la prima azione. Di solito l'idea originale ne risulta modificata» (Trombetta, Rosiello, 2000).

Il secondo passaggio, invece, è caratterizzato generalmente da momenti di osservazione delle prime azioni stabilite al punto 1.

Il terzo e ultimo step, infine, prevede la verifica della qualità delle azioni messe in essere al punto 2 ed il controllo sui risultati ottenuti.

Tali inchieste hanno lo scopo di:

1. valutare l'azione, stabilendo se quanto è stato eseguito corrisponde o no alle aspettative;
2. offrire ai ricercatori la possibilità di apprendere la validità o l'inefficacia di determinate tecniche di azione;
3. fornire le basi per lo step successivo;
4. consentire di far fronte alla necessità per l'eventuale modificazione del piano globale (Trombetta, Rosiello, 2000).

È possibile notare come sia di fondamentale importanza quest'ultima fase. Questa metodologia, grazie a quest'approccio di "verifica continua" permette di modificare il piano originario, migliorando in itinere la metodologia in una continua spirale di pianificazione, esecuzione ed inchiesta. Per far questo è ovviamente necessario un particolare livello di organizzazione nonché di competenza ed attitudine alla sperimentazione. Si tratta, quindi, di sviluppare una comunità in cui gli esperti (estranei ma portatori di teorie esplicite e sistematiche) lavorano su un piano paritetico con le persone che vivono direttamente i problemi, cercando di elaborare una

comprensione condivisa degli stessi e un progetto unitario (cfr. Reason, Bradbury, 2008).

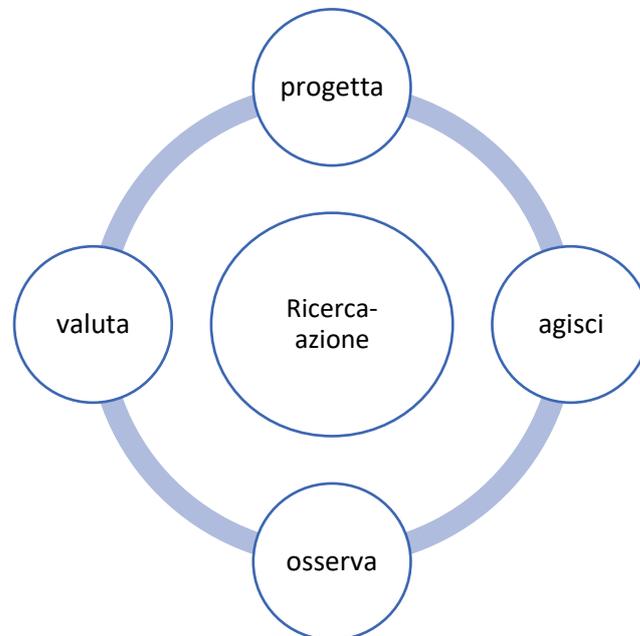


Fig.n.16: “Modello di ricerca-azione secondo Lewin (1946)”

Nell'ottica lewiniana, inoltre, è indispensabile la condivisione delle finalità e delle procedure sperimentali, ritenendo condicio sine qua non un alto livello di cooperazione e collaborazione tra i vari membri. L'interazione tra gli elementi del gruppo è irrinunciabile in quanto permette un certo grado di condivisione delle idee e la possibilità che vengano proposte nuove e più valide soluzioni ai problemi affrontati. Lewin, dunque, opera sul gruppo e con il gruppo, dando la possibilità agli interessati di identificare il problema e definire possibili scenari di risoluzione dello stesso. Si attiva, in questo senso, un processo circolare che sovrappone al momento teorico un momento pratico, quello dell'azione, che, una volta realizzato, fa sorgere nuove aspettative, nuove questioni facendo in modo che il momento della ricerca della soluzione si ripresenti e così via.

Il ricercatore per Lewin, dunque, non può essere un elemento terzo, "estraneo" al

gruppo, ma deve calarsi nel contesto sociale, divenendo formatore e agente del cambiamento.

4. I tratti costitutivi della ricerca-azione

L'interazione fra teoria e pratica, nella prospettiva di M. Bataille, assume un carattere dialettico e denota alcune proprietà di rilevante importanza:

- la r-a implica un processo di conoscenza «orientato all'emancipazione dei ricercatori e dei soggetti»; esige che si definisca un «fine comune ai ricercatori e ai soggetti» e richiede che si stabilisca un «campo comune» fra di loro inteso nel senso di un «campo di interazioni concrete»;

- la r-a fa appello a «una comunicazione simmetrica fra i protagonisti, con la distribuzione del sapere a tutti i partecipanti nell'intento di abolire il rapporto soggetto-oggetto fra i ricercatori e i loro cooperatori.

- la r-a «privilegia il cambiamento, di cui è un catalizzatore come strumento di ricerca, e l'attività di ricerca come agente di cambiamento»: vale a dire che «la specificità della r-a è di arricchire la ricerca e l'azione senza porsi né come l'una né come l'altra», bensì collocandosi in una posizione di «catalizzazione del cambiamento come veicolo di circolazione fra la ricerca e l'azione»;

- la r-a «trova la sua specificità» in questa «circolarità fra la ricerca e l'azione» in quanto mira a «lavorare per generare l'azione attraverso la ricerca e la ricerca attraverso l'azione entro e mediante il confronto e la messa in discussione dell'una mediante l'altra all'interno del cambiamento» (Bataille, 1981).

Le ulteriori caratterizzazioni e indicazioni che possono essere considerate sono J.P. Pourtois, quando si considera il terreno educativo, riguardano:

- nella r-a «gli attori sono spinti dall'urgenza di impegnarsi nell'azione» ed è presente la componente costitutiva di un certo grado di "militantismo" per cui «gli attori esaltano l'azione diretta e pagano spesso di persona: essi vogliono trasformare la realtà mediante la volontà»;

- la r-a include come dato necessario le contraddizioni e gli effetti non voluti;

- la r-a intende sostanzialmente studiare la coerenza tra le finalità, gli scopi e gli obiettivi di un progetto e gli effetti osservati (coerenza fra antecedenti e conseguenti)

e, per far questo, necessita di strumenti di trattamento della conoscenza dei dati (registrazione, descrizione, classificazione), per cui «la raccolta di informazioni pertinenti e la loro discussione costituiscono due tappe

di fondamentale e primaria importanza»;

- lo scopo essenziale della r-a resta comunque quello di realizzare insieme una certa «appropriazione di sapere» e l'«arricchimento personale degli attori», per cui «la r-a ha direttamente a che fare con la natura della conoscenza pratica che gli operatori forniscono sui problemi assunti»;

- la r-a «libera il punto di vista scientifico da una concezione ristretta della realtà oggettiva che nega la novità e la diversità in nome di una razionalità riduzionista e di una conoscenza considerata in via di compimento». Nella nuova prospettiva, «la funzione teorica della conoscenza perde il suo carattere di assolutezza e di neutralità per impegnarsi in interazioni permanenti fra l'organizzazione teorica del sapere ed i limiti morali dell'azione. Il ricercatore non è più un individuo isolato, ma fa parte della comunità che pone dei limiti al suo procedere scientifico».

- nella r-a l'implicazione nei confronti dell'oggetto di studio è diretta, personale, soggettivamente rilevante;

- l'oggetto epistemico e l'oggetto "normale" tendono a non distinguersi: è in gioco la quotidianità della pratica, l'esperienza regolare degli operatori,

-l'interattività personale è assunta come elemento costitutivo della metodologia: nella r-a si va alla ricerca di significati per via dibattimentale, dialettica, apprezzativa e anche controversiale;

- "ricerca e cambiamento sono collocati in una relazione assolutamente diretta, per cui la ricerca stessa è parte di una "politica" e mira a produrre effetti già nel suo corso stesso e non, invece, in termini dilazionati;

- va considerata come del tutto peculiare la simultaneità di intento esplorativo, intento formativo e intento emancipativo, per cui la r-a aspira a essere di per sé educativa e promozionale, primariamente interessata all'incremento dei gradi di consapevolezza critica dell'operatore nei confronti della propria prassi;

- tende a scomparire la distanza fra operatore e ricercatore, in quanto si postula che chi opera può essere ricercatore (sul proprio operare) e si esige che chi ricerca assuma il punto di vista dell'operatore (Scurati. 1999).

Finalità essenziale della ricerca consiste nel produrre «una conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa». essa non prevede che il ricercatore sia esterno al fatto osservato: essa è essenzialmente una strategia “implicata” (Trincherò,2002). In tale prospettiva il coinvolgimento della comunità educativa rappresenta una condizione necessaria: tutti i membri sono coinvolti in modo partecipativo attraverso una continua negoziazione dei temi educativi, della loro interpretazione, della loro realizzazione, della verifica dell’efficacia ed efficienza delle strategie applicate, dei tempi, dei luoghi, degli attori coinvolti, degli obiettivi, delle metodologie. La ricerca in educazione diventa partecipativa, quando operatori ricercatore si pone insieme di fronte al problema educativo e formativo da risolvere, qualsiasi sia la sua natura. ”se all’operatore che è interno alla situazione spetta il compito di esplicitarlo, anche se inizialmente in maniera non precisa, al ricercatore esterno tocca approntare tutte le tecniche indispensabili perché essa emerga, nella sua particolare fisionomia, della realtà di chi lo vive e lo vide risolvere” (Orefice, 1981 p. 151).

La Ricerca Azione Partecipativa (RAP) nasce dalla Ricerca Azione, evolvendosi in una maggiore attenzione alla componente partecipativa, con importanti variazioni anche nelle componenti della ricerca e dell’azione. Come definito da Orefice (2017), la RAP è una

«metodologia educativa conforme alla naturale costruzione dei significati intangibili della realtà sentita, pensata ed agita ed alla trasformazione di questa attraverso prodotti tangibili dell’agire non solo sentiti né solo pensati, ma risultati integrati dell’intelligenza sensibile o, se si preferisce, della sensibilità intelligente. [...] La RAP nelle azioni educative contribuisce a recuperare, riaggiustare, difendere e rafforzare il naturale potenziale cognitivo sensomotorio-emozionale-razionale dei soggetti in formazione».

Dunque, possiamo affermare che tale approccio socioeducativo intende concorrere a liberare il potenziale conoscitivo di un individuo, considerato elemento centrale del processo di costruzione dei saperi, con la propria realtà pluridimensionale. Per la RAP, «la dinamica conoscitiva soggettiva è un processo di interazione ed elaborazione complesso all’interno del quale i saperi vengono selezionati, filtrati, rimodulati, assimilati ed incorporati all’interno della struttura mentale».

Orefice (2017) propone inoltre un modello tripolare del processo formativo personale, espresso e schematizzato nel triangolo S-S-S (Soggetti-Contesti-Saperi), ovvero un rapporto tridirezionale tra:

- soggetti (elaboratori di conoscenze, saperi, significati);
- contesti (fonti di contenuti, saperi, segni da interpretare);
- saperi (significati, contenuti prodotti nei contesti).

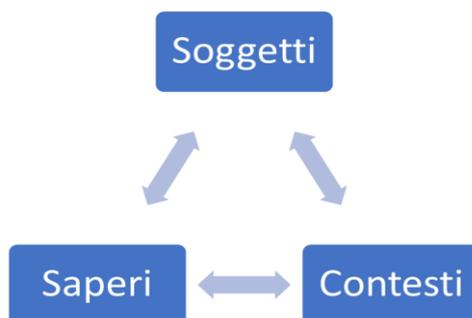


Fig.n.17 "Schema degli elementi costitutivi del processo formativo"

5. Le caratteristiche e dimensioni della ricerca azione

Come si è visto, diverse sono le definizioni di ricerca-azione, tuttavia, risulta un facile esercizio riuscire a riunire i tratti fondamentali che contraddistinguono tale metodologia.

Si è ampiamente dibattuto come il ruolo fondamentale all'interno della ricerca debba essere svolta dal corpo docente. L'action-research deve necessariamente essere iniziata dagli insegnanti affinché essi stessi possano riconoscersi quali protagonisti dell'indagine, e possano identificare la ricerca come mezzo indispensabile per una crescita professionale. Direttamente collegato alla scelta dell'insegnante quale attore principale dello studio è la quasi totale sicurezza di trattare problematiche in linea con l'insegnamento e la didattica.

Difatti la ricerca-azione è senza dubbio alcuno situazionale e class-focused: le tematiche trattate trovano origine dagli spunti offerti in classe e si sviluppa per effetto di uno specifico evento capitato all'interno dell'aula. Gli output della ricerca devono essere necessariamente risoluzioni di natura specifica, fatte su misura per la classe al fine di poter affrontare una problematica nel modo più efficace e congeniale possibile. Sotto quest'aspetto infatti è un tipo di ricerca totalmente differente da quella didattico-

accademica, svolta con un approccio top-down ed i cui risultati con fatica riescono ad essere applicati al vissuto quotidiano scolastico. Le soluzioni offerte dalla ricerca-azione spesso risultano rapide e dinamiche, riuscendo dapprima a mitigare le problematiche interne, e in secondo luogo, ad eliminarle del tutto. Il lavoro svolto all'interno della classe da parte degli insegnanti permette in diversi casi un'assimilazione dei concetti molto più celere, oltre alla possibilità di poter offrire da subito un feedback al ricercatore-insegnante, il quale può modificare il proprio agire a seconda delle necessità momentanee. È sì sperimentazione ma, a differenza della ricerca didattica, permette un riscontro quasi immediato. Come si è detto, per definirsi ricerca deve avere necessariamente un certo grado di organizzazione, sistematicità e rigore. Pur non cadendo in una eccessiva fiscalità, che inevitabilmente scardinerebbe l'essenza stessa della ricerca azione, è obbligatorio, oltre che propedeutico allo sviluppo dell'indagine e lo studio dell'oggetto della ricerca, un certo livello di pianificazione: azione, osservazione e valutazione sono fasi imprescindibili affinché una action research possa definirsi tale. L'oggetto d'indagine in una action research può essere di natura sia risolutiva che esplorativa: sovente si collega il termine ricerca azione ad una metodologia per risolvere delle questioni all'interno della classe o, in generale, dell'istituto scolastico. Ciò è indiscutibilmente vero: prendendo in prestito dei termini scientifico-sanitari si può dire che la ricerca azione può essere utilizzata per "diagnosticare" un problema, ovvero individuare una questione o una difficoltà non palesemente rinvenibile, e sviluppare un'adeguata terapia, trattandolo con misure ad hoc, fatte per l'occasione dall'insegnante ricercatore. Nell'occasione, tuttavia, è opportuno ricordare che la necessità di iniziare una ricerca-azione può e deve nascere non solo a partire dalla constatazione di un evento negativo ma anche e soprattutto dal desiderio di crescita professionale e di aggiornamento da parte del corpo docente: sperimentare nuove metodologie o provare tecniche operative innovative possono rivelarsi delle ottime motivazioni per poter costruire una action-research. Per questi motivi gli output della ricerca non sono generalizzabili, né tantomeno applicabili con facilità ad altri contesti. D'altra parte, è indiscutibile come i risultati della ricerca, e soprattutto le esperienze personali vissute nel corso dell'indagine, possano aiutare altri docenti a gestire situazioni, problematiche o eventi simili a quelli trattati. Sotto questo aspetto, la non applicabilità in termini assoluti dei risultati di ricerca è sia un pregio

che un limite: premesso che in campo pedagogico non possano esistere soluzioni applicabili in senso assoluto, la ricerca azione permette da un lato di costruire delle "terapie" appropriate ed efficaci nel contesto di ricerca, e dall'altro la possibilità di poter fare a meno di elementi, quali ad esempio gruppi di controllo o selezione di campioni efficacemente rappresentativi, che possano frenare lo sviluppo dinamico della ricerca.

Strettamente collegato a ciò è il divario ravvisabile tra pratica e teoria. Come si è detto spesso gli aspetti teorici forniti sia nella formazione accademica degli insegnanti che quella sul campo, trovano fondamento in nozioni del tutto lontane da quelle che sono le reali dinamiche di classe o d'istituto. Si ribadisce come sovente l'approccio utilizzato nel mondo accademico sia dall'alto verso il basso. Spesso gli insegnanti riconoscono come non efficaci, se non addirittura inutili alla formazione, le nozioni acquisite durante il proprio percorsi di studi, riconoscendone le lacune soltanto una volta preso servizio. Attraverso la ricerca-azione, di contro, è possibile colmare questo gap tra pratica e teoria: con essa si procede con un approccio bottom-up, in cui l'esperienza e la sperimentazione fatte sul campo diventano teoria. Gli spunti teorici prendono genesi dalla pratica, e dalla valutazione e dallo studio dei primi, si riesce, in un ciclo continuo, ad ingrandire il proprio bagaglio di nozioni ed esperienze. In questo senso nell'action-research la teoria non risulta essere un punto di partenza ma un momento sempre intermedio, in un percorso che si evolve e si autogenera, in uno scambio continuo tra pratica e teoria.

Nell'action-research il docente diventa ricercatore: attraverso un'azione di self reflection, analizza in maniera critica il proprio lavoro e le motivazioni del proprio agire. La riflessione mette in condizione l'insegnante di pensare sulle proprie azioni, trovare giustificazioni al proprio agire, considerando, in questo senso, anche la dimensione teorica della prassi. In genere questo tipo di lavoro non viene richiesto all'insegnante nel senso più tradizionale del termine il cui lavoro è costituito prevalentemente da programmi da rispettare, utilizzo di libri di testo, interrogazioni e verifiche. Sotto quest'aspetto definire protagonista dell'educazione degli alunni all'interno dell'istituto scolastico risulterebbe una esagerazione. Grazie all'action-research l'insegnante diventa vero protagonista del proprio lavoro, divenendo il principale agente responsabile del proprio lavoro e dei risultati scolastici, in grado di

trovare delle soluzioni o individuare delle problematiche relative al proprio lavoro svolto e non invece per l'idealizzazione del contesto scolastico, teorica ed astratta, presente sui libri di testo accademici. Un altro punto fermo di ogni ricerca azione risiede nella sua strutturazione. Tale metodo prevede un percorso di indagine che, come si è detto, parte dall'osservazione di un problema reale, una situazione concreta ed i cui output vanno da subito a modificare la situazione o il problema in essere. Ogni action research è cristallizzata nella prassi, motivo per cui la teoria non risulta essere l'input iniziale della ricerca. Saranno gli output della ricerca a divenire aspetti teorici, contribuendo a definire innovazioni o eventuali mutamenti all'attività svolta. Strettamente collegata alla questione è la distinzione fra *espoused theory* e *theories in action*. La prima si riferisce all'assetto teorico che si intende seguire, ovvero la direttrice concettuale dell'indagine. La *Theory in action*, diversamente, fa riferimento a quelle che sono le vie organizzative, strutturali e procedurali che si intende seguire. È evidente come tra queste possa esserci una certa differenza, e sotto l'aspetto del risultato e sotto l'aspetto della performance. Se il ricercatore è cosciente del divario ed intende appiattirlo o ridurlo l'action-search risulterà un valido mezzo terapeutico. Diversamente qualora l'agente della ricerca non riesca ad identificare il gap allora l'action-research si rivelerà un valido aiuto per riconoscere le differenze e diagnosticarne le cause. Altro elemento caratteristico della ricerca azione riguardano le ragioni per cui vengono ad essere elaborate. Le motivazioni di base sono sostanzialmente due: perfezionamento della prassi didattica e crescita professionale. Sovente queste due ragioni seguono lo stesso percorso: per far sì che ciò accada, tuttavia, è necessario che venga data estrema importanza al momento dell'*observation* e della *reflection* da parte del ricercatore-insegnante.

Durante la *reflection* solitamente è un momento in cui si dibatte e si teorizza, in modo tale da aver chiaro l'oggetto dell'indagine, i modi possibili in cui essa possa svilupparsi e le eventuali problematiche di base. Solitamente è buona prassi evitare che la riflessione si riduca ad essere un momento individuale: collaborare con altri docenti, esprimere i propri pensieri e le proprie idee ad altri insegnanti, confrontarsi e dibattere con altri agenti di ricerca solitamente è maggiormente produttivo. Permette, tra l'altro di poter operare un cambiamento di prospettiva, un *paradigm change* e poter

visualizzare in maniera differente la situazione, aprendo la mente verso nuove soluzioni o permettendo di identificare delle problematiche che prima non si aveva la capacità di vedere per effetto di una propria gabbia concettuale.

Tuttavia, non sempre ciò che "ingabbia" un docente è il proprio paradigma di riferimento. Spesso ciò che vessa maggiormente un insegnante è la presa di coscienza di non aver la situazione sotto controllo. Sovente è costretto ad utilizzare metodiche, materiali, metodi di valutazione che inevitabilmente limitano la libertà di sviluppare un proprio metodo di insegnamento, o meglio, di strutturarne uno ad hoc per la propria classe. Partendo da tale premessa si può, senza dubbio alcuno, definire la ricerca azione quale valido strumento emancipatorio per il corpo docente. Grazie all'action research l'insegnante sarà artefice a 360 gradi del proprio insegnamento: la ricerca azione, in sostanza, può fornire un certo "potere" che, altrimenti, in situazioni di ordinaria e canonica didattica non avrebbe. La ricerca azione gli permette di vivere l'efficacia dovuta all'utilizzo di nuove metodiche, sperimentare ed esplorare non solo per migliorare l'esperienza di classe ma anche per potenziare il proprio livello professionale. Attraverso la ricerca azione si diviene più responsabili ma anche più liberi, nonché consci di aver la possibilità di gestire e cambiare il proprio approccio in ogni contesto, a seconda del momento o della situazione. Per tali motivi, dunque, la ricerca azione può essere definita anche come uno strumento illuminante nelle mani dell'insegnante: si può sperimentare un nuovo potere, arricchire il proprio bagaglio di esperienze e verificare con il proprio operato le potenzialità delle ricerche e del lavoro svolto con gli alunni.

Come ogni indagine anche la ricerca azione è pubblica. Per cui un insegnante-ricercatore ha la possibilità di portare a conoscenza degli altri, siano essi docenti, genitori, istituzioni ecc., il lavoro svolto, le proprie indagini ed i dati raccolti. Punto comune di ogni action-research è infatti la produzione di relazioni scritte e orali sull'operato ed i risultati ottenuti. È prassi comune, infatti, la documentazione di ogni fatto della ricerca grazie all'ausilio di un "log book", ovvero un diario di bordo, nel quale giorno per giorno l'insegnante ricercatore riporterà ogni elemento essenziale dell'indagine, di modo che risulterà più semplice e completa la stesura della rendicontazione finale della ricerca.

Nella ricerca-azione, ritroviamo la dimensione comunitaria dell'azione, «ci si trova più che altro in un processo del “fare un lavoro con”, dell'elaborare insieme la conoscenza» (Barbier, 2007, p.78), all'interno di un sistema interattivo.



Fig.18: “ Diagramma di Flusso applicativo della ricerca -azione”

6. Sviluppo della ricerca azione in ambito scolastico

Come si è detto, punto focale di ogni ricerca azione risiede nella pianificazione, oltre che in un alto livello di organizzazione e in una discreta sistematicità.

Lo schema ciclico di Lewin prestandosi all'applicazione in diversi settori e contesti, può altresì essere trasposto nel campo dell'educazione in maniera agevole e con opportune rivisitazioni. Insegnanti-ricercatori e studenti, in qualità di destinatari del cambiamento, traggono molto vantaggio dalla ricerca-azione. Guardando alla dimensione educativa dell'action-research, si è riuscito a dimostrare i benefici dei risultati dell'applicazione della ricerca-azione all'istruzione, riuscendo ad individuare una serie di aspetti positivi:

- Gli insegnanti riescono ad ampliare la propria professionalità ed esperienza pratica in nuovi modi, approfondendo la conoscenza del proprio lavoro, di loro stessi e dei propri studenti, di ciò che fanno e di quello che, invece, non riescono a fare.
- Gli insegnanti riescono a sviluppare un senso di comprensione più profonda dei propri studenti, attraverso un processo di apprendimento del proprio ruolo nella formazione.

- Gli insegnanti sono visti come veri e propri partner dell'educazione, immersi in un sistema scolastico diverso ed in grado di prendere decisioni su cosa funziona meglio e dei diversi bisogni degli alunni, riuscendo ad apportare miglioramenti in classe o in aula.
- Incentiva la collaborazione del corpo docente: nella maggior parte dei casi, infatti, soluzioni per identificare i problemi sono arrivate in modo cooperativo tra gli insegnanti.
- Gli insegnanti sono spesso più impegnati e coinvolti nella ricerca azione perché, grazie ad essa, riescono ad identificare le aree che considerano maggiormente problematiche o bisognose di un cambiamento.
- La ricerca azione è un processo continuo e le sue strategie possono essere agevolmente applicate all'interno dell'aula (Gay, Airasian, 2003);
- Incoraggia il cambiamento nelle scuole;
- Promuove un approccio democratico nell'ambito della formazione scolastica;
- Responsabilizza le persone attraverso la collaborazione ai progetti;
- Pone gli insegnanti e gli altri educatori come "studenti" in continua formazione, allo scopo di ridurre il divario tra la pratica ed il proprio paradigma educativo;
- Incoraggia gli educatori a riflettere sul proprio lavoro;
- Promuove un processo di sperimentazione di nuove idee (Mills, 2000).

Nell'ultimo decennio gli sviluppi dell'action research sono notevolmente aumentati, riuscendo a fornire importanti contributi al settore educativo e sociale, utilizzando diversi schemi metodologici operativi.

In Italia, uno dei sistemi metodologici più conosciuti è, senza dubbio, quello proposto dal pedagogista Bruno Losito che definisce la ricerca-azione come

«un processo di ricerca condotto in prima persona dagli stessi operatori, a partire dalla riflessione sul proprio intervento: lo scopo principale è quello di avviare un percorso di cambiamento, che comprenda:

1. lo studio sul contenuto del proprio operato attraverso un'accurata attività di osservazione;
2. lo sviluppo della consapevolezza relativa ai presupposti che stanno alla base della propria prassi lavorativa;
3. la messa in discussione della validità e dell'efficacia della prassi e

l'elaborazione di un nuovo contenuto e di una nuova azione;

4. la verifica della messa in pratica del nuovo contenuto e azione, la valutazione degli esiti dei cambiamenti effettuati e le decisioni sull'azione successiva».

Secondo Losito «l'insegnante che pratica la ricerca-azione mira a sviluppare la propria capacità di mettersi in discussione e a raggiungere una maggior consapevolezza dei processi relativi al proprio lavoro attraverso l'analisi ed il rinnovo del proprio pensiero e della propria prassi professionale» (Losito, 1993). Così come quanto teorizzato e sperimentato da Lewin, anche nel campo educativo, si evince come la chiave di riferimento della ricerca azione risulta essere il cambiamento: sperimentare per migliorare una condizione, sia essa quella dei destinatari, sia dell'insegnante-ricercatore. Altro tratto comune risiede nella necessità di dare potere alle persone: gli operatori diventano ricercatori di sé stessi in un ciclo continuo, in cui un risultato raggiunto non costituisce la meta ma semplicemente un nuovo inizio, il punto di partenza verso un'altra indagine, al fine di poter migliorare sé stessi e la qualità della condizione dell'aula. Anche in campo educativo il primo step consiste in un'operazione di pianificazione, riguardante in modo principale il selezionamento del campo di indagine della ricerca. Può capitare che in fase istruttoria non sia ancora ben definito l'oggetto dell'indagine. Se si lavora in gruppo, risulterà indispensabile negoziare con i colleghi per decidere su quali temi, questioni e problematiche indirizzare la ricerca. In questa prima fase, ognuno dovrà esprimere un proprio parere e proporre un argomento di proprio interesse in modo tale da stimolare la partecipazione di tutti gli insegnanti. Si discute in merito ad una idea generale, di fondo: è opportuno che ciascuno racconti la propria situazione, la propria classe, delinea anche in maniera generica il profilo didattico e comportamentale dei propri alunni.

E' importante sottolineare come sia importante che l'insegnante sia focalizzato sulla propria classe e sui propri alunni, specialmente nelle settimane precedenti l'incontro per la discussione dell'idea di ricerca azione, perché è proprio durante le ore di servizio in aula che si riescono a capire notizie, individuare fatti o circostanze che potrebbero rivelarsi ottimi spunti o punti partenza per la costituzione dell'idea generica o l'identificazione di una tematica centrale sulla quale poi costruire e sviluppare l'action-research. Il linguista australiano David Nunan afferma l'origine di ogni action-

research debba risiedere nella percezione degli insegnanti o del corpo docenti che la prassi esistente potrebbe essere migliorata. In questo senso è opportuno che gli insegnanti-ricercatori si pongano delle domande per indagare sul proprio lavoro svolto e verificare se esista un gap tra il proprio paradigma educativo e la pratica in realtà svolta.

Dunque, il primo passo è svolgere una ricerca su sé stessi, chiedendosi se si è in difetto in merito alla propria pratica di insegnamento, se in effetti il servizio svolto corrisponde al reale grado di apprendimento degli alunni. secondo Nunan bisognerebbe che ogni docente si chieda se sia necessario o se si ha la propensione professionale nello sperimentare nuovi metodi, che siano didattici o anche semplicemente comunicativi, all'interno dell'aula.

Questo step richiede necessariamente che l'insegnante ricerchi in maniera introspettiva eventuali elementi di criticità nel proprio modo di approcciarsi agli alunni ed all'insegnamento. Poi passare da sé stesso agli alunni e domandarsi se, per esempio, stiano imparando e soprattutto se stiano apprendendo ciò che l'insegnante vuole che apprendano, individuare se esistono problemi in aula ed interrogarsi su quali possano essere le soluzioni più efficaci (Nunan, 1989).

Il dibattito per l'identificazione dell'area tematica di lavoro dovrà imprescindibilmente tener conto di una serie di variabili che inevitabilmente influenzeranno la costruzione della ricerca-azione. Si dovrà, in quest'ottica, tener conto di determinate variabili quali, a titolo esemplificativo, il fattore temporale, le risorse a disposizione e considerare se sia opportuno in termini di benefici ottenibili esplorare quella determinata tematica. Questa fase viene definita anche di ricognizione: sarà opportuno collezionare informazioni e dati sull'idea generale, consultando la letteratura sull'argomento, rapportandosi con i colleghi insegnanti che abbiano avuto esperienze simili e discutendone con essi. Tutte queste operazioni globalmente considerate dovrebbero in un certo senso aiutare a delineare l'oggetto dell'indagine e a focalizzarsi su di uno specifico scopo di ricerca. Lo step immediatamente successivo a quello della pianificazione consiste nell'identificazione concreta e puntuale dell'obiettivo della ricerca. È in questa fase che si delineano le direttrici dell'intero percorso di ricerca-azione. Si distingue dalla prima fase, ovvero la scelta del campo d'indagine, per effetto di un maggiore grado di

specificità. Qualsiasi sia il campo d'azione scelto nel primo passaggio istruttorio necessita di essere scandagliato e che vengano ad essere estrapolati un numero contenuto di obiettivi particolari. Appare necessario considerare un numero esiguo di obiettivi in modo tale che questi possano essere affrontati nei limiti temporali di un solo ciclo di ricerca-azione. Si passa, dunque, da un macro-aspetto, ovvero il campo di indagine, ad un micro-aspetto, ovvero quello dell'obiettivo scelto in seguito alle discussioni preliminari.

Attraverso il dibattito, infatti, si riesce ad assottigliare sempre di più l'estensione del campo di ricerca, fino a portarlo ad uno o due obiettivi. Questo è un esercizio cruciale e soprattutto determinante ai fini della corretta riuscita di una ricerca-azione. Richiede il giusto tempo in quanto da queste decisioni dipenderà l'andamento dell'indagine. Un obiettivo non correttamente definito può portare conseguenze negative sul piano generale e, ancor peggio, sulle azioni che si intende intraprendere. Può, inoltre, lasciare eccessivo margine di manovra agli insegnanti: in questo senso, il rischio di divagare all'interno del campo di ricerca senza una direzione precisa è dietro l'angolo. Lo step successivo alla definizione dell'obiettivo riguarda la progettazione del piano di azione. Si tratta di un progetto di massima a ragione della natura ciclica e dinamica del tipo di ricerca svolto: le azioni, quantunque attuate, possono sempre essere revisionate in itinere, modificate e modulate in base soprattutto alla verifica dei risultati raggiunti ed alla luce delle inchieste effettuate. In questa fase è opportuno effettuare una introduzione generica circa le motivazioni alla base del piano, indicando i passaggi da compiere, le tempistiche e gli strumenti e i metodi d'analisi prescelti. La pianificazione delle azioni rappresenta il fulcro centrale di ogni ricerca azione. È necessario indicare i passi da seguire con sequenzialità che riguarderanno l'istruttoria di preparazione del progetto, l'articolazione per la raccolta dati e i momenti di analisi, riflessione e valutazione. A titolo esemplificativo, un primo step potrebbe essere costituito dall'informare la scuola ed il collegio docenti della ricerca e degli obiettivi della ricerca, rispettando il protocollo di comportamento che prevede l'avviso nei confronti dei soggetti coinvolti, anche indirettamente, nel progetto.

Importante è anche l'informativa sulle tempistiche del progetto: è importante fissare l'arco di durata del progetto, passo per passo, predisponendo un calendario

preciso indicante i vari momenti di raccolta dati, ma anche quand'è che avverranno i momenti collettivi di dibattito e riflessione.

È imprescindibile essere consci della durata specifica del progetto in quanto risulta una variabile indispensabile. Le diverse possibilità di azione sono differenti a seconda del tempo che si ha a disposizione. Sarà opportuno considerare, tra l'altro, ferie, festività ed impegni professionali degli eventuali colleghi. Per quanto attiene, invece, agli strumenti di ricerca che si intende adottare nel corso dell'indagine bisogna ricordare che essi sono strettamente collegati alla capacità che essi offrono di riuscire a fornire le informazioni richieste dal progetto.

Per quanto possa non avere il grado di sistematicità e rigore di una ricerca sperimentale canonica, resta pur sempre un'indagine e, in quanto tale, la raccolta dei dati risulta un passaggio di fondamentale importanza. Ogni action-research non può limitarsi allo sviluppo di innovatività in campo socioeducativo o alla costruzione e alla sperimentazione di nuove tecniche da parte del docente. In questo senso non ci si può limitare alla mera esecuzione di attività di natura di didattica o formativa.

Due degli strumenti più comunemente utilizzati a sostegno di un progetto di ricerca-azione sono i questionari e le interviste proposte nei confronti degli alunni. Si può ipotizzare anche l'utilizzo di un diario personale degli alunni, in modo tale che possa egli stesso registrare le opinioni sull'azione svolta, le sue idee e le sue reazioni, se, ad esempio, non si necessitano di informazioni particolarmente strutturate.

Si potrebbe decidere di affiancare al diario degli alunni le osservazioni dell'insegnante-ricercatore.

Vi è dunque, una vastità di strumenti a disposizione del docente, utilizzabili singolarmente, in maniera simultanea o addirittura facendo un mix tra gli stessi. Nulla vieta al docente di organizzarsi sotto questo aspetto nella maniera che ritiene più consona e più efficace ai fini della riuscita del progetto. A ragione della dinamicità della ricerca-azione gli strumenti utilizzati, al termine di ogni ciclo, possono essere sostituiti o rimodulati per far fronte alle esigenze informative del progetto. La scelta degli strumenti deve tener necessariamente conto dei tempi e dell'obiettivo dell'indagine. L'analisi e l'osservazione dei dati è un momento di particolare importanza. Unitamente all'osservazione dei processi ed all'analisi dei dati raccolti, il momento della riflessione risulta particolarmente importante per l'attivazione di forme

di metacognizione. Come si è detto, la riflessione può avvenire in maniera individuale, in questo caso si parla di autoriflessione, o cooperativamente insieme a colleghi o altri docenti.

L'autoriflessione si attiva in azione. Il docente grazie ai dati raccolti attraverso gli strumenti utilizzati (annotazioni, scheda di osservazione, diari ecc.) riesce ad identificare i passaggi principali, o meglio le fasi salienti del progetto. Inoltre, grazie alla riflessione operata in questo modo riesce ad interrogarsi circa i diversi step percorsi dagli alunni.

Di seguito si riporta un elenco non esaustivo delle domande che ogni docente nello svolgimento di una ricerca-azione può e deve porsi:

- cosa è successo e perché?
- quanto hanno impiegato per impadronirsi di un determinato concetto?
- quale ostacolo cognitivo hanno incontrato?
- quali strategie affettive/ emozionali/ cognitive hanno messo in atto per risolvere un problema o superare una difficoltà?
- quali atteggiamenti osservativi, riflessivi hanno sviluppato?
- quali reazioni e coinvolgimenti emotivi/relazionali hanno manifestato?
- quali disponibilità hanno mostrato nell'apprendimento cooperativo?

Risulta opportuno in questa fase focalizzarsi non solo sulla componente cognitiva, ma anche su quella emotiva e sociale, verificando quanto queste ultime siano state variabili significative ed abbiano inciso sul piano cognitivo. La riflessione è un passaggio particolarmente importante che permette al docente, se costruito sulla base di una documentazione rilevante, lo pone in condizione di esplorare sé stesso, e lo rende più conscio delle proprie azioni e dei risultati ottenuti su tutti gli alunni. Per quanto attiene alla riflessione cooperativa (o eteroriflessione), essa si sviluppa in cooperazione con altri docenti che lavorano unitamente sia alla ricerca che allo sviluppo di essa. Solitamente è un tipo di riflessione che può rivelarsi più proficuo, offrendo una vasta gamma di punti di vista. La documentazione, ottenuta durante l'intero arco della ricerca, incrementa la qualità dell'osservazione e della riflessione, e permette di sviluppare atteggiamenti metacognitivi, soprattutto in riferimento a scelte

di ricerca future, in quanto costituisce un vero e proprio archivio didattico nelle mani dei docenti e della scuola stessa (Piscitelli, in Cambi, 2007).

Per quanto attiene, infine, all'analisi dei dati, è possibile in una ricerca-azione effettuare due tipi di valutazioni diverse, sia qualitativa che quantitativa, distintamente o contemporaneamente. Ciò è strettamente collegato all'analisi precedentemente effettuata circa gli strumenti utilizzati nello sviluppo del progetto di indagine.

In merito all'analisi quantitativa, in questa sede è opportuno rammentare che, nell'action-research non si utilizza statistica inferenziale ma quella descrittiva. Si contano i risultati, li si ordina per categorie o per variabili, se ne individuano le frequenze e successivamente si calcolano gli indici statistici necessari. Tra gli strumenti più consoni per uno studio quantitativo troviamo le schede di osservazione, le checklist, i test, i pattern analysis e i questionari a risposta chiusa. E' opportuno affermare che, quantunque si opti per un'analisi quantitativa, in un contesto di ricerca-azione si opererà sempre una valutazione di tipo qualitativo: trattasi infatti di rappresentazioni ed interpretazione dei dati numerici raccolti.

Per quanto attiene invece all'analisi di natura squisitamente qualitativa, è opportuno che le valutazioni risultino non eccessivamente soggettive, o comunque intuitive, cercando di selezionare e filtrare quelle che possono essere le informazioni più ricorrenti tra tutti i dati raccolti.

Uno degli strumenti più utilizzati in un'analisi del genere è, senza dubbio, il content analysis, grazie al quale è possibile identificare, catalogare e schematizzare informazioni ricorrenti ed importanti per il docente. Anche nel modo qualitativo di fare analisi viene utilizzata la statistica descrittiva, in modo da rendere leggibili, tangibili e quantificabili quelli che sono i risultati derivanti, ad esempio, da interviste, domande aperte, diari ecc.

Se è vero che la classe si configura come la sede deputata prevalentemente a forme di Ricerca/fredda (intesa come istruttoria critica sulle conoscenze 'riproduttive' trasmesse dall'insegnante e dal libro di testo), è altrettanto vero che l'interclasse si propone, tramite i laboratori, come la sede deputata a forme di Ricerca/calda (intesa come modalità di investigazione e di scoperta che, avvalendosi di fonti dirette, contestuali, inedite, si fa generatrice di nuove conoscenze).

7. Esiti dell'action research

Come affermato, la ricerca-azione è un fatto ciclico, uno studio dinamico, che parte da delle congetture per poi svilupparsi e ricominciare da altre ipotesi sulla base delle indagini. Premesso ciò, sembrerebbe più opportuno parlare di "esito" di una ricerca-azione più che di risultato, termine che rimanda ad un qualcosa di meccanico a ragione di una serie di cause-effetto che l'hanno prodotto. Un risultato è la conclusione di una operazione ormai conclusa.

La parola esito, d'altronde, etimologicamente connessa al latino *ire*, andare, fornisce maggiormente l'essenza stessa del termine ricerca-azione, associandolo a qualcosa in continuo movimento, in divenire e non solo ad una costruzione pratica e concettuale momentanea o fine a sé stessa.

È difficile ingabbiare gli output di una ricerca-azione in un assunto definito e stabile nel tempo. La sua dinamicità in itinere è lo specchio di quella che poi diverrà al termine un esito dalle caratteristiche mobili e propulsivo per le indagini a venire. Attraverso l'action research si acquisisce un bagaglio di competenze diffuse, oltre che di esperienze, per affrontare i problemi didattici e sociali: una sorta di sapere a cui far riferimento per fronteggiare situazioni negative che affliggono la quotidianità. Grazie alla ricerca-azione si prende coscienza che una questione complessa in un contesto altrettanto complesso, può essere affrontata soltanto se ci si confronta con chi vive il problema, con le opinioni di chi soffre una problematica.

La sperimentaltà della ricerca-azione permette a chi la conduce di individuare, ad esempio, problematiche didattico-educative ancora aperte, che si credevano chiuse da tempo o scontate.

Oltre agli esiti più tangibili, ovvero quelli la cui conoscenza viene acquisita per mezzo della lettura delle relazioni finali di un progetto, l'action research produce dei risultati meno evidenti talvolta non previsti perché inattesi o perché non riguardavano il core dell'obiettivo dell'indagine. Talvolta è possibile riconoscere tracce di un lavoro di ricerca in contesti del tutto lontani dall'indagine, che per vie trasverse o indirettamente, abbiano potuto appurare la bontà del lavoro svolto sul campo pur non essendo il destinatario principale della ricerca (Olivetti Manoukian, 2002).

8. I focus group: origini e sviluppo

Risulta un esercizio complicato trovare una chiara definizione del termine focus group in letteratura. Il primo elemento di confusione è infatti generato dall'uso specifico dell'espressione. Essa, infatti, si presta ad essere adattata e contestualizzata a diverse fattispecie. Molte sono quindi le definizioni a tale termine ritrovabili in letteratura: discussione organizzata (Kitzinger 1994), attività collettiva (Powell et al., 1996), e ancora, evento di gruppo (Goss, Leinbach, 1996) e interazione (Kitzinger 1995). Nel linguaggio comune può essere associata a diversi aspetti quali, a titolo esemplificativo, alla tecnologia di raccolta delle informazioni, alle discussioni in conferenza, a un gruppo di persone riunite per discutere argomenti di ricerca e finanche ad un vero e proprio metodo di ricerca specifico. In questo contesto, tuttavia, è opportuno focalizzare lo studio restringendo l'utilizzo del termine ad una sola di queste varianti linguistiche. Nel particolare è opportuno intendere l'espressione "focus group" quale tecnica di rilevazione per la ricerca sociale.

In letteratura diversi autori definiscono in questo senso il focus group quale una tecnica qualitativa per la rilevazione di informazioni basata sull'interazione tra un gruppo limitato di persone, alla presenza di uno o più moderatori, finalizzata alla raccolta di valutazioni, giudizi e opinioni circa un argomento che si vuole indagare in profondità per conoscere le opinioni dei partecipanti, in uno spazio-tempo definito con il gruppo di ricerca. Viene definita qualitativa in quanto pone l'attenzione in prevalenza sull'analisi profonda dell'oggetto d'indagine più che su argomenti di natura quantitativa o statistica. Sarebbe opportuno, in tal senso, definire più propriamente tale tecnica come "prevalentemente" qualitativa. Nulla impone, infatti, di non poter costituire una classificazione dei risultati raggiunti attraverso un'indagine di tipo statistico, anche a posteriori, grazie alla quale sarebbe possibile, tra l'altro, avere una minima possibilità di comparazione di più studi (Corrao, 2013). Le interviste di gruppo possono essere realizzate in diversi contesti e permettono di raccogliere in tempi brevi dati che emergono dagli scambi linguistici dei partecipanti (Semeraro, 2011).

In altre parole, un focus group può, altresì, essere definito come «un insieme di individui selezionato e aggregato dai ricercatori al fine di discutere e commentare,

sulla base della propria esperienza, l'argomento oggetto di ricerca» (Powell et al. 1996, p. 499).

La discussione di gruppo è guidata da un moderatore, il quale propone stimoli, verbali o visivi, ai partecipanti, seguendo una traccia ben precisa, più o meno articolata. Catalizzando input diretti da parte del moderatore in forma di domande dirette, enunciazione di definizioni o anche filmati e contenuti audio, si riesce ad "innescare" la discussione, la quale si autoalimenta di stimoli proposti anche dai partecipanti. Dunque, perno principale della tecnica è l'interazione generata tra i partecipanti, grazie al quale si riescono a produrre idee e risultati in larga misura maggiori rispetto ad un'intervista individuale, sia in termini quantitativi che qualitativi (Stagi, 2000).

L'analisi condotta attraverso le direttrici del focus group, infatti, permette sia uno studio in profondità dell'oggetto di ricerca, riuscendo talvolta a raccogliere opinioni, pareri e commenti complessi su un numero ristretto e focalizzato di argomenti, che in ampiezza con pretese generalizzanti (Galeotti, in de Natale, 2006).

In termini di output raccolti è possibile collocare il focus group fra quelli ad alta specificazione e con una media strutturazione dei dati forniti: in questo senso i dati desumibili da interviste one-to-one risultano spesso eccessivamente specifici e troppo soggettivi, oltre che minimamente strutturati, mentre quelli raccolti attraverso indagini molto strutturate, quali ad esempio i questionari autocompilati, conducono sovente ad una generalizzazione.

Lo scopo dei focus group non è, quindi, la produzione di dati di massa, non sintetizzabili in schemi o parametri, vero o falso, gradi d'accordo o disaccordo, ma opinioni complesse e spontanee volte a scongiurare una semplificazione o una visione superficiale dell'oggetto d'indagine. I destinatari delle ricerche non riceveranno dei dati sintetici e privi di contenuti, giudizi o pareri, ma dei veri e propri report sulla base dei quali poter effettuare le proprie scelte e prendere decisioni oculate. Per questa ragione i focus group sono largamente utilizzati in ogni ambito che richieda uno studio di valutazione, anche in fasi preliminari o esplorative di una ricerca, e spesso sono utilizzati simultaneamente ad altre tecniche di indagine e rilevazione. Per la carente generalizzabilità dei dati si preferisce applicare tale metodo di ricerca in contesti

caratterizzati da un forte grado di incertezza, o perché non oggetto di studio o per la forte innovatività, per la necessità di effettuare previsioni o studi di fattibilità.

L'opinione generale è che i focus groups siano stati proposti in maniera organica da Merton e dai suoi collaboratori che, nel 1941, proposero un nuovo tipo di strumento basato su un'intervista non direttiva focalizzata su pochi argomenti, basata su quattro principi: l'estensione informativa, la specificità degli argomenti, la profondità e l'attenzione al contesto personale (Merton et al. 1956; Merton 1987).

Tuttavia, nel giugno del 1986 durante una conferenza dell'Associazione Americana per la Ricerca sulla Pubblica Opinione, Robert K. Merton affermò di non aver mai utilizzato il termine "focus group", rivendicando la paternità di quelle che, in precedenza, erano state definite come "interviste focalizzate"⁴².

Diversamente, nel 1941 Paul Felix Lazarsfeld⁴³ invitò Merton a partecipare ad una delle sue sessioni di lavoro per uno studio commissionato da un'agenzia governativa, l'Office of Facts and Figures, nel quale si sottoponevano ad un gruppo di circa 20 persone una serie di programmi radiofonici. L'esperimento prevedeva la raccolta delle reazioni degli ascoltatori: gli veniva data, infatti, la possibilità di poter premere un bottone rosso allorché ciò che udivano suscitasse emozioni negative, ed uno verde, viceversa, se la reazione al programma radiofonico fosse di natura positiva. Le reazioni venivano catalogate grazie all'ausilio di un macchinario e alla raccolta delle informazioni seguiva una specie di intervista nella quale un collaboratore di Lazarsfeld chiedeva al pubblico di giustificare le ragioni delle proprie scelte (Lellio, 1985).

Dopo la prima seduta Merton fece notare a Lazarsfeld alcuni errori commessi dal suo collaboratore. Secondo Merton l'atteggiamento del collaboratore, il quale senza volerlo quasi guidava le risposte degli ascoltatori, era errato e con la possibilità di poter cavare dallo studio una serie di output falsati o non veritieri col solo risultato di

⁴² Dall'inglese, l'American Association for Public Opinion Research (AAPOR) è un'organizzazione professionale che si occupa della ricerca dell'opinione pubblica e dei sondaggi in America e nel mondo, con membri del mondo accademico, dei media, del governo, del settore non profit e del settore privato e dell'Industria. Uno dei principi fondamentali di tale associazione è l'aver l'onere di capire, interpretare e percepire desideri e segnali dell'opinione pubblica, al fine di poter raggiungere una sana e duratura democrazia.

⁴³ Paul Felix Lazarsfeld fu un noto sociologo statunitense di origini austriache e formazione tedesca e considerato uno dei padri fondatori della communication research e uno dei primi sostenitori dell'interazione tra teoria e metodo.

perdere di vista l'oggetto principale dell'indagine, ovvero il far emergere reazioni veraci e spontanee. Lazarsfeld si decise in questo modo di far predisporre le successive interviste al suo collega, ribadendo in questo caso la necessità di sviluppare rilevazioni quanto più veritiere ed incontaminate. Negli anni successivi Merton decise di utilizzare questa “nuova” tecnica d’indagine in ulteriori studi di ricerca.

Durante la Seconda Guerra Mondiale, Merton e i suoi collaboratori condussero interviste focalizzate a gruppi di soldati per analizzare le loro reazioni a filmati di addestramento, anche definiti film morali, per conto di un ente governativo facente capo all'esercito al fine di poter studiare il morale dei partecipanti al conflitto bellico in prima linea⁴⁴.

In questo modo nacque quella che nella storia sarebbe stata poi ricordata come la "prima intervista di gruppo focalizzata".

Potrebbe definirsi, al di là di ogni ragionevole dubbio, l’intervista focalizzata di gruppo di Merton quale sottoinsieme dei focus group: nel corso della storia quest’ultima tecnica ha subito diverse trasformazioni, presentando diverse varianti, molte delle quali lontane rispetto ai dettami procedurali previsti durante le prime applicazioni. Questo a motivo del fatto che tale tecnica, o meglio, insieme di tecniche, essendo molto versatile, riusciva ad essere modificata ed adattata in base alle diverse esigenze di studio e agli obiettivi della ricerca.

Si può affermare, dunque, che lo strumento dei focus group, seppur allora non propriamente definito tale, fu inizialmente utilizzato per condurre delle ricerche sulle dinamiche di gruppo e sull’influenza dei mass-media, successivamente fu adoperato per effettuare ricerche nel marketing e in ambito pubblicitario (Lucisano, Salerni, 2016).

Ed è proprio nella diffusione ad uso speculativo in funzione delle ricerche di mercato e nelle operazioni di marketing dove ricercare il motivo del rifiuto della paternità dei focus group da parte di Merton. Come emerge da sue ripetute dichiarazioni pubbliche, il suo metodo di studio e di ricerca era finalizzato verso la scoperta di nuove fonti di idee, nuove proposte e nuove ipotesi che, attraverso studi sperimentali ed a più ampio

⁴⁴ Questa esperienza portò alla pubblicazione di un articolo che delineava la metodologia (Merton & Kendall, 1956) e alla fine un libro sulla tecnica, sia durante la guerra che successivamente alla Columbia University, costituì la base di uno dei libri classici sulla persuasione e influenza dei mass media (Merton, Fiske & Curtis, 1946).

spettro quali ad esempio sondaggi o indagini su campioni più ampi, dovevano essere sottoposte a verifiche e controlli.

L'intervista focalizzata nasce con lo scopo di generare nuove questioni di ricerca ed ipotesi-guida, ossia con gli obiettivi di specificare lo stimolo, interpretare le discrepanze tra effetti anticipati ed effetti attuali, individuare i casi devianti e valutare i processi coinvolti negli effetti indotti sperimentalmente (Cataldi, 2009).

Merton, pur ammettendo la presenza di diversi punti di contatto tra l'intervista focalizzata ed il focus group, come, a titolo esemplificativo, la presenza di un conduttore o la focalizzazione su particolari temi, spiegò come esse differivano per il fatto che le prime, le quali tra l'altro potevano essere individuali o di gruppo, miravano principalmente alla focalizzazione dell'attenzione verso uno specifico tema oggetto d'indagine e l'enfasi della ricerca veniva posta nella relazione fra il ricercatore ed i partecipanti più che all'interazione fra le persone o la catalogazione di risultati. Ed è proprio su quest'ultimo punto che si espresse, respingendo il cattivo uso del focus group come mera tecnica di ricerca di mercato e strumento nelle mani di industriali e manager.

In ogni caso, sino agli anni Ottanta la diffusione delle tecniche di focus group fu ristretta all'ambito squisitamente commerciale: marketing, indagini di mercato e applicazioni pubblicitarie erano infatti i main topic della maggioranza delle applicazioni in questo ambito. Lazarsfeld, in primis, adottava i focus group in ricerche di mercato e questo per la particolare capacità di generare risultati interessanti per ciò che concerne le scelte imprenditoriali, i core business su cui un'azienda dovesse focalizzarsi e, ancora, le campagne pubblicitarie più coinvolgenti ed efficaci da adottare, per l'analisi di nuove strategie di mercato, l'introduzione di nuovi prodotti.

Importanti contributi sotto l'aspetto commerciale vennero forniti per quanto concerne i feedback del cliente: grazie all'applicazione di tale tecnica era possibile razionalizzare quelli che erano i pensieri dei clienti, cosa provassero durante l'acquisto e la fruizione del prodotto/servizio, un giudizio particolareggiante circa la merce o le prestazioni ricevute. Risulta essere, dunque, un ottimo strumento d'indagine della customer satisfaction nelle mani del business management e permette di assottigliare il divario tra produttore e consumatore (Zammuner). E' proprio in ambito squisitamente commerciale che il focus group, così come lo conosciamo oggi, si è

sviluppato maggiormente, ponendo forte attenzione a quelle che in precedenza erano definite come delle regole secondarie quali ad esempio la confortevolezza delle sedi di ricerca, la predisposizione di registrazioni audio/video al fine di limitare la pressione in fase di analisi e raccolta dati, conferendo alla tecnica la dignità di “una vera e propria metodologia di ricerca” (Galeotti, in De Natale, 2006). In questo modo le interviste, sia di gruppo che individuali, cominciarono a diffondersi e ad essere adoperate in diversi settori di ricerca, mutate e trasformate dai ricercatori per consentire una più profonda indagine dell’oggetto di studio.

La diversità degli scopi, delle teorie e delle procedure della ricerca, dunque, che caratterizzano le scienze comportamentali, suggerivano che il focus group si sarebbe strutturato in modo diverso nei diversi campi (Stewart, Shamdasani, 2015).

Dagli anni Ottanta, quindi, si è cominciato ad utilizzare lo strumento del focus group in altri ambiti, ampliando così gli scenari di applicazione dello stesso.

I campi che hanno, in vari momenti, abbracciato la ricerca con i gruppi includono istruzione, psicologia sociale, gerontologia, scienze politiche, ricerca politica, sociologia, antropologia, sistemi di informazione e finanche la psicoterapia⁴⁵.

Si iniziò, infatti, a farne largo uso soprattutto in ambito sanitario: gli obiettivi delle ricerche erano spesso finalizzati agli studi su credenze popolari, analisi specifiche concernenti la percezione del proprio stato di salute, rilevazione di giudizi sui servizi offerti in campo medico, ricerche in merito all'educazione sanitaria e molto altro.

Anche nel campo della communication research venne adoperato, o meglio riutilizzato, il focus group: come si è detto, infatti, gli albori della diffusione di tale tecnica sono da attribuire allo studio e alla ricerca dei mass media. È da attribuire a Morley il recupero e l'applicazione dei focus group per analizzare le modalità

⁴⁵ Gli approcci alle terapie di gruppo vennero sperimentati a partire dai primi anni Trenta. Alcuni dei primi usi clinici dei gruppi risalgono al lavoro fondamentale di Moreno (1931) con lo psicodramma e la ludoterapia. Si è notato che rispetto ai gruppi condotti nella tradizione psicologica sociale, è più probabile che l'approccio clinico enfatizzi discussioni e attività di gruppo interattive, pensieri e sentimenti profondamente radicati degli individui. Nel corso della storia si sono via via sviluppati focus group sempre più evolutivi nell'orientamento e nella tecnica. In ambito clinico i ricercatori pongono meno enfasi sui compiti valutativi e tendono a usare modi più indiretti di porre domande. Inoltre, si è visto che, a differenza della psicoterapia individuale paziente-terapeuta, le interazioni tra i partecipanti alla terapia clinica di gruppo facilitano il processo di trattamento degli individui. D. W. Stewart, P. N. Shamdasani, *Focus Group: Theory and Practice*, Sage, 2015, p. 7.

attraverso le quali le persone attribuiscono alle informazioni percepite giornalmente dai vari mass media.

Per realizzare un focus group è necessario, innanzitutto, un moderatore (definito anche facilitatore) competente sul tema da affrontare, che avrà il compito di intervistare un gruppo, costituito in base agli obiettivi della ricerca, in numero che varia dalle 8 alle 12 persone, al fine di consentire l'interazione tra i soggetti coinvolti; l'interazione è anch'essa necessaria affinché tutti i partecipanti possano esprimere le proprie opinioni; ultimo fattore essenziale risulterà la focalizzazione su un tema.

Generalmente un focus group ben strutturato necessita di alcune fasi imprescindibili:

1. la definizione dell'oggetto d'indagine, la formulazione delle ipotesi e degli interrogativi e la strutturazione degli obiettivi di ricerca.
2. la pianificazione e l'organizzazione di una traccia di intervista, nel quale si formalizzano le domande da sottoporre ai partecipanti;
3. la selezione ed il reclutamento degli intervistati, i quali necessariamente devono essere rispondenti agli obiettivi di ricerca;
4. la discussione di gruppo, ovvero dal lato del moderatore una vera e propria conduzione dell'intervista;
5. l'analisi dei dati raccolti e l'elaborazione degli stessi.

In primis è necessario stabilire l'idoneità del focus group all'oggetto della ricerca, analizzando i vantaggi che potrebbe recare allo studio condotto in quest'ottica e, d'altra parte, i contro derivanti dall'applicazione di tale metodo. Dopo aver preso coscienza della fattibilità degli studi attraverso i focus group sarà opportuno definire l'oggetto dell'indagine e degli interrogativi ad esso collegato. Le questioni alla base di una ricerca condotta con il metodo dei focus group possono essere diverse: si passa da semplici bisogni conoscitivi, all'esplorazione di un argomento, ipotesi generate da teorie in essere, schemi interpretativi, definizioni, valutazioni ecc. Le notizie e le informazioni a disposizione dei ricercatori non costituiscono assiomi o teorie ma strumenti in grado di permettergli di guardare la realtà e di definire le linee guida della ricerca. È sulla base di queste conoscenze, infatti, che deve essere strutturata una traccia d'intervista.

È necessario che l'intervista contenga una serie programmata di domande aperte, e a

seconda del grado di strutturazione richiesto dall'oggetto dell'indagine può essere costituita una traccia più o meno complessa. La tipologia di domande è strettamente correlata al tipo di interazione che si ricerca (Corrao, 1999).

I gruppi autogestiti non necessitano di traccia di intervista, mentre per i focus condotti in modo non direttivo si può costruire una traccia di intervista libera; infine, si può arrivare a predisporre una traccia di intervista molto dettagliata e con domande semi-strutturate per un focus che avrà un grado alto di direttività (Corrao, 1999). Da qui discende la distinzione del ruolo del ricercatore, il quale varia a seconda del grado di strutturazione che si intende dare al gruppo, per cui, come affermato da Frisina (2010), si può parlare di conduttore (massima direttività), moderatore (media direttività) o facilitatore (minima direttività).

La formulazione delle domande è flessibile ma condizione imprescindibile è che l'esposizione delle questioni sia chiara, lineare e di facile comprensione in modo da non ingenerare dubbi negli intervistati. In genere le domande vengono strutturate il meno possibile: talvolta la griglia d'intervista non prevede delle domande in senso stretto ma enunciazioni, richiami a tematiche o, come definito in precedenza, "stimoli" in genere. Spesso è dalla discussione stessa che scaturiscono i temi trattati, analizzando poi ex post il modo in cui essi si siano palesati. Il focus group, infatti, può essere anche definito come un processo di costruzione collettiva delle opinioni, all'interno del quale ogni concezione individuale viene filtrata dalla relazione con gli altri attori sociali: le dinamiche interne al gruppo favoriscono, infatti, una proficua produzione di idee e l'analisi di un problema in profondità (Lucisano e Salerni, 2016).

«Il focus group, dando voce ad un insieme di soggetti, obbliga il moderatore a farsi da parte, ad ascoltare, ad essere anche numericamente in minoranza e, pertanto, ad assumere simbolicamente 'un'autorità limitata', o meglio 'diffusa', anche all'interno della stessa costruzione dei resoconti (Cataldi, 2009).

In tutti i casi, le questioni poste dal conduttore hanno l'obiettivo di focalizzare la concentrazione dei partecipanti sull'argomento trattato. La sequenza di domande, o meglio, di stimoli, posti in essere dal facilitatore, dovrebbe avere un ordine "ad imbuto", passando da stimoli generici ad argomenti sempre più stringenti e specifici. Talvolta l'utilizzo di stimoli diversi dalla semplice domanda, sia in forma verbale che scritta, può aiutare a superare le difficoltà di comprensione di linguaggio e a stimolare

opinioni e riflessioni personali e svincolate dagli standard. Un esempio ne sono alcuni focus group inerenti ad una ricerca per la raccolta differenziata dei rifiuti a Genova. Il gruppo di ricerca decise di completare la griglia di intervista aggiungendo due stimoli visivi. Destò curiosità la reazione ad uno dei due, che presentava la scena di una anziana signora che a gran fatica si trascinava verso un contenitore dei rifiuti, prendendo dall'interno una bottiglia di vetro. Il messaggio implicito che il gruppo di ricerca voleva lasciar intendere era "il buon esempio". Tuttavia, destò stupore il fatto che da quella scena gli intervistati trassero diversi spunti quali ad esempio la propensione al risparmio degli anziani, il senso del recupero della civiltà contadina e ancora il rispetto per un materiale quale il vetro ecc.

I partecipanti, divenendo protagonisti della ricerca, contribuiscono alla co-produzione delle informazioni finali. È bene inoltre sottolineare la differenza tra "intervista di gruppo" e "dibattito di gruppo": se nel primo caso si «evoca, oltre alla rilevazione di opinioni individuali, il porre domande» (Corrao, 2000), nel secondo, ed è questo il caso dei focus groups, viene introdotto un argomento di discussione che genererà risposte e interazioni tra gli attori sociali.

All'identificazione di una traccia d'intervista e all'individuazione di un ricercatore che assumerà il ruolo di conduttore del dibattito, si passerà al reclutamento degli individui partecipanti al focus group: i soggetti saranno infatti scelti in funzione esclusiva dell'oggetto dell'indagine.

Il gruppo, inoltre, deve essere accuratamente selezionato dai ricercatori: ogni individuo, infatti, deve necessariamente possedere delle caratteristiche adeguate al fine di poter partecipare ad un dibattito attivo in modo efficace e dimodoché non vi sia eccessivo contrasto tra i soggetti che potrebbe in qualche modo interferire con la persecuzione degli obiettivi della ricerca o comunque comportare una deformazione del colloquio.

Uno sproporzionato grado di conflittualità, infatti, potrebbe impedire l'innescò del meccanismo di interazione, comportando dei problemi al regolare svolgimento del focus group, non tanto sul moderatore, il quale in ogni caso è tenuto ad adattarsi e a plasmare toni della conversazione a seconda dell'andamento del dibattito, quanto agli altri partecipanti.

Il gruppo di ricerca può liberamente e, secondo le proprie necessità di studio, costituire sia un gruppo eterogeneamente formato che un gruppo omogeneo.

Un gruppo eterogeneo consente di incanalare la discussione verso la possibilità di più opinioni/soluzioni divergenti, esaltando il pensiero dei singoli. D'altro canto, un'estrema eterogeneità potrebbe generare eccessivo disaccordo fra i partecipanti e, talvolta, inibire i pensieri di qualche componente del gruppo.

Nella prassi, sovente, si preferisce optare per un gruppo omogeneo: attraverso il reclutamento di soggetti con un alto grado di somiglianza psico-sociale permette di ritrovare quella che Krueger definisce "similitudine di percezione" (Krueger 1994, p. 77). Tendenzialmente si preferisce reclutare i partecipanti in base ad un certo grado di omogeneità psico-socio-territoriale, ma molto dipende dalle intenzioni dei ricercatori e dagli obiettivi della ricerca. Le variabili soggettive più utilizzate nella prassi fanno riferimento all'età ed al titolo di studio. I ricercatori, pur rischiando un'eccessiva generalizzazione, hanno l'onere di ricercare partecipanti che abbiano un pari livello culturale per scongiurare il rischio di pericolose dinamiche di inibizione verso il basso (Corrao 1999, 98). Alla stessa misura deve esserci un certo grado di omogeneità nell'età dei partecipanti, per esempio utilizzando una fascia d'età adeguatamente ristretta: un elevato gap nell'età dei soggetti può comportare, al pari del livello culturale dichiarato, interdizione, blocchi o impedimenti da parte dei componenti più giovani per effetto di un timore reverenziale o perché si cade nella convinzione, talvolta sbagliata, che valga in ogni situazione l'equazione più anziano, più esperienza, più cognizione di causa. Talvolta si sceglie di creare gruppi estremamente eterogenei, tenendo anche in considerazione il fattore età o professione, per la necessità che all'interno del dibattito emergano specifiche dinamiche richieste dai ricercatori o dal gruppo di studio.

I ricercatori in fase di reclutamento possono ritenere altrettanto significative variabili come il genere, l'etnia, la religione. Il genere, ad esempio, può risultare una variabile di valore soprattutto in una prima fase esplorativa dello studio, per comprendere, in primo luogo, la sua incisività.

Appare necessario, inoltre, a prescindere dalle variabili citate, che ogni partecipante mostri un certo grado di interessamento al tema oggetto della ricerca: è importante, infatti, che ogni componente sia coinvolto nella discussione, direttamente

o indirettamente. In alcuni casi, come a titolo esemplificativo un'indagine sull'efficacia o la percezione di un prodotto presente in commercio, sarà requisito necessario l'aver maturato una certa esperienza nell'utilizzazione del prodotto oggetto d'indagine. In altri casi sarà sufficiente un incentivo economico alla partecipazione.

Nella pratica si preferisce, generalmente, reclutare partecipanti fortemente motivati a fornire il proprio contributo alla questione, implicati in maniera diretta, perché è soltanto in questo caso che il focus group può manifestare appieno la propria efficacia metodologica, evitando che il dibattito possa essere sterile e non produttivo a motivo di uno scarso interesse personale dei soggetti. Dunque, il grado di collaborazione all'interno del focus group è strettamente collegato all'implicazione dei partecipanti: è fondamentale, infatti, che la maggioranza dei partecipanti abbia una posizione da difendere, un forte legame che possa coinvolgerli appieno nella discussione. Un altro elemento di scrematura e selezione dei partecipanti è costituito dal grado di conoscenza dei soggetti tra di loro. Si può costituire un gruppo partendo da aggregazioni già formate, preesistenti, siano esse di natura formale o informale, come ad esempio una comitiva di amici. Da questa scelta discende, senza dubbio, un ambiente di discussione più naturale e fluido, facilità di reclutamento e soprattutto la possibilità che gli elementi, a causa di una maggiore confidenza, possano esprimersi più liberamente e privi di inibizioni. In questo senso anche un soggetto più timido, sentendosi a proprio agio, può offrire un forte contributo alla discussione. Allo stesso modo è possibile formare un gruppo costituito da individui totalmente estranei l'un l'altro: nella fattispecie il beneficio è da ricercare nella possibilità di mitigazione di dinamiche di "sovraesposizione" di alcuni elementi. Un ulteriore elemento da considerare nella costituzione di un gruppo è la disponibilità, intesa in senso materiale, del soggetto: fermo restando la difficoltà di conciliare gli orari e i luoghi degli incontri, è necessario reclutare persone che abbiano tempo da dedicare alla causa e che abbiano un atteggiamento attivo ed interessato verso la questione. È pratica d'uso comune, infatti, permettere a intermediari "non neutrali", ovvero soggetti con legami sia con i ricercatori-organizzatori che con i possibili partecipanti, di reclutare e convocare elementi del gruppo, con il vantaggio di vedersi garantire poi, al momento dell'incontro, quantomeno un numero minimo per consentire lo svolgimento della seduta. Malgrado la pratica di cui sopra, sovente, accade che il numero di partecipanti

effettivi sia inferiore a quello richiesto per l'oggetto dell'indagine: molto spesso, a causa degli impegni lavorativi e personali dei partecipanti, non è possibile rinviare a nuova data la seduta, ragion per cui gli organizzatori saranno inevitabilmente costretti a condurre l'intervista di un gruppo sottodimensionato. Una pratica per scongiurare eventi del genere è rappresentata dall'over-booking: si invitano alla discussione individui aggiuntivi, di norma non più di uno o due, altrimenti si rischierebbe di ritrovarsi con un gruppo eccessivamente numeroso (Bezzi, 2013).

Quanto attiene al numero di partecipanti, come già accennato, nella prassi generalmente si attesta nel range 6-10 persone, anche se quest'intervallo può estendersi fino a comprendere un numero compreso fra i 4 e i 12 partecipanti. È opportuno che gli organizzatori costituiscano un gruppo composto da un numero di persone adeguato allo studio svolta e che permetta, in ogni caso, la possibilità che a tutti venga fornito tempo sufficiente per esprimere i propri pensieri ed inoltre che sia abbastanza ampio da permettere un certo grado di diversificazione delle percezioni. In letteratura non esiste uno standard numerico definito convenzionalmente: per Bovina (1998) il range è definito tra i 7 e i 12, per Colombo (1997) un buon focus group deve essere costituito da 6-12 soggetti. Gruppi numerosi comportano, inoltre, problemi di natura logistica ed organizzativa, oltre che di gestione della discussione stessa, d'altro canto gruppi costituiti da 4-6 persone, anche definiti minifocus group, possono rivelarsi, in sede d'analisi, poveri di risultati.

8.1 L'osservare e moderare nei focus group

Solitamente in ogni organizzazione di ricerca è prevista la figura di un osservatore che svolge mansioni attinenti all'organizzazione e alla logistica di un focus group. In fase di pre-costituzione del gruppo si occuperà di selezionare una sede idonea allo svolgimento e provvederà a tutto l'iter preparatorio. Un altro fattore da tener conto è l'organizzazione spaziale dell'incontro, la quale dovrà permettere agli attori sociali di guardarsi negli occhi, per questo motivo sarà importante sedersi in cerchio, in modo che i partecipanti possano seguire dei percorsi di attenzione visiva (Frisina, 2021).

È auspicabile, inoltre, che l'osservatore porti a conoscenza dei partecipanti il topic della discussione, nonché le modalità di registrazione delle sedute (audio o video) o dei dati, in modo da evitare la presenza di soggetti poco preparati al dibattito. Questo

passaggio ha un'importanza cruciale sia per lo svolgimento dell'intervista che in fase di analisi degli output: i soggetti grazie ad una preventiva conoscenza dell'argomento hanno possibilità di prendere coscienza delle proprie idee, riuscendo in questo modo, in sede di dibattito, a strutturarle e ad esporle secondo la propria linea di pensiero. Inoltre, egli sarà, a tutti gli effetti un "assistente" del conduttore, fornendo non solo supporto in fase di discussione, come l'annotazione di commenti sulla conduzione o sul clima del dibattito⁴⁶, ma anche nel post-intervista, fornendo impressioni a caldo sulla conduzione, note su dinamiche di gruppo ecc. In ogni focus group, dunque, risulta utile avere un secondo membro del gruppo di ricerca accanto prima, durante e dopo la seduta. In letteratura viene definito anche segretario, reporter o scriba, come definito in alcuni testi americani sul tema. Soprattutto in fasi più concitate ed accese del focus group un moderatore spesso non è in grado di guidare la discussione, osservare e prendere appunti allo stesso tempo, pratica quest'ultima che sarebbe in ogni caso metodologicamente errata. L'assistente aiuta, quindi, con i preparativi, prende attente note sul campo e coadiuva il moderatore nella fase di analisi.

In sintesi, gli assistenti moderatori in genere si assumono la responsabilità di quanto segue (Krueger, Casey, 2001):

- **Attrezzatura.** Si assicura che l'attrezzatura necessaria sia disponibile e funzionante. Ciò include registratori, microfono, nastri e dispense;
- **Eventuali rinfreschi.** Organizza i pasti (pasti completi o spuntini) e bevande;
- **La stanza.** Dispone sedie e tavolo, deve fare particolare attenzione a rumori di fondo che potrebbero influenzare la registrazione audio, si occupa della stanza, della sua temperatura e dell'illuminazione;
- **Accoglie i partecipanti al loro arrivo.** Agisce come un buon padrone di casa, facendo sentire i partecipanti i benvenuti e mettendoli a proprio agio;
- **Siede in un luogo designato.** Si siede in genere fuori dal cerchio, di fronte al moderatore e più vicino alla porta, in modo che possa salutare e accogliere chi arriva in ritardo, raccontandogli brevemente cosa è stato discusso fino a quel momento e trovandogli una sistemazione;

⁴⁶ L'osservatore può servirsi di una griglia, uno schema di codifica per analizzare l'interazione di gruppo. Spesso ci si avvale della scala di R.F. Bales (1970).

- Prende appunti durante la discussione. Cattura i dettagli dell'interazione di gruppo, frammenti di discussione particolari, frasi, gesti e commenti interessanti ed utili ai fini della ricerca;
- Non partecipa alla discussione. Parla solo se invitato dal moderatore. È necessario che controlli il proprio linguaggio del corpo, evitando reazioni indesiderate alla discussione;
- Pone domande quando invitati. Alla fine della discussione, può porre domande per ampliare o per avere chiarimenti su di una particolare argomentazione, necessariamente su invito del conduttore;
- Fornisce una sintesi orale. Fornisce un breve discorso orale di riepilogo (circa tre minuti) e invita i partecipanti a offrire aggiunte o correzioni al sommario;
- Discute del focus group con il moderatore. Discute le impressioni generali, le citazioni importanti, le idee chiave o gli approfondimenti presentati e, qualora ci siano state più sedute, compara i risultati raggiunti dal gruppo con i precedenti;
- Fornisce feedback sull'analisi e sul report. Offre, grazie al suo lavoro, preziose informazioni sull'analisi. In alcune circostanze, gli assistenti moderatori possono rivelarsi vere e proprie guida per l'analisi. Dovrebbe lavorare a stretto contatto con il ricercatore che coordina l'analisi ed essere uno dei primi lettori del rapporto finito.

Il conduttore di un focus group svolge invece, un ruolo centrale all'interno del dibattito, considerando anche la natura direttiva della metodologia: il suo compito è quello di moderare la discussione, limitare gli atteggiamenti degli individui che cercano di prevaricare le posizioni altrui, spronare e stimolare l'interazione, tenere sui giusti binari l'intervista senza lasciar divagare in argomenti troppo lontani rispetto alle tematiche di ricerca. Il conduttore deve interiorizzare la griglia di intervista, farla propria, ed essere abile nel plasmarla a seconda dell'andamento della seduta e delle diverse dinamiche di gruppo che si vengono a creare. Il conduttore gestisce, dunque, la riunione ma non solo, ha in mente gli obiettivi della ricerca ed è l'unica figura di riferimento a cui possono rifarsi i partecipanti al focus group. È in sostanza il garante del setting, dell'aggregazione del gruppo oltre che essere impegnato nei confronti di tutti gli attori. Egli è un leader a tutti gli effetti ma con un'autorità limitata (Cataldi, 2009): è nell'essenza stessa di focus group la caratteristica di dar voce a soggetti,

obbligando in un certo senso il conduttore a farsi da parte, ad ascoltare. Per quanto detto, ciò non equivale ad affermare che al moderatore possa sfuggire la situazione di mano. Egli, infatti, non ha il compito di controllare il gruppo o di pilotarlo nelle argomentazioni personali, questo perché la base di un focus group efficace è l'interazione che, in questo senso, deve necessariamente costituirsi su di una certa libertà di azione ed espressione da parte dei soggetti del gruppo. È importante che il facilitatore sappia comprendere le diverse esigenze del gruppo e dunque passare da uno stile all'altro, il quale dipende anche dagli obiettivi della ricerca: un basso grado di strutturazione, ad esempio, è più confacente ad uno stile partecipativo perché risulta più idoneo a generare nuovi punti di vista. Lo stile, infine, va valutato anche a seconda della numerosità del gruppo. In generale, dunque, «l'oscillazione tipica del moderatore deve avvenire tra due poli: quello strumentale, legato al compito, e quello socio-emozionale. Un giusto equilibrio tra queste componenti fa del coordinatore il leader adatto a condurre l'intervista focalizzata» (Cataldi, 2009).

Il moderatore, dunque, deve avere un grado di sensibilità tale da favorire un buon clima di discussione e permettere a tutti gli intervistati di sentirsi a proprio agio durante l'intera seduta. Inoltre, dovrà essere una persona sufficientemente carismatica da controllare le personalità più dominanti. Dovrà inoltre essere abile nell'identificare il profilo dei soggetti ed approcciare ad ognuno di loro in maniera differente. Diverse personalità possono manifestarsi ed emergere durante lo svolgimento dell'incontro, come a titolo non esaustivo e privo di pretese generalizzanti:

- l'esperto che influenza il gruppo, è una persona esperta che ha già esperienza con l'oggetto della ricerca. È spesso più disinibito e può influenzare con i suoi commenti ciò che dicono gli altri;

- il dominante, è convinto di essere l'esperto del gruppo e parla sempre, non lasciando agli altri lo Spazio per comunicare;

- l'intollerante, la persona intollerante non sopporta che gli altri abbiano opinioni diverse dalle sue; perciò, aggredisce tutti coloro che esprimono punti di vista differenti;

- colui che divaga: è tipicamente una persona che parla molto ma che alla fine non arriva mai a discutere il punto oggetto di discussione;

- il timido: è colui che interviene poco, spesso parlando a bassa voce, il che non significa che non abbia nulla da dire, ma la timidezza lo blocca;

- il distratto: non ascolta né il conduttore né partecipanti.

Non sono sufficienti competenze di natura tecnica o accademica per svolgere il ruolo di conduttore, quindi, ma è necessario possedere capacità sociali, talvolta non acquisibili con gli studi o attraverso l'esperienza. Un buon conduttore dovrebbe essere allo stesso tempo competente ed autorevole, sfacciato, spiritoso e soprattutto empatico (Bezzi, 2013). Fermo restando la necessità di possedere doti dialettiche elevate e la capacità di esprimersi in un linguaggio chiaro e fluente, può senza dubbio agevolare l'utilizzo di una certa gestualità. Il corretto utilizzo del linguaggio del corpo è fondamentale per consentire una fluida discussione. Solitamente in un focus group i partecipanti discutono seduti, attorno ad un tavolo e, per questo, la gestualità che interessa riguarda generalmente la parte superiore del corpo. Non è possibile definire un catalogo di gesti, anche perché molto dipende dall'attitudine e dallo stile del conduttore.

A titolo d'esempio:

- lo sguardo dovrebbe essere rivolto a tutti i partecipanti, soffermandosi su di un soggetto per sollecitare la parola, o diversamente, distogliere lo sguardo per lasciar intendere che si passerà ad ascoltare un intervento altrui;

- le mani, utilizzando il segno di stop con il palmo o incitando ad intervenire con l'indice;

- rotazione di spalle e tronco per interfacciarsi con un lato del tavolo piuttosto che un altro;

- mimica facciale, inarcando le sopracciglia in senso interrogativo o per incomprensione;

- assentire col capo in segno di comprensione dell'intervento.

8.2 Fasi e durata della discussione

La discussione di gruppo si delinea in tre fasi, una prima di orientamento nella quale viene introdotto il tema di indagine agli attori sociali; nella seconda fase si esplica la vera e propria comunicazione tra i membri del gruppo, dando luogo agli scambi di opinione; la terza fase, infine, è quella del controllo in cui normalmente il mediatore

cerca di tirare le fila sulle principali idee emerse in merito al tema di indagine (Cataldi, 2009).

In prima istanza si costituisce il gruppo, ed in questo passaggio diventa indispensabile un primo *warming-up* del conduttore grazie al quale si riesce a fare una reciproca conoscenza e, soprattutto, iniziare a capire le diverse personalità dei partecipanti. Per quanto attiene invece ai partecipanti, essi utilizzeranno i primi minuti per interiorizzare l'appartenenza ad un gruppo, modulando i propri atteggiamenti e studiando gli altri soggetti.

Segue una prima introduzione delle tematiche di discussione e le regole del dibattito. In letteratura, questa prima fase introduttiva, di "riscaldamento", viene definita di fondamentale importanza per la buona riuscita di ogni focus group: il moderatore dev'essere sintetico, chiaro e conciso e, allo stesso tempo, instaurare già dai primi scambi, un ambiente sereno e fecondo per la discussione, in modo che tutti i partecipanti siano da subito a proprio agio e pronti a collaborare.

Secondo Vaughn (1996), il *warming-up* deve necessariamente essere costituito come segue:

- un benvenuto ai partecipanti e ringraziamenti per essere intervenuti;
- una presentazione delle modalità di registrazione utilizzate;
- la definizione della tecnica del gruppo di discussione focalizzata e una presentazione degli scopi del dibattito;
- un'introduzione dell'argomento che si discuterà e una chiarificazione dei concetti che possono essere poco chiari;
- l'affermazione che non esistono risposte giuste o sbagliate e la raccomandazione di ascoltare le opinioni di tutti;
- una presentazione dei partecipanti (Vaughn et al., 1996).

È importante, in questa fase, che ogni partecipante interiorizzi almeno la regola fondante ogni corretto focus group, ossia la libertà di espressione d'ognuno e la necessità di saper ascoltare e dare spazio di parola a tutti, evitando che le argomentazioni si sovrappongono e sostenendo il dialogo. È opportuno far presente che spesso tale regola viene poco rispettata dai partecipanti, quantomeno all'inizio del dibattito. Col passare dei minuti, infatti, il gruppo interiorizzerà sempre di più il corretto codice comportamentale richiesto.

Per ogni soggetto questi "vincoli" di riferimento costituiscono veri e propri punti di riferimento per consentirgli di far parte del gruppo, ragion per cui chiunque tenti di trasgredirle verrà ritenuto deviante o comunque scorretto per gli altri. Queste dinamiche sono più evidenti allorché nel corso del dibattito tendano ad emergere personalità dominanti e dal tono aggressivo, o comunque quando la discussione si scalda ed il dibattito si accende.

In questa fase è necessario, inoltre, che il gruppo interiorizzi il compito affidato e gli obiettivi dell'indagine che possono essere variabilmente strutturati congiuntamente collegati al grado di strutturazione dell'intervista.

Brown (1988) individua le seguenti caratteristiche del compito di un gruppo:

- deve essere unitario, non frazionabile in altri sottocompiti; il gruppo in maniera coesa deve intraprendere la discussione permettendo l'emersione delle impressioni dei partecipanti; non si tratta di un compito strutturato, sebbene in alcune fasi del discorso il conduttore può preferire, ad alternanza ed in base alle esigenze di ricerca, momenti individuali o fasi di dialogo collettivo;

- deve essere ottimizzante, in quanto non è previsto un tempo entro il quale raggiungere gli obiettivi della ricerca né tantomeno sono richieste opinioni o argomentazioni affrettate e superficiali;

- deve essere congiuntivo ed additivo, ossia è necessario che venga svolto e portato a termine da tutti i partecipanti, nessuno escluso, e che attraverso il contributo del singolo, a catena, si inneschino gli spunti riflessivi degli altri soggetti (Brown, 1990).

Grazie al tema introdotto dal moderatore, si attivano dei processi di attribuzione di senso (Tourangeau e Rasinski, 1988) nei quali gli attori sociali assegnano una corrispondenza semantica ad espressioni e parole utilizzate durante il dibattito. Compito del moderatore sarà di invitare i partecipanti ad esplicitare i significati attribuiti alla terminologia utilizzata durante la discussione, al fine di evitare la polisemia dei termini; attraverso il procedimento di *sharing and comparing* (Morgan, 1998) il facilitatore sarà in grado di raccogliere le diverse accezioni giungendo all'esplicitazione dei significati (Acocella, 2005). Dunque, si tratta di un continuo raffronto con e tra gli attori sociali: lo strumento del focus group permette di «assistere alla costruzione collettiva delle asserzioni e alla negoziazione dei significati in una

dimensione che si avvicina notevolmente a quella tipica del mondo della vita» (Cataldi, 2009, p. 13).

Anche le informazioni raccolte sono costruite da parte degli attori che interagiscono durante il dibattito; c'è però il rischio di portare alla luce più le informazioni in comune che quelle difformi, influenzate da fattori interni o esterni al gruppo. È questo il caso in cui le risposte vengono date sulla base di meccanismi di difesa per il timore di essere giudicati, generate da una situazione ambigua o poco confortevole per i protagonisti della discussione.

Durante la discussione possono verificarsi dinamiche particolari, le quali talvolta sfociano in problemi di comunicazione che il moderatore ha l'onere di identificare e rimuovere. In un clima caldo e di forte interazione, nel quale i partecipanti sono fortemente coinvolti, il dibattito si arricchisce di argomentazioni ma, d'altra parte, tale situazione può essere terreno fertile per la nascita di meccanismi di potere o di difesa da parte dei soggetti intervistati. A titolo non esaustivo possiamo elencare:

- l'accoppiamento, ovvero un dialogo costante tra soli due membri del gruppo, spesso appoggiato dagli altri partecipanti e che ostacola l'evolversi della discussione;
- lo spostamento del conflitto, nel quale vengono smistati conflitti su territori e trasformazioni simboliche, in modo da evitare il conflitto stesso;
- la formazione dei sottogruppi, ovvero la formazione di piccoli gruppi spesso in competizione ed in contrasto fra loro;
- la confusione del ruolo, dinamica nella quale i partecipanti intendono calarsi nel ruolo di conduttori, col rischio portare fuori strada la discussione;
- la fuga nella virtù, pratica nella quale gli intervistati dipendono fortemente dal moderatore, nella quale le persone sono portate a rispondere semplicemente alle domande e con la possibilità di una sterile discussione;
- la provocazione protettiva, che si configura come una vera e propria richiesta d'aiuto da parte di alcuni componenti del gruppo, utilizzate ad esempio per reclamare spazio o, diversamente, per mostrare agli altri che non si abbia avuto maggiori possibilità di discussione. (Spaltro, in Trentini 1980).

Alle dinamiche di potere o di difesa possono affiancarsi delle dinamiche definite come "fenomeni di gruppo". Un esempio è senza dubbio quel fenomeno definito da J. Moreno come "sala degli specchi": questo meccanismo è caratterizzato dalla

situazione in cui tutti i partecipanti sono d'accordo, "si specchiano" negli altri, i cui commenti e le cui argomentazioni vengono considerate giuste o comunque condivisibili.

Un fenomeno diffuso è quello del "weness", in italiano "noità", che si configura come quel meccanismo per cui uno o più membri utilizzino il "noi" senza scaturire alcuna reazione da parte degli altri, spesso facendo del proprio pensiero l'idea comune. Un altro fenomeno rilevante è la presenza dei cosiddetti "capri espiatori", nel quale il gruppo, o alcuni componenti, consapevolmente o inconsapevolmente, fissano l'aggressività su di un partecipante più debole (Spaltro, in Trentini 1980). Un altro fenomeno è definito come "l'identificazione" e avviene allorché uno o più soggetti partecipanti appoggiano le idee di un individuo ritenuto particolarmente interessante sotto il profilo delle argomentazioni ma soltanto per via di un suo status particolare.

Raramente si assisterà a quello che gli psicologi sociali definiscono come "pensiero grupale": questo fenomeno si presenta, sovente, quando all'interno del gruppo vi sia un soggetto eccentrico e che si rende il protagonista della maggior parte della discussione o, di contro, in presenza di conduttori troppo scrupolosi tanto da provocare nei soggetti un sentimento di disapprovazione comune verso chi gestisce il dibattito.

Questo fenomeno condizionerebbe inevitabilmente l'andamento del focus group, appiattendolo la conversazione e impedendo il generarsi di nuove idee. Per scongiurare questo pericolo occorre che il conduttore presti molta attenzione alla diversificazione degli interventi e che abbia uno stile di gestione partecipativo e non eccessivamente direttivo.

Questi elementi contaminano la discussione nei casi in cui si attivino dei meccanismi cognitivi di acquiescenza o di conformazione alle opinioni più diffuse (nel caso in cui nel gruppo sia presente, ad esempio, una figura dominante) o alla visione del moderatore. All'interno di un gruppo di discussione, infatti, è possibile individuare due forme di potere specifiche: l'una esercitata dal moderatore, l'altra assunta da qualche partecipante. Appare di difficile comprensione la distinzione tra la dimensione percettiva da quella di reale possesso: non sarà semplice, dunque,

affermare con sicurezza se il soggetto in questione possiede la capacità di influenzare gli altri attori coinvolti oppure se questa venga semplicemente presupposta.

Il facilitatore può avvalersi di una leadership partecipativa coinvolgendo i diversi soggetti del gruppo, chiedendo loro di assumere un ruolo attivo di intervento. Altro compito del facilitatore sarà dunque evitare dinamiche inibitorie, seguendo i principi di omogeneità ed eterogeneità, limitando ogni genere di opinione rispetto all'argomento di analisi. Nei gruppi di discussione risulta facile osservare come ogni azione di un individuo ed ogni suo contributo personale sia legato alle azioni degli altri partecipanti e agli interventi altrui: in questo senso si parla di interdipendenza tra i membri del gruppo, vincolati dalla discussione che implica l'accettazione di determinate regole e il perseguimento di un compito comune (Cataldi).

È utile dunque favorire l'emersione dei punti di vista comuni ma anche di ciascuno, in una interazione reticolare che è tipica dei focus groups. Con questo tipo di interazione, la quale tende ad ampliare gli stimoli, c'è il rischio però che il tempo a disposizione risulti esiguo: nei cambiamenti di argomenti, nell'approfondimento di tematiche poco rilevanti con la ricerca, i partecipanti non hanno il tempo di esprimere le proprie opinioni. La discussione, stimolando la riflessione, porta i partecipanti a considerare le cose sotto una luce diversa, problematizzando ciò che viene considerato ovvio e assodato.

In questo senso, il focus group viene utilizzato per la formazione di un'idea, nei casi in cui l'interazione permetta una riflessione su tematiche vicine solitamente non approfondite, come ad esempio la progettazione condivisa, la quale rientra tra le tematiche su cui non ci si sofferma.

«Molti studiosi parlano anche di aspetto emico del focus group in relazione allo stretto nesso che lega i dati prodotti al contesto sociale di provenienza: riprendendo, infatti, la nota distinzione di Krippendorff (1980), costoro mettono in luce alcuni aspetti che caratterizzano la tecnica, tra cui la naturalezza tipica della situazione sociale del dibattito di gruppo, ma anche il basso grado di strutturazione della guida di intervista e il moderato grado di direttività che contraddistingue il compito del conduttore nell'indirizzare la discussione collettiva [...]. Ogni gruppo inoltre darà luogo ad una propria visione condivisa della realtà e soltanto sulla base di questa

potranno essere correttamente interpretate le informazioni raccolte» (Cataldi, 2009, p. 14).

Appare dunque fondamentale che il moderatore si focalizzi sulla qualità delle informazioni, individuando un argomento settoriale e situato, proponendolo con poche domande; si potrà parlare quindi di informazioni profonde, dal momento che andranno preliminarmente stabiliti una serie limitata di argomenti di discussione per i quali il facilitatore potrà formulare poche domande aperte ma con precisi obiettivi cognitivi.

Come delineato da Frisina, per comprendere le interazioni all'interno del focus group, andranno considerati anche i corpi degli attori sociali per costruire il senso della discussione di gruppo. La ricercatrice delinea la presenza di almeno quattro casi:

1. La comunicazione non verbale può convergere con quella verbale, sostenendola (come nel caso di gesti usati per sottolineare il discorso);
2. La comunicazione non verbale può divergere da quella verbale, contraddicendola (al di là della ricerca delle intenzioni individuali);
3. La comunicazione non verbale può regolare quella verbale (ad esempio cadenzando i turni di parola);
4. La comunicazione non verbale può commentare quella verbale, offrendo una chiave di lettura sul tipo di relazione che si è stabilita (ad esempio strizzare l'occhio in segno d'intesa) (Frisina, 2010).

Il linguaggio del corpo assume dunque un suo ruolo nell'interazione, come approfondito da Matoesian e Coldren (2002), i quali hanno sottolineato l'importanza di contestualizzare ciò che viene detto tenendo in considerazione il modo in cui viene detto. Per questo motivo risulta fondamentale il ruolo dell'osservatore quale aiutante del moderatore nell'*osservazione polisensoriale*. Ancora Frisina afferma la necessità di «trovare dei modi rigorosi per osservare i corpi come parte attiva nella discussione di gruppo» (Frisina, 2010: 86), attingendo alla prossemica, alla cronemica, alla paralinguistica e alla cinesica. Studiare il linguaggio del corpo significa dunque operare una *metacomunicazione* (Watzlawick et al., 1967).

Quando esploriamo il campo della valutazione, che sia iniziale o finale, i focus groups appaiono un efficace strumento a supporto di essa. Difatti, questa tecnica

appare utile sia per conoscere le opinioni degli attori sociali circa un possibile intervento, sia per sondarne gli effetti successivamente (Acocella, 2005).

L'interazione focalizzata, dunque, risulta avere un ruolo centrale all'interno del gruppo di lavoro: appare fondamentale, infatti, operare un'analisi della conversazione svolta. Schegloff e Sacks (1973), sociologi e linguisti statunitensi, hanno studiato le dinamiche delle conversazioni aiutandosi con registrazioni e trascrizioni, introducendo due nozioni, quella di *coppie adiacenti*, e quella di *preferenza*, avendo notato come la comunicazione venisse organizzata attraverso un'alternanza di turno. Per spiegare la nozione di coppie adiacenti, si può asserire che se le conversazioni risultano attività cooperative, «gli scambi conversazionali che avvengono in un focus group sono microcosmi dell'ordine sociale, seguono copioni culturalmente codificati» (Frisina, 2010: 68). La nozione di preferenza si basa sulla contestualizzazione delle preferenze date dagli attori coinvolti all'interno del focus group.

«La tecnica dunque fa propria quella che Schutz chiama l'intersoggettività e che Krueger (1988; 1994) individua come il sé pubblico, ovvero si basa sulla dimensione collettiva delle opinioni che dipende strettamente dal confronto con gli altri e dal feedback costante che ogni attore ottiene dalla risonanza che le proprie idee hanno all'interno del gruppo» (Cataldi, 2009: 13).

Nella discussione di gruppo si può parlare quindi di interazione sociale situata, poiché opinioni e valutazioni sono indissolubilmente legate al contesto. Inoltre, è compito del moderatore incentivare il disaccordo e tenere conto, in fase di analisi, della sequenzialità di quanto è stato detto, piuttosto che estrapolare le opinioni individuali (Frisina, 2010). L'analisi della conversazione si delinea come momento fondamentale e indispensabile poiché «permette di indagare come le esperienze [...] sono costruite momento per momento nella vita quotidiana» (Frisina, 2010: 71). La durata di un focus group è assai variabile ed è strettamente correlata all'andamento della discussione. In media un'intervista di gruppo dura circa un'ora e mezza o due al massimo, ma le tempistiche possono accorciarsi o dilatarsi a seconda dei casi, fermo restando la necessità di rientrare nei limiti temporali previsti e preannunciati ai partecipanti in fase pre-constitutiva. I fattori che influenzano la durata di un focus group sono da rintracciare sostanzialmente nel numero di partecipanti e nell'andamento dell'interazione di gruppo. Un gruppo numeroso produce solitamente discussioni

prolungate, comportando la possibilità che dopo un certo tempo la soglia di attenzione tra i partecipanti cali e la stanchezza incomba. Per quanto alle dinamiche del dibattito invece, un clima di forte partecipazione dei soggetti, condite da dispute o posizioni altamente conflittuali tra i partecipanti, può tradursi in tempistiche assai dilatate, estendendo il termine della discussione. Diversamente in una discussione poco coinvolgente o nella quale i partecipanti riescono a creare limitate interazioni il minutaggio è assai ridotto. Diversi fattori possono influenzare l'andamento dei focus: i gruppi particolarmente freddi, o la presenza di figure dominanti e provocatorie creano caos tra i partecipanti (Krueger, 1994, p. 6).

Compito del conduttore sarà quello di moderare adeguatamente la discussione in modo tale da restare all'interno del range temporale pattuito nella fase preparatoria o, comunque, ad inizio seduta. Infine, non è previsto un numero stabilito di incontri per la buona applicazione di un focus group: tuttavia, è opinione diffusa che ogni focus group comprenda almeno 2-3 sedute, talvolta con gruppi differenti, ma molto dipende dalla complessità degli argomenti trattati e soprattutto dagli obiettivi di ricerca del gruppo di studio. Solitamente la prima seduta ha carattere esplorativo e viene utilizzata dai ricercatori per sondare e verificare l'efficacia dell'intervista, nonché la possibilità di strutturare i gruppi in maniera differente e sulla base di variabili diversamente stratificate.

8.3 La registrazione e l'analisi dei dati

Come accennato, risulta una pratica indispensabile e propedeutica all'analisi ed al controllo dei dati avere quantomeno una registrazione audio dell'incontro. Per la mole di interazioni e per il grande quantitativo di idee che si presume si siano riuscite ad estrapolare all'interno di un focus group, risulta difficile ricostruire mentalmente tutti i passaggi del dibattito.

Nell'ultimo decennio si è sempre più preferita la videoregistrazione dell'intera seduta, questo perché, come enunciato in precedenza, risultano molto importanti la gestualità e gli atteggiamenti fisici dei partecipanti al fine di avere un quadro più delineato ed una comprensione più approfondita dei risultati. Le espressioni non verbali sono, in tutte le dinamiche di interazione tra individui, di cruciale importanza, esattamente alla pari delle argomentazioni verbali. Inoltre, è utile la presenza di uno o più verbalizzatori all'interno del focus group, il cui compito è quello di annotare le fasi

salienti della discussione, le citazioni significative o comportamenti e reazioni particolari.

Gli output dei focus group, pur essendo di natura qualitativa, presentano una caratteristica particolare: essi, infatti, presentano un elevato grado di "interattività", la quale è una variabile da considerare necessariamente per la ricerca a motivo del fatto che gli scambi, le opinioni, le idee maturano durante la discussione, talvolta mutano più volte nel corso della stessa seduta, essendo concatenate le une alle altre, influenzandosi a vicenda. L'analista deve prendere i dati e trovare ciò che è significativo per lo scopo dello studio, in modo che i risultati possono essere utilizzati. Il tipo di analisi dei dati, il dettaglio e la forma del report, dipendono strettamente dallo scopo dell'indagine tanto quanto gli input della ricerca. Non tutti gli studi richiedono lo stesso livello di analisi. Una delle abilità che un buon analista deve possedere, infatti, è di abbinare il livello e la tipologia di analisi al problema in questione. A titolo esemplificativo, se si sta lavorando ad una ricerca esplorativa risulterà sufficiente una descrizione narrativa arricchita con le considerazioni del moderato e degli osservatori. Può capitare che gli output della ricerca risultino lapalissiani da subito per cui risulterebbe un esercizio superfluo sbobinare l'intera seduta.

«Se il focus è propedeutico a una rapida assunzione di decisione, i decisori possono far parte del gruppo di lavoro, magari come osservatori, discutere i risultati con i ricercatori e trarne immediatamente il rapporto» (Bovina in Bezzi, 1998).

Può essere utile sintetizzare quanto detto in uno schema (tab. 1) che mette in relazione il tipo di analisi al grado di complessità ed alle operazioni da eseguire.

Tipo di analisi	Analisi basate sulla memoria	Analisi basate su appunti	Analisi basate su registrazioni audio	Analisi basate su trascrizioni
-----------------	------------------------------	---------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

Descrizioni	Le analisi del moderatore si basano sulla memoria e sulle esperienze passate. Viene fornito un debriefing orale al cliente.	Il moderatore prepara un breve report basato su di una descrizione sintetica dei commenti, delle note e di revisione selettive delle registrazioni audio.	Il moderatore prepara un report scritto basato su una sintetica trascrizione delle registrazioni.	L'analista prepara una relazione scritta basata su di una completa trascrizione dell'intervista.
Report verbali o scritti	Solitamente soltanto verbale	Verbale e scritto	Verbale e scritto	Verbale e scritto
Tempo richiesto	Molte veloce, solitamente richiede pochi minuti successivi la seduta	Veloce: 1-3 ore per ogni gruppo	Veloce: può richiedere dalle 4 alle 6 ore per gruppo (incluso il tempo necessario per una trascrizione abbreviata)	Lento: può richiedere 2 o più giorni per gruppo (incluso il tempo necessario per una trascrizione integrale delle registrazioni audio)

Livello di rigore	Minimo	Moderato	Moderato/alt o	Alto
Rischio d'errore	Alto	Moderato (dipende dalla qualità delle note)	Basso	Basso

Tabella n.8- Scelte di analisi:” Richard A. Krueger, Mary Anne Casey, Social analysis. Selected Tools and Techniques, Social Development Papers, Paper Number 36, June 2001, p. 15”.

A prescindere dal livello di analisi, l'analista deve cercare i temi principali discussi in gruppi, estrapolando le considerazioni chiave, anche quando sono state espresse da un solo partecipante. Ciò è possibile solo se il ricercatore ha chiaro lo scopo dello studio.

L'analisi dei dati può essere di due distinti tipi (anche se l'utilizzo di uno non esclude l'utilizzo dell'altro), a seconda dell'approccio utilizzato:

- strettamente qualitativo ed etnografico;
- "sistematico", in cui si prevede una codifica attraverso l'analisi del contenuto (Morgan, 1994:64).

Nel secondo approccio gli analisti devono sviluppare un protocollo che segua un insieme predeterminato e verificabile di passi. In questo senso non esiste un processo sistematico predefinito o standard, ma è necessario adattarlo agli obiettivi dell'indagine (Galeotti, in De Natale, 2006).

Al momento dell'analisi dei dati della seduta è necessario che l'analista, unitamente al gruppo di ricerca, consideri diversi aspetti: dalle risposte dei partecipanti al contesto di discussione, dalla coerenza delle opinioni alla frequenza dei commenti, dal grado di accordo su di un tema all'intensità con la quale un argomento riesce a coinvolgere i partecipanti, dall'attinenza al tema alla presenza di opinioni particolarmente interessanti.

Per quanto attiene alle risposte verbali, è opportuno che l'analista si soffermi sulle parole dei partecipanti e sul loro significato. Alcune espressioni possono rivelarsi particolarmente interessanti e descrittive. Ogni soggetto utilizzerà parole e frasi diverse e sarà compito dell'analista individuare eventuali somiglianze con le argomentazioni degli altri intervistati. È necessario esaminare il contesto della

risposta. Si rammenti che le argomentazioni dei partecipanti vengono attivate da uno stimolo, sia esso proveniente dal moderatore che da un altro intervistato. È compito dell'analista esaminare le idee dei partecipandoli filtrandoli attraverso il contesto, i toni della discussione e l'ambiente.

Come si è detto, i soggetti intervistati tendono a mutare le proprie posizioni nel corso dell'intervista, giungendo talvolta a considerazioni diametralmente opposte a quelle iniziali. Compito dell'analista è ricercare la situazione, l'evento, il momento che ha generato questo mutamento e che possa in qualche modo spiegarlo.

Ugualmente importante è lo studio della frequenza di un commento, ossia la misura in cui una frase, un'idea, un'opinione si ripete nel corso della seduta. Un'elevata frequenza non è, o almeno non necessariamente, sinonimo che quell'argomentazione sia valida o comunque fondamentale ai fini dello scopo della ricerca: si pensi semplicemente al caso in cui la stessa frase venga ripetuta più volte dal medesimo soggetto. Dunque, sarà opportuno indagare, non solo i motivi che hanno comportato il ripetersi di un commento ma anche e soprattutto la sua qualità.

Un indicatore fondamentale è, inoltre, l'ampiezza: essa misura quante persone abbiano espresso un'argomentazione specifica. L'ampiezza esprime, in altre parole, il grado di accordo tra gli intervistati su di uno specifico tema.

Il grado di intensità della discussione su di un argomento è altrettanto rilevante: è opportuno prestare particolare attenzione al tono di voce. Alcuni soggetti trasferiranno le emozioni veicolandole attraverso dei toni elevati, talvolta aggressivi, altri invece in frasi dai toni flebili e pacati.

È da tenere conto, inoltre, il livello di specificità delle risposte: ai commenti personali basati sull'esperienza generalmente gli si attribuisce maggior valore rispetto ad argomentazioni vaghe, impersonali spesso espresse in terza persona.

Uno dei tranelli in cui può cadere l'analista è il prestare eccessiva attenzione sui dettagli, concentrandosi su alcune argomentazioni e tralasciando quelle che vengono definite in letteratura "big ideas": in questo senso è fondamentali il ruolo dell'osservatore, il quale dovrà essere abile nel notarle ed appuntarle (Krueger, Casey, 2001).

Fino a prova contraria, comunque, tutti gli elementi di valutazione risultano importanti ai fini della ricerca: sebbene vi sia necessità di individuare i dati idonei per l'oggetto

della ricerca, è altrettanto vero che eliminandoli a priori si peccherebbe di eccessiva superficialità, correndo il rischio di perdere dei dati importanti. Per tale ragione è opportuno effettuare una scrematura dei dati soltanto ex post.

9. La ricerca azione in ambito educativo: la realizzazione di un dispositivo di progettazione inclusivo in una scuola dell'ambito 18 della Campania

Dopo una prima fase di esplorazione delle dimensioni della professionalità del docente inclusivo, delle pratiche inclusive messe in atto, il lavoro di ricerca ha previsto la realizzazione, la verifica sul campo, nonché la verificabilità dell'efficacia di un dispositivo di progettazione integrato volto alla riflessione professionale e alla promozione del successo formativo di ciascuno studente nell'ambito di contesti inclusivi. Il lavoro è stato orientato al coinvolgimento di un gruppo di docenti impegnati nell'ideazione di uno strumento di progettazione in grado di orientare le istituzioni scolastiche e farle evolvere verso l'idea di comunità educante, in cui ciascun alunno, a prescindere da differenze di genere, di origine etnica, culturale, evolutiva e di abilità, fosse valorizzato, trattato con rispetto e garantito nel suo diritto alle pari opportunità e all'espressione dei talenti. Il lavoro ha previsto la costituzione del gruppo e l'analisi delle pratiche attraverso focus group tesi a stimolare la discussione guidata (scaletta di domande, check-list) e a raccogliere le riflessioni dei docenti. Una vera comunità di docenti in grado di creare uno spazio condiviso, ovvero un luogo in cui discutere le problematiche connesse alla pratica professionale.

La ricerca ha focalizzato l'attenzione sull'ideazione e realizzazione di un dispositivo di progettazione integrato adottato nel contesto educativo in grado di orientare i docenti all'esplorazione e promozione di contesti educativi maggiormente equi e inclusivi. Un sistema educativo inclusivo pensato per tutti i soggetti a partire un dispositivo di progettazione integrato, concepito sin dall'inizio, per rispondere ai bisogni "diversi" delle persone (UDL - Universal Design for Learning). Attraverso la costruzione di uno specifico format, progettato per accompagnare i docenti nella costruzione di percorsi inclusivi, si è cercato di promuovere il ripensamento della progettazione educativa, affinché i docenti possano essere in grado di operationalizzare il costrutto di benessere e di partecipazione, declinandolo nella prassi educativa e didattica. Tale strumento può rappresentare una possibile azione

strategica della funzione sociale della scuola, all'interno di nuovi modelli organizzativi, che tengano conto della pluralità delle opportunità di apprendimento. L'utilizzo dei focus group risulta particolarmente efficace per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato privilegiando l'analisi in profondità. Il focus group è in grado, inoltre, di aprire prospettive particolari ed imprevedibili nello studio del tema per il quale era indispensabile acquisire dati significativi sugli atteggiamenti e sulle convinzioni dei docenti.

L'utilizzo di una scaletta di domande formulate in modo tale da non richiedere risposte chiuse del tipo "sì" o "no", ma forme del tipo "Cosa ne pensate di...", "Secondo voi come...", "A vostro avviso perché...", "Quali sono le condizioni, secondo voi, per...", "Come si potrebbe ..." Quali sono le conseguenze e gli impatti della pandemia da coronavirus sui livelli di inclusione e accessibilità? ...", Quali soluzioni possiamo trovare in ambito collegiale per promuovere forme di accessibilità partecipazione e accomodamento ragionevole? ..." che richiedono risposte aperte e discorsive. Le sessioni dei focus group sono state effettuate all'inizio del secondo semestre (marzo 2021) e alla fine (giugno 2021).

La proposta pedagogica e l'ipotesi di intervento ha avuto lo scopo di rilevare l'efficacia di un modello di progettazione integrato ideato con i docenti attraverso il coinvolgimento in un compito di realtà e all'effettiva implementazione del dispositivo ideato a partire dai bisogni di una classe seconda dell'IC Ludovico da Casoria.

I dati che si sono raccolti hanno contribuito a chiarire la natura del problema circa la reale sostenibilità delle pratiche inclusive, ovvero come si originano, quali sono gli avvenimenti contingenti, o i fattori critici che sono in relazione allo stato di cose.

10. La nascita di una comunità di pratica nell'IC "LUDOVICO DA CASORIA"

La costituzione della comunità di pratica attivata nell'I.C. di Casoria è nata dalla consapevolezza della distanza tra il piano progettuale e quello fattuale che definisce le organizzazioni e le complessità di una meta professionale quotidiana chiamata a far fronte alle contraddizioni presenti nel luogo di lavoro. L'Istituto Comprensivo Casoria 1° - Ludovico da Casoria è stato istituito nell'anno scolastico 2013-2014, esso nasce dalla fusione del 1° Circolo didattico di Casoria con la sede centrale della Scuola Secondaria di 1° grado "Ludovico da Casoria". Il 1° Circolo è la scuola più antica di

Casoria. È sempre stata denominata «la S. Mauro» in quanto ubicata nell'edificio storico di via S. Mauro. La scuola tradizionalmente comprende tutta la zona del centro storico e una zona propriamente residenziale grazie alla ristrutturazione di molti edifici gentilizi. La Scuola secondaria di 1° grado «Ludovico da Casoria» accoglie in prevalenza, alunni provenienti dagli insediamenti urbani più recenti. L'eterogeneità del contesto socio-culturale determina azioni volte a favorire l'opzione di percorsi personalizzati rispettando il più possibile la disparità di bisogni formativi. L'I.C. risponde alle esigenze e alle domande educative e formative di ciascun alunno, attraverso la messa in atto di strategie di accoglienza e di inclusione, di valorizzazione della diversità, di sviluppo delle diverse potenzialità, per contribuire alla formazione di cittadini competenti e responsabili.

Fondamentale importanza ha assunto nell'ambito dei diversi momenti di lavoro tra i docenti coinvolti nella ricerca, la linea amicale tra coloro che di solito tendono ad assumersi in prima persona alcune responsabilità, che sono disponibili ad affrontare i problemi immediati, e a farsi carico in prima persona della ricerca di soluzioni ed informazioni sui problemi. Ciò in linea con quanto evidenziato nelle scelte strategiche del PTOF dell'istituto dove si legge: "L'intento progettuale è quello di attuare una reale integrazione fra tutti gli attori sociali, divenendo luogo di condivisione, di creazione di comunità, dove le diverse generazioni e i diversi attori possano cooperare con lo scopo comune della formazione di quei cittadini che diventeranno poi essi stessi componenti del territorio". I docenti coinvolti hanno evidenziato i benefici della riflessione, del confronto che nasce nell'ambito della comunità di pratica. Tali esperienze hanno prodotto, a livello individuale, un rafforzamento delle competenze del lavoratore\professionista e delle loro attitudini a leggere le strategie a livello di organizzazione, permettendo lo studio e il miglioramento delle strategie, dei prodotti da ideare e dei servizi. A livello di gruppo hanno favorito lo sviluppo di sinergie e soluzioni verso problemi particolari in un'ottica più ampia di Best Practice. La competenza relazionale e comunicativa è diventata cruciale nel corso delle attività. Nell'ambito della costruzione della comunità di pratiche nella scuola IC Casoria si è cercato di puntare sulla capacità degli educatori di supportare le diverse transizioni, producendo riflessività, strumenti e innovative soluzioni trasformativi. Le sinergie hanno permesso la nascita di una comunità di pratiche con il consolidamento

dell'identità professionale e del senso di appartenenza, la continua negoziazione di regole, la condivisione del compito e dell'intervento educativo, lo scambio attivo di esperienze tra i diversi docenti, la nascita e riconoscimento della leadership interna, con la prospettiva della diffusione di una pratica validata sul campo.

L'attività di ricerca si è svolta nell'ambito di tre diversi momenti: quattro focus group videoregistrati e un incontro di coordinamento in presenza nel mese di giugno 2021, due giornate di lavoro in aula nel mese di ottobre (13 e 14).

11. La costruzione del team di lavoro attraverso i focus group on line

I quattro focus group sono cominciati attraverso la costituzione di un team di docenti, motivato a intraprendere l'esperienza e a mettersi in gioco. Il patrimonio nato dalla narrazione soggettiva e dalla condivisione di esperienze è stato messo a disposizione della comunità in modo che essa ne possa trarre tutti i vantaggi possibili. La crescita della dimensione della collaborazione tra i partecipanti è stata la prima condizione per lo sviluppo di una comunità di pratica. Narrazione, collaborazione, negoziazione e scambio sono dunque aspetti imprescindibili che supportano il processo di costruzione sociale della comunità.

Il gruppo di docenti si è accorto che il problema legato alla gestione di una classe seconda dell'Istituto era irrisolvibile sul piano istituzionale, hanno attivato quella che Wenger chiama la danza tra formale e informale (Wenger, McDermott, Snyder, 2002, trad. it. p. 233), ovvero hanno posto in secondo piano la ricerca di una soluzione dentro uno spazio pubblico e istituzionale, e hanno attivato invece una traiettoria informale chiedendosi con chi, come e per quanto tempo era possibile tamponare la situazione.

Il gruppo si è costituito tra colleghi più propensi di altri ad assumersi rischi, a promuovere nuove esperienze, a coordinare gli sforzi a trovare sinergie capaci di produrre nuove idee e possibili strumenti di intervento. Il gruppo che si è costituito è stato in grado di attivare l'implicazione attiva, lo scambio reciproco, la condivisione di valori e di pratiche di insegnamento-apprendimento, nella logica di una comunità che apprende (Cox, 2004), che indaga, che si pone domande, che chiede aiuto, che riflette ed elabora in un percorso di ricerca per il miglioramento continuo. La comunità

può infatti rappresentare uno spazio di riflessione e di elaborazione di idee e buone pratiche da condividere e mettere in circolazione per realizzare un progetto educativo.

In ambito formativo si evidenzia la necessità di adottare metodologie formative improntate alla costruzione di comunità di apprendimento (Learning Community, Faculty Learning Communities) in cui trovino valorizzazione l'implicazione attiva, lo scambio e la negoziazione continua per la condivisione di valori e scelte, la riflessione comune sulle pratiche e sull'esperienza didattica (Cox, 2004; Richlin & Cox, 2004).

L'importanza di acquisire competenze di ricerca da parte dei docenti è ormai riconosciuta sia nella letteratura scientifica internazionale e nazionale, sia in alcuni recenti documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti. Nelle comunità di pratica ben rodute diventa infatti più semplice mettere in atto un processo di formazione permanente, di aiuto reciproco e di sviluppo professionale su un vasto campo di pratiche collaborative finalizzate alla costruzione, allo scambio e alla disseminazione di conoscenza nell'ambito dei saperi pedagogico-didattici (Brown & Duguid, 1991)

Ogni pratica contiene in sé elementi espliciti (linguaggi, strumenti, documenti, immagini, simboli, ruoli stabiliti, criteri specificati, procedure codificate, regolamenti e contratti); elementi impliciti (relazioni implicite, convenzioni tacite, indizi sottesi, regole non dette, intuizioni, percezioni, sensazioni, comprensioni, assunzioni sottese, visioni del mondo condivise) ed è dall'interazione di questi elementi che gli adulti in situazione di pratica professionale costruiscono apprendimenti e conoscenze, li condividono, li negoziano, li trasferiscono.

La pratica non si svolge in un vacuum, ma è sempre situata in/nelle comunità di persone e nelle relazioni di mutua implicazione sulla base delle quali i soggetti fanno ciò che fanno. Essa è quindi profondamente legata ai contesti in cui si sviluppa e, nella misura in cui questi contesti riescono a farne emergere le potenzialità apprenditive e conoscitive, evitando che diventi una prassi routinaria, ripetitiva, senza significato, può evolvere in termini di "storie di apprendimento condivise".

In quanto legata ad un contesto, ogni pratica è strettamente dipendente dai soggetti che la realizzano, con le loro storie, i loro vissuti, le loro modalità di pensiero e di

azione ma è anche strettamente dipendente dalle situazioni, dalle relazioni, dalle interazioni, dalle “tradizioni” che connotano un contesto e la sua storia.

Se dalla pratica si ricavano apprendimenti e conoscenze e se questi possono entrare in circolo all'interno dei contesti in cui si producono, diventando parte della loro “storia” e della loro “cultura” attraverso pratiche di condivisione, confronto, negoziazione, allora si determinerà un processo evolutivo che potrà produrre crescita e cambiamento a livello individuale e collettivo, alimentando l'evoluzione di micro e macro “comunità di pratiche” che si configurano come “comunità di apprendimento”. Un luogo “altro” in cui trovano valorizzazione l'implicazione attiva, lo scambio e la negoziazione continua per la condivisione di valori e scelte, la riflessione comune sulle pratiche e sull'esperienza didattica.

La comunità di pratiche può incidere sugli strumenti di mediazione didattica allorché il docente, divenuto consapevole dei vantaggi che acquisisce come membro della comunità, inizia a dar corso, in luogo della lezione tradizionale, a situazioni di apprendimento dove gli studenti interagiscono realmente realizzando l'apprendimento collaborativo (Kahan, 2004).

Il docente che partecipa alle comunità di pratica è in grado di contribuire al cambiamento dell'organizzazione, di instaurare con i propri studenti un rapporto fondato sull'apertura verso l'altro, sul valore delle proprie idee e sulla disponibilità a negoziare un risultato, ad accogliere il punto di vista altrui.

In particolare, le comunità di pratiche diventano ancor di più luogo di scambio e di aiuto reciproco quando si innestano in esse rapporti di peer teaching o peer tutoring, ossia quando vi è un reciproco ruolo di aiuto tra due insegnanti che svolgono alternativamente i ruoli di tutor e tutee, quando esiste una differenza nelle conoscenze e nelle competenze tra tutor e tutee (Munaro & Cervellin, 2016), o nel caso di insegnante in servizio e insegnante in formazione o nell'anno di prova.

Dalla condivisione e la riflessione, nell'ambito di un interclasse di classi seconde, di una situazione critica di una classe, è emerso un processo di aggregazione che ha trovato un nome e una direzione di sviluppo. Si è costituita una comunità di apprendimento all'interno di uno spazio terzo, quale l'ambiente educativo, dove

diviene possibile valorizzare in chiave trasformativa la conoscenza che ha origine dalle pratiche degli attori coinvolti.

Non sempre le organizzazioni creano un ambiente in cui le comunità di pratica possono prosperare. In questo senso, lo spazio terzo ha consentito la pianificazione di un calendario di incontri che potessero far emergere le tematiche più contraddittorie e pregnanti per il gruppo. Tra queste il problema del diverso modo di interpretare il proprio ruolo e la propria vita professionale all'interno della classe.

Gli incontri di focus group effettuati nel mese giugno 2021 hanno coinvolto i docenti dell'interclasse seconda primaria.

Tab. n.9 - Alcuni indicatori per il livello classe/sezione index

INDICATORI LIVELLO CLASSE
1. Le attività di apprendimento sono progettate tenendo in considerazione le capacità di tutti gli alunni?
1.1 Le attività proposte tengono conto degli interessi e delle esperienze degli alunni?
1.2 Vengono applicate varie metodologie didattiche?
1.3 Gli alunni comprendono gli scopi delle attività?
2. Le attività per l'apprendimento stimolano la partecipazione di tutti gli alunni?
2.1 Tutti gli alunni vengono interpellati usando il loro nome?
2.2 I materiali di apprendimento catturano l'interesse degli alunni?
2.3 Gli alunni si sentono liberi di parlare durante le lezioni?
3. Gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento.
3.1 Gli alunni vengono incoraggiati a prendersi la responsabilità del proprio apprendimento?
3.2 L'ambiente classe incoraggia l'apprendimento autonomo?
4. Gli alunni apprendono in modo cooperativo. / Gli alunni vengono incoraggiati a supportarsi reciprocamente nel proprio percorso di apprendimento?
4.1 L'organizzazione dei posti a sedere incoraggia l'interazione tra gli alunni?
4.2 Dagli alunni ci si aspetta che lavorino a coppie o in gruppo?

4.3 Gli alunni si aiutano vicendevolmente nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento delle lezioni?
5. Viene offerto supporto agli alunni che si trovano in difficoltà?
5.1 L'insegnante verifica se ci sono alunni in difficoltà?
5.2 Gli alunni vengono messi nelle condizioni di poter chiedere aiuto?
6. La disciplina è basata sul rispetto reciproco?
6.1 Esistono delle regole che stabiliscono i turni di parola e di ascolto?
6.2 Gli alunni hanno la percezione che le regole di classe siano giuste ed eque?
6.3 Si prendono provvedimenti contro il bullismo?
7. Gli alunni sentono di potersi rivolgere a qualcuno se sono preoccupati o turbati?
7.1 Le preoccupazioni degli alunni trovano ascolto?
7.2 Gli insegnanti si rendono disponibili a parlare individualmente con gli studenti?
8. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni?
8.1 Le modalità di valutazione utilizzate dagli insegnanti incoraggiano l'apprendimento?
8.2 Agli alunni vengono dati dei feedback costruttivi sul loro lavoro?
8.3 Gli alunni vengono aiutati a ripassare per verifiche ed esami?
8.4 Gli insegnanti si assicurano che la diversità degli alunni venga rispettata, anche
all'interno di un sistema unificato di valutazione?
9. Gli alunni vengono incoraggiati ad avere fiducia nelle proprie capacità di riflessione critica?

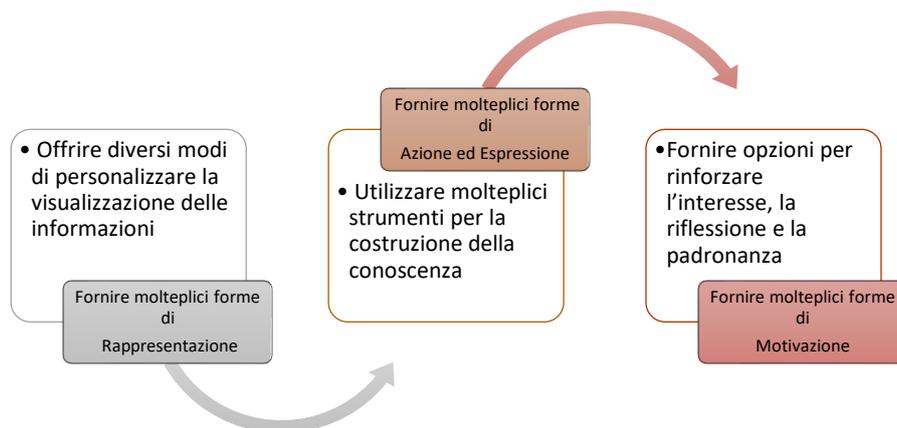


Fig. n.19 Alcuni indicatori che ci hanno guidati dell'UDL

12. Il processo di codifica dei focus attraverso il supporto del software NVivo

Tutti gli incontri sono stati videoregistrati (previo consenso dei partecipanti) e i colloqui trascritti. I dati, poi, sono stati analizzati con il software NVivo. Si è scelto di effettuare un'analisi qualitativa dei materiali raccolti con il supporto del software NVIVO (Richards, Lyn; 1999) che rientra nella famiglia dei software finalizzati al trattamento dei dati qualitativi nelle scienze sociali. Il software Nvivo permette la gestione complessiva di un processo di lavoro volto a rendere esplicite le procedure analitiche utilizzate dal ricercatore. Coerentemente con la scelta di adottare la metodologia della Grounded Theory, il lavoro di analisi supportato da Nvivo, è pensato come un processo in itinere non confinato ad una determinata fase di lavoro, né sottoposto a procedure di routine; l'analisi comincia con il processo di acquisizione dei dati e continua fino alla fine del progetto, non si ferma alla codifica e al recupero dei segmenti di testo, né si esaurisce con l'analisi formale delle strutture narrative o delle relazioni semantiche. In questa prospettiva, la stessa struttura di NVivo è concepita per facilitare la gestione e l'esplorazione dei materiali senza sacrificare i dettagli e le sfumature dei documenti originali e, soprattutto, senza sacrificare il valore aggiunto del ricercatore. La funzione di indicizzazione non si affaccia come un'operazione puramente meccanica, né come un dispositivo neutro, bensì come uno spazio concettuale laddove il ricercatore tesse reti di significati, idee, teorie, stabilisce legami, aggiunge commenti, costruisce categorie. In altri termini, si stabiliscono dei nodi. In ugual modo, la procedura di codifica non è assimilata ad un semplice compito di etichettamento del testo, è un processo di teorizzazione e la stessa categorizzazione

ha lo scopo di scoprire e organizzare le idee e i temi, di creare collegamenti tra idee e dati. Il software NVivo aiuta a gestire e a sintetizzare le idee, offre una gamma di strumenti per perseguire nuove comprensioni e teorie circa i dati e per costruire e controllare le risposte agli interrogativi di ricerca; le funzioni base del programma permettono una sistematizzazione metodica dei materiali di ricerca, forniscono delle distinte ed efficaci procedure per la loro esplorazione ed analisi, facilitano la visibilità di ogni fase del processo analitico, aiutano ad organizzare i resoconti della ricerca e la loro rappresentazione.

La particolarità di NVivo sta nella capacità di immagazzinare numerose e molteplici informazioni, di facilitare la classificazione e di gestire i collegamenti tra archivi differenti e tra questi e i rispettivi contenuti. Sotto questo aspetto si caratterizza come software polivalente. Grazie alla flessibilità della sua architettura, l'attivazione di tali funzioni non richiede una rigida sequenza di passaggi, né incorpora delle tecniche di analisi predefinite e, in virtù di questo, non vincola il ricercatore ad una pura logica operativa. Al contrario, agevola il lavoro d'analisi rispettando l'approccio cognitivo del ricercatore.

12.1 *La codifica aperta per la definizione dei nodes*

La codifica aperta ha avuto lo scopo di trarre dall'analisi dei testi prodotti dai focus group di focalizzare l'attenzione sulle pratiche inclusive e sulle dimensioni da curare per l'ideazione di un modello di progettazione inclusivo.

NODES
ricorso all'utilizzo di svariati strumenti tecnologici
si adottano tecnologie diverse per fare le lezioni
usiamo la tecnologia per stimolare i nostri alunni
non penso che le tecnologie siano sempre sinonimo di inclusione
i bambini sono sovrastimolati dalle nuove tecnologie
utilizzando magari le tecnologie e linguaggi digitali
attività con tecnologie che ci aiutino a diversificare
Strutturare l'ambiente

predisporre un ambiente
l'ambiente fisico
ambiente relazionale
ambiente condiviso
cambiare il setting
Cosa fai sul setting?
cura del setting
docenti molto capaci di collaborare
collaborativo tra le parti
grado di collaborazione
collaborare con i docenti
collaborazione tra docenti e genitori
condividere con i genitori
coinvolgere e collaborare e condividere
utilizzi cooperative learning, laboratoriale
fanno ricorso al cooperative learning
fare leva sull'apprendimento cooperativo
un gioco da tavolo o un cooperative learning
attività alla LIM
attività di peer to peer
attività che prevedono una scelta
metodologie attive
esperienza laboratoriale
didattica laboratoriale
le barriere dell'apprendimento
varie tappe dell'apprendimento
ambienti di apprendimento
livelli diversi di apprendimento
forme di apprendimento condivise
approccio alla conoscenza
rappresentazione della conoscenza
rispettare quello stile cognitivo
in linea con quello che è lo stile cognitivo
forme di dialogo e di comunicazione

costruzione della conoscenza
condivisione e alla comunicazione
spazio di comunicazione, di riflessione
la comunicazione, la socializzazione
motivazione, all'interesse, alle emozioni
manifestare le proprie emozioni
dire quello che pensano
riflettere sull'attività
scambi comunicativi
chiedere feedback
chiediamo azioni di restituzione
pensare alla documentazione
tempo della progettazione
tempo di fare
interventi personalizzati
semplificare
scomposizione di un compito
Il tempo ha la sua rilevanza
Il tempo è un'altra condizione
che tempo ci vuole?
avere il tempo per riflettere
le interazioni tra i partecipanti
osservare i bambini, renderli partecipi
più partecipi e protagonisti
partecipazione attiva
attività partecipativa
metodologie attive
metodologie innovative
metodologie alternative
artefatti
riflettere su quale strumento
riflettere su come affrontare
riflessione comune
riflettere sul compito

dell'ambiente di apprendimento(relazione, motivazione, comunicazione...) ai fini della costruzione di percorsi di apprendimento accessibili e inclusivi; un residuo spazio della discussione è stato riservato ai momenti di restituzione e feedback degli alunni.

Tuttavia, evidenziano alcuni limiti della progettazione legati al tempo, alle difficoltà degli alunni, al coinvolgimento dei colleghi e dei genitori, come viene esplicitato in tutti i focus group.

12.2 La codifica focalizzata per la creazione dei sets

Codifica focalizzata ha permesso di concentrare l'attenzione sulle dimensioni principali su cui il gruppo di lavoro ha discusso per ideare un modello di progettazione in grado di promuovere pratiche inclusive. La classificazione e aggregazione dei nodes ha consentito la formulazione delle macro-categorie attraverso la creazione di Sets, intesi come "contenitori concettuali" che consentono di raggruppare quei concetti che afferiscono alle macro-categorie.

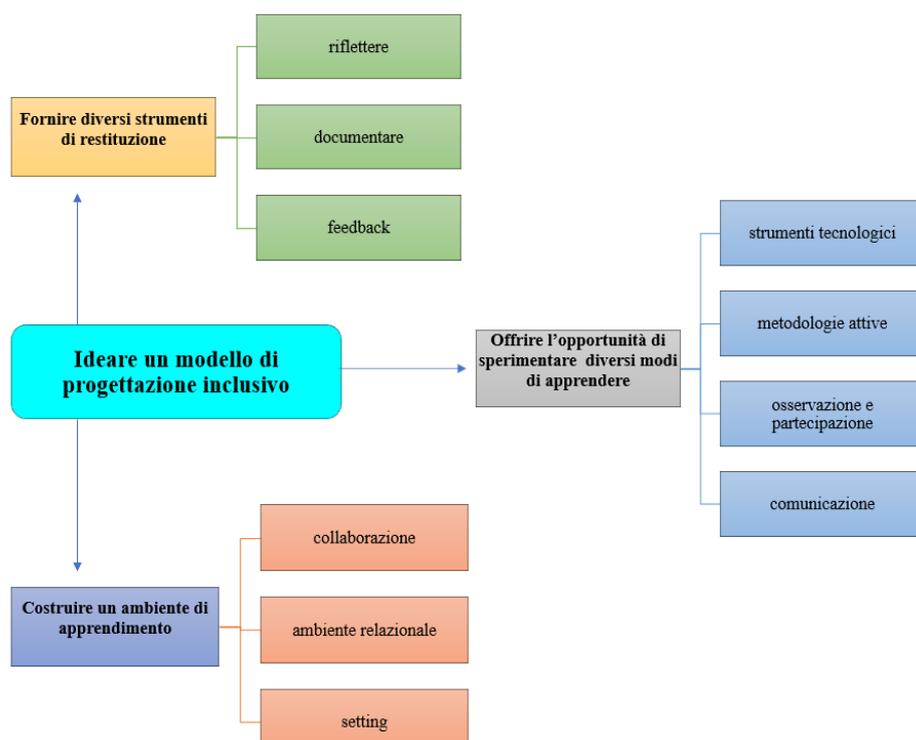
SETS	
<p>offrire l'opportunità di sperimentare metodologie attive e partecipative creando un repertorio di attività</p>	<p>ricorso all'utilizzo di svariati strumenti tecnologici</p> <p>si adottano tecnologie diverse per fare le lezioni</p> <p>usiamo la tecnologia per stimolare i nostri alunni</p> <p>non penso che le tecnologie siano sempre sinonimo di inclusione</p> <p>utilizzando le tecnologie e linguaggi digitali</p> <p>attività con tecnologie che ci aiutino a diversificare</p> <p>utilizzo del cooperative learning, laboratoriale</p> <p>fanno ricorso al cooperative learning</p> <p>fare leva sull'apprendimento cooperativo</p>

	<p>gioco da tavolo o cooperative learning attività alla LIM attività che prevedono una scelta attività di peer to peer metodologie attive esperienza laboratoriale didattica laboratoriale interventi personalizzati semplificare scomposizione di un compito avere il tempo per riflettere le interazioni tra i partecipanti osservare i bambini, renderli partecipi più partecipi e protagonisti partecipazione attiva metacognizione e problem solving</p>
<p>costruire un ambiente di apprendimento</p>	<p>docenti molto capaci di collaborare collaborativo tra le parti grado di collaborazione collaborare con i docenti collaborazione tra docenti e genitori condividere con i genitori coinvolgere e collaborare e condividere forme di apprendimento condivise Strutturare l'ambiente predisporre un ambiente l'ambiente fisico ambiente relazionale la comunicazione, la socializzazione motivazione, all'interesse, alle emozioni manifestare le proprie emozioni</p>

	<p>dire quello che pensano ambiente condiviso cambiare il setting Cosa fai sul setting? cura del setting rispettare quello stile cognitivo in linea con quello che è lo stile cognitivo forme di dialogo e di comunicazione condivisione e alla comunicazione spazio di comunicazione, di riflessione costruzione della conoscenza rappresentazione della conoscenza</p>
<p>fornire diversi strumenti di restituzione e documentazione</p>	<p>riflettere sull'attività scambi comunicativi chiedere feedback chiediamo azioni di restituzione pensare alla documentazione</p>

12.3 La codifica teorica per l'identificazione della Core Category

A seguito dell'esplorazione delle macro-categorie, mediante la codifica teorica, è stato possibile identificare la Core Category, si tratta della categoria centrale, individuata secondo un processo di natura induttiva attraverso un lavoro di natura gerarchica sulle categorie emerse dai dati. Attraverso questo tipo di lavoro è stato possibile produrre una teoria sugli elementi che caratterizzano la costruzione in ambito scolastico di percorsi di apprendimento secondo la struttura del modello di progettazione UDL.



I focus group hanno rappresentato un modo di ascoltare le persone e imparare da loro, essi, infatti, sono stati pensati per promuovere e facilitare l’interazione tra partecipanti, capendo in modo particolare la costruzione del pensiero. La discussione, nell’ambito dei focus group ha creato un importante spazio sociale per far interagire gli individui gli uni con gli altri e generare dati e intuizioni che non sarebbero accessibili al ricercatore in altro modo. Promuovere nei professionisti una formazione riflessiva, la maturazione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie competenze, la capacità di pensare in azione, sull’azione e sull’azione-possibile; riflettere sul potenziale umano e sui talenti che ognuno di noi possiede, avviando quella che Margiotta (2018) chiama la “scuola dei talenti” (p. 171).

13. Il modello di progettazione come artefatto di mediazione nell’ambito della comunità di pratica

Il modello di progettazione integrato strutturato nell’ambito dell’IC Ludovico Da Casoria è una struttura che si propone di creare percorsi educativi di apprendimento in grado di aiutare gli educatori a soddisfare le differenze degli studenti e i relativi

bisogni suggerendo obiettivi flessibili, molteplici metodi, materiali e adeguati criteri di valutazione.



Fig. n 20 “il modello di progettazione integrato costruito nell’ambito della comunità di pratica I. C. Casoria Ambito n.18 Campania”.

Il modello è finalizzato alla realizzazione di attività cui possono accedere tutti gli alunni aumentando il grado di accessibilità e partecipazione, rompendo lo schema della lezione tradizionale. L’obiettivo condiviso a fronte delle diverse riflessioni emerse nell’ambito dei focus group è stato quello di promuovere didattiche innovative, interattive ed inclusive per dare la possibilità ai ragazzi di vivere un ambiente di apprendimento creativo e significativo, motivante e coinvolgente.

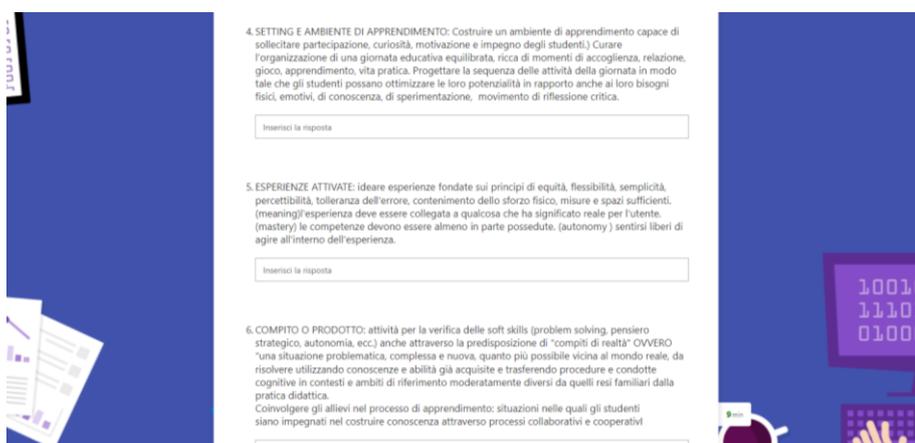


Fig. n.21 “alcune sezioni del modello di progettazione integrato costruito nell’ambito della comunità di pratica I. C. Casoria Ambito n.18 Campania”.

L'innovazione didattica insieme a quella progettuale rappresenta l'opportunità di superare il concetto tradizionale di classe, di aula, di compiti per creare uno spazio di apprendimento aperto nel quale poter crescere ed evolvere verso il massimo delle proprie possibilità. Ciò ha significato interpretare il lavoro di progettazione come ricerca euristica, di dialogo e ricorsivo per il coinvolgimento attivo degli studenti, protagonisti dell'apprendimento. L'ideazione del modello ha previsto l'analisi di un contesto classe da parte di un gruppo di docenti che si sono costituiti come comunità di pratica insieme. Questo tipo di progettazione si fonda sull'idea di sviluppare ambienti di apprendimento flessibili all'interno dei quali si cerca di "accomodare" le attività d'aula valorizzando le differenze di apprendimento individuali e i talenti di ciascuno studente. Il processo di costruzione del modello di progettazione si basa ovviamente sulla possibilità di fornire molteplici mezzi di rappresentazione e quindi coinvolgere quanto più possibile tutti i sensi e i canali dell'alunno; esso può inoltre fornire molteplici mezzi di coinvolgimento dando spazio alla costruzione del clima di classe e della rete affettiva; consente in fine, di fornire, molteplici mezzi di azione ed espressione consentendo agli studenti di esprimere ciò che sanno in molteplici modalità.

Questi tre principi hanno orientato la costruzione del modello di progettazione con la conseguente ideazione di un percorso rivolto ad una classe specifica. Siamo partiti dall'osservazione e dall'analisi del contesto considerato e dai bisogni manifestati dagli studenti, considerando alcune situazioni di difficoltà nella gestione di comportamenti problematici, ma anche andando a valorizzare una serie di risorse disponibili.

La costruzione di un nuovo modello richiedeva l'analisi del modello di progettazione utilizzato già dalle docenti. Il modello di progettazione è stato analizzato ed è diventato un canovaccio da cui partire. Esso prevedeva una sezione denominazione del percorso, destinatari e prerequisiti, poi ovviamente l'individuazione di conoscenze abilità e competenze. Questa parte iniziale è stata integrata. Utilizzato la sezione setting e ambiente di apprendimento abbiamo dato rilievo ad una serie di elementi motivazionali, che potessero giocare un ruolo sull'interesse degli studenti con una serie di esperienze che aumentano il grado di comunicazione e socializzazione (il perché dell'apprendimento).

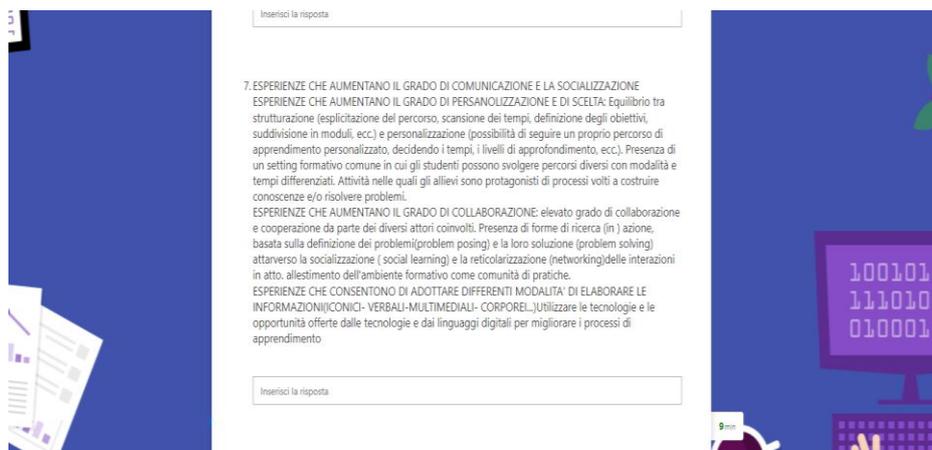


Fig. n.22 “alcune sezioni del modello di progettazione integrato costruito nell’ambito della comunità di pratica I. C. Casoria Ambito n.18 Campania”.

Nella sezione esperienze attivate abbiamo inserito un repertorio di attività che facessero ricorso a diversi modi attraverso cui costruire la conoscenza (il come dell’apprendimento) che prevedessero la possibilità di scelta da parte dello studente. Si è cercato in questa sezione di utilizzare i diversi tipi di mediatori e per lo più metodologie attive e partecipative, che promuovessero processi di problem solving, di investigazione e di creatività.

Nella sezione documentazione dell’attività o verifica abbiamo creduto essenziale promuovere attraverso specifici momenti una riflessione costante sull’attività (il come dell’apprendimento). Consentire molteplici modalità di restituzione della conoscenza e permettere agli studenti di raccontare gli esiti del loro lavoro in maniera condivisa era indispensabile per favorire processi riflessivi e metacognitivi.

Conclusioni

Il riconoscimento del comune diritto alla diversità fonda la prospettiva dell'inclusione, secondo la quale l'accoglienza non concerne la disponibilità della maggioranza a includere una «minoranza» (Associazione TreElle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli, 2011) ma, assumendo le differenze come dato sociale e culturale, riconosce nell'eterogeneità di tutti e di ciascuno la normalità (Canevaro, 2006). La prospettiva dell'inclusione si basa, infatti, sulla convinzione che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità, pertanto, essa «adotta un approccio valoriale-progettuale-organizzativo radicale, rivolto a priori a un gruppo eterogeneo, di cui la diversità di ciascuno diventa la condizione naturale della convivenza» (Pavone, 2012, p. 158). La proposta di adottare un modello di progettazione integrato, ideato in ragione dei bisogni di un determinato contesto e frutto della condivisione e negoziazione tra i docenti di un interclasse, sembra essere in linea con l'approccio del Capability Approach (Sen, 2006; Nussbaum, 2006). Da qui la necessità di un ripensamento delle politiche inclusive in ambito educativo, al fine di accrescere il benessere non solo degli alunni in condizione di disabilità, ma di ciascun alunno ovvero, di quegli alunni che non sono adeguatamente valorizzati. Lo sforzo comune nel contesto del lavoro di riflessione e poi di ideazione del prototipo di progettazione in linea con il costrutto UDL ci ha visti porre estrema attenzione alle opportunità e potenzialità che ciascuno studente può sperimentare, permettendo loro di ampliare le scelte e di fruire dei propri diritti. Ciò contribuisce altresì a valorizzare i soggetti e i loro talenti. Le “differenze”, in questa ottica, e come è emerso durante le attività di focus group per la predisposizione del prototipo di progettazione integrato, rappresentano una ricchezza da prendere debitamente in considerazione e da sostenere attraverso opportuni interventi. Ciò ha permesso alle docenti, coinvolte nell'attività di ricerca-azione nell'ambito dell'Istituto Comprensivo Padre Ludovico da Casoria, partendo dalla situazione problematica dettata dalla complessità di un contesto classe preso in considerazione, di riflettere sugli episodi critici e di fare ipotesi, di ideare e implementare attività d'aula tese al miglioramento delle pratiche in termini di accessibilità, valorizzazione dei talenti, promozione del benessere. La proposta che emerge per il futuro impegno di ricerca può sicuramente dirigere l'impegno nella

diffusione di pratiche che vedano il coinvolgimento della comunità scolastica in pratiche riflessive, ricerca-azione partendo da bisogni contingenti e dove il singolo, sostenuto da una comunità, si autodetermina nella diffusione delle buone pratiche.

In tale direzione, in ambito internazionale e nazionale, un punto di riferimento per le istituzioni educative che intendono interrogarsi circa la qualità dei processi inclusivi messi in atto e progettare intenzionalmente delle azioni di miglioramento contestualizzate e sostenibili è ravvisabile nell'Index for inclusion (Booth e Ainscow, 2002; 2008; 2014). In particolare, tale processo di auto-analisi non si limita a rilevare le condizioni caratterizzanti ciascuna istituzione scolastica, ma conduce l'équipe educativa a elaborare un progetto di miglioramento: «scopo dell'Index infatti non è semplicemente produrre una descrizione, per quanto precisa ed esaustiva, ma è anche realizzare un effettivo cambiamento che investa gli aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati dal processo di trasformazione inclusiva» (Booth e Ainscow, 2008, p. 28). L'inclusione si configura come un processo dinamico che coinvolge tutta la comunità scolastica in un approccio educativo che poggia su principi etici forti, sul rispetto della dignità umana, delle pari opportunità, dell'equità, del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali del vivere civile. Tale processo è valido per tutti gli alunni e non solo per coloro che sono «qualificati» come alunni con disabilità. In tal senso, l'inclusione scolastica si realizza, attraverso la costruzione di un sistema inclusivo pensato per tutti i soggetti e progettato (UDL), sin dall'inizio, per rispondere ai bisogni “diversi” delle persone. Gli interventi riguardano più il sistema che la persona e il successo formativo è garantito attraverso un progetto di sostegno e assistenza, che integra l'apporto delle diverse parti in gioco: scuola, famiglia, altri soggetti, pubblici e privati. La nozione di BES (in inglese SEN, comparsa per la prima volta in Inghilterra nel rapporto Warnock del 1978) suggerisce la necessità di integrare gli alunni tradizionalmente “Diversi”, attraverso un approccio inclusivo basato sull'individuazione di obiettivi educativi comuni a tutti gli alunni indipendentemente dalle loro abilità e disabilità. Tale concetto si fonda sull'idea innovativa in base alla quale le differenze la cosiddetta “normale specialità” sono una risorsa per l'educazione, la cui valorizzazione richiede ai sistemi educativi capacità di individuazione dei bisogni (principio di individualizzazione) e differenziare le risposte (principio di personalizzazione). La piena realizzazione del sistema

dell'Inclusive education, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni che tutti gli alunni possono incontrare. La disabilità, allora, è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri (Convenzione ONU, 2006). È necessario che il contesto (ambienti, procedure, strumenti educativi ed ausili) si adatti ai bisogni delle persone con disabilità, attraverso ciò che la Convenzione ONU, 2006 in parola definisce “accomodamento ragionevole. L'accomodamento ragionevole indica le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali” (Art. 2).

Una cultura reale dell'inclusione sottende una scuola che assume un ruolo centrale nella società della conoscenza. La scuola è chiamata ad innalzare da un lato i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, ma allo stesso tempo a rispettarne i tempi e gli stili di apprendimento, a contrastare le diseguaglianze socioculturali e territoriali, a prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica. Una scuola aperta intesa quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica in grado di offrire una cornice in cui gli alunni a prescindere da differenze di genere, di origine etnica, culturale, evolutiva di abilità siano valorizzati, trattati con rispetto e garantiti nel loro diritto alle pari opportunità. Come ribadito dal regolamento dell'autonomia scolastica, le istituzioni scolastiche, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di disabilità possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune attraverso l'esercizio dell'autonomia didattica. Utili strumenti sono sicuramente, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso (art. 4 D.P.R. n. 275/1999). Le istituzioni scolastiche, nella definizione dei percorsi garantiscono, nell'ottica della costruzione della rete, la partecipazione alle decisioni degli organi collegiali e la loro

organizzazione è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico, nonché all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, l'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. In questo panorama di principi e norme strettamente connessi al rispetto della dignità umana come presupposto essenziale di vita sociale, l'educazione non può che essere inclusiva. In tal senso preme evidenziare quanto in questo lavoro di ricerca è stato prezioso un proficuo scambio e collaborazione verso un fine comune tra istituzioni scolastiche, enti di ricerca, Università, stabiliti attraverso una comunicazione e un dialogo attivo e attraverso specifiche convenzioni.

Singolarmente o tra loro associate, ciascuna comunità educativa, infatti può esercitare, l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo cura tra l'altro: la formazione e l'aggiornamento culturale, professionale, l'innovazione metodologica e disciplinare, la ricerca didattica e la ricerca valutativa, la documentazione educativa e la sua diffusione all'interno della scuola, gli scambi di informazioni, esperienze e materiali didattici (art. 6 D.P.R. n. 275/1999). In tale solco si è cercato di costruire una sinergia di intenti, di risorse e di pratiche. La formazione del personale, iniziale e in servizio, è lo strumento fondamentale per promuovere l'acquisizione di una forma mentis per cui "la speciale normalità" sia modalità ordinaria del fare scuola. Ciò diventa anche la base per una componente fondamentale del profilo professionale dell'insegnante, del personale ATA e del dirigente scolastico.

Sono stati proprio i docenti motore e anima del processo inclusivo. Essi si trovano ogni giorno, davanti alla scelta obbligata, in ragione della nobile professione, di dover acquisire e/o ampliare le proprie competenze psicopedagogiche, didattiche, comunicative e relazionali con la ricerca e l'apprendimento continuo di tecniche e strategie innovative, localizzando l'agire pedagogico nella cura di ogni singolo/a alunno. In una scuola autonoma che vuole assumere l'inclusione come valore trasversale di riferimento è necessario che l'iniziativa di produrre finalità, obiettivi, regole, procedure e risorse orientati al rispetto e alla valorizzazione delle diversità individuali si traduca in coerenti atteggiamenti professionali, in cultura organizzativa, riti e abitudini. La diversità deve essere valorizzata non solo sul piano degli indirizzi programmatici, ma anche nelle scelte organizzative operative. Sotto questo aspetto è necessario l'attivazione di un'intensa rete di rapporti nella scuola tra le diverse figure

educative e con l'esterno: con le altre istituzioni scolastiche, con le associazioni di famiglie, gli enti locali, le aziende, l'amministrazione periferica. Reciprocità e integrazione richiamano necessariamente la categoria della flessibilità a livello curricolare, didattico, metodologico, organizzativo, linguistico, relazionale. Si tratta quindi in una visione unitaria e globale che consente di ideare non solo una progettualità inclusiva ma un vero progetto formativo flessibile teso a promuovere la collaborazione collegiale, l'utilizzo degli spazi, del tempo, delle attrezzature tecnologiche, la costituzione di reti di sostegno formali e informali nella scuola.

L'ideazione di curricoli inclusivi rappresenta la sfida che ciascun consiglio di classe nell'ambito di specifiche comunità di pratica è chiamato ad accogliere. Il processo di inclusione scolastica riguarda ciascuno studente e risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita. Tale processo connota l'identità culturale, educativa, progettuale l'organizzazione del curricolo delle istituzioni scolastiche (Dlgs n.66 del 2017).

L'inclusione è garanzia per l'attuazione del diritto alle pari opportunità e per il successo formativo di tutti. Personalizzare i percorsi di insegnamento-apprendimento non significa parcellizzare gli interventi e progettare percorsi differenti per ognuno degli alunni/studenti delle classi, quanto strutturare un curricolo che possa essere percorso da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali. Non significa pensare alla classe come un'unica entità astratta, che ha un unico obiettivo da raggiungere con un'unica strategia, ma come una realtà composta in cui mettere in atto molteplici strategie per sviluppare le potenzialità di ciascuno. Il framework offerto da Universal Design for Learning (UDL) basandosi su una modellizzazione neuroscientifica e neuropsicologica dei processi di apprendimento, definisce linee guida utili per una progettazione didattica "plurale", ricca di strategie per l'apprendimento nelle sue diverse fasi. L'UDL può essere un utile riferimento per la costruzione del curricolo inclusivo affinché quello che è necessario per alcuni diventi utile per tutti. Un format didattico particolarmente adatto all'implementazione efficace e sostenibile dell'UDL è, ad esempio, la "didattica aperta o a stazioni", in cui

vengono organizzati corner e spazi di diversificazione e di autodeterminazione da parte degli alunni protagonisti del loro apprendimento.

Una scuola più inclusiva è l'obiettivo-chiave delle politiche europee dell'istruzione. Un orientamento che riprende temi cari alla "scuola su misura" e riparte dal processo di superamento dell'antitesi 'abilità/deficit' avviato a livello normativo in Italia nel 1977 (Legge 5 agosto 1977, n. 517) e, ancora prima, in ambito pedagogico con la revisione delle epistemologie, dei linguaggi e delle pratiche che, concentrate su quell'antitesi, interpretano le "differenze" come categorie (Nota1143, Miur,2018). Si tratta di perseguire le finalità del Goal 4 dell'Agenda 2030 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti" come primo passo necessario per conseguire anche gli altri 16 Goal, obiettivi per lo sviluppo sostenibile del nuovo quadro strategico delle Nazioni Unite che pone istruzione, educazione e formazione di qualità come fondamenta su cui sviluppare tutto l'edificio dell'Agenda 2030 (cfr. ONU, 17 Sustainable Development Goals, 2015). La riflessione sul proprio agire educativo, lo scambio di buone pratiche, il confronto tra stili e prassi gestionali della classe sono per lo più oggetto di discussioni informali tra colleghi e non sempre sono frequenti le occasioni dedicate appositamente all'analisi dell'ambiente d'apprendimento e delle pratiche adottate dagli insegnanti della classe.

La progettazione e la realizzazione di una scuola inclusiva richiedono agli insegnanti di comprendere la complessità e le diversità, di riflettere sul contesto e sulle proprie pratiche e di attivare processi di cambiamento e adattamento. In altre parole, richiede quella capacità riflessiva che permette di pianificare in modo attento cosa insegnare, come insegnare e perché insegnare; valutare l'agire educativo; identificare i punti di forza e debolezza e potenziare a tal fine il bagaglio di competenze professionalizzanti.

Bibliografia

- Acocella I., (2005), L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi, in *Quaderni di sociologia*, n. 37, pp. 63-81.
- Alessandrini G., (2002) (a cura di), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Anfossi M., Greggio G. L. (2007), *La ricerca azione: un'integrazione applicativa del modello lewiniano con l'Approccio Centrato sulla Persona*, in "ACP – Rivista di Studi Rogersiani", pp. 4 e ss.
- Aquario D., Ghedin I., Pais E. (2017), *Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", vol. 5(2), pp. 93-105.
- Argentin L., (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerca e prospettive di intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Asquini G., (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Associazione TreElle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento.
- Ausubel D. P., (1954), *Theory and problems of adolescent development*, Grune & Stratton, New York.
- Ausubel D. P., (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, introduzione di Cesare Cornoldi e Paolo Meazzini, ed. italiana a cura di Daniela Costamagna, Franco Angeli, Milano. Ed. or., trad. di D. Costamagna, *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinearth and Winston, Inc., New York.
- Baldacci M., (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, FrancoAngeli, Milano.
- Baldacci M., (2013) (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori, Milano-Torino.
- Baldacci M., (2014), *Per un'idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Battacchi M. W., (1991), *La rilevanza della ricerca in psicologia*, in "Il Quadrante Scolastico", 5.

- Bauman Z., (2000), *Liquid Modernity*; trad. it. *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, (2002).
- Bauman Z., (2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Beate Weyland, *Apprendimento espansivo*, Provincia Autonoma di Bolzano - Progetto FSE 2/224/2008 - Modelli organizzativi e didattici per il LifeLong Learning.
- Benvenuto G., (2019), *La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica*. In Isidori, M. V. *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Berlin I., (2000), *Two concepts of liberty*, trad. it. *Due concetti di libertà*, Feltrinelli, Milano.
- Bezzi C., (2013), *Fare ricerca con i gruppi - Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*, FrancoAngeli, Milano.
- Boella L., (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boella L., (2018), *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Booth T. e Ainscow M., (2002), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, UK.
- Booth T., Ainscow M., (2008), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, trad. it. Dovigo F., Ianes D., Edizioni Erickson, Trento.
- Bovina L., (1998), *I focus group. Storia, applicabilità, tecnica*, in Bezzi C. (a cura di), *Valutazione 1998*, Giada, Perugia, pp. 37-45.
- Bronfenbrenner U., (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, 1986).
- Brown A., (1975), "The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing and Knowing about How to Know", in H.W. Reese (a cura di), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 10, Academic Press, New York.
- Brown J.S., & Duguid P. (1991). *Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and in-novation*. *Organization Science*, 2(1), 40–57.

- Brown R., (1990), *Group Processes. Dynamics Within and Between Groups*, Oxford, Basil Blackwell; trad. it. *Psicologia sociale dei gruppi*, Il Mulino, Bologna.
- Brown A.L., (1992), *Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings*. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), pp. 141-178.
- Brown, A.L., Campione, J.C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. MIT Press/Bradford Books, Cambridge, MA.
- Bruner J., (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma (1967).
- Bruner J. S., (1990), *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner J. S., Olver, R., Greenfield, P. (1966), *Studies in Cognitive Growth*. New York: John Wiley & Sons,. Tr. It. *Studi sullo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, (1968).
- Bruner J.S., (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Bruner J.S., (1992), *La Ricerca del significato*, trad.it., Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J.S. (1961), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, trad.it., Armando, Roma (1964).
- Bruner J., (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Saggi Universale Economica Feltrinelli, Milano, (2001).
- Bryant A., Charmaz K. (2008) (Eds.), *The sage handbook of Grounded Theory*, Sage, London.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidenze-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erikson, Trento.
- Cambridge University Press. Tr. it. (2008), *Comunità di pratica, Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, Milano.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*, Erickson, Trento.
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L. (2019), *Atlas: il modello 3di per una didattica inclusiva ed efficace*, Istituto Italiano Edizioni Atlas, Vicenza.
- Cassese A. (2008), *Il concetto di dignità: i diritti umani come nuovo codice dell'umanità*, in "Italianieuropei", n. 3.

- CAST (2011), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0*, Wakefield, MA, Author, trad. it. versione 2.0, Savia G., Mulè P. (a cura di) (2015).
- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*.
- Cataldi S. (2009), *Come si analizzano i focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- CE (2017), *Comunicazione Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali*.
- CEDEFOP (2019), *Skills forecast. Trends and challenges to 2030*.
- Charmaz K. (2005), *Grounded Theory in the 21st Century. Applications for advancing social justice studies*. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 507-535), Sage, Thousand Oaks, California.
- Charmaz K. (2006), *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*, Sage, London.
- Chi-kin L., Zhang Y. (2011), *A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students*. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820-830.
- Clarizia L. (2017), *Lo specifico pedagogico nella professionalità docente*. Nuova Secondaria.
- Cohen L., Manion L. (1985), *Research methods in education*. London, Croom Helm.
- Cole M. (1996), *Cultural psychology*, Cambridge, Mass., Harvard University Press (trad. it *La psicologia culturale*, Ed. Amore, Roma, 2004).
- Calonghi, L., (1973). *Dall'esperienza alla sperimentazione*. *Scuola di Base*, 20(2-3), 7-111.
- Calonghi, L., (1974). *La sperimentazione pedagogica*. In M. Peretti (a cura di), *Questioni di metodologia e didattica*, La Scuola. Brescia.
- Coleman P., Collinge J. (1991), *In the Web: Internal and external influences affecting school improvement*. *School Effectiveness and School improvement*.
- Colombo M. (1997), *Il gruppo come strumento di ricerca sociale, dalla comunità al focus group*, in "Studi di sociologia", XXXV, 2, aprile-giugno, pp. 205-218.
- COMMISSIONE EUROPEA (2020), *Comunicazione Della Commissione Al Parlamento Europeo, Al Consiglio Europeo, Al Consiglio, Alla Banca Centrale Europea E All'eurogruppo Bruxelles*, 26.2.2020, pp. 46-48.
- Comoglio M. (1999), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.

- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, Roma, LAS.
- Comoglio M., (1999), *Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ('ET 2020'), OJ C 119, 28.5.2009, p. 4.
- Conclusioni del Consiglio del 20 maggio 2014 su un'efficace formazione degli insegnanti, OJ C 183, 14.06.2014, pp. 22-23.
- Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro, 9.6.2020.
- Corrao S., (1999), *Il focus group: una tecnica di rilevazione da riscoprire*, in "Sociologia e ricerca sociale", fascicolo 60.
- Corrao S., (2000), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Corrao S., (2013), *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L. e Sammons P. (2010), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Routledge, New York.
- Crookes G., (1991), *Action research for second language teachers - It's not just teacher research*, in "University of Hawai'i Working Papers", ESL, Vol. 10, No. 2, Fall 1991, pp. 73-90.
- Cunti A., (2006), *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. FrancoAngeli. Milano.
- Damiano E., (2000), *La Lingua nel sistema dei mediatori didattici*, in *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Luca R., (2020), *Progettazione Universale per l'apprendimento*.
- De Monticelli R., (2015), *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino.
- Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, art. 1, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (G.U. 13 settembre 1974, n. 239).
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59* (G.U. del 10 agosto 1999, n. 186).

- Demo H., Veronesi D., (2019), Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione, in Ianes D. (a cura di), Didattica e Inclusione Scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo, Franco Angeli, Milano, pp. 31-50.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S., (2005), Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 1-32). Sage, Thousand Oaks, California.
- Dewey J., (1929), Le fonti di una scienza dell'educazione, La Nuova Italia, Firenze, (1951).
- Dewey J., (1993), How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, D. C. Heath, Boston.
- Dewey J., (ed. orig. 1916), Democrazia e educazione, Milano, Sansoni, (2004).
- Dewey J., (ed. orig. 1938), Esperienza ed educazione, Firenze, La Nuova Italia, (1949).
- Dewey J., Bentley A. (1949), Knowing and the known, Beacon Press, Boston.
- Dewey, J., (ed. orig. 1902). The Child and the Curriculum, The University of Chicago Press, Chicago & London, (1956).
- Dewey J., (ed. orig. 1933), Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J., (1961), Il mio credo pedagogico, La Nuova Italia, Firenze.
- Dey I., (1999), Grounding Grounded Theory. Groudelines for qualitative Inquiry, Academic Press, San Diego.
- Di Lellio A., (1985), Le aspettative sociali di durata. Intervista a Robert K. Merton, in "Rassegna Italiana di Sociologia Bologna", vol 26, n. 1.
- Di Liberto B., (2018), Universal Design for Learning (UDL), 24 Marzo 2018.
- Doise W., Mugny G. (1981), Le développement social de l'intelligence, Interéditions, Paris.
- Doria Rossi M., (2016), Povertà e disuguaglianza nei percorsi scolastici, Working Paper Fondazione Ermanno Gorrieri per gli studi sociali.
- Dovigo F., (2008), L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola, in T. Booth e M. Ainscow (a cura di), L'Index per l'inclusione.

- Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Erickson, Trento (pp. 7-42).
- Dovigo F., (2017), *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'«Index»*, Carocci.
 - DPR 28 marzo 2013, n. 80 – Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.
 - DuFour R., (2004), What is a “professional learning community”?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
 - Dusi P., (2012), *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. FrancoAngeli, Milano.
 - Easen P., (1985), *Making School-centred INSET Work*, Croom Helm/Open University, London.
 - Ebbut D., (1985), Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Squibbles, in Burgess R.G. (a cura di), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, The Falmer Press, London.
 - Ellerani, P., (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani, Teramo.
 - Emiliani F., Zani B. (1998), *Elementi di Psicologia Sociale*, Il Mulino, Bologna.
 - Engeström Y., (1987), *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.
 - Engeström Y., (1999), *Lernen durch Expansion*, Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie. BdWi-Verlag, Marburg.
 - Engeström Y., Sannino A. (2010), Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
 - Engeström, Y., (1996), Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, 16, pp. 131-143.
 - Epstein J. L., (2001), *School, family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press.
 - European Commission (2015). *Progetto di relazione congiunta 2015 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del quadro strategico per la cooperazione europea in materia di istruzione e formazione (ET 2020)*, Bruxelles.

- Eurydice (2004), *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – Professione docente: profili, tendenze e sfide: Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century, Eurydice, Bruxelles.
- Eurydice (2008), *Levels of Autonomy*.
- Eurydice (2016), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*.
- Fabbri L., (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Romano A. (2017), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Striano M., e Melacarne C. (2008), *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Fanzini M. (2009), *Ricchi e poveri. L'Italia e le disuguaglianze (in)accettabili*, Università Bocconi, Milano.
- Felder R. M., Brent R. (2009), *Active learning: An introduction*. ASQ higher education brief, 2(4), pp. 1-5.
- Flavell J.H., Wellman H.M. (1977), *Metamemory*. In R.V. Kail, J.W. Hagen, (a cura di), *Perspectives on the development of memory and cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1966), *Manuale di Pedagogia generale*, Laterza, Bari.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Il Mulino.
- Galeotti G. (2006), *Il focus group come strumento di ricerca in campo educativo*, in de Natale M. L. (a cura di), *Pedagogia e Giustizia*, I.S.U. Università Cattolica, Milano, pp. 79-102.
- Gay L. R., Airasian P. (2003), *Education research*, 2nd ed, Prentice Hall, New Jersey.
- Gergen K.J. (1982), *Toward transformation in social knowledge*, Springer Verlag, New York.
- Ghedin E. (2009), *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori Editore.
- Ghedin E. (2017), *Rendere accessibile la conoscenza: lo Universal Design for Learning* in Aquario D., Pais I., Ghedin E., *Accessibilità alla conoscenza e Universal*

Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari in “Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno V, n. 2.

- Ghedin E., Mazzocut S. (2017), «Universal Design for Learning: per una valorizzazione delle differenze. Un’indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti», in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10, 18, pp. 145-162.
- Giust-Desprairies F. (2014), Che fare della diversità nella scuola? Una scuola che si costruisce come “spazio comune” in cui comporre le diversità. *Animazione Sociale*, 281(3), pp. 12-21.
- Glaser B.G. (1978), *Theoretical sensitivity*, Sociology Press, Mill Valley Ca.
- Glaser B.G., Strauss A.L., (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter, Chicago-New York.
- Goss J. D., Leinbach T. R. (1996), Focus Groups as Alternative Research Practice: Experience with Transmigrants in Indonesia, in “*Area*”, 28, pp. 115-123.
- Guglielman E., (2014), *E-learning accessibile. Progettare percorsi inclusivi con l’Universal Design*, Learning Community, Roma.
- Habermas J., (1973), *Prassi politica e teoria critica della società*, il Mulino, Bologna.
- Hall T.E., Meyer A., Rose D.H. (2012), *Universal Design for Learning in the classroom*, The Guilford Press, New York – London.
- Harrè R., (1994), trad.it., *L’uomo sociale*, Cortina, Milano.
- Hatch T., Gardner H., (1993), *Finding Cognition in the Classroom: An Expanded View of Human Intelligence* in SOLOMON G. (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, New York.
- Heilemann M. V., Albarrán C. (2017), Il metodo “Grounded Theory”, in L. Mortari, L. Zannini (a cura di), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*, Carocci, Roma, pp. 89-115.
- Hilgard E., (1971), *Psicologia, corso introduttivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Holzkamp, Klaus, *Lernen* (1995), *Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Campus, Francoforte/New York.
- Hord S.M., (2008), *Professional learning communities*, SEDL, Austin, TX.
- Iannaccone A., Perret-Clermont A. N. (2014), *Regole ed Eccezioni: a proposito del ruolo delle interazioni sociali nei processi di apprendimento e nello sviluppo*

- cognitivo. In *L'Eccezione e la Regola: Opposizioni, Convergenze, Paradossi*, pp. 97-122, SEID, Firenze.
- Ignatieff M., (2003), *Human Rights as Politics and Idolatry*, Princeton University Press.
 - Invernizzi E., (2000), *La comunicazione organizzativa: teorie, modelli e metodi*, Giuffr , Milano.
 - Johnson D.W., Johnson R. T., Holubeck E. J., (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
 - Jonassen D. H., (1994), *Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model*, in "Educational Technology", XXXIV, April.
 - Kahan S., (2004). *Engagement, Identity and Innovation. Etienne Wenger on Communities of Practice*. *The journal of association leadership*, 2(3), p. 31.
 - Kemmis S., *Action Research in Retrospect and Prospect*, relazione presentata alla riunione generale annuale.
 - Kemmis S., McTaggart R. (1982), *The Action Research Planner*, Deakin University Press, Victoria.
 - Kitzinger J., (1994), *The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants*, in "Sociology of Health and Illness", vol. 16, n. 1, pp. 103-121.
 - Kitzinger J., (1995), *Qualitative Research: Introducing focus groups*, in "BMJ".
 - Kolb D.A., (1984), *Experiential learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
 - Krueger R. A., Casey M. A (2001), *Social analysis. Selected Tools and Techniques*, in "Social Development Papers", n. 36, giugno 2001, pp. 13-14.
 - Krueger R.A. (1994), *Focus groups. A practical Guide for Applied Research*, Sage, Thousand Oaks.
 - Lave J., Wenger E. (1990), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
 - Lave J., (1993), *The practice of Learning*. in Chaiklin, S. e Lave, J. (eds.), *Understanding practice: perspective on activity context*, Cambridge University Press, Cambridge.
 - Lave J., Wenger E. (2006), *L' apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Centro Studi Erickson, Trento.

- Legge 13 luglio 2015, n. 107 - Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.
- Leont'ev A.N., (1981), Problems of the development of the mind, Progress, Moscow.
- Lewin K. (1944), The solution in the chronic conflict in industry, in "Proceedings of 2edBrief Psychotherapy Council", Institute for Psychoanalysis.
- Lewin K., (1946), Action research and minority problems, in "Journal of Social Issues", 2, pp. 34-46.
- Lewin K., (1947), Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science, in "Social Equilibria and Social Change. Human Relations", 1(1), pp. 5-41.
- Losito B. (1993), Ricerca azione e innovazione scolastica, in "Animazione sociale", novembre 1993, pg 86-95.
- Lucisano P., Salerni A., (2016), Metodologia della ricerca in educazione e formazione, Carocci Editore.
- Luxembourg: Publications Office of the European Union (2020), Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Magni S. F., (2003), Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum , in "Filosofia politica", a. XVII, n. 3, dicembre.
- Mangiatordi A., Serenelli F., (2013), Universal Design for Learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals. Research on Education and Media, V, 1.
- Mangiatordi A., (2017), Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie, ETS.
- Mantovani S., (a cura di) (1998), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi, Mondadori, Milano.
- Mantovani, S., (1998), La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi. Bruno Mondadori, Milano.
- Margiotta U., (2004), Riforma del curricolo e formazione dei talenti, Armando, Roma.
- Margiotta U., (2006), Ripensare il curricolo, Carocci, Roma.
- Margiotta U., (2018), La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono, Franco Angeli, Milano.
- Margiotta U., (a cura di) (2018), Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, Erickson, Trento.

- Margiotta U., (2010), Introduzione. In: Margiotta, U. (a cura). *Abilitare la professione docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U., (2006), a cura di, *Professione Docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*. Rivista della SSIS del Veneto, *Formazione&Insegnamento*, N°1- 2.
- Mariani A., Sarsini D., (a cura di) (2006), *Sulla metacognizione. Itinerari formativi nella scuola*, CLUEB, p.41.
- Mariani L., (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma.
- Martinelli M. (2017), *Collaborare nelle diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*, Mondadori Università, Milano.
- Martini B. (2013), *La ricerca empirico-sperimentale*, in Baldacci M., Frabboni F. (a cura di), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet, Torino, pp. 77-104.
- Matoesian G. M., Coldren J. R. (2002), *Language and bodily conduct in focus group evaluations of legal policy*, in *Discourse and Society*, luglio 2002, 13(4), pp. 469-493.
- Medeghini R. (a cura di) (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli, Milano.
- Merton R. (1987), *The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities*, in "The Public Opinion Quarterly", Oxford University Press, Vol. 51, No. 4 (Winter, 1987), pp. 550-566.
- Merton R., Fiske M., Kendall P. (1956), *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*, New York: Free Press.
- Meyer A., Rose D.H. e Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield.
- Mezirov J. & Taylor, E. (Eds) (2009), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mialaret G., (1999). *Il sapere pedagogico*, Pensa MultiMedia. Lecce.

- Mills G. (2000), *Action research: A guide for teacher researcher*, Prentice Hall, New Jersey.
- MIUR (2015), DM 850. Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente e educativo in periodo di formazione e di prova.
- MIUR (2016), DM 797. Piano Nazionale Formazione Docenti.
- MIUR (2018), 1143/2018, L'autonomia scolastica quale fondamento del successo formativo.
- Montesano L., Carchidi R., Valenti A., (2019), I principi dell'Universal Design for Learning nella scuola dell'inclusione. Un'indagine esplorativa, in "Topologik", n. 25/2019, pp. 151-167.
- Morgan D. L., (1998), *The Focus Group Guidebook*, SAGE Publications, Inc.
- Morin E., (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., (2004), *I miei demoni*, Meltemi, Roma.
- Moro A., *Intervento*, Atti Assemblea Costituente, I.
- Morselli D., (2019), L'attualità degli studi di matrice vygotkijana e il loro contributo alla ricerca educativa, in "Formazione & Insegnamento", XVII – 1.
- Morselli D., (2016), Un approccio capacitante all'imprenditorialità durante l'alternanza scuola-lavoro in "RICERCAZIONE. Six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education", vol. 8, n.2 December.
- Mortari L., (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mortari L., (2017), *Service learning: per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano.
- Mortari L., Ghirotto L., (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Nunan D., (1989), *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-Initiated Research*, Prentice Hall, New York.
- Nunan D., (1990), *Action research in the language classroom*, in Richards J. C., Nunan D. (a cura di), *Second language teacher education*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 62-81.

- Nussbaum M. C., (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, trad. di T. Lynch.
- Nussbaum, M.C., (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna.
- OECD (2005), *Employment Outlook 2005 - Capitolo 4, Striking facts*, Paris.
- OECD (2005), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report, Teachers Matter*.
- OECD (2009), *Education at a Glance*.
- OECD (2019), *How Teachers Learn An OECD Perspective*, OECD Publishing, Sèvres, France.
- Olivetti Manoukian F. (2002), *Presupposti ed esiti della ricerca-azione*, in “*Animazione Sociale*”, 11, pp. 117-120.
- Orefice P., (2017), *L’educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio*, in “*Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*”, 19(2), pp. 89-117.
- Pavone M., (2012), *Inserimento, integrazione, inclusione*. In D’Alonzo L. e Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Liguori, Napoli.
- Pavone M., (2014), *L’inclusione educativa*, Mondadori Università, Milano.
- Piaget J., (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino 1964*, Einaudi, Torino.
- Piaget J., (1972), *Dove va l’educazione*, tr.it. 1974, La Scuola, Brescia.
- Piaget J., (1948), *Dove va l’educazione*, Armando, Roma, (1986).
- Piscitelli M., (2007), *La ricerca-azione nella didattica*, in Cambi F. (a cura di), *Ricerca-azione e scuola. Materiali di riflessione*, Irre Toscana, Firenze, pp. 51-57.
- Pollard, A., (2014), *Reflective teaching in school*, Bloomsbury, London.
- Pourtois J. P., (1984), *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a c. di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, pp. 134 e segg.
- Powell R. A., Single H.M., Lloyd K. R., (1996), *Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires*, in “*The International Journal of social psychiatry*”, Autumn 1996; 42(3), pp. 193-206.
- Prince M., (2004), *Does active learning work? A review of the research.*, in *Journal of engineering education*, 93(3), pp. 223-231.

- Pulcini E., (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Rawls J., (1999), *The Law of Peoples with "The Idea of Public Reason Revisited"*, Harvard College, Cambridge.
- Risoluzione delle Nazioni Unite, adottata dall'Assemblea generale il 25 settembre 2015, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile).
- Rivkin S., Hanushek E., e Kain J., (2015), *Teachers, Schools And Academic Achievement*, in *Econometrica*.
- Robasto D., (2014), *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*, Franco Angeli, Milano.
- Roche Olivar R., (2002), *L'intelligenza prosociale. Imparare a comprendere e comunicare i sentimenti e le emozioni*, Erickson, Trento.
- Rogoff B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Santoianni F., Striano M., (2000), *Immagini, teorie della mente*. Carocci Editore, Roma.
- Santoianni F., Striano M., (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari.
- Savia G., (2018), *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno VI, n. 1, pp. 100-118.
- Schegloff E. A., Sacks H., (1973), *Opening up Closings*, vol. 8, no. 4, 1973, pp. 289-327.
- Schön D. A., (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993).
- Schön D.A., (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, London.
- Schön D.A., (1991), *The Reflective Turn. Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers Press, Columbia University, New York.
- Schön D.H., (1993), *Il professionista riflessivo*, trad. it, Dedalo, Bari.
- Schön D. A., (2006), *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.

- Scurati C., (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Semeraro R., (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", IV, 7 Dicembre 2011, pp. 97-106.
- Sen A., (2006), *Identità e violenza*, Laterza, Bari.
- Sen, A., (2000) *Development as Freedom*, trad. it. *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano, p. 79.
- Sità, C., (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci. Roma.
- Sorzio P., (2005), *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma.
- Spaltro E., (1980), *L'intervista di gruppo*, in Trentini G. (a cura di), *Manuale del colloquio e dell'intervista*, Mondadori, Milano.
- Stagi L., (2000), *Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità*, in "Fondare la Valutazione. Rassegna Italiana di Valutazione", n. 20, Ottobre-Dicembre 2000, pp. 67-88.
- Stewart D. W., Shamdasani P. N., (2015), *Focus Group: Theory and Practice*, Sage.
- Striano M., (2001), *La 'razionalità riflessiva' nell'agire educativo*, Liguori Editore, Napoli.
- Striano M., (2004), *Introduzione alla pedagogia sociale*, Laterza, Roma Bari.
- Tarozzi M., (2008), *Che cos'è la Grounded theory*, Carocci, Roma.
- Thompson S. C., Gregg, L., Niska J. M. (2004), *Professional learning communities, leadership, and student learning*. *Research in Middle Level Education Online*, 28(1), pp. 1-15.
- Tourangeau R., Rasinski K. A., (1988), *Cognitive Processes Underlying Context Effects in Attitude Measurement*, in "Psychological Bulletin", Vol. 103, N. 3, pp. 299-314.
- Trincherò R., (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R., (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trombetta C., Rosiello L., (2000), *La ricerca azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Allegato alla nota (prot.13588 del 21/08/2013)*.

- Unesco (2006), Education for all, the quality imperative, UnescoPress, Parigi.
- Unione Europea (2000), Memorandum dell'istruzione e della formazione. Raccomandazione.
- Unione Europea (2006), Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione.
- Unione Europea (2007), Le scuole per il XXI secolo. Documento di lavoro, Bruxelles.
- Van Lier L., (1988), The Classroom and the Language Learner, Longman, London.
- Varisco B., (2002), Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche, Carocci, Roma.
- Vattimo G., (1989), La società trasparente, Garzanti, Milano.
- Vattimo G., Rovatti P.A., (a cura di) (1990), Il pensiero debole, Feltrinelli, Milano.
- Vaughn S., Schumm J. S., Sinagub J. (1996), Focus Group Interviews, in "Education and Psychology", Sage, Londra.
- Venuda F., (2017), Biblioteca Aperta, Tecniche e Strategie di Condivisione. Relazioni Convegno, 16-17 Marzo 2017, pp. 209-217.
- Viola F., (2000), L'etica dello sviluppo tra diritti di libertà e diritti sociali, in "Ragion Pratica", n. 1.
- Visalberghi A., (1994), Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo. La nuova Italia, 1994, Firenze, p.13.
- Visalberghi, A., (1965). I problemi della ricerca pedagogica, La Nuova Italia. Firenze.
- Vygotskij L. S., (1932), Lo sviluppo delle forme superiori dell'attenzione in età infantile, in Vygotskij, L., «Lo sviluppo psichico del bambino», Editori Riuniti, Roma, (2010).
- Vygotskij L. S., (1934), Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche, Laterza, Roma Bari, (1990).
- Vygotsky L. S., Mind in society: the development of higher psychological processes, Cambridge: Harvard University Press, (1978).
- Wartofsky M.W., (1973), Models, Dordrecht, D. Reidel.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., (1967), Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi, Astrolabio Ubaldini.

- Wenger E., (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, Milano.
- Wenger E., (1999), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina, Milano (2006).
- Wenger E., (1988), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge.
- Wenger E., Mc. Dermott R. Snyder W. M. (2007), *Coltivare comunità di pratica*, Guerini e Associati, Milano (ed. or.: *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Harvard Business School Press 2002).
- Zanniello G., (2014), *L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi*, in "ECPS Journal", No. 9/2014, pp. 185-201.
- Zepeda, S., (2008), *Professional Development: What Works*. Larchmont, Eye on education, New York.
- Zucchermaglio C., (2002), *Psicologia Culturale dei Gruppi*, Carocci, Roma.

Appendice I

Il questionario

https://docs.google.com/forms/d/181ZyQPdy3K_V8FSGQdXeF6vOPzMHGpNY01

[RqA-xstXo/edit?usp=sharing](#)

Appendice II: le interviste

Qui di seguito sono riportate le trascrizioni delle interviste. Le interviste semistrutturate, sono state utilizzate per l'esplorazione della percezione che hanno i docenti di ruolo sulle pratiche inclusive e cosa suggeriscono per migliorarle. Qui di seguito sono riportate le 21 interviste semistrutturate realizzate con 21 docenti delle scuole dell'ambito 18. Al fine di indagare la vita professionale e le attività inclusive sperimentate nella prassi didattica, è stata adottata la seguente sollecitazione "Racconta la tua esperienza come docente quando ti confronti con contesti classe in cui sono presenti alunni in condizioni di difficoltà pensando a quali forme di supporto crede possano migliorare le pratiche inclusive in classe".

Intervista n° 1

-Sono una docente di italiano della scuola primaria. Insegno da sette anni. Ritengo che un docente inclusivo debba differenziare quanto più possibile la proposta educativa per rispettare i diversi stili cognitivi di ciascun bambino. C'è ancora molto molto da fare, perché si considera ancora la diversità come qualcosa di negativo di mancante. La scuola deve sviluppare soprattutto la sensibilità ed il valore dell'amicizia verso chi ha meno strumenti di vita a sua disposizione. Sono importanti la collaborazione tra i docenti in forma concreta, l'interazione e il confronto tra le diverse figure che vivono la scuola. Ritengo la diversità un modo diverso di vivere, sentire e comunicare la vita, quindi qualcosa che mi completa non qualcosa che solo mi allontana. In una classe dove un anno avevo un ragazzo con difficoltà di attenzione pensai a realizzare un progetto di scrittura creativa atto a valorizzare l'intelligenza e la creatività dei bambini presentando la scrittura attraverso molteplici canali. Con una didattica improntata sul cooperative learning e sul peer tutoring, al fine di creare situazioni di tutoraggio tra gli studenti, si è arrivati così alle competenze finali attraverso la curiosità e l'estro creativo personale di ogni singolo che ha interagito attivamente nel gruppo senza esclusioni. Ho messo a punto un progetto di scrittura creativa da quell'anno. L'alunno diversamente abile è stato affiancato da un tutor in un'attività laboratoriale, partendo dalle sue potenzialità e da ciò che più gli piaceva. Si è valorizzata la creatività dei bambini attraverso la presentazione della scrittura creativa tramite molteplici canali, quali il Cooperative learning ed il Peer tutoring. Si è arrivati così alle competenze finali attraverso la curiosità e l'estro creativo personale di ogni singolo alunno che ha interagito attivamente nel gruppo classe senza esclusioni, favorendo soprattutto un coinvolgimento del bambino in attività pratiche di classe. Quando si fanno questo tipo di attività ci vorrebbero maggiori spazi di progettazione, monitoraggio e valutazione condivisa tra docenti della classe. Porre al centro della propria azione organizzare un ambiente di apprendimento in cui tutti abbiano le stesse opportunità, attraverso un setting di apprendimento a geometrie variabili, per la quale è indispensabile una preliminare ed accurata osservazione delle dinamiche del gruppo classe ed una disponibilità alla rimodulazione del proprio operato

in relazione al feedback ricevuto. Puntare sulle metodologie del peer tutoring, cooperative learning, flipper classroom.

Intervista n° 2

-Io sono una docente di sostegno e insegno nella scuola da dieci anni. Credo sia necessario favorire iniziative e progetti che concorrono al coinvolgimento degli alunni e dei docenti curricolari per promuovere il più possibile l'inclusione degli alunni con disabilità. Spesso ho organizzato attività di gruppo che hanno rappresentato un momento di crescita e di arricchimento per tutti gli alunni e quindi inclusive. Ma quanta fatica! Soprattutto per organizzare tutto...i colleghi...le mamme...gli alunni. Sarebbe bello se i docenti di sostegno, specie quando precari e non specializzati, non fossero visti come docenti di "serie B" o, peggio ancora, utilizzati dalla scuola solo come tappabuchi. Troppo spesso hanno anche "poca voce" all'interno dei consigli di classe considerando che l'insegnante di Sostegno è, al pari dei colleghi curricolari, docente di TUTTA LA CLASSE. Ci vorrebbe proprio una formazione psicoanalitica individuale e di gruppo dei docenti, attraverso uno sviluppo professionale e aggiornamento del docente, e formazione continua su questi temi dell'inclusione. La presa di coscienza da parte dei docenti di classe che gli alunni diversamente abili sono parte integrante del gruppo, e che la responsabilità dei loro progressi ricade su tutto il team non solo su docenti di sostegno è veramente un grande ostacolo per me. Sarebbe il caso, scusatemi professoressa, sottoporre i docenti di classe che hanno bisogno ad una formazione efficace ed utile all'esercizio della loro professione, inoltre incrementare le ore del docente di sostegno, in modo tale che possano affiancare fattivamente i docenti di sostegno nell'adozione di pratiche inclusive. Bisogna smettere di considerare gli alunni in difficoltà come un "problema" del docente di sostegno. Ogni docente di classe dovrebbe provare a lavorare su posto sostegno e viceversa. Collaborazione di tutta la comunità scolastica, coinvolgimento della famiglia e degli interlocutori esterni. È utile una continua osservazione dei reali bisogni del bambino con revisione della programmazione a seconda delle necessità e delle problematiche riscontrate. Nella mia esperienza cerco di partire da esempi reali. In scienze utilizzo gli esperimenti, i bambini sono contenti. Accompagnare la parte teorica di una lezione ad aspetti pratici mi guida nella preparazione delle attività. Ci vorrebbero tante ore per preparare tutto.

Intervista n° 3

-Sono una docente di sostegno e insegno da venti anni nella scuola superiore, quest'anno sono in due classi. Ad oggi, purtroppo, il docente di sostegno non risulta ancora docente della classe, ma immerso nella bolla con l'alunno che supporta. Analogamente, i docenti disciplinari sono docenti di una parte della classe; alimentano la bolla. Il docente di sostegno non è ritenuto di tutta la classe e la figura di un mediatore e la forma di supporto che potrebbe fornire a tutta la classe non è quasi mai sfruttata per facilitare i processi di apprendimento inclusivo. Mi prende lo sconforto, poi mi rendo conto che per cambiare è necessario il tempo e la buona volontà. Trovare colleghi capaci, che ti sanno capire. Formazione di qualità per gli insegnanti di base. Una parte della formazione sui temi della diversità (dei diversamente abili) deve diventare patrimonio comune. Lavorare su progetto, su tema comune. Formando adeguatamente il personale docente a programmare e svolgere azioni educative col massimo coinvolgimento di tutti gli alunni. Collaborazione tra tutto il personale docente Collaborazione tra docente di ruolo e di sostegno, progettando insieme le attività superando o addirittura evitando la lezione frontale, attraverso anche l'utilizzo

di diversi mediatori didattici. Un altro problema riguarda le risorse e i materiali, che non abbiamo!! Troppo poche le risorse economiche presenti nelle Istituzioni scolastiche, così ci dicono dai piani alti ogni volta che chiediamo qualcosa. Non solo i docenti vengono pagati poco a fronte della urgente richiesta di una sempre maggiore professionalità, ma anche volendo fare didattica innovativa le risorse sono scarse e i docenti vengono lasciati soli.

Intervista n° 4

-Ho avuto diverse esperienze come docente di sostegno in diverse regioni ed in diversi contesti socio-economici. Cio' mi ha decisamente formato ed aiutato a valutare le situazioni da differenti prospettive, impattando con i diversi stili di insegnamento. Sotto questo profilo e per l'arricchimento del mio bagaglio esperienziale, con una constatazione di quanto sia copiosa ancora la fascia di docenti che ignora e rigidamente sia avversa a tutte le strategie didattiche inclusive.

Tra l'altro la figura del docente di sostegno viene tutt'oggi emarginata dalle dinamiche e aspetti decisionali circa l'operato che riguarda il gruppo classe. Ho avuto l'esperienza in una classe che ricordo con particolare emozione con due alunni certificati con L.104, con difficoltà cognitive di una certa entità che usufruivano di un PEI molto semplificato rispetto alla classe dove erano inseriti; ebbene alla fine del triennio la loro aumentata autostima e il senso di appartenenza al gruppo classe li ha resi protagonisti di molte attività ma questo è stato possibile solo perché c'è stato un lavoro di sinergia con i docenti curricolari, i compagni di classe e le rispettive famiglie. Questo non accade sempre...anzi!!! Spesso viene a mancare ad esempio la partecipazione delle famiglie, che ritengo sia un tassello fondamentale nel discorso inclusivo. Allora ci vuole assolutamente una adeguata formazione e motivazione del personale. Formazione, maggiore sensibilizzazione, collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari. I corsi di formazione ovviamente sull'inclusione per docenti di base e sulle competenze relazionali.

Intervista n° 5

Sono docente di sostegno e, quindi, tutti gli interventi messi in atto sono inclusivi. Si parte da una relazione positiva con il team tutto poi, tutto è possibile. Ho avuto modo di lavorare bene come docente di sostegno per un alunno con lieve disabilità cognitiva. Ho riscontrato in quell'esperienza un approccio di totale accoglienza e collaborazione da parte di tutto il CdC e non solo: ho notato infatti anche una collaborazione tra docenti e personale scolastico. Il fatto che l'alunno avesse difficoltà minime ha consentito l'andamento positivo e partecipativo dell'intero gruppo-classe; la mia funzione di docente di sostegno è andata di pari passo con quella di docente della classe, realizzando attività e lezioni per tutta la classe, in particolare per le discipline letterarie. Naturalmente il livello di partecipazione e attività dipendono anche dal grado di gravità della disabilità dell'alunno che si ha a sostegno. Fu un'esperienza inclusiva in tutti i sensi. Utilizzavamo molto le metodologie attive. Progetti laboratoriali con metodologie di peer tutoring e cooperative learning, peer tutoring; è risultato fondamentale inoltre fornire una scelta di materiali e attività diversificate, e infine utilizzare misure compensative e dispensative. Un buon andamento di inclusione è dovuto da come si relazionano tutti i docenti e dalla necessità di voler contribuire al miglioramento di tutti gli alunni coinvolgendoli e trovando attività sempre interessanti. L'osservazione è indispensabile per progettare

attività offrendo più proposte e il mettersi sempre in gioco. Nell'ambito della classe il primo passo verso l'inclusione è valorizzare il gruppo classe attraverso la partecipazione attiva degli studenti e adattare i propri stili di comunicazione. Spesso questo non si riesce a fare ma so che è importante.

Intervista n° 6

-La scuola ha bisogno di un forte cambiamento voluto dalle classi politiche! E soprattutto ha bisogno di aprirsi alla cura mentale studiare la mente dello studente significa prima di tutto aver studiato la propria compreso se stessi ed essere in grado emotivamente di non coinvolgere l'anima col cuore! In poche parole fare il professore è molto complesso è una attività che andrebbe concessa a pochi eletti derivanti da accurati studi ed accurate selezioni! La scuola come la vedo io oggi è 40% burocrazia 30% paure 20% nozioni 5%. Innovazione 5% pionieri che dopo un pó si arrendono alla macchina politica del fare come si è solito fare tanto chi può va nel privato. Bisogna secondo me, cambiare prima di tutto il sistema scolastico e di reclutamento dei docenti, e la formazione deve essere obbligatoria per tutti, soprattutto per i più anziani. Lavorare in un sereno clima di collaborazione tra docenti e docenti e famiglia. Maggiore collaborazione di tutta comunità scolastica e maggior collaborazione fra scuola e genitori. Un mio alunno audioleso, era molto esuberante in classe e infastidiva i compagni. Inizialmente non veniva accettato, ma attraverso il dialogo, spiegando le problematiche dell'alunno e facendo luce sulle paure di ciascun allievo, sono riuscita nel tempo a creare un clima di fiducia e amicizia. Non è facile condurre tutti gli allievi alla comprensione delle difficoltà vissute dai compagni, e allora ci si ferma tante volte con la lezione per spiegare e approfondire tante problematiche, così da collaborare tutti al superamento di tali difficoltà. Questo porta a una maggiore collaborazione tra docenti e studenti.

Intervista n° 7

-Sono un docente di scienze alle scuole medie. Mi capita spesso di avere nelle mie classi alunni con bisogni educativi speciali. Ad esempio per un soggetto con disturbo generalizzato dello sviluppo mi è capitato di svolgere un'attività inclusiva in questo modo:

- posizionando il materiale necessario in ordine (dalla prima scheda all'ultima)
- abbinando all'esecuzione delle attività l'AGENDA della giornata
- presentando i materiali "immediati", di facile gestione
- presentando i materiali che non implicano spiegazioni verbali per il loro utilizzo
 - utilizzare metodologie attive, cooperative, svolgere attività in piccolo gruppo

Nell'attività inclusiva per alunni diversamente abili il docente ha bisogno della collaborazione dell'insegnante di sostegno ma anche degli altri docenti. La collaborazione nel consiglio di classe è indispensabile quando ci sono delle difficoltà in classe. Non trascurare i ragazzi disabili anche quando il docente di sostegno non è presente in classe. La mia esperienza è quella di aver attuato attività inclusiva riguardante alunni diversamente abili, mediante il coinvolgimento alla lezione attraverso la collaborazione di tutti gli alunni allo svolgimento di un'attività didattica. Lavoro sulla socializzazione.

Personalmente mi piacerebbe frequentare corsi di formazione rivolti ai docenti curricolari, in particolar modo corsi di formazione su metodologie inclusive.

Intervista n° 8

-Sono una docente di scuola secondaria di primo grado e insegno lingue, credo sia utile per favorire l'inclusione in classe, sviluppare un clima positivo nella classe. Potenziare le attività di laboratorio. Attivare interventi didattici personalizzati nei confronti della diversità. Quando si fanno attività inclusive si ha il tempo di far sviluppare capacità comunicative e di socializzazione. La mancanza di personale qualificato (logopedisti, psicologi), genitori poco informati, mancanza di materiale costituiscono delle piaghe della scuola. A causa della situazione emergenziale dovuta al COVID-19, non è stato possibile, in questi ultimi due anni vivere esperienze di didattica inclusiva. Dobbiamo mantenere le distanze tra i ragazzi e con noi docenti. La difficoltà maggiore è a mio parere il fatto che l'alunno disabile viene vista fatto personale del docente di sostegno e quindi isolato. A mio parere c'è la necessità di formazione sul sostegno da parte di tutti i docenti. Ci sono pochi laboratori e poche risorse. Lo svantaggio si rileva quando nel processo inclusivo c'è una componente che si oppone, per es. quando i genitori o alcuni insegnanti del team trascurano gli aspetti relazionali, affettivi e sono troppo preoccupati per il programma e i contenuti, e la necessità alcune volte di "perdere tempo per recuperarlo".

Intervista n° 9

-Nella personale pratica didattica, ho riscontrato che la strutturazione e la realizzazione di attività inclusive sono fortemente limitate dal fattore tempo (ora di lezione) le colleghe spesso si lamentano che non ce la fanno a finire il programma. Nelle mie classi per includere sono partita dall'amore, amare per creare un rapporto di fiducia tra me e l'alunno per poi passare alla famiglia elemento necessario per poter proseguire e realizzare il progetto educativo inclusivo. Il docente inclusivo è chiamato a dare valore alla collaborazione, al dialogo, all'empatia, alla relazione affettiva ed emotiva oltre ovviamente che ad avere una adeguata preparazione didattica ed educativa. È importante promuovere la creatività, l'empatia e la relazione per realizzare reali contesti inclusivi. In una prima classe della scuola primaria tre anni fa, avevamo una bambina affetta da sindrome down che aveva difficoltà di apprendimento. Attraverso la costruzione di un tamburo di carta e delle bacchette realizzate con pennarelli ognuno con una lettera dell'alfabeto, abbiamo pronunciato, battendo i pennarelli sul tamburo, prima singole lettere, poi sillabe e alla fine semplici paroline, per coinvolgere tutti, in modo divertente in una stessa attività. Quindi c'è stato il vantaggio dei bambini con difficoltà di spingersi a pronunciare con spontaneità sillabe e parole pur di suonare il tamburo e il vantaggio dei bambini più pronti di mostrare la propria sicurezza mostrandosi da esempio per gli altri. Mediante un utilizzo pratico dell'autonomia scolastica suggerirei il coinvolgimento dell'intero corpo docenti nelle pratiche inclusive, attraverso per esempio la formazione e l'auto formazione e sviluppo di buone pratiche. Momenti di condivisione nella programmazione e nella progettazione tra docenti. Proposte interdisciplinari. Concreta progettazione di percorsi inclusivi tra docenti della stessa classe. La collaborazione fra docenti e l'introduzione dello spirito di squadra nel corpo docente che invece spesso tende a sminuire il lavoro altrui e valorizzare il proprio.

Intervista n° 10

Durante il lockdown gli studenti apparivano assai depressi e demotivati. Ho assegnato loro un compito di realtà (realizzare un business plan per una struttura ricettiva da aprire dopo il diploma in società con i compagni del gruppo di lavoro). Sono emersi talenti insospettati, i più fragili hanno acquisito sicurezza e i più capaci hanno condiviso conoscenze in uno spirito di mutuo supporto. Un'esperienza formativa molto efficace la presenza in classe di ragazzi DSA e disabili è un'occasione fantastica di crescita per tutti. Grazie alla loro presenza i ragazzi, nella quasi totalità dei casi, sviluppano sensibilità nei confronti di chi è diverso, sperimentano la solidarietà. La loro presenza aiuta anche a creare coesione all'interno del gruppo classe: si va avanti tutti insieme. Insegno laboratorio di sala e utilizzo spesso la didattica collaborativa, questo ha dato la possibilità al ragazzo inserito nella mia classe di svolgere l'attività secondo le sue potenzialità. L'alunno ha aumentato anche la propria autostima. A mio avviso al fine di promuovere le attività inclusive è necessario progettare più laboratori didattici. La collaborazione e la condivisione tra docenti è necessaria. Spirito di partecipazione e coinvolgimento nella soluzione delle problematiche salvano molte situazioni critiche nella scuola. Utilizzo spesso strumenti tecnologici ad uso personale degli studenti (tablet o PC), la presenza di LIM nelle classi e la predisposizione di laboratori per analizzare concretamente i fenomeni che si studiano in teoria (laboratori di scienze, orti botanici, biblioteche ed emeroteche con riviste e libri in inglese...)

Intervista n° 11

A scuola si trascura molto l'ambito inclusivo. Non ci sono iniziative condivise. Sarebbero utili Progetti sulla valorizzazione delle potenzialità individuali e sulle differenze che rendono unico il soggetto ma parte fondamentale del gruppo classe. Nei miei quasi 40 anni di lavoro ho avuto molte esperienze di attività inclusive sia positive che negative. Il risultato è dato anche dalla collaborazione tra scuola/famiglia e dagli enti che collaborano all'inclusione; molto importante secondo me è la relazione affettiva che il gruppo insegnante riesce a garantire all'interno del contesto scolastico. Come attività inclusiva posso citare un video che gli alunni di una mia classe hanno montato ed inviato ad un loro compagno disabile durante la chiusura covid. E' stata un'idea maturata in collaborazione con il docente di sostegno, progettando insieme l'attività. Una collaborazione attiva e proficua fra tutto il personale docente. Infatti mi preme suggerire una maggiore condivisione delle buone pratiche attraverso momenti di confronto tra colleghi e anche attraverso l'uso delle tecnologie ormai possono creare una rete di confronto delle diverse progettualità e/o metodologie adottate nei diversi contesti di classe; in particolare credo che le TIC con la loro flessibilità abbracciano tutti gli stili d'apprendimento.

Intervista n° 12

Ho avuto diverse esperienze come docente di sostegno in diverse regioni ed in diversi contesti socio-economici. Ciò mi ha decisamente formato ed aiutato a valutare le situazioni da differenti prospettive, impattando con i diversi stili di insegnamento. Sotto questo profilo e per l'arricchimento del mio bagaglio esperienziale. Amara è la constatazione di quanto sia copiosa ancora la fascia di docenti che ignora e/o rigidamente sia avversa a tutte le strategie didattiche inclusive. Una scuola inclusiva comporta una trasformazione continua del contesto scolastico e delle risorse che in esso operano. In particolare è importante instaurare un clima positivo, favorire la scoperta e la ricerca per promuovere apprendimenti attivi; attivare percorsi personalizzati capaci di rispondere alle diverse difficoltà; favorire la partecipazione e la collaborazione. A tal fine è importante

che i docenti conoscano gli strumenti e le strategie con cui è possibile rispondere alla diversità che è tipica di ogni individuo, per far ciò è indispensabile una formazione continua ed attivare tavoli di condivisione per la diffusione di buone pratiche. Sicuramente più ore di compresenza tra docenti, griglie di valutazioni personalizzate e condivise. Meno chiacchiere più concretezza rendere veramente lo studente il protagonista della lezione. Cercare di accompagnare la parte teorica di una lezione ad aspetti pratici. Sfruttare al massimo la creatività per costruire compiti di realtà efficaci. Insegnare è l'arte suprema tra le arti comuni perché conoscere non vuol dire saperlo trasmettere. Concreta progettazione di percorsi inclusivi tra docenti della stessa classe. La scuola potrebbe migliorare la propria inclusione con l'eterogeneità dei percorsi formativi che significa utilizzare più strategie d'insegnamento per valorizzare i diversi tipi d'intelligenza. Attraverso la predisposizione di percorsi formativi e di valutazione personalizzati credo si possa favorire l'inclusione di ciascuno studente.

Intervista n° 13

Sono stata responsabile in un centro psico-sociologico con ragazzi che avevano età e capacità cognitive differenti, per la mia modesta esperienza conta il dialogo. In classe allora quando ci sono ragazzi con difficoltà parto dalla comunicazione. Risulta fondamentale a mio avviso attivare processi di comunicazione tra allievi e docenti. Io suggerirei colloqui pre scuola ma fatti da un team non coinvolto. Un colloquio tra un allievo ed un coetaneo conosciuto affinché il bambino possa liberare tutte le sue intime verità. Il colloquio in ambiente sereno e scolastico deve essere registrato o meglio visionato in diretta di nascosto da chi possa intuire le necessità intime del presunto allievo da lì creare un piano programmato di studio iniziale da modificare lungo il percorso. Così si potrebbero creare classi a percorsi simili poiché simile è la composizione. Ma immagino che questo sia molto complesso. Il principio dell'inclusione a scuola si concretizza solo in presenza di una forte collaborazione dove tutti, dirigenti, insegnanti, allievi, personale scolastico, famiglie, enti locali, servizi, diventano potenziali agenti di reali cambiamenti culturali, metodologici, didattici, organizzativi e strutturali. In classe l'inclusione dovrebbe essere una responsabilizzazione reale di tutti i docenti. Una didattica inclusiva è una didattica pensata, per essere accessibile per tutti gli allievi. Progettare in modo inclusivo significa pensare a forme di insegnamento personalizzato. Una didattica inclusiva sfida gli insegnanti a sviluppare un vasto repertorio di strategie didattiche efficaci.

Intervista n° 14

Un insegnante inclusivo non può dimenticare la parte delle sue competenze relazionali ed emotive. Ogni giorno siamo chiamati ad esercitare capacità di tipo relazionale (con allievi, colleghi, famiglie, etc.) ed emotivo (attenzione alla propria sfera emotiva, quella degli allievi, gestione di momenti di rabbia, etc.). La progettazione adeguata dovrebbe tener conto, tra le altre cose, dell'aspetto relazionale. La formazione degli insegnanti rispetto alle loro abilità sociali ed emotive, in un contesto di scuola inclusiva, non può essere certamente sottovalutata. Spesso mi chiedo se fosse opportuno inserire nel curriculum la disciplina "Educazione all'affettività": io credo che tale disciplina vada introdotta in ogni ordine e grado. Non esiste un'unica forma di supporto in grado di migliorare le pratiche inclusive in classe. Sono utili a mio avviso progetti e compiti di realtà che coinvolgano tutta la comunità docente e discente. Ma anche promuovere maggiori uscite didattiche, per sollecitare interesse, curiosità e la socializzazione.

Promuovere metodologie cooperative e interattive nella attività di classe. Ogni discente va considerato nella sua unicità. L'inclusione si pone l'obiettivo del superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascun discente. Bisogna cambiare il sistema di reclutamento dei docenti, e la formazione deve essere obbligatoria per tutti, soprattutto per i più anziani, perché a volte risulta difficile cambiare modo di pensare ad alcuni docenti. Una formazione continua adeguata allo scopo, dunque corsi di formazione sulle competenze relazionali, Momenti di condivisione nella programmazione e nell'elaborazione di una progettazione condivisa dal team.

Intervista n° 15

-Sono una docente di scuola secondaria di primo grado e insegno matematica. Per me per attivare interventi didattici personalizzati nei confronti della diversità bisogna sollecitare una partecipazione attiva degli studenti, in un'ottica metodologia cooperativa e collaborativa di aiuto tra i ragazzi...un mutuo aiuto. I ragazzi sanno fare meglio dei docenti spesso. Personalmente mi piacerebbe valorizzare la trasversalità e l'interdisciplinarietà, non sempre trovo collaborazione e soprattutto tempo di confronto con i colleghi. Le metodologie didattiche e pratiche educative che favoriscano la cooperazione e in un clima di reale inclusione. Il cervello è uno strumento straordinario basta saperlo indirizzare! Il miglior supporto è prendere la propria debolezza come la maggior forza! E per far sentire forte un ragazzino basta davvero sapergli comunicare quanto in realtà lo è a prescindere di ogni condizione la cura dell'anima avviene innanzitutto dalla condivisione dell'essere attraverso la giornata che si può ottenere dalle giuste parole! Attenta analisi iniziale dei bisogni del singolo alunno e della classe - individuazione di punti di forza e della zona di sviluppo prossimale - collaborazione di docenti e specialisti nella organizzazione delle risorse (sia strumentali e metodologiche che dei tempi didattici) e strutturazione dei percorsi/progetti formativi in funzione del benessere dei discenti Creare un clima positivo nella scuola e nelle classi, coinvolgendo tutto il personale, attivare interventi didattici personalizzati, basati sulla cooperazione, potenziare le attività di laboratorio. formazione sull'inclusione e sulla progettazione inclusiva. Continua formazione, documentazione delle buone prassi, collaborazione e condivisione tra docenti, e infine mi piacerebbe un maggior coinvolgimento dell'insegnante di sostegno, alla pari del docente curricolare.

Intervista n° 16

Sono un docente di filosofia, e credo che le pratiche inclusive non portano beneficio soltanto all'alunno con difficoltà, attivando cambiamenti nei comportamenti e nella mentalità di tutta la comunità scolastica fino a coinvolgere il contesto sociale circostante. La didattica inclusiva è una didattica di qualità che serve a valorizzare le differenze individuali presenti in tutti gli allievi, con una particolare attenzione alle situazioni in cui tali differenze creano barriere all'apprendimento e alla partecipazione alla vita sociale. Un'attività tipo di cui ho potuto apprezzare i benefici è stata l'attività di cooperative learning sul Simposio di Platone. La classe è stata divisa in gruppi di lavoro eterogenei e ad ogni gruppo è stato affidato un discorso del simposio. Attraverso delle domande guida e stimolo i gruppi hanno lavorato sul Simposio. La maggior parte delle questioni prevedeva di coinvolgere l'opinione dello studente rispetto alla tesi affrontate nel testo: es. "secondo te l'amore ci rende migliori o peggiori?" Alla fine è stato affidato un compito di realtà ad ogni gruppo: costruire la copertina del simposio (con foto, disegni, collage,

ecc...)). Tutti hanno potuto svolgere il compito di realtà secondo le proprie possibilità. Lavalorizzare le idee degli studenti rispetto alle domande guida li ha responsabilizzati ed spronati a lavorare in autonomia. La gestione dei gruppi nello spazio aula poco, anzi per nulla, attrezzato ad un lavoro del genere ha rubato tempo all'aspetto didattico. Inoltre gli studenti per nulla abituati a lavorare in questo modo all'inizio hanno fatto fatica ad abituarsi a questo nuovo tipo di didattica, inscenando in alcuni momenti atteggiamenti oppositivi.

Intervista n° 17

-Un'esperienza inclusiva è il frutto di un percorso ben progettato e strutturato che dev'essere rimodulato di continuo in base ai ritmi e i tempi dell'utenza coinvolta. Bisogna anche mettersi in discussione se ci sono punti carenti nel percorso progettato. È opportuno in classe creare un rapporto positivo con gli alunni. Questo richiede la capacità di ascolto, la costruzione della relazione tra l'insegnante e gli alunni ma anche tra gli alunni stessi. Coinvolgimento in attività didattiche e non idonee a tutti. Bisognerebbe lavorare sul contesto e sugli ambienti di apprendimento affinché possano motivare e incentivare all'apprendimento, ridefinendo gli spazi, che risultano ancora organizzati per lezioni di tipo frontale, fornendo strumenti per rendere molteplici le modalità di rappresentazione dei contenuti. Penso che per migliorare le pratiche inclusive si deve curare la costruzione della relazione tra l'insegnante e gli alunni ma anche tra gli alunni stessi ossia la costruzione di un ambiente relazionale attivo e partecipativo, dunque formulare attività basate sullo scambio e la relazione. Bisognerebbe, altresì, promuovere, per una sostanziale inclusione, la cura degli aspetti relazionali favorendo i momenti di socializzazione e di dialogo mediante l'adozione di metodologie attive. È importante allenare le competenze socio-affettive-relazionali, metodologiche e disciplinari corsi di formazione diretti e semplici, rivolti a tutti i docenti. Una collaborazione di tutto il team scolastico. Metodologie attive oppure progetti laboratoriali con metodologie di peer tutoring e cooperative learning, dunque favorire attività laboratoriali e cooperative. Tante volte ho utilizzato metodologie attive, cooperative...mi piace scomporre la classe in piccoli gruppi. Mi faccio aiutare dalla docente di sostegno.

Intervista n° 18

-Io sono una docente di sostegno e insegno nella scuola da dieci anni. Un mio alunno audioleso, era molto esuberante in classe e infastidiva i compagni. Inizialmente non veniva accettato, ma attraverso il dialogo, spiegando le problematiche dell'alunno e facendo luce sulle paure di ciascun allievo, sono riuscita nel tempo a creare un clima di fiducia e amicizia. Credo sia necessario favorire iniziative e progetti che concorrono al coinvolgimento degli alunni e dei docenti curricolari per promuovere il più possibile l'inclusione degli alunni con disabilità. È necessaria una strettissima collaborazione con i docenti di sostegno; eliminazione di documentazioni - "doppioni" ripetitive e farraginose, a favore di progettazione e documentazione più agili e concrete; aggiornamenti con "veri" esperti, che conoscano la situazione reale degli alunni nella scuola primaria; organizzazione degli ambienti tale da garantire agli alunni spazi in cui dare libero sfogo alle proprie emozioni, frustrazioni o offrire semplicemente un po' di privacy, spesso infatti ci troviamo di fronte ad ambienti non consoni che ostacolano attività quali la danza; conversazioni periodiche con la classe per far emergere eventuali situazioni di disagio e cercare insieme soluzioni per risolverle. Le progettazioni inclusive necessitano di tempi adeguati d'osservazione dei singoli alunni che la Scuola italiana non

offre; certamente l'inclusione sarebbe migliorata se tutti i docenti possedessero maggiori competenze nelle attività digitali, coinvolgenti, inclusive, emotivamente accattivanti, interessanti per i ragazzi. Collaborazione e costruzione di unità tra docenti. Progetti laboratoriali a partire dalle potenzialità dei bambini con metodologie di Peer tutoring Più formazione per docenti e personale Ata1. Evitare lo scollamento tra insegnanti di sostegno e insegnanti di comune. Allora è il caso di favorire la creazione di ambienti di apprendimento "universali" e accessibili a tutti gli studenti, favorire attività laboratoriali, cooperative e metacognitive favorire momenti di socializzazione tra gli studenti favorire il coinvolgimento degli studenti nelle attività didattiche lavorare sui rapporti per la creazione di un buon clima classe prevedere incontri calendarizzati e periodici tra tutti i docenti della classe (disciplinari e di sostegno) per una programmazione e progettazione "del team condivisa" al fine di realizzare un raccordo "trasversale" delle discipline e perseguire apprendimenti significativi e non nozionistici. Promuovere una didattica volta a favorire uno sviluppo cognitivo e metacognitivo di tutti gli alunni (anche quelli più deboli), una flessibilità cognitiva e la motivazione ad apprendere. Formazione dei docenti curriculari sul ruolo dell'insegnante di sostegno. Attività che prevedano collaborazione dei docenti su progetti condivisi. Progetti sportivi e musicali pomeridiani. O attività che vadano a considerare gli stili di apprendimento di ciascun alunno considerare tutti gli alunni nella loro specificità personalizzando l'insegnamento è ormai diventata una priorità.

Intervista n° 19

Sono una docente di ruolo e svolgo la funzione di referente BES nella mia scuola. Vedo terapeuta e genitori in molti incontri. Ci tengo io e anche la Preside. Io in classe ho sempre una strettissima collaborazione con i docenti di sostegno; ci vorrebbe una eliminazione di documentazioni - "doppioni" ripetitivi e farraginosi, a favore di progettazione e documentazione più agili e concrete; aggiornamenti con "veri" esperti, che conoscano la situazione reale degli alunni nella scuola primaria; organizzazione degli ambienti tali da garantire agli alunni spazi in cui dare libero sfogo alle proprie emozioni, frustrazioni o offrire semplicemente un po' di privacy; faccio conversazioni periodiche con la classe per far emergere eventuali situazioni di disagio e cercare insieme soluzioni per risolverle. Accompagnare gli alunni nel processo di maturazione autonomo nel rispetto di una progettualità attiva, partecipe, autoformante, responsabile e realmente rispondente ai reali bisogni di tutti gli alunni. Dico sempre alle mie colleghe che dobbiamo curare gli affetti... Creare un clima accogliente per una serena convivenza, dedicare particolari cure agli alunni in difficoltà, motivandoli, incoraggiandoli, gratificandoli per i progressi compiuti e guidandoli costantemente nel loro percorso. Mi sono accorta che un bambino di una classe dove facevo solo scienze con gravi difficoltà e ritardi, che seguiva un percorso personalizzato, nelle mie ore di lezione riusciva invece a carpire informazioni che sembravano difficili per lui, ripetendo spesso alcune parole chiave della spiegazione. Parlando con l'insegnante di sostegno ho chiesto che fosse aiutato nella comprensione di quello che facevo io in classe con gli altri, piuttosto che continuare con quelle che erano state previste per lui. Il risultato è stato eccellente, nonostante l'iniziale dubbio da parte della sua insegnante di sostegno. In questi casi va usato più materiale didattico personalizzato, maggiori strumenti compensativi e misure dispensative, favorire la creatività dell'alunno e lo sviluppo metacognitivo. Pratiche relazionali, creando un reale clima di collaborazione. Mi sembra fondamentale lavorare in un sereno clima di collaborazione tra docenti e tra docenti e famiglia. La costruzione di un ambiente

relazionale attivo e partecipativo. Avvicinare il bambino trasmettendogli fiducia e lavorare con i valori che accomunano tutti amore, affetto ecc... coinvolgendolo con il massimo supporto alla partecipazione attiva della vita scolastica, affinché si senta accettato e amato. Utilizzo di pratiche metodologiche e didattiche diversificate e calibrate sui diversi stili cognitivi. Non esiste un'unica forma. Ogni discente va considerato nella sua unicità. L'inclusione si pone l'obiettivo del superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascun discente. Diciamo in tutti i corsi di formazione anche ormai troppi, di ridurre al minimo i modi tradizionali "di fare scuola". molti docenti fanno solo lezione frontale! Invece bisognerebbe non fermarsi alla lezione frontale. Come si può pensare che così si aiutano tutti gli alunni. Ognuno ha dei bisogni diversi e metodi di apprendimento e di studio diversi, per questo motivo per favorire l'inclusione sarebbe preferibile offrire diverse situazioni di apprendimento. Secondo me sarebbe necessaria una riorganizzazione del contesto scuola con più dialogo e attività di gruppo che favoriscano la cooperazione e la formazione di figure professionali specifiche per l'inclusione.

Intervista n° 20

-Sono una maestra della scuola primaria. Penso ad esempio a tutte le metodologie didattiche adeguate ai diversi bisogni, per evitare la lezione frontale. Sapersi relazionare e favorire attività di classe collaborative, collaborazione e condivisione tra tutti i componenti del contesto scolastico. Ricordo che in una mia classe 4 , un bambino non riusciva a leggere se non sillabando , e spesso deriso dai compagni si rifiutava di svolgere qualunque attività, ma insegnando anche educazione motoria ho scoperto che in palestra era molto abile ,per cui facendo lezioni di motoria in cui eccelleva è riuscito a recuperare man man la sua autostima e pian piano si è impegnato a lavorare in classe .Ricordo che i colleghi si meravigliavano del fatto che nelle mie lezioni lavorava . Con il tempo è migliorato in tutte le discipline ed anche nei comportamenti in classe, passando da un atteggiamento introverso ad uno estroverso. Per me un alunno che porto nel cuore. Dare vita ad attività dove al centro non c'è la performance, ma la persona. Utilizzo di tecnologie e dei linguaggi digitali per migliorare i processi di apprendimento per esempio mappe e utilizzo di software, app, tecnologie, utilizzo della Lim. Formazione dei docenti curriculari di ruolo sia dell'insegnante di sostegno sulle metodologie didattiche che favoriscono l'inclusione, la cooperazione e il dibattito. Formazione focalizzata sulla gestione della classe nel suo insieme, tenendo conto di tutti i tipi di inclusione. Parliamo tanto di collaborazione, condivisione, corresponsabilità, ma non riusciamo a promuovere. Lezioni in presenza di docenti.

Intervista n° 21

Ho lavorato 4 anni con una dirigente che aveva rivoluzionato la didattica della scuola attraverso una miriade di pratiche tendenti a rendere l'inclusione il punto focale e centrale della relazione didattica a scuola. A mio parere nessun svantaggio. Per l'alunno in difficoltà è sicuramente un vantaggio restare in classe per seguire la lezione con i compagni, ahimè per il gruppo classe un po' meno, a volte devono sentir volare parole mentre eseguono i loro lavori e ascoltare il suo continuo sottofondo mentre l'insegnante spiega! Ho sempre insegnato la materia Scienze Integrate e Trasformazione dei prodotti e ho cercato di far partecipare tutti gli alunni alla lezione, a volte facendo aiutare nell'apprendimento i meno bravi dai più bravi ma si genera molta confusione e non

sempre i ragazzi imparano e ci sono grandi difficoltà organizzative. Occorrono più risorse da investire nella scuola. Finché agli obiettivi dichiarati non saranno dedicate adeguate e commisurate risorse, rimarranno sempre buoni propositi demagogici. La scuola, per essere rinnovata e davvero inclusiva, necessita di un cambio radicale già nella costruzione del set di apprendimento, che è fatto soprattutto di spazi e arredi e tecnologie idonee per attuare strategie didattiche efficaci. L'inclusione va bene nella misura in cui rispetti tutti gli alunni e gli insegnanti. Senza tale presupposto, forse sono più d'accordo nel mandare il bambino in ambienti più idonei. La formazione può fare la differenza

Appendice III: i focus group

Qui di seguito sono riportate le trascrizioni dei cinque focus group realizzati con 11 docenti dell'IC L. da Casoria, una scuola dell'ambito 18. I focus sono frutto di un'esigenza formativa nata a partire dai dati raccolti nella fase esplorativa della ricerca. La domanda di ricerca conseguente alla fase esplorativa ha incontrato l'esigenza di un gruppo di docenti dell'istituto che avevano evidenziato con la Preside e con alcune figure di sistema difficoltà nell'ambito della gestione di una classe. Facendo seguito ad analoghe iniziative già svolte in collaborazione con il Polo Regionale le docenti dell'IC Ludovico da Casoria hanno aderito ad una proposta di ricerca azione partecipativa in cui era previsto il diretto coinvolgimento dei docenti stesse con l'obiettivo di implementare e validare un dispositivo di progettazione integrato per promuovere la costruzione di contesti scolastici inclusivi.

Al fine di creare un dispositivo di progettazione sono stati pianificati cinque incontri della durata di 90 minuti che si sono tenuti nel mese di giugno.

N.1 01_06_2021

Nell'ambito del primo focus si cerca di costruire il gruppo come comunità, è stata adottata la seguente sollecitazione "ci presentiamo al gruppo, raccontiamo della nostra esperienza professionale e delle pratiche inclusive che abbiamo sperimentato"

Pina: Quest'anno mi dedico nell'ambito delle discipline antropologiche, faccio storia, geografia, scienze, e altro. Questa cosa mi piace molto perché anche nel passato ho fatto dei corsi di formazione di storia, e quindi insegnare storia mi piace molto, e mi piace far capire al bambino, partire dal tempo psicologico per poi analizzare il tempo personale e il tempo reale di tutti

Anna: benvenuta Adriana! Scusami Pina.

Pina: ecco Adriana

Anna: Anche di te mi ricordo

Pina: Eh sì, infatti, è un gruppo che ci siamo già conosciuti l'anno scorso mi pare, è vero?

Anna: Sì, in più occasioni, nel 2018 per la prima volta ci siamo viste perché era stato, diciamo, promulgato il decreto legislativo 66 che modificava di fatto anche un po' tutta la struttura del PEI secondo l'approccio ICF, e quindi quello fu un primo momento. Poi ci siamo viste un'altra volta nel 2019 per un'attività sempre sull'inclusione scolastica e la gestione della classe. Bene Pina, quindi ti occupi dell'ambito antropologico, ti posso chiedere in quale... perché penso siate un'interclasse tutti di una sola classe

Pina: Di prima

Anna: Va bene

Pina: Però diciamo che, questa cosa che voglio condividere anche con te: io ho fatto l'insegnante prevalente per molti anni, quindi ho insegnato tutte le discipline, ma la cosa che voglio trasmettere di più ai miei bambini è l'amore per la lettura. Io spesso, ogni anno, presento un progetto alternativo di integrazione al curriculum, perché mi piace molto far leggere ai bambini e quindi creare questa passione, questa cosa fra me e loro per la lettura, quindi ci scambiamo libri, abbiamo anche creato all'interno della nostra scuola una bellissima biblioteca che sta crescendo sempre di più, e diciamo che in questo periodo di pandemia abbiamo fatto il progetto e le attività di biblioteca attraverso le piattaforme, con didattica a distanza pure per questi progetti alternativi. Però l'obiettivo principale è far nascere nei bambini l'amore per la lettura, questo indipendentemente dalle discipline, come percorso alternativo all'insegnamento delle discipline, che sicuramente mi aiuterà ad appassionare i bambini anche per quelle che sono le discipline di storia, geografia e lo studio poi reale di quello che loro dovranno fare nel corso di questo percorso di scuola primaria insomma.

Anna: Certo, certo

Pina: Passo la parola a qualcun altro

Anna: Grazie Pina, grazie mille per il tuo contributo

Pina: Figurati

Fiorenza: Allora prendo io la parola le mie colleghe sono timide. Allora, vabbè, sono Fiorenza, sono un'insegnante di scuola primaria, ormai sono in questa.. ho sempre insegnato soltanto in questo istituto. Nasco come docente di scuola dell'infanzia, e poi nel passaggio di ruolo alla primaria, ma sono sempre stata nell'ex 1° Circolo, adesso Ludovico da Casoria. La mia esperienza precedente è molto diversa, insomma io non provengo dal mondo della scuola, io facevo tutt'altro, avevo fatto anche un percorso di studi diverso, poi un po' la tradizione familiare, un po' c'era un mio particolare interesse per l'insegnamento, insomma mi aveva sempre molto incuriosito, per cui il concorso e poi da lì subito dopo il ruolo, per cui io non avevo fatto mai un giorno di lezione e mi sono trovata improvvisamente immessa in ruolo un attimino a Cremona, in una scuola dell'infanzia, con 25 bambini tutti stranieri, insomma roba da piangere però è stata un'esperienza importante, veramente mi ha fatto crescere

Silvia: Formativa!

Fiorenza: Formativa, molto formativa! Allora adesso sono da qualche anno insegno prevalentemente italiano, insomma, anche se all'inizio del mio percorso sono stata anche io insegnante prevalente per molto tempo, per cui insomma ho fatto un po' tutti gli ambiti, adesso è qualche ciclo che insomma faccio italiano, ma non per una particolare predisposizione, semplicemente così per assegnazione. Diciamo io negli ultimi anni mi sono fortemente avvicinata a tutto il discorso dell'inclusione che ho sempre sentito come un aspetto fondamentale del nostro essere docenti, insomma, che secondo me è l'approccio che tutti dovremmo avere, al di là della disciplina che lascia il tempo che trova. In modo particolare, le colleghe che hanno lavorato con me lo sanno, io sono sempre stata particolarmente interessata al modello UDL, questo discorso di abbattere le barriere dell'apprendimento era una cosa che insomma mi interessava molto. Ho fatto diversi corsi di formazione con te anche se io non sono direttamente un'insegnante di sostegno ma mi sono fatta un bel po' di formazione in quest'ambito, per cui veramente sono... è un aspetto che mi interessa molto della mia professione, al di là di quello disciplinare, credo che tutto l'approccio, tutto l'apprendimento nasca da lì, se non c'è l'inclusione, se non c'è l'approccio che sia inclusivo stiamo parlando di aria fritta

Anna: Grazie Fiorenza, grazie per la tua passione per quest'ambito che insomma riesci a diffondere anche nella tua istituzione scolastica. Chi è che si deve presentare ancora? Mancano parecchie!

Maria: Ciao, io sono Maria

Anna: Sì, Maria, salve. Tu mi conosci? Io non mi ricordo in maniera particolare

Maria: No, non credo ci siamo mai conosciute

Fiorenza: Maria è una giovane leva!

Anna: Non ho capito... aaah è una giovane leva! D'accordo, allora benvenuta!

Maria: Molto giovane no, però leva forse sì. Allora, anche io non come Fiorenza e le mie colleghe precedenti, ecco sono una giovane leva in tal senso, e quindi nella scuola sto da soli 5 anni, quindi mi sono immersa in questa nuova esperienza grazie alla chiamata di Renzi che ci catapultò nel profondo nord Italia e ho lasciato i miei bambini molto piccoli, e mi sono immersa in quest'esperienza. Anch'io classi molto numerose prima nel bresciano, poi nel bolognese, dove l'unica a capirsi ero io da sola perché c'erano bambini di ogni genere, di ogni insomma provenienza ed estrazione, quindi non è stato assolutamente semplice. Poi sono approdata a Civitanova dove sono stata per un lungo anno e lì ho iniziato a capire davvero cosa significasse fare l'insegnante e mettersi in gioco con i bambini. Dopodiché insomma, da Civitanova sono giunta a Bagnoli e anche lì è stata insomma una bella esperienza con un bel gruppo docenti e con bambini questa volta partenopei, il che non mi dispiaceva

Silvia: Veraci, Maria, veraci

Maria: Molto veraci! Molto veraci, dell'IC Console, dove però ho trovato insomma un gruppo docenti molto agee, quindi sono stata cullata, e poi mi piace molto lavorare con persone più grandi di me perché credo che trasmettano una passione e insomma un piacere per questo lavoro che non ha pari, insomma come insegnano le persone con grande esperienza credo che sia assolutamente questa la vera formazione per noi, per me che sono giovane nel mondo dell'insegnamento quindi attingo molto dalle colleghe più grandi. In quel contesto trovai tante colleghe, ecco una scuola che doveva svecchiarsi tra virgolette, erano pochissime le colleghe giovani, davvero molto poche, quindi ho appreso davvero tanto da loro. E poi sono giunta qui alla Ludovico, prima insomma sul sostegno pur non avendo titolo, e poi pian piano a partire da quest'anno, con l'inserimento come la nostra collega Pina, sulle discipline antropologiche, con una classe prima, anche l'anno scorso stavo con una classe prima. Ho ricominciato nuovamente con i piccini in un anno un po' particolare, molto duro, molto impegnativo

Carmela: Maria sei ripetente! Sei ripetente allora

Maria: Sono ripetente! Speriamo che la preside non pensa di farmi ripetere nuovamente, però insomma stare con i piccoli è davvero bello, offrono grandi stimoli come la curiosità di cui parlavi prima, hanno questa malattia che è la curiosità che è meravigliosa, si perdono anche loro, inseguono farfalle. Quest'anno è stato un anno davvero molto intenso, però speriamo di ricominciare il prossimo anno in maniera più continua e senza questa difficoltà grande che abbiamo affrontato, che però anche questa è risultata formativa.

Anna: Certo, grazie, grazie Maria. Allora, chi si propone per la presentazione?

Serena: Buonasera a tutti, a tutte. Io sono Serena, conosco già la professoressa Anna, si ricorda anche di me

Anna: Sì, sì, i tuoi occhioni

Serena: Grazie!

Anna: Che dalla camera diciamo che non è che si vedono bene!

Serena: Sì, la camera del pc è pessima quindi fa quest'effetto Barbara d'Urso che mi accompagna in tutte... sì, sì. Niente, il mio percorso inizia con il conseguimento del titolo in Scienze della formazione primaria nel 2010, da lì ho sempre lavorato come docente di sostegno precaria fino al 2017, nel 2017 ho ricevuto il ruolo ad Ischia, dove però sono stata davvero per pochissimo tempo perché nel mentre ero diventata mamma e avevo un bambino anche piccolino quindi sono stata un po' a casa in quel periodo, fino a che poi ho fatto domanda di trasferimento e sono giunta alla Ludovico. Quest'anno mi hanno voluta come referente per il sostegno, non so se sono contenti o meno della scelta fatta, però vedremo

Silvia: Sì, contente, contente!

Serena: Meno male, vedremo! Accompagno i miei alunni ormai da.. questo è il terzo anno che sono inserita nelle stesse classi, sono in un'interclasse di quarta e nulla, quest'anno è stato un anno particolare per tutti, anche per i bambini suppongo, quindi ne abbiamo risentito tutto di tutti, e nulla, le colleghe mi conoscono, chi mi sopporta e chi no

Anna: Grazie Serena. A chi tocca?

Fabiana: Ok, parlo io. Buon pomeriggio, sono Fabiana. Sono una docente di sostegno della scuola primaria da 20 anni, ho iniziato dopo il diploma a prestare servizio come in un semiconvitto nella zona di Scampia, dove queste classi, dopo la loro giornata scolastica, noi li prelevavamo e pranzavamo insieme e fino alle 6 svolgevano i compiti per il giorno dopo. Diciamo che è stata un'esperienza che mi ha fatto le ossa, perché diciamo che erano bambini provenienti da situazioni molto disagiate, dopodiché ho insegnato, ho fatto un po' di gavetta nella scuola privata come insegnante unica. Ho preso il titolo di sostegno, sia per la primaria che per l'infanzia, e ho iniziato a lavorare alla statale come docente di sostegno per la scuola primaria, fino a quando nel 2010, come vincitrice di concorso, sono entrata di ruolo all'infanzia, sempre come docente di sostegno, e adesso sono alla Ludovico da 7 anni, e quindi continuo il mio lavoro, sempre con esperienze nuove, e niente, non si finisce mai di imparare diciamo, abbiamo sempre nuove situazioni.

Anna: Certo. Grazie Fabiana, grazie.

Fabiana: Di niente.

Anna: Allora, chi resta?

Clotilde: Io sono Clotilde

Silvia: Clotilde vai tu

Anna: Contemporaneamente!

Silvia: Io mi sento emozionata, vai tu, vai

Clotilde: Vado io? Allora io sono entrata nella scuola nel 1996, frequentavo, dopo la laurea in Psicologia, la scuola di specializzazione Psicologia Ciclo di vita alla Federico II di Napoli, ero al terzo anno, dovevo prendere il titolo come psicoterapeuta, e mi sono ritrovata nella scuola dell'infanzia. Feci poi, dopo 3 anni, 4 anni, il passaggio nella scuola dell'infanzia e sono quindi da 21 anni a San Mauro, sono quindi 21 anni che sono a San Mauro sempre classe comune. Questa è la mia esperienza, insomma, ho avuto sempre classi abbastanza difficili, e quella di quest'anno, insomma ho 3 classi di cui una molto impegnativa per situazioni varie

Anna: Sì, sì. Grazie Clotilde, grazie. Allora, chi restava? Carmela, Silvia?

Silvia: Chi resta, io? Allora, mi presento sono Panaro Silvia, allora in realtà io diciamo che ho un passato un po' particolare perché diciamo che inizialmente non volevo studiare e ho iniziato a

lavorare in un centro estetico, ero pure brava devo dire la verità! Inizialmente ho imparato il mestiere

Anna: Silvia, ti posso aiutare, posso convenire con te: nessuno ci crede quando io lo dico

Silvia: Sì, ho lavorato 2 anni in un centro estetico, altri 2 anni ero assistente alla poltrona in uno studio dentistico, e poi improvvisamente mi è ricomparsa la voglia di studiare, e nel 2000 mi sono iscritta alla Ragioneria, ho preso il secondo diploma, andavo ad una ragioneria serale, e i professori facevano: -Guarda, tu sei sprecata, iscriviti all'università! – e così ho fatto, nel 2004, 2003, scusami, mi sono iscritta a Scienze della formazione primaria però non mi sono iscritta qui a Napoli, mi sono iscritta a Cassino, perché all'università di Cassino le tasse erano... si pagavano meno tasse, e io ero diciamo fissata, nel senso che volevo pagare io il mio anno universitario, e così ho fatto. Poi, quando il secondo anno c'era l'iscrizione per il secondo anno, mi dissero: - Guarda che questa non è una laurea abilitante! – Per me è stata una cosa.. perché ho detto in 4 anni devo concludere, io voglio diventare insegnante! E poi da Cassino sono, mi sono catapultata alla Suor Orsola Benincasa di Napoli e in 4 anni ho concluso il mio percorso di formazione primaria, al terzo anno ho deciso di prendere la specializzazione per il sostegno, per la quale io credo di avere una vocazione perché sono una persona molto empatica, cioè a me piace stare con i bambini, ma in particolar modo aiutare i bambini che hanno difficoltà, perché per me un'insegnante brava non è quella che sa insegnare ai bambini già bravi, ma a quelli che hanno difficoltà. Quindi questa è una cosa che sento da sempre in me, però piano piano negli anni è andata avanti. Nel 2010 ho fatto domanda a Roma e da lì incarico annuale per 5 anni, ho fatto la pendolare per 5 anni, con un bambino di 18 mesi che oggi è un giovanotto, e poi vabbè, la questione trasferimento qui, Caserta, Napoli, è stata una tragedia perché non ti so dire quanti corsi di formazione, specializzazione, ho preso anche un secondo titolo all'Università de L'aquila nel 2015, infatti sono anche laureata in Formazione Primaria e Infanzia, e Infanzia Sostegno, che in realtà non mi è servito come titolo perché fortunatamente ho avuto il trasferimento da Roma a Napoli, a Fuorigrotta, e poi 4 anni fa la preside del nostro istituto mi ha chiamata attraverso la chiamata diretta, e ricordo ancora le parole della preside, perché io praticamente non ho avuto mai una continuità sulla scuola, sia da incaricata che da supplente, di ruolo, ogni anno lasciavo i miei alunni dicendo – Bambini, non so se a settembre ci rivedremo – e quando la preside ha detto – Allora lei resta – io ho detto – Sì, preside, questa sarà la mia scuola – Quindi questo senso di appartenenza, no, di dire ai bambini, a giugno – Bambini ci vediamo a settembre – è stata una cosa bellissima! Mi emoziono ancora, scusate. E questa è la mia esperienza.

Anna: Silvia, hai anche un tono della voce molto empatico, molto coinvolgente, i miei complimenti

Silvia: E quest'anno lavoro con le colleghe di prima e, non per fare la sviolinata o che, io mi... sono stata molto fortunata ad essere chiamata dalla preside e a lavorare in questa interclasse, perché in 4 anni veramente ho imparato tanto da loro, tantissimo

Anna: Grazie Silvia, grazie per la tua testimonianza.

Silvia: Prego

Anna: Chi manca all'appello?

Carmela: Manco io, però io ho poco da dire perché è qualche anno che insegno, sono solo 43 anni

Silvia: Sono pochi

Carmela: Quindi ho poco, poco, poco da dire. Comunque, insegnante per scelta. A 18 anni ero già in aula a insegnare, subito, appena diplomata. Quindi concorsi, insegnante di sostegno, insegnante scuola d'infanzia, insegnante prevalente, insegnante unica, di modulo...

Maria: Tutto

Carmela: Di tutto e di più, abbiamo provato tutto. Quest'anno, la ciliegina sulla torta, per la prima volta nella mia carriera: matematica, quindi veramente adesso abbiamo provato di tutto. L'importante è essere sempre motivati, fino all'ultimo giorno. Non sono lontana dalla pensione, però penso sempre che fino all'ultimo giorno bisogna avere la motivazione giusta per fare questo lavoro, e soprattutto prenderlo come una sfida, ogni giorno è una sfida, e di questo fa parte appunto la passione, l'attenzione per l'inclusione, perché l'inclusione è una sfida per noi insegnanti

Anna: Grazie Carmela, che belle parole, grazie. Chi manca?

Carmela: Manca Imma, non la vedo però

Anna: Adriana manca

Adriana: Manco io

Imma: Vai, comincia tu Adriana

Adriana: Ok, allora...

Maria: Vai Adriana, sei molto a tuo agio, lo so

Adriana: Sì... allora io mi trovo nel mondo della scuola per caso, perché volevo iscrivermi a Psicologia, ma nella mia famiglia non concepivano tanto questa laurea quindi poiché avevo una licenza liceale dovevo fare qualcosa, mamma non stava bene, volevano qualcosa di più sicuro; da lì, diploma magistrale, provo il concorso, vinco il concorso. Vinco il concorso, però in quel periodo era tutto bloccato e quindi per caso vado a provare, ma veramente per caso perché mamma non stava bene, quindi era lei che era portata a spingermi a queste cose, provo ad entrare ad un corso per il sostegno, e quell'anno prendevano tantissime persone, quindi riesco ad entrare anche io e comincio a lavorare e mi piace tantissimo. Quindi quando anche mi chiamano per lavorare sulla classe io rifiuto per poter continuare a lavorare sul sostegno. La mia esperienza è sempre stata bellissima, perché ho sempre avuto delle colleghe stupende, ma davvero. Quindi io non ho mai avuto quel problema dell'insegnante di sostegno, quindi – Ma no, vuoi andare sulla classe... - mai! Devo dire la verità mi sono sempre sentita un'insegnante assolutamente della classe. Per quanto riguarda la posizione del sostegno, io mi sento privilegiata, ma perché... perché, ecco, lì dove si può lavorare, anche col bambino che ha difficoltà, ecco, io dico sempre che è come se io toccassi tutti i vari, le varie tappe dell'apprendimento, e quindi riesco veramente a vederlo. Cioè, noi insegnanti di sostegno abbiamo questa posizione un po' più privilegiata rispetto alle altre colleghe, penso, ma proprio per la posizione che abbiamo nell'aula, e devo dire la verità da quando ho iniziato a lavorare poi ho capito che è il lavoro che veramente a me piace tantissimo, ma è qualcosa che proprio non mi sembra di andare... è un po' faticoso, in quest'ultimo periodo, ma per tutta la parte burocratica che io non ci vado molto dietro, però per il resto, devo dire la verità, sono molto contenta. Poi da un paio d'anni, no, forse da più di qualche anno, sono anche la referente per i disturbi specifici degli apprendimenti, anche altri BES... ho il semiesonero, quindi questo mi ha portato a fare anche quest'altra esperienza, lì dove sono chiamata da colleghe vado a dare un supporto, dove è possibile, per quanto riguarda anche l'osservazione o dove posso dare delle indicazioni. Devo dire la verità, sembra che le colleghe mi richiedano quindi probabilmente non sono male. Lavoro da tanto tempo in questa scuola e sto molto bene, al di là della parte un po' più pesante delle carte, però per il resto sto bene. Grazie.

Anna: Grazie, grazie a te. Grazie. Manca ancora qualcuno: Giovanna, forse?

Giovanna: Sì, eccomi, sì. Allora, ciao, io sono Giovanna

Anna: Salve

Giovanna: Ciao. No, forse non ci siamo mai incontrate perché ho focalizzato bene e no, non ci siamo... negli altri corsi di formazione non ci siamo mai incontrate. Comunque, io sono in questo istituto dal 2016, però la mia esperienza lavorativa inizia nel 2000, dal concorso del 2000. Inizio a lavorare in una scuola privata, diciamo che i miei primi 6-7 anni sono stati appunto di esperienza in queste scuole paritarie, che però mi hanno fatto scappare via, proprio lontano, lontano. Ho chiesto infatti di entrare di ruolo a Milano, e diciamo nel 2011 sono entrata di ruolo a Milano e lì ho lavorato per 3 anni ed è stata un'esperienza davvero molto, molto formativa per me, perché ho visto dei contesti e anche... cioè, proprio a parte il contesto vabbè diverso, però anche ho potuto anche fare confronti diciamo con quello che io avevo visto in precedenza, quindi mi sono formata lì ancora di più. Poi per tornare a Napoli, purtroppo, non potevo tornare subito a Napoli, ma sono passata per Roma: ho fatto una tappa a Roma per 2 anni, e quindi vabbè, sono stati di viaggio, andata e ritorno, però posso dire che diciamo che sono esperienze che si portano veramente con grande orgoglio, perché veramente mi sento, non lo so, forse si ha una visione diversa, anche del modo di lavorare, quindi veramente è molto formativo il fatto di aver girato un pochino in vari contesti. Poi vabbè, sono approdata qui, penso che questa sia... che me ne andrò in pensione da qui, spero, diciamo non così tardi, perché qua come stanno le cose... chissà! E niente, va bene, sono in questa interclasse diciamo da 4 anni e niente, quest'anno siamo in prima ed è stata veramente una bella sfida per la situazione che stiamo vivendo e per i bambini, che purtroppo comunque ogni anno io vedo sempre più diciamo non so se dire problematici, non so, non mi viene ora il termine, però la situazione ora diciamo nelle classi ogni anno è sempre più critica. Bene, do la parola a qualcun altro, così... chi è, Imma? Mi sembra che manchi Imma

Imma: Eccomi qua, ho azionato il microfono. Ciao, io sono Imma, lavoro alla scuola San Mauro da 6-7 anni e quest'anno faccio Italiano, Arte e Inglese. Ho sempre lavorato nel mondo della scuola, fin dall'età di 22 anni, appena mi sono laureata me ne sono andata nella provincia di Bergamo, ho fatto 2 anni di preruolo e poi vabbè, ho superato il concorso, come tutte del resto, e sono entrata... cioè, sono stata molto fortunata, perché all'età di 24 anni ero già insegnante di ruolo. Sono stata nella provincia di Bergamo per 7 anni, ho lavorato in tutti gli ambiti disciplinari, ho lavorato anche nelle scuole di montagna, nelle _____ (29:10), ho fatto moltissimo, veramente molto. Diciamo ho imparato moltissimo soprattutto, come diceva prima la collega, dalle insegnanti che avevano più esperienza, sono una persona molto umile quindi io mi pongo sempre in una condizione in cui io posso imparare dagli altri, ecco: questo per me è stato fondamentale. Ho sempre dagli altri, e come ha detto Giovanna, il fatto di aver cambiato continuamente scuola, di non aver lavorato sempre nella stessa scuola, mi ha dato molto, perché penso di avere una notevole capacità di adattamento. Solo quando giri tanto, e hai a che fare con realtà molto diverse, puoi, diciamo, coltivare questa capacità di adattamento. Dopo questi 7 anni a Bergamo sono stata 3-4 anni nella scuola di Casoria, Ludovico da Casoria, e poi sono stata altri 7 anni a Cosenza Città, e anche lì, in assegnazione provvisoria, ho cambiato ogni anno, quindi io veramente ho cambiato continuamente nella mia vita, ho conosciuto tantissimi docenti, tantissimi bambini che mi hanno dato molto, ma veramente molto. Diciamo l'esperienza l'ho fatta sul campo, ecco. E posso dire? Ecco, io quando sono partita e sono andata a Bergamo avevo comunque questo mito del nord, contrapposto al sud, quindi le scuole del nord che funzionavano benissimo rispetto a quelle del sud. Quando invece poi ho fatto l'esperienza a Cosenza Città, ho fatto veramente delle esperienze bellissime, che mi hanno dato forse molto di più rispetto ad altre scuole: ho trovato una professionalità nelle mie colleghe che non avevo incontrato altrove. Questo mi è servito anche a eliminare alcuni pregiudizi che forse anche inconsapevolmente abbiamo. Vabbè, nella nostra scuola lavoro da non so, 6-7 anni, sì, e la cosa che ho capito negli ultimi anni è che, è vero, parliamo tanto di inclusione, ma per essere veramente inclusivi nel nostro lavoro bisogna essere prima di tutto inclusivi nella vita: se non c'è questo... è prima di tutto un modo di essere, che poi tu trasferisci anche nel lavoro, imparando anche delle tecniche, però se non lo sei come persona non lo potrai mai essere come docente; questo è quello che ho imparato in tutti questi anni, diciamo attraverso anche tutti questi cambiamenti che ho vissuto sulla mia pelle

Anna: Allora, intanto grazie a tutte per... penso che ci siamo presentate tutte, giusto? O manca qualcuno, no? Mi pare tutti. In realtà non solo vi ringrazio per la vostra sincerità e per tutto quello che avete messo a disposizione, ma poi vi posso dire insomma quanto sia utile dire ai membri di una stessa comunità, la comunità professionale della quale fate parte, da dove si viene, qual è il proprio percorso di crescita ma anche, voglio dire, di scelte, che ciascuna di voi ha fatto, di sacrificio, che è legato a questa vostra professionalità. Per cui c'è un motivo per il quale, insomma, ci si presenta e ci si fa conoscere agli altri: soprattutto perché abbiamo bisogno di sentirci un gruppo, e questo è importante in qualsiasi contesto, non solo lavorativo, ma anche ecco dei bambini... Trovo sia un ottimo momento, un essenziale momento da cui partire per dare la possibilità agli altri di sapere chi si ha di fronte. A volte, ecco, gli stigma, le percezioni, la prossemica, possono dire qualcosa che non riusciamo subito a decodificare, non riusciamo subito a percepire in maniera reale, invece attraverso anche le parole, attraverso la descrizione, attraverso proprio la descrizione di un pezzo della propria vita, ciascuna di voi ha messo dentro qualcosa di significativo, da voler dire agli altri, in maniera intenzionale. Per cui vi ringrazio perché il nodo cruciale di questo lavoro che adesso svolgeremo da qui in poi insieme si fonda proprio sulla verità. I focus group rappresentano proprio un tipo di discussione informale che vuole appunto un'analisi profonda di quelle che possono essere le criticità, di quelle che possono essere anche le esperienze, quindi si fonda sull'ambito della tolleranza: ciascuna di voi ha detto la verità perché sa che l'altro che ha a fianco, che in questo piccolo gruppo c'è, può essere tollerante anche rispetto alla verità che si vuole dire, e questo è un obiettivo importante, e questo, insieme alla preside, insieme anche a Fiorenza, abbiamo pensato che questa tipologia proprio, questa metodologia dei focus group, di cui la ricerca sociale si sostanzia, poteva essere proprio la metodologia più adatta a costruire qualcosa di nuovo, qualcosa che venisse dalla nostra esigenza come gruppo. Un gruppo omogeneo di individui, che cerca su un argomento specifico (il miglioramento delle pratiche educative) la possibilità di rilevare con più facilità soluzioni ed opinioni convergenti attraverso le interazioni tra i partecipanti. Il mio stile è estremamente partecipativo perché credo che questo consenta di far emergere nuovi punti di vista e ipotesi di lavoro. Io mi sento già una di voi, non mi sento assolutamente lontana dai vostri percorsi, anzi molti dei nostri percorsi si sovrappongono per esperienze simili: la difficoltà di abbandonare la propria famiglia, la casa, il proprio contesto per allontanarsi e andare a lavorare in un contesto diverso, magari, ecco, le pressioni familiari perché ciascuno di noi viene da un contesto familiare e quindi ha voluto operare una scelta proprio per in virtù di quegli elementi forti che ci vengono da quell'educazione familiare, il pagamento delle tasse che magari anch'io facevo un po' da sola, il senso del dovere verso quelle aspettative della famiglia da cui ciascuno di noi viene. Io ho la fortuna stasera, il privilegio di poter condividere con voi una, diciamo la ricerca da cui parte poi, il contributo che posso condividere con voi in questo percorso formativo. Noi siamo qui, non solo e tanto, ed esclusivamente per costruire intorno, diciamo, significati per negoziare insieme dei significati che possono riguardare, ecco, l'inclusione, che possono riguardare lo sviluppo professionale, il miglioramento delle buone pratiche, la capacità di progettare percorsi educativi che generino una qualità d'aula auspicata, che vanno proprio a rispondere all'eterogeneità, alle difficoltà che incontriamo in classe. Oggi le classi sono sovrappopolate di ragazzi, c'è sempre maggiore esigenza speciale nelle classi: troviamo, a fianco al disagio classico che conoscevo già dai tempi della Costituzione come, ecco, la disabilità in senso stretto, attualmente nelle classi, forse, sono in maggior numero i ragazzi che hanno svariate tipologie di difficoltà che il disabile in senso stretto, classicamente inteso con la certificazione 104; a questi ragazzi si aggiungono, ahimè, tante esigenze, esigenze di bambini che possono avere un disturbo sociale, un disturbo culturale, un disagio economico, semplicemente a volte disagi che vengono dalla disgregazione familiare, che ormai è dilagante, e quindi ad una serie di fattori noti ci troviamo ad affrontare una serie di fattori non noti che, ecco, come sfida, come un'attività, quella del docente si dice euristica, continuamente in progress, continuamente in revisione e quindi una revisione continua di quella che è la nostra professionalità, per questo essere docenti non è per deboli di spirito, per cui io mi sento molto vicina a quelle che sono le vostre esperienze. Il vantaggio che ho è proprio quello di starci nella scuola e di vivere come voi le esperienze d'aula che mi mettono davanti a criticità che vorrei, a

cui vorrei rispondere; la novità rispetto al passato è che prima cercavo le risposte studiando da sola, ora le cerco insieme agli altri. Tutto nasce, come vi dicevo, da un'esperienza, quella universitaria, che mi ha vista impegnata su un'analisi, un'analisi che, non so se vedete la slide che ho condiviso con voi; tutto nasce da questa mia passione per la ricerca e dal voler sperimentare un format, uno strumento, come dire: che potesse contribuire a sostenere le buone pratiche in classe in senso inclusivo, quindi la mia esperienza di ricerca è nata da un punto fermo, voglio indagare, voglio andare ad esaminare, quindi tutta una parte esplorativa che poi vi chiederò di condividere con tutte le vostre colleghe della vostra scuola, tutta una fase esplorativa con questionari, che sono stati somministrati a diverse scuole proprio dell'ambito 18, ambito del quale pure voi fate parte, che hanno rilevato che cosa? Tutte le criticità che sono emerse anche dalle vostre esperienze, dalle vostre narrazioni, ovvero: in classe abbiamo sempre più ragazzi con bisogni, bambini con bisogni educativi che richiedono interventi personalizzati, dobbiamo sempre rinegoziare il nostro intervento, quindi il metodo, l'intervento, lo strumento che avevamo utilizzato l'anno prima non va bene sicuramente per l'anno dopo, perché ci troviamo di fronte ad un nuovo soggetto, ad una nuova persona umana, che richiede un intervento completamente diverso. Per cui, vedete come è faticoso e come è anche difficile il compito di un docente che non completa mai la sua formazione, che non completa mai, diceva la collega Carmela che ha 42 anni di servizio insomma, quanto lei sia ancora entusiasta di imparare perché se uno la prende così, positivamente questa professionalità, come ho sentito in tante di voi, sicuramente arriverà come Carmela ad avere un entusiasmo massimo ancora per queste sfide che ciascun bambino poi ci richiede ogni volta. A questa fase esplorativa iniziale è seguita che cosa nella mia ricerca? Una fase che ci vede stasera insieme, ma che mi ha vista già in altre scuole operare, una fase di tipo, un approfondimento ecco di tipo qualitativo, che viene sviluppato attraverso questi focus group, quindi partendo da una dimensione già nota, quella che ho rilevato con i questionari, ovvero: quali sono le criticità che attualmente la scuola del terzo millennio ha in rapporto all'inclusione, quindi tutto quello che può emergere dalle vostre riflessioni e che è emerso da quale riflessione, e una fase qualitativa nella quale non si dà una risposta diciamo trasmissiva, io ti do il metodo, ti do il modello al quale io credo o che può essere opportuno in questa situazione, ma lo costruiamo insieme attraverso i focus group, per cui questa fase qualitativa che sarà attivata insieme, noi come gruppo, cercheremo di negoziare dei significati intorno a dei termini che sono alla base poi dell'intervento che possiamo trovare insieme efficace, possiamo credere in questo modello, strumento che vogliamo adottare per rispondere insieme a quelle che possono essere le esigenze speciali in classe, ma sicuramente sarà frutto di una nostra costruzione. D'accordo? Quindi non è, quello che io dividerò con voi saranno delle linee teoriche di riferimento, a cui voi potete credere o non credere, che vi possono convincere o non convincere affatto, quindi la forza del focus è proprio quella di far emergere le verità profonde e nel caso io vi dia un pacchetto preconfezionato teorico di quelli che possono essere gli strumenti, non è certo e non è neppure probabile, che ciascuno di voi poi lo possa realmente sperimentare in classe, lo possa condividere, lo possa fare proprio e poi promuovere in classe. Quindi noi che cosa faremo insieme? Negozieremo dei significati intorno a dei termini, che possono essere quello appunto del concetto di benessere in classe, cosa pensiamo del benessere? Cosa pensiamo dell'inclusione? Che idea abbiamo di comunità di pratica? Quindi ragioneremo insieme intorno a questi costrutti, ragioneremo e negozieremo un significato intorno al costrutto di sviluppo professionale, quindi, cosa pensiamo anche di noi proprio fatte donne, professioniste, che intervengono appunto su una dimensione anche molto rilevante ai fini sociali...Affinchè uno dei nostri bambini, dei nostri alunni, ce la faccia nella vita e abbia ragionevole successo cosa possiamo fare? Intorno a queste dimensioni, poi, evolverà l'analisi, quindi quali sono i problemi che possiamo evidenziare nel nostro vissuto, nella nostra comunità, quindi nel nostro istituto Ludovico da Casoria, come li analizziamo questi problemi che possono emergere, e la domanda che guiderà la nostra azione è: possiamo insieme costruire uno strumento teso a migliorare le pratiche educative e didattiche in senso inclusivo? Lo possiamo sperimentare sul campo? Perché, dopo che abbiamo negoziato un significato, dopo che abbiamo condiviso quali potrebbero essere gli strumenti per poter migliorare il nostro intervento in aula in senso inclusivo, sicuramente poi questo strumento ideato da noi ex

novo grazie al contributo di ciascuna di noi, lo dobbiamo validare, e quindi il gruppo di ricerca di cui attualmente fate parte, poi sul campo, individuato un contesto classe, agirà concretamente per implementare lo strumento ideato, per cui se arriviamo a costruire uno strumento di progettazione in senso inclusivo ideato proprio da noi, costruito come artefatto, cioè come qualcosa che si modella nelle nostre mani e che risponde a esigenze vere, quindi partiremo da un contesto classe, lo analizzeremo, e costruiremo questo percorso educativo e didattico nell'ottica inclusiva. Io vi mostrerò quelle che sono le mie conoscenze rispetto a questo tipo di progettazione, ma ovviamente potrà essere declinato in mille modi possibili, in diverse forme che vanno a rispondere alle esigenze del vostro contesto, non un prototipo generico applicabile in qualsiasi contesto. Ovviamente l'impianto metodologico afferrisce alla ricerca-azione, e lo strumento privilegiato è proprio quello dei focus group. Sicuramente il nostro lavoro in questi ultimi anni, negli ultimi 2 anni, è stato appesantito da questa esigenza, da questa ulteriore fattore che ha complicato, la pandemia ha complicato il nostro intervento, per cui anche questo dovrà entrare nella dimensione della nostra progettazione, perché da un lato si sono potute manifestare dei miglioramenti addirittura della prestazione, della professionalità docente, perché il ricorso all'utilizzo di svariati strumenti tecnologici, abbiamo imparato a fare tante cose che prima non sapevamo fare, ma dall'altro sicuramente ha marginalizzato chi già era ai margini, questi sono i dati delle rilevazioni OCSE Pisa, dei quaderni Euridice, dell'ISTAT circa i ragazzi che sono a rischio dispersione scolastica e quindi andremo a valutare anche quest'altro fattore. Io non voglio rubarvi... i focus di solito durano diciamo in media 60 minuti, vedrete che poi con l'andare del tempo, adesso vi è sembrato molto lungo l'intervento, diciamo vi sembra che il tempo magari passa più lentamente, poi vedrete che quando saremo all'opera la discussione diventerà più completa e avrà uno scopo ben preciso perché stasera era un primo incontro di conoscenza, non vi voglio assolutamente appesantire, so che venite da una giornata abbastanza faticosa, anche la preside ci tiene che almeno questi primi incontri non siano troppo pesanti, poi avremo magari più tempo più in là col tempo. Però io vi voglio dire, vi volevo rappresentare la linea generale di quello che abbiamo intenzione di fare insieme, che possiamo costruire e riconfigurare quindi partiremo dall'analisi del vostro scenario, del vostro contesto, quindi vi chiedo una cosa in particolare, sicuramente Fiorenza farà diciamo da collante un po' con noi, volevo che magari per il prossimo appuntamento portaste una vostra progettazione, una qualsiasi UDA, non vi preoccupate di nessun particolare, prendiamola così com'è perché è proprio la descrizione dei vostri contesti classe, ciascuna di voi interviene in una classe e di solito nel registro, a inizio registro, magari nei documenti, verbali, fate un minimo di descrizione della classe; allora per la prossima volta se vi va, così partiamo proprio dalle vostre esigenze, leggiamo e raccontiamo che classi vivete, vediamo un esempio di progettazione che utilizzate, qualsiasi, vi chiedo per favore di mostrarmi il peggiore, nel senso quello che avete abbozzato, quello che è rimasto magari così in bozza o anche magari quello che avete fatto sul campo ma non è riuscito benissimo, perché non abbiamo bisogno di raccontare un'eccellenza: noi dobbiamo costruire insieme un percorso, che vada a migliorare e possa sostenervi nel progettare in maniera più semplice, in maniera anche più rispondente a quelle che possono essere le esigenze del vostro contesto. Poi faremo appunto una riflessione perché la cosa fondamentale che deve emergere è la nostra capacità riflessiva, perché il docente ovviamente è un professionista riflessivo, cioè è un professionista che, a differenza di tutte le altre categorie, si distingue per una, tante componenti, sicuramente questa: nel mentre fa, riflette e pensa – Sto facendo bene? Il mio intervento è adeguato? – per cui, mentre il medico applica un protocollo che sa sicuro sia quello adeguato, noi lo dobbiamo costruire sul campo, vedere l'effetto, osservare, e riequilibrare magari quell'intervento, magari rimuoverlo proprio perché ha sortito... e questo sicuramente sarà la nostra risorsa maggiore. Allora io vi auguro un buon proseguimento di serata, lascio la parola se avete delle richieste o delle informazioni ancora da potermi comunicare, e ci aggiorniamo al prossimo incontro. Metterò a disposizione sul drive una raccolta di documenti che se vi va potete consultare, che sono relativi proprio a queste dimensioni che abbiamo citato, ovvero inclusione, sviluppo professionale, lo stato dell'arte intorno a queste dimensioni, la progettazione secondo l'approccio UDL, sono dei piccoli contributi di ricercatori che attualmente ancora studiano queste dimensioni, che possono esserci utili per creare il nostro modello di

progettazione più inclusivo. D'accordo? Non so se c'è qualcuno di voi che vuole dire qualcosa, altrimenti poi ci aggiorniamo al prossimo incontro, che è... ricordami

Fiorenza: Lunedì

Anna: Ok, va bene Fiorenza

Fiorenza: Stesso orario

Anna: Sì, va bene, d'accordo. Intanto vi ringrazio perché siete state veramente generose e spero che questo gruppo costituito produca un buon frutto soprattutto per le vostre classi

Fiorenza: Noi ci crediamo molto, giustamente come più di una collega ha evidenziato, mai come in questo ciclo ci siamo ritrovate...

Silvia: Si sente male Fiorella

Carmela: Ora meglio, vai. Bisognava chiudere qualche microfono

Fiorenza: Ok, ci siamo ritrovati in questo ciclo che è appena iniziato, veramente classi con bambini molto problematici, problematici nel senso che non hanno, non ci sono bambini disabili particolarmente gravi, ma ci sono bambini che provengono da situazioni familiari molto dure quindi nella gestione, anche nel cercare appunto di tenerli insieme come gruppo classe, si sta facendo molta fatica. Infatti anche per questo, proprio con la dirigente insomma si era pensato al nostro gruppo perché sono classi prime, e quindi abbiamo davanti un percorso lungo. Speriamo che...

Anna: Sì, questa era proprio l'idea: di partire con un gruppo sul quale poi possiamo vedere la ricaduta, perché dopo che abbiamo ideato questo percorso insieme, questo nuovo modello di progettazione, quest'artefatto, poi implementeremo quest'attività in classe, e il gruppo di ricerca, insieme a me e anche alla professoressa Striano, verrà in classe e lo metteremo in atto

Fiorenza: Ecco

Anna: Quindi insegneremo insieme, lo costruiamo, lo implementiamo, e la cosa che ne dovrebbe nascere è la diffusione, ovvero: ciascuna di voi può venire insieme a me in altre scuole e mostrare quello che abbiamo costruito e i risultati che ha prodotto, perché è solo se convince noi e produce nel nostro contesto un buon frutto, che noi possiamo convincere tutti gli altri a perseguire quest'obiettivo. Io vi ringrazio, vi auguro buona serata a tutti e ci aggiorniamo al prossimo incontro, ti mando i materiali così li mettiamo. D'accordo? Al prossimo incontro giovedì allora

Tutte: Buona serata, grazie

Anna: Grazie a voi, buonasera.

N.2 03_06_2021

Nel secondo focus group, il gruppo creatosi è stato guidato nel commentare l'indagine esplorativa che ha coinvolto i docenti dell'ambito 18 della regione Campania. In particolare la discussione è stata focalizzata sugli ostacoli alla didattica inclusiva, e sulle metodologie utilizzate, come ad esempio la lezione frontale che è risultata lo strumento più utilizzato nella prassi didattica. Infine viene rievocato il modello di progettazione utilizzato regolarmente dalle docenti, invitandole a riflettere sui limiti di questo modello in relazione alla gestione di un contesto classe reale eterogeneo in cui si trovano ad operare.

Anna: Come è emerso dall'indagine esplorativa che ha visto coinvolti i vostri colleghi dell'ambito 18, il 70% dei docenti ritiene che gli ostacoli ad una didattica inclusiva siano da ricondurre in primo luogo all'accessibilità degli ambienti di apprendimento, in secondo luogo alle difficoltà di progettazione che tengano conto dei bisogni specifici degli alunni. Siete d'accordo? Quali pensate possano essere le proposte per migliorare la qualità d'aula? Inoltre, il 90% degli intervistati afferma che la metodologia più utilizzata nella scuola sia la lezione frontale. Secondo voi, perché?

Carmela: Io credo che sia una metodologia tra virgolette rassicurante... per quanto riguarda gli ostacoli alla didattica inclusiva, credo che sia da prendere in considerazione soprattutto il problema delle classi numerose...

Fiorenza: Credo che rassicuri molto il docente perché si muove su un contesto che conosce e quindi insomma questo lo rassicura molto. Forse siamo come categoria anche poco, con poca voglia di cambiare, ecco. Ci ancoriamo a delle...

Pina: è faticoso cambiare, però io come diceva Lilla prima, forse questo dato lo leggerei diversamente, lo leggerei all'inverso: forse proprio nella scuola primaria si adottano tecnologie diverse per fare le lezioni, forse il dato è meno alto nella scuola primaria

Anna: è meno alto sicuramente, magari perché poi si fa una media e quindi ne esce un risultato

Pina: Io vedo che molte di noi adottiamo metodologie innovative, metodologie alternative, usiamo la tecnologia per stimolare i nostri alunni, per attirare la loro attenzione, forse la scuola primaria è proprio quella scuola che stimola di più il docente e poi il docente e i bambini, forse è un settore, un segmento che è più innovativo a livello di scuola

Anna: certo

Pina: Io lo sento molto, lo vedo, lo sento, lo vedo nei corsi, lo vedo nella pratica quotidiana tra i docenti, pure quando entro in classe con le mie colleghe, vedo che fanno, usiamo molto la LIM, i vari siti, le tecnologie...

Adriana: No, io non penso che le tecnologie.... Scusami, io non penso che le tecnologie siano sempre sinonimo di inclusione, assolutamente

Pina: Però possono essere un mezzo per facilitare

Adriana: Secondo me dipende sempre come vengono usate, perché magari si può fare una lezione frontale tranquillissima, convinta di aver fatto una grande rivoluzione copernicana, invece non si è fatto nulla, si è solo sostituito il libro alla LIM o a qualcos'altro. Il problema è che l'inclusione vuole che si osservino i bambini, si deve partire da loro, e naturalmente come diceva non so chi, è molto più faticoso perché come docente uno si deve mettere in discussione

Pina: deve costruire dei percorsi

Adriana: a livello frontale in discussione sono sempre i discenti, gli alunni, no? Anche perché un gruppetto non avrà difficoltà, quindi ti segue a prescindere, tu continui a guardare quel gruppetto e vai avanti, secondo me

Fiorenza: infatti questo era uno dei commenti che spesso facciamo io e Lilla, insomma parlo spesso con Lilla perché è la collega con cui lavoro da tanto tempo, per cui su tanti aspetti abbiamo percorsi molto vicini, insomma forse noi ci preoccupiamo sempre troppo di chi non ci segue, quindi questo forse ci mette continuamente in discussione, perché questo bimbo non mi segue? Forse non ci riesco, torniamo indietro, dove ho sbagliato? E allora sembra a volte che si procede con una lentezza estrema nelle cose perché si cerca di tirare dentro sempre tutti, a volte veramente con grande, grande difficoltà

Carmela: e adattando poi la metodologia di volta in volta, cioè dall'errore, si fa tesoro dell'errore per ricalibrare e rimodulare l'intervento e la metodologia applicata, proprio perché, se ci si rende conto che una non è andata bene, allora magari si prova con un'altra proprio personalizzando quasi forse individualmente l'intervento, perché veramente ci sono poi problemi diversi, ecco. L'inclusione in classe sugli alunni presenta aspetti diversi, e quindi veramente a volte si deve personalizzare anche su 3 bambini che io voglio includere, devo fare 3 percorsi diversi, quindi ecco perché questo dato mi ha molto spaventato, perché ritenevo che fosse ormai una pratica, non dico accantonata perché ecco, per l'amor di Dio, è sempre valida voglio dire la lezione frontale in certi momenti, ma che non fosse così alta la percentuale con cui viene usata, perché nella scuola primaria è veramente impossibile andare con un 90% di lezione frontale

Anna: sì, grazie Lilla. Che ne pensano gli altri di questo dato?

Maria: Allora, anche io sono rimasta abbastanza sorpresa, tanto direi, perché è veramente molto alto, molto consistente, ad esempio quest'anno io trovo delle difficoltà, e credo che la maestra Giovanna mi possa seguire in tal senso, con una classe in particolare, dove abbiamo diverse problematicità di cui una particolarmente grave, e lì mi appoggio, seguo un po' il discorso della maestra Lilla, dove effettivamente ci adeguiamo giorno dopo giorno alle varie circostanze e alle varie modalità; magari quello che è andato bene il lunedì, non lo possiamo riproporre la metodologia l'approccio il giorno seguente, perché c'è un'agitazione particolare. Nell'altra sezione poi quando mi sposto, c'è un contesto completamente diverso, quindi spesso mi capita di pormi dall'altro lato e di osservare i bambini, renderli partecipi, per fare in modo che loro vadano avanti in un discorso, cosa che non posso riproporre nell'altra sezione, dove le situazioni complesse sono davvero tante e tra l'altro variegata e quindi mi pone in una posizione difficile da gestire in maniera diversa, anche per garantire un po' la sicurezza di tutti dobbiamo fare attenzione e dare priorità alle volte a certi aspetti, per cui mi spaventa questo dato così ampio, lo comprendo anche rispetto a determinate circostanze, vivendolo quest'anno in prima persona dove se in una sezione posso muovermi in un determinato modo, nell'altra ho più difficoltà a gestire le metodologie, a variarle, perché ci sono, in un anno poi come questo particolare, ci sono delle priorità da gestire che non ti consentono di spaziare da una metodologia all'altra, o comunque sia di farlo ma di non trovare una stabilità perché davvero insomma dipende dal contesto e dal tipo di clima che trovo quotidianamente

Anna: sì Maria, e come pensi che questo dato insomma si possa un po' modificare in meglio, e se pensi sia un bene farlo?

Maria: credo sia un bene farlo e credo che la formazione possa aiutare tantissimo, però una formazione diciamo molto molto pratica, soprattutto una formazione non generica ma costruita, dove ci si cala nelle diverse situazioni e dove magari ci possano essere delle figure di tutor che siano fisicamente presenti nei contesti scolastici, che accompagnino i docenti a sperimentare metodologie diverse senza paura, perché concordo con Fiorenza quando prima diceva che è una metodologia che dà più sicurezza, una comfort zone dalla quale si fa fatica ad uscire perché mettersi in gioco, soprattutto in situazioni a volte problematiche, variegata, e diventa molto complesso. Credo che la formazione in tal senso ci possa aiutare, ci possa davvero dare quell'elemento in più per fare un salto e non avere paura

Anna: va bene, grazie Maria, grazie. Gli altri che ne pensano di questo dato?

Fiorenza: colleghe!

Silvia: su quello che avete detto voi concordiamo, su quello che avete detto. Io ripeto, diciamo che girando per vari istituti, è stata questa la percezione, la visione: che le insegnanti utilizzino quasi sempre questo tipo di metodologia, anzi molto spesso io ho cercato di cambiare, perché io amo molto la didattica laboratoriale, i lavori di gruppo, stare in mezzo ai bambini, sinceramente mi è stato sempre negato. Ho trovato spesso una resistenza perché molte docenti si ostinano a

pensare ad un unico tipo di lezione. Qui, da quando sto qui a Casoria, il discorso è cambiato e qui c'è un modo diverso di insegnare ai bambini, e questo non solo in Campania, anche a Roma ho riscontrato la stessa cosa, identica, qui nel casertano anche

Anna: siamo d'accordo penso, su questa positività legata a questo tipo di intervento che non ricorra solo alla didattica frontale e trasmissiva. Secondo voi invece quali potrebbero essere i limiti o le criticità? Maria già faceva un accenno alla didattica laboratoriale o alla didattica inclusiva che ricorre a una serie di strumenti che vanno a supporto della crescita e dello sviluppo di un allievo diversificando, cercando di personalizzare l'intervento. Secondo voi in quel caso, quando voi smontate l'aula e la configurate secondo questa dimensione plurale, individuale, personale, cosa avviene di critico? Quali potrebbero essere oppure voi non ne evidenziate? Qual è la vostra esperienza quando vi cimentate in una lezione che è orientata all'inclusione, che cerca di dare risposte specifiche ai bisogni contingenti, quali sono le criticità o i limiti di questo tipo di progettazione, di questo tipo di intervento? Voi lo sapete, entrate in classe e fate un'attività laboratoriale, qualcuno di voi già lo ha detto: è sicuramente più faticoso, però oltre la fatica che può essere una criticità ma non un limite perché magari se dà buoni risultati, uno essendo un adulto, un professionista, cerca di farcela, di resistere alla fatica. Dico, al di là di questa fatica che sicuramente può andare a connotare, limiti, criticità che possono emergere da situazioni d'aula o secondo voi non ce ne sono? Cosa mi potete indicare rispetto a questo?

Fiorenza: penso che uno dei limiti potrebbe essere il discorso che si rischia di frammentare molto il lavoro, e soprattutto si inizia senza avere certezza di dove si andrà a finire, perché è chiaro che è un continuo riadattamento, io mi rendo conto della risposta dei bambini e quindi mi riformatto continuamente, intervengo nella correzione continuamente, nella correzione del mio percorso e non del bambino chiaramente. Quindi è chiaro che io posso aver immaginato un percorso, che poi a fine giornata o del periodo che avevo ipotizzato, non è andato assolutamente così, ha preso tutta un'altra piega, potrebbe essere così come non potrebbe esserlo, per cui è chiaro che c'è un continuo doversi rivedere e riflettere su cosa si sta facendo e su qual è la risposta dei bambini. Se poi effettivamente questa modalità sta arrivando a tutti... ecco spesso si corre il rischio poi di lasciare fuori al contrario bambini che sono magari più dotati, eccellenze, restano più ai margini perché è chiaro che per tirare dentro il gruppo mi calo a un livello un po' più abbordabile, quindi questo secondo me potrebbero essere delle criticità

Anna: sì, c'è qualche altra considerazione rispetto al come? Se noi non condividiamo la lezione frontale allora come dovrebbe essere questa progettazione? Avendo valutato questi rischi, queste criticità, mettendole anche in conto, come si potrebbe pensare a una progettazione che si pone a riparo da una parte dalla lezione trasmissiva, e dall'altro da una deriva che va a mortificare magari anche chi è eccellente o magari va a mortificare il programma stesso che dobbiamo portare avanti

Fiorenza: più che mortificare il programma non è tanto... il discorso è che magari si rischia di frammentare troppo, a volte io me lo pongo molto come problema... si ritorna sempre molto con approcci diversi a concetti, situazioni, per cui uno ha la sensazione di dire – vabbè, però probabilmente forse è vero che io sto cercando di arrivare con modalità e canali comunicativi diversi...

Anna: quindi la frammentazione tu la interpreti, giusto per capire io meglio il significato delle cose che stai dicendo, come quella condizione in cui, per semplificare, va via più tempo e quindi ritorni su uno stesso concetto per rappresentarlo in maniera più semplice ad un gruppetto, anziché andare avanti con la progettazione e andare su altre dimensioni, ci si sofferma troppo...

Fiorenza: ci si sofferma, ecco

Anna: sulle conoscenze, e questo in classe va a scapito di chi è più bravo, di chi aveva già raggiunto quell'obiettivo e sta lì ad aspettare chi è meno capace. Quindi secondo voi, dal punto di vista invece di chi ha ascoltato finora, quale potrebbe essere la soluzione affinché questo non

avvenga, affinché non si mortifichi chi anche di voi magari ha sperimentato una situazione in cui questo non è avvenuto pur cimentandosi in una didattica che fa ricorso a metodologie diverse, che fa ricorso alla cosiddetta scomposizione del compito? Chi ha sperimentato una forma che può essere più o meno ancora accolta?

Maria: io direi che insomma piuttosto che una forma, un *modus operandi*, io poi mi rendo conto, magari quella determinata giornata è andata in quel modo, quindi c'è stata quella frammentazione, e va recuperarla in un momento successivo come diceva anche Lilla prima, con quel bambino in particolare, andando a recuperarli e quindi rendendoli in quel momento, in quella giornata o circostanza più partecipi e protagonisti, quindi abbiamo sempre la possibilità di poter recuperare degli aspetti, di poterli riprendere, di rimodularli quindi possiamo fare gioco forza sul fatto che abbiamo un tempo a disposizione e quindi andiamo a recuperare degli aspetti, poi i bambini anche quelli più brillanti trovano sempre il modo, anche a me oggi è successo in più circostanze di dover fare un lavoro che coinvolgesse un po' tutti, però anche se il bambino brillante sembrava essere in quel momento accantonato, lui trovava sempre il modo di poterlo recuperare e di coinvolgerlo in maniera diretta con delle domande specifiche, oppure lasciandolo andare libero perché di solito a quelli brillanti in realtà bisogna tappare la bocca, perché loro sono sempre pronti a dare informazioni, oggi addirittura insomma un bambino ha notato il mio abbigliamento, quindi poterli riprendere chi era diverso rispetto al solito mi ha sorpreso, però in realtà lui era uno che va per i particolari, quindi riprenderlo anche da un'affermazione così avulsa, esterna al contesto didattico, partire da lì per poter agganciare anche altri aspetti quindi credo che noi possiamo muoverci in relazione a come sta andando il tutto, qual è l'andamento e ancorarci recuperando degli aspetti che sembrano essere andati persi ma che in realtà possiamo recuperare in un altro momento

Pina: per i bambini diciamo più bravi, che definiamo a volte eccellenze, io immaginerei ruoli specifici all'interno di un gruppo, di un lavoro di laboratorio, dare dei ruoli, dei compiti specifici, farli assumere delle responsabilità per la conduzione di questo lavoro, dei ruoli di responsabilità, dargli proprio il lavoro da fare, assumere un ruolo particolare all'interno del gruppo, quindi anche lui con le sue potenzialità può dare un *input* una maggiore forza a questo lavoro, a questo gruppo, che è poi composto da livelli diversi di apprendimento, parlavamo di bambini con difficoltà ma anche di bambini con grandi potenzialità, quindi dare dei ruoli particolari anche a quelli che hanno... io per esempio in passato l'ho fatto con bambini che avevano delle specifiche competenze in alcune aree, davamo dei compiti particolari, il famoso tutor mi viene in mente adesso, infatti anche oggi a scuola con noi capita spesso che il più bravo si pone per aiutare il compagno che resta più indietro, e quindi nelle attività laboratoriali il più bravo può dare la spinta maggiore al lavoro laboratoriale

Anna: che cosa secondo e te secondo gli altri, perché dovrebbe essere proficuo per un ragazzo eccellente già?

Pina: io penso sempre che questo bambino per esempio...

Silvia: proficuo per chi?

Pina: non ho capito Anna, ti ho sentita a tratti

Anna: allora, questo che tu facevi emergere, quindi ti ringrazio per il tuo contributo e in effetti ringrazio tutte voi per la verità delle cose che ci stiamo dicendo, perché nessuno sta facendo fatica a quanto vedo e a quanto sento, veramente a rappresentare quelle che sono le problematiche e eventuali modalità di conduzione di una lezione... tu facevi emergere una cosa importante

Maria: Anna_scusami un attimo, Serena credo che il tuo microfono faccia... prima dava fastidio

Anna: allora, dicevo Pina, facevi emergere una cosa molto bella sulla quale io ancoravo una provocazione, perché giustamente chi fa la didattica, chi utilizza perlopiù didattica inclusiva e per didattica inclusiva intendiamo il ricorso a tutti quegli strumenti, metodologie, artefatti, che

possono essere di supporto e possono rendere il percorso di classe possibile anche a chi ha difficoltà, ovviamente smontare la classe secondo l'utilizzo di queste metodologie, utilizzare una continua scomposizione del compito, tutte quelle metodologie che vanno a supporto della didattica inclusiva, tra i quali anche il peer to peer ovvero l'aiuto reciproco tra bambino più competente e bambino meno competente, sicuramente risultano essere proficui per i bambini che hanno maggiore difficoltà. Tu avevi posto però come qualcosa che andava in risposta a quella perplessità che faceva emergere Fiorenza, che le utilizza le metodologie attive, dice – Quando le utilizzo mi sento quasi che sto troppo frammentando, troppo semplificando e quasi mi sento di arrecare un danno ai bambini che sono più bravi – tu spontaneamente rispondevi a questa cosa dicendo – io in effetti i più bravi dalla mia pratica nella gestione di una classe li metto ad avere una funzione di tutoraggio, di supporto agli altri bambini, in modo tale da non farli annoiare, da utilizzare le risorse – e io ti facevo una domanda provocatoria, così per sintetizzare un po' a chi si era un attimo allontanato dal nostro percorso, dicevo – proficuo per chi? – cioè, è proficuo per il bambino che ha difficoltà farli lavorare in diade, bambino più competente e meno competente, oppure nell'ambito di un cooperative learning che è molto strutturato io assegno una funzione di tutor, di responsabilità. In questa mia scelta sto semplicemente impiegando il tempo di quel bambino bravo arrecando un supporto al bambino meno competente che da solo magari quel compito non avrebbe mai svolto, o sto facendo altro? Il vantaggio per chi è?

Adriana: io dico la verità, io probabilmente per la mia formazione come alunna, io penso di aver invece molta difficoltà nel lavorare in gruppo, quindi questa cosa invece, proprio perché io ho difficoltà, mi piace molto quando la fanno i miei alunni. Io quello che ho visto, anche quando i nostri bambini erano più piccoli, quando un bambino va ad aiutare un altro, è come se si rendesse ancora più conto del compito che fa, come se facesse quasi una metacognizione del compito, e provare a semplificare non è una cosa facile, noi insegnanti pensiamo tutti di saperlo fare ma non è così, non è che andiamo a facilitarlo o addirittura a semplificarlo. Io quando vedo bambini che sono in grado di farlo, davvero resto sorpresa perché per me quella è una vera competenza. A parte che si parla molto della competenza relazionale, quindi il fatto che non si resti concentrato su se stesso ma ci si rende conto che l'altro anche può avere delle modalità diverse, per me queste sono cose importanti, poi ripeto, per una cosa personale, adoro quando vedo lavorare in gruppo perché a me piacerebbe tanto però mi rendo conto che o divento io che parlo, allora per rispetto degli altri faccio 3 passi indietro perché so che non ho questa capacità e quindi mi piace vederla negli altri

Anna: sì, adriana. C'è qualcun altro che vuole intervenire su questa cosa? Perché penso sia cruciale per andare avanti. Il nostro accordo su quello che dice Adriana e che ha introdotto Pina su sollecitazione di Fiorenza e Lilla, che mettevano in evidenza, come pure Maria, questa criticità non pensare esclusivamente ai bambini più bisognosi che ci chiedono di semplificare, ci invocano la semplificazione o la scomposizione di un compito perché non riescono ad accedere pienamente a quella conoscenza e quindi da questa criticità emergeva la risposta di Pina che andava a considerare un'opzione da lei utilizzata, ovvero rendere responsabile un bambino più competente nella gestione di un gruppetto, nella gestione di un compito rispetto al tutoraggio che può avere verso gli altri.

Pina: Sì, Anna. Adriana sottolineava una cosa, ci diceva, se ho capito bene, io penso che quel bambino a cui io do un compito di aiutare l'altro bambino, farà molta fatica a livello cognitivo, perché semplificare per un altro, trovare le strategie per aiutare un compagno a capire quel contenuto, richiede uno sforzo, e lei faceva ricorso alla metacognizione, ovvero la capacità di riflettere sul sapere, quindi non è solo un prendere il sapere, conoscere, ma è piuttosto una capacità di riflettere su quella conoscenza e quindi di porsi un gradino in attimo più in alto rispetto alla conoscenza, che sicuramente ha un suo valore, in tutto il processo di insegnamento-apprendimento perché nell'apprendimento, se vogliamo che i contenuti si sedimentino nella mente di questi bambini e che non siano dei contenuti slegati tra loro, che a breve magari decadono, come la classica tabellina imparata a memoria che se non ripeti per tanti anni magari

poi la dimentichi, così come la poesia, ma una conoscenza che è frutto di una costruzione attiva, frutto di una riflessione sulla conoscenza stessa, che fa funzionare le dimensioni del pensiero più alto e quindi se un bambino meno competente a queste funzioni più alte di metacognizione, di riflessione, non ci arrivano subito, sicuramente ci arrivano in maniera più agevole i bambini che hanno competenze maggiori, che sono più abituati anche all'astrazione, alla capacità di riflessione che si portano dentro, di problem solving, sono quei bambini che nella classe si distinguono per guizzi, per intelligenza creativa, perché sono attivi continuamente.

Anna: Assolutamente. Quindi io colgo sicuramente l'occasione che Adriana mi dà per riportarvi una mia piccola esperienza come docente di sostegno, in cui utilizzavo spesso questa modalità, e quindi venivo tacciata, 20 anni fa per esempio, dai docenti di classe qualche volta ma non sempre a dire il vero perché ho sempre trovato docenti molto capaci di collaborare, ai fini della riuscita del progetto educativo, ma anche ahimè ho dovuto affrontare i genitori, che non sempre, non esperti di educazione, perché i genitori hanno una loro competenza, hanno la primazia sull'educazione, certo nessuno gliela vuole togliere, noi professionisti abbiamo due compiti: lavorare bene in classe ma anche un po' entrare in dialogo con la famiglia per spiegare le scelte che effettivamente o eventualmente facciamo, che sono al di fuori di questo 90%. Perché il collega bravo che fa la lezione tradizionale, trasmissiva, che non smonta un po' la classe e che riempie tanti quaderni, magari ha una prova provata di quello che fa. Tutto il lavoro che invece si fa a livello relazionale, a livello di problem solving, a livello di metacognizione, è qualcosa che resta di meno sulla carta ma che rende i ragazzi una comunità, che è una base importante da cui partire per poter lavorare bene e migliorare la classe a livello inclusivo, di qualità, dell'autostima e delle relazioni. Sicuramente questa cosa della partecipazione attiva un po' di tutti i membri è un punto fermo, che volevo sottolineare prima di chiedervi di descrivere un contesto classe in cui attualmente lavorate. Vi avevo chiesto di mettere a disposizione proprio una descrizione di quelle che fate nei vostri registri oppure possiamo dirlo anche verbalmente e qualcuno di voi la può postare su questo drive che diventerà un ambiente condiviso con materiali che possiamo consultare tutti. Il punto fermo al quale oggi arriviamo, se siete d'accordo, è la realtà ci pone di fronte all'impiego della didattica trasmissiva che la fa da padrona rispetto all'impiego delle metodologie attive. Ora, a seconda dell'istituto, la cifra sarà più o meno alta, e quindi questo è un dato di fatto, possiamo sperare in una didattica più inclusiva? E quando pensiamo alla didattica inclusiva, siamo tutti concordi nel ritenere che la lezione tradizionale non ci aiuta nella didattica inclusiva? Perché la lezione tradizionale non aiuta, secondo voi?

Carmela: perché non arriva a tutti, vuoi per il codice, per il modo di approcciarsi alla spiegazione, non può arrivare assolutamente a tutti quindi non può essere inclusiva

Fiorenza: anche perché è unidirezionale quindi c'è una persona che parla e una che ascolta, non c'è lo scambio

Giovanna: non c'è azione

Carmela: non c'è interazione

Giovanna: i soggetti non sono attivi ma passivi

Anna: certo, in una lezione tradizionale ci possiamo perdere qualcuno e lasciarlo indietro

Silvia: anche perché, proprio come posizione in classe dell'insegnante, in una lezione frontale, non arriva a tutti. Penso all'insegnante seduta dietro la cattedra che spiega, è una cosa per i bambini di una noia mortale

Serena: ancora di più oggi, un maestro o una maestra che non è un grande stratega e quindi tenga l'attenzione per tanto tempo, penso che anche una eccellenza possa perdersi.

Anna: Serena hai detto una cosa molto bella e molto importante, hai ricordato a tutti come un campanello: non è detto che la lezione frontale lasci indietro solo coloro che hanno delle difficoltà, può essere che tra questi che ci lasciamo indietro ci sono proprio le eccellenze

Serena: anche perché con tutto quello che c'è oggi come canale comunicativo, la trasmissione di tutto quello che passa nelle menti dei bambini, visivamente, acusticamente, è un bombardamento continuo se solo consideriamo il fatto che le generazioni, ma anche la mia, che si limitavano alla fascia oraria di cartoni animati alla tv che tanto attendevamo, oggi i bambini accendono il televisore e nel miglior caso possibile si trovano a qualsiasi ora e canale i cartoni. Considerato tutto internet e tutto quello che gira intorno alle nuove tecnologie, i bambini sono sovrastimolati nella mancanza di stimoli concreti secondo me; la loro stimolazione è passiva sempre quando sono davanti a questi dispositivi, dovrebbe diventare, diventa attiva in classe in una lezione frontale di 2 ore, si perdono dopo 5 minuti secondo me. Quindi a meno che il docente non abbia una personalità tale da essere una pedina che salta quasi un saltimbanco come attrattiva, io credo che risulti molto difficile. Io volevo capire una cosa, questa statistica fa emergere cosa usano i docenti e non cosa poi viene fuori da ciò che usano i docenti o ho capito io male?

Anna: no è proprio l'utilizzo, loro con una serie di risposte possibili, tra qual è la metodologia che più utilizzi tra cooperative learning, laboratoriale, lezione frontale, peer to peer, loro hanno scelto la lezione frontale, cioè quella che attualmente utilizzo di più. Questo è un dato che non vi deve sbalordire, perché in effetti come vi dicevo è un dato che emerge da tante rilevazioni, internazionali e nazionali

Serena: forse è un dato che fa emergere un po' le basi di tutto, perché già come posizione ci mettiamo uno di fronte agli altri, quindi è un dato di fatto

Anna: tu mi fai riagganciare ad una cosa molto importante accennata all'inizio, che prima di questa domanda, relativa a come i docenti fanno lezione ovvero fanno lezione per il 90% con una lezione tradizionale, dall'80 al 90%, questa è la stima, ce n'è un'altra subito prima che invece evidenzia un altro fattore intrinsecamente collegato. Dice - dove trovi più ostacoli alla didattica inclusiva? - Loro rispondono – all'ambiente – cioè a come è strutturato l'ambiente, e tu lo hai detto: ma se io penso a come sono fatti gli ambienti, come li troviamo oggettivamente e fisicamente, è normale che io devo pensare che il 90%, anzi io ho un sospetto, forse è il 100% delle attività, perché a meno che tu quando entri in classe, non smonti e dici – alzatevi tutti, mettiamo i banchi in cerchio, mettiamo i banchi che vi guardate negli occhi, io mi siedo vicino a un gruppo... - ma è un lavoro faticoso la didattica inclusiva perché non abbiamo neppure il supporto d'aula fisico, perché ci rechiamo in classi dove dobbiamo cominciare a lavorare proprio sul fisico

Silvia: può essere il materiale

Anna: ecco, gli strumenti... e un'altra cosa: i docenti evidenziano... Lilla dimmi

Carmela: no, dicevo: cambiare il setting di volta in volta, adattarlo alle necessità, noi quest'anno abbiamo avuto grosse difficoltà perché bisognava mantenere le distanze, i banchetti in una determinata posizione, non si potevano girare, abbiamo avuto effettivamente è stato un ostacolo molto grosso

Anna: e quindi questo è il primo, l'altro come indicato dalla maggior parte dei docenti a cui viene richiesto – ma perché questa didattica inclusiva è così difficile da mettere in campo? – Prima cosa perché quando entri in aula, come diceva Serena, c'è un ambiente che non corrisponde assolutamente ad una didattica inclusiva, due: la progettazione, per i tempi, per i programmi, per quello che ci richiede.

Carmela: Sono d'accordo. Cioè, noi tutte siamo un po' meno investite perché non abbiamo un esame di stato finale ma comunque abbiamo le prove INVALSI che rappresentano comunque un

feedback importante; se un bambino, ecco, mi metto e faccio qualcosa che non produce poi un risultato, rallento quello che è tutto il percorso che devo fare, i programmi che hanno un peso rilevante, il tipo di progettazione che ho utilizzato, tra l'altro, non mi consente di essere realmente inclusiva perché non c'è scritto da nessuna parte in una progettazione come io devo trattare quella conoscenza affinché sia accessibile a tutti in un contesto.

Anna: sono d'accordo, infatti se voi vedete la progettazione, io adesso, prima che descriviamo un contesto così poi andiamo avanti, vi volevo condividere il modello di progettazione sul quale sicuramente molti di voi lavorano. Condivido questa scheda che sicuramente sarà di vostra conoscenza, penso riuscite a vedere, è un'unità di apprendimento: in questa unità di apprendimento dove c'è la denominazione del percorso, tutto quello che un docente curriculare deve riempire, sono i campi di abilità, conoscenze, i destinatari, prerequisiti, fasi di applicazione, ma da nessuna parte c'è scritto – cosa fai per i bambini con difficoltà? Cosa fai per i bambini eccellenti? Cosa fai sul setting? – allora se noi abbiamo stabilito che lavorare nell'ottica inclusiva significa fare in modo che questi bambini sperimentino forme di apprendimento condivise, partecipative, che fanno ricorso al cooperative learning o a tutte queste metodologie attive, che dobbiamo contemplare quando trattiamo una conoscenza, attività che siano fruibili sia da bambini che hanno estrema difficoltà, sia da bambini eccellenti, considerate per esempio tutti gli stili cognitivi? E dove ci sta per esempio un campo dove io posso mettere quanto importante e come rispondo a questi stili cognitivi?

Fiorenza: quindi questa è una UDA rivolta ad una classe tipo, ma non alla classe dove io poi tutti i giorni vado, quindi il cimentarsi poi con una didattica inclusiva è normale che diventa difficile, diventa difficile perché noi utilizziamo un modello di progettazione molto rigido, che non va a coprire le nostre esigenze reali, cioè io compilo quello, ma è un adempimento burocratico che si scolla completamente da quello che io faccio realmente in classe.

Anna: Allora nella progettazione a ritroso che vorrei ideare insieme a voi, è piuttosto il contrario, ovvero: partiamo da un contesto classe reale, vediamo quali sono i bisogni che emergono dopo le osservazioni che voi avete fatto sicuramente durante quest'anno perché trattandosi di una prima avete potuto osservare una serie di criticità, una serie di risorse che avete trovato in questo bel gruppo di bambini, in base a quello che abbiamo osservato andiamo a strutturare un modello di progettazione che contempli un po' di cose che forse il Ministero si è dimenticato, perché nessuno di loro mette mai piede in un'aula vera. Questo è quello che mi sento di dirvi, quindi chi di voi vuole... poi in base a questa descrizione, la prossima volta cercheremo già di apportare delle modifiche a questo costruito e di conoscere una serie di cose che volevo condividere ancora con voi. Chi si sente di.. voi siete in due interclasse, come mi è parso di capire

Fiorenza: no, siamo tutte di una stessa interclasse però ci sono le due referenti, Serena che è referente del sostegno, invece Adriana ha la funzione strumentale per la dispersione

Anna: di quale sezione parliamo? Prima?

Serena: Quarta e quinta

Anna: ah non in prima

Serena: il gruppo, quasi tutto, è di prima, poi ci siamo io e Adriana, lei sta sulle quinte e io sulle quarte

Adriana: dicevo la sperimentazione avverrà nelle classi prime

Anna: d'accordo, è quello che stavo dicendo. Quindi, volevo partire dalla descrizione di questa prima, chi si sente di descriverla?

Fiorenza: Giovanna vai, descrivi la 1° E

Serena: quindi destinata ad una classe, giusto?

Anna: no, incominciamo da una, poi magari possiamo anche prevedere la descrizione di un'altra classe

Giovanna: sì, va bene. Allora iniziamo con la 1° E?

Anna: raccontaci i bimbi come sono fatti

Giovanna: allora... da dove devo iniziare?

Anna: da quanti sono

Giovanna: allora, da quanti sono innanzitutto, sì. Sono 18 bambini, non ricordo se la maggioranza è maschile o femminile, forse sono distribuiti equamente

Maria: siamo lì Giovanna, mi pare 9 e 7, più o meno

Giovanna: cosa volete che vi dica?

Anna: tutto ciò che ti viene in mente, poi tutto ciò che dimentichi ci saranno le tue colleghe che aggiungeranno, perché ciascuno di voi ha un punto di vista, anche le docenti di sostegno potranno aggiungere qualcosa

Fiorenza: di questa classe non ci sono, erano formate già

Carmela: ci sono, non sono presenti nel gruppo, ma ci sono

Giovanna: diciamo che le insegnanti di questa classe siamo io, Maria e Clotilde che ora è assente, e due docenti, una di sostegno, l'altra è da supporto, sempre di sostegno e dà supporto alla classe. Sono partita dal sostegno per arrivare a dire che comunque c'è un bambino seguito da un'insegnante di sostegno per 11 ore, e c'è in classe, fin dall'inizio, c'è la presenza di un altro bambino che fin dall'inizio, è molto evidente, che pensavamo avesse anche lui il sostegno perché ha delle difficoltà evidenti, in effetti è arrivato senza sostegno e senza alcuna certificazione. Quindi subito abbiamo segnalato diciamo per prima cosa ai genitori per capire, come mai questo bambino non avesse alcuna certificazione o quantomeno una descrizione del problema, e ci siamo subito resi conto che la famiglia nega il problema, nega l'evidenza e quindi c'è una non accettazione del problema che come dicevo è evidente

Anna: da che cosa emerge il problema?

Giovanna: è comportamentale, relazionale, ma anche proprio fisico. È un bambino che non parla, non comunica i suoi bisogni se non in modo... adesso è diventato violento, ma inizialmente diciamo in modo molto movimentato diciamo, non mi viene il termine

Fiorenza: attraverso il corpo, senza l'uso della parola

Giovanna: ma soprattutto attraverso gesti pericolosi, ma pericolosi per sé e anche per gli altri, perché è un bambino che non si è mai seduto sulla sedia se non per pochi secondi, quindi vive una frustrazione in classe per tutto il tempo scolastico nonostante gli abbiamo proposto l'impossibile, qualsiasi attività e qualsiasi modalità, l'unica che lui preferisce è il gioco, a cui però abbiamo notato che il gioco non deve finire, cioè lui non accetta la fine di quel gioco, di quella canzone, lui ama molto ascoltare le canzoni, vedere un filmato una canzoncina, però non accetta la fine quindi per lui, per stare bene in classe bisogna vedere e innanzitutto quello che lui vuole vedere perché evidentemente a casa abbiamo notato che lo tengono, lui è molto pratico le conosce quasi tutte le canzoncine, quindi si scoccia subito, gliene fai sentire una ma ne vuole sentire subito un'altra, non sta neanche a quello che gli viene proposto e quando non lo ottiene inizia a farsi del male, a fare del male alle insegnanti e agli altri bambini, quindi è veramente molto difficile

contenerlo. In tutto questo è difficile contenere lui, ma anche gestire la classe perché parliamo di bambini di 6 anni che adesso, a fine percorso di anno scolastico, che hanno vissuto la quotidianità, hanno imparato a gestire i momenti di apprendimento però è stato molto difficile precedentemente perché durante le lezioni o durante una spiegazione, un'attività di apprendimento, loro erano continuamente distratti. È stato un anno molto particolare anche per questo, nonostante la didattica a distanza, erano bambini di prima che dovevano imparare a leggere e scrivere, si è verificato anche questo problema, i genitori sono insorti perché ce l'avevano, loro dicono non con il bambino, però comunque il problema è il bambino, e loro cosa vorrebbero? Che il bambino uscisse fuori dalla classe, quindi è veramente una situazione dove anche noi insegnanti ci siamo spesso, non nascondo che ci troviamo ancora spesso a non sapere come gestire questa situazione: le stiamo provando tutte ma ancora non abbiamo trovato la soluzione, la modalità per far vivere bene a lui soprattutto la giornata in classe, perché fa male proprio vederlo, è una sofferenza continua, lui piange, si picchia, si fa del male, perché fino a quando non passano queste 5 ore, quindi è veramente molto frustrante. Non so Maria se mi vuole...

Anna: capisco perché si tratta di condizioni limite che mettono a dura prova qualsiasi buona volontà, qualsiasi buon proposito circa la didattica inclusiva, perché prima di tutto c'è da pensare all'incolumità, la sicurezza e poi tutte le altre dimensioni

Giovanna: noi abbiamo provato a fare dei lavori di gruppo, cartelloni, giochi, ma viene tutto distrutto subito dopo neanche pochi secondi, qualsiasi cosa viene realizzata anche magari con lui cercando di coinvolgerlo, purtroppo però viene distrutto

Maria: l'aspetto più problematico è proprio portare alla bocca qualunque cosa, c'è proprio un picacismo, quindi lui qualunque cosa, dall'intonaco a un resto di un biscottino che si trova a terra, i pennarelli, lui impazzisce per i colori ma in termini di mangiarli, le salviettine, l'igienizzante, quindi diciamo che questo aspetto ci ha un attimo paralizzate perché laddove entra in gioco anche un materiale diverso anche per la manipolazione, lui deve immediatamente portarlo alla bocca, quindi c'è quest'aspetto che anche se è passato un anno è ancora estremamente presente e che ci frena rispetto a delle alternative e piani B. In realtà anche quando abbiamo proposto, come diceva Giovanna, il gioco, per lui non c'è termine, quindi se noi iniziamo in maniera spontanea un girotondo, in un giorno in cui lui era particolarmente agitato, quel giorno è risultato funzionale, e va bene facciamolo per un'ora, la maestra Giovanna con tanta pazienza durante le sue ore, abbiamo continuato anche alla seconda ora, ma per Francesco bisognava fare il girotondo per 3 ore consecutive, quindi quando provavamo comunque a distoglierlo man mano con varie tecniche e modalità, lui si autolesionava perché quel gioco...

Anna: il girotondo per lui era rassicurante

Maria: esatto, è sicuramente rassicurante, un contenitore, ma abbiamo paura di riproporlo perché lui poi vuole fare il girotondo per 3-4 ore

Anna: certo, diventa una stereotipia

Maria: stereotipia anche quella. Oggi l'ho portato un po' fuori, ma quando lo si porta fuori è una mina vagante, nel senso che dà pugni al muro nel mentre arriviamo, c'è una piccola biblioteca, lui effettivamente ha questa passione per i libri ma prima di appassionarsi al libro, deve lanciarlo, lo deve annusare, lo deve mangiare lo deve strappare. Poi si appassiona al libro, poi quando giunge il momento di andar via perché devo dare un cambio diventa drammatico perché lui da lì non vuole uscire, quindi comincia a rompere....

Anna: perché non ama rompere le routine

Maria: no, diventa problematico. Poi ovviamente l'anno non ci ha neanche aiutate, quindi in DAD lui assume un certo tipo di comportamento perché ha questa relazione simbiotica con la figura materna dove lui insomma riesce a sostenere un certo tipo di comportamento con la madre

che lo contiene molto, e con la quale assume un comportamento completamente diverso. Diventa un'altra persona con la mamma, non riusciamo però a disinnescare questo meccanismo perché in realtà ciò che porterebbe il bambino a vedere un po' di luce sarebbe di evitare questo rapporto simbiotico con la madre che a casa diventa maestra perché la signora è anche nostra collega. Tutta questa trasposizione dovrebbe essere assolutamente eliminata, ma in realtà la madre la rinforza, e quindi il bambino non sente di voler continuare delle attività didattiche che lei con molta ossessione richiede, quindi c'è questo meccanismo difficile da disinnescare, se con noi non dice neanche una parola, o la dice canticchiando, appena vede la mamma ti saluta con molta serietà dicendo – ciao maestra – che ti sconvolge perché fino a un minuto prima ha strappato capelli a noi, ha lanciato cose, quindi con la madre assume un comportamento diverso, ma questo non fa altro che aumentare ancora di più il divario e quindi la nostra problematicità.

N.3 08_06_2021

Nell'ambito del terzo focus group si portano all'attenzione i limiti e gli ostacoli alla didattica inclusiva che si presentano quotidianamente. Viene presentato poi come possibile approccio l' UDL, mettendone in evidenza le caratteristiche e le dimensioni. Un possibile strumento per la costruzione di contesti di apprendimento più equi e accessibili.

Anna: voi quando finite a scuola?

Fiorenza: allora noi come gruppo abbiamo gli scrutini il 14, quelli della primaria finiscono mi pare il 16, poi ci sono tutti gli adempimenti di fine anno. Anna ti avevamo persa

Anna: sì, quindi, in effetti, se ci volessimo giusto incontrare per un saluto da vicino prima delle vacanze estive, quand'è che vi posso trovare? Perché noi abbiamo un calendario, insomma, ce l'ho qui davanti, e quindi ci vediamo sicuramente fino...

Fiorenza: al 22

Anna: non è pure il 23?

Fiorenza: no...

Anna: scusami il 24

Pina: fino al 22

Anna: io ho il 24 di mattina

Pina: sì, 22 di mattina

Anna: non 22, il 24

Pina: no

Fiorenza: no perché gli incontri, i focus, erano 10: l'ultimo è il 22 di giugno, poi c'è a settembre

Silvia: settembre è di mattina

Fiorenza: ne sono 3, il 9, il 21 e il 23

Anna: va bene quindi il 22, poi controllo meglio, in effetti il mio cronoprogramma mi riporta che avevamo un ultimo focus il 24 giugno, quindi mi sbaglio io

Fiorenza: no, perché poi avevamo pensato di farlo a settembre

Anna: sì, mi ricordo quelli di settembre. Il 21 settembre e il 23 settembre. Salve Imma!

Imma: buonasera! Ho avuto problemi con la connessione, come al solito

Anna: non vi preoccupate. Quindi il 21 e il 23 settembre, Fiorenza ti trovi?

Fiorenza: sì, e poi il 9 era giusto un attimino per riprendere il discorso

Anna: va bene, va bene, allora devo vedere io questo appuntamento del 24 che mi ritrovo. Quindi, vi dicevo, nel caso volessi venirvi a salutare da vicino, se è possibile incontrarci un attimo, anche solo per un caffè

Serena: l'aperitivo, un caffè, due chiacchiere

Anna: certo, perché no. Ditemi voi magari un giorno che non vi disturbo

Maria: mi sono persa perché non mi funzionava il microfono, solo adesso vi sto sentendo

Fiorenza: ok, Adriana, per quanto riguarda gli impegni tuoi...

Adriana: allora guarda, io non ricordo quand'è che dobbiamo finire con il lavoro della commissione, se non sbaglio è il 24 giugno, però abbiamo anche molte relazioni da preparare per il collegio dei docenti, però figurati per un saluto non è un problema. Importante è organizzarsi bene, dopo il 22 per un'oretta

Anna: l'importante è che ci siate tutte, anche voi, in presenza, insieme

Maria: dobbiamo incontrarci? Perdonatemi ma mi sono persa un pezzo

Anna: no, dicevo, volevo vedervi prima di lasciarci per la pausa estiva perché poi ci rivedremo a settembre per una ripresa dei contenuti e una visita in aula, un'attività in aula, e mi chiedevo a tal fine qual era il giorno in cui voi siete impegnate già a scuola, per non caricarvi, io volevo passare per un saluto alla preside e a voi. Poi me lo fate sapere

Adriana: magari il 22

Maria: il 29 alle 11 abbiamo il collegio, sarebbe compatibile vederci un po' prima?

Anna: sì, me lo fate sapere, un giorno che siete già a scuola per un adempimento burocratico, per una cosa vostra, e io passerei giusto 5 minuti prima dell'incontro che avete per salutarvi

Fiorenza: ok questo si può fare il 29 alle 10

Anna: d'accordo, allora non dovrei avere io impegni insomma burocratici. All'università mi pare di no, quindi va bene. Poi ve lo confermo

Maria: scusami Anna ti volevo dire che Clotilde non lo so se è inserita adesso nella nostra conversazione, perché non riesco a vedere tutte. Non c'è ancora Clotilde?

Anna: ha avvisato me per dirti che faceva un po' più tardi per un altro impegno

Adriana: scusami, prima di iniziare io volevo chiedere scusa a tutte quante voi perché l'altra volta per non saltare l'incontro, partecipavo sia con voi ma ero anche con il mio gruppo classe, quindi mi sono resa conto di non aver dato il meglio né da una parte né dall'altra, scusatemi

Anna: non ti preoccupare, capiamo benissimo, stai tranquilla. Allora vorrei un resoconto di quello che ci siamo dette l'ultima volta, dove eravamo arrivate

Silvia: io non capisco niente c'è un'eco pazzesco

Anna: vediamo, forse tolgo il mio cellulare

Serena: no Anna, sono i microfoni accesi

Anna: va bene, adesso pure sentite il ritorno? D'accordo. Allora, dicevamo facciamo tiriamo un po' le fila, così, faccio un po' di memoria di quello che ci siamo dette l'ultima volta. L'ultima volta partivamo da due domande abbastanza antipatiche, nel senso perché antipatiche? Perché legate a un dato che emergeva da una prima rilevazione che noi abbiamo fatto all'università presso il polo dell'ambito 18. Una delle cose che emergeva era: la didattica avviene per il 90% facendo ricorso a metodologie trasmissive, quindi alla cosiddetta lezione frontale, oscillava il dato dall'80 al 90%. Mi ricordo che subito si è levato ovviamente il tumulto da parte di alcune proprio perché non si ritrovavano in questo dato, lo sentivano come un dato abbastanza eclatante che non andava a descrivere la vostra di realtà, fatto sta che quel dato non si discosta molto invece dalle rilevazioni OCSE Pisa, o dalle rilevazioni INDIRE, che lo stesso confermano questa cosa, che in linea di massima la metodologia che ancora viene utilizzata in maggior misura rispetto alle altre è questa lezione frontale. Ovviamente per il discorso che noi vogliamo portare avanti, ovvero come poter intervenire in qualche modo, modificando, migliorando quelle che sono le nostre pratiche, quello che già facciamo, anche i documenti che noi già utilizziamo perché strumenti dell'inclusione sono tanti e già li abbiamo, che possono essere il PEI, PDP, sono già strumenti... lo stesso piano annuale per l'inclusione, rappresentano dei documenti strategici della scuola proprio ai fini del supporto alla qualità degli ambienti inclusivi. Nonostante questi strumenti, ci siamo date come obiettivo l'utilizzo di questi strumenti, che già fanno la loro parte, ci siamo date come gruppo un obiettivo, quello di migliorare queste pratiche o quantomeno di riflettere insieme per poter, e questa è una cosa molto importante del focus – la riflessione, ad averne momenti magari sottratti pure all'orario di servizio, sarebbe volentieri poter svolgere 2 ore sottratte alle ore frontali in classe, per poter riflettere insieme sulle pratiche che si portano avanti in una scuola, nonostante questi strumenti noi ci siamo date come obiettivo quello di costruire insieme, data la nostra condizione, quindi partendo dalla descrizione di un contesto che viviamo, ci siamo date come obiettivo quello di costruire qualcosa di nuovo, uno strumento che potesse un po' integrare tutti gli interventi che noi già facciamo in ambito inclusivo, quindi quando io penso alla descrizione del contesto che così accuratamente Maria, Giovanna, ci hanno fatto l'altra volta insieme pure a Silvia mi pare che condividete questo contesto classe, giusto? No, solo Maria e Giovanna lo condividono, avevo capito male, non l'avevo sentita parlare, però avevo intuito che lei c'entrasse qualcosa con questo contesto classe prima che ha qualche difficoltà che abbiamo descritto. In effetti, quando loro parlavano, ecco, pensare ad un intervento, pensare ad un supporto riflettuto insieme, questo gruppo di 10 docenti, 12 docenti che riflette insieme come poter fare in quel contesto e come poter aiutare Maria e Giovanna a sostenere delle buone pratiche in senso inclusivo vista la loro condizione, vista la condizione di quel contesto. Ovviamente Adriana ne vivrà insieme magari a Lilla un altro che ha altre specificità... c'è qualcuno che chiede, ecco Clotilde, è arrivata? Non ancora. Quindi è importante riflettere insieme perché a questo punto noi ci possiamo chiedere: nel caso di questo contesto classe descritto da Giovanna e Maria, ma noi quali strumenti... salve buonasera Clotilde, stavamo un po' facendo un resoconto dell'ultimo focus che abbiamo fatto. Noi con gli strumenti che abbiamo, già di risposta a quelle difficoltà che ci sono, perché abbiamo un PDP che eventualmente può essere anche transitorio nel caso di non certificazioni, abbiamo un altro documento che è il PEI in caso di certificazioni. Abbiamo la nostra progettazione curricolare sulla quale potremmo intervenire per pensare a come rispondere alle mille esigenze che si manifestano in questa classe, però se io già le racconto così, cosa mi potete dire subito? Cioè, a primo impatto...

Adriana: che sono interventi parcellizzati, no? Perché riguardano ovviamente e sono rivolti ad un intervento specifico: il PEI, perlopiù, estrapola un dato, una data situazione, e non interviene su tutta la classe.

Anna: Esatto Adriana! Se noi pensiamo al PEI al contrario di quello che è, perché il PEI è rivolto ovviamente, è l'insieme di tutte le pratiche educative e didattiche rivolte ad un ragazzo con bisogni educativi speciali che ha una certificazione 104. Ovviamente però quel ragazzo è

incardinato in un contesto classe, non è un ragazzo che vive una realtà a parte, quindi giustamente Maria e Giovanna dicevano, al di là pure che ci sta pure qualche ragazzo che non ce l'ha neppure la certificazione quindi noi andiamo veramente a coprire un ambito da sole, a mani, come si dice, senza avere di fatto il supporto di un docente magari specializzato che ci può aiutare e sostenere nelle pratiche. Allora l'idea qual era? Era quella di ricorrere finalmente ad uno strumento integrato che potesse a monte essere inclusivo. A prescindere dalla singola condizione, poter pensare a un qualcosa che potesse mettere un po' tutti i ragazzi o i bambini che sono presenti in un'aula, nella condizione di accedere ad una conoscenza, ad un'attività, e questa è la logica che ovviamente è portata avanti da un filone di ricerca che viene definito Universal Design for Learning. È ovviamente un filone di ricerca che parte fondamentalmente dall'ambito architettonico, dall'ambito degli spazi, di un intervento sugli spazi affinché si possa far accedere o far sperimentare un qualsiasi luogo anche a chi è in sedia a rotelle per esempio. Da questo tipo di studi fatti in America, un gruppo di pedagogisti ha riflettuto sulla possibilità che questo approccio... allora io costruisco il museo, oppure il giardino pensile, l'orto botanico... perché non pensare a monte che possa essere accessibile a tutti, a chi sta in sedia a rotelle? Quindi un pensare a monte che qualsiasi cosa io faccia possa avere accessibilità, possa essere fruibile a questo tipo di cosa possa avere accesso chiunque, al di là delle proprie specificità. Questo approccio, diciamo che è molto radicato negli Stati Uniti, ma anche in Italia ha i suoi estimatori, l'unico problema come sempre nella teoria, è che la pratica non è stata ancora disegnata, ovvero: questo modello di progettazione che è un po' in tanti manuali che trattano di pedagogia dell'inclusione, di didattica speciale, è un modello studiato ma non realizzato, ovvero ci dicono quali sono i principi di questo modello, a che cosa ci dobbiamo riferire quando pensiamo ad un contesto classe e vogliamo fare un intervento, quindi disegnare un percorso educativo e didattico su una qualsiasi conoscenza, pensate una qualsiasi: la frase, no? Non so, la linea dei numeri fino a 20, pensiamo ad un qualsiasi contenuto, loro ci dicono: questo contenuto ti dico che il framework educativo di riferimento se vuoi adottare questo tipo di progettazione integrata, quindi che non passa attraverso il PEI, attraverso il PDP, o la progettazione curricolare... perché mi sembra di elencare una serie di cose che non so bene se stanno bene insieme, alla fine, perché stanno introducendo... si va avanti nella configurazione e anche nel prospettare quale possibili interventi rispetto ad una condizione, ma chi poi deve tenere insieme il tutto è il docente in aula che fa lezione, perché la parte burocratica mi sembra ancora un po' frammentata e non dialogante. Per cui, quando noi facciamo un PEI, quando redigiamo un PEI, dovremmo pensare a tutti gli altri bambini che sono in quella classe, perché è tutto integrato, per cui l'ottica anche olistica, fenomenologica, vuole che non possiamo pensare a un soggetto avulso dalla classe, quindi noi che facciamo? A volte diciamo di trovare punti di contatto nel PEI con la progettazione di classe, ma il contrario lo pensiamo? Riusciamo a farlo, per esempio? E quando pensiamo a un PDP, lo stesso. A volte si verifica che in una classe abbiamo 2 PDP, magari uno perché certificato, l'altro perché scelto dal consiglio di classe perché è un bambino senza certificazione ma comunque ha bisogno di un intervento transitorio vuoi perché si trova in un momento, vuoi perché magari è di diversa cultura e quindi ha bisogno di un intervento specifico ed è molto indietro rispetto agli altri, poi c'è magari una disabilità, quindi devo portare avanti un PEI, questo fa sì che l'intervento me lo rappresento in maniera un po' disarticolata, cioè non ci vedo, a monte, un'idea comune, un unico progetto e allora questo approccio che io ho cominciato a studiare qualche anno fa e che mi ha subito convinta, entusiasmata, non so se poi entusiasmerà anche voi ma sicuramente mi ha prospettato diciamo un intervento che possa essere meno marginalizzante per bambini che possono avere bisogni di eccellenza e quindi di potenziare molto alcune dimensioni. È vero che spesso sono avulsi proprio dalla lezione perché ritenuti non capaci di accedere a quella conoscenza, non perché magari hanno una disabilità molto grave e quindi noi pensiamo possa essere difficile poterli coinvolgere. Questo tipo di approccio che voglio condividere con voi si fonda su tre dimensioni fondamentali. Quali sono? La prima secondo la quale il principio fondamentale è che una certa conoscenza, quindi la frase oppure la linea dei numeri fino a 20, si possa costruire insieme ai bambini attraverso molteplici modalità di presentazione e di rappresentazione di quella conoscenza. Cosa significa?

Serena: scusami perdonami stiamo parlando di tutti i tipi, gli stili cognitivi?

Anna: ci sono già stili cognitivi diversi, oltre alle difficoltà, alle potenzialità, quindi noi ci troviamo di fronte ad un'eterogeneità sia in termini di capacità e sia in termini di stili cognitivi semplicemente perché poi potete avere pure una classe cosiddetta eterogenea non necessariamente con difficoltà estreme o con potenzialità estreme, semplicemente diceva Serena con stili cognitivi diversi, per cui l'approccio alla conoscenza può essere per alcuni di tipo cinestetico, per altri di tipo riflessivo, per altri di tipo più legato magari a prerogative che lo portano al movimento, alla manipolazione, e all'astrazione, per cui noi teniamo in conto questa eterogeneità, che era un dato di partenza da cui partivano, nel caso di Giovanna e Maria, si trasforma in una complessità proprio perché oltre ad esserci una certa eterogeneità sono presenti anche bambini con estreme difficoltà, quindi tu quando pensi ad un contesto così devi pensare ad un PEI, a qualche PDP, alla progettazione di classe, al programma da portare avanti, al tempo, alle prove invalsi che alla fine della seconda devono fare... quindi vedete quanti stimoli! Allora un progetto integrato significa partire da una considerazione nulla di più vicino al perseguimento degli obiettivi di studio cioè la parte dal primo principio che io ho sofferto sempre perché, poi vedrete, vi metterò a disposizione un FORM creato però che dobbiamo modificare insieme, perché lo dobbiamo creare noi, cioè noi Giovanna, Fabiana, Silvia... deve servire a noi, non deve servire ad Anna soltanto quando va in classe, ma deve servire a noi come gruppo e questo FORM parte proprio da una cosa che in quanto docenti ci sta a cuore: portare a termine il nostro lavoro, in termini proprio di conoscenza; sanno contare le tabelline? Conoscono l'alfabeto? Se stiamo in prima, in seconda, e poi continuo con tutto il resto, i programmi nelle indicazioni nazionali e nei nuovi scenari 2018 e quindi noi siamo di fronte comunque a un impegno, da una parte abbiamo i programmi e dall'altra abbiamo un contesto che dobbiamo cercare di mettere insieme, quindi coniugare queste due esigenze UDL non è nulla di più né di meno di un approccio fondato su un principio che è il primo che pure io di solito lo metto un po' più giù, invece nasce proprio perché io penso che ciascuna teoria vada piegata anche a quella che è l'utilizzo della propria realtà, parte da un principio, dice - ma tu quando progetti, e lo dico così banalmente, poi vi ho messo a disposizione in una cartella due o tre articoli che se vi va potete leggere, ma tu quando progetti pensi ad utilizzare molteplici modalità di presentazione e di rappresentazione di quella conoscenza? Invece pensiamo al dato che emerge dal questionario: lezione frontale 80%... cosa significa lezione frontale? Quel discorso rimanda a un discorso sull'astrazione, perché la lezione frontale è un dialogo, magari se si tramutano, che non è che questi stanno all'università diciamo, sono già ragazzi di 19 anni con un sistema cognitivo che magari riesce a sostenere per tanto tempo l'astrazione e quindi va bene. A partire proprio dal nostro contesto della scuola primaria e da una situazione come quella di prima di Giovanna e Maria, dove ci sono tutte queste esigenze un programma da portare avanti, attività, è normale che io posso fermarmi un attimo e dire - in tutto un anno sono riuscita, diceva Giovanna, in un contesto in cui c'era un bambino che creava disagio, conflitti, difficoltà dove c'erano bambini che avevano difficoltà palesi nella relazione, qualcuno che si emarginava, dice io però, alla fine dei conti questo programma, non so come è successo, qualcosa di mio ci ho esso per farlo succedere e siamo riusciti a farli leggere, contare, insomma farli sentire pure un po' gruppo alla fine, perché non tutti i genitori hanno ancora chiesto il trasferimento... poi vedremo cosa accadrà fino a settembre. Voglio dire in questa dimensione, UDL ci dice, anzi te lo diciamo noi a te come docente che come teoria ci sta a cuore che tu le conoscenze le tratti, ma come le tratti? È questo che ha a cuore questo approccio, quindi quando penso al numero 1, quando penso alla lettera A perché devo fargliela conoscere, ci penso come un contenuto che può avere milioni di rappresentazioni, multiformi rappresentazioni? Per cui sicuramente questo principio da cui muove UDL potrebbe essere condivisibile proprio in virtù dell'eterogeneità della classe. Allora posso fare conoscere la A attraverso tante dimensioni della conoscenza, la posso fare conoscere attraverso un software didattico, conoscere attraverso la costruzione, attraverso i legnetti, in palestra attraverso il corpo, la posso fare conoscere in musica attraverso canzoncine, la posso fare conoscere attraverso la pittura. Vedete quante rappresentazioni e voi penso mi possiate dire innumerevoli modalità ancora di conoscenza, giochi

motori, da tavolo, io posso fare conoscere... La conoscenza diceva anche Bruner ha molteplici rappresentazioni, e l'errore che Bruner rilevava a Piaget quando diceva che il processo cognitivo di un bambino ha delle fasi specifiche che una volta superate sono ormai consolidate, Bruner diceva - no io a 80 anni ancora ho bisogno di un mediatore iconico magari per rappresentare qualcosa che è a me ostico - per cui tutti noi fino alla vecchiaia possiamo aver bisogno di una protesi cognitiva che ci può aiutare a sostenere... La stessa sottolineatura potrebbe essere per i ragazzi che stanno all'università, perché un ragazzo all'università dovrebbe sottolineare, fare una mappa o un disegno se ha già superato la fase cognitiva che è quella ancora legata, che va oltre... E quindi il secondo poi, principio sul quale si radica questo tipo di approccio, è proprio legato a tutte le forme di rappresentazione che noi chiediamo invece al ragazzo di quella conoscenza e significa dire, chiedere banalmente a un docente - tu dopo che hai trattato una conoscenza anche attraverso svariate forme di rappresentazione... Noi dopo che abbiamo trattato una conoscenza, quante sono le forme attraverso cui permettiamo a un soggetto di rappresentarci quella conoscenza? Perché di solito noi siamo ancorati ad un'unica modalità di restituzione, ovvero il bambino deve ricalcare quello che noi abbiamo detto, per cui se abbiamo spiegato storia oppure scienze, il big bang, qualsiasi argomento che abbiamo trattato e gliel'abbiamo spiegato in una modalità, quella modalità vogliamo essere restituiti. Se il bambino, e quindi questo limita molto i bisogni educativi speciali, limita molto gli stili cognitivi di cui parlava Serena, perché dovremmo invece, secondo questo approccio, anche pensare a tutte le modalità possibili che un ragazzo ci può dimostrare che quella conoscenza, che si è appropriato di quella conoscenza quindi di tutte le forme di restituzione. Oltre a questo, c'è anche un altro principio, il perché, cioè quando noi trattiamo quella conoscenza dovremmo in realtà chiederci perché quel ragazzo dovrebbe appassionarsi a questa cosa cioè chi gliel'ha ordinato, il medico di imparare le lettere? Perché in questa condizione legata alla motivazione, all'interesse, alle emozioni che giocano un ruolo strategico e decisivo su quello che è il processo di apprendimento, poi vanno ad inficiare a volte capita che ho sentito anche in classe mi viene sempre questo esempio da fare come docente di sostegno sentivo qualche collega che andava in un'altra classe a fare la lezione di matematica, spiegando i problemi con i numeri decimali e al ritorno dall'altra classe dicevo - ma guarda li ho fatto uguali, ho dato le stesse spiegazioni, non ho fatto differenze, la stessa lezione di là, la stessa di qua, questi di qua non rispondono bene all'attività...

Fiorenza: e questo fa emergere un po' il perché, ci sono bambini che hanno bisogno, tutti i bambini hanno bisogno di essere convinti dello sforzo dell'energia, perché ognuno ci mette l'energia per imparare; l'apprendimento è un fatto faticoso, per cui noi se teniamo in considerazione questo dovremmo anche tenere in considerazione il fatto che la stessa lezione di là, la stessa lezione di qua, ma questi di qua non rispondono bene alla seduta e perché ci sono bambini che hanno bisogno, tutti i bambini, tutti i soggetti hanno bisogno di essere convinti di quello che è lo sforzo dell'energia, perché ognuno di loro ci mette l'energia per imparare. L'apprendimento è un fatto faticoso, per cui noi dovremmo anche tenere in considerazione il fatto che c'è bisogno di dare, anche di fornire il perché dell'apprendimento, il perché di quella conoscenza e perché di quello sforzo.

Anna: sì... Adesso io vi condivido questa breve presentazione, sono due o tre slide intorno a quello che ci siamo detti, ovvero il cosa dell'apprendimento e le possibili rappresentazioni, il come ci restituisce, come chiediamo venga restituito questo tipo di conoscenza al bambino e quindi possiamo individuare, siamo capaci di individuare forme plurime di espressione, quella conoscenza e di farcele restituire secondo queste formule? E poi il perché, il perché dell'apprendimento che, a dire il vero, per come sono fatta, lo metterei al primo posto; insomma da una scaletta, io riesco ad individuare tutte quelle degli elementi motivazionali, creare tutte quelle condizioni che possono agevolare queste conoscenze negli allievi. Allora condivido quella ricerca di questi due autori che si sono occupati di questo in prima battuta, poi mi dite se si vede

Fiorenza: sì sì

Anna: allargo un po' così, io non so se l'abbiamo vista l'altra volta?

Fiorenza: abbiamo già visto l'Uda l'altra volta ma solo un'occhiata non ne avevamo ovviamente parlato

Anna: Ecco qui così la vedete un po' meglio, diciamo che se non la vedete proprio...

Fiorenza: è che ci sono due schermate sovrapposte, c'è la cartella. Così non vediamo più nulla

Anna: va bene, allora la imposto un attimo solo. Utilizzando questo format che denominiamo percorso prevediamo magari anche un possibile lavoro svolto pratico, il mio compito prodotto, e poi conoscenze e competenze. In questa struttura abbastanza rigida non c'è tutto quello che viviamo in aula, cioè non c'è scritto da nessuna parte, ma gli alunni come li motivo, come li interessino, come li faccio collaborare, come faccio in modo che il bambino di Maria e di Giovanna non cominci a gridare per tutta l'aula mentre io sto facendo lezione? Quindi tutte queste contingenze legate al perché, fondamentalmente motivazioni, interesse, partecipazione, sono legate al perché della conoscenza, perché quel bambino di Maria che non voglio chiamare per nome, diciamo Marco, si dovrebbe interessare a quello sto spiegando? La frase... sto spiegando la E con l'accento e senza accento, perché quindi questo modello abbastanza rigido non corrisponde a quello che io faccio nella mia classe, perché io faccio molto di più, quindi, questo è quello che ho trovato nel corso della mia esperienza. Ho bisogno di un canovaccio dove trovo oltre che conoscenze, abilità e competenze. Allora affinché la progettazione, quelle due ore che noi a scuola primaria abbiamo e che dedichiamo un po' alla definizione dei percorsi di apprendimento, alla riflessione tra noi nelle interclasse ma anche nell'ambito proprio del team docente, a volte ci fermiamo a riflettere proprio su come poter fare. Poi non ce l'abbiamo in questo canovaccio, quindi è come se questo fosse una struttura per me troppo rigida, che possa insomma identificare invece quello che è il reale lavoro che noi facciamo, che è molto più complesso di tutte queste griglie, semplici griglie, e allora il format che ho intenzione di condividere con voi è proprio un format che ingloba queste dimensioni UDL: la prima dimensione come vi avevo detto, che ho messo io come primo principio, è quella del perché quindi tutto ciò che può essere agito sulla rete affettiva, quindi prima di pensare alla conoscenza. A me piace ma io poi il format lo condivido con voi, è un FORM di Google MEET per cui potete, ciascuna di voi, non so se lo volete fare individualmente o vogliamo fare in piccoli gruppi da due o tre persone in modo da avere più tipi, anche una visione diversa di quello che tra noi e potrebbe essere la rete affettiva piuttosto che quella della conoscenza. Quindi questa rete affettiva risulta importante, è un tassello principale ma non vi voglio condizionare, è giusto una mia visione, tra l'altro che si discosta pure dal modello nel suo prototipo iniziale. Io in questo mese vado a pensare al mio contesto, su cosa posso lavorare in termini di rete affettiva e quindi cosa posso fare io per motivarmi: questo nella progettazione è un fatto implicito che viene piano piano mentre facciamo lezione, vediamo uno che sta distratto e allora cominciamo a pensare come posso fare per riportarlo, vedo che non mi sta seguendo... perché noi, diceva dice Schon, siamo per antonomasia professionisti riflessivi ovvero siamo una delle poche categorie che mentre fa deve pure riflettere, il medico invece, sempre qualcun altro in un'analisi pedagogica, deve sempre applicare un protocollo e quindi mai sia che si distrae a riflettere, perché lui deve operare in maniera diciamo attenta e applicare quasi matematicamente un codice...

Adriana: nel nostro caso non è così, quindi a volte ci capita anche di stravolgere completamente la nostra lezione in virtù di quel disinteresse, delle domande che possono emergere dal gruppo...

Anna: sì, e allora questa rete affettiva ci solletica, ci invoglia a chiedere, ma io quando progetto mi prefiguro tutti i feedback che voglio chiedere, quindi in termini proprio di coinvolgimento attivo perché la rete affettiva, la motivazione viene dal fatto che quell'allievo si deve sentire vivo, perché intanto che lo mettiamo lì a recepire come un contenitore, ahimè, è facile che qualcuno ce lo perdiamo per strada, quindi fare leva sull'apprendimento cooperativo, sull'apprendimento diciamo tra pari, a due alla volta sul fatto di andare a rinforzare quelli che sono i comportamenti

positivi non di qualche bambino, piuttosto che l'altro è importante quindi non trascurare questa dimensione affettiva, ma introdurla proprio in un modello di progettazione che attualmente ancora non c'è per cui vi dicevo di teoria UDL ce n'è tanta nei manuali, ma nessuno ha avuto ancora il coraggio come lui di modificare il nostro momento proprio della progettazione e farne un prodotto nuovo, quindi un modello nuovo che possa essere a supporto non solo mio e vostro ma anche dei vostri colleghi, e l'idea di questo progetto che tra l'altro condividevo anche con la preside è proprio quella relativa al fatto che solo voi lo potete promuovere se vi convince, perché vedete tanti hanno lavorato a progetti inclusivi ma l'inclusione ancora stenta a decollare, in tutte le scuole, in tutte le classi ci sono ancora bambini ai margini, ragazzi che hanno difficoltà e allora l'unico modo per poter cambiare realmente le pratiche è quello legato all'esperienza personale di un docente che mette in atto una buona pratica e la vuole condividere con i colleghi, per cui voi siete il gruppo prescelto che poi se vuole può promuovere questo tipo di attività una volta realizzato il FORM nostro sulla scorta e sulla base di una bozza che io ho preparato, che risponde un po' in linea di principio a quello che è il modello generale.

Serena: Possiamo promuoverlo in tutte le scuole, cominciamo dal polo che ci riguarda e poi possiamo promuoverlo in tanti altri...

Anna: esatto, quindi io vi chiederò poi di supportarmi in questa iniziativa. Andiamo all'altra dimensione che pure è tanto cara, vedete le forme di motivazione possono muovere da quelle che sono anche le esigenze contestuali, per esempio ci sono spesso nella scuola interessi personali di un allievo da cui muovere per poter strutturare un percorso educativo e didattico e quindi partire proprio da quelle che sono le esigenze da quello che vivono quotidianamente. Molto spesso la lezione è un qualcosa di preparato, il docente si prepara e non vuole però dell'interesse analitico, può avere interesse ecco per un soggetto mediatico che in quel momento molto seguito e quindi per incentivare le forme di motivazione, di interesse, noi dovremmo avere la capacità di riflettere su come si può ancorare una nuova conoscenza a quello che è l'interesse di quello chiedo, e anche questo nella progettazione che noi abbiamo a scuola quel modello statico che abbiamo visto all'inizio purtroppo non è contemplato perché una progettazione per essere inclusiva deve per forza contemplare... se io devo trattare la linea dei numeri da 0 a 10, molteplici forme di rappresentazione di quella conoscenza perché altrimenti il rischio che nel bambino che ha già un pensiero astratto che è veloce, che fa ricorso alla sua intelligenza di quantità, che fonda su intelligenza di quantità, che ha ben sviluppata, allora io posso lavorare, però mi metto in guardia dal fatto che essendoci, come Serena diceva, molteplici stili cognitivi, e questo ormai è dalle neuroscienze confermato e convalidato, avendo delle intelligenze multiple ma che fonda la sua differenza, la sua eterogeneità soprattutto su una... a volte la difficoltà concreta è che io non posso che non contemplare molteplici forme di rappresentazione, tutto sta nel creare questi percorsi educativi e didattici e sicuramente richiedono uno sforzo, richiedono un tempo che può essere però nel nostro caso il tempo della progettazione, il momento in cui di solito ci si riunisce proprio per confrontarsi, l'altro momento anche molto significativo vedete, diciamo molteplici rappresentazioni della conoscenza è che noi non chiediamo azioni semplicemente, verbalizzazioni di, oppure completamento di un compito, no, chiediamo azioni di restituzione da parte del ragazzo, del bambino, e questo in effetti va un po' a contrasto con la logica inclusiva proprio perché la logica inclusiva vuole che sia coinvolta anche la parte corporea, quindi l'ambiente, tutte le dimensioni che sono appunto che riguardano un soggetto... bene penso di avervi rubato tanto tempo oggi, giusto però per condividere con voi la conoscenza di questo strumento, mi taccio, giuro non vi do più nozioni di tipo ecco teorico, perché vorrei dalla prossima volta iniziare a lavorarci se voi siete d'accordo, ovvero ad ipotizzare un possibile percorso, diamoci un tema e dividiamoci con me chi vuole stare, 1-2 persone con me e 1-2 persone magari con Fiorenza e Adriana, che rappresentano un po' più i punti di riferimento del gruppo, io metto a disposizione il FORM, la prossima volta ci facciamo 3 gruppi, 3 o 4.

Adriana: Io preferirei stare con Fiorenza se fosse possibile

Anna: Figurati, perché no. Vi dicevo a parte responsabile gruppo proprio sull'inclusione pensavo insomma... c'è la collega che non riesce proprio a stare ha problemi di connessione

Fiorenza: Sì Pina non riesce

Anna: Quindi adesso io che cosa farò, adesso mando un contributo di poche pagine sulla mail, ci diamo un tema magari di prima, un tema che Giovanna e Maria hanno trovato di difficile promozione nella loro classe perché c'era Marco che continuava a disturbare e sicuramente loro avranno avuto un po' più di difficoltà. Come poter fare accedere anche a Marco e ad altri ragazzini che magari avevano difficoltà quella conoscenza pensavo tu qualsiasi contenuto poi lo vuoi indicare pure qualcuno

Giovanna: Sì scusami volevo dirti che c'è anche Clotilde che fa parte di questa classe, l'altra volta non c'era

Anna: Va bene allora intanto facciamo così io vi metto a disposizione il FORM, decidiamo un argomento sul quale lavorare introducendo nel FORM, oltre alle dimensioni che io metto già, diciamo metto il riferimento delle tre dimensioni UDL e poi cerchiamo di realizzare, possiamo fare anche due gruppi, se volete facciamo come siamo adesso nella schermata: Adriana, Giovanna, Clotilde, Serena, Lilla e Fiorenza in un gruppo e io insieme a Maria, Fabiana, se siete d'accordo Giuseppina giusto Sellitto, Imma e Silvia lavoriamo su un altro FORM sullo stesso argomento

Giovanna: non ho capito devo spiegare cosa qualcosa che...

Serena: Giovanna qualcosa che ti è risultato difficile far arrivare al bambino

Giovanna: vabbè diciamo che con i bambini prima è stato tutto difficile

Serena: È la prima generazione che ha imparato a leggere e scrivere in DAD

Giovanna: Allora diciamo le parole con la Q, la C

Anna: I suoni difficili

Giovanna: Sì esatto

Anna: Bene allora concentriamoci su questo, i suoni difficili di prima. E poi qualcun altro, appena realizzato questo dov'è il posto questa forma lo condividiamo tra i due gruppi per arricchire l'uno l'altro in modo tale da magari Ecco magari per la prossima volta possiamo fare perché dobbiamo lavorare in due diversi quindi magari Fiorenza o generarne uno lei e io un altro e così poi ci incontriamo, però la prossima volta perché penso che possiamo solo lavorare giovedì, nel caso iniziare a predisporre, io penso che ci vogliono almeno 1 2 incontri per poterlo definire. Giovedì partiamo dal delineare il FORM vuoto e poi possiamo iniziare a lavorare sugli elementi all'interno. Io giovedì vi comunico che ho un incontro con l'università, vogliamo anticiparci di un quarto d'ora oppure poi lo recuperiamo possiamo fare 15:30? Se per voi va bene, per me va bene alle 15.30, allora l'argomento lo abbiamo individuato, la struttura pure, cosa vi sembra critico diciamo cosa accadrà di critico?

Maria: bella domanda. Scusami quello che ho immaginato immediatamente rispetto ad alcune cose di cui tu parlavi è la risonanza dell'aspetto familiare del bambino in questione, essendo la madre una donna molto autorevole, rispetto al come quindi strutturare una modalità che sia diversa rispetto a quello che generalmente nelle aspettative spesso anche di alcune famiglie...

Anna: rispetto a ciò e perché in particolare con il piccolo in questione, ma non credo soltanto in questo caso in particolare, diciamo che le famiglie in generale sono molto legate anche al discorso quaderno, ma quando impareranno a leggere? Quando impareranno a scrivere? Quando passeranno al corsivo?

Giovanna: C'è una struttura molto frequente perché ci si attende questo, in questo caso particolare oltre ad affrontare queste difficoltà molto forte legate alla particolarità di questo bambino, anche prima della mamma in questione che si attende determinate cose che vengano fatte rispetto proprio a quelle che sono le sue aspettative, quindi il quaderno con la lezione, se non la fa lui perché non la fa lui, con la lezione e fagli fare a casa sia ciò che è stato assegnato sia ciò che era previsto per venire fatto in classe...

Anna: sì, e quindi ho già immaginato, no, proporre un nome diverso significa in questo caso ma forse in tanti, in tante altre situazioni, scontrarsi con quelle che possono essere delle aspettative normali. Ecco la criticità è sicuramente un elemento che dobbiamo tenere in considerazione perché è importante essere consapevoli di quello che ci aspetta, alcuni genitori sono più virulenti non che non lo siano perché non possono essere virulenti, però sono più virulenti quando il team non è diciamo coordinato al proprio interno quando opera scelte diverse non condivise, se il team è compatto e fa scelte condivise è un fatto che ci mette un po' al riparo da questi attacchi. Certo è che la condivisione è un fatto preliminare notevolissimo, tant'è che quando noi abitiamo perché noi adesso lo stiamo solo costruendo, poi lo dovremmo sperimentare sul campo come in forma episodica per rilevarne le criticità, perché solo applicandolo in un contesto classe un lavoro del genere possiamo validarlo ed esserne convinti noi fino in fondo di portarlo avanti dopo la validazione. Ovviamente ecco la missione da parte di un contesto che lo vuole adottare come forma stabile di progettazione: questa cosa va condivisa con i genitori all'inizio e negoziata, non è che partiamo da soli e decidiamo e ci facciamo sicuramente sperimentare una forma di progettazione. Ci può dare tanti strumenti per riflettere su quanto si possa fare in termini di inclusione oltre PEI, PDP, riflettere passa attraverso una comunità di pratiche, costruire una progettazione che possa risultare più inclusiva ma da qui a dire poi io lo adotto, la utilizzo e va tutto bene, c'è ancora di strada da fare. Noi siamo un'avanguardia, ti devi sentire proprio in un gruppo di ricerca: è quello che avviene tutti i giorni all'università; non lo stiamo esternalizzando che stiamo costruendo insieme tante cose meritevoli, progettiamo, pensiamo, validiamo e poi non decollano, vabbè, ma questo per avere sempre più i piedi per terra. Certo è che una formazione fatta secondo questo approccio, ovvero ricerca-azione, noi stiamo abbiamo ricercato uno dei principi che ci potessero guidare, adesso lavoriamo sul campo, progettiamo un dispositivo, lo andiamo a implementare in un contesto e cominciamo a vederne i risultati di questa attività che ovviamente non durerà un solo intervento, ma durerà più interventi nel momento in cui noi lo andiamo a validare sul campo, cioè ci convincono le lezioni così ci dà risultati positivi e noi andiamo ovviamente poi a negoziare la scelta con un contesto scolastico e con i genitori. In una ricerca molto bella, poi vi lascio, di Epstein-Salinas, sono due autori che si sono occupati molto di condivisione dei percorsi scolastici con i genitori da parte della scuola, quindi hanno lavorato molto sulla espressione, sulla motivazione di interesse, la partecipazione degli allievi, hanno riscontrato che semplicemente un genitore che chiede al proprio figlio all'uscita della scuola Cosa hai fatto oggi, e il figlio ha fatto ecco le equazioni di secondo grado, quindi non ne sa nulla, è un genitore che di questo tipo di conoscenza non può ma si sta interessando circa quello che il figlio fa nell'altro ambiente educativo, perché la scuola, come la famiglia, sono ambienti educativi e questo aumenta la motivazione allo studio, ora noi come possiamo però in quanto docenti dire su questo fattore, perché sembrerebbe che la partita si gioca tra il ragazzo e il genitore, perché dice - io come faccio a venire su questa dimensione, poiché questa dimensione a me interessa, perché mi ritorna un ragazzo più motivato se la mamma o il papà gli chiedono ma tu oggi che hai fatto in classe? - e allora qui è un ambito che a noi interessa e quindi hai fatto benissimo a portare in luce la questa criticità che è un argomento che noi professionisti dell'educazione dobbiamo saper tenere sotto controllo, agire sopra questa dimensione e poterla semplicemente adeguare a quello che è il nostro obiettivo educativo

Imma: per cui bisogna tirarseli dentro la rete perché i professionisti siamo noi, ci sono genitori pazzi, che ti ostacolano, oppositivi, provocatori, dobbiamo essere consapevoli che non viene da una scelta perché questo potrebbe essere un riduzionismo pedagogico e quello che associa ad una

causa un effetto soltanto, ci sono tante motivazioni per cui genitori si trovano nella condizione di essere aggressivo e magari non le conosciamo neanche tutte le cause, ma il professionista educativo che è l'educatore docenti in questo caso deve attivare un processo trasformativo di quella condizione antipatica che si viene a creare di opposizione e viene sicuramente non dall'attribuire subito significato, ma dal costruire un percorso di trasformazione, far considerare prima di tutto che si può costruire insieme il successo formativo dei propri figli, quindi con qualche incontro in più, con forme di dialogo e di comunicazione che sono alla base del processo di emancipazione, di libertà, perché purtroppo non sono nella condizione di libertà, libertà proprio intesa come non quelle libertà che si evocavano nel 1700, ma è una libertà dall'oppressione che ormai inizia la disgregazione familiare, sono soggetti che hanno milioni di pressioni che vengono da tante parti in cui ci dobbiamo essere sempre noi. Il problema è che noi però dobbiamo distinguerci perché i professionisti dell'apprendimento siamo noi e poiché noi siamo maggiormente indirizzati, la nostra preoccupazione è proprio l'apprendimento di questi allievi, la crescita, lo sviluppo, sia in termini di conoscenza ma anche in termini di competenze di abilità di crescita proprio emotiva cognitiva.

Anna: benissimo Imma, e se vogliamo questo purtroppo nella partita gioca un ruolo fondamentale la famiglia, come Maria teme un nuovo modello di progettazione potrebbe sortire in questa famiglia un'acredine, un punto interrogativo giustamente. Io se fossi in voi mi chiederei, già voi come diciamo conoscenti in prima battuta di questa modalità, lecitamente vi potrete chiedere non ho capito non è meglio riempire i quaderni più che agire sull'interesse e sulla motivazione? Quale risultato mi potrebbe dare questo cambiamento? È lecito qualsiasi dubbio sulla scelta di questa metodologia di questo approccio.

Adriana: Anna io mi sono trovata in questa stessa situazione fatta presente da Maria 10 anni fa, quando in una classe prima con tutte le colleghe abbiamo deciso di presentare soltanto un carattere, che era lo stampato maiuscolo perché avendo fatto un'analisi dei bisogni di quella classe ci eravamo rese conto che non c'erano tutti i prerequisiti quindi quello era il carattere più facile e potevamo veramente farci entrare tutti. Non è stato facile farlo capire ai genitori sono stati fatti più incontri e i genitori all'inizio erano un po' diffidenti, in realtà anche la preside che avevamo all'epoca che io adoro, però naturalmente era molto diverso dalla modalità dei soliti 4 caratteri già prenatali, però poi quello che i genitori magari non lo dicevano in maniera diretta perché si volevano fidare ma ogni tanto facevano dei paragoni con altre scuole, con le nipoti e tutto quanto. Poi che cosa hanno notato che è vero che noi usavamo quel carattere però andavamo poi a strutturare testi in un determinato modo, quindi ce li portavamo tutti, e tutti alla fine erano arrivati poi a leggere e scrivere. Quindi solo alla fine ricordo un'ultima mamma che continuava a portare quest'esempio di questa nipote che era la nord che poi alla fine ci ha detto sì, è vero è tutto un altro livello, magari non c'è Corsivo ma è effettivamente un'altra cosa. Laddove non ci sono difficoltà convertire al corsivo è proprio l'ultima delle stupidate

Anna: In ogni caso sarà diverso perché sicuramente avremo una difficoltà, saremo attenzionate, il cambiamento è sempre motivo di allerta, non è assolutamente questo che ci deve spaventare. Nel nostro caso noi dovremmo faticare un po' di più rispetto anzi all'attuale configurazione della progettazione che prevede un'unica modalità di presentazione di una conoscenza quindi se io presento la A la presento in un modo e vado avanti, e poi utilizzo altri caratteri nel tempo, nel nostro caso è a monte pensare ad una diversificazione, allora per esempio sto pensando alla costruzione del cosa dell'apprendimento? Io devo pensare a queste forme multiple e quindi quanti strumenti di mediazione? Quali artefatti vado a costruire? Con che cosa arrivo in classe per i miei allievi? Allora attiverò nel caso della A con i legnetti nella tavola un gruppo di studenti, con un altro artefatto attivo un gruppetto di bambini che potranno incuriosirsi a questa modalità. Come posso invece portare un software sulla A che porta addirittura a scrivere parole sulla A perché posso avere già in classe un bambino che scrive, ciò non toglie che quel bambino che già scrive non abbia bisogno di toccare il libro tattile per magari ampliare anche l'altra dimensione che è più sensoriale e manipolativa. Quindi lo sforzo comune, perciò 10 insieme su una stessa cosa, è

proprio quello di poterci aiutare e sostenere tra noi a pensare a un percorso educativo e didattico perché un docente singolo che deve progettare la lezione di italiano per una classe prima per tutto l'anno non ha il tempo di fare quello che noi faremo, ma se non inizia qualcuno a mettere a disposizione della attività così strutturate e ideate secondo questi principi, la rivoluzione copernicana che auspicava Dewey che voleva che l'apprendimento fosse costruito, che l'apprendimento vedesse il soggetto attivo, non è semplice per un docente entrare in classe e portare questa cassetta degli attrezzi e portarsi tutte queste opzioni con la restituzione già in mente chiara cosa mi possono restituire e come, no? Quindi c'è bisogno di forza lavoro che si dedichi operativamente perché finora hanno tanto parlato dell'attivismo pedagogico, della possibilità di costruire una conoscenza insieme ai bambini, però se tu non hai un FORM ma dai quel format che riceviamo dal ministero che io compilo all'inizio dell'anno e lo metto lì ma poi vado in classe e faccio tutt'altro o molto di più di quello che c'è scritto, io il mio format lo voglio costruire, tentare di realizzarlo secondo un approccio UDL e quindi più inclusivo e lo metto a disposizione dei miei colleghi che l'anno prossimo inizieranno dalla A o inizieranno dai suoni difficili e avranno un format sulle parole difficili. Penso che da questa buona pratica ancorata a questa teoria molto forte dell'UDL e dell'approccio inclusivo, si possano generare tante buone pratiche e format. Che ne pensate?

Serena: Quindi perdonami fattivamente parlando, se io pensassi di presentare questi suoni difficili presi in esame ad esempio un giorno con dei cartelloni a terra composizione di parole con un percorso strutturato come una caccia al tesoro con i bollini rossi e verdi è questa la linea da seguire?

Anna: Certo per quanto riguarda la conoscenza sì, poi dobbiamo pensare al perché

Serena: Dare la motivazione

Anna: Sì, partire dall'interesse e come supportare quella motivazione

Serena: Quindi tutte le azioni

Anna: E pensare a quelle condizioni che possono agevolare quel come rappresentato della conoscenza perché in un'attività, il gioco, devo pensare quali condizioni mi occorrono dove io vado a predisporre un ambiente affinché si possa promuovere quel tipo di attività

Serena: Mi è venuta questa dei cartelloni a terra perché Francesco ad esempio una volta che mi sono trovata in quella classe, lui comincio a scrivere a terra, con i gessetti a terra, quindi magari potrebbe essere forma di attrattiva per lui vedere che tutta la classe si adopera in una maniera differente

Anna: Certo ma non dobbiamo aver paura di dare loro la possibilità di confrontarsi con la conoscenza in maniera diversa perché se un bambino si avvicina al software didattico sempre predefinendo il discorso e dicendo che dopo il software per forza di cose dovrà anche, io arrivo in classe con una serie di attività. Il software a 2 computer, la LIM, quello che porto in classe, al contempo io arrivo in classe con il panno Lenci da tagliare con le sagome della A già disegnate, al contempo io arrivo in classe con il materiale per costruire, con la carta magari, un cartellone, con un lapbook che può essere la raccolta di tutte le A che ho trovato ritagliando, una serie di artefatto che possono essere sia costruiti quindi dati in bozza a cui possono accedere anche in forma libera ma il tutto preordinato. Nel senso se tu stai utilizzando il software adesso non è detto che poi non debba tu scrivere sul quaderno, al contempo nella palestra oppure in uno spazio adiacente poter giocare con delle lettere fare un gioco, o un gioco da tavolo o un cooperative learning su un'attività strutturata si copia e incolla attacca e stacca, didascalie che possiamo preparare, una mappa concettuale uno schema logico visivo...

Fiorenza: possiamo preparare una serie di attività artefatte da noi non precostituite come quella del libro, la forma chiusa del libro non è accattivante per i bambini perché la trovano già

preconfezionata e certo il bambino medio con QI buono accederà a qualsiasi cosa, ma il bambino che ha difficoltà o il bambino annoiato purtroppo lo perdiamo ed è in virtù di questo che facciamo questo sforzo, perché aprire un libro e mettersi dietro la cattedra a leggere penso sia meno faticoso almeno dal mio punto di vista, per me noioso, io stessa mi annoierei

Anna: però in realtà abbiamo bisogno anche di riposarci ogni tanto e quindi anche quella forma può andare bene, l'importante è che non sia l'unica, è questo che dice l'approccio, l'importante è che noi non trascuriamo le altre forme di rappresentazione della conoscenza, poiché dai dati del questionario che vi invito a diffondere tra i colleghi nelle altre scuole, perché più dati abbiamo più possiamo fondare la nostra ipotesi di ricerca. Purtroppo noi non utilizziamo tutte le forme di rappresentazione della conoscenza perché la storia un po' ci vincola, del processo di insegnamento apprendimento che avviene perlopiù in maniera trasmissiva; lo vediamo dai nostri figli, o da bambini che fanno un'attività diversa dalla lezione frontale, gli occhi un po' si illuminano ed è solamente per noi un fatto di ideare qualcosa di nuovo che ci è più faticoso. Va bene ci aggiorniamo a giovedì, alle 15.30 se per voi va bene. Mando il link a Fiorenza perché non ho i nomi delle altre ma Fiorenza genererà un link per conto suo con Adriana serena lilla e Clotilde mi pare. Mettetevi d'accordo voi, chi resta entra nel mio MEET per lavorare col FORM con me

Fiorenza: Anna volevo chiederti ci incontriamo prima tutte insieme poi ci separiamo va bene?

Anna: Certo perché no

Fiorenza: D'accordo allora

Anna: Buona serata

N.4 10_06_2021

Il quarto focus group intende presentare il modulo di progettazione UDL che i gruppi di docenti andranno a strutturare a seconda di diversi fattori; inoltre, ci si sofferma sull'importanza della negoziazione tra i diversi attori coinvolti nell'ambito formativo di uno studente.

Anna: Il modello va denominato no, come un qualsiasi FORM, voi vedete che qui c'è domande, qui c'è risposte perché? Perché questo in pratica potrebbe diventare ovviamente noi adesso faremo il nostro primo modello e poi lo invieremo, perché adesso è solo in una strutturazione di una bozza quando lo avremo terminato potremmo insieme inviarlo, e diventa una forma definitiva, assume la forma definitiva. Ad ogni nuova proposta, ovvero ad un altro gruppo che ci potrebbe lavorare, dicevamo... ad ogni nuova proposta ovvero io decido con un altro... mi sentite sì? Ad ogni nuova proposta noi potremmo pensare di inviarne un altro, per esempio cambiamo argomento, cambiamo classe, cambiamo insomma percorso, ma cambiamo proprio gruppo, non siamo noi è un altro, perché l'idea di questo lavoro è proprio quello di dare a chi magari ha difficoltà a sostenere attività più inclusive, ad avere un format di riferimento che può utilizzare, quindi lo dovremmo rendere quanto più semplice, sostenibile possibile, ma anche corredarlo di dimensioni che l'Uda di fatto trascura, d'accordo? Quindi la prima cosa che diciamo ho fatto è quello giustamente di descrivere un po' il perché di questo modello, ma qui possiamo diciamo ancora intervenire mettendo se siete d'accordo ancora qualche altro suggerimento che voi avete, per esempio io ho detto che è un modello una struttura che si propone di creare percorsi educativi di apprendimento in grado di aiutare gli educatori a soddisfare le differenze degli studenti, i relativi bisogni, suggerendo obiettivi flessibili, metodi materiali e diciamo valutazioni. Ho voluto incominciare dall'osservazione e quindi da un primo momento in cui io vado a descrivere, come abbiamo fatto con Maria e con le altre una classe, con Giovanna no, un contesto, non solo per un contesto: noi abbiamo affondato il tiro dentro proprio la classe cominciando a descrivere i singoli soggetti e le singole difficoltà. Ecco questo nell'Uda non viene fatto, quindi è vero che nel

momento in cui io scrivo voglio fare i suoni difficili io sto rivolgendo quei suoni difficili a quella classe che ho in mente, cioè la conosco la classe, ma in realtà io non parto dagli elementi significativi che contraddistinguono quella classe dall'incontro di quella classe... dicevamo dall'incontro che nasce dai suoni difficili con quel contesto in quel periodo, perché quando noi andiamo a progettare ad inizio anno...

Silvia: Buonasera

Anna: Buonasera, noi stiamo guardando il modulo che io ho solo abbozzato e contrariamente agli impegni che avevamo preso l'altra volta, poiché nella scrittura ho cominciato a sentirmi sola... vabbè era giusto un modo per scherzare... ho cominciato però, pensato che magari potevamo arricchirlo prima insieme tutti quanti e poi magari per la prossima volta dividerci in gruppo e lavorarci su aggiungendo, ecco, quello che è il contenuto interno, ancora nella forma vorrei condividere con voi la struttura proprio, la strutturazione, e quindi in effetti partivo da questo presupposto nell'Uda quando noi strutturiamo tutti i percorsi inizio anno cosa accade, che partiamo proprio dalla classe e progettiamo tutte le attività, in un modello che invece si genera stasera insieme è un modello che viene fatto proprio magari su una criticità che emergeva, quindi poi l'attività. Quindi potremmo riportare per esempio non solo l'analisi del contesto, ma anche come è evoluta finora perché magari i suoni difficili si fanno a febbraio, da gennaio a marzo a maggio, o a giugno, non so in un periodo che è succeduto ad altre esperienze che hanno connotato la crescita di quel contesto classe, magari anche l'emergere di ulteriori difficoltà e noi andremo ad annotare qui; però andremo ad annotare una descrizione se voi siete d'accordo che rintraccia proprio le criticità che potrebbero emergere in relazione ai suoni difficili, quindi contestualizzando al massimo quella che è la descrizione. Che ne pensate di questo primo passo?

Fiorenza: senti Anna quando tu dici di contestualizzare, nel senso che si parte chiaramente da rilevando le difficoltà che ci sono vi sono già emerse in un'altra circostanza, quindi io parto so che lì c'è una determinata criticità, per cui quello il mio punto di debolezza e magari ci saranno....

Anna: Fiorenza cosa devo andare a scrivere? Devo andare a scrivere precisamente in virtù però dei suoni difficili perché magari se io stavo facendo un'altra attività i numeri da 0 a 10, no io potevo avere altri casi difficili certo, perciò io non riesco a capire se non sappiamo quando siamo in classe e faccio quella attività no io potevo avere altri casi difficili certo perciò io non riesco a capire se noi sappiamo quando siamo in classe se faccio quella attività, quello avrà difficoltà, se faccio un'altra attività, sono ipotesi che già ci prefiguriamo nella mente. Aggiungere questo passo però ad una progettazione secondo me è doveroso, invece l'Uda in realtà non la contempla proprio come spazio, cioè non lo contempla come spazio, ovviamente che data la descrizione di un contesto in tutta la progettazione, noi facciamo la progettazione a inizio anno e lì facciamo la descrizione del contesto classe; questa descrizione in itinere nei verbali ovviamente che facciamo nelle varie interclasse si modifica. Questo prospetto vuole inglobare un po' tutti quei verbali no che noi andiamo scrivendo che non hanno però una forma unitaria magari, e non sono intrinsecamente legati poi all'attività, invece riportandoci questo dato nella progettazione potrebbe esserci comodo, proficuo... se voi siete d'accordo proprio perché in riferimento ad attività noi spieghiamo il contesto, cioè non è che facciamo una descrizione del contesto avulso dall'attività, cioè pensare come ce lo rappresentiamo in generale, Marco, Gianluca ancora resiste al contesto, si allontana, si isola.. Queste sono le descrizioni che facciamo nei nostri verbali, ma non è una descrizione legata ad una singola attività: sarebbe diciamo assurdo che noi nei verbali, ciascuno di noi ognuno per la propria attività che va a fare, comincia a scrivere a Mattia che ha avuto difficoltà, a Giancarlo... e così in questo prototipo, in questo modello, quando si va a progettare ritenevo essere essenziale questa cosa, perché io in riferimento all'attività devo capire chi potrebbe avere difficoltà e chi invece potrebbe magari evolvere verso uno sviluppo potenziale maggiore no, cioè nei suoni difficili Marco è bravissimo, già è venuto che sapeva pure scrivere

Imma: scusami volevo fare un'osservazione in pratica quello che noi normalmente, quello che facciamo durante il percorso durante le attività o dopo, cioè che osserviamo e quindi poi annotiamo scriviamo questo invece lo facciamo prima di progettare il percorso, giusto? È questo insomma la facciamo già

Anna: Però quando descriviamo un'Uda le osservazioni preliminari, i soggetti, noi andiamo a descrivere i bambini, ragazzi, in riferimento proprio a quella attività, quindi, abbiamo un'informazione disancorata dalle singole attività. Quindi perché questa attività nasca da un bisogno specifico, da quello che noi abbiamo, ci fermiamo a riflettere su quale strumento magari in quel caso potrebbe essere più adeguato per... quindi poiché tra l'altro dalle varie anche vostre dai vari vostri interventi, perché mi sono rivista un po' le videoregistrazioni, da più parti veniva questo momento dell'osservazione come un fatto molto importante, per cui io volevo partire proprio dall'osservazione e dalla descrizione del contesto classe, e dalla descrizione del contesto classe non tanto in maniera generica cioè proprio puntuale se io devo fare i suoni difficili nella classe di Clotilde, Maria e Giovanna, chi potrebbe avere difficoltà... chi invece, quindi queste domande stimolo che stasera ci diciamo, la prossima volta o fra due appuntamenti diventeranno il corpo di quel quadro che io ho messo sotto, giusto lo spunto di riflessione per andare a riflettere su come affrontare questo percorso, su come poterlo poi sviluppare. Allora io se mi troverò al posto di Giovanna e vorrò disegnare un percorso di prima, io mi chiederò nella mia classe ci sono 19 allievi, va bene? Che io già ho descritto nei verbali, adesso per fare un'attività sui suoni difficili io cosa devo dire, cosa mi aspetto che comparirà di critico, quali saranno invece le risorse a cui io posso sulle quali non mi posso ancorare? Quali allievi nella classe potrebbero invece dedicarsi ad attività che travalicano proprio i suoni difficili e che magari possono essere anche un pochino più complesse? Quindi già in prima battuta io attraverso tutte quelle osservazioni che come dicevate giustamente - ma io già faccio in classe, sono arrivata con i suoni difficili, sono arrivata a gennaio - va bene a febbraio non so più o meno il periodo, poi dipende ovviamente dai contesti, poi li faccio pure in seconda i suoni difficili, non è che li affronti in prima soltanto. Allora io cosa devo tenere in mente? Quale bambino avrà bisogno di una riduzione minima, quale il bambino che avrà bisogno di... cosa emergeva da questa descrizione? Voi diciamo potete dirmi se ritenete che questa analisi, considerando proprio i bisogni manifestati dagli studenti attraverso un approccio formativo, che significa? Ho voluto sottolineare questa cosa, perché spesso capita che, ecco i genitori fanno questo questi errori e spesso danno una risposta come nell'educazione causa-effetto, no?

Silvia: sì, è aggressivo perché diciamo è così vive l'aggressività, magari la vede in qualcun altro e la ripete. L'osservazione invece sta lontana dagli stigma, dagli stereotipi e cerca di anche di capire in profondità qual è la motivazione reale costruendola e interrogando proprio i soggetti in questione, perché molto spesso l'osservazione ci mette di fronte a un problema, una criticità o a una risorsa e per fare presto perché ovviamente anche il tempo ha la sua rilevanza, agiamo per stigma per cui attribuiamo ad un effetto sempre una causa, la stessa causa che noi diciamo conosciamo di più.

Anna: l'approccio formativo vuole invece che l'osservazione la facciamo un po' tutti, e poi ci si confronti in modo da trovare anche una lettura comune di quel di quel fatto, ma anche di permettere e dare la possibilità a quel bambino osservato che evidenzia magari elementi di aggressività come ci ha raccontato Giovanna, Maria... con una lettura un po' più profonda che può anche coinvolgere il soggetto stesso, va bene? Spesso i bambini possono rinegoziare insieme ai genitori un proprio atteggiamento, e coinvolgerli anche nella discussione sull'atteggiamento è un fattore importante. UDL vuole sicuramente questo, ovvero dare un ambito più ampio alla rete affettiva, quindi alla costruzione di questa rete e l'osservazione farà emergere l'aggressività del bambino x di cui abbiamo tanto parlato, quindi noi saremo di fronte a questa criticità prima di partire; saremmo anche di fronte alle potenzialità di alcuni bambini in classe e di fronte a tutte queste a tutti questi bisogni che andiamo a rilevare l'approccio formativo richiede proprio una riflessione comune su come affrontarlo in classe poi nel proporre questi suoni difficili,

allontanandoci un po' dagli stigma e dai pregiudizi che di solito si hanno rispetto all'aggressività o rispetto ad altre dimensioni e quindi qui dentro il riquadro "inserisci la risposta" cosa andremo ad elencare secondo voi?

Maria: Anna credo che andiamo ad elencare quelle che sono le difficoltà conseguenti alla nostra osservazione proprio dettagliate per ogni singolo bambino e poi le possibili risposte, quindi

Anna: tu hai dato una risposta molto bella sai perché, perché in realtà questa per esempio è la cosa che facciamo nel PEI come docente di sostegno, quando andiamo non solo a recuperare a descrivere quelle che sono le aree disfunzionali, ma di uno stesso ragazzo, bambino, andiamo anche a descrivere i possibili livelli di sviluppo quindi UDL è un po' arricchimento anche soprattutto per i ragazzini per i bambini che risultano ecco non avere grosse criticità. Questo è un valore poter riflettere sul fatto se da un lato ci può essere una difficoltà, dall'altro quanto può essere la potenzialità? È un po' andare ad integrare tutti gli strumenti che noi già conosciamo, no, noi conosciamo il PEI, la sua strutturazione, conosciamo l'Uda la sua strutturazione, e in effetti questo dispositivo integrato va proprio a ideare dei percorsi di apprendimento che abbiano maggiori risorse al proprio interno proprio per rispondere all'eterogeneità della classe, quindi al di là delle divisioni e al di là degli approcci settoriali che a volte diciamo si producono nella scuola, invece questo è proprio un modello che vede tutti i docenti poterci lavorare, ovviamente poi andiamo alla denominazione del percorso e qui potremmo scrivere, ecco, Se faccio imparo, qualsiasi nome che ecco può essere ,può andare a intendere quello che abbiamo in mente come percorso rispetto a questi suoni difficili, può essere anche Scopro parole che non conoscevo: i suoni difficili, insomma può essere qualsiasi denominazione. Conoscenze, abilità e competenze sono un campo che però nell'ottica UDL andrebbe anche qui modificata dal suo interno, quindi non è un semplice prendere dagli ordinamenti perché questo è il campo degli ordinamenti quindi io vado nelle indicazioni nazionali, le apro e mi riporto obiettivi, conoscenze, abilità e competenze; è qualcosa in più perché gli obiettivi non devono essere espressi in forma unitaria, cioè esiste solo quell'obiettivo, ma io devo contemplare una serie di obiettivi contemplando quelle difficoltà che ho nominato all'inizio, quindi è quello che mi deve orientare, quella spiegazione, quella descrizione del contesto con tutti i bambini.

Imma: non so Anna, mi immagino ad esempio il gruppo dei bambini che eventualmente potrebbe svolgere bene l'attività perché ha livelli di attenzione alto, perché è collaborativo tra diciamo le parti, poi c'è un piccolo gruppo formato da tre, quattro bambini che manifestano invece un'insofferenza, un'agitazione, non mantengono i tempi di attenzione, si muove in continuazione quindi da qui io già mi prefiguro nella mente che quell'unico obiettivo che io trovo nelle indicazioni nazionali sicuramente non sarà nello stesso modo raggiunto da tutti però c'è quella necessità preordinata dei livelli essenziali da garantire un po' a tutti, quindi bene o male quell'obiettivo lo devo sicuramente rappresentare anche in forme diverse, riducendolo ampliandolo potenziandolo, declinandolo però sulla scorta di quei bisogni...

Anna: esatto... non è un obiettivo fisso cioè se lo vado a cercare nelle indicazioni o lo vado a cercare nella mia Uda è uguale, perché non è un copia e incolla ma è un obiettivo declinato su quelle che possono essere le mie esigenze in quella classe, d'accordo? Nel modello io che cosa ho inserito? Un'altra cosa che di solito nell'Uda non c'è: l'ambiente di apprendimento e quindi tutto quello che riguarda non solo l'ambiente fisico e quindi che è molto importante nella scuola del primo ciclo come ci insegnano le indicazioni nazionali tant'è che ci sono due pagine meravigliose di spiegazione proprio nella premessa alle indicazioni del 2012 ma anche in quelle del 2018, piuttosto un ambiente però anche non solo come setting fisico ma anche come ambiente relazionale, e quindi se ci sono momenti di relazione, se contemplerò momenti di gioco, di vita pratica, e quindi questo è il momento in cui io andrò ad elencare, a descrivere come sarà il mio setting, quindi il setting prevederà materiali accessibili agli allievi predisposti secondo un ordine, il setting prevederà momenti di scambio comunicativo, quindi dopo i primi 15 minuti o 30 minuti di attività in cooperative learning, oppure di attività alla LIM, oppure di attività di peer to peer, io

richiamerò l'attenzione degli allievi in uno scambio di dialogo e di comunicazione per vedere se ci sono tensioni; vedete come questo tipo di progettazione dà enorme spazio a quelli che sono i momenti del cosiddetto clima di classe quindi i momenti di relazione positiva che si devono generare perché sono alla base...

Silvia: Anna scusami, che poi sono le stesse aree di sviluppo che noi programiamo, progettiamo nel per il bambino diversamente abile che praticamente vanno anche diciamo, progettate no proprio per tutti gli alunni

Serena: una progettazione diffusa, tutto individualizzato

Anna: sì Serena, è questo l'humus, il principio per assurdo l'aver delle difficoltà in classe come Giovanna e come Maria rappresenta quasi una scelta obbligata, Ecco di ampliamento, di quelle che possono essere le cure, le tutele che noi rivolgiamo in maniera particolare a questi bambini, è una cura e una tutela che vogliamo invece riservare a tutti, l'ottica è quella di generare percorsi di apprendimento a monte che prevedono una scelta del bambino, quindi se io devo strutturare questa attività sui suoni difficili io mi prefigurerò e avrò 15 bambini, 19 bambini che potranno, a differenza di livelli scegliere attività che alla fine li portano comunque ad un obiettivo sicuramente raggiunto in termini di competenze e livelli differenti, attraverso dei canali differenti perché ciascuno sperimenterà il proprio canale, ma potrebbe anche venire meno quella condizione a volte che forse i docenti di sostegno ricordano un po' di più rispetto agli altri, una condizione a volte un po' strana nonché spiacevole in cui il bambino con estrema difficoltà sente che è solo lui a fare qualcosa di diverso. Infatti, come emerso dall'indagine, solo il 50% degli insegnanti che le attività di sostegno siano non separate dalla didattica generale della classe.

Serena: sì, questo diciamo che è uno dei fattori più critici che riguardano l'inclusione scolastica perché l'inclusione scolastica, perché si costruisce attraverso la rete delle relazioni, attraverso l'autostima, attraverso quelle che sono il potenziamento proprio del proprio valore all'interno della classe, un bambino che sperimenta forme purtroppo di apprendimento sempre diverse dagli altri sicuramente non è un bambino incluso. Non possiamo parlare di inclusione e quindi quando viene meno la socializzazione e la socializzazione avviene attraverso le attività d'aula, non si riduce al momento della merenda, e la merenda è un'attività partecipativa, quando noi facciamo venire meno questi momenti di vita scolastica non possiamo purtroppo parlare di contesti inclusivi, perché al di là della difficoltà del soggetto, dovremmo poter sempre garantire dei punti di contatto con la progettazione di classe, cioè di condivisione con gli altri, se dovesse ridursi anche e solo ad un lavoro di pittura, ad un lavoro di... perché è quello che determina poi la necessità di un bambino di adeguarsi anche un contesto; a volte l'aggressività emerge proprio in funzione di questo, a meno che non si ha proprio una malattia che afferisce alla psicopatologia dello sviluppo ma sono rari i casi, sono casi estremi in cui non si riesce proprio a coinvolgere lo studente nelle attività di classe, e più si si sente stimato dagli altri anche un ragazzo molto aggressivo più si riducono i livelli di aggressività...

Anna: quindi questa cura del setting avevo inteso metterla diciamo subito dopo quello che è l'individuazione delle attività che andiamo a fare. Ora qui vedete abbiamo Fornire molteplici mezzi di rappresentazione, questo è il momento di quella dimensione propria dell'UDL, quello che l'altra volta diciamo denominavamo la rete di riconoscimento: Siamo al cuore del nostro lavoro, noi dovremmo scrivere I suoni difficili, va bene? Ora cosa possiamo fare su questi suoni difficili? Riusciamo a fornire i contenuti secondo modalità differenti, e quali potrebbero essere sui suoni difficili queste modalità? È tutto lavoro ovviamente di personalizzazione e visualizzazione diversa per i ragazzi rispetto a quel contenuto quindi io mi invento, penso, in riferimento a quelle che sono però le mie difficoltà in classe, a questa rete di riconoscimento multiforme. Fornire anche diverse opzioni di comprensione di quel contenuto, quindi io vado a utilizzare un vocabolario diverso, e magari io mi faccio vedere poi dopo ho scritto tutte le esperienze attivate, se riesco a coinvolgere gli allievi diciamo attraverso queste esperienze quindi

io penserò la rete di riconoscimento di una conoscenza avviene attraverso un'esperienza per esempio di ricerca, un'esperienza laboratoriale, un'esperienza di costruzione esperienza di lezione frontale che si riconduce magari all'utilizzo per esempio del canale cinestetico o del canale per esempio pratico, utilizzando mediatori iconici, mediatori verbali, di tanti tipi di livelli; e posso pensare anche ad un compito pratico, quindi partire da una situazione problematica per invogliare i bambini a sviluppare poi un artefatto, e noi siamo esperte in questo perché penso che ciascuno di noi abbia fatto nella propria vita di docente un lapbook, un cartellone, qualsiasi tipo... Ecco la scatola, un gioco fatto proprio con le parole difficili in una scatola, le cose che riguardano la mediazione didattica in questo... noi ci rappresentiamo la conoscenza attraverso le sue svariate forme; questo significa rispondere agli stili cognitivi. Una volta che noi abbiamo messo in queste esperienze attivate un'esperienza simbolica, perché è quella che a cui accedono ovviamente la maggior parte di bambini perché sul piano verbale hanno già una buona competenza, nel mio contesto però ci sono 6, 7 bambini che hanno ancora bisogno della manipolazione, ancora bisogno di utilizzare il corpo, di sperimentare col corpo, ci sono bambini che invece sono capace di riflettere sul compito quindi di attivare anche processi metacognitivi, ma io vado a pensare in relazione a quei bambini che ho descritto dividendoli anche in sottogruppo no, il sottogruppo dei bambini bravi sul piano verbale, ora però la particolarità di questo tipo di attività qual è? Che dovremmo contemplare la possibilità che questi allievi possano anche scegliere da dove iniziare; che significa? Questa è una grande sfida, la libertà, perché magari non avendola sempre utilizzata come pratica, ci possiamo trovare di fronte alla nostra incapacità di gestire la libertà di scelta per il lavoro del bambino, per cui è bene che decidiamo insieme come strutturare questi livelli di libertà cosa significa? Ho pianificato 10 tipi di attività, una motoria su questa cosa, una iconica, una manipolativa, tre simboliche, una con la lezione frontale... io però ai miei bambini, affinché si sentano anche liberi di iniziare, posso anche dire, se siete d'accordo, posso dire di scegliere oggi che ho tre ore di italiano e voglio fare due attività, non tutte queste elencate, voi da quale attività volete partire, tenendo presente che poi dobbiamo fare anche l'altra. Questa è una delle opzioni che possiamo trovare, ma v'invito quando poi farete voi l'attività con il vostro gruppo, a contemplare un ambito di libertà di scelta degli allievi, lo stesso ambito che vedrete alla fine per le rappresentazioni delle conoscenze perché come noi abbiamo il compito di rappresentare a loro la conoscenza in forma svariate in una rete di riconoscimento sempre diversa che può contemplare e contenere il bisogno di uno o più bambini, così, alla fine, dice che l'ottica UDL nel suo principio finale, io devo anche dare la possibilità ai ragazzi di restituirmi quella conoscenza attraverso un canale diverso, quindi non mi aspetto che tutti all'interrogazione mi sappiano mettere il suono difficile nella parola giusta, perché no contemplo solo quella forma di valutazione ma ne contemplo anche altre, che possono sempre andare a rispettare quello stile cognitivo che è proprio di un bambino e non di un altro..

Imma: si penso che intanto non abbiamo molti strumenti tipo laboratori o materiali, e spesso non ce la facciamo a fronteggiare i diversi livelli! Come si fa? Rispettare un livello significa essere vicini ad un bambino ma lontani da tutti gli altri.

Serena: il tempo è un'altra condizione che ci ostacola...le difficoltà con le famiglie a cui dobbiamo dare tante spiegazioni su cosa facciamo in classe e come lo facciamo...il tempo per preparare tutto questo...

Anna: può essere due scelte, possono essere 10, cioè io nel prefigurarmi questo percorso devo anche prefigurarmi che cosa? devo prefigurarmi che loro mi possano rappresentare questa conoscenza e farmi capire se questa conoscenza si è sedimentata nella loro condizione, l'hanno capita

Silvia: e non è facile da parte del bambino, da parte del bambino la scelta no, cioè...

Anna: Io invece credo sarà facile per i bambini scegliere sai perché? Se io propongo alla classe 2 scelte, vieni a fare un gioco alla LIM dove devi inserire un suono difficile attraverso software o di completare una scheda sul quaderno, secondo te Silvia cosa scelgono?

Imma: Scelgono tutti il gioco è facile

Silvia: tutti alla LIM. Anna scusami allora dalle scelte se sono interessanti o meno per i ragazzi

Anna: Certo, magari ci può essere un bambino più inibito sul piano sociale, che magari ama la scrittura, anche una scheda può essere accattivante da svolgere in gruppo ci possono essere opportunità e tante modalità di accertamento

Silvia: sono proprio curiosa di vedere, di sperimentarlo

Anna: lo faremo insieme, ma voi ne avrete mille altre che avete fatto in tante attività, il fatto di contemplare questo ambito di libertà cosa pensate possa fare?

Imma: in effetti io su questo riflettevo adesso mentre lei parlava, cioè è quello che già facciamo, comincio che so col racconto della storia, poi faccio la rielaborazione, facciamo la drammatizzazione, varie attività però decido io cosa fare prima, cosa questo fatto della libertà, della scelta del bambino è la novità. Noi già differenziamo per arrivare a tutti, però il fatto che il bambino debba scegliere sì, magari può scegliere quando io ho tre ore, Vero ma quando però queste attività Io già le ho presentati in precedenza secondo la mia temporizzazione

Anna: sì il percorso deve essere strutturato e adeguato a quella che è già la nostra esperienza consolidata sul campo, e non dobbiamo renderlo difficile soprattutto perché altrimenti ce lo boccerebbero. Il nostro obiettivo non è mantenerci una perla per noi e magari farne tesoro e poter implementare almeno un briciolo di quello che stiamo costruendo insieme nei prossimi, nelle prossime opportunità che abbiamo di fare lezione, perché penso che da ciascun percorso ne nasca, Ecco una modifica personale, io mi sto modificando tantissimo attraverso quest'esperienza. Tu fai bene a riportarmi subito con i piedi per terra rispetto al fatto che quando si hanno tre ore va bene contemplare una modalità di scelta, quando si ha un'ora si può pensare ad un altro tipo di attività

Imma: questa temporizzazione la facciamo un po' tutte le colleghe, in una settimana mi organizzo sulle difficoltà ortografiche, su questa difficoltà io faccio un giorno questo, però me lo strutturo in base a quello che per me è propedeutico a quella che è l'attività successiva.

Anna: Certo, è così. Ritorniamo al modello. Tutte quelle esperienze che noi andiamo ad elencare rispetto all'ambito di riconoscimento della conoscenza, ovvero questa conoscenza come la promuovo, la promuovo anche dando quest'equilibrio tra la strutturazione come diceva Imma che sta in mano a me, io che decido, ma anche un piccolo livello di libertà, proprio per far sì che lo studente possa anche fare una scelta, esperienze che magari aumentano il grado di collaborazione dobbiamo contentare se vi va, esperienze invece che consentono di adottare differenti modalità di elaborare le informazioni, quindi come vi dicevo iconiche, verbali, multimediali corporee, utilizzando magari le tecnologie e linguaggi digitali se vi va; utilizzando metodologie attive come il cooperative learning, Ecco, che tempo ci vuole per fare tutto questo, i prerequisiti di cui abbiamo bisogno quindi cosa devono già conoscere i destinatari, sono ovviamente una classe prima o seconda, a seconda di quelle e tutte le risorse in questo caso risorse umane non intendiamo solo i colleghi con i quali elaboriamo e negoziamo questo progetto di gruppo che è costruito diciamo su quelle che possono essere anche le problematiche che sono emerse, anche attraverso quelle forme di peer review, peer learning cioè uno per strutturare un percorso del genere si deve ogni tanto sentire, no condividere quelle che possono essere le attività. Le risorse umane, come diceva Maria, l'altra volta è stato per me molto significativo il suo contributo, io e in nessuna UDA ho mai visto il momento dedicato alla condivisione con i genitori; mentre nel PEI rappresenta un momento significativo, uno spazio importante, la corresponsabilità educativa nel pei, troviamo la rete di

rapporti interistituzionali, in un'uda non è contemplato uno spazio nell'ambito del quale noi pensiamo anche rispetto i suoni difficili cosa potremmo dire ai genitori come potremmo coinvolgerli, come rappresentare loro una scelta, una tipologia di scelta come questa? È importante Maria ha fatto emergere una criticità, mi ha detto Anna però un attimo poi in classe ci vado io e devo rispondere a quei genitori di quell'intervento e allora sin da subito oltre a pensare a come collaborare con i docenti perché noi ci siamo ritrovate nell'ambito di un team tutte pazze a voler fare questa cosa, non è detto che ci sia qualche altro docente che non condivide, non glielo possiamo imporre assolutamente, perché esiste una libertà di insegnamento; la parola chiave è negoziare fino al punto di eliminare anche 10 dei punti di questo modulo che io ho realizzato, perché la verità non sta in me né nella teoria che ho studiato, la verità nell'implementazione nel perseguimento dell'obiettivo, nella sostenibilità e non deve essere un danno per nessun docente, deve essere piuttosto una risorsa, e se questo significa eliminare e negoziare insieme all'altro che è insieme a me a dover lavorare su questo progetto e su questa attività, è mio dovere, non solo lo devo fare con i miei colleghi, ma lo devo fare anche con la famiglia alla quale io devo una spiegazione, che devo coinvolgere perché le ricerche in atto sottolineano tutte la necessità, che la proficua collaborazione tra docenti e genitori influisce sulle buone pratiche e poi sullo sviluppo del bambino, va bene? Andiamo alla fine come vi dicevo come ci sono molteplici forme di riconoscimento, ci sono oggi dovrebbero essere anche molteplici mezzi di azione, di espressione, che diamo ai bambini e quindi diamo ai bambini la possibilità di esprimersi in diverse modalità, di esprimere quella conoscenza attraverso una simulazione, attraverso un gioco, attraverso una scheda, attraverso un cartellone, un qualsiasi feedback che fa risultare in linea con quello che è lo stile cognitivo di quel bambino, e quindi in questo caso stiamo parlando di una rete strategica di un significato che il bambino da acquisto cimentarsi nell'attività di restituzione, qui possiamo anche sempre pensare alla documentazione, a tutto quello che può essere proprio il lavoro di rendicontazione che noi facciamo; i bambini quando devono documentare quello che fanno cominciano anche a riflettere su quello che hanno fatto oltre che a ripetere precisamente quello che è il contenuto, quindi nella pratica di documentazione dell'attività i bambini potrebbero ritrovare proprio una forma anche di recupero nella memoria di quello che si è fatto. Un altro momento importante è proprio quello del chiedere feedback ai bambini mentre facciamo attività e con questo penso di aver finito; chiedere feedback in itinere, quindi l'osservazione, la documentazione, la rete affettiva che si va costruendo quindi è un momento di rappresentazione della conoscenza un momento in cui i bambini possono manifestare le proprie emozioni possono dire quello che pensano, possono riflettere sull'attività possono avere scambi comunicativi, questo risulta importante perché attiene un po' a ritrovare lo scopo, il perché si sta facendo quella cosa, quindi mentre il docente spiega il suono cq, l'acqua, tutto il gruppo delle parole... però io ti spiego anche che mi metto in comunicazione con te, sto facendo questa attività perché... quindi travalicare ogni tanto il momento della conoscenza della trasmissione della conoscenza della costruzione della conoscenza a questi momenti in cui il bambino può anche sentirsi dentro un contesto affettivo positivo, e questo rinforza molto l'interesse dei bambini e la loro motivazione. Che ne pensate? È solo una bozza, io adesso per la prossima volta che poi dobbiamo riempire i contenitori o eliminarli, perché voi siete libere di togliere qualsiasi parte io continuo a definirlo perché c'è ancora una scompaginazione e se avete suggerimenti per il mio lavoro di questo fine settimana questo modulo sono qui pronta ad ascoltarvi

Clotilde: volevo dire una cosa che mi è venuta in mente riguardo e attività mentre tu parlavi, ho pensato al problema del distanziamento che stiamo vivendo, ogni attività che mi è venuta in mente spesso mi è capitato di non poterla fare, noi non possiamo non contestualizzare il momento che stiamo vivendo. Pensando all'anno prossimo non so se si ripresenteranno, per cui ci troviamo a riscontrare delle criticità attuali

Anna: Certo possiamo comunque contemplare anche questa criticità, possiamo prevedere attività con tecnologie che ci aiutino a diversificare le forme di rappresentazione della conoscenza. Sicuramente La condizione pandemica non ha aiutato quelle che sono le normali attività d'aula

che già svolgiamo però insomma al di là della contingenza del momento così difficile noi possiamo provare a inserire un campo, un'attività in dad, così da contemplare oltre che la presenza anche un tipo di attività udl fatto a distanza. Quale altra perplessità?

Fiorenza: Io sinceramente ti dico la parte di prerequisiti per esempio la metterei molto più su, perché io progetto un'attività ma parto dei prerequisiti perché se non ci sono quelli Io non so cosa su cosa sto facendo e dove vogliono arrivare anche il discorso dell'osservazione io immaginavo un po' su quello che è che sono in tutte le griglie di osservazione Sul modello ICF no che poi un po' quello il fulcro su cui si basa anche tutto il discorso UDL dell'abbattimento delle barriere, quindi io per ogni bambino vado a fare una sorta di bilancio no quali sono i punti di forza e quali sono i punti di criticità se per quanto riguarda le eventuali difficoltà di apprendimento ma comportamentali quindi io parto da questo dato di osservazione iniziale che non è solo del mio, del docente di matematica di storia di italiano, ma che è del team quindi noi insieme andiamo a rilevare quali sono i punti di forza e di criticità di questo bambino e quindi nelle nostre modalità poi vi preparazione di strutturazione della lezione si terrà conto di tutte queste criticità di tutti questi punti di forza quindi poi alla fine la difficoltà sulla quale io mi sono trovata più volte mi sono veramente... cercare di trovare una soluzione no una cosa che possa poi essere proficua per tutti perché spesso poi che cosa succedeva, che delle criticità di un bambino erano punti di forza di un altro per cui si creava sempre di questa discrepanza nel gruppo classe, per cui si privilegiava un aspetto piuttosto che un altro quindi la difficoltà nello strutturare la lezione per me era è stata soprattutto quest'anno è stato un anno anomalo, infatti la collega perfettamente ragione di tutto quello che normalmente si fa si faceva insomma la modalità di intervento è stata completamente azzerata cioè la modalità di intervento non è stata resa effettivamente possibile, non solo rispetto al distanziamento ma anche dal discorso di farli lavorare in gruppo anche in piccolo gruppo nel condividere dei materiali, nel condividere degli oggetti insomma ma anche soltanto degli scambi che potessero esserci, non è stato assolutamente possibile per cui io noto proprio il rispetto alla prima di 5 anni fa al di là della difficoltà nella didattica a distanza ma è mancato proprio tutto l'aspetto che era legato all'interazione fra i bambini ma l'interazione fanno fisica

Anna: certo, e noi facciamo proprio così; contempleremo una piccola diciamo area nell'ambito della quale metteremo pure una serie di attività nel caso fossimo ancora a distanza in modo tale da capire se la modalità a distanza può consentire l'ottica UDL.

Fiorenza: Anna ma io non mi riferivo solo a distanza, io mi riferivo anche proprio all'essere in presenza in periodo di pandemia

Anna: Contempleremo anche questo

Fiorenza: Si esatto, per dirti anche soltanto il setting dell'aula: io non ho mai avuto i banchi in posizione frontale di fronte la cattedra, sono ormai decenni, non era una nostra modalità, io adesso li ho così e non potevo fare diversamente da così. Il puntino rosso, la sedia sul puntino, il distanziamento il metro, una limitazione significativa anche per la lezione frontale perché ti dice già tanto che modalità stai utilizzando

Anna: magari possiamo riflettere sulla possibilità di configurare i banchi nonostante la distanza magari in maniera in una struttura diversa da quella che è schierati, che può prevedere magari la cattedra tolta proprio

Fiorenza: io quest'anno non mi sono mai seduta, a parte che come modalità non ce l'ho però era effettivamente questo fatto di essere sempre di fronte a loro, questo schieramento tristissimo è stata una limitazione sicuramente

Anna: il nostro lavoro se non considerasse anche questa dimensione della dad e al contempo in presenza ma con le misure di sicurezza covid, se noi strutturassimo un progetto un format che non contemplerasse anche questo sarebbe fuori dal tempo, sarebbe un ipotesi sicuro fallimentare sin dall'inizio perché pensiamo che a settembre quando noi o anche in classe per implementare anche

un'attività del genere sicuramente non potremmo farla se non continuiamo perché a settembre non è che sparisce tutto e sicuro i protocolli non si dovranno attuare per cui io penso che dobbiamo ancora fronteggiare un periodo non di emergenza gravissima ma sicuramente di gestione di una criticità che si fa più leggera.

N.5 15_06_2021

Nel quinto focus group l'attenzione va al questionario che viene sottoposto alle docenti e infine commentato dal gruppo di lavoro.

Anna: Intanto qualcuno mi ha chiesto cosa stavo facendo a scuola e ho raccontato della mia momentanea sospensione dalla classe, poi ci ritornerò, e raccontavo di quest'esperienza alla Federico II e di quest'esperienza ai nidi comunali che ho trovato molto bella, soprattutto non tanto nella formazione che comunque è stata proficua, quanto nelle visite: io ho scoperto un mondo perché non conoscevo i nidi comunali di Napoli, non li avevo mai visitati, delle educatrici molto brave e molto competenti, perché poi dovete sapere che il rapporto è un educatore a quattro, e poi oltre ai quattro bambini quindi se ci sentono diciamo le colleghe della scuola dell'infanzia rabbriviscono perché loro ne devono tenere molti di più, e il rapporto è uno a quattro, e la cosa bella è che sono in compresenza due insegnanti, cioè due educatrici, e poi c'è un esperto nei processi cognitivi e di sviluppo che ruota in queste camere, in queste stanze, che è a supporto soprattutto psicologico, che è una figura che io diciamo a scuola vorrei tantissimo, perché in quel caso per esempio c'era un ragazzo molto bravo che osservava, interveniva con le docenti nel riflettere magari sull'approccio, è una spalla importante perché insomma avere una persona con la quale confrontarsi su come operare non è poco, esperta pure dei processi. Però ahimé questi nidi nonostante fanno delle cose molto belle sono poco conosciuti, poco anche apprezzati almeno dalla mia esperienza personale, perché io avevo proprio una visione totalmente diversa pensavo che fossero invece dei luoghi terribili, assolutamente no: sono frequentati per la maggior parte da bambini anche stranieri, ma io ho visto un ordine, una pulizia degli spazi, dei materiali a loro disposizione che nella scuola dell'infanzia poche volte mi è capitato, eppure sono vent'anni più o meno che giro nelle scuole primarie. Sempre nella scuola dell'infanzia mi è capitato che io ero in attesa del mio primo bambino, e mi fu assegnata una bambina molto grave che dopo due o tre mesi purtroppo si assentò per gravi condizioni e quindi fui spedita nella scuola dell'infanzia perché c'era una sezione molto numerosa; insomma ci vogliono molte competenze per stare alla scuola dell'infanzia, dal mio punto di vista io mi sentivo totalmente incapace, perché sono altri ritmi, sono altri interventi, c'è bisogno veramente di avere mille cose in mente per poter rispondere, ma io non avevo una cassetta degli attrezzi e ben fornita tant'è che a volte mi veniva da piangere, più di loro quando vedevo il pianto di bambini che non si volevano separare dal giubbotto, non si volevano separare dalla merenda, perché era un modo per non accettare la cosa, io non sapevo proprio come intervenire, veramente ci vuole tanta pazienza, però raccontavo di questa esperienza per il fatto che le sperimentazioni dei nidi sono veramente d'avanguardia: i materiali utilizzati e predisposti per le attività li ho trovati veramente belli, solo che non c'è dialogo mentre noi della primaria abbiamo un dialogo con la scuola dell'infanzia abbastanza diretto, che sia proficuo dipende dalla scuola, dai soggetti, ci sono sempre tante variabili, però se troviamo due gruppi che sanno dialogare, insieme si può. Invece purtroppo questo settore 0-6 anni che è comunale, è totalmente sconosciuto alla scuola pubblica, per cui lo Stato ha pensato di adeguare un po' il loro modello a quello statale, ecco magari proponendo loro delle attività, la progettualità che non hanno, perché si fanno tante cose belle ma non progettano, la documentazione delle attività che invece è importante nella scuola dell'infanzia, l'osservazione strutturata che pure viene fatta, e Adriana mi stava riportando la sua esperienza, ma ti abbiamo interrotta.

Adriana: no, non preoccuparti. Io invece sono rimasta completamente senza parole quando sei andata nel dettaglio a spiegare come funziona nella scuola comunale, perché davvero io non è che lo pensassi come un ghetto, però veramente pensavo tante, tanti bambini e un solo educatore, invece io credo che questa sia veramente la rivoluzione che dovrebbe avvenire anche nella nostra scuola statale, cioè meno bambini, non più classi affollate, non dico un rapporto uno a quattro perché sarebbe qualcosa di fantastico, ma compresenza e personale competente. Io lo vedo stupendo, e poi soprattutto mi ha colpito il fatto del supervisore: oggi ne parlavo proprio con Fiorenza che alcune volte anche se uno è capace magari quando sta all'interno di un contesto può perdere, anche la persona più competente, avere invece un'altra persona non giudicante, esperta, io la vedo proprio una cosa rivoluzionaria e se ciò dovesse avvenire nello statale si potrebbe veramente parlare di inclusione. Finché ci sono tantissimi bambini con esigenze diverse, e noi lo stiamo vedendo che ci sono davvero esigenze diverse, e molto significative, una sola persona, e di solito non è che si sia estremamente competenti, ecco lì diventa difficile perché poi la buona volontà serve sempre, la motivazione è qualcosa che serve, però secondo me la motivazione per ogni tipo di lavoro c'è, ma c'è bisogno anche di competenza, e quindi veramente la realtà di cui tu hai parlato mi ha lasciato davvero senza parole.

Anna: assolutamente, sono rimasta veramente impressionata dal lavoro che fanno, di molte ore. La condizione per i bambini è molto favorevole, e sperimentano momenti della vita di sezione veramente belli perché in autonomia, come dicevo prima, apparecchiano, sparcchiano quindi proprio piccolissimi che si caricano di responsabilità, per cui è stata veramente una bella esperienza. Io volevo chiedervi una cosa, se non avete risposto a quel questionario lo volete fare un attimo?

Fiorenza: allora Anna oggi la preside lo ha inviato a tutto l'Istituto, perché è stata presa dagli scrutini per cui non aveva avuto il tempo, però l'ha inviato oggi a tutte

Anna: che ne dite allora prima di procedere con le altre cose, così magari la prossima volta iniziamo a lavorare sull'uda perché penso il tempo residuo sia non tantissimo. Che ne dite di compilarlo un attimo, così poi vediamo un attimo il modulo insieme perché se c'è ancora da aggiungere qualcosa che vi è venuto in mente lo facciamo, e la prossima volta ci lavoriamo

Imma: quindi Fiorenza abbiamo sulla mail?

Fiorenza: sì, lo ha mandato già.

Anna: avete terminato? O c'è bisogno ancora di tempo?

Imma: terminato

Anna: una riflessione a caldo, cosa ci possiamo dire su questo questionario?

Serena: è tutto molto soggettivo, molto dipende dalla percezione che ciascuna ha delle cose, poi la risposta la verificiamo in classe con i bambini, sono loro la risposta, perché dal punto di vista del docente penso che il punto di vista del docente sia prettamente legato alla personalità di ciascuno, quindi mi è venuta questa.

Adriana: io invece alcune volte ho vissuto delle difficoltà, dovute alle diverse situazioni che ho vissuto, per esempio ho visto la differenza quando... ho visto delle differenze, non mi va di dire cose poco carine.

Serena: convieni con me che le differenze spesso sono dettate anche dalle personalità?

Adriana: allora sicuramente questo, ognuno di noi ha una formazione diversa, quindi è normale, però le esperienze più belle, non più belle perché belle sono state un po' tutte, però dove veramente ho quasi toccato con mano l'inclusione, che secondo me è qualcosa di molto difficile da realizzare totalmente, però lì dove ho trovato anche persone molto diverse da me, che però avevano una grande passione ma anche una grande preparazione, e questa cosa io l'ho vista che faceva la differenza. Per esempio ricordo di un anno dove sono stata inserita in una classe che era molto molto difficile, dove veramente non si facevano più orari perché dovevamo essere per forza più persone in quella classe, però alla fine si sono visti i risultati e quindi ecco nel fare il questionario mi sono resa conto che magari ad una domanda avrei risposto ecco anche in base situazioni diverse

Anna: Adriana, le risposte sono in riferimento soprattutto alla tua esperienza, non è solo in relazione alle professionalità altrui

Adriana: no, no con me perché io ho una difficoltà, nel senso che non mi va poi di essere tra virgolette troppo invadente in certe cose, quindi io ci provo, però nel momento in cui secondo me va anche rispettata l'altra persona, allora mi rendo conto che in determinate cose posso cambiare io, però è un problema mio, lo so che è un problema mio, perché come ho detto l'altra volta ho questo problema nei gruppi, che dico sempre che mi faccio sempre il problema che divento troppo, allora faccio tre passi indietro, però nel momento in cui vedo che c'è una difficoltà che può essere mia o dall'altra persona...

Anna: nella gestione di quello che è poi un percorso, stando in classe più persone, questo lavoro di interazione e riflessione comune e poi scelta

Adriana: sì però in alcune situazioni dove magari mi sono trovata meglio, lì non c'era neanche tanto bisogno di parlare, era quella cosa che scattava subito, un'attività subito si scattava facilitazione, semplificazione, non c'era bisogno di tante parole, perché probabilmente avevamo tutti quanti, più o meno, nella nostra diversità, un percorso comune ma nemmeno, non te lo so dire.

Anna: no, capisco, il fatto è che ahimè non possiamo più lasciare l'inclusione in mano alla circostanza che si verifica, perché tu mi stai confermando nulla di eclatante, anche se tu hai molto garbo magari nel dire, nel porre una questione che è critica e che può essere anche cruciale per l'andamento delle attività inclusive, lo dici con pudore, con garbo, e questo mi ha fatto subito pensare al fatto che effettivamente questo è uno dei nodi più importanti che riguardano le attività, perché quando noi ci fermiamo a riflettere un attimo e pensiamo cosa può essere, a caldo, importante?

Maria: Certo pensarsi come professionalità e pensarsi insieme ad un'altra professionalità, e magari anche a due, perché anche a me è capitato, e questo è cosa buona per l'inclusione: avere più persone nella stessa classe che possono dare un supporto all'attività è cosa buona, è gradita al processo inclusivo. Il fatto è che se ci si intende e si lavora proficuamente va bene; possono verificarsi condizioni e situazioni in cui questo non accade o non è possibile perché non abbiamo negoziato prima i significati delle parole che ruotano intorno al processo inclusivo, per cui per me è cosa buona che un bambino più competente possa aiutare un bambino meno competente, per te non lo può essere, per me è cosa buona che un bambino possa avere il tempo per riflettere, e quindi sembra distratto invece per me sta riflettendo, sta venendo un tempo propizio alla conoscenza e alla costruzione della conoscenza, quindi ci sono veramente tanti nodi sui quali si può essere più o meno in accordo, ed è fondamentale allora fermarsi un attimo, cominciare a pensare alla propria professionalità, come una professionalità prima di tutto, perché spesso i docenti invece non rientrano in questa categoria oppure non si sentono professionisti, proprio perché un po' attaccati dalle famiglie, un po' non in linea diciamo in accordo con i colleghi, per quella nostra professionalità sembra sempre un po' attaccata da mille questioni.

Giovanna: Siamo dei professionisti e ci dobbiamo fermare a riflettere su questa nostra professionalità che abbiamo, che bisogna curare, che bisogna rivendicare; insieme a questo penso sia importante che nella progettazione che stiamo un po' ideando, ci sia proprio questo spazio legato alla condivisione e alla comunicazione con l'altro che è il bambino, quindi soggetti protagonisti di questo processo, i bambini, i ragazzi, gli alunni, l'altro è il collega, i colleghi, l'altro è il genitore che pure ha la sua parte in questo processo: se noi non siamo in accordo con questa comunità, alla fine, con questi protagonisti si verifica quello stato di impotenza appresa, di insoddisfazioni, di peso eccessivo e di non professionalità.

Anna: Per sentirsi professionisti c'è bisogno dell'accordo con queste altre persone, per cui io in effetti ripercorrerei un attimo sinteticamente il modulo giusto per ricordarci insieme cosa ci avevamo messo dentro. Per cui noi anche dai risultati dei nostri focus è importante quando si progetta partire dall'osservazione, e questo è un dato importante che penso abbiamo condiviso: è importante ovviamente dare questa denominazione con conoscenze, abilità e competenze che dobbiamo andare a ricercare da un quadro comune di riferimento che sono gli ordinamenti, e poi per noi era importante il setting, ovvero tutto ciò che riguarda la cura dello spazio inteso non solo come uno spazio fisico ma anche come uno spazio delle relazioni, della vicinanza, delle emozioni, dell'empatia, di tutto ciò che si costruisce e poi magari ciascun gruppo può dare un ordine diverso perché il processo di progettazione io non lo vedo come un qualcosa di lineare tant'è che lo stesso format utilizzato non mi piace, purtroppo dovremmo piuttosto creare una mappa, un qualcosa di circolare perché l'osservazione per esempio non esiste che stia solo all'inizio: accompagna, segue tutta l'attività, per cui io darei comunque a quell'elemento una diversa configurazione proprio spaziale, ma questa è una cosa a cui possiamo arrivare, intanto noi lo stiamo costruendo, arricchendolo di volta in volta di tanti elementi. Il setting e poi questa matrice della conoscenza che vuole appunto che la costruzione della conoscenza, in un ambito inclusivo, dia valore alle rappresentazioni che possono essere espresse dal docente attraverso diversi linguaggi,

Imma: si certo il docente che costruisce insieme agli allievi la conoscenza, questo docente nel pianificare l'attività, quindi è ancora a casa, ancora che cerca la scheda più utile, che si ricerca il materiale più adeguato, che pensa a quale attività, e insieme ai colleghi alla progettazione del lunedì che ci vede impegnati due ore il martedì, che ci vede impegnati a queste due ore, in cui pensa - quali canali potrà utilizzare? Verbale, il canale gestuale, posso magari inventarmi altri canali di sperimentazione di questa conoscenza,

Anna: certo, tenendo presente questo ovviamente io vado ad attivare delle esperienze in collegamento a questi canali, e quindi a questa rappresentazione iconica per esempio della conoscenza, a questa rappresentazione simbolica della conoscenza, e che attraverso le fasi attivo delle esperienze; queste esperienze però si dovrebbero connotare di principi, quindi un'esperienza può essere: conosco il perimetro del quadrato andando in giardino a misurare una delle aiuole del giardino che ha forma quadrata. In questo modo io sto strutturando un'attività che è equa? Non lo so, perché è solo questa, non può essere equa per tutti: perché l'equità maschera dietro ovviamente il fare parti disuguali tra disuguali, non uguali per cui equità per assurdo non è dare a tutti la stessa attività che gli può consentire di imparare il perimetro del quadrato, ma cominciare a pensare nell'ottica dell'equità che io posso dare strumenti diversi a ciascun gruppo di bambini o a ciascun bambino attraverso cui poter sperimentare questa conoscenza del perimetro. E questo corrisponde ovviamente alla grande lezione degli stili cognitivi, delle intelligenze multiple di Gardner, allora queste esperienze sono flessibili? Sono semplici? Hanno quel requisito di percettibilità? Prevedono che l'errore sia contemplato, e che anzi possa costituire un momento in cui i bambini possono riflettere, possono aprire un canale comunicativo intorno a questa esperienza? Si è verificato un problema, è un errore: Marco ha sbagliato il perimetro. Cosa costituisce per questa comunità classe un'esperienza di errore?

Fiorenza: Costituisce un dramma, costituisce un momento in cui si mortifica il bambino o magari si va a sottolineare una mancanza, o piuttosto diventa un momento di problematizzazione e si

attiva un processo di indagine su quell'errore che va addirittura ad aprire uno spazio di comunicazione, di riflessione, di maggiore consapevolezza di quella pratica, di quella conoscenza.

Anna: Si contempla, quando si propone un'esperienza, quale sforzo fisico, mentale, cognitivo richiederà questo ai bambini? Saranno tutti capaci di contenere questo sforzo? Posso modulare lo sforzo di gradi diversi affinché ciascun allievo possa trovare spazio per esprimere la propria forza? Le misure, lo spazio, il tempo che devo ancora dare a queste esperienze che voglio attivare sono sufficienti cioè in linea con quello che è il lavoro, che un bambino può finire; e poi l'esperienza può essere collegata a quello che è significativo realmente per quel bambino? Io posso muovere dai significati che attribuisce quel bambino all'esperienza? Se per me è significativo andare a misurare l'aiuola nel giardino, è possibile anche per un gruppo di bambini il misurare col metro semplicemente l'aiuola nel giardino non possa costituire un'esperienza significativa? Se mi chiedo questo può essere magari così. Posso contemplare delle attività che invece possono partire da qualche competenza o quando arrivi in classe io devo trattare un argomento nuovo? È sempre così, è sempre il contrario? O qualche volta così e qualche volta non è così? Perché l'esperienza del sentirsi capace è qualcosa che parte proprio con l'esperienza, che aiuta gli alunni a iniziare un ciclo motivazionale positivo, quindi ha cominciato a credere in sé stesso guardando un ragazzo chiedere. Cominciare a credere in se stesso quando qualcosa non riesce ad afferrare e lo riesce ad afferrare proprio perché muove da qualcosa che sapeva già, cioè che era già più o meno vicino; ovviamente questo tipo di esperienza si va a sommare ad altre, è un momento, può rappresentare un primo momento in cui cambiare il ciclo motivazionale, di configurarlo perché è importante operare questi processi di trasformazione soprattutto per i ragazzi che sperimentano di solito esperienze negative sulla conoscenza quindi si sentono sempre quelli che non capiscono, si sentono sempre quelli che purtroppo sono indietro rispetto agli altri. Allora la vita scolastica non deve consentire a pochi di sperimentare il successo formativo, perché altrimenti la lezione diventa un momento di sperimentazione di eccellenza, quindi offre ad alcuni tantissime cose, tantissime potenzialità e ad altri quasi nessuna. Poi l'esperienza dell'Autonomia, a cui tengo molto perché come abbiamo detto c'è questo momento di libertà nelle nostre esperienze d'apprendimento, cioè noi consentiamo di sentirsi liberi di agire all'interno dell'esperienza di apprendimento ai nostri allievi? Queste sono diciamo attività che devono contemplare quindi momenti di collaborazione, fare un'attività frontale sicuro non rispecchia questi ambiti che abbiamo selezionato l'altra volta, un'attività quindi deve essere collaborativa, cooperativa un'attività un ragazzo per essere libero, attivo, ha bisogno di muoversi, ha bisogno di relazionarsi nell'ambito della classe con altri, deve prevedere la realizzazione di un'attività pratica, attività concrete, esperienze che aumentano la comunicazione, la socializzazione, perché altrimenti non stiamo parlando di contesti inclusivi, quindi un equilibrio tra quello che è l'attività magari simbolica e quella che è la pratica, l'attività esperienziale. Tutte queste attività ovviamente richiedono secondo l'approccio UDL quindi come approccio inclusivo come abbiamo detto, che si coinvolgono altre risorse: lo stesso alunno può diventare una risorsa per costruire l'attività, perché può essere, può fungere da ponte con gli altri. Quindi vi volevo lasciare con questa proposta, di introdurre in questo percorso di progettazione di contemplare non solo un momento di riflessione comune come diceva Adriana con il collega che a volte avviene in maniera implicita, in questo caso noi lo scriviamo: deve essere esplicita, cioè diciamo cosa vogliamo fare, come lo vogliamo fare, e cosa è bene per l'inclusione, cosa magari non ci piace. Al contempo diciamo ai genitori cosa intendiamo per attività e come vogliamo strutturare queste attività, perché coinvolgere e collaborare e condividere, comunicare, dialogare con queste figure educative che per quanto possano essere magari a volte molto molto ostiche nei confronti di sistema educativo, per quanto siano lontane se noi riusciamo ad avvicinarle anche solo di un grado al nostro lavoro facciamo il bene dell'inclusione del bambino che magari ha maggiori difficoltà in classe, per cui quando si parla nella progettazione di risorse umane, risorse umane sono i colleghi, dal docente di sostegno, docente di potenziamento, risorse umane addirittura il collaboratore scolastico che può dare una mano e un supporto alla nostra attività, risorse umane sono i genitori e non possiamo tirare fuori dalla partita, almeno a mio modo

di vedere e poiché dalle vostre riflessioni è emerso più volte la preoccupazione circa questo coinvolgimento, noi dovremmo trovare il modo per implementare un'attività che è condivisa anche con loro; condividere con i genitori le attività non significa farli entrare nella didattica, perché la decisione nell'ambito progettuale è del professionista, non del genitore che fa la lista della spesa. Il genitore deve essere coinvolto deve capire anche il luogo di agibilità, ovvero lo spazio entro cui promuovere una considerazione, non coinvolgerlo proprio sicuro è dargli sicuro lo spazio per entrare in tutto. Se noi potessimo ipotizzare un'esperienza di condivisione per ciascun percorso, temporalizzando questo spazio di condivisione, io penso che anche in fase di sperimentazione potrebbe portare dei buoni frutti. Quindi per la prossima volta magari ci mettiamo proprio al lavoro e cerchiamo di fare in modo che questo modulo magari anche su due attività diverse perché il confronto non deve essere una performance, forse lavorare su due attività diverse che può essere il perimetro per il mio gruppo, e i suoni difficili per Fiorenza e il suo gruppo, penso possa essere proficuo diciamo che per uno scambio tra di noi e per un arricchimento.

Appendice IV

Il modello di progettazione ideato

https://forms.office.com/Pages/DesignPage.aspx?auth_pvr=OrgId&auth_upn=anna.russo5%40unina

Le schede di lavoro per la progettazione con il dettaglio delle fasi del percorso

Fasi dell'attività mercoledì 13 ottobre			
Fase	Attività	Tempi	DOCENTI
1	OSSERVAZIONE SUL CAMPO	30 MINUTI	MINUNNO IANIELLO RUSO I DOCENTI DI CLASSE SECONDA DISPONIBILI CURRICOLARI E DI SOSTEGNO
2	MOMENTO DI PAUSA	10 MINUTI	
3	RAPPRESENTAZIONE ICONICA	60 MINUTI	GIOCO CON IMMAGINI MINUNNO GIOCO CON DADI IANIELLO GIOCO INTERATTIVO ON LINE CON DISEGNI DISEGNI CON TEMPERE E PENNELLI
4	MOMENTO DI PAUSA	10 MINUTI	
5	RAPPRESENTAZIONE ICONICA	60 MINUTI	GIOCO CON IMMAGINI MINUNNO GIOCO CON DADI IANIELLO GIOCO INTERATTIVO ON LINE CON DISEGNI DISEGNI CON TEMPERE E PENNELLI
6	RIFLESSIONE COLLETTIVA SULL'ATTIVITÀ SVOLTA		

Fasi dell'attività giovedì 14 ottobre			
Fase	Attività	Tempi	DOCENTI
1	RAPPRESENTAZIONE ANALOGICA: GIOCO DI RIGLIO IN PALESTRA	90 MINUTI	DI PAOLO RUSO I DOCENTI DI CLASSE SECONDA DISPONIBILI CURRICOLARI E DI SOSTEGNO
2	MOMENTO DI PAUSA	10 MINUTI	
3	RAPPRESENTAZIONE SIMBOLICA: RACCONTO DI UNA STORIA	60 MINUTI	LETTURA DI UNA FILASTROCCA NAPOLITANO LETTURA ESPRESSIVA DI UNA STORIA SELLITTO RUSO I DOCENTI DI CLASSE SECONDA DISPONIBILI CURRICOLARI E DI SOSTEGNO
4	RIFLESSIONE COLLETTIVA SULL'ATTIVITÀ	10 MINUTI	

Alcuni esempi delle schede di lavoro per la progettazione con il dettaglio delle fasi delle singole attività

Fasi della singola attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	L'attività si concentrerà sulla discriminazione dei suoni c/chi. Osservazione e denominazione di oggetti in alternativa immagini: - I bambini a turno sono chiamati a denominare un oggetto o un'immagine a loro scelta, tra molti oggetti dell'immagine. Gli oggetti denominati dovranno essere poi classificati in base al suono (c/chi) e collocarli sul giusto contenitore.	30 MINUTI	ITALIANO
2	I bambini divisi in due squadre devono classificare le parole ricadute agli oggetti immagini in base al suono ricorrenza. Per ogni parola correttamente classificata verrà dato un punto alla squadra. Vince la squadra che ottiene più punti.	30 MINUTI	
3	I bambini saranno divisi in due squadre. In ogni squadra, alcuni bambini a turno dovranno scegliere un oggetto e utilizzarlo, una lavagna a loro disposizione, costruire la parola che lo identifica, mentre altri bambini della stessa squadra avranno il compito di verificare la correttezza delle parole costruite dai compagni della squadra avversaria. Per ogni parola correttamente scritta verrà dato un punto alla squadra. Per ogni lettera che una squadra riesce a trovare nascosta verrà dato un punto.	30 MINUTI	
4	Riflessione collettiva sull'attività svolta.	15 MINUTI	

Fasi della singola attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	Letture della filastroca Merenda per degli contenente i suoni difficili.	30 min.	Italiano
2	Ciascun bambino sceglie una delle parole con suono difficile e collegandola ad un suo ricordo.	30 min.	Storia
3	I bambini che hanno scelto un ricordo a partire dalla parola con suono difficile, rappresentano con un disegno tale ricordo. Trecento bambini procedono col lavoro di disegno rappresentato sulla scheda.	30 min.	Arte e immagine
4	Cercie al suono. Nell'area verranno disposte delle immagini di animali i cui nomi contengono suoni difficili. L'insegnante aiuterà i bambini nella ricerca degli animali, fornendo gli indicazioni spaziali.	30 min.	Geografia

Fasi della singola attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	Ascolto la storia I due pancioni MB MP youtube.com/watch?v=8tVU-rsAAMk	10 min	Italiano- Arte e immagine - Musica
2	Esercizi interattivi online wordwall.net/it/risorse/2225891/italiano/suoni_difficili	60 min	Italiano- Arte e immagine - Musica
3	Riproduce sul quaderno parole e disegni	60 min	Italiano- Arte e immagine
4	Legge ai compagni le parole che ho scritto e disegnano	50 min	Italiano

Fasi della singola attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	SCORRIAMO I SUONI DIFFICILI ATTRAVERSO LA VISIONE DI UN VIDEO ALLA LIM (2 video) https://www.youtube.com/watch?v=8tVU-rsAAMk	17 min.	ITALIANO
2	Ripetiamo le parole dividendole in sillabe con il battito delle mani	5 min.	ITALIANO/MUSICA
3	Scriviamo sul quaderno le parole che ricordano dividendole in sillabe e sostenendole	20 min.	ITALIANO/MATEMATICA
4	Costruiamo la ruota dei suoni difficili: TR - PR - BR - DR - FR - GR - CR - STR	20 min.	ARTE/TECNOLOGIA
5	Gioco con la ruota dei suoni difficili: Giro la ruota e scrivi una parola con il suono che esce	30 min.	ITALIANO
6	Filastroca Merenda per degli. Leggere e mimare, scrivere sul quaderno le parole evidenziate, poi a turno dire una frase con ognuna di queste parole e scriverla.	30 min.	ITALIANO
7			

Fasi dell'attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	Ascolto della storia che contiene parole con i suoni dr, cr, ca, ce e parole con i suoni di, ci, ca, chi, cchi.	15 minuti	Italiano
2	Rebobinazione e denominazione delle storie. I bambini ascoltano la storia letta dal docente, mentre osservano le immagini in sequenza presentate alla LIM.	40 minuti	Italiano, storia, geografia
3	Rebobinazione e denominazione delle storie. I bambini ascoltano la storia letta dal docente, mentre osservano le immagini in sequenza presentate alla LIM, un altro gruppo di bambini denominano la storia seguendo le indicazioni e i tempi delle voci che saranno il successo. I termini sarà ripresi da diversi gruppi di bambini che si alternano.	20 minuti	Italiano, Musica
4	Gioco di ruolo in palestra o in classe: Ciascun bambino diventa una lettera dell'alfabeto, si alternano prima gruppo di 3 bambini per mettere in scena i suoni ca, ce, ci che diventano ca - ca, ce con l'arrivo del bambino che rappresenta le "impresario". Successivamente si passa dalle sillabe alle parole e, a coppie, i bambini costruiscono le parole scegliendo i compagni che corrispondono alle lettere contenute nelle parole da costruire.	45 minuti	Italiano, musica
5	Gioco interattivo: I bambini si alternano alla LIM per abbinare le immagini alle parole e realizzano un cartello finale	30 minuti	Italiano, tecnologia,
6	Autovalutazione: I bambini brevemente esprimono un giudizio sulle attività svolte e sulle parole trascritte a schede. Quali le lettere che ti piacciono di più? Perché? Hai visto delle difficoltà? Come le hai affrontate? Hai preferito lavorare in gruppo o da solo?	20 minuti	Italiano, Ed. Civica

Fasi delle singole attività

Fase	Attività	Tempi	Discipline
1	Presentazione dei suoni difficili: BR - FR - TR - PR - GR	10 min	ITALIANO
2	Associazione di ogni suono difficile alle 5 vocali: BR - BRU - BRU - BRU FR - FRU - FRU - FRU TR - TRU - TRU - TRU PR - PRU - PRU - PRU GR - GRU - GRU - GRU	20 min	
3	Cercare insieme parole con i suoni difficili presentati: BRUCO - ZEBRA - OMBRELLA - COBRA FRAGOLA - FRIGORIFERO - FRITTATA - FRULLATO FRONDA - FRENO - TESCHICO - PIETRA GRANCIO - GRIDO - GRONDAIA - GROTTA	30 min	
4	Rappresentazione delle parole trovate insieme	20 min	
5	Costruzione di un cartellone	30 min	

Appendice V

Strumenti utilizzati per la collaborazione con le scuole

Lettera al Polo regionale per la diffusione dell'iniziativa

PTOF e atto di Indirizzo dell'IC LUDOVICO DA CASORIA