

LA PROSPETTIVA BIOPSIICOSOCIALE DELL'ICF
E LA DIDATTICA COLLABORATIVA

11 FEBBRAIO 2021 - Dott.sa Marina Santi

Appunti non riveduti e corretti dalla relatrice

Partiamo da una domanda: Perché la disabilità mi riguarda e mi stupisce?

Perché siamo qui? Probabilmente qualcuno ci ha invitato, oppure era un appuntamento previsto dal programma ... ma al di là di tutto, ci riguarda il tema di oggi? Perché l'argomento ci riguarda, dobbiamo iniziare a farci delle domande.

Alla base di molte domande ci può essere una attenzione e un interesse specifico per le parole: molti anni fa su sollecitazione della dott.sa Roberta Caldin all'Università di Padova è stato avviato un modulo formativo su "Pedagogia e didattica dell'inclusione", quando ancora era un desiderio insolito sostituire *integrazione* con *inclusione*, si stava passando da ICDH2 a ICF e la trasformazione non era solo relativa al lessico, ma anche un cambiamento epocale di paradigma. Non si trattava solo di dare una risposta "politically correct" rispetto alle richieste di chi sosteneva la necessità di un approccio sociale (la disabilità si crea nel contesto, là dove si sviluppa una sorta di inadeguatezza).

La tesi di dottorato della dott.sa Santi verteva sulla "Philosophy for children": teorie psicopedagogiche e modalità didattiche per dire che i bambini sono in grado di pensare e ragionare insieme su domande "filosofiche" molto prima di quanto questo possa essere ritenuto prevedibile sulla base della teoria degli stadi più nota: il pensiero critico prevede una capacità di questo tipo solo molto più avanti nello sviluppo individuale, mentre invece si voleva dare valore a questa dimensione con i bambini anche piccoli, fin da quando sorgono in loro le domande importanti della vita: è possibile parlarne e cercare insieme delle risposte.

Lippmann— per giustificare questa idea di confronto in contesti comunità di ricerca — si riferiva a Vygotskij e quindi la zona dello sviluppo prossimo, ripreso anche da Bruner con il concetto di scaffolding . In Italia Vygotskij è arrivato molto tardi, mediato dal pensiero evolutivo di Piaget ed epurato da tutte le parti "comunistiche", perchè tradotto durante il periodo della guerra fredda. Per avere il Vygotskij originale abbiamo dovuto aspettare gli anni '90, con il gruppo Pontecorvo (co-costruzione della conoscenza tra compagni , risorse collettive attivate intorno ad attività altrettanto collettive per la condivisione del loro significato): la classe non è semplicemente l'insieme delle parti, ma è una unità plurale, aggregata intorno ad attività significative: in quell'aggregazione di pensiero le domande aiutano, sono spinte reciproche, mettono in evidenza regressioni e sviluppi: in quella comunità si attiva il pensiero e il suo sviluppo nelle dimensioni critiche ma anche creative e valoriali.

Se guardo all'apprendere come a un processo collettivo e considero il pensiero non nella testa di un solo individuo ma come un coro di voci, la prospettiva cambia radicalmente: non si tratta del possesso di una abilità, ma l'abilità è un modo di stare insieme in un certo momento storico (oggi il tema della scrittura è molto più rilevante di 50 o 100 anni fa: in un'epoca in cui tutto è mediato da scrittura, i funzionamenti non proni a questa interpretazione del funzionamento umano diventano automaticamente un problema). E' chiaro che c'è la dimensione specifica della persona, ma il problema reale è l'incontro tra ciò che la persona è e ciò che il mondo mette al centro: più si mettono al centro poche competenze discriminanti per accedere ai saperi, più la discrepanza aumenta: allora dobbiamo decidere se vogliamo guardare ai processi di apprendimento e ai supporti in termini di aiuto individuale in una dinamica soggettiva (un aspetto da non sottovalutare, il progetto è sul singolo bambino o ragazzo) o se vogliamo assumere l'altra l'ottica, quella dell'ICF, nella quale vogliamo prendere questa dinamica complessa di crescita individuale e spostarla in una situazione intersoggettiva di attività, in cui non è unico e centrale cosa e come scrive, ma come lo fa

all'interno di una comunità che dà un valore alla scrittura e interpreta le diverse manifestazioni e scopi del saper scrivere, e quindi pone la scrittura come attività mediata e simbolica all'interno di una cultura (in ogni cultura la scrittura cambia di significato e questo non è una riflessione da affrontare banalmente: la stessa pandemia ci ha messo in contatto con mondi che pensano alla scrittura in modo e che attribuiscono alla scrittura una funzione diversa; quando spostandoci geograficamente nello spazio ci troviamo davanti a modalità che usano altri canali per veicolare la propria cultura, spesso le consideriamo culture di serie B, solo perché considerano veicolo di cultura la danza rispetto alla poesia o alla musica classica ...)

Quando pensiamo alle attività di sostegno ci dobbiamo chiedere se sono condivise nel loro significato nella comunità di appartenenza, prima ancora che dall'alunno e dalla sua famiglia che lo dovrà sostenere nel processo di crescita.

Abbiamo tutta una letteratura oggi che ci supporta: Gardner con i suoi studi è stato bravo a spendere bene una serie di input che veniva dal suo tempo (Olson-Bruner-Vygotskij ... tutti quei gruppi di studio che rivedevano molte teorie passate sotto silenzio all'inizio del '900). Olson dice che l'intelligenza è "una abilità esecutiva in un medium culturale": *abilità esecutiva* significa che non è una caratteristica ereditaria perché le abilità sono frutto di acquisizione, attingono a processi (una serie di processi) che portano ad affrontare le problematiche in un certo modo, questo significa che la si può insegnare (cosa che collide con l'idea che invece l'intelligenza sia una caratteristica statica, ereditaria, legata al QI, che invece è una misura rappresentativa di una idea simbolica, frutto di un costrutto matematico).

Per dare un valore fisso nel QI devo avere un'idea di intelligenza che è fissa, unica, stabile e innata: questa è una modalità di pensiero che si sedimenta nella cultura e un docente che pensa in questo modo ma senza accorgersene, costruisce tutta la sua attività professionale su questa base (se un alunno non è intelligente, cosa posso fare?); la genetica è un portato che arriva con te, è generale (si manifesta in tanti modi nelle varie situazioni perché è trasferibile, è universale, per cui uno che nasce a Manhattan o in Etiopia è uguale, intelligente per intelligente).

A questo assunto, che legittima tutta una serie di strumenti come il QI, si oppongo i nuovi pensatori per mediane l'impatto assoluto: la componente genetica è utile, ma non posso ridurre l'intelligenza a questa definizione e vi si aggiunge la mentalità, l'elemento storico: il pensiero non si può svincolare dalla sua storia e dalla sua cultura (Vygotskij), poi Bruner lo fa suo e lo trasforma con il costruttivismo di Piaget (che sviluppa l'aspetto fisico interno al soggetto): in Vygotskij troviamo il contatto con il mondo sociale e le relazioni, Piaget è più costruttivista ed evoluzionista (stadi fissi che sono così per tutti): gli altri autori aggiungono che è una abilità, quindi può essere insegnata e "imparata", verbo che possiamo usare anche al passivo "me l'ha imparata mia madre": fatta mia ma dall'esterno: ci metto del mio ma devo internalizzare qualcosa, possiamo chiamarla "interiorizzazione" se vogliamo, ma non si tratta di coscienza o anima, ma proprio portare dall'esterno metterla all'interno, in uno spazio quasi fisico; Vygotskij infatti parla di zona, uno spazio interno, dove devo portare dentro grammatica, strumenti, significati dell'attività, tutto ciò che trovo nella cultura: le abilità fuori dalla loro tradizione non hanno alcun senso e anche la fatica per impararle stanno dentro alla cultura che ognuno internalizza grazie alla mediazione semiotica (si internalizza un valore e un segno simbolico: stringere e allargare ripetutamente le dita della mano non è solo muovere le dita - funzionamento della mano - ma anche simbolico segno di saluto).

Parliamo quindi di abilità esecutiva in un medium culturale, in cui i significati passano e si trasformano e io ne sono parte: non si tratta solo di fare una attività, non è solo una abilità esecutiva culturale, ma questo accade "in un medium culturale": c'è uno scambio reciproco, in cui avviene anche la crescita dell'intelligenza che quindi può essere educata e può crescere, prospettiva che invece rimane spesso sottointesa, e se non la esplicitiamo anche con i genitori o tra noi colleghi rimane solo latente.

Quando utilizziamo delle parole dobbiamo essere disposti a reinterpretare la nostra prassi e scelte didattiche facendoci illuminare da paradigmi nuovi e rivedere le ns credenze di sfondo, cosa pensiamo sia l'intelligenza, la disabilità ecc.

Allora mettiamo in discussione il concetto di QI: il QI non è uno strumento per la didattica, è uno strumento legato ad altri contesti che possono avere delle motivazioni per ritenerlo ancora utile o valutare se lo devono modificare; per noi insegnanti diventa importante capire a quali teorie noi ci rifacciamo per la nostra azione didattica: se la diagnosi è fatta in un certo modo, anche sulla base della misurazione del QI, ne prendo atto, ma quando lavoro con la classe e con attività che devono avere un significato, allora quel tipo di indicatori non è molto utile e ICF ci dà un lettura dinamica del funzionamento, con diversi elementi che ci aiutano a decidere cosa fare, come individuare uno spazio Spazio per fare cosa? Il ns incontro vuole agire sul potenziale dell'interazione sociale per attivare il funzionamento, allora per noi diventa cruciale che il funzionamento si trasformi in abilitazione e non in disabilità: perché il funzionamento diventi luogo di sviluppo, devo tenere unite attività e partecipazione, utilizzando tutti i facilitatori possibili per farlo; in questa concezione del funzionamento umano la didattica ha un ruolo cruciale, la didattica è la "disciplina del dipende": da cosa dipende il funzionamento di quell'allievo dal punto di vista del suo miglioramento? se funziona quando è attivo e partecipativo, la didattica mi dice cosa posso mettere a disposizione perché questa attività e partecipazione siano sempre comunque in trasformazione e se è trasformazione in meglio, questo apre possibilità nuove; se è una trasformazione in peggio, lo studente si sentirà disabilitato a fare delle cose, quindi se va bene ha bisogno riabilitazione, se va male avrà bisogno di assistenza perenne: per mettere le persone in condizione di essere attive in un processo di trasformazione positiva che apre possibilità, la partecipazione e la facilitazione diventano fondamentali: tutti possono apprendere tutto, in ogni modo possibile, a seconda di come è possibile per loro: dipende da come glielo fai, questo è la didattica.

"Omnes omnia omnino" diceva Comenius: omnes/tutti – sono proprio tutti ("donne, ebei e bambini"); omnia/tutto (senza esclusione di settori, basta trovare il modo e non puoi decidere tu cosa non è accessibile, altrimenti ne precludi la possibilità: l'intervento deve mettere a disposizione e poi è lo studente che deve accogliere, ma può anche decidere di non volerlo accogliere e deve essere rispettato.

La domanda che ci facciamo è "Tu che facilitatore usi per allargare lo spazio della possibilità? Facilitatori contestuali o personali, interni o esterni? ..." prima che la disabilità dobbiamo cercare di conoscere la sua storia personale, prima della diagnosi dobbiamo sapere il suo nome, la sua appartenenza sociale o sessuale (accolta o non accolta).

Tutto ciò che noi consideriamo della persona ci serve per renderla partecipativa e attiva: il QI mi serve poco, perché quello che noi vediamo del suo comportamento accade solo perché in quel contesto ha trovato occasione di poter attivare quella serie di dinamiche.

Collocare le nostre scelte didattiche rispetto ad un bambino in situazione: non sono l'insegnante di sostegno a un bambino, non mi metto il posto fisso a fianco a lui per aiutarlo nelle difficoltà che ci derivano dalle sue caratteristiche: la disabilità non è dell'individuo, emerge nelle situazioni: non posso dire che un bambino è un disabile, un DSA o BES: il verbo *essere* non va bene perché la disabilità non è una caratteristica dell'essere, e anche il verbo *avere* non va bene perché non è un possesso: è ciò che non hai che fa emergere la disabilità, quando in quel contesto non averlo significa non avere ciò che servirebbe e allora sei disabile: il bambino si trova con una disabilità. La disabilità avviene nell'incontro di lui con il contesto: per questo ICF e ONU dicono "persona con disabilità", usiamo questo modo di esprimerci non perché dire diversamente sia "brutto": non è brutto, è sbagliato: non è lui che **ha** il problema, non è lui che **è** così, ma si trova in una situazione e in quella situazione ci siamo dentro anche noi che possiamo migliorarla o peggiorarla con le nostre manie di dare aiuti sbagliati, talvolta con il nostro senso di onnipotenza e gratificazione nel dare aiuto ...

Quando facciamo didattica dobbiamo preoccuparci solo di rispondere ad una domanda: da cosa dipende il miglioramento della sua partecipazione in una attività che è significativa per tutti? Se troviamo una risposta, allora senza di lui l'attività viene impoverita di significato per tutti, per il fatto che lui non c'è.

La cultura è prerogativa umana e la partecipazione deve essere per tutti, perché se mettiamo limiti perdiamo tutti il valore della cultura.

Lavorare nello spazio in cui siamo ci mette in grado di "fare la differenza per quella differenza": la ns didattica deve fare la differenza rispetto alle differenze: significa differenziare in modo adatto rispetto alle differenze, abbandonando la logica dell'onnipotenza (non sono io che cambio le situazioni ma posso dosare l'aiuto in modo interessante per quella differenza di accedere alla conoscenza e alle abilità).

Come docente siamo gli "esperti del dipende": da quante cose può dipendere la partecipazione e attiva ad una situazione (contare, leggere, partecipare ad una gita o laboratorio): il curricolo è un mezzo, non un fine, il curricolo non è la cultura ma il mezzo in cui io rendo accessibile la cultura selezionando alcuni contenuti.

Come agisco per essere un "professionista del dipende"? Individuare cosa posso fare per trasformare la situazione, capire da cosa dipende il miglioramento di una partecipazione ad una attività in una comunità (non per quel bambino, ma per tutti: per tutta la sua vita lui sarà dentro una situazione rispetto alla quale le sue scelte e contributi saranno frutto delle sue decisioni e delle contingenze: dobbiamo diventare dei professionisti che lavorano in una situazione mediata, lavoriamo su attività e partecipazione, sulla performance non sulla capacità (che si riferisce ad un costrutto teorico in un contesto standard: nella vita fai sempre delle cose in un contesto reale, anche l'insegnante lavora lì, quindi non lavora mai su capacità né in situazioni "standard", la sua azione è sempre qualcosa di significativo all'interno di una realtà partecipata).

In che contesto siamo inseriti come insegnanti facilitatori? Siamo una parte del contesto che non deve mai essere una barriera, ma dobbiamo essere consapevoli che invece possiamo essere un ostacolo: devo porre delle difficoltà nelle attività che progetto perché attraverso le difficoltà diamo occasioni di sviluppo, l'ins non tratta mai il singolo bambino, ma delle attività all'interno di una situazione in cui tali attività abbiano significato e quindi possano essere condivise e partecipate, a prescindere dal ruolo che riveste di docente curricolare o sostegno: tutti dobbiamo essere facilitatori e promotori di attività allargando la partecipazione: questo dipenda da quello che si riesce a fare nel trasformare tutte le difficoltà in occasioni di crescita: come si fa? bisogna guardare la difficoltà attraverso il "dipende": da cosa dipende la difficoltà? Non devo pensare che **ha** la difficoltà, lui è quello che è, la difficoltà emerge dalla situazione: che cosa la fa emergere? Questo è il nostro campo di azione.

Dal punto di vista didattico la difficoltà è l'unica cosa che ci interessa: senza difficoltà l'ins. è inutile, è un professionista della difficoltà, fa sì che la difficoltà diventi opportunità di sviluppo, la fa dipendere da qualcos'altro e sa individuare la giusta difficoltà e il giusto aiuto perché si trasformi in opportunità di sviluppo: non c'è un aiuto valido per tutti, un sussidio che funzioni a priori, dipende dal tipo di difficoltà e dal contesto in cui questa difficoltà avviene, dal tipo di attività e dal grado di partecipazione, dal tipo di facilitatori. Un ausilio che per uno è facilitatore, può essere barriera per un altro (ad es. la scala o l'ascensore se non puoi camminare o se soffri di claustrofobia). La difficoltà è l'oggetto della mia attenzione: lo spazio in cui avviene lo sviluppo ed emerge nella zona di sviluppo prossimo. La traduzione non ci fa capire se la zona o lo sviluppo ad essere prossimo/a, ma vanno bene entrambi: sia la zona è prossima (vicina allo sviluppo), sia lo sviluppo (che non è potenziale ma vicino).

L'ins è un aiuto in quello spazio, se non emerge una difficoltà non può aiutare, è fondamentale la difficoltà non per creare un problema, ma per individuare dove posso intervenire con l'aiuto, devo declinare al plurale gli aiuti perché anche questo aiuto "dipende". Si parla di stili cognitivi ma meglio dire "porte":

dobbiamo imparare a capire quali aiuti servono, dosare gli aiuti quando le attività sono complesse, ognuno ha il suo modo di approcciare quella abilità.

Non possiamo classificare e far diventare una situazione specifica una classificazione generale della persona: l'individuo così com'è ci dà la possibilità di mostrare che tipo di aiuto possiamo offrire, non è "l'oppositivo" (espressione totalizzante per una caratteristica che si manifesta in una particolare situazione: ma lui vuole opporsi o con la sua opposizione mi sta comunicando qualcosa? come sta usando la possibilità di opporsi in quella situazione?: tutte le manifestazioni dei bambini sono terreno su cui trovare l'aiuto per permettergli di essere ciò che lui vuole essere, ogni forma di aiuto è diverso e prevede attività diverse di aiuto e io le devo dosare perché non sia troppo o troppo poco: è importante che sappia andare in bicicletta e che lui ne capisca il valore, che sia significativo per lui andare in bicicletta, non semplicemente una abilità che si deve mettere nel curriculum; saper cadere, saper sbagliare diventano saperi esperienziali, importanti: noi come docenti e come comunità dovremmo essere costruttori di questa dimensione.

Concetto di classe: come insegnanti ci interessa di più il concetto di comunità, operiamo come mediatori in una comunità, mediatori delle difficoltà, sappiamo mettere la comunità in rapporto alla cultura attraverso il mezzo del curriculum, graduando la difficoltà e offrendo gli aiuti dosati in modo che le attività diventino occasioni di partecipazione per tutti, con le loro porte per accedere alle conoscenze.

Non si **usa** il peer-tutoring o il cooperative learning: l'ins è nella situazione cooperativa, l'interazione tra "pari" è tra **compagni**, non tra **pari**, ma tra **diversi**, è lì che scatta l'aiuto, diversità, eterogeneità anche di stili e livelli per creare una rete di aiuto prossimo: se il sostegno significa che c'è una persona che ovvia ai problemi,

non sono un insegnante ma un assistente, per essere insegnante mi devo tirare indietro e strutturare situazioni che promuovano una cultura condivisa dove tutti sono necessari, come un jazzista nell'improvvisazione che suona e si affida all'altro: il successo arriva perché tutti stiamo costruendo insieme: la capacità di interazione non è una cosa che "**si ha**" o che "**si è**", sono dimensioni che emergono nelle situazioni ed emergono da tutti, non è una caratteristica del bambino, ma in una certa situazione emerge questa difficoltà: che facilitatore posso inserire perché in questa situazione possa relazionarsi meglio?

PAUSA

L'approccio che cerchiamo con questi *spot* non è manualistico, con tutto l'amore che possiamo avere per i manuali e i ricettari: avere discipline applicative non significa dire che si riducono a una manualistica (il medico non applica biologia e chimica al corpo umano: la medicina è una scienza, anche se non esatta, ha una sua teoria, come l'ingegnere non applica solo la fisica, la rielabora ... così la didattica applica la teoria dello sviluppo e la filosofia e nel farlo concepisce diversamente i problemi, affrontandoli con strumenti diversi che sono adatti per l'uso quotidiano; poi ci sono i manuali per imparare ad usarli bene, e poi ancora si fa come lo chef (non applica la ricetta anche se la ricetta serve) o come il medico (non prescrive sulla base del manuale o del bugiardino ma il bugiardino serve).

Cosa ci può servire come strumento operativo?

Introduciamo questo concetto: costruire tetra-comunità in classe per promuovere processi inclusivi.

"Tetra-comunità" è un'idea, un neologismo, per capire come si possa concepire la classe/gruppo presentando 4 dimensioni che si manifestano contestualmente: dal punto di vista didattico ci serve distinguerle per modulare la ns azione didattica come facilitatori e orientare gli altri in questa direzione. La classe come comunità ha 4 profili (noi possiamo operare con l'insieme dei protagonisti di attività e partecipazione): comunità di apprendimento e degli apprendimenti (che sono sempre attività partecipate,

solo allora diventano cultura, ci devono quindi essere dei mediatori e delle persone che capiscano questi significati), comunità di discorso, comunità di pratica, comunità di ricerca.

Tante comunità nella comunità: comunità di apprendimento e degli apprendimenti o di "imparamento": l'imparare innesca l'apprendere che è più complesso, avviene dopo, con l'aiuto di altri, con altri processi di tipo potenziante o inibente che non dipendono da noi: da noi dipende l'"imparare": gli studenti imparano da noi qualcosa, se è un imparare significativo allora allarga la prospettiva dell'allievo ed è di più dell'internalizzazione, perché è lui che costruisce qualcosa di diverso e allora anche lui può tirare fuori qualcosa di nuovo o in forma diversa e creare cultura, anche lui può aiutare il compagno e perfino l'insegnante: il nostro primo compito è di "far imparare", quello che succede in più è meglio, ma quello che succede in meno è un nostro problema (se lo studente non impara è un nostro problema, se apprende anche altre cose in più, tanto meglio): la categoria dell'apprendimento è il passaggio successivo, ma non è ancora la crescita, che è un processo legato a riflessione, narrazione, condivisione del vissuto ... e tutto questo rappresenta la nostra crescita come individui e come apprendenti, apprendenti di discorso, di pratica, di ricerca.

Con il ns contributo di azione didattica possiamo enfatizzare l'una o l'altra dimensione, dobbiamo interpretare la situazione della classe come una comunità che ha 4 dimensioni attivabili e facilitabili da parte nostra. Come insegnanti siamo promotori di "imparare", di "apprendere" e di "educare", ma non noi da soli: siamo certamente importanti per l'apprendimento, facendoli imparare in un certo modo e per permettere loro di andare nella direzione che loro desiderano, per nutrire i loro stili, nell'insegnare qualcosa cercando di controllare che venga imparata, perché la sappia fare e impari a usarla nei contesti in cui è necessaria o pertinente; è comunità di apprendimento quando mettiamo al centro l'insegnare e l'apprendere e come ciò avviene, quando affrontiamo le difficoltà con un aiuto dosato (scaffolding graduale, sfumato), quando il gruppo diventa luogo di mediazione e confronto tra strategie diverse di apprendimento e come spazio mobile, ma dinamico, di sviluppo di un input in processo dinamico.

Dobbiamo intendere il concetto di "apprendimento" come "apprendere": Learning in inglese significa contemporaneamente imparare e apprendere, è un verbo ma anche un sostantivo: in italiano per il verbo "imparare" non abbiamo il sostantivo "imparamento" (a dire il vero è una forma arcaica, ma c'è e ci fa capire alcuni aspetti che la parola "apprendimento" non ha).

Cosa dobbiamo fare come insegnanti: individuare le differenze e trovare gli aiuti che servono, condividere con tutti i docenti quello che stiamo facendo; prima di portare fuori dalla classe un bambino devo capire dove posso migliorare l'azione collettiva: tutti hanno difficoltà a scrivere, ognuno al suo livello, e l'attività proposta deve dare a tutti l'opportunità di trovare le proprie difficoltà come occasioni per crescere e diventano una dimensione corale: l'allenatore non separa i ruoli quando allena i giocatori e anche le voci di un coro non cantano mai da sole, altrimenti lavori solo su una abilità esecutiva, che non ha significato e allora quando non la usi per un po' di tempo, ti accorgi che non la sai più fare.

COMUNITA' DI DISCORSO: se non ne parliamo, non viene fuori; se non ci chiediamo cosa vuol dire scrivere, diamo per scontato che tutti intendiamo la stessa cosa mentre invece non è così: se non lo facciamo non divideremo mai il modo particolare di intendere la scrittura da parte di quel bambino e viceversa la performance del gruppo non sarà mai la sua.

Performance: quello che sa fare di più di quello che sarebbe capace, ma può essere anche di meno, quando la situazione è frustrante e inibente: la didattica dovrebbe inibire le performance negative e promuovere quelle positive: capire cosa gli piace e lo rende contento, quando si stupisce anche lui di se stesso ...: si tratta di condividere un discorso, di capirsi quando utilizziamo le metafore, di ridere quando si fa una battuta (se ridi vuol dire che sei dentro al discorso): noi dobbiamo rendere quell'argomento un discorso che lui possa capire, renderlo un'esperienza di significato, creando spazi in cui si parla e in cui si trasformano le cose che si fanno, ad esempio in disegno o in un canto, in modo che diventino scambi di simboli e modi

diversi per rappresentare, modi diversi di tradurre: bisogna conoscere codici diversi, qui sono importanti le dimensioni empatiche e affettive, creative, altrimenti non è un discorso, resta un testo che **dice** solo fino ad un certo punto: noi dobbiamo essere capaci di trasformare le ns attività in discorsi e non fermarci ad attività da eseguire.

COMUNITA' DI PRATICA: luogo dove si possa fare esperienza, non solo applicazione del compito (i "compiti per casa" sono insignificanti per l'apprendimento: non è un compito se non ha significato, il compito te lo assumi; se è imposto, allora è un ordine: se è un compito, io mi assumo una responsabilità di fare qualcosa perché abbiamo visto che posso migliorare; dentro al compito c'è anche il tempo dell'esercizio: quando sei fermo ti serve l'esercizio (ad es. per tenere fresche le tabelline, che poi ti serviranno nel momento del compito, esattamente come durante la settimana fai pesi in palestra per poi giocare a calcio: non faccio una cosa, faccio una pratica, "essere praticante" significa capire un gesto per il significato che ha; in contesto religioso "essere praticante" significa capire il rito che celebri, altrimenti cosa sono quei gesti che fai all'entrata di una chiesa o di un cimitero? Questo vale anche per la grammatica, la lettura, la scrittura ... hanno una loro pratica e il b deve rispondere in modo sensato nella sua vita. Cosa vuol dire chiedere ad una persona: "tu leggi?" Forse sì, forse no ... per qualcuno è leggere le etichette al supermercato, per un altro è leggere un tomo da 500 pagine ... Non dobbiamo limitarci alla prima accezione altrimenti rendiamo quello spazio inaccessibile per qualcuno: dobbiamo avere una gamma, aprire domande nuove su un argomento per trovare significati nuovi e fare di una difficoltà un motore per tutti: dalla difficoltà di uno abbiamo la possibilità di farci tutti domande nuove: in questo modo si trova uno spazio per cercare e un luogo di meraviglia per tutti, come la sorpresa di capire che un non-vedente "vede" il mondo a modo suo e uno che uno che non sente può "sentire" la musica, ad es. attraverso corpo con le vibrazioni.

Non si tratta solo di non fermarci a quello che manca e aprirci a conoscenze nuove: lo possiamo fare solo attraverso la sfida di una difficoltà, di farlo in una dimensione di comunità. Dobbiamo allenarci nelle domande, nel rompere le ovvietà nelle quali talvolta ci intrappoliamo da soli: che sfida fa emergere questa difficoltà? che attività possiamo avviare per far diventare questi argomenti discorsi e pratiche per crescere, anche nella dimensione critica, affettiva o valoriale: la saggezza che viene dall'età iniziamo a costruirla fin da subito.

DIFFERENZIAZIONE DIDATTICA:

Anne Carol Tomlinson, *"Adempiere alla promessa di una classe differenziata"*: è una traduzione che non rende ma è un libro utile, presenta l'immagine di tre ruote dentate (lo studente che cerca, l'insegnante che risponde, il curricolo e l'istruzione che sono il veicolo) per rendere l'idea che se inizia a girare la rotella di uno di questi tre aspetti, partono anche le altre: queste tre rotelle ci consentono di differenziare la didattica capendo che sono sempre dimensioni interagenti e ci possono far comprendere le specificità della nostra azione di facilitazione e come possiamo aiutare la comunità a rispondere a questi stimoli di differenziazione.

La prima rotella rappresenta l'alunno che cerca: ci sono delle domande che se lo studente non si pone resta all'addestramento e alla meccanicità, invece può arrivare lo studente che cerca, cerca di dare un contributo, di affermarsi, di far capire che c'è ed esiste: spesso c'è proprio un bisogno di affermazione, un bambino che sfida, talvolta le provocazioni e le opposizioni possono trovare una risposta per diventare sfida; dobbiamo chiederci se lo studente ha uno scopo, un desiderio, una aspirazione, dobbiamo fare in modo che emerga e dobbiamo cercare di costruirlo insieme; lo studente cerca potere, che non è successo o dominio, ma cercare le potenzialità per cambiare le situazione, sapere di poter contare in una situazione: se sono fuori dall'aula la classe è impoverita; se non lo è, allora non stiamo lavorando sulle potenzialità degli individui, ma se non facciamo questo, non stiamo costruendo questa sua dimensione ma costruiamo il contrario.

Come insegnante devi dare una risposta: usi il curricolo per rispondere (seconda rotella), invece spesso il curricolo è una meta da sapere. Il curricolo è un mezzo per mettere a disposizione una quota di cultura e possiamo usarlo come avvio perché poi la cultura è molto più ampia; il curricolo non è cultura, né italiana e tanto meno globale come spesso abbiamo nelle classi: posso modificarlo a seconda di come mi serve, il curricolo serve al docente e al bambino.

L'ins che dà risposta (terza rotella): fai prima una ricerca, inventi modalità diverse e inviti i bambini ad avvicinarsi al curricolo facendo capire quanto tu lo ami e come saper quella cosa ti ha trasformato. L'ins e la sua attività riflessiva, che impara dai suoi fallimenti e dalle sue buone prassi, ma non per farle uguali il prossimo anno ... per questo ci vuole investimento personale, che non è la formazione obbligatoria (tutti possiamo fare i genitori se abbiamo dei figli, ma c'è chi si investe e chi no): investire significa mettere energia senza sapere se poi ci sarà la restituzione oppure no; altrimenti non è un investimento, è un risparmio; l'ins non mette a risparmio quello che insegna, ma investe e questo è la persistenza; se il curricolo è focalizzato sui nuclei interessanti che possono far scaturire la ricerca del bambino, far capire che è importante e anche la domanda del bambino deve trovare la parte significativa del curricolo dove il bambino può trovare la risposta alla sua domanda: se il bambino cerca sfida, potere, scopo, tu come docente con la tua risposta devi cercare nel curricolo quello che apre la prospettiva che il bambino cerca.

Dobbiamo essere pronti ad andare sempre in uno spazio diverso, accettare la sfida anche come docente.

Queste riflessioni non sono valide solo perché in questo modo si imparano le abilità sociali: non si può fare nulla se non all'interno di una comunità mediata, dove sono presenti tutti i bambini: non si tratta di tecniche per la socializzazione, ma la socialità è a monte: non si può fare nulla senza questa dimensione che è di supporto per attività e partecipazione di tutti: questa è la dimensione inclusiva della dimensione cooperativa e collaborativa in classe.

Vediamo ora i 6 aspetti della comprensione significativa:

dopo le 4 comunità e le 3 rotelle, i 6 aspetti: le 6 porte che ci mostrano le potenzialità del gruppo classe:

se vogliamo che l'alunno sia partecipante a scuola e nella vita, allora la didattica orientata alla comprensione (quindi completa e mediata in modo variegato) non può prevedere un solo modo di proporre il curricolo e neppure un solo curricolo: mi devo chiedere allora come posso alternare, variare e mescolare i modi, sfruttando i meccanismi dei bambini nell'accedere alla comprensione. (vedi Wiggins & Mc Tighe "Fare progettazione" 1998, "Understanding by design": presenta un'idea di didattica volta alla comprensione e mette in luce i diversi modi per intendere la comprensione e accedere al sapere. Le sei porte sono: spiegare, interpretare, applicare, avere prospettiva/prevedere, empatizzare, avere autocoscienza; sono tutte attività che noi dobbiamo promuovere. Spesso noi ci limitiamo nelle porte che attiviamo per far accedere i bambini al sapere, fermanoci agli aspetti che di solito sono quelli prevalenti a scuola: spiegare sembra essere la dimensione preponderante, anche l'ordine di ciò che si affronta sembra debba essere uguale per tutti e anche la successione, prima una cosa, poi l'altra; prima si spiega e poi si applica: molte attività (disegnare, nuotare ...) possono essere fatte anche senza mai essere spiegate e spesso non sapremmo neppure spiegare una tecnica: ci limitiamo alla riduzione di come noi stessi abbiamo la possibilità di fare, spesso riproponiamo le cose come le abbiamo acquisite noi, pensando che le loro porte siano le stesse porte con cui noi siamo entrati in quell'argomento.

Spiegare è una modalità importante, certo, ma non è l'unica, interpretazione è fondamentale: posso prima interpretare e poi spiegare, in modo da essere più vicini al bisogno del bambino o perché un altro compagno può offrire la sua interpretazione: interpretare significa fare nostra una cosa

Applicare: di solito lo facciamo ma non per tutte le discipline (con storia e geografia è più facile, con la poesia già meno), così come non è immediato pensare di "interpretare una espressione algebrica": possono

essere spazi in cui il bambino si sta facendo una domanda, quindi non solo questo o quello e non prima questo, poi quello: DIPENDE, dipende da cosa in quel momento si attiva nel bambino

E' importante valorizzare tutte le porte e capire quali sono invece chiuse per un determinato motivo, per trovare in che modo la posso riaprire: quello che si fa però deve essere per tutti, è un'opportunità per tutti.

Prospettiva: capire cosa me ne faccio di una cosa, mettere gli apprendimenti in una prospettiva più lunga anche se non ne capiscono ancora del tutto il contributo.

Come docenti siamo bravi a spiegare e ci basta, invece ci dobbiamo allenare su porte diverse ed usarle: se noi stessi non crediamo che si possa approcciare la grammatica o una espressione algebrica con empatia non potremo appassionare i ns alunni.

Autocoscienza: questa conoscenza cosa ha cambiato in quello che pensavo prima? cosa potrei ancora imparare? far in modo che più porte si aprano e non decidere a priori che alcune porte non si possono aprire per un bambino.

La didattica per l'inclusione è didattica in generale: riguarda tutti gli insegnanti, non solo quelli di sostegno.