

Quando l'inclusione è una danza elegante

Ivana Paganotto

Se è vero che noi siamo le relazioni che viviamo, quello che segue è un racconto che appartiene anche a tutte le colleghe, i colleghi, le ragazze e i ragazzi con cui ho lavorato.

Non abbiamo altro modo di parlare di ciò che riguarda il pensiero, i nostri o altrui stati mentali, le istituzioni sociali, le teorie scientifiche, la moralità e infine lo stesso linguaggio, se non attraverso metafore che si radichino nella dimensione sensomotoria della corporeità¹.

Ultimo giorno di scuola: mostre, filmati, esibizioni, concerti e giochi in cortile.

In aula lettura due ragazzi illustrano, ai compagni che passano, una mostra di quadri ispirati a un libro di Calvino: *Il visconte dimezzato*. I visitatori si fermano, ascoltano il racconto, passano e lasciano il posto ad altri visitatori. Presi dalla responsabilità del momento e dall'essere portavoce del lavoro di un'intera classe, i due dimenticano le difficoltà di concentrazione e di comportamento.

Una scena simile va in onda nell'aula di scienze, dove si illustrano insetti e reazioni chimiche, tra espositori e liquidi di vari colori. Dall'atrio si diffondono le note di una chitarra elettrica e di una tastiera: anch'esse con i loro itineranti spettatori. Dalla sala del concerto arrivano, a tratti, gli applausi.

Così si succedono gruppi di ospiti diversi: un'ora e mezza di gloria e di motivazione per sconfiggere l'impulsività e la disattenzione, per dimostrare a se stessi, non meno che agli altri, le proprie capacità e competenze, per stracciare la bolla della diversità e della certificazione. Piccoli contrattempi vengono stemperati e ricompresi nel *disegno complessivo di un tutto*.

Il culmine della giornata si vive in palestra: qui due ragazze danzano davanti ai compagni seduti tutt'intorno. Con le braccia disegnano l'aria, sorridono, si abbracciano, si respingono, si girano intorno. Una fa un balzo da un lato, l'altra fa una piroetta sulla sua carrozzella. Tutti applaudono l'*eleganza* e la *leggerezza* con cui entrambe, in *armonia*, si muovono. Si annullano le diversità. Ciò che tutti ammirano è un'*unica coreografia*.

L'elemento che include è il disegno complessivo, l'*insieme armonico* dei movimenti, pur nella loro naturale diversità.

Elegante: che ha insieme *grazia* e *semplicità*, rivelando *cura* e *buon gusto* senza affettazione o eccessiva ricercatezza, detto degli atti, del comportamento o della persona. Sinonimi: *aggraziato*, *leggero*, *distinto*, *fine*, *equilibrato*, *signorile*.

Apprendere per mimesi e partecipazione

Scene simili si ripetono e si vivono in tutte le scuole, troppo spesso con il sapore del momento eccezionale, dello "spettacolo" di fine anno. Ciò che accomuna i visitatori di mostre e i loro accompagnatori, le due ragazze che danzano e i loro cento spettatori è la partecipazione a un *evento collettivo*, il sentimento comune che attraversa tutta la palestra. Ciascuno fa la sua parte, con *naturalità*, con *eleganza* e *leggerezza*: per questo si sente partecipe di un tutto.

L'inclusione non è mai un fatto individuale: è sempre la partecipazione a un evento comune e collettivo nel quale identificarsi e rispecchiarsi.

Identificazione e rispecchiamento sono alla base della nostra percezione di essere simili agli altri e l'imitazione è la prima e più arcaica forma di apprendimento: un apprendimento per mimesi e partecipazione.

L'inclusione non può essere il frutto di una contrattazione scuola-famiglia, ma una normale esperienza scolastica che tenda ad accogliere e abbracciare tutti, dove diventi possibile un *apprendimento per partecipazione*. L'inclusione è di tutti se è di ciascuno, sulla base delle proprie modalità espressive e interattive.

E' possibile che ciò avvenga non solo l'ultimo giorno di scuola, ma nella pratica scolastica quotidiana? È possibile che avvenga non solo in palestra, non solo nei locali dei laboratori, ma anche nelle aule dove si fatica sulle regole da imparare, sui calcoli da fare e sui concetti da analizzare? È possibile che questa esperienza di partecipazione attiva coinvolga tutte le diversità:

¹ Peruzzi A., *La metafora come struttura del pensiero. Appunti del corso di Filosofia tenuto dell'a. s. 2005-2006 presso la Facoltà di Psicologia, Università di Firenze*, p. 72 (testo reperibile in rete).

le difficoltà di vista, di movimento, di comprensione, di attenzione, di calcolo, di scrittura, di lettura, di motivazione, ...?

Per spiegare qualcosa occorre una previa "comprensione" dei concetti teorici, del modello e degli strumenti formali adoperati; questa "comprensione" si serve di una specifica selezione di schemi metaforici.²

Lo schema della coreografia

Un piano didattico per l'inclusione o è una coreografia elegante in cui tutti trovano il loro spazio, ora da spettatori ora da protagonisti e attori, ciascuno con il proprio ruolo segnato dai propri limiti come dalle proprie capacità, o si trasforma, paradossalmente, nell'elogio e nell'esaltazione delle diversità.

Da quando la pratica dell'osservazione eccessivamente analitica e della diagnosi ha portato alla ribalta le mille difficoltà e i "disturbi" - nell'attenzione, nella motivazione, nella concentrazione, nell'apprendimento - e tutti siamo diventati "Bes", le scuole sono esplose in mille piani "personalizzati" e ogni allievo ha potuto ottenere il suo momento di attenzione, riconoscimento e orgoglio individuale e personale, se non in positivo, per lo meno in negativo.

Il fatto che, sempre di più, si senta il bisogno di richiedere (da parte dei genitori) e di formulare (da parte degli insegnanti) attenzioni particolari e piani "personalizzati" per chi vive maggiori difficoltà di altri è sintomo di una fragilità e di una insufficienza che investono tanto le famiglie quanto le scuole. Nelle nostre scuole si fa fatica a creare quelle coreografie adatte alle necessità dei ragazzi di oggi, con o senza difficoltà, che non sono più quelli di una volta per cui era - forse e, in ogni caso, non per tutti - sufficiente una didattica tradizionale.

La proliferazione di certificazioni che ci ha investito in questi ultimi tempi, ha spesso avuto come effetto una contrattazione individuale da parte di molte famiglie nei confronti dei Consigli di Classe. Il risultato è sotto gli occhi di tutti: l'oggettivazione (certificazione e diagnosi) di un problema e l'uso di "strumenti personalizzati" (in una prospettiva individualistica più che individuale) deresponsabilizzano allievi, genitori e insegnanti, esaltano le diversità e il senso di

esclusione, tanto che molti ragazzi, istintivamente, li rifiutano.

Abbracciare tutto e tutti

Non sono le compensazioni individuali e individualistiche che includono, ma quelle coreografie collettive (chiamiamole anche progetti e ambienti di apprendimento) in cui ciascuno può trovare il suo spazio e una gamma di strumenti, anche compensativi, tra cui scegliere quelli che, di volta in volta, gli sono più consoni per provare e per provarsi. Quelle coreografie in cui le problematiche dei singoli vengono coinvolte e, quando possibile, stemperate nel disegno collettivo, in cui ciascuno può momentaneamente sorvolare sull'imperfezione della propria personale prestazione, perché la complessità della *costruzione d'insieme* supera la goffaggine dei particolari e diventa modello e esempio di apprendimento per tutti.

Inclusivi sono quei progetti non "personalizzati", ma rivolti a "tutta la persona" e a "tutte le persone" nelle loro dimensioni affettive, cognitive e relazionali, rispettosi anche dei tempi evolutivi, questi sì, personali e individuali. Inclusivi sono quei piani didattici che non eccedono nelle "mediazioni per i diversi (stranieri, disabili, BES, DSA)", non esaltano le diversità, ma prevedono azioni di sostegno a quei processi di pensiero che sono alla base dell'apprendimento a tutti comune.

Inclusive sono quelle coreografie eleganti, leggere e collettive in cui tutti possono trovare il proprio posto e un po' di visibilità personale dentro un disegno d'insieme, dove anche qualche intervento un po' ingenuo o sgangherato di un singolo trova una collocazione nell'armonia di un *contesto globalmente significativo*, motivante e incoraggiante. Dove l'errore diventa occasione di riflessione, di valutazione *per* l'apprendimento più che di valutazione *dell'*apprendimento.

Con i PDP (piani didattici personalizzati), per ridurre le differenze si richiedono interventi personalizzati, cioè differenziati (che differenziano/escludono). Tipica è l'espressione "Mio figlio è diverso, quindi deve fare cose diverse, avere libri diversi".

Un piano didattico inclusivo non può mettere al centro le differenze (che emergono nei diversi livelli di capacità), ma le analogie, ciò che tutti hanno in comune: i processi emotivi, cognitivi e

² *Ivi*, p. 80.

relazionali (la persona in tutte le sue dimensioni). Un piano didattico inclusivo mette a disposizione di tutti una molteplicità di facilitazioni e sostegni fruibili da chiunque, in modo che ciascuno, come in un supermercato, impari a servirsene da sé al momento del bisogno.

Il ricorso a un linguaggio metaforico non impedisce di elaborare una teoria che si possa legittimamente dire "scientifica". Quel che conta è ancora una volta la possibilità di giustificare il suo impiego e la possibilità di controllarne empiricamente l'efficacia.³

Lo schema dell'opera d'arte

Flavio Caroli parla di un disegno approssimativo, di "grumi selvatici di colore" e della "perversa stravaganza di una rigaccia verde che attraversa naso e fronte"⁴ in *Madame Matisse (Ritratto con la riga verde)*. Presi isolatamente, i singoli elementi del quadro possono sembrare fuori luogo e anche urtare il gusto e la sensibilità di molti. Nel loro insieme, tuttavia, hanno segnato un momento di innovazione, di rottura con il passato, di creazione di nuovi paradigmi artistici. È lo sguardo d'insieme e a occhi socchiusi, come suggerisce il critico d'arte, che fa emergere la *bellezza* e la novità dell'opera.

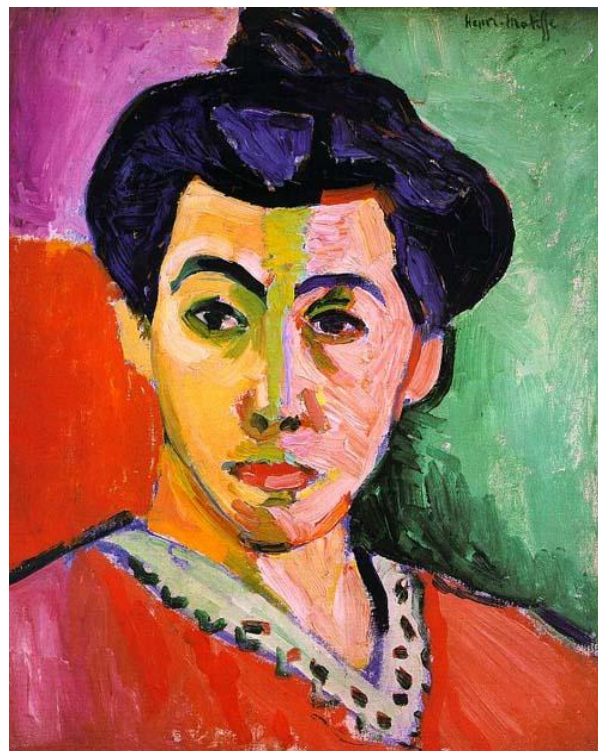
La rigaccia verde, vista isolatamente, rimane tale. Tuttavia Matisse è Matisse e spetta al coreografo contestualizzare particolari di per sé insignificanti in un insieme armonico. Ciò che restituisce significato ai particolari risiede nello sguardo socchiuso e globale, nella *sospensione dell'analisi minuziosa* che scandaglia, separa e divide, nella veduta d'insieme.

Qualsiasi insieme di rigacce blu o verdi, viste con sguardo socchiuso, acquistano un loro proprio significato? Ovviamente: no.

La semplice presenza di righe colorate non costituisce di per sé un quadro, un insieme dotato di un unico significato. Occorre che il rapporto delle parti tra di loro e delle parti con l'insieme costituisca un orizzonte semantico/sintattico in qualche modo equilibrato. Solo la personale creatività dell'artista, la sua competenza nell'intrecciare la tecnica con lo scopo ideale e comunicativo che si prefigge, può intuire e far intuire ai suoi fruitori questo orizzonte.

³ *Ibidem*.

⁴ Caroli F., *Il volto dell'occidente*, Mondadori, Milano 2012, p. 43.



L'opera artistica è il risultato di un *intreccio* creativo, elegante e leggero di tecnica e immaginazione: è slancio, ispirazione creativa, coinvolgimento, improvvisazione e, insieme, metodo, rigore, tecnica, progettazione. *Poesia, ritmo e proporzione*.

Ogni evento didattico, come ogni opera d'arte, richiede passione, creatività, originalità, intuito e, nello stesso tempo, tecnica, pratica, precisione, progettazione, misura e rigore metodologico. *Poesia, ritmo e proporzione*.

Non sempre noi coreografi, che operiamo all'interno delle mura scolastiche, riusciamo a muoverci con l'eleganza e la misura dell'artista.

Lo schema dell'universo

Elegante, nel linguaggio dei matematici, dei fisici e degli informatici, è una formula, una soluzione o una procedura, caratterizzate da *semplicità di metodo dimostrativo*. Idea espressa anche dai sinonimi: *geniale, armonico, musicale*.

Nella visione dei teorici delle stringhe, elegante è l'universo, dove ciò che sembra una particella elementare "in realtà è una minuscola stringa in vibrazione": "il mondo microscopico è pieno di piccole corde di violino, i cui modi di vibrazione orchestrano l'evoluzione del cosmo" e grazie alla

matematica “possiamo sentire *teoricamente* la musica delle stringhe”⁵.

L’universo è elegante perché ipoteticamente interpretabile da una *teoria unificatrice*. È elegante perché ogni più piccola parte contribuisce a creare l’*armonia del tutto*, è elegante per le dimensioni che, nonostante tutti i calcoli, gli studi e le ricerche, continuano a rimanere nascoste e a lasciare intatta una sfera di *mistero* e di *indeterminazione*. È elegante perché può essere narrato con la *raffinatezza* del linguaggio matematico che sempre di più trova corrispondenze con le leggi naturali scoperte dalla fisica.

È elegante per la *presenza contemporanea* e armoniosa, nello stesso tempo simmetrica e asimmetrica, del macrocosmo con il microcosmo. L’universo è elegante nella stratificazione che lo caratterizza dalle particelle subatomiche al mondo della fisica classica a quello della chimica, per arrivare alla sfera dell’intelligenza e della coscienza passando per il campo della biologia. Elegante è questa *complessità di livelli stratificati* che interagiscono tra loro in modo naturale, non sempre e non del tutto prevedibile.

*Dalla scienza alla politica e dalla storia alla filosofia, prendiamo molto sul serio le metafore: pensiamo che dicendo sì o no, ne va della verità.*⁶

Oltre i riduzionismi

Anche l’azione educativa ha bisogno di uno sguardo che non si fermi ai tradizionali orizzonti, ma di nuovi paradigmi, nuove visioni, capaci di spaziare su paesaggi pedagogici e valoriali complessi e anch’essi stratificati, ma che si lascino ricomporre nelle esperienze personali quotidiane. Ha bisogno, contemporaneamente, di sapersi soffermare sui limiti, sulle esigenze particolari e sui vincoli imposti da disturbi più o meno congeniti, sulle problematiche cognitive, comportamentali, affettive, socioculturali, fisiche e materiali delle persone, senza perdersi nella giungla eccessivamente analitica delle difficoltà, cercando di non cadere nei due opposti riduzionismi: il *riduzionismo olistico* e il *riduzionismo specialistico*.

⁵ Greene B., *L’universo elegante. Superstringhe, dimensioni nascoste e la ricerca della teoria ultima*, Einaudi, Torino 2000, p. 126, p. 117, p. 127

⁶Peruzzi A., p. 34.

Il *riduzionismo olistico* riporta ogni problema semplicemente a una visione pedagogica globale senza occuparsi e preoccuparsi di difficoltà particolari, come se la soluzione a tutto scaturisse semplicemente, spontaneamente e automaticamente agendo in un contesto ampio e significativo (se così fosse avremmo già risolto quasi tutti i problemi). È una visione pedagogica che sta alla base di orientamenti educativi attivi e non direttivi.

Il *riduzionismo specialistico* (tecnicismo) agisce su processi particolari e specifici e - non riuscendo a sollevare lo sguardo su orizzonti più vasti, motivanti, significativi e di ampio respiro - rischia di smembrare e distruggere l’unità e la complessità della persona. È l’approccio alla base di metodi educativi e didattici che si focalizzano di volta in volta su una sola dimensione (cognitiva o affettiva o relazionale) proponendo come risolutivi singoli approcci o tecniche da applicare più o meno rigidamente, percorsi e ricette, per così dire, chiavi in mano.

La tipica espressione “Per i bambini terribili *ci vuole solo ...*” andrebbe trasformata in “per i bambini e i ragazzi (tutti) *ci vuole anche ... e anche ... e anche...*” e ancora non basta.

Il riduzionismo olistico esalta l’unità della persona rischiando di non assumersi seriamente la cura delle carenze e delle fatiche individuali all’interno di ambiti specifici. Il tecnicismo a volte fa di Federico “un Bes”, e si accanisce sulle sue fatiche e sui suoi risultati momentaneamente stentati senza mostrargli un territorio più vasto in cui camminare; altre volte prende troppo alla leggera i suoi problemi semplificandoli eccessivamente (“ci vuole solo ...”).

Lo *sguardo socchiuso e globale* e lo *sguardo analitico e minuzioso* sono due prospettive complementari su un orizzonte unico. Solo lo *sguardo binoculare* coglie la profondità di campo. Olistico e specialismo non sono due estremi sulla stessa linea.

Per qualcuno potrebbe essere come tenere un piede in due scarpe, per qualcun altro mantenersi in equilibrio sulla lama di un coltello. Qualcuno ancora (per quanto arbitrariamente) ha chiamato questa zona d’azione margine del caos, là dove ordine e disordine, regola e fantasia non sono gli estremi di un continuum, ma fili che si intrecciano per formare la trama di un unico tessuto o, se si preferisce, due valori che si muovono su assi ortogonali.

L'eleganza dell'azione educativa sta nel coordinare il rigore del metodo con la libertà dell'intuizione.

Lo schema multidimensionale

Tenere insieme due punti di vista spesso contrapposti non è facile. Si tratta di fare un salto *da* una visione composita della realtà, articolata su una molteplicità di elementi e dimensioni (olismo), ma ancora proiettati su un piano bidimensionale (un insieme, un *puzzle* composto da molte tessere) *a* un'interpretazione *complessa*, articolata su una molteplicità *stratificata* di dimensioni e di processi interagenti di volta in volta, ricorsivamente, su innumerevoli piani. L'esperienza globale - contemporaneamente sensomotoria, cognitiva e relazionale - si fonda su processi e strutture di costruzione delle conoscenze (concettuali e operative) e dei significati.

La complessità non è solo un insieme, seppure molteplice, di elementi diversi, ma semmai la trama di insiemi diversi che si intersecano a livelli diversi. Lo sguardo olistico può cogliere significati complessivi, ma non la molteplicità e la materialità dei processi che lo hanno preceduto e prodotto, né i processi nel loro aspetto evolutivo e dinamico.⁷

La complessità come paradigma ermeneutico richiede l'assunzione contemporanea e complementare di approcci diversi, spesso contrastanti e apparentemente paradossali, aperti alla creatività ma vincolati dalle materialità delle situazioni, dove l'arte si coniuga con la tecnica e la spontaneità con il metodo.

Agire pedagogicamente dentro il paradigma della complessità significa pensare e progettare per processi, andando oltre gli infiniti elenchi di obiettivi, quand'anche espressi in termini di profili di competenze. Gli obiettivi possono essere infiniti e delineano solo una serie di mete da raggiungere, i processi sono più limitati e tentano di suggerire diversi tipi di strade e di strategie che evocano diversi tipi di mete, pur non garantendo il raggiungimento di nessuna.

Costruire abilità, conoscenze e significati richiede sia gli *automatismi* e le *strategie* dei saperi tecnici, delle singole abilità affettive, sub

cognitive, cognitive e relazionali che le *sfide* di orizzonti ideali e valoriali, aperti e indefiniti.

Muoversi nella complessità del vivente significa rinunciare a facili aspettative per agire in funzione di traguardi in sé conosciuti, auspicabili e possibili, ma mai determinabili né prevedibili se riferiti ai singoli individui ai quali spettano scelte personali.

Sappiamo che il lavoro educativo impone di far fare salti, cambiamenti e trasformazioni dal reagire impulsivamente al saper come, quando e perché esprimere le proprie emozioni e i propri sentimenti. Sappiamo che imparare comporta la ristrutturazione delle proprie mappe mentali. Sappiamo quanto sia lunga e faticosa la strada per diventare da esecutori a innovatori. Non sappiamo, in maniera deterministica, se, come, quali e quanti allievi, pur esposti alle stesse esperienze, raggiungeranno questi traguardi e tuttavia il compito dell'educatore rimane quello di curare ambienti aperti all'abbraccio e alla possibile partecipazione di tutti.

Gli errori di percezione e di rappresentazione si scoprono "agendo", ma per agire dobbiamo servirci dei nostri sistemi di percezione e rappresentazione. L'impiego del nostro pacchetto di schemi basilari non ci garantisce la correttezza o la verità: ci garantisce la sensatezza e, con essa, la possibilità di una conoscenza.⁸

La complessità nell'agire pedagogico

Più che di compensazioni (anche se utili in certe occasioni) e di riduzioni di apprendimenti (a volte comunque inevitabili), l'inclusione tende a ridurre le barriere alla partecipazione e si avvale di azioni di sostegno distribuite e diffuse, volte a abbracciare tutto e tutti.

La realizzazione di tali coreografie richiede lo sforzo, la fatica e la collaborazione attiva di più docenti contemporaneamente e la compresenza di azioni di mediazione in tutte le dimensioni della persona: quella affettiva - relazionale, quella cognitiva - conoscitiva, quella delle interazioni di gruppo.

Un ambiente di apprendimento è perciò una trama complessa di architetture diverse, a loro volta già complesse, che si intersecano, interagiscono come le parti di un sistema che viene poi percepito, da chi lo fruisce, come un unico organismo onnicomprensivo.

⁷ V. *Non fare dei Bes un'occasione di esclusione*, in "Animazione sociale", ottobre 2013.

⁸ Peruzzi A., p. 112.

Una *didattica progettuale, artigianale e laboratoriale*, che comprenda momenti di ricerca e realizzazione di prodotti finiti, materiali o multimediali, facilita il coinvolgimento della persona nelle sue dimensioni di emotività, cognizione e relazione.

L'*approccio dell'apprendistato* cognitivo e socio-relazionale entra nel merito dei processi di comprensione e costruzione della conoscenza che sottostanno a qualsiasi apprendimento.

L'esemplificazione tecnica delle procedure di concettualizzazione, il far vedere come si fa, anche attraverso l'uso di mappe, tabelle e altri organizzatori grafici e multimediali è di aiuto a tutti. Tanto più se si considera il mondo di immagini e di tecnologie in cui oggi si è immersi fin dalla nascita e che comporta un approccio all'apprendimento, ai processi di astrazione e di concettualizzazione che non è più quello tradizionale.

*È successo che alcuni psicologi cognitivi, filosofi del linguaggio e linguisti sono arrivati a vedere la metafora come struttura generale del pensiero*⁹.

Lo schema coreografico del sistema solare

L'apprendimento ha un aspetto semantico di *contenuto* e un aspetto sintattico di *processo*. Ambedue gli aspetti richiedono mediazioni specifiche.

I contenuti non sono più, almeno nella fascia dell'obbligo, organizzati in programmi da seguire secondo rigidi criteri di sequenzialità. Devono essere selezionati da ogni singola scuola sulla base del proprio contesto sociale e territoriale tenendo presente anche le strutture delle discipline¹⁰. Nella scuola delle competenze vengono privilegiati i concetti generativi e strutturanti dei saperi e i nuclei fondamentali. I contenuti non sono più l'unico centro intorno a cui far ruotare le azioni di insegnamento, ma restano imprescindibili.

Per rendere gli allievi protagonisti attivi e coinvolti nel proprio apprendimento si devono porre al centro dell'attenzione *anche* i processi. *Contenuti e processi*: sono i due fuochi intorno ai quali si costruisce la pragmatica dell'istruzione. Ambedue sono ineludibili: sono ambedue al centro di una danza eccentrica.

⁹ Ivi, p. 3.

¹⁰ come da *Indicazioni nazionali*.

Una trama di processi intrecciati

I processi si articolano a loro volta su quattro diverse dimensioni/strutture¹¹:

- una struttura affettiva/relazionale;
- una struttura cognitiva/conoscitiva;
- una struttura interattiva e motivazionale;
- una struttura riflessiva.

Sono le architetture della mente incorporata, tutte emergenti dalla matrice cinestetica e sensomotoria dello schema corporeo. Richiedono azioni di mediazione e sostegno fatte di gesti concreti e *comportamenti educativi* intenzionali e mirati.

Le azioni di mediazione rappresentano quegli aiuti esterni intenzionali, coordinati da insegnanti e educatori, che possono facilitare l'esecuzione di un compito che non si è ancora in grado di svolgere autonomamente, ma che si trova nell'area della costruzione e appropriazione della conoscenza (area di sviluppo prossimo) e della negoziazione dei significati.

La struttura affettiva/relazionale ha bisogno soprattutto di una *mediazione metacomunicativa*:

- ♦ dell'alleanza tra docenti e allievi e tra allievi stessi;
- ♦ della tolleranza e dell'analisi dei processi sottostanti gli errori;
- ♦ dell'offerta di più possibilità e dell'apprezzamento di ogni tentativo per quanto maldestro;
- ♦ dell'assistenza personale e personalizzata, da parte del docente ma anche tra pari, nello svolgimento dei compiti (resa possibile quando gli allievi sono organizzati in lavori autonomi in piccoli gruppi).

La struttura cognitiva/conoscitiva, necessita di una *mediazione* che sveli e faccia emergere i *processi del pensiero*:

- ♦ esemplificazione di singole procedure dentro compiti mediamente complessi in situazioni sfidanti;
- ♦ apprendimenti esperienziali per simulazione e scoperta;
- ♦ esercitazioni ludico - operative;
- ♦ manipolazioni concettuali attraverso schemi di vario tipo;
- ♦ visualizzazione dei nessi concettuali;

¹¹ Nella doppia connotazione "dimensione/struttura" la parola "dimensione" afferisce all'aspetto semantico e la parola "struttura" afferisce all'aspetto sintattico. Questa doppia natura dei processi è costitutiva della loro complessità e del loro essere ologrammi.

- ♦ contesti significativi, motivanti e globali di narrazioni e progettualità che convergano in opere, prodotti, eventi da esibire pubblicamente.

La struttura interattiva e motivazionale può trarre vantaggio dall'implementazione di strutture e tecniche cooperative volte a mantenere alti i livelli di attenzione, interesse, collaborazione, motivazione, impegno e partecipazione attiva. Richiede una *mediazione delle dinamiche organizzative* che si articola:

- ♦ nell'alternanza dei ritmi di lavoro, che possono essere individuali o cooperativi, di programmazione, ricerca, riflessione, di dialogo e di confronto;
- ♦ nella diversificazione dei supporti materiali (cartacei e multimediali);
- ♦ nella strutturazione dello spazio, che deve essere funzionale all'interazione collettiva o di sottogruppi;
- ♦ nella possibilità di operare scelte personali con cui caratterizzare il proprio prodotto finale.

Infine, la struttura riflessiva, attraverso diversi livelli di consapevolezza, trasforma il semplice *fare* in *esperienza* concreta e personale. Oltre a dar spazio al coinvolgimento attivo di tutti e alla dimensione collaborativa, è quindi essenziale la *mediazione metacognitiva*:

- ♦ la creazione di uno spazio-tempo per pensare, riflettere, *capire*, rielaborare insieme e individualmente ciò che è stato fatto, ciò che si è imparato facendo, ciò che si può fare ancora.

Questo *processo di secondo ordine* che ci ha portato a "pensare di pensare, a sapere di sapere, a sentire di sentire, è anche, probabilmente, alla base della nostra 'produzione di separatezza' tra mente e corpo"¹². Lo stesso processo può, allo stesso tempo, restituirci l'unità di noi stessi, purché non si dimentichi, dopo l'analisi dei particolari, di tornare alla sintesi del tutto e purché non si nascondano col velo della globalità i singoli affanni.

Saper di sapere, saper fare, saper come si è giunti a sapere e sapere di non sapere ci distingue dagli altri esseri viventi: siamo gli unici capaci "di rapportarci a noi stessi da una prospettiva 'da dietro le spalle'"¹³.

¹² Morelli U., *Mente e bellezza*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010, p. 41.

¹³ Gallese V., *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in Morelli U., *Mente e bellezza*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010, p.266.

Lo schema del contenitore e del manico

Anche la sconfitta, l'errore e la difficoltà di qualsiasi genere sono occasioni di riflessione e ripensamento per capire, per capirsi e per costruire qualcosa di nuovo.

La scuola è inclusiva quando *capisce*, nell'antico significato di "comprendere al proprio interno", accogliere e contenere¹⁴. Quando si fa comprensiva di tutte le fatiche e le difficoltà e quando diventa luogo per *capire*, cioè abbracciare e includere, se stessi, gli altri, il mondo analizzato dalle diverse discipline.

"Capire" significa, inoltre, afferrare, come evocato dalla radice *Kap*, cioè "manico"¹⁵. Capire equivale anche a vedere, cogliere e afferrare nesso: quelli logici come quelli affettivi per accedere, infine, a quelli esistenziali.

L'apice della comprensione - se si può parlare di apice, perché esiste sempre un livello superiore di comprensione a cui, almeno teoricamente, si può accedere - si ha nella partecipazione al senso della vita e dell'esistenza elaborato singolarmente e collettivamente.

I diversi livelli di profondità della comprensione (emotivo, cognitivo-conoscitivo, relazionale-intenzionale, esistenziale) possono essere focalizzati in momenti diversi, ma non possono mai essere considerati disgiuntamente, così come posso concentrarmi su un particolare di un quadro, ma tenendo ben presente che il suo significato rimane legato al contesto complessivo. Non va dimenticato che la comprensione, anche quella cognitiva, ha un'implicazione emotiva forte e che la scuola è il luogo privilegiato in cui imparare a pensare, a pesare e valutare le cose con l'intelletto. Né va dimenticato che solo un passo separa l'afferrare, il contenere e l'includere dall'avvinghiare, comprimere, rinchiudere.

*Nella danza coesistono, grazie a movimento e ritmo, i due aspetti che delimitano i nostri orizzonti mondani: lo spazio e il tempo. La scansione ritmica e la topologia dell'azione si estrinsecano "artisticamente" in una dimensione che svincola lo strumento espressivo, l'intero corpo, dall'usuale e quotidiano fine utilitaristico*¹⁶.

¹⁴ v. vocabolario Treccani.

¹⁵ V. Dizionario etimologico online.

¹⁶ Gallese V., *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in Morelli U., *Mente*

Una sinfonia di azioni

La gamma infinita di attività didattiche è riconducibile a poche tipologie o schemi di azione, combinabili creativamente in molteplici progetti.

- Nei momenti *frontali*, espositivi o narrativi, con spazi più o meno ampi di dialogo con gli allievi, con il sussidio di immagini e filmati (l'uso delle *lim* è di notevole aiuto), l'insegnante può *trasmettere* una certa quantità di conoscenze e informazioni in tempi relativamente brevi che agli allievi è chiesto di *ri-costruire* e *ri-elaborare* in maniera personale.

Questa modalità richiede che l'allievo attivi *autonomamente* capacità e prerequisiti di attenzione, ascolto e partecipazione, preconoscenze e strategie di costruzione del sapere. Per sostenere una partecipazione attiva da parte di tutti si possono preventivamente costruire con gli allievi stessi modelli anticipatori, griglie, tracce o schemi con cui organizzare e riorganizzare concettualmente, in forma di appunti, le conoscenze che vengono presentate.

Successivamente si può anche prevedere un momento in cui, prima a coppie e poi in gruppi più allargati, si integrino gli appunti di ciascuno.

- Nelle *sedute di brainstorming*, nelle *discussioni guidate*, nelle *situazioni problematiche* da risolvere (ricavando regole o costruendo tracce e scalette), nelle *simulazioni*, l'insegnante lancia una *sfida* che gli allievi possono accettare, per pervenire a una *scoperta* personale e, attraverso un *metodo induttivo*, ristrutturare e arricchire le proprie mappe mentali.
- Quando l'insegnante *svolge in prima persona*, come l'artigiano fa con l'apprendista, il compito che vuol richiedere di apprendere, si pone come un modello da *imitare*, per poi *ri-produrre* autonomamente una capacità che successivamente gli allievi saranno in grado di *modificare* sulla base della loro interpretazione, in situazioni totalmente diverse e nuove.

Anche i processi di pensiero, di ragionamento e autocorrezione si possono esemplificare se lo si fa ad alta voce.

- Quando l'insegnante *fornisce istruzioni* da seguire, propone e *illustra una regola*, all'allievo è richiesto di saper *applicare* una procedura, prima meccanicamente e via via in modo sempre più autonomo e personale.
- Quando l'insegnante *verbalizza e fa ripetere* le azioni fisiche e mentali da compiere, l'allievo *si allena e automatizza* sequenze di azioni. Oggi la necessità dell'esercizio prolungato è sottovalutata e si sono in gran parte perse la capacità e la pazienza di affrontare la fatica e la noia che l'apprendimento di *routine* possono comportare.

Dove la difficoltà sta proprio nel proceduralizzare, è normale utilizzare strumenti come scalette o diagrammi di flusso, così come è normale che si usi un'agenda se non si possono ricordare a memoria gli impegni e gli appuntamenti.

- Tutte le azioni che si rifanno a *simulazioni*, *rappresentazioni teatrali*, *giochi* collaborativi e di costruzione del gruppo, *testimonianze dirette* o narrate in testi e film esprimono e esibiscono, come modelli da imitare, atteggiamenti, credenze, sentimenti, ideali e valori etici, estetici e comportamentali che gli allievi possono vagliare e, eventualmente, scegliere come propri orientamenti personali, in cui identificarsi per la costruzione della loro stessa soggettività.

Le riflessioni dei ragazzi al termine di attività svolte secondo modalità attive e partecipative, con momenti individuali, di coppia e collettivi rivelano la positività dell'esperienza senza nascondere la fatica e le difficoltà incontrate:

- *Io ho vissuto bene questi momenti. Mi ha aiutato a memorizzare il fatto che era sul computer. Lo ripeterei ma con un altro compagno. Credo che vada bene questo metodo. Si potrebbero fare altri lavori in gruppo o in coppia in modo da fare qualcosa di divertente e da accrescere la nostra amicizia.*
- *Questo metodo è stato molto utile perché già lavorando su un argomento, senza studiarlo, l'avevo già imparato e poi è stato bello vedere i lavori degli altri. Vorrei farlo ancora.*
- *L'idea del lavoro in coppia mi è piaciuto, ma non mi è piaciuto che alcuni commentassero tutto il lavoro fatto dagli altri.*

- *Con la mia compagna Federica abbiamo lavorato insieme e quando non capivo delle cose, lei me le spiegava.*
- *C'è quel momento in cui non sei concentrata e non riesci a capire un procedimento di qualsiasi genere e dici "Basta! Non lo capirò mai!". E poi, magari, quando lavori in gruppo lo capisci anche senza accorgerti.*
- *Confrontare i lavori aiuta a vedere dove hai sbagliato e a prendere spunto dai progetti di chi ha preso un bel voto.*
- *I lavori che mi hanno aiutato maggiormente sono i lavori di gruppo o in coppia, perché in due si possono formulare più idee che potrebbero non venirti mai in mente.*

Ritmo e movimento per nuove architetture progettuali

Le tipologie di azione, singolarmente o tra loro combinate, possono dar vita a una molteplicità di attività, progetti, eventi. A volte riescono bene, a volte meno.

Dal loro insieme deve comunque risultare riconoscibile un'unica sinfonia, un'unica danza elegante, armonica, leggera, con una sua naturalezza e semplicità, equilibrio e ritmo di movimento nel passaggio da uno scenario all'altro. Dove la significatività e il peso di trascinarsi dell'insieme raggiunga quella

soglia che rende tollerabili anche gli inevitabili momenti di caduta.

Dove il disegno d'insieme diventi modello esemplare e esemplificativo di quei tratti salienti (come le azioni di mediazione) che costituiscono la struttura portante di eventi e attività didattiche motivanti perché coinvolgenti e significative per chi vi partecipa e anche per chi, eventualmente, ne fruisce nel ruolo di osservatore o spettatore, come nelle manifestazioni di fine anno.

Non va sottovalutata la forza educativa e di testimonianza che l'agire esercita anche sugli osservatori che non sono mai totalmente passivi, come sembrano rivelare gli studi recenti sulla funzione dei neuroni specchio.

Ma non meno rivelatore è quel silenzio, molto eloquente, che si percepisce in una palestra (palestra anche di vita) quando una ragazza danza con la sua amica in carrozzella. Gli atteggiamenti, i valori, i sentimenti si apprendono per imitazione, per testimonianza, per partecipazione, per identificazione in modelli umani, non per mera trasmissione di nozioni.

Ciò che ci serve è una scuola che aiuti a pensare e a capire per essere e sentirsi inclusi nella vita e nella società.