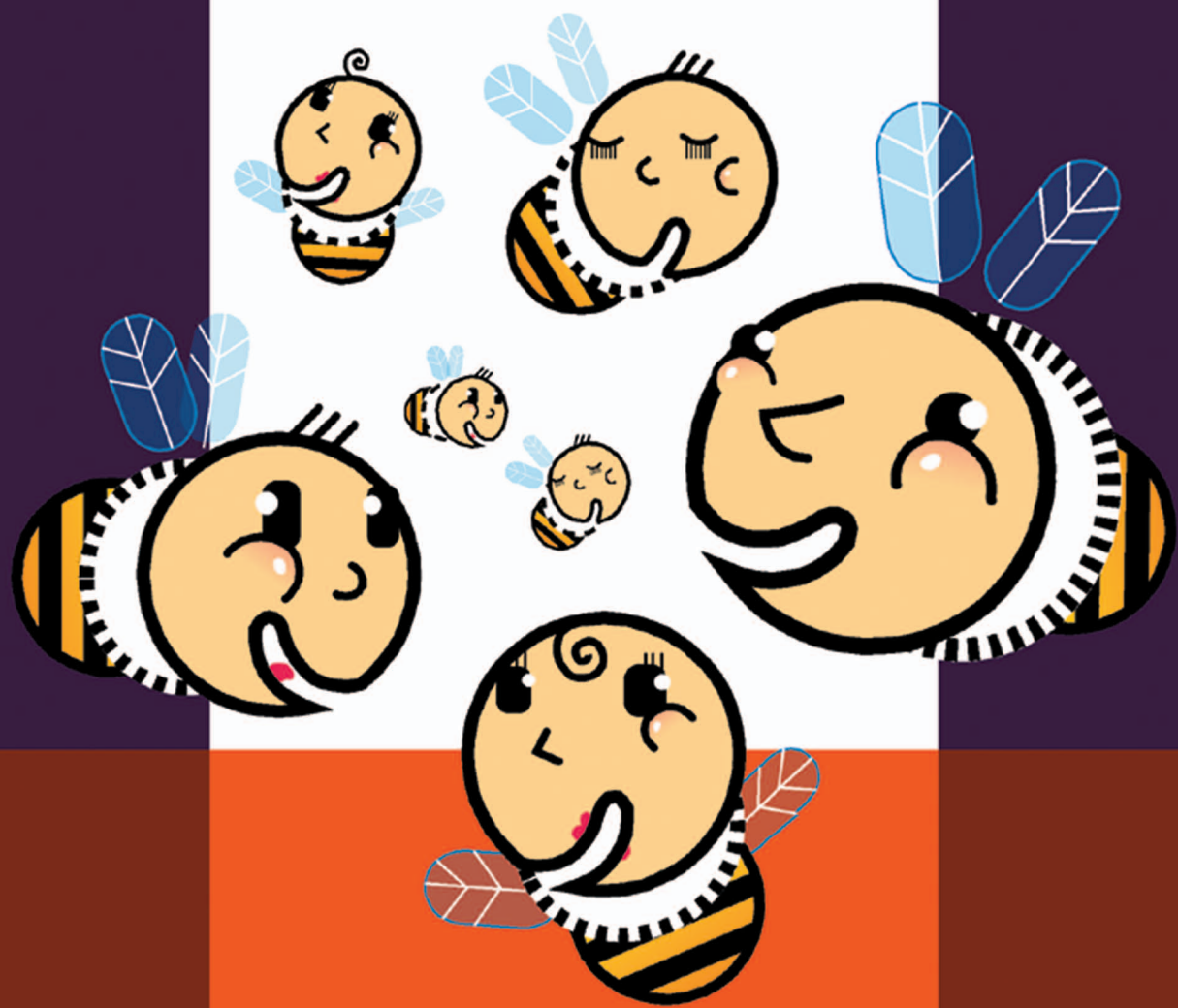


Erickson

Silvia Andrich e Lidio Miato

# La didattica inclusiva

Organizzare l'apprendimento  
cooperativo metacognitivo



# Indice

<b>9</b>	Presentazione ( <i>Dario Ianes e Carmen Calovi</i> )
<b>11</b>	Introduzione
<b>17</b>	CAP. 1 Per una didattica inclusiva, cooperativa e metacognitiva
<b>43</b>	CAP. 2 L'approccio cooperativo
<b>65</b>	CAP. 3 L'approccio metacognitivo
<b>87</b>	CAP. 4 L'approccio cooperativo metacognitivo
<b>119</b>	CAP. 5 L'unità apprenditiva cooperativa metacognitiva
<b>145</b>	CAP. 6 La promozione del clima di classe cooperativo metacognitivo
<b>171</b>	CAP. 7 L'organizzazione cooperativa metacognitiva della classe
<b>195</b>	CAP. 8 L'insegnamento delle abilità sociali
<b>225</b>	CAP. 9 Organizzare l'interdipendenza positiva
<b>251</b>	CAP. 10 Alcune buone prassi di didattica cooperativa metacognitiva
<b>299</b>	Conclusioni
<b>303</b>	APPENDICE
<b>317</b>	Bibliografia

## **Per una didattica inclusiva, cooperativa e metacognitiva**

In una società profondamente mutata rispetto a pochi anni or sono, spesso la scuola è rimasta ferma a strumenti didattici obsoleti come la sola lezione frontale e il libro di testo, principali fonti dei saperi, e all'interrogazione quale forma di accertamento degli apprendimenti individuali.

Gli stessi insegnanti vivono una crisi profonda del proprio ruolo dovuta al non sentirsi più capaci di coinvolgere le nuove generazioni e appassionarle alle proposte educative. In generale si avverte la necessità di quadri teorici e strumenti didattici che riescano meglio a spiegare, coinvolgere e aiutare gli studenti nello sviluppo delle proprie competenze cognitive e sociali.

Una delle critiche più frequenti rivolte in questi ultimi tempi alla scuola è quella di accentuare la competizione individuale tra gli studenti a scapito della collaborazione di gruppo. Per fortuna da qualche anno si sta facendo avanti nella scuola italiana un nuovo modo di insegnare e di favorire l'apprendimento, che nasce da un modello didattico di tipo cooperativo metacognitivo e che si fonda sui concetti di riflessione, cooperazione e condivisione.

Questo tipo di approccio, basato sulla consapevolezza dei rapporti interpersonali tra pari, viene chiamato «cooperativo metacognitivo», perché utilizza la metacognizione e la risorsa studenti come fonte strategica per lo sviluppo apprenditivo. Questo libro vuole illustrare i suoi fondamenti teorici e le sue varie applicazioni volte a creare una didattica di qualità maggiormente inclusiva ed efficace rispetto a quella comunemente diffusa nell'attuale scuola italiana.

I gruppi di lavoro cooperativi metacognitivi, sui quali si basa questa prospettiva, sono composti generalmente da 2-6 studenti che si aiutano reciprocamente in ottica metacognitiva, concordando gli obiettivi formativi, prevedendo i risultati, spiegandosi l'un l'altro le strategie, correggendosi a vicenda gli esercizi, effettuando un costante monitoraggio delle prestazioni cognitive e sociali, valutando e discutendo insieme i risultati e l'andamento di quanto stanno facendo.

In questo primo capitolo parleremo di come si possa realizzare una didattica inclusiva ispirandosi al concetto di *speciale normalità*.

### **L'inclusione come speciale normalità a scuola**

In una scuola più rispondente alle attuali necessità, il concetto di inclusione (sentirsi parte di un gruppo che ci riconosce, ci rispetta, ci stima e ci vuole bene) chiama in causa quello di «speciale normalità», che comprende sia la normalità intesa come bisogno di essere come gli altri, sia la specialità intesa come accoglimento dei bisogni speciali propri di ciascun ragazzo, specie se disabile (lanes, 2001). Queste due tipologie di bisogni si influenzano a vicenda e l'una (la specialità) si trasforma nell'altra (la normalità) modificandola e arricchendola: la scuola di tutti diventa una scuola inclusiva, rispettosa e rispondente ai bisogni di tutti e di ciascuno.

I bisogni educativi speciali (*special needs*) provengono da diverse situazioni, quali disabilità intellettive o ritardo mentale, disabilità motorie o sensoriali, disturbi dell'apprendimento, disturbi generalizzati dello sviluppo, disturbi emozionali e comportamentali, differenze sociali e culturali, malattie fisiche e altre condizioni di difficoltà più o meno transitorie.

In tutte queste situazioni di bisogno speciale coesistono normalità e specialità (lanes, 2001):

- bisogni normali e speciali della persona, legati alla sua condizione di salute, di funzionalità corporea e personale;
- bisogni normali e speciali della partecipazione sociale, legati ai ruoli ricoperti all'interno del gruppo e nei vari contesti di vita;
- bisogni normali e speciali dei fattori contestuali legati all'autonomia personale e alla cultura, come ci suggerisce l'elaborazione concettuale e il sistema di classificazione più recente dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF – International Classification of Functioning, 2002).

L'inclusione non può prescindere da una speciale normalità, cioè dal sentirsi trattati come gli altri e nel contempo veder riconosciute le proprie peculiarità;

questa duplice esigenza ha portato al superamento in Italia delle scuole e delle classi speciali e a una crescente eterogeneità nelle classi normali formate da alunni con bisogni specifici (pensiamo ai ragazzi disabili, stranieri, demotivati, deprivati, disturbati, ecc.). Questa normalità e singolarità degli studenti richiede risposte differenziate a livello educativo e didattico. Le linee di intervento possono essere quattro (Ianes, 2001):

1. sulla *professionalità degli insegnanti*;
2. sul *clima di classe*;
3. sulle *modalità apprenditive*;
4. sui *contenuti e sugli strumenti*.

Di seguito vengono esposte alcune considerazioni introduttive al riguardo; nei prossimi capitoli, le riprenderemo e approfondiremo in relazione alla didattica cooperativa e metacognitiva.

### *Interventi sulla professionalità degli insegnanti*

Le domande alle quali vogliamo rispondere sono le seguenti: «Come si può migliorare la professionalità degli insegnanti? Come si può superare l'attuale figura dell'insegnante di sostegno?».

Gli insegnanti sono gli artefici del cambiamento verso una didattica maggiormente inclusiva. Occorre migliorare sia la formazione iniziale, sia quella in servizio, per far evolvere la consapevolezza dei bisogni educativi normali e speciali e della necessità di innalzare la qualità dell'insegnamento-apprendimento. Migliorare la professionalità degli insegnanti significa anche andare verso il superamento dell'attuale insegnante specializzato di sostegno per arrivare a una professionalità «speciale» diffusa (dall'insegnante specializzato a una scuola specializzata sui diversi bisogni e sui modi per affrontarli).

In una scuola rinnovata dove gli insegnanti sono tutti specializzati, il problema si sposta sulle risorse normali aggiuntive da dare alla scuola per rispondere meglio alle varie esigenze dei ragazzi; ad esempio sul numero degli insegnanti nell'organico funzionale di istituto arricchito per permettere la realizzazione di progetti inclusivi: una contemporaneità di più insegnanti sulla classe (e non sull'alunno disabile) permette l'attuazione di progetti mirati a rispondere meglio ai bisogni speciali e a migliorare la qualità della didattica (ad esempio, un docente può fare da osservatore delle dinamiche relazionali della classe, mentre il collega è impegnato nell'organizzazione della lezione).

Per migliorare la professionalità docente occorre cambiare la formazione universitaria degli insegnanti: non più percorsi separati tra insegnanti curricolari

e di sostegno, ma un percorso unico che preveda l'acquisizione di conoscenze e competenze di didattica sia speciale sia normale. In questo modo tutti gli insegnanti sono attrezzati e legittimati a ricercare forme di sostegno e di inclusione degli studenti con bisogni speciali.

Oltre alla formazione iniziale, agli insegnanti deve essere data la possibilità di accedere a «specializzazioni funzionali», per rispondere meglio alle problematiche che possono incontrare nel loro cammino: dislessie, demotivazioni, iperattività, disattenzioni, timidezza, disistima, disabilità cognitive, sensoriali, motorie, psichiche, ecc. Questi moduli formativi potrebbero prevedere sia momenti di formazione on line e di interazione a distanza con vari esperti, sia momenti di interazione in presenza con esperti e con altri insegnanti che devono affrontare problemi analoghi.

### *Interventi sul clima di classe*

Le domande alle quali vogliamo rispondere sono le seguenti: «Come si può favorire un clima di classe inclusivo? Come si può prestare attenzione ai bisogni speciali di ciascuno e ai bisogni normali del sentirsi uguali agli altri?».

Un buon clima di classe favorisce un buon apprendimento (Chiari, 1994).

La classe inclusiva va vista come una microsocietà che si organizza in modo democratico per vivere meglio, dove la realizzazione interpersonale è fondata su valori condivisi sia dai ragazzi che dagli insegnanti. Ad esempio, il valore del rispetto di ogni persona porta a comportamenti non discriminatori, a prestare attenzione ai bisogni speciali di ciascuno e ai bisogni normali di tutti di essere considerati alla pari, persone con gli stessi diritti e doveri, ma anche con le proprie differenze e peculiarità, da poter manifestare senza paura di essere giudicati o derisi.

Un clima scolastico maggiormente inclusivo permette a tutti di sentirsi accettati, capiti, valorizzati; sviluppa il senso di appartenenza, di interdipendenza positiva e di forza (empowerment); contribuisce a creare una solida base socioaffettiva («Mi sento amato, rispettato, considerato»), comunicativa («Tutti ascoltano attentamente quello che dico e a loro importa molto il mio punto di vista») e relazionale («La nostra è una classe dove io sto bene; ci sono amicizia, aiuto reciproco, solidarietà e il problema di uno diventa il problema di tutti»).

### *Interventi sulle modalità apprenditive*

Le domande alle quali vogliamo rispondere sono le seguenti: «Come si può rendere lo studente protagonista dei processi apprenditivi (costruzione attiva della

conoscenza)? Come si possono sviluppare le abilità metacognitive di regolazione e controllo (sviluppo della consapevolezza del funzionamento cognitivo proprio e generale, delle capacità di previsione, pianificazione, monitoraggio, autovalutazione, astrazione e trasferimento)?».

L'apprendimento è un processo attivo di interiorizzazione della conoscenza dal contesto sociale a quello personale. Le conoscenze hanno una base sociale e le competenze si sviluppano inizialmente dagli scambi, dalle relazioni, dai legami che si costruiscono nella classe, nella scuola, nel territorio.

La costruzione attiva della conoscenza prima avviene esternamente insieme agli altri (apprendimento socializzato) e poi è interiorizzata attraverso una graduale consapevolezza metacognitiva.

Una delle ragioni fondamentali del successo o dell'insuccesso dei ragazzi sta nella capacità o incapacità dell'insegnante di riconoscere il ruolo essenziale e attivo dell'alunno nel processo di apprendimento (Vygotskij, 1934; Gartner e Kerzner Lipsky, 1990).

Da questi assunti teorici discende la necessità di costruire un'interazione sociale significativa, che può avvenire sia con l'insegnante (o altre persone adulte o altri media) sia con i compagni (in questo caso si può avere un'interazione significativa, attraverso i gruppi strutturati). Inoltre, occorre che gli studenti prendano consapevolezza di quello che fanno. Devono cioè essere sollecitati a riflettere sui processi attuati e sui prodotti conseguiti, sugli obiettivi da perseguire e sui percorsi da attuare, sulle attività di previsione e di autovalutazione, sulle similitudini contestuali che permettono l'astrazione, la generalizzazione e il trasferimento delle conoscenze e abilità apprese.

Per questi motivi si cercherà di porre molta attenzione, nei prossimi capitoli, a come organizzare le attività didattiche e i gruppi cooperativi metacognitivi.

### *Interventi sui contenuti e sugli strumenti*

Le domande alle quali vogliamo rispondere sono le seguenti: «Come si possono adattare i contenuti e le strategie per rispondere meglio alle esigenze di specialità e di normalità degli studenti? Come si possono costruire dei materiali diversificati a vari livelli di complessità?».

In una scuola di tutti e di ciascuno anche i contenuti vanno adattati per rispondere meglio alle esigenze speciali e normali dei ragazzi. Non più un libro di testo unico uguale per tutti, ma più testi che, pur trattando lo stesso argomento, lo facciano in maniera e a livelli diversi, in modo che ciascuno possa scegliere il libro a lui più confacente. Pur essendoci argomenti comuni a tutti (didattica «normale»), il linguaggio, gli approfondimenti, gli schemi, le mappe cognitive, le

figure e le tabelle, potrebbero essere personalizzate sulla base dei bisogni, capacità e interessi individuali (didattica «speciale»).

### **Perché sviluppare una didattica inclusiva, cooperativa e metacognitiva**

Una didattica inclusiva, cooperativa e metacognitiva permette lo sviluppo di un migliore clima della classe, la costruzione socializzata dei saperi a livelli di piccoli gruppi o di coppie e la continua riflessione, previsione, pianificazione, monitoraggio, valutazione, astrazione e trasferimento di questi saperi. Questo sviluppo delle capacità metacognitive migliora significativamente le capacità apprenditive di tutti i ragazzi, che possono così sfruttare meglio il proprio potenziale.

Inoltre occorre tenere presente che i ragazzi più deboli in difficoltà di apprendimento hanno generalmente uno status sociale basso all'interno del gruppo classe. Questo fa sì che da parte dei compagni scattino aspettative di prestazioni scolastiche più scarse rispetto agli altri. Il più delle volte queste aspettative vengono confermate generando una profezia che si autoavvera (effetto Pigmalione). Occorre far sperimentare ai ragazzi di status più basso situazioni nelle quali non si sentano inferiori (down), ma superiori (up), cercando, per esempio, di individuare le loro aree forti e preparandoli a diventare esperti di esse e disponibili a insegnare le loro abilità agli altri compagni («Sono io l'esperto in questa situazione che deve insegnare agli altri come fare per...»).

Teniamo presente che i ragazzi in difficoltà, oltre ad avere uno status sociale basso all'interno del gruppo classe, hanno generalmente una bassa autostima e convinzioni autosvalutanti («Non capisco niente, non sono capace di fare niente, tutti mi credono stupido, sono proprio un buono a nulla»). Cambiare queste convinzioni e costruire il senso di competenza dovrebbe essere l'obiettivo primario dell'insegnante.

L'approccio cooperativo metacognitivo, infine, crea le condizioni per un ambiente educativo più adeguato ai bisogni dei ragazzi e coinvolgente, permettendo, all'interno della classe, un rapporto numerico insegnante-gruppo più vantaggioso (l'insegnante può intervenire all'interno dei piccoli gruppi, mentre gli altri sono impegnati nelle varie attività); più tempo a disposizione per lo svolgimento dei compiti (più ragazzi contemporaneamente possono svolgere un'attività all'interno dei piccoli gruppi ed essere monitorati dai compagni, invece di uscire uno alla volta per essere monitorati dall'insegnante); più opportunità nei piccoli gruppi per riflettere, rispondere, autovalutarsi, ricevere feedback positivi immediati, aiuti e incoraggiamenti individualizzati, rispetto alla relazione tra l'insegnante e l'intera classe. Generalmente i ragazzi, inoltre, mostrano di preferire questi



momenti di apprendimento socializzato, rispetto a quelli più tradizionali diretti dall'insegnante o gestiti individualmente dall'alunno (Maheady, 2001).

### **Le principali variabili intervenienti nel processo di insegnamento-apprendimento**

Essendo l'apprendimento un processo complesso, molta attenzione dovrebbe venire posta dal docente alle variabili che intervengono in esso; proviamo di seguito ad accennare alle principali.

*Le convinzioni personali e le credenze (vision).* Sono l'insieme dei valori e di ciò che una persona pensa su se stessa, sugli altri, sulle cose e sulle varie relazioni. Se i pensieri sono negativi, l'atteggiamento conseguente sarà di evitamento (quante scuse a volte cerchiamo di trovare pur di evitare una situazione che pensiamo essere un insuccesso).

*Lo stile attributivo e le aspettative di riuscita.* Riguardano l'attribuzione delle cause del proprio successo o insuccesso. Per esempio, io posso attribuire il mio successo o insuccesso a cause esterne (all'aiuto dei miei genitori, dei miei insegnanti, a qualcuno che mi ha disturbato e fatto sbagliare, alla fortuna o alla sfortuna, alla facilità o difficoltà del compito, ecc.), oppure a cause interne (il mio tanto o poco impegno, la mia intelligenza o incapacità, ecc.). I ragazzi che hanno maggior successo a scuola hanno uno stile attributivo interno legato all'impegno e si mostrano ottimisti per quanto riguarda la riuscita in un compito.

*Il senso di autoefficacia.* È l'insieme delle convinzioni particolari che un alunno possiede circa la sua possibilità di conseguire o meno determinati risultati scolastici, quindi di potercela fare o meno a portare a termine un compito. Se penso di farcela, allora aumenterò la mia motivazione, la mia attenzione, il mio sforzo e impegno per portare a termine positivamente la sfida raccolta. Le convinzioni dei ragazzi rispetto alla loro capacità di affrontare positivamente le varie situazioni scolastiche predicono il grado di successo scolastico ottenuto successivamente (Bandura, 2000).

*La motivazione ad apprendere.* Questa è in gran parte influenzata dall'ambiente sociale e in particolare da quello familiare: generalmente un figlio di laureati sarà più motivato ad apprendere del figlio di genitori con un'estrazione culturale bassa (il modello culturale di riferimento gioca un ruolo importante nel processo di identificazione del ragazzo e di conseguenza influenza i suoi comportamenti, le sue convinzioni e i suoi obiettivi di vita). Per sviluppare motivazione all'apprendere occorre che il ragazzo senta che gli adulti credono in lui, nelle sue capacità, nel

suo essere adeguato e attrezzato ad affrontare la sfida cognitiva o sociale che ha di fronte. Non solo, ma deve sentirsi sostenuto in questo suo sforzo e gratificato per i progressi che compie su questa strada (Dweck, 2000).

*L'autostima.* È l'asse portante dell'apprendimento: se una persona crede in se stessa, nelle proprie capacità, allora è in grado di affrontare le sfide e di vederle come un'occasione per mettersi alla prova e cercare di migliorarsi. L'autostima può essere vista come la valutazione della distanza tra il Sé percepito (io come mi vedo) e il Sé ideale (io come vorrei essere). Più grande è questa distanza, più bassa è l'autostima, viceversa se la distanza è piccola avremmo un'alta autostima.

*Le abilità metacognitive.* La capacità di controllare e riflettere sulle proprie azioni, sui propri pensieri e sul proprio funzionamento cognitivo permette l'assimilazione di nuove conoscenze e capacità. Questo aspetto fondamentale del processo di interiorizzazione apprenditiva dovrebbe essere molto curato nella didattica degli insegnanti, prevedendo momenti di riflessione, progettazione e valutazione a livello dell'intera classe, individuale e in piccoli gruppi.

*Le abilità sociali e cognitive.* Il livello raggiunto in queste abilità condiziona le successive capacità di apprendimento. Più alto è il livello (area della competenza) e maggiori sono le possibilità di apprendere nuovi contenuti nell'area dello sviluppo prossimale. Occorre, però, non fare l'errore di programmare l'apprendimento delle abilità cognitive trascurando quelle sociali, che si danno per già acquisite da parte degli studenti.

*Le conoscenze e le esperienze pregresse.* Anche le conoscenze e le esperienze pregresse condizionano i successivi apprendimenti. Sono un prerequisito alla comprensione di argomenti più complessi. Se mancano determinate conoscenze non è possibile comprendere un contenuto che le presuppone. Fare esperienze diverse e cercare di imparare il più possibile da queste, associato a una sensibilità metacognitiva di riflessione e problematizzazione della realtà, costituisce il fondamento del successo prima a scuola e successivamente nella vita.

*Le teorie dell'intelligenza.* Due sono le credenze più diffuse sull'intelligenza. La prima è quella della teoria dell'intelligenza statica o dell'entità: l'intelligenza viene vista come qualcosa di fisso, statico, che c'è o non c'è e noi non possiamo far nulla per cambiarla. La seconda è quella dell'intelligenza incrementale o dell'accrescimento (Dweck, 2000): l'intelligenza viene vista come qualcosa che si può accrescere tramite l'apprendimento. La teoria incrementale assegna un ruolo primario all'impegno e all'accettazione delle sfide cognitive. Queste due teorie influenzano l'atteggiamento dello studente e degli insegnanti nei confronti dell'apprendimento, la costruzione dell'autostima e la gestione degli errori e delle frustrazioni.

*Il funzionamento neurologico.* È chiaro che un non perfetto funzionamento neurologico può influire sull'apprendimento. Pensiamo ad esempio a quei soggetti che non riescono a fissare in memoria a lungo termine gli apprendimenti, o che hanno una scarsa capacità di memoria a breve termine: tutti gli sforzi vengono vanificati dal non ricordo e quindi si ricomincia sempre tutto da capo; molte informazioni in questo caso vengono perse, con la conseguenza di una compromissione della comprensione e dell'apprendimento in generale.

*La quantità e la qualità delle gratificazioni e delle frustrazioni ricevute.* Se un alunno dovesse ricevere solamente critiche e mortificazioni, svilupperebbe un senso di impotenza appresa rispetto alle sfide apprenditive. Viceversa, attraverso le gratificazioni, i giudizi positivi e i successi, costruisce una visione ottimistica delle proprie possibilità e quindi un atteggiamento positivo verso l'apprendimento. L'insegnante può sostenere lo sviluppo cognitivo del ragazzo con gratificazioni che possono essere lodi verbali («Bravo: vedo che riesci a comportarti in modo molto adeguato») o oggetti concreti come ad esempio adesivi, attestati di merito, ecc.

*Gli stili cognitivi.* Si riferiscono alle modalità di funzionamento cognitivo attivate prevalentemente dal soggetto in determinate situazioni. Un ragazzo con uno stile prevalentemente impulsivo è portato ad agire subito, senza soffermarsi a riflettere e a ideare un piano d'azione. Viceversa un ragazzo riflessivo non parte subito con l'azione, ma prima pensa e progetta. Ancora, con uno stile prevalentemente globale, si parte dall'idea generale per arrivare al particolare, mentre con uno stile analitico si fa il percorso inverso (nel capitolo terzo approfondiremo meglio questi aspetti).

*Gli stili di insegnamento.* Riguardano le modalità prevalenti attuate dal docente per insegnare. Queste modalità influenzano lo stile di apprendimento dell'alunno. Un insegnante analitico si troverà bene con ragazzi che utilizzano prevalentemente il suo stile e considererà meno quelli che hanno uno stile opposto al suo. Inoltre uno stile autoritario, ad esempio, coinvolge meno gli studenti nei processi apprenditivi rispetto a uno stile democratico, attraverso il quale si concorda tutta l'azione educativa con gli alunni.

*La comunicazione efficace.* È importante saper comunicare in modo chiaro e adeguato i propri pensieri. Se non ci sentiamo capiti siamo poco propensi al confronto costruttivo e pacato e a risolvere in modo pacifico e rispettoso i conflitti. Per questo occorre porre molta attenzione all'insegnamento efficace delle abilità comunicative volte a entrare in sintonia con l'altro, a esporre in modo chiaro i propri pensieri, a trovare insieme dei punti di contatto e di sintesi rispettosi dei pensieri propri e altrui (questo argomento sarà sviluppato nel capitolo ottavo).

## Un modello democratico di insegnamento-apprendimento

Un modello di insegnamento-apprendimento condiviso sia dagli insegnanti sia dalle famiglie non può che essere *democratico* (Dewey, 1916). È questa la cornice in cui si inserisce la didattica inclusiva cooperativa metacognitiva.

Molti sono i fattori che entrano in gioco in questo modello di scuola. Anzitutto occorre costruire un'identità sociale, intesa come un insieme di convinzioni e valori condivisi da tutti gli appartenenti all'organizzazione educativa. Questo non è compito facile e diventa molto complesso se si ha un forte ricambio di insegnanti e altri operatori. Citiamo il caso di una dirigente scolastica del Trentino che il primo giorno di settembre si è trovata in collegio docenti con un solo insegnante. In queste condizioni, con insegnanti nominati a scuola iniziata, che cambiano di anno in anno, è difficile creare una condivisione di principi pedagogici e raggiungere un'identità di istituto.

La condivisione dei principi contribuisce a creare il senso di appartenenza, a cercare un progetto pedagogico condiviso e a formare una percezione di efficacia collettiva nel motivare e educare i propri alunni.

La scuola deve aver ben chiara la sua missione di preparare i futuri cittadini di questa società, dove la democrazia è un valore fondante. Il progetto educativo che la scuola elabora, oltre a essere condiviso da tutti, deve rispondere ai bisogni formativi dei ragazzi di diventare cittadini attivi, consapevoli e cooperativi nei confronti degli altri.

Almeno tre sono le caratteristiche che questo progetto dovrebbe avere;

1. *inclusione*: un progetto democratico di qualità deve fondarsi sull'inclusione come partecipazione attiva e consapevole di tutti i soggetti coinvolti. Deve coinvolgere sia gli insegnanti, sia gli studenti, sia gli altri operatori scolastici, le famiglie e la comunità locale. L'integrazione scolastica è un processo orizzontale (paritario) e non verticale (gerarchico), di condivisione della filosofia educativa, degli obiettivi e degli strumenti per perseguirli, dei sistemi di monitoraggio e di valutazione dell'azione educativa. Per realizzare questo processo inclusivo, riferito non solo agli alunni in difficoltà, occorrono modelli didattici nuovi e strategie didattiche innovative che attivino atteggiamenti di collaborazione, rispetto e valorizzazione delle differenze da utilizzare con tutti gli alunni;
2. *flessibilità*: non c'è una sola strada per risolvere i problemi e per raggiungere gli obiettivi. Le strade possono essere tante, l'importante è che siano concordate e condivise. Da qui la necessità di creare dei patti educativi, dei «contratti» che vedano impegnate le parti nello sforzo comune di ottenere il massimo possibile riguardo alle competenze, nel rispetto delle differenze. Questa pedagogia dei contratti formativi tra i soggetti consente di sperimentare strategie

didattiche più mirate a creare le competenze individuate dai curricoli nazionali e di cercare percorsi che valorizzino i diversi tipi di intelligenza e di stile cognitivo. L'eterogeneità dei percorsi dovrebbe essere la regola per differenziare l'offerta formativa per gli alunni. Questo non vuol dire insegnare con venti stili diversi, ma utilizzare più strategie e più stili di insegnamento (Ianes, 1996). A volte può essere sufficiente utilizzare modalità di tipo analitico accanto ad altre di tipo più pratico e altre ancora di tipo creativo (Sternberg, 1996).

Per rispondere meglio ai bisogni di ciascuno, occorre una maggiore flessibilità organizzativa, con il ricorso anche ad agenzie formative esterne alla scuola. Si deve cercare di trovare, sperimentandoli, i modelli più efficaci di inclusione scolastica, di condivisione democratica, di aiuto reciproco e di valorizzazione delle risorse esistenti in loco;

3. *responsabilità*: una scuola democratica, fondata sull'autonomia, implica una maggiore libertà d'azione nell'effettuare delle scelte, nella consapevolezza che poi dovremo rispondere di esse e valutare se sono state le più efficaci per il raggiungimento dell'obiettivo. Per far questo occorrono sempre più strumenti di monitoraggio e di verifica: la scuola comincia così a valutare la propria qualità, i propri esiti (pensiamo ad esempio ai questionari di soddisfazione del «cliente»), ma anche la qualità del processo apprenditivo e non unicamente del «prodotto» in termini di esiti formativi. In questa valutazione si deve tener conto dei punti di partenza degli studenti, per valutare quanta strada è stata percorsa e quali siano i loro bisogni formativi necessari a raggiungere quel profilo educativo, culturale e professionale che abbiamo previsto all'uscita del percorso formativo. Ciò vale per tutti e, in modo particolare, per gli alunni disabili o in difficoltà di apprendimento.

Questa prospettiva richiede un cambiamento sostanziale: da una scuola per programmi (intesi come itinerari di insegnamento-apprendimento codificati nei contenuti e nei tempi) a una scuola per progetti, che tenga conto delle diversità e non disperda risorse umane lungo il suo percorso o almeno limiti al massimo questo fenomeno.

### **L'insegnante professionista nella prospettiva inclusiva, cooperativa e metacognitiva**

Il centro del cambiamento di tutta questa innovazione culturale sta negli insegnanti: solo se essi cambiano il proprio atteggiamento da difensivo o autoritario o rinunciatario a uno più democratico (inteso come atteggiamento pedago-

gico della proposta), più cooperativo (nel senso di propensione a costruire insieme il progetto educativo) e più metacognitivo (inteso come atteggiamento di riflessione continua sugli esiti formativi e sui processi attuati) possiamo costruire un ambiente inclusivo di qualità.

L'insegnante, da funzionario (dove il controllo avviene solamente nella correttezza delle procedure attuate), dovrebbe diventare un professionista con ampi spazi di contrattazione, di autonomia progettuale e di implementazione, di ricerca delle strade più efficaci per sviluppare le competenze, ma anche con l'obbligo di rendere conto all'utenza e alla società delle scelte operate e dei risultati raggiunti.

Professionista che, prima di operare, sottoscrive un patto con le famiglie e con gli studenti (contratti formativi), in cui vengono esplicitati gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e le modalità di verifica del percorso intrapreso e degli esiti conseguiti. È su questo cambiamento di prospettiva e su questa assunzione di responsabilità che si gioca il miglioramento dell'offerta formativa per tutti gli studenti e il destino di una scuola autonoma inclusiva di qualità.

Per raggiungere questo cambiamento risulta importante studiare quali caratteristiche debba avere un insegnante per poter svolgere il proprio lavoro nel migliore dei modi. Poiché la ricerca psicopedagogica (Vygotskij, 1934; Cohen, 1994; Bandura, 2000; Johnson e Johnson, 1975; Dweck, 2000; Cornoldi e Gruppo MT, 1987-2003) ha chiaramente evidenziato che un alunno, per essere creativo, deve avere spazi di autonomia e di scelta, deve credere in se stesso e nelle proprie possibilità di autorealizzazione (quindi avere occasioni di valutare possibili alternative, di sperimentare percorsi diversi per raggiungere un obiettivo, di compararli per valutarne i costi e i benefici e poter fare scelte consapevoli), abbiamo bisogno di insegnanti che sappiano proporre e non imporre, aiutare e non comandare, orientare e non costringere, diversificare il proprio insegnamento e non spiegare solamente *ex cathedra*, valorizzare e motivare gli alunni e non mortificare le diversità. Allo stesso modo si devono formare degli studenti che si interrogano continuamente sulle scelte operate, sugli errori commessi, sui risultati e sui successi conseguiti. Studenti che diventano scomodi a certi insegnanti tradizionalisti, con ampi spazi di autonomia, capaci di cooperare, orientarsi e confrontarsi costruttivamente, di operare scelte consapevoli, raggiungendo gli obiettivi concordati e differenziando, se necessario, i percorsi formativi.

Anche la valutazione sia dell'insegnante che dell'alunno (autovalutazione) dovrebbe essere chiara, equa, trasparente; fin dall'inizio andrebbero concordati in modo comprensibile gli obiettivi da raggiungere e i criteri di valutazione dei percorsi e degli esiti. In quest'ottica la valutazione andrebbe vista come occasione per comprendere meglio anzitutto se stessi, il proprio funzionamento cognitivo,

la complessità del mondo nel quale viviamo e il processo di insegnamento-apprendimento agito. In questo modo i processi valutativi diventano importanti ai fini dell'autoregolazione, perché permettono di capire l'efficacia dei percorsi intrapresi e la rilevanza dei risultati raggiunti.

Un intervento educativo che diventi più democratico, cooperativo e metacognitivo presuppone un cambiamento radicale del ruolo e della professionalità docente nella classe. Questo cambiamento comporta un aumento di impegno da parte dell'insegnante, il quale progetta e organizza il lavoro di gruppo, prestando la massima attenzione alla chiarezza delle istruzioni, degli obiettivi, dei ruoli e dei comportamenti attesi, dei tempi e delle procedure di valutazione e di monitoraggio e nel contempo cerca di sviluppare negli studenti quella consapevolezza metacognitiva che li aiuti a interiorizzare l'apprendimento socializzato.

Nel far questo è molto importante che l'insegnante chiarisca ai ragazzi le proprie aspettative nei loro confronti (comportamenti attesi). Queste vanno discusse insieme e fatte proprie dagli studenti come obiettivi da perseguire a breve, medio e lungo termine.

Attraverso questo tipo di pedagogia della proposta, l'insegnante cerca di concordare con la classe non solo i comportamenti attesi, ma anche come fare per raggiungerli, attraverso quali mezzi, quali strategie, comportamenti, tipi di monitoraggio, di verifica, criteri di valutazione e momenti di riflessione metacognitiva.

All'interno di questo approccio cooperativo metacognitivo, l'insegnante non è più un attore, come nella didattica tradizionale, che spiega, fa vedere, interroga, valuta, organizza e indirizza, dicendo ai ragazzi cosa devono fare, ma un regista, che organizza e lavora dietro le quinte, che mostra agli attori (ragazzi) come devono fare, per poi ritirarsi e lasciare a loro la scena. Un osservatore attento e grande conoscitore degli aspetti relazionali dell'apprendimento. Uno che individua le variabili in gioco e cerca di modificarle per favorire l'autoapprendimento.

Le competenze e le convinzioni che questo insegnante deve possedere sono tante e noi cercheremo di analizzare quelle che ci sembrano particolarmente significative. Prima di questo, tuttavia, è opportuno esaminare brevemente il profilo tradizionale del docente, con riferimento ai metodi di insegnamento e agli atteggiamenti educativi.

### *I metodi d'insegnamento*

Pur essendoci molti metodi misti, per comodità possiamo suddividere i modelli pedagogici di riferimento degli insegnanti in due macrocategorie, per riflettere sui rispettivi vantaggi e limiti: il modello autoritario e quello democratico.

### Il modello autoritario

Nel *modello autoritario*, l'insegnante ritiene di essere al centro del processo di insegnamento-apprendimento, l'attore principale dal quale dipende la qualità dell'apprendimento degli alunni. Egli utilizza prevalentemente la comunicazione a una via: lui spiega e gli alunni ascoltano. In questo modo il ruolo attivo ce l'ha il docente, mentre i ragazzi ne hanno uno più passivo, di ascoltatori ed esecutori di quanto deciso dall'insegnante.

La convinzione principale di questo professionista è quella che la principale fonte di apprendimento per gli alunni sia lui stesso. La sua programmazione è la strada maestra dalla quale non si può deviare, quindi generalmente approva o disapprova gli interventi dei ragazzi a seconda che siano o meno congruenti con il suo percorso. Valorizza gli stili cognitivi simili al proprio (se ha uno stile, ad esempio, analitico, premia i ragazzi che hanno questo stile e invece penalizza quelli con stili diversi come quello pratico o quello creativo) e favorisce la dipendenza dalle sue indicazioni («Fate esattamente quello che vi dico»). Valuta i ragazzi a seconda della conformità o della devianza dal suo modello ideale di alunno, che probabilmente rispecchia il suo modo passato di essere studente o il suo desiderio di essere così. Usa spesso domande chiuse del tipo vero o falso («Quando dico che..., è vero?», «Siete d'accordo?») o a completamento di frase («Allora Erodoto diceva...») in cui è implicata in modo massiccio la memoria.

Progetta la lezione prevedendo momenti individualizzati con interrogazioni o verifiche scritte, per capire se gli alunni sono al passo con il programma o se invece sono rimasti indietro e hanno bisogno di recuperare.

Promuove la dipendenza cognitiva («Senza il nostro insegnante non sappiamo cosa fare»): infatti, quando lui manca la classe è inoperosa e si respira un clima di vacanza. Purtroppo è familiare a tutti l'immagine di una classe che in assenza dell'insegnante non sa cosa fare e si comporta in modo indisciplinato (non c'è l'abitudine al lavoro autonomo).

Favorisce la competizione individuale tra i ragazzi, allo scopo di vedere chi è più bravo, chi ottiene i giudizi migliori e chi merita quelli peggiori.

Generalmente è un individualista e vede il lavoro di gruppo come una perdita di tempo.

### Il modello democratico

All'interno del *modello democratico*, l'insegnante favorisce la comunicazione interattiva tra i ragazzi (abilità di discussione), affinché essi possano passare da un ruolo più passivo, inteso come ascoltatori passivi e fruitori di informazioni, tipico del modello autoritario, a uno più attivo e partecipativo, dove le decisioni vengono prese insieme di comune accordo.



L'insegnante non valuta tutto ciò che viene detto dai ragazzi, ma permette loro di esprimere serenamente le proprie idee e opinioni, senza paura di sbagliare o essere giudicati e censurati.

Valorizza la partecipazione con lodi e stimola i ragazzi a intervenire esplicitando le abilità trasversali che ci si aspetta vengano apprese: ad esempio ascoltare, parafrasare, incoraggiare i compagni, dare il proprio contributo, aiutare i compagni in difficoltà, rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza, ecc. (abilità queste che innanzitutto dovrebbero essere apprese e agite dall'insegnante stesso).

Nel progettare la sua lezione, il docente democratico prevede momenti di contrattazione con gli alunni, all'interno dei quali possano scegliere tra una gamma di alternative, che possono riguardare gli obiettivi, l'argomento, le modalità di lavoro, l'ordine di esecuzione, i ruoli che si intendono svolgere, i criteri di verifica, le modalità del confronto e della riflessione metacognitiva, ecc.

Pone molta attenzione alla strutturazione dell'interdipendenza positiva e ai momenti di confronto e di revisione metacognitiva. Nell'apprendimento socializzato diventa importante che il gruppo classe rifletta su come ha lavorato e su come ha migliorato il proprio stile cooperativo. Questo lo può fare sia discutendo tutti insieme, sia individualmente, scrivendo prima le proprie riflessioni per poi confrontarsi a livello di coppia, piccolo gruppo o grande gruppo.

L'insegnante, in questa prospettiva, funge da modello esperto per i ragazzi e mostra loro come utilizzare e generalizzare le varie strategie, chiedendo ai gruppi di trovare situazioni analoghe a quelle esaminate in cui poterle applicare.

### *Gli atteggiamenti educativi*

Una variabile psicologica che influenza il clima della classe e l'apprendimento è l'atteggiamento educativo degli insegnanti, che può essere di tre tipi: *aggressivo*, *passivo-permissivo* e *assertivo-metacognitivo*.

#### L'atteggiamento aggressivo

È tipico della didattica autoritaria: l'insegnante insegna e l'alunno ascolta e apprende; uno fornisce le conoscenze e l'altro le riceve. Il modello proposto è di tipo impositivo: «Io so qual è la verità, tu devi fidarti di me, io agisco per il tuo bene, dico io cosa fare, quali sono le regole e le conseguenti punizioni». Secondo la teoria dell'autogoverno mentale di Sternberg (1996), è il modello di un re assoluto, per quanto magnanimo, illuminato e comprensivo, che detiene tutto il potere; a lui si deve sottomissione, obbedienza e rispetto. Chi non mette in discussione la sua autorità, verrà ben considerato e premiato, ma chi si permette

di contestarlo, di non riconoscere la sua autorità, di non accettare i suoi giudizi e le sue «giuste» punizioni, verrà denigrato e punito. Attraverso questo atteggiamento, l'insegnante dimostra di conoscere la giusta via da seguire e vede le deviazioni dalla strada maestra come errori da evitare, da correggere con forza, da stigmatizzare e sanzionare.

Per questo stile educativo, l'ideale sarebbe trovare un metodo di insegnamento strutturato in modo tale da prevenire gli sbagli, considerati negativi, e quindi promuovere una didattica senza errori.

L'atteggiamento «punitivo» nei confronti dell'errore porta a una colpevolizzazione di colui che lo compie e a una scarsa considerazione della persona. Vengono espressi giudizi negativi ogni volta che l'errore compare (Grassilli, 1990). L'intervento conseguente consiste nell'immediato abbandono della strada deviata, attraverso varie forme correttive, ripetizioni ed esercizi di recupero.

Quando l'insegnante si pone in questa prospettiva, il suo problema principale è quello di individuare la distanza che separa un determinato comportamento dal modello corretto. Anche l'assegnazione del voto si basa sulla valutazione della distanza del compito dal modello proposto; piuttosto che tentare di capire perché l'alunno abbia operato in quel modo e ricercare modalità orientative di aiuto efficace, preferisce assegnare un giudizio che sottolinea la mancanza, ciò che non si è fatto giusto.

La conseguenza di questo atteggiamento «illuminato» (solo l'insegnante conosce la giusta via alla quale tutti si devono conformare) è che l'alunno non cerca di valutare e capire il suo percorso, ma confonde l'errore con il giudizio che ne dà l'insegnante.

L'importante non è ricercare il percorso più efficace e il modo di superare gli ostacoli, ma evitare gli errori e quindi il pericolo di esporsi e fare una brutta figura: è molto meglio rinunciare che rischiare un giudizio negativo. Non c'è più una ricerca della conoscenza che spesso procede per prove ed errori, ma un voler compiacere l'insegnante e un cercare di comportarsi come lui vorrebbe.

#### L'atteggiamento passivo-permissivo

È tipico della didattica non direttiva: l'insegnante propone e aspetta che l'alunno maturi e sia pronto per imparare secondo ritmi propri dello sviluppo cognitivo.

Alla base c'è una concezione ottimistica della natura umana: si accetta la condizione attuale del soggetto in attesa che la maturazione e lo sviluppo personale creino le condizioni per poter apprendere e superare quelle difficoltà che al momento incontra. Si crede di più all'ereditarietà intellettuale che all'esperienza formativa. È la natura che deve fare il suo corso e l'insegnante deve cercare di non

ostacolarla, anzi di assecondarla, non forzandola ma creando le condizioni per un suo sviluppo.

C'è un parallelismo tra questa visione e quella dello sviluppo fisico. Lo sviluppo cognitivo e quello fisico vengono visti come geneticamente determinati, anche se l'ambiente può favorire questo sviluppo o, al contrario, ostacolarlo.

Il quadro metodologico sullo sfondo è quello del *laissez faire*, che evita all'insegnante la ricerca degli interventi didattici più efficaci, per lasciare «libero» e «spontaneo» lo sviluppo cognitivo del soggetto. C'è una fiducia incondizionata nell'autoapprendimento spontaneo della persona, nelle sue capacità di autocorreggersi e autopromuoversi. La scuola in fin dei conti può incidere poco o per niente sulla natura dei soggetti e di conseguenza vige un atteggiamento passivo nei confronti degli alunni in difficoltà: «Se non sono "dotati", noi non possiamo farci niente; al massimo possiamo cercare di non fare ulteriori danni».

L'atteggiamento assertivo-metacognitivo

È tipico della didattica propositiva attiva: l'insegnante non aspetta la maturazione delle capacità dell'alunno, ma le sollecita cercando di collocare la proposta didattica nell'area di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1934).

Alla base c'è un grande rispetto dei bisogni dell'alunno e il tentativo di mediare queste esigenze con quelle apprenditive. Si desidera conoscere la persona per individuare i suoi punti di forza e di debolezza, facendo leva sui primi per promuovere lo sviluppo delle capacità carenti.

L'atteggiamento assertivo è un caposaldo della didattica cooperativa e soddisfa il bisogno fondamentale della persona di sentirsi amata, rispettata, valorizzata, compresa, considerata e stimata. È questa la condizione per sviluppare pensieri positivi sul mondo, sul proprio futuro e sulle persone che ci circondano.

La didattica conseguente dell'atteggiamento assertivo è quella di tipo metacognitivo, basata sul prendere consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo e delle strategie più adatte a migliorarlo. Ad esempio «Come funzionano la mia memoria, la mia attenzione, la mia lettura, ecc. Come posso migliorare le mie prestazioni in queste aree?».

*Le caratteristiche dell'insegnamento democratico, cooperativo e metacognitivo*

Le convinzioni e le caratteristiche personali dell'insegnante

*Modificare la convinzione che la principale guida e fonte di apprendimento per gli alunni sia l'insegnante stesso.* Ci sono agenzie e reti informative

più potenti della scuola. Gli studenti sono bombardati continuamente dalle informazioni: il problema non è aggiungerne altre, ma aiutare i ragazzi a reperirle, organizzarle, compararle e valutarle.

Operando in questo modo c'è un cambiamento di prospettiva da parte dell'insegnante, che non si sente più solamente dispensatore di saperi, ma facilitatore nell'apprendimento di quegli strumenti che permettono una migliore organizzazione, gestione e valutazione di tutte queste informazioni.

*Essere autocritico, riflessivo, possedere una buona autostima, sapersi autoregolare, ottimizzare e monitorare il proprio tempo.* L'insegnante deve accettare le sfide educative, anche quelle difficili da realizzare e che prevedono un forte impegno; è fondamentale che si aggiorni continuamente e che studi le strategie più efficaci di insegnamento; che imposti il suo lavoro come occasione di ricerca-azione; che monitori il suo comportamento, per trovare il modo migliore di relazionarsi con i ragazzi, di aiutarli e di orientarli.

È importante che si senta un buon ricercatore e che non tema il confronto, consapevole del fatto che può continuamente migliorare e rendere più efficace il proprio lavoro e il proprio tempo. Dovrebbe cercare di sviluppare le abilità metacognitive di ripensare e controllare continuamente quanto fatto, analizzare e valutare le possibili alternative, le strategie più efficaci e il modo per ottimizzare il tempo a disposizione.

*Mettersi in gioco per primo e fungere da modello positivo esperto.* Se vogliamo, ad esempio, che i ragazzi imparino un metodo di studio, iniziamo col far vedere loro come noi studiamo; poi confrontiamo il nostro metodo di studio con il loro e cerchiamo di individuare i punti forti e deboli di ciascun sistema, in modo che ciascuno possa poi costruire quello più adatto a se stesso; se vogliamo aiutare i ragazzi a scrivere testi regolativi, dobbiamo per primi metterci in gioco facendo vedere come noi scriviamo un testo di questo genere. Successivamente, attraverso la discussione collettiva tutti insieme o a piccoli gruppi, abituiamo i ragazzi al confronto e a prendere maggiore consapevolezza di quanto stanno facendo. Attraverso l'analisi dei punti forti e dei punti deboli del modello proposto, si possono cercare insieme altri contesti dove quel modello possa essere utilizzato efficacemente. In tal modo si aiutano i ragazzi a compiere una generalizzazione del modello e a costruire modalità adatte alle loro caratteristiche personalologiche, più rispondenti ai loro bisogni e alle loro capacità.

*Essere democratico, entusiasta, positivo, motivato.* Al docente dovrebbe piacere insegnare, stare con i ragazzi, aiutarli a valorizzare i loro talenti, sperimentare con loro la democrazia, la libertà delle scelte consapevoli, la condivisione e il rispetto reciproco, la solidarietà, ecc. Solo chi fa con entusiasmo il proprio lavoro riesce a trasmettere questo entusiasmo ai ragazzi.

*Crede nel lavoro di squadra sia tra gli alunni sia tra gli insegnanti.* Occorre essere convinti che il lavoro di gruppo non è tempo perso ma tempo speso bene, che sviluppa l'apprendimento socializzato e mette a disposizione degli altri le varie competenze. La stessa cosa può valere per gli insegnanti.

Lavorare, ad esempio, con un collega che condivide queste idee e metta a disposizione le proprie competenze permette una maggior gratificazione e sicurezza, sia nella progettazione che nella realizzazione di esperienze educative. Se poi è possibile operare in contemporaneità nella classe durante un lavoro cooperativo metacognitivo, allora gli insegnanti potranno essere maggiormente creativi, fornirsi feedback, analizzare e valutare meglio assieme i punti forti e quelli deboli delle attività. Inoltre, ci si sente più sicuri se si è in due ad affrontare almeno inizialmente le lezioni cooperative metacognitive o a presentare il progetto al collegio docenti e al capo d'istituto, o ancora nel richiedere uno spazio più grande, un'aula di tipo multimediale o un auditorium, dove sia possibile riunirsi in più classi.

La discussione e la riflessione con i ragazzi e l'extrascuola

*Favorire la comunicazione interattiva tra i ragazzi.* È importante che gli alunni possano passare dal ruolo passivo di ascoltatori e fruitori di informazioni, a uno più attivo e partecipativo. La comunicazione interattiva e la riflessione nel gruppo favoriscono anche l'acquisizione delle competenze personali e la generalizzazione degli apprendimenti.

Una didattica per problemi, con domande aperte, è fonte di democrazia, perché permette agli alunni di essere protagonisti, padroni del loro tempo e delle loro idee. Le domande aperte (come ad esempio: «Si vive meglio in montagna o in pianura?») permettono più di una risposta corretta, dando così dignità alle varie competenze dei ragazzi. In tal modo essi si sentono stimolati a impegnarsi nella discussione, a esporre con chiarezza le proprie idee, a motivarle e a difenderle senza paura di sbagliare, potendole anche modificare grazie alle obiezioni o agli altri punti di vista.

*Stimolare lo sviluppo delle varie capacità metacognitive.* Le domande chiuse del tipo sì o no («La formica ha quattro zampe?»), oppure quelle a completamento («La formica ha ... zampe»), non favoriscono il confronto, lo scambio di opinioni e lo sviluppo delle abilità metacognitive, cosa che invece avviene con domande aperte da sviluppare nel piccolo gruppo. Infatti, le domande aperte a diverse soluzioni («È più forte la formica o l'elefante?») promuovono il processo interattivo «faccia a faccia» e l'interesse degli alunni, che generalmente si lasciano coinvolgere attivamente nel lavoro di gruppo. Occorre però prestare attenzione alla chiarezza del compito, perché spesso la distrazione e il disimpegno dei ragazzi

sono dovuti al fatto che non hanno capito bene cosa devono fare, quali siano gli obiettivi raggiungere, quale il ruolo da svolgere all'interno del gruppo e cosa ci si attende da loro.

*Monitorare insieme agli alunni i prodotti formativi e i processi cognitivi dei singoli e del gruppo.* Per far questo occorre costruire strumenti di controllo del processo apprenditivo del gruppo e di ciascun alunno; utili a tal fine possono essere delle semplici domande metacognitive alle quali rispondere al termine di ogni fase del lavoro programmato («Ci sembra che il lavoro fin qui svolto sia soddisfacente? Perché? I tempi programmati sono stati rispettati? Se no, perché?»). Funzionali possono essere anche strumenti come griglie in cui registrare la frequenza di alcuni comportamenti che si vogliono monitorare, per vedere se la frequenza aumenta o diminuisce (pensiamo all'insegnamento di determinate abilità sociali oppure all'eliminazione di determinati comportamenti problematici).

*Favorire l'appartenenza alla classe, l'identità, il lavoro di gruppo e l'interdipendenza positiva.* L'interdipendenza positiva viene vissuta dal ragazzo come la convinzione di aver bisogno dei compagni per raggiungere l'obiettivo, che però non può essere realizzato senza il proprio apporto; unendo le forze e le idee si possono superare meglio i vari problemi e ci si sente importanti per gli altri («Non posso mancare, perché senza di me il lavoro non può essere concluso»).

L'interdipendenza positiva favorisce la costruzione dell'identità, nel senso che aiuta il ragazzo a scoprire chi è, a sentirsi accettato e riconosciuto dagli altri a scuola, in classe, nel gruppo di amici, nello sport, in famiglia e nei vari gruppi sociali. È importante avere aspettative positive nei confronti dei ragazzi, aiutare la formazione dell'identità sociale positiva nel gruppo dei pari, enfatizzare le capacità e le potenzialità di ciascuno e fare in modo che il gruppo le riconosca e le utilizzi per raggiungere i propri obiettivi.

*Instaurare un rapporto costruttivo con le famiglie e con il territorio.* Solo lavorando in sinergia con le famiglie e le altre agenzie educative territoriali possiamo rendere più efficace il progetto formativo e aiutare i ragazzi a costruirsi un'identità sociale. A tal fine possono essere utili i contratti formativi e i patti territoriali, a condizione che siano chiari a tutti e soprattutto condivisi gli obiettivi formativi da perseguire, le strategie da mettere in campo per raggiungerli e gli impegni degli insegnanti, delle famiglie, dell'ente locale e delle altre agenzie territoriali coinvolte nel progetto educativo.

La valorizzazione degli studenti

*Conoscere e favorire modi diversi di apprendere e di fare esperienza.* Promuovere e valorizzare i diversi stili apprenditivi e le diverse intelligenze duttili; variare le tipologie dei linguaggi utilizzati e dare continuità al lavoro, richiamando

le conoscenze pregresse e attivando organizzatori logici anticipati; proporre esperienze di lavoro di gruppo, di laboratorio, di stage al di fuori della scuola, di cooperative scolastiche, dove l'esperienza è vista come esercizio del comportamento che incarni un valore (*situated learning*), diventano, per l'insegnante cooperativo metacognitivo, obiettivi verso i quali tendere. La lezione frontale, per quanto interattiva, permette a un solo alunno per volta di intervenire o di esercitarsi attivamente (ad esempio svolgere un esercizio alla lavagna), mentre il lavoro per piccoli gruppi coinvolge contemporaneamente più ragazzi. I gruppi possono chiarire e tradurre i concetti in un linguaggio a loro più vicino e più comprensibile (pensiamo ai concetti matematici, scientifici, storici, geografici, troppo spesso veicolati solo attraverso termini tecnici). Nei gruppi eterogenei per capacità cognitive, anche studenti che non hanno inizialmente compreso un concetto possono avvantaggiarsi delle spiegazioni del compagno che invece ha capito, se il sapere è nella loro area di sviluppo prossimale (come vedremo nel capitolo quarto).

Il disaccordo e il conflitto cognitivo nel gruppo dei pari possono diventare un'occasione di apprendimento ulteriore per tutti, di chiarificazione, di collegamento tra i concetti, di generalizzazione.

Infine, la scelta del metodo (a volte molto comodo per l'insegnante e meno impegnativo) che lascia i ragazzi per molto tempo impegnati a svolgere compiti scritti individuali al proprio banco, soprattutto in presenza di alunni disabili o in difficoltà di apprendimento, può essere la causa prima della demotivazione e del basso rendimento scolastico (Cohen, 1994). Questi ragazzi generalmente non hanno ben chiare le finalità educative di ciò che stanno facendo, non sanno come procedere per completare il compito con successo, come monitorare il loro comportamento per sapere se stanno procedendo o meno verso l'obiettivo e come potrebbero fare per avere risultati migliori. Inoltre il più delle volte vedono il compito come poco interessante e coinvolgente; di conseguenza, si distraggono spesso e si impegnano poco, rendendo meno produttivo il loro tempo a disposizione.

*Valorizzare i punti di forza dei ragazzi e migliorare la loro autostima.* È importante non sottolineare subito i punti deboli degli alunni, ma cominciare dalla valorizzazione e dal positivo. L'insegnante può affiancare il ragazzo, aiutandolo e incoraggiandolo ad accettare le sfide, a vivere l'errore come opportunità per capire meglio il processo apprenditivo attuato e l'efficacia o meno delle strategie utilizzate per raggiungere l'obiettivo; è molto utile far prendere coscienza ai ragazzi delle potenzialità e del ruolo che l'impegno riveste nel successo scolastico, insegnando a verbalizzare convinzioni positive del tipo: «Questo lavoro lo so fare» o «So che con la volontà, l'impegno e lo sforzo continuato posso ottenere buoni risultati».

Le convinzioni dei ragazzi influenzano le loro prestazioni, sostenendo o contraddicendo le loro reali capacità (Pellai et al., 2002). Più i ragazzi sono convinti di essere capaci, di poter svolgere con successo un compito (senso di autoefficacia) e più facilmente ottengono risultati positivi; al contrario, anche a parità di capacità cognitive, i ragazzi che sono convinti di non essere all'altezza, che il compito sia troppo difficile per loro e che le possibilità di insuccesso siano molto elevate, tenderanno a commettere errori, anche banali e a ottenere insuccessi prestazionali. Occorre quindi evitare il pericolo di orientare i ragazzi all'insuccesso prospettando aspettative negative o sfide di basso livello, per non incorrere nell'effetto Pigmalione di adattamento dello studente alle aspettative dell'insegnante («Poveretto, diamogli da fare cose facili, altrimenti non ce la fa»; «È inutile farlo provare, tanto sappiamo che risultati può dare»).

*Valorizzare la partecipazione con lodi orientate all'utilizzo di buone strategie apprenditive.* Le lodi sono un elemento importantissimo nell'educazione e proprio per questo vanno utilizzate correttamente; infatti, se un loro uso appropriato può produrre effetti molto positivi, il loro utilizzo «scorretto» rischia di essere gravemente controproducente.

Dweck (2000) ha individuato tre tipologie di lodi: orientate al Sé, orientate al risultato e orientate alle strategie.

Le prime si rivolgono alle abilità possedute («Bravo!», «Sei molto intelligente!», «Sei un campione!») ed esprimono un giudizio sulle abilità, sulle competenze possedute, che fanno parte della persona, del sentirsi più o meno intelligente, e quindi sono difficilmente modificabili nel breve periodo. Incidendo sulla percezione del Sé e sull'autostima, spesso sono vissute come intrusive e come tentativi di controllo da parte dell'adulto, specie durante la preadolescenza e l'adolescenza, con il risultato di demotivare il ragazzo anche quando sono positive (il ragazzo può pensare: «Mi dice così perché pensa che non sia capace», «Mi tratta come uno stupido»). Le seconde si rivolgono al risultato ottenuto nel lavoro individuale o di gruppo («Hai fatto giusto sette problemi su sette», «Avete svolto un lavoro di gruppo eccellente») e sono spesso vissute come neutre, perché vanno a intaccare poco le convinzioni dei ragazzi, che possono attribuire il loro successo sia all'impegno investito o alle proprie capacità, sia a eventi esterni quali la fortuna, l'aiuto ricevuto o la simpatia dell'insegnante nei loro confronti.

Le terze si rivolgono all'uso delle strategie utilizzate per portare a termine il lavoro assegnato, anche raffrontate a quelle precedentemente utilizzate e all'impegno profuso («Complimenti, il procedimento del problema era corretto, pur avendo fatto qualche errore di calcolo», «Hai svolto tutte le fasi del lavoro, dimostrando serietà e impegno», «Rispetto al lavoro precedente, questo lo hai svolto con maggior impegno e precisione»). Queste sono generalmente vissute



come motivanti, perché incoraggiano l'alunno a trovare strategie sempre più efficaci ed efficienti e lo spingono a terminare il compito assegnato, enfatizzando l'impegno profuso nel lavoro. Sono lodi che sorreggono il percorso effettuato, la costanza e l'impegno nel lavoro, gli esiti raggiunti e il rilancio di nuove sfide per migliorare l'efficacia delle strategie.

Queste diverse tipologie di lodi evidenziano come il processo motivazionale non sia attivato dalla lode in sé, ma dall'interpretazione che il soggetto può darne. A seconda del pensiero che suscita, la lode può diventare uno stimolo motivante oppure demotivante.

*Ascoltare attivamente, ricercare soluzioni mediate e condivise; stimolare i ragazzi a intervenire indicando quali abilità trasversali ci si aspetta vengano apprese.* Bisogna esplicitare le abilità trasversali che l'insegnante vuole vengano apprese dai ragazzi prestando particolare attenzione alle abilità di ascoltare, parafrasare, incoraggiare, mettere a disposizione degli altri le proprie competenze, dare il proprio contributo al lavoro di gruppo, aiutare i compagni, non reagire in modo valutativo, imparare a superare i conflitti e raggiungere il consenso, rispettare il proprio turno di discussione, parlare pacatamente e con gentilezza, rispettare gli altri, ecc. Sono queste alcune abilità che innanzitutto devono essere messe in atto dall'insegnante, che diventa un modello esperto per tutti i ragazzi. Importanti diventano le capacità di saper gestire i conflitti, dove si impara che la verità non sta mai tutta da una parte, dove occorre comprendere le ragioni dell'uno e dell'altro e successivamente ricercare quella mediazione che individui una nuova posizione, un nuovo equilibrio, nel quale ciascuno ritrovi parte delle proprie ragioni, ma non tutte. Di conseguenza una buona soluzione è quella dove non ci siano perdenti, ma dove entrambi i contendenti trovino accolte almeno in parte le loro posizioni.

*Delegare parte della propria autorità e favorire la responsabilità individuale e di gruppo.* Il lavoro di gruppo cambia notevolmente il ruolo dell'insegnante, che deve delegare molta della sua autorità ai ragazzi, i quali di conseguenza acquisiscono tutta una serie di responsabilità: portare a termine il lavoro assegnato nel migliore dei modi, aiutare i propri compagni a raggiungere gli obiettivi del gruppo, svolgere in modo competente i ruoli assegnati, valutare il prodotto del gruppo e il percorso effettuato, ecc. Quando un gruppo riesce tranquillamente a lavorare da solo, a interagire nella discussione in modo costruttivo e portare a termine il compito, allora vuol dire che l'autorità è stata delegata e i ragazzi si sentono responsabili del loro lavoro e dei loro comportamenti.

Il segreto di questo lavoro autonomo sta nell'organizzazione accurata e nella chiarezza degli obiettivi, dei ruoli da svolgere, dei metodi di valutazione del prodotto e del processo del lavoro di gruppo. Ai fini di questa chiarezza nella

gestione dei gruppi cooperativi metacognitivi lo strumento principe è il contratto formativo (come vedremo nel capitolo quinto).

La gestione della classe

*Concordare le regole della classe e le relative sanzioni riparatorie.* Perché la classe diventi una comunità democratica cooperativa metacognitiva si può incominciare con il concordare insieme le regole e le relative sanzioni riparatorie, le quali presuppongono convinzioni del tipo: «Quando mi rendo conto di aver causato un danno, devo fare qualcosa per ripararlo». Questo aspetto verrà ripreso nel capitolo settimo.

*Agire in modo coerente.* L'insegnante è un modello per gli alunni, e per questo si deve comportare con giustizia e agire di conseguenza. La scarsa coerenza può creare tra gli studenti disagio e disaffezione, comportamenti negativi e distruttivi, insoddisfazione e crisi d'identità.

*Condividere con i ragazzi le scelte educative e i criteri di valutazione degli apprendimenti.* Coinvolgere i ragazzi nelle scelte educative permette di farli sentire parte attiva nella progettazione curricolare e favorisce la motivazione all'impegno; anche nella valutazione è importante concordare i criteri e le modalità di reperimento dei dati che saranno oggetto di giudizio, chiarendo bene quale peso verrà a questi attribuito (ad esempio verranno assegnati 5 punti se non ci sono errori ortografici; 4 punti se ce ne sono da 1 a 5; 3 punti se ce ne sono da 6 a 10; 2 punti se ce ne sono da 11 a 15 e 1 punto se ci sono più di 15 errori). Questo è un passaggio molto utile per insegnare ai ragazzi ad autovalutarsi e a confrontare la propria autovalutazione con quella dell'insegnante; quando l'autovalutazione dei ragazzi e l'eterovalutazione dell'insegnante coincidono, allora vuol dire che c'è sintonia tra di loro.

*Insegnare le abilità sociali anche attraverso l'interdipendenza positiva dei ruoli.* Una classe dove si sta bene è quella in cui ognuno ha ben chiari i compiti e i ruoli da giocare al suo interno; per questo è importante dedicare un tempo congruo all'organizzazione sociale della classe, dove ciascuno partecipa con ruoli diversi al benessere di tutti. Il docente, oltre a insegnare le abilità sociali, le deve rinforzare continuamente, sottolineando i comportamenti prosociali e cercando di trovare alternative a quelli antisociali.

## Conclusioni

Per rispondere al bisogno di attuare nella scuola una didattica inclusiva di qualità, che permetta a ciascuno studente di sentirsi allo stesso tempo normale

(uguale agli altri) e speciale (diverso dagli altri per le sue peculiarità e i suoi bisogni particolari), occorre superare la didattica tradizionale come noi la conosciamo per approdare a una didattica di tipo inclusivo cooperativo metacognitivo. Scopo di questo libro è contribuire allo sviluppo di questo nuovo approccio, che trova nell'insegnante il fulcro del cambiamento. Ciò richiede al docente di imparare gradualmente a modificare la convinzione che la principale fonte di apprendimento per i suoi alunni sia lui stesso; favorire un clima positivo attraverso una comunicazione interattiva efficace tra lui e il gruppo classe e tra gli studenti; valorizzare gli alunni attraverso il rispetto delle loro unicità (stili di apprendimento e di personalità), insegnando loro la responsabilizzazione, la riflessione e l'autoconsapevolezza; gestire la classe attivando l'interdipendenza positiva in un clima di coerenza, condivisione e di aiuto reciproco; promuovere nei ragazzi, oltre all'apprendimento esterno socializzato, quelle capacità metacognitive che permettano lo sviluppo delle competenze personali.

Nei prossimi due capitoli approfondiremo le due gambe di questo «vecchio» e nel contempo «nuovo» approccio: quella cooperativa e quella metacognitiva, che ci permetteranno di capire meglio la valenza educativa della teoria sociale della conoscenza di Vygotskij e della prospettiva cooperativa metacognitiva che affronteremo nel capitolo quarto.