

La Risorsa Classe: Un Dispositivo Che Va Costruito Giorno Per Giorno

Lucia Ariemma¹

¹ University of Campania "Luigi Vanvitelli"; lucia.ariemma@unicampania.it

Abstract: Learning, as Vygotsky reminds us, is an individual but socially situated process; therefore, within a classroom, the presence of diverse perspectives fosters a virtuous cycle of negotiation and awareness of each other's knowledge construction methods, leading to growth and engagement with others. The presence of a student with disabilities in the classroom further compels classmates to engage with entirely original ways of perceiving reality, exposing them to a multitude of approaches to reality itself. From this perspective, an effective educational approach appears to be cooperative learning, wherein each student relies on the skills of their peers to complete tasks, fostering interaction and negotiation that develop social skills extendable beyond the classroom setting.

Keywords: Inclusion; Classmates; Cooperative learning.

Abstract: L'apprendimento, ci ricorda Vygotskij, è un processo individuale ma socialmente situato; pertanto, all'interno di una classe, la presenza di molteplici diversità consente la nascita di quel circolo virtuoso di negoziazione e presa di consapevolezza delle reciproche modalità di costruzione della conoscenza che determina la crescita e il confronto con l'altro. La presenza in classe di un ragazzo con disabilità, poi, costringe i compagni di classe a confrontarsi con modalità assolutamente originali di leggere la realtà, ponendoli di fronte ad una molteplicità di approcci alla realtà stessa. Sotto questo aspetto, un approccio educativo efficace sembra essere quello dell'apprendimento cooperativo, grazie al quale ogni studente deve poter contare sulle competenze dei compagni per portare a termine il compito, attraverso modalità di interazione e di negoziazione grazie alle quali si sviluppano competenze sociali generalizzabili anche oltre il mero momento d'aula.

Keywords: Inclusione; Classe; Apprendimento cooperativo



Copyright: © 2024 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Premessa: «Nessuno si salva da solo»

Quando Papa Francesco si trovò a salire da solo la scalinata della Basilica di San Pietro nella serata del 27 marzo 2020, in una piazza insolitamente silenziosa, vuota e desolata, ha tenuto un discorso che enfatizzava l'importanza della collaborazione e della solidarietà tra le persone e le comunità per affrontare l'emergenza pandemica. Da quel momento in poi, egli ha ribadito più volte che, di fronte alle sfide che l'umanità affronta continuamente, sia a livello individuale che comunitario, nessuno può prescindere dagli altri: «Nessuno si salva da solo», come ebbe egli stesso ad affermare. Diventa, quindi, necessario educare allo sviluppo di competenze tali da rendere ogni persona capace di lavorare e vivere in gruppo.

Secondo quanto afferma Quaglino (1992), gli esseri umani sembrano destinati a vivere la loro vita all'interno di gruppi i quali, di volta in volta, possono diventare parte integrante della nostra vita, offrendo continui momenti nei quali condividere esperienze e competenze acquisiti altrove. Ogni gruppo, quindi, vive di forze centripete e centrifughe, mantenendo spazi di chiusura, di autonomia rispetto all'esterno, e momenti di apertura, grazie ai quali sviluppa processi osmotici, "nutrendosi" di conoscenze, abilità e competenze maturate dai suoi membri in altri gruppi (Ariemma, 2022).

Quindi, il gruppo mira alla valorizzazione del singolo e delle sue prerogative uniche e irripetibili così come ad una positiva risposta ai bisogni del gruppo da parte dei suoi membri. Infatti, se è vero che, come afferma Kurt Lewin, «il gruppo è qualcosa di più o, per meglio dire, qualcosa di diverso dalla somma dei suoi membri» (Lewin, 1972, p. 125), è anche vero che il gruppo è, allo stesso tempo, qualcosa di meno della somma dei suoi membri, poiché ciascuno rinuncia ad una parte di sé a favore delle esigenze e delle necessità del gruppo. In altre parole, ogni soggetto lavora per la crescita e per la valorizzazione del gruppo/comunità alla quale appartiene, così come la comunità contribuisce alla maturazione e alla formazione degli individui che la compongono. D'altro canto, proviamo ad intendere il gruppo come un sistema organismico: è un sistema caratterizzato da una costante ricerca dell'equilibrio tra le esigenze individuali e quelle gruppali, equilibrio determinato dalle costanti variazioni a cui sono sottoposti i membri del gruppo stesso (Quaglino, 1992, p. 49). All'interno del gruppo ogni diversità deve essere valorizzata per formare l'insieme e, in un processo circolare virtuoso, l'insieme è necessario per valorizzare la diversità di ciascun membro. In altre parole, il gruppo è un sistema che ritrova e ricostituisce costantemente il suo equilibrio grazie al processo di condivisione, di negoziazione, di comunicazione attraverso il quale ciascun individuo ridefinisce qualità, proprietà, ruoli e competenze: ecco perché alcuni aspetti di un membro del gruppo possono, se non sparire, rimanere sopiti a vantaggio degli equilibri del gruppo stesso.

In altre parole, ogni essere umano sembra sia nato con la necessità di vivere in comunità; è attraverso queste relazioni che troviamo il senso ed il valore della nostra vita. Di conseguenza, possiamo vedere il gruppo come il punto di intersezione tra l'individuo e la società, un meccanismo che bilancia i bisogni personali con quelli gruppali (Amerio, 1982). Pertanto, alla pedagogia e alle scienze dell'educazione spetta trovare una posizione di equilibrio, nell'articolare progetti formativi, tra l'io individuale e soggettivo e il noi comunitario: la riflessione pedagogica predilige spesso, come sostiene Riccardo Pagano, una posizione comunitaria «in cui si supera l'atomismo e la tesi dell'autosufficienza dell'individuo», posizione, questa, che include in sé un'idea di democrazia «la cui realizzazione compiuta è possibile solo se ciascun cittadino si impegna per il bene comune riconosciuto e condiviso e non universalmente inteso» (Pagano, 2004, p. 302); tuttavia, tale la riflessione non può non partire dall'individuo, dall'apporto dialettico di ciascuno, dalla capacità di negoziare dalla quale vengono fuori le scelte e le prese di posizione del gruppo nella sua interezza: naturalmente, sempre nella consapevolezza che si è parte di un tutto; nota a tale proposito Luigina Mortari (2008, p. 7), «ciascun essere umano si costituisce come un esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità».

L'approccio all'inclusione, pertanto, non può essere visto come la costruzione di un percorso immaginato esclusivamente per l'alunno con disabilità, percorso che deve poi aderire – in maniera inevitabilmente forzata – a quello progettato per il resto della

classe. L'apprendimento, infatti, come ci ricorda Vygotskij, è un processo individuale ma socialmente situato e la definizione di percorsi esclusivi ostacola la dimensione sociale. Il gruppo, pertanto, è il luogo naturale dove immaginare una progettazione inclusiva, perché solo all'interno del gruppo può generarsi quel circolo virtuoso di negoziazione e presa di consapevolezza delle reciproche modalità di costruzione della conoscenza. In questi termini, la disabilità rappresenta per il gruppo una opportunità di confronto e di crescita; l'alunno con disabilità, infatti, spesso affronta i problemi e immagina soluzioni in maniera completamente divergente, "strana", ma, in questo modo, mostra plasticamente ai compagni approcci spesso completamente originali di definire la realtà, aprendo l'altro, quindi, ad una visione multiprospettica della realtà stessa.

2. Inclusione: definizione e spazi di intervento

A partire dalla L. 517/77, gli studenti con disabilità sono stati inseriti nelle classi curricolari, abolendo di fatto le cosiddette "classi speciali", che erano davvero molto distanti dall'idea di inclusione e che, invece, tendevano a realizzare spazi ripiegati su se stessi, luoghi di accudimento piuttosto che di relazione educativa. A partire da quel momento, la partecipazione del ragazzo con disabilità all'interno del gruppo classe è stata definita attraverso i concetti di *integrazione* (che prevede un approccio, secondo alcuni, "normalizzante", partendo da una dimensione eminentemente medica, centrando, dunque, l'azione sul "recupero" della persona disabile, sul superamento clinico della disabilità); più recentemente, invece, si è assistito ad un cambio di paradigma che ha portato all'affermazione della prospettiva dell'*inclusione*. Quest'ultimo, sottolinea Loredana Perla, è «termine ombrello» (Perla, 2014), è un concetto carico di significati e valori differenti: esso può indicare, in termini più generici, il processo attraverso il quale viene concettualizzata la necessaria relazione tra la parte e il tutto, ossia tra l'individuo e la società; tuttavia, precisando ulteriormente il termine proprio a partire da tale prima definizione, esso indica «il processo di coinvolgimento dei bambini con disabilità nelle scuole normali e nel complesso di vita sociale», finalizzato ad offrire «i presupposti umani per un adeguato coinvolgimento dei bambini nella vita di tutti i giorni» (Suzic, 2009, pp. 16-17). Pertanto, l'inclusione è un diritto di tutti perché legato all'uguaglianza di valore della persona e alla valorizzazione dell'individuo, indipendentemente dalla sua condizione personale e sociale, perché strettamente interconnessa all'affermazione dei diritti di ciascuno, così come affermato dalla nostra Costituzione, citata in queste riflessioni per la seconda volta. Ciò non è casuale: essa stabilisce le linee generali del principio di inclusività della scuola italiana. L'inclusività, allora, assume un valore più strettamente sociale, che si pone, tra gli altri, l'obiettivo di una «crescita culturale e politica diffusa rispetto alle differenze» (Ianes, 2014, p. 14).

In questa logica si muove anche ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health – Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*); tale documento, pur ponendosi come completamento dell'icd-10 (acronimo di *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), non prevede riferimento alla malattia, ma guarda alla funzionalità del soggetto nella sua interezza e considera il contesto ambientale nelle sue funzioni facilitanti o limitanti.

Da questa idea emergono due principi fondamentali per una pedagogia e una didattica inclusiva:

1. I bisogni educativi speciali vanno considerati non in funzione delle mancanze apprenditive o delle disabilità del soggetto; non viene presa in considerazione, cioè, la patologia e i punti di debolezza dell'individuo, ma i suoi punti di forza e il suo funzionamento, perché proprio a partire da questi si possa lavorare assieme al soggetto in una direzione “positiva” e – soprattutto – individualizzata della didattica;
2. I bisogni educativi speciali vanno analizzati in funzione dell'ambiente e dell'interazione del soggetto con l'ambiente stesso; in altre parole, anche una stessa patologia può essere più o meno grave a seconda dell'impatto ambientale del soggetto stesso. L'ambiente, infatti, può fornire facilitatori o barriere, a seconda dei casi.

L'ICF, infatti, ha fornito un linguaggio nuovo, decisamente orientato in senso positivo, volto a guardare «non la disabilità ma le potenzialità residuali e vicarianti, l'attività e la partecipazione, ponendo le premesse per il superamento di un'interpretazione di handicap solo alla luce del limite. Il modello bio-psico-sociale introdotto dall'ICF prende dunque in considerazione i molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute e il suo contesto, pervenendo così ad una definizione di “disabilità” come ad «una condizione di salute in un ambiente sfavorevole» (Perla, 2014, p. 26). Ponendo dunque la questione in questi termini, appare evidente che il focus dell'attenzione si sposta dalle disabilità alle differenze individuali; a prescindere dalle differenze patologiche, infatti, la riflessione di partenza dev'essere legata alle differenze individuali: differenze connaturate in ciascuno e dipendenti dal retroterra culturale, familiare, esperienziale, sociale, senza tuttavia negare la patologia in nome del “siamo tutti differenti”. Al contrario, quella inclusiva è una didattica che, muovendosi proprio nella direzione del riconoscimento delle differenze individuali (e dunque, nella presa di coscienza che ci sono soggetti “più diversi” degli altri), si muove individuando e mettendo in opera strategie individualizzate e personalizzate di insegnamento.

Dunque, *inclusione* significa farsi carico delle differenze «come insieme di visioni, di senso, di modi e di stili che le persone utilizzano per costruire interazioni», da una parte, e prendere atto di tutti gli «ostacoli alla partecipazione, alla cittadinanza, all'educazione, alla formazione, all'apprendimento di tutti. Con questo duplice rimando vengono superate le equazioni $\text{differenze} = \text{mancanze}$, $\text{differenze} = \text{distanza da}$ e viene posto in primo piano il ruolo rivestito dai contesti e dalle organizzazioni e nei processi interattivi» (Medeghini, 2008, p. 3).

In altre parole, nel processo di inclusione il bisogno di *normalità* non va inteso come necessità di *normalizzazione*: infatti, «porre la normalità (qualunque cosa essa sia)», sottolinea Fabio Dovigo, «come modello di riferimento significa infatti negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità» (Dovigo, 2008, p. 13). Diventa allora necessario intendersi sull'idea stessa di normalità, ovvero di *speciale normalità*, ponendoci sulle orme di Dario Ianes.

Cosa vuol dire, allora, essere *normali*? Innanzitutto, si è normali perché si ha tutti pari valore e si condividono gli stessi diritti, ed è, questa, un'idea di *normalità* sancita dalla nostra Costituzione, secondo la quale «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3). Ciò, naturalmente, si traduce, in dimensione didattica, nella necessità di

realizzare misure compensative e dispensative nel caso di alunni con bisogni educativi speciali.

Sotto questo aspetto, allora, essere *normali* significa partecipare pienamente alla cultura, alla vita sociale, al gruppo dei pari. Ed è questo l'altro valore della normalità: la partecipazione, che si realizzi nella maniera più piena possibile; il tutto, però, senza dimenticare le peculiarità di ciascuno e i bisogni speciali di alcuni. Nel momento in cui si procede nella direzione di pratiche inclusive, la diversità non dev'essere ignorata, ma va valorizzata come ricchezza, come opportunità da cercare e da utilizzare, come fattore di cambiamento, come possibilità di interazione: ecco, questa è la *speciale normalità* tanto cara a Ianes.

3. Inclusione e accomodamento ragionevole

Va detto che il Dlgs. 66/2017 ricorda che l'inclusione scolastica «riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole», richiamando, quindi, un principio – quello dell'accomodamento ragionevole – espresso dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità* del 2006 (ratificata in Italia con la L. 18/2009); con tale espressione si intendono «le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali» (art. 2, comma 4). Quindi, il documento dell'ONU pone l'attenzione su un accomodamento – potremmo dire – sostenibile, che parta, tuttavia, dall'idea che la disabilità non sia una categoria umana alla quale spettano meno diritti, ma una condizione umana alla quale porre la necessaria attenzione: tale prospettiva risulta pienamente coerente con il costrutto di speciale normalità di cui abbiamo detto, da un lato, e con un approccio progettuale che non delinei traiettorie esclusive, ma che immagini i percorsi attraversabili da tutti, sebbene con livelli differenti di profondità.

In questa prospettiva, dunque, si delinea l'intervento della pedagogia. Se, infatti, il principio di inclusione va nella direzione di consentire una più piena partecipazione alla vita comunitaria, sociale, economica da parte di tutti (così come ci ricorda anche l'ICF), va anche sottolineato che, come ci ricorda Salvatore Colazzo, il termine *partecipazione* non si connota di per se stesso, in termini etici e morali, in maniera positiva; si tratta, piuttosto, di un termine neutro (sotto questo aspetto; in realtà, partecipare vuol dire in partenza schierarsi, prendere posizione, assumere una *parte*, appunto), poiché indica semplicemente il voler fare qualcosa assieme in una determinata situazione. Per questo motivo, la partecipazione «necessita [...] di una *cultura* (e di una *politica*) della partecipazione, che le dia un orientamento di senso. È la politica della partecipazione che stabilisce se per partecipazione si vuol intendere la semplice informazione degli attori non istituzionali sugli obiettivi e le modalità di realizzazione di un progetto, ovvero il loro coinvolgimento con l'intenzione di avvalersi delle loro competenze per co-costruire gli esiti di un percorso plurale» (Colazzo, 2010, p. 62). Appare dunque evidente che la riflessione pedagogica deve centrare il suo focus non solo sul soggetto, ma anche sui contesti di vita del soggetto stesso, sulle sue esperienze e sulla sua realtà quotidiana, ponendosi la finalità di educare all'inclusività l'intera comunità: si rendono

necessarie, infatti, modifiche culturali profonde che vadano nella direzione di facilitare processi inclusivi tali da rendere più immediato il dialogo con le differenze.

4. Pratiche inclusive a scuola: il lavoro cooperativo

Nel disegnare progetti comunitari di educazione inclusiva, la scuola riveste un ruolo di primissimo piano, perché essa è il contesto nel quale i bambini e i ragazzi possono trovarsi (spesso per la prima volta) ad esperire ampiamente e diffusamente dell'idea di diversità, di differenza, di eterogeneità tra coetanei. Alla base dell'esperienza scolastica, tuttavia, c'è sempre la partecipazione, la negoziazione, la condivisione, ma anche l'educazione alla tutela e al rispetto di ogni diversità individuale. Se, infatti, come sostiene Viviana Vinci, «l'inclusione non è un bisogno dell'individuo, ma un *diritto* posto a fondamento dei contesti di formazione, allora è necessario attuare trasformazioni profonde degli ambienti scolastici, prevedere interventi didattici e metodologici mirati, pensati non secondo l'ottica della compensazione, ma per il gruppo classe, secondo il criterio della personalizzazione» (Vinci, 2014, p. 100). Dunque, la direzione pedagogica da intraprendere per l'educazione e la formazione scolastica rimane, come si è già detto, quella che porta alla formazione dell'uomo e del cittadino, come dichiarato nella Premessa ai Programmi Falcucci per la scuola elementare del 1985 e richiamato dalle ultime Indicazioni Nazionali; in tal senso, essa è formazione inclusiva *tout court*.

L'abolizione delle classi speciali si traduce in un vantaggio *in primis* per l'elemento socializzante anche in presenza di soggetti non disabili ma che necessitano di bisogni educativi speciali, secondo la prospettiva per la quale, oggi, il bisogno di inclusione parte da ciascun soggetto e significa sentirsi parte di una comunità che, in termini geografici e culturali, sta progressivamente ampliandosi.

Senza dubbio, uno o più disabili all'interno di classi normali possono, secondo alcuni, rallentare il normale svolgimento del programma curricolare, senza contare che un intervento specifico, al di fuori dell'aula, potrebbe consentire prestazioni cognitive più performanti per il disabile stesso. Questa riflessione, tuttavia, non tiene presenti due aspetti fondamentali dell'apprendimento: il primo, legato alla ricchezza (in termini di formazione e di apprendimento metacognitivo) offerta dall'eterogeneità dei soggetti, dei loro stili ed anche dei loro tempi di apprendimento; il secondo, legato all'indissolubile relazione esistente tra la sfera cognitiva e quella relazionale, emozionale e affettiva di ogni alunno: ciascuno impara non solo dai libri, ma anche (soprattutto, potremmo dire) dalla relazione con i docenti e con i pari, dalla partecipazione alle esperienze di vita proprie ed altrui, dal contesto di appartenenza. Inoltre, una tale prospettiva esclude alcuni dal diritto ineludibile alla partecipazione di cui abbiamo precedentemente discusso.

Ecco perché una metodologia didattica che può portare frutti significativi in termini di apprendimento, inteso soprattutto come scambio di esperienze cognitive ed emozionali, è l'approccio cooperativo.

Possiamo definire il Cooperative Learning come «un particolare metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti» (Comoglio, Cardoso, 2009, p. 21). Cooperare, affermano Johnson, Johnson e Holubec, «significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni. All'interno di situazioni cooperative l'individuo singolo cerca di perseguire dei risultati che vanno a vantaggio suo e di tutti i collaboratori. L'apprendimento cooperativo è un metodo

didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento». (Johnson, Johnson, Holubec, 1996, p. 19).

Dunque, elemento nodale dell'apprendimento cooperativo è la relazione interpersonale; gli studenti, infatti, devono possedere forti competenze sociali, devono maturare senso di responsabilità dell'apprendimento proprio e altrui, nella convinzione che il loro apporto al gruppo è indispensabile così come quello di tutti i loro compagni.

La differenza tra il lavoro di gruppo e quello cooperativo risiede fondamentalmente nelle modalità in cui quest'ultimo viene organizzato: se, infatti, nel lavoro di gruppo l'aiuto reciproco, la collaborazione, il rispetto per l'altro vengono dati quasi per scontati, nella lezione cooperativa essi vengono incoraggiati attraverso un'attenta pianificazione delle attività. Il lavoro cooperativo, infatti, si fonda sulla messa in comune, da parte di ciascuno, delle proprie competenze, indispensabili per il raggiungimento dell'obiettivo finale. Ciò significa che, se ben strutturato, l'apprendimento cooperativo funziona anche in termini motivazionali: ciascuno è spinto ad impegnarsi il più possibile, perché anche dal suo apporto, così come da quello degli altri membri del suo gruppo, dipende il successo collettivo e individuale. Infatti, è necessario che si crei un clima di interdipendenza positiva; ciò significa che «un individuo è in relazione con qualcuno, dipende da altre persone per realizzare un obiettivo che altrimenti, agendo da solo, non sarebbe in grado di raggiungere» (Cacciamani, 2008, p. 33). Anche la maturazione delle necessarie competenze sociali prevede che gli studenti sappiano interagire, comunicare, scambiarsi informazioni, aiutarsi, partecipare tutti allo stesso modo; per fare ciò, è necessario che siano in grado di attivare un efficace «sistema di competenze verbali e non verbali che un individuo mette in atto quando interagisce con gli altri» (Cacciamani, 2008, p. 39). Si tratta, quindi, della maturazione delle abilità necessarie ad affrontare in modo produttivo i conflitti, ad elaborare procedure flessibili e negoziate, a proporre e accettare critiche costruttive.

Da quanto fin qui detto circa le modalità di insegnamento e apprendimento cooperativo, è facile intuire che esse richiedono molta cura e preparazione nel loro allestimento, pena la mancata riuscita dell'intervento formativo stesso. In particolare, è importante progettare l'organizzazione dei gruppi: se è vero, infatti, che gruppi più numerosi offrono una maggiore pluralità di voci e consentono anche un più articolato esercizio dialettico e di negoziazione, è anche vero che, soprattutto nei primi interventi cooperativi, i gruppi non superino le quattro unità, così da consentire, peraltro, di maturare gradualmente le competenze necessarie per il lavoro cooperativo.

La disomogeneità nell'organizzazione dei gruppi, poi, consente a tutti di fornire il proprio contributo a seconda delle proprie potenzialità, secondo lo spirito cooperativo che vede la scuola come una comunità al cui interno tutti devono dare il proprio apporto. Nello specifico, inoltre, i gruppi non sono standardizzati, né definiti una volta per tutte; al contrario, essi costituiscono un elemento "liquido", destinato ad essere modificato dal docente a seconda del momento e delle competenze soggettive sulle quali è necessario insistere. Risulta evidente che ciò consente anche un sempre crescente sviluppo delle cosiddette *competenze sociali* di cui si è detto, ossia delle capacità di relazione, di discussione, di negoziazione indispensabili per l'organizzazione e la gestione dei gruppi cooperativi.

In conclusione, proprio partendo dall'idea che si rende oggi necessario progettare una didattica che sia realmente inclusiva, che cioè pensi a tutti e a ciascuno secondo le

peculiarità individuali (ivi compresi soggetti con situazioni patologiche e, in generale, con bisogni educativi speciali), il Cooperative Learning, nella sua dimensione strutturale che permette di organizzare le attività suddividendole, parcellizzandole anche (pur senza perdere la visione d'insieme del sapere) in funzione delle specifiche competenze, sembra rispondere a tale esigenza, proponendo attività didattiche che vadano nella direzione, da una parte, del “non rallentare” il lavoro della classe e che, dall'altra parte, tengano conto della necessità di espressione delle potenzialità del soggetto con bisogni educativi speciali all'interno del gruppo. In tal modo, si realizza il senso auspicato della dimensione inclusiva: la partecipazione attiva di ogni alunno alla vita comunitaria della classe e della scuola, in quanto la disabilità (e i soggetti con bisogni educativi speciali in genere) non viene percepita come elemento “altro”, di disturbo, limitante rispetto al gruppo stesso, proprio in virtù dell'aspetto organizzativo delle attività cooperative: queste ultime, infatti, sono destinate al successo se e solo se tutti e ciascuno, anche l'elemento considerato “periferico” (Lave, Wenger, 1991), offrono il proprio contributo dal quale non si può prescindere per il successo formativo dell'intero gruppo.

References

- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Inclusive education in Saudi Arabia and Germany: Students' perception of school well-being, social inclusion, and academic self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 773–786. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823163>
- Ariemma, L. (2022). Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l'inclusione. In M. Musello, V. Sarracino (eds). *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*. Barletta: Cafagna.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Colazzo, S. (2010). I problemi dell'accesso. in N. Paparella, N. Rocca (eds.), *Disabili mentali. Cittadini a pieno titolo*, Lecce: Edizioni di Solidarietà, Media e Comunicazione.
- Comoglio M., Cardoso M.A. (2009). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Roma: LAS.
- Dovigo, F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (eds), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1972). *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Pagano, R. (2004). L'educazione alla democrazia tra passato e presente. In M. Corsi, R. Sani (eds), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente (pp. 311-324)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Perla L. (2014). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Quaglino, G., Casagrande, S., Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.

- Suzic, N. (2009). *Passi verso una scuola inclusiva. Dai principi alle competenze necessarie*. Trento: Erickson.
- Vinci, V. (2014). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale: verso un alfabeto dell'inclusione. In L. Perla (ed.), *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.