

Dai complessi scenari dell'apprendere ai decostruibili contesti didattici inclusivi

From the complex learning scenarios to the deconstructable inclusive didactic contexts

Felice Corona (Università di Salerno / fcorona@unisa.it)

Tonia De Giuseppe (Università di Salerno / tdegiuseppe@unisa.it)*

In the last decade, the evolving process of the school system has seen the radicalization of multifactorial changes. The globalizing economic and cultural processes and the increase of huge migration flows, related to socio-political and economic crisis, have produced heterogeneous school contexts and made the unequivocal crisis of the didactic unidirectional model more evident, a directive and transmissive model, within a school-centered approach. This calls for the need to accelerate the re-designation of polycentric integrated educational systems, able to cope with this complexity in a simplex way, through multisystemic designing research actions, which can re-structure and generate progressive inclusive socio-systemic geometries of cooperative support. It is necessary to activate an *educating community* system, in school and outside school contexts, formal and informal education, through the networking of negotiated and cooperative research/action and flexible organizations of continuous professional training, which can promote the change and the progressive development of inclusive competences.

Key-words: Complexity, deconstruction, flexibility, systems, quality.

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 81

* Felice Corona ha curato il paragrafo "Nuove prospettive e approcci didattico-inclusivi"; Tonia De Giuseppe ha curato il paragrafo "Il sistema educativo integrato nella didattica cooperativa metacognitiva".

1. Nuove prospettive e approcci didattico-inclusivi

La prospettiva sistemica insita nel concetto di processo inclusivo-globale multi-dimensionale, propria di una comunità educante, coinvolge indistintamente la sfera educativa, sociale e politica. Essa parte dall'assunto di una apparente contraddizione in termini: di valorizzazione delle *singularità speciali* della persona, considerata nelle sue indistinte/differenti potenzialità, attraverso interventi strutturali socio-educativo di contesto. A differenza dell'integrazione (Unesco, 2009, pp. 7-9), processo di indirizzo, volto a ridurre esclusione ed emarginazione, con un approccio compensatorio individualizzato/specialistico di esclusivo ambito educativo, l'inclusione¹ indirizza la dimensione delle risposte verso un livello macrosociale e delinea la necessità di interventi non solo settoriali-specialistici, ma principalmente multi-sferico-sistemici. Una tale affermazione richiama il concetto di Clima sociale ecologico, di relazioni educative significative, determinanti nell'apprendimento socializzato che attiene all'area dello sviluppo prossimale; di competenze individuali, saper fare, saper essere, saper stare con gli altri; di metacognizione, intesa come consapevolezza del funzionamento cognitivo; di mindfulness, quale capacità di praticare la gratitudine; di prosocialità e assertività, intese come il saper stare con gli altri.

Costruire una relazione educativa, implica la strutturazione di un rapporto significativo e reciproco. La fiducia corrisposta è il frutto di una valorizzazione delle competenze individuali e modalità di relazionarsi, che consentono e facilitano la costruzione di un ambiente favorevole, basato sul clima di fiducia. Produrre apprendimento significativo, implica il favorire l'empowerment dei soggetti che apprendono ed è finalizzato all'impegno e responsabilità, per un apprendimento metacognitivo, consapevole e attivo. Il concetto di metacognizione, livello superiore dell'intelligenza, che controlla e guida processi cognitivi subordinati, si sviluppa e migliora la sua efficienza nell'interazione sociale. Può assumere due diversi significati (Brown, 1987): il primo, riferito alla *conoscenza* del singolo relativamente al proprio e altrui funzionamento cognitivo; il secondo, indica i *meccanismi di regolazione* o di controllo del funzionamento cognitivo, che si riferiscono alle attività e permettono di regolare l'apprendimento e il funzionamento cognitivo nelle situazioni di problem-solving. Lo sviluppo delle abilità metacognitive permette l'interiorizzazione della conoscenza socializzata, esterna al soggetto (Vygotskij, 2009). I processi cognitivi si sviluppano dall'esterno all'interno, dall'eteroregolazione all'autoregolazione, così come avviene per i processi conoscitivi che, già secondo la cornice teorica del costruttivismo, sono il risultato dell'interazione con l'ambiente culturale, sociale, fisico, in cui il soggetto è collocato: è dall'interazione con l'ambiente che ciascuno diventa costruttore attivo di conoscenze.

In una tale ottica, la scuola assume una connotazione sociale sperimentale, con un passaggio da luogo d'apprendimento per antonomasia, deputato alla tra-

1 Miur- CM n. 8 del 6/03/2013 Indicazioni operative sulla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

smissione di conoscenze, ad ambiente d'interazione sociale in cui esperire/sperimentare *vissuti*, espressione di relazioni ed emozioni educativo/formative (Rogers, Shoemaker, 1971): siamo dinanzi ad un nuovo senso del fare scuola, che secondo la visione teorico socio-costruttivista è scuola di vita.

Va predisposto un *clima ecologico positivo*, che punti ad un apprendimento socializzato nell'area di sviluppo prossimale di relazioni significative (Rogers, Shoemaker, 1971), per favorire progress metacognitivo, quale autoconsapevolezza del funzionamento cognitivo. Infatti, secondo la pedagogia inclusiva di Novak, un'azione proiettata alla scoperta, all'elaborazione del significato, alla costruzione della conoscenza, al contesto significativo e alla collaborazione tra chi apprende e chi insegna, genera apprendimento significativo (Stella, Grandi, 2001).

La progettazione di pratiche inclusive finalizza il proprio scopo all'acquisizione di responsabilità e autonomia, attraverso competenze, quali capacità di un utilizzo consapevole di conoscenze e abilità personali, sociali e metodologiche². La metodologia didattica, pertanto, deve favorire lo sviluppo di capacità computazionali, espressione di scelte consapevoli, responsabili di una *semplessa* gestione della complessità di *reali*. Le strategie cognitive, per aprirsi creativamente al nuovo, necessitano di interazione intrapersonale, prima che interpersonale. Il gruppo è il luogo dell'autogestione pedagogica, simbolico sito di incontro, in cui analizzare le relazioni comunicative ed in cui progettare cooperativamente il proprio sviluppo conoscitivo di abilità e competenze co-costruite. La ricerca-azione cooperativa sperimentale, alla pari del Problem Based Learning, mette in atto un processo di continua mediazione peer to peer e con il teacher thinking, attraverso l'apprendimento per scoperta.

L'apprendimento cooperativo, con compiti e ruoli diversificati tra componenti, amplia e sistematizza l'approccio di lavoro in parallelo, eseguito su analogo compito nell'*apprendimento collaborativo*. Nei gruppi cooperativi metacognitivi la qualità del lavoro del team e la costruzione della conoscenza devono prevedere quattro indicatori: obiettivi significativi, chiari, delimitati, concordati, condivisi, cognitivi e sociali; ruoli distribuiti tra tutti i componenti del gruppo, in cui le abilità sociali vengono insegnate sistematicamente; partecipazione strutturata con attenzione al monitoraggio dei comportamenti sociali agiti, all'autovalutazione dei prodotti e dei processi alla riflessione metacognitiva; riflessione continua con tempo dedicato al momento di revisione metacognitiva dell'attività di gruppo. Nell'apprendimento cooperativo-metacognitivo ognuno è responsabile del proprio apprendimento, ma anche di quello dei compagni.

Una *didattica cooperativa metacognitiva* si può attuare solamente all'interno di un modello democratico di interazione insegnante-alunni. La qualità della mediazione dei compagni nei gruppi apprenditivi svolge un ruolo strategico nel permettere al soggetto di riflettere e appropriarsi delle conoscenze. Il processo apprenditivo metacognitivo, sintetizzato in una nuova prospettiva cooperativa metacognitiva dovrebbe basarsi su *go and stop*, procedi/fermati a riflettere, che implica un *agire insieme* per obiettivi comuni, e un *riflettere sui punti di forza e di debolezza*, per individuare gli eventuali cambiamenti (Sullivan Palincsar, Brown,

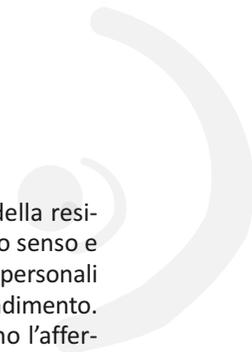
2 Adatt. da Antonietti, Cantoia, *La mente che impara*, La Nuova Italia, Firenze.

1989, pp. 103-114). Elementi dominanti nel processo apprenditivo sono rappresentati dalla *differenziazione*, quale capacità di comprendere determinate situazione e applicarvi un criterio contestuale appropriato; *dall'integrazione*, abilità di ristrutturare la conoscenza, in funzione di precedenti esperienze; dalla *costruzione*, come riscoperta e creazione di nuova conoscenza, in situazioni imprevedute e uniche. L'imparare a valutare le proprie strategie implica uno sviluppo di competenze d'ordine superiore, un apprendimento di secondo livello, metacognitivo. Si tratta di insegnare abilità cognitive e sociali che favoriscano l'autonomia nelle relazioni e nella costruzione della conoscenza, attraverso imprescindibili precondizioni di un "imparare ad imparare", che parta dalle singole potenzialità.

La zona di sviluppo prossimale definisce funzioni allo stato embrionale non ancora autonomamente espresse, che necessitano di ulteriore sviluppo evolutivo o di supporti esterni.

L'attenzione dell'educatore e, dunque, le proposte didattiche devono spostarsi dall'area della competenza individuale, all'area dello sviluppo prossimale, cioè puntare alle potenzialità, supportate e sostenute dal gruppo. Infatti, l'apprendimento socializzato, nell'area di sviluppo prossimale, indica la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e potenziale, espressione, l'una del grado di autonomia del pensiero computazionale, l'altra, risultato di collaborazione con adulti o pari. Vi sono diverse modalità valutative dello sviluppo prossimale, utilizzate per misurare il potenziale di apprendimento. Le modalità valutative intensive (Dias, 1995) si basano sulle competenze individuali nella soluzione dei problemi e sugli aiuti graduali standardizzati, per permettere una risoluzione di situazioni problematiche, non concluse o sbagliate. Precisamente, la valutazione dello sviluppo prossimale si articola in tre fasi: *il pre-test*, con risoluzione autonoma di un test standardizzato di misurazione della competenza individuale, per ottenere una linea di base delle competenze nel dominio cognitivo individuato; *il test d'apprendimento*, che considera la risoluzione dei problemi incompiuti o sbagliati, in cui lo studente verrà supportato nella scelta tra procedure di valutazione dinamica-standardizzate (Feuerstein, Rand, Hoffman, Miller, 1980) che controllano tipi e gradi di aiuto d'orientamento alla risoluzione e non standardizzate con adattamento personalizzato degli aiuti, sulla base dei bisogni manifesti; *il test post-apprendimento*, che prevede nuovamente la somministrazione del test standardizzato della fase pre-test, per verificare il miglioramento della competenza individuale. In generale, l'area di sviluppo prossimale è inversamente proporzionale al supporto fornito: maggiore è il supporto, più è ridotta l'area di sviluppo prossimale e viceversa.

Oggi si fa sempre più strada l'idea di una collaborazione reciproca tra il cognitivo e l'affettivo fino a giungere ad una considerazione delle emozioni come una particolare forma di pensiero, determinante nell'elaborazione del pensiero stesso. Noi siamo gli altri che incontriamo; in modo diretto e indiretto le persone che siamo, le persone che diventeremo sono frutto anche della matrice relazionale in cui abbiamo vissuto e nella quale stiamo vivendo. La Mindfulness, intesa come pratica della gratitudine, è molto simile alla metacognizione, ovvero alla capacità di essere consapevoli del percepito, del presente, essere in grado di *pensare sul pensare*, per modificare un contesto, predisponendo ad una minore reattività negativa e ad una maggiore attenzione all'altro. I dati più recenti di una delle più grandi meta-analisi sugli effetti della mindfulness sugli studenti, evi-



denziano un potenziale miglioramento delle prestazioni cognitive e della resilienza allo stress (McKibben, 2014). Le *emozioni significative* che danno senso e continuità agli eventi significanti, conferiscono un'inclinazione ai vissuti personali e vanno continuamente stimolate, per produrre insegnamento e apprendimento. Gli atteggiamenti improntati a responsabilità, fiducia in sé permettono l'affermazione dei diritti del singolo, nel rispetto di quelli altrui e rappresentano la capacità assertiva di comunicare desideri, intenzioni e giudizi, evitando ogni aggressività e minaccia. Repertorio di comportamenti verbali e non verbali, acquisiti attraverso l'apprendimento, l'assertività e la pro-socialità (Cottini, 2004), consentono la ricerca di risposte in contesti interpersonali e costituiscono un cardine fondamentale per la creazione di contesti di sviluppo e di inclusione, come la scuola. Consentono lo sviluppo di *comportamenti-modello-prosociale di contesto*, con effetti positivi/desiderabili di promozione del benessere, tali da rimuovere effetti indesiderabili. Basati sulla naturale predisposizione umana al sostegno/aiuto di reciprocità sociale, l'assertività e la prosocialità accrescono l'interdipendenza positiva e solidale nelle relazioni interpersonali, puntando ai principi valoriali del rispetto, identità plurale e creatività. L'educazione alla pro-socialità, trasversale alle procedure didattiche disciplinari, deve far prevalere una valutazione positiva dell'alunno, attraverso l'empatia e la libera espressione del sé in termini di emozioni, creatività, competenze e potenzialità. La costruzione di un clima positivo, è strettamente connessa all'attivazione di relazioni empatiche di ri-conoscimento dell'altro, intese come *nuova conoscenza*, ascolto attivo e positiva relazionalità interdipendente.

2. Il sistema educativo integrato nella didattica cooperativa metacognitiva

Nel concetto di educazione è insito un processo di orientamento alla *cura di sé*, intesa come principio ispiratore del modo di essere, nel "*far fiorire al meglio la propria umanità*" (Mortari, 2009, p. 9). In tale concetto *curativo* è insita sia l'accezione esasperata di un'attenzione al sé, autoreferenziale/narcisistica, sia il senso di una personale percezione e consapevolezza, espressione anche di limiti e potenzialità, dati dal confronto nelle *relazioni di reciprocità*. Emerge, da ciò, il senso di un *agire didattico curativo* e d'azione educativa funzionale, che producono ri-conosciute visioni del sé, attraverso pratiche di ri-modulazione comportamentale d'impronta dialogica. Partire dallo sviluppo di un atteggiamento positivo di *reciprocità curativa*, originata da competenze sociali, permette di assumere comportamenti di ricerca delle alternative possibili, per affrontare e superare difficoltà, superando quei limiti personali, individualmente considerati invalicabili. Importante è sviluppare un atteggiamento positivo verso le sfide cognitive, che permette di ricercare le strade e gli aiuti volti ad affrontare e superare le varie difficoltà (Dweck, 2000). Frequenti insuccessi o relazioni negative possono sviluppare un atteggiamento di *impotenza appresa*, di rinuncia (Bandura, 2000, pp. 75-78). È in un *clima favorevole ecologico*, che si costruiscono i posizionamenti sociali positivi e la propria autostima. Nel concetto di consapevolezza di sé è insita la capacità d'affrontare sfide, senza incorrere in tutelativi timori del-

l'altro, potenziale nemico da evitare. Promuovendo self esteem si costruisce il contesto inclusivo, che potenzia il ben-essere psicofisico e sociale, permette una *gestione individuale* dell'ansia da prestazione e una *gestione sociale* delle conflittualità che si innescano nelle dinamiche di gruppo.

La facilitazione dei processi relazionali (Vygotskij, 2009), di diretta competenza del teacher mentoring, è funzionale alla promozione di apprendimento significativo, se esplicita la motivazione intrinseca, e se si connette al valore didatticamente rilevante della mindfulness della gratitudine e dell'incoraggiamento imitativo, il modeling, quando diventa *personale routine*. Vi sono sostanzialmente tre approcci all'insegnamento (Canter, 2009): ostile, non-assertivo, assertivo. Per una conduzione assertiva è necessario impostare un'interrelazione positiva con e tra studenti, attraverso la definizione di strutturate linee-guida comportamentali, che presuppongano un approccio metodologico coinvolgente, proiettato all'autogestione e all'autodisciplina, anche dei comportamenti inadeguati. Nel processo di insegnamento/apprendimento entrano in gioco fattori multipli di gestione, motivazione intrinseca, soddisfazione di bisogni, individuali e collettivi, connesse alle singole necessità problematiche, anche della personalità e del comportamento (d'Alonzo, 2012). La *motivazione intrinseca* rappresenta un elemento fondamentale del percorso di sviluppo formativo (Miato A.S., Miato L., 2003).

Lo stile cognitivo è il processo di rielaborazione dell'informazione appresa, che consente sia il consolidamento delle conoscenze nel tempo sia l'avvio di processi di generalizzazione estendibili a compiti altri (Boscolo 1981). Esso, dunque, si riferisce sia alle strategie cognitive utilizzate, per risolvere un compito, sia alle preferenze d'uso delle abilità. «*Per sapere come devo imparare devo essere consapevole del tipo di lavoro mentale che mi è richiesto. Risulta perciò importante che gli studenti sappiano identificare le appropriate operazioni mentali che stanno dietro alle richieste scolastiche*» (Antonietti, Giorgetti, 2012, pp. 26-32). Tra docente e discente si stabilisce un rapporto di mediazione tra proposte e percezioni con propri personali stili d'apprendimento. *Lo stile di apprendimento* è la modalità di percepire, elaborare e immagazzinare i contenuti (Mariani, 1999). Esiste uno stretto rapporto tra stili d'apprendimento, metodologie impiegate e versatilità strategica: quanto più sono versatili, tanto più è possibile adeguarsi agli stili d'apprendimento di un gruppo-classe (Stella, Grandi, 2001).

Per approcciarsi ad una progettazione individualizzata/personalizzata bisogna, dunque, tener conto degli stili cognitivi e di apprendimento dei singoli studenti (Corona, 2008).

In un percorso progettuale formativo costruttivo-cooperativo-metacognitivo è di prioritaria importanza l'individuazione delle modalità di verifica, valutazione e autovalutazione del processo, esso costituisce un anello decisamente sensibile e delicato dell'iter processuale³. Per operare concretamente in e per una classe inclusiva bisogna partire dalla cognizione che, il processo di interiorizzazione delle conoscenze avviene attraverso: *la consapevolezza* dei propri processi cognitivi; *la previsione*, quale stima del successo cognitivo, che presuppone l'individuazione di una situazione problematica e la previsione di una risoluzione; *la pianificazione*, un riflettere e decidere sulle strategie migliori, per raggiungere l'obiettivo; *il monitoraggio*, il controllo in progress dei traguardi raggiunti; *la valutazione*, quale *dare valore* ad un processo avviato, in termini di obiettivi perseguiti, impegno profuso, punti forti e deboli relativi ad una determinata attività,

ed eventuali correttivi da prevedere; *la revisione metacognitiva*, che permette di acquisire una maggior consapevolezza dell'agito e delle alternative, per valutarne l'efficacia in rapporto agli obiettivi; *l'astrazione e il trasferimento* delle abilità e conoscenze apprese, in altri contesti o situazioni nuove. Tra i vari tipi di transfer possibili, i due più rilevanti risultano essere: A) il *transfer laterale e verticale*, applicazione di un'abilità appresa, in contesti simili, in contesti molto diversi e con gradi di complessità maggiori rispetto a quello di partenza (Gagné, 1970, p. 407); B) il *transfer vicino e lontano*, che dipende dalla distanza tra la situazione apprenditiva di partenza e quella applicativa: più si percepisce lontana la nuova situazione e più diventa difficile il trasferimento dell'abilità nel nuovo contesto (Campione, Brown, 1987, pp. 77-166).

I meccanismi metacognitivi *di regolazione e controllo* si sviluppano attraverso un processo sociale (Vygotskij, 2009), attivato con il tramite di azioni cooperative peer to peer che, in dialettico incontro/confronto, accrescono le capacità di ragionamento critico (McKeachie, 1999). Nella costruzione sociale dell'apprendimento, è necessario tener conto delle spinte *progressive*, con crescita personale-risolutiva, e *regressive*, determinate dalle inter-azioni gruppali a due livelli: emotivo e razionale. Il livello *emotivo inconsapevole*, emerge nel gruppo di base, in cui prevalgono vissuti e bisogni emotivi, intrinsecamente ambivalenti, potenziali elementi confliggenti con gli obiettivi espliciti del gruppo di base. Il livello *razionale-manifesto*, che si esplicita nel gruppo di lavoro, è incentrato: sulla ricerca razionale di cooperazione, per uno sviluppo di competenze, e sulla ricerca di strumenti, idonei alla realizzazione del compito. Sopperire alle esigenze e ai bisogni sociali, convogliando le spinte emotive nella realizzazione di un compito condiviso, richiede l'individuazione di una leadership specifica ed una strutturata suddivisione di compiti per obiettivo, che attivi processi di modeling, modellamento imitativo, di derivazione neurolinguistica. L'intersoggettività tra attori sociali, dunque, rappresenta il simbolico luogo-prerequisito, in cui imparare ad elaborare strumenti di comprensione della realtà contestuale. L'acquisizione di un comportamento assertivo, inoltre, rappresenta l'elemento cardine di un adeguato agire didattico volto all'autoempowerment delle risorse individuali, connesse ad una valutazione della funzionalità o disfunzionalità comunicativa rispetto agli obiettivi prefissati.

Lo sviluppo delle abilità cooperative deve tener conto di quattro livelli di intervento, così finalizzati: alla gestione del gruppo; al funzionamento/controllo di un lavoro, che favorisca scambio e dialogo; al prompting per stimolare connessioni, discussioni critiche, processi di sintesi concettualizzate, validanti l'efficacia del gruppo; all'apprendimento, come ri-elaborazione, che avvalori il processo e controllo cognitivo e metacognitivo (Flavell, 1976, pp. 231-236).

L'analisi significativa dell'errore rappresenta uno degli strumenti per individuare gli indicatori dei bisogni formativi e dei traguardi significativi per il processo di sviluppo. Dall'analisi del compito, e dalla selezione dei comportamenti da potenziare, deriva la declinazione degli obiettivi programmabili (Mager, 1972).

A garanzia di uno sviluppo conoscitivo supportato da abilità e competenze, in progress evolutivo di expertise, è necessario un *insegnamento strategico-significativo* (Novak, 2001), che produce apprendimenti significativi e fornisce *modelli d'insegnamento* di abilità cognitive, sociali, anche con l'individuazione degli strumenti necessari al lavoro di monitoraggio dei processi da attivare.

Per raggiungere un apprendimento significativo, è necessario puntare l'attenzione a framework di co-costruzione intenzionale della conoscenza, di contesto significativo e di collaborazione tra chi apprende e chi insegna, in una circolarità e propedeuticità d'intenti e azioni, in continuo progress rimodulante. Nella scelta dei ruoli, delle fasi di lavoro e dei tempi, è fondamentale un bilanciamento ponderato nella suddivisione dei ruoli di compito e di mantenimento. Infatti, esiste il rischio di un'eccessiva centralità sulla produttività ed un consequenziale collassamento del gruppo, derivante dall'utilizzo dei soli *ruoli di compito*, a scapito della relazione positiva e del benessere intra- relazionale. Anche l'uso smodato dei soli *ruoli di mantenimento*, privilegiando esclusivamente gli aspetti relazionali, con la creazione di una relazione positiva, accrescono il rischio di un ben-essere di gruppo, ma scarso rendimento produttivo. Si costituisce così, una *comunità di investigazione* d'apprendimento significativo, in cui i processi si trasformano e si arricchiscono reciprocamente, sul piano cognitivo, culturale, affettivo e comportamentale.

L'ambiente d'apprendimento, perché possa trasformarsi in *ambiente integrato*, necessita di comunità educante, che intervenga nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, a più livelli e in maniera sistemica. Gli ambienti interagenti e sinergici tendono a superare una dimensione *one to one*, ma sono proiettati ad un modello reticolare *many to many*, attraverso un insieme di principi e tecniche, che consentono di lavorare insieme, in piccolo gruppo eterogeneo e prevedono una valutazione degli studenti, a livello sociale e a livello cognitivo: il contesto aula viene trasformato nella situazione di simulazione del cervello, rifacendosi alle quattro aree di sviluppo umano del: *pensare*, quale sviluppo dei processi cognitivi e metacognitivi; *comunicare*, relativo a linguaggi e sistemi di comunicazione; *amare*, inerente l'affettività e il mondo dei valori; *movimento*, quale autonomia fisica, personale, sociale e morale (Lopez Melero, 2004).

La costruzione dell'esclusione e del disagio è una risultante di ambiente sociale, qualità dei processi comunicativi, di aspettative e risposte, di rappresentazioni (Borkowski, 1988, pp. 36-48) individuali e sociali, dunque, della qualità della vita. *"Inclusione non significa inglobare assimilatorio, né chiusura contro il diverso"* (Habermas, 1998, p. 10). Vanno ri-designati i sistemi formativi *policentrici integrati*, in grado di *fronteggiare la complessità in modalità semplice* (Sibilio, 2014), *costruendo inclusione-take care*, attraverso progressive *geometrie socio-sistemiche inclusive di supporto* cooperativo. In un tale scenario dell'apprendere, dare un senso alla diversità rappresenta, l'epicentro dello sviluppo, con un curriculum scolastico e un contesto dell'insegnare il cui focus è la qualità delle relazioni.

Riferimenti bibliografici

- Accursio, G., Bucolo, G. (2006). *La personalità creativa*. Roma: Laterza.
- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni politiche*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education (14 marzo 2010).
- Aiello, P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplicità. Aspetti epistemologici e metodologici*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Aiello, P., D'Elia, F., Di Tore, S., Sibilio, M. (2012). A Constructivist Approach to Virtual Reality for Experiential Learning. *E-Learning and Digital Media*, 3, 317-324.

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., West, M. (2000). *Creating the Conditions for School Improvement*. Second Edition. London: David Fulton Publishers.
- Andrich, S., Miato, L., (2003). *La Didattica Inclusiva*. Trento: Erickson.
- Antonietti, A., Cesa-Bianchi, M. (2003). *Creatività nella vita e nella scuola*. Milano: Mondadori.
- Antonietti, A., Giorgetti, M. (2012). Sostenere gli alunni con DSA attraverso la narrazione e l'auto-regolazione. *Psicologia E Scuola*, 3, 26-32.
- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: Utet.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General learning press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bartolome, L.I. (1994). *Beyond the methods fetish: towards a humanising pedagogy*. *Harvard Education Review*, 54, 2, 173-194.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e differenze individuali. In AA.VV., *Intelligenza e diversità*. Torino: Loescher.
- Blandino, G. (2008). *Quando Insegnare Non È Più Un Piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boscolo, P. (1981). Intelligenza e Differenze Individuali. In AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Torino, Loescher.
- Borkowski, J.G. (1988). *Metacognizione ed acquisizione di forza*. In C. Cornoldi, R. Vianello (a cura di), *Handicap, linguaggio e comunicazione* (pp. 36-48). Milano: Juvenilia.
- Brown, A.L. (1987). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. 1. New Jersey: Hillsdale.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educaciã*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1990). *Actos De Significado. Mäs Allã De La Revoluciã N Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educacion, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Aprendizaje/visor.
- Campione, J.C., Brown, A.L. (1987). Toward a theory of intelligence: Contribution from research with retarded children. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 77-166). New York: John Wiley.
- Caprera, G. V., Bonino, S. (a cura di), (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
- Caprera, G.V., Bonino, S. (a cura di), (2006). *Il comportamento prosociale*. Trento: Erickson.
- Carletti, A., Varani, A., (2005). *Didattica Costruttivista*. Trento: Erickson.
- Cohen, E.Y. (2003). *Organizzare I Gruppi Cooperativi*. Trento: Erickson.
- Comer, J. (1968). *Comer School Development Program*. Yale: Yale University.
- Comer, J. (2001). School That Develop Children. *Prospects*, 12 (7), 1-10.
- Comoglio, M. (2000). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. Roma: Las.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (2002). *Imparare a studiare*. Trento: Erickson.
- Corona, F. (2008). *Gli Apprendimenti della mente*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Corona, F., Cozzarelli C. (2012). *Mind mapping and working memory: la rappresentazione semantica mentale come mediatore tra conoscenza e sapere*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Corona, F., Cozzarelli, C. (2012). Itinerari di ricerca sul rapporto tra Corporeità, Stili cognitivi e Mappe Mentali. In M. Sibilio, *I significati del movimento nella ricerca didattica - Approcci di ricerca e protocolli sperimentali a confronto* (pp. 401-413). Napoli: Liguori.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Rosati, L. (2008). *Per una didattica speciale di qualità*. Perugia: Morlacchi.
- D'Alonzo, L. (2004). *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*. Brescia: La Scuola.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe*. Firenze: Giunti Scuola.
- De Beni, M. (1998). *Prosocialità e altruismo. Guida all'educazione socio-affettiva*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, R., Pazzaglia, F. (1994). *Lettura e Metacognizione*. Trento: Erickson.

- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A., Zamperlin, C. (2003). *Psicologia Cognitiva Dell'apprendimento*. Trento: Erickson.
- Dweck, C.S. (2000). tr *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento: Erickson.
- Di Pietro M., Rampazzo, L. (1997). *Lo Stress dell'insegnante*. Trento: Erickson.
- Dias, B. (1995). Valutazione del potenziale di apprendimento: la prospettiva metacognitiva. In O. Albanese, P.A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Dyson, A. Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Focault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al College De France (1981-1982)*, trad. it. a cura di M. Bertani: Milano: Feltrinelli.
- Fontana, D. (1981). *Manuale di Psicologia per gli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Freire, P. (1969). *La Educacion Como Practica De La Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política De La Educacion. Cultura, Poder Y Liberaciã*. Madrid: Paidas.
- Gagné, R.M. (1970). *The Conditions of Learning*, Holt. Londra: Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (2002). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Granieri, B. (2008). *Storie complicate*. Genova: Frilli.
- Guastavigna, M. (2007). *Le Mappe informative: Modelli logico-operativi, differenze*. Trento: Erickson.
- Habermas, J. (1987). *Teoria De La Accian Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1994). *Ensayos Politicos*. Barcelona: Peninsula.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
- Hiebert, J., Gallimore, R. Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Hildebrand, V. (1991). Young Children's care and education: creative teaching and management. *Early Child Development and Care*, 71, 63-72.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Caswell.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J.W. Little, M.W. McLaughlin (eds.), *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holumbie, E.J., (2006). *Apprendimento Cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Lambert, L. et al. (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.
- Laneve, C. (2011). *Manuale di didattica*. Brescia: La Scuola.
- Levin, H (1994). *Accelerated schools alter eight years*. Palo Alto: Stanford University.
- Lewontin, S.Y. (1990). *No Esi En Los Genes*. Barcelona: Grijalbo Cràtica.
- Lipman, P. (1997). *Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power*. American Educational Research Journal 34(1), 3-37.
- Lopez Melero, M., Maturana Romecin, H., Párez Gámez, A.I., Santos Guerra, M.A. (2003). *Hablando Con Maturana De Educacion*. Málaga: Aljibe.
- Lopez Melero, M. (2003). *En Alas Para Volar*. Granada: Univ. De Granada.
- Lopez Melero, M. (2004). *Construyendo Una Escuela Sin Exclusiones. Una Forma De Trabajar En El Aula Con Proyectos De Investigacion*. Málaga: Aljibe.
- Lopez Melero, M. (2000). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. En Alas para volar*. Granada: Univ. de Granada.
- Lopez Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- Luria, A.R. (1974). *El Cerebro En Accian*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A.R. (1980). *Los Procesos Cognitivos. Analisis Sociohistorico*. Barcelona: Fontanella.
- Mariani, L. (1999). Gli stili di apprendimento: Verso una didattica differenziata. In F. Quartapelle (a cura di), *Proposte per una didattica modulare*. Milano: Franco Angeli/Irrsae Lombardia.

- Mark, C., Pierce, B., Molley, G.N. (1990). Psychological And Biographical Differences Between Secondary School Teachers Experiencing High And Low Level Of Burn Out. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Maslach, C., Jackson, E.S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *Burnout E Organizzazione*. Trento: Erickson.
- Maturana, H. (1992). *Emocion Y Lenguaje En Educacion Y Politica*. Santiago De Chile: Pedagogicas Chilenas.
- Maturana, H. (1994). *El Sentido de lo Humano*. Santiago. Chile: Dolmen.
- Mckibben, S. (2014). The Mindful Educator. *Education Update*, November, 56, n. 11.
- McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Medeghini, R. (2007). *Idee di differenze*. Brescia: Vannini.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 2, 59-74.
- Miato, A.S. Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo meta cognitivo*. Trento: Erickson.
- Miller, G., Galanter, E., Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*, Holt. New York: Rinehart & Wilson (trad. it. *Piani e struttura del comportamento*, Franco Angeli, Milano, 1973).
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di Sé*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Oddo, P. (2003). Life Span Psychology e Abbandono Scolastico. *Psicologia e Scuola*, 115, 3-16.
- Paine, W.S. (1982). *Job Stress and Burn Out: Research, Theory, and Intervention Perspectives*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Proust, M. (1998). *Alla ricerca del tempo perduto*. Torino: Einaudi.
- Quartapelle, F. (2000). *Proposte per una didattica laboratoriale*. Lombardia Irsae.
- Parlamento europeo e del Consiglio del 7 settembre 2006, *Raccomandazione, Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli* - EQF.
- Rogers, E.M., Shoemaker, F.F. (1971). *Qv'sawroach*. New York: The Free Press.
- Riehl, C.J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81, 27.
- Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47, 317-324.
- Sullivan Palincsar, A., Brown, A.L. (1989). Comprensione della lettura: insegnamento delle abilità di pensiero in un contesto di problem solving in gruppo. *Insegnare all'handicappato*, 3, 2, 103-114.
- Saramago, J. (2000). *La Caverna*. Madrid: Alfaguara.
- Savater, F. (2001). *A mia madre mia prima maestra*. Bari: Laterza.
- Scarantino, C., Antonietti, A. (2012). Creatività e metacognizione tra i banchi di scuola. *Psicologia e Scuola*, 19, 24-30.
- Schiavulli, A.B., Esposito, M.R. (2009). Nuove visioni della disabilità. *Psicologia e Scuola*, 3, 42-48.
- Sharan, Y.Y., Sharan, S. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. Teacher College Press, NY.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Siegel, D. (2009). *Mindfulness e Cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Skrtec, T. M. (1991). Students with Special Educational Needs: artifacts of the traditional curriculum. In M. Ainscow (Ed), *Effective Schools For All*. London: Fulton.
- Slavin, R. (1996). *Education For All*. Lisse: Swets Y Zeitlinger.
- Slee, R. (2004). Inclusive education: a framework for school reform. In V. Heung, M. Ainscow (Eds.), *Inclusive Education: A Framework for Reform*. Hong Kong: Institute of Education.
- Spillane, J.P., Halverson, R. and Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Staimback W., Staimback S. (1993). *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.

- Stella G., Grandi L. (2001). *Dagli stili cognitivi alla didattica inclusiva. Come leggere la Dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.
- Stenberg, R. (1998). *Stili Di Pensiero*. Trento: Erickson.
- Stenberg, R. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Padova: Piccin.
- Stewart, I., Jones, V. (1990). *L'analisi transazionale. Guida alla psicologia dei rapporti umani*. Milano: Garzanti.
- Stiggins, R.J., (2005). *From Formative Assessment to Assessment for Learning. A Path to Success in Standards-Based Schools*. Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappan, Vol. 87, No. 04, December 2005, 324-328.
- Stigler, J. W., Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*. New York: The Free Press.
- Timperley, S.H., Robinson, V.M.J. (2001). Achieving school improvement through challenging and changing teachers' schema. *Journal of Educational Change*, 2, 281-300.
- Trent, S.C., Artiles, A.J. and Englert, C.S. (1998). From deficit thinking to social constructivism: a review of theory, research and practice in special education. *Review of Research in Education*, 23, 277-307.
- Unesco (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.
- Unesco (2009). *Linee Guida*, 7-9.
- Miur CM n. 8 del 6/03/2013 - Indicazioni operative sulla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
- Vygotskij L. S. (2006). *Pensiero e Linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij, L.S. (2009). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- West, M., Ainscow, M., Nottman, H. (2003). *What Leaders Read 2: Key Texts from Education and Beyond*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Wittgenstein L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*, (tr. it. a cura di Amedeo G. Conte), Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Young R. (1995). *Teoría y crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós MEC.