

#### **4.4 FARE SCUOLA PER TUTTI: LEGGERE E RISPONDERE AI BISOGNI FORMATIVI DEI BAMBINI**

*Elisabetta Nigris*

Per lungo tempo gli studi e la ricerca ci hanno rappresentato un'idea di bambino universale che era possibile descrivere, comprendere attraverso generalizzazioni considerate valide per tutti i contesti e soggetti. Già però nel primo novecento si affaccia l'idea che i bambini, pur rientrando in uno schema di sviluppo e di funzionamento psicologico generale, universale possono seguire percorsi originali e presentare caratteristiche uniche. L'assunto costruttivista che il bambino costruisca la sua conoscenza significa pensare che la conoscenza formale si innesti in un mondo di esperienze e di pre-conoscenze unico e irripetibile per ogni bambino. Il sapere formale – quello promosso dalla scuola – non può che integrarsi e intrecciarsi con i saperi informali assorbiti dal contesto quotidiano in cui vive il bambino, a quelli che Bachelard defisce i tanti “saperi ignoranti”, secondo il processo di assimilazione a accomodamento di cui parla Piaget. Gli studi della Gestalt sulla percezione ci mostrano come la percezione visiva individuale determina la rappresentazione che ci costruiamo del mondo, in un gioco complesso di interazione fra noi e gli altri. La psicologia cognitiva, poi integra queste diverse teorie per descrivere diversi tipi di intelligenza, che per Gardner sono sette, ma per altri studi condotti in oriente possono essere più di 30.

Si affaccia dunque un quadro teorico che ci parla di UN BAMBINO AL PLURALE, UN BAMBINO MULTIDIMENSIONALE, che contribuisce a scardinare il concetto di pedagogia della diversità come pedagogia attenti ai “diversi”, per giungere a quello che oggi viene definita didattica inclusiva, che comporta lo scardinamento dell'idea di una norma, di uno standard a cui tutti i bambini devono corrispondere, pena l'esclusione dal gruppo: significa affermare che TUTTI I bambini sono uno diverso dagli altri, ma anche che OGNI BAMBINO porta in sé diverse DIMENSIONI CHE piano piano devono integrarsi fra loro nella lenta e faticosa costruzione di una identità personale.

Come si pone la DIDATTICA di fronte a ciò? Cosa significa, dunque, nella pratica quotidiana, costruire una DIDATTICA INCLUSIVA che risponda ai bisogni di tutti i bambini? Le diverse teorie che si sono susseguite e alternate negli ultimi trent'anni ci hanno posto di fronte a diverse posizioni che, estremizzate, possono essere così schematizzate. Da un lato troviamo l'idea di una didattica che procede verso un processo di insegnamento-apprendimento definito individualizzato o personalizzato a seconda delle opzioni teoriche e ideologiche: secondo questo approccio, l'insegnante dovrebbe delineare uno quadro di conoscenza approfondito di ogni bambino e

modellare un percorso didattico per ciascuno di questi, personalizzato; negli anni '70 si era parlato anche di mastery learning, un metodo secondo il bambino auto-regola il suo percorso con l'aiuto del computer.

Dall'altro lato, da almeno una decina di anni si parla invece di DIDATTICA INCLUSIVA rivolta al gruppo classe, progettata in modo che

- accolga, com-prenda, includa tutti i bambini
- osservi, ascolti per individuare differenze e somiglianze fra i bambini, o comunque caratteristiche personali in genere
- i bambini non debbano essere piegati e appiattiti su richieste omologanti e standardizzanti ma piuttosto
  - possano esprimere la loro INDIVIDUALITA', le loro diverse intelligenze, i diversi canali attraverso cui interpretano e leggono la realtà
  - costruiscano un pensiero e un percorso di sviluppo autonomo e originale all'interno di una CORNICE DI CONDIVISIONE.

Che cosa significa, dunque, in questo quadro di riferimento teorico, parlare di bisogni formativi? Come individuarli all'interno della propria classe e della propria scuola; come ricondurli ai bisogni formativi universali legati a fasi di sviluppo che, con tempi e modi diversi, si susseguono per tutti i bambini?

Ed infine, come far sì che la didattica rivolta al gruppo classe di cui il docente è responsabile, possa includere e rispondere ai bisogni unici e indiscutibili di ogni singolo bambino?

Innanzitutto una didattica inclusiva richiede la creazione di un contesto che accolga e che crei senso di appartenenza per tutti i bambini; dove per contesto, con Bateson, non intendiamo un contenitore, ciò che sta intorno, ma un sistema che costituisca la tessitura di tutte le componenti, gli elementi di cui un ambiente è formato e delle relazioni che vi intercorrono (fisiche, sociali, comunicative, cognitive, istituzionali, organizzative).

Infatti, come sostiene Dewey, l'apprendimento avviene all'interno e grazie al gruppo/contexto socio-culturale di cui fa parte. La teoria di campo di Lewin approfondisce il concetto, spiegandoci che “ si possono ottenere e/o incrementare i risultati di un'azione educativa, sociale (didattica) agendo sulla SPAZIO VITALE dell'individuo, ossia predisponendo CONTESTI E STRUTTURE adeguati.

Carugati, che affronta il tema del contesto e delle relazioni all'interno della scuola e della classi, afferma che, “gli insegnanti e gli allievi non producono semplici comportamenti di reazione reciproca, né semplici attività o materiali, ma elaborano condotte che assumono significati per

coloro che li producono e per coloro ai quali sono dirette; le relazioni fra di esse e i rispettivi significati si concretizzano in luoghi, tempi che sono caratterizzati nei termini del sistema culturale dell'istituzione scolastico"<sup>1</sup>. In questo senso ci si ricollega da un lato agli studi di Goffman, secondo cui "l'organizzazione dei sistemi/contesti istituzionali determina relazioni, ruoli, posizioni, rapporti di potere dei soggetti che vi fanno parte"; dall'altro lato, si fa riferimento alle teorie di Foucault, che sostiene che "ogni epoca ha una radice silenziosa ma reale che sostiene il suo linguaggio, che organizza la vita dei soggetti, contribuendo a costruire un orizzonte di senso, un continuum sensoriale, affettivo-pratico, socio-culturale e istituzionale entro cui collocare, classificare, spiegare, interpretare i fenomeni biologici, sociali, umani". Come precisa anche Mead: "E' attraverso il reale simbolizzato che gli essere entrano in contatto e comunicazione fra loro e si costruiscono un sistema di riferimento che permette di discutere, scegliere e modificare i propri comportamenti. (funzionali alla costruzione dell'identità)".

A questo punto, è necessario chiedersi cosa costituisca il "reale simbolizzato" nella pratica quotidiana scolastica, ossia chiedersi come gli insegnanti nel loro agire quotidiano possano influire sulle "spazio vitale" dei bambini e approntare un contesto adeguato.

Dal punto di vista pedagogico, quest'attenzione nei confronti dell'ambiente è stata recepita nei termini di una maggiore ricerca e cura dell'ambiente fisico, degli spazi e dei materiali in cui avviene il processo di apprendimento, dei materiali e degli oggetti con cui il bambino è messo in condizioni di interagire. Come ci dice Piaget: "l'intelligenza è una forma di adattamento. Per cogliere i suoi rapporti con la vita in generale occorre precisare quali relazioni esistano fra l'individuo e l'ambiente"<sup>2</sup> e Canevaro approfondisce sostenendo che "gli strumenti sono tanto operativi quanto concettuali, ed hanno la funzione duplice di strutturare i percorsi cognitivi e organizzare il gruppo. In questo senso sono mediatori di possibili conflitti che possono essere affrontati"<sup>3</sup> Il modo di disporre i banchi in classe o gli angoli in una sezione di scuola dell'infanzia, le scelte relative ai materiali (strutturati e non; familiari e non, ...) e "il modo allettante con cui vengono messi a disposizione dei bambini costituiscono un invito all'esplorazione dell'ambiente stesso", come afferma Loris Malaguzzi, vanno pensati in modo da prevederla creazione di "comunicazioni e di costruzioni possibili"<sup>4</sup>.

Il primo bisogno comune a tutti i bambini è, dunque, la creazione di un contesto in grado di organizzare il gruppo di pari, le relazioni fra essi e di costruire una cornice condivisa in cui dare significato a gesti, parole, azioni. Un ambiente, però, pensato tenendo conto che i bambini sono

---

<sup>1</sup> F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Mulino, Bologna, 2001, p. 51-52

<sup>2</sup> E.Nigris, *Esperienza e didattica*, Carocci, Roma, 2007, p.84

<sup>3</sup> Canevaro, *Handicap a scuola*, Carocci, Roma, 1991, p.57

<sup>4</sup> L. Gandini "Uno spazio che riflette una cultura dell'infanzia" in C.Edward, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi*, Junior, Bergamo, 1995, pp.235-252, p. 236

anche corpi, oltre che menti, un ambiente che questi corpi li accolga e permetta la loro libera espressione in sinergia con lo spirito e la mente stessa. Come ci ricorda Angelo Rimondi<sup>5</sup> nelle sue riflessioni sul “fare scienza coi bambini”:

*il contatto primordiale con le cose, con i corpi, con se stessi, un contatto che amava lo sguazzare, lo schizzare, l'inzaccherarsi, l'infangarsi, il rotolare, l'arrampicarsi e restare sospesi a altalenare, il tenersi in equilibrio, il cadere fino a farsi proprio male...dietro a cerchioni delle biciclette ... fino a scoprire le buie, il sangue la pelle che si strappa, ...e a portare quelle garze, quelle fasciature, quei cerotti che potevano essere soltanto fra di noi, il simbolo di una impresa eroica e avventurosa...che ci insegnava a fare i 'dottori', gli osservatori minuziosi delle loro grandezze, delle loro dimensioni ... perché poi era nel confronto di quelle misure che si saliva di prestigio e allora bisognava imparare a guardare le forme, le crescite, le maturazioni, il pus, le guarigioni e tutti i dettagli”.*

E' il corpo il banco di prova delle nostre esperienze cognitive, è l'esperienza del corpo e col corpo che fornisce il terreno su cui i bambini costruiscono le loro conoscenze, da cui partono per scoprire i principi da cui è regolato il mondo stesso, per capire come sono organizzate le relazioni ma anche per conoscere se stessi.

Secondo Merleau-Ponty, il bisogno del riconoscimento del corpo come fondante di ogni nostra azione non dischiude solo il mondo materiale, lo spazio ma anche il tempo, perché “il corpo nasce, vive e muore: la temporalità è l'esistenza del corpo. Il tempo è esperienza in tutta la sua valenza attiva di anticipatrice nei confronti del futuro, dove l'iscrizione del passato rintraccia il suo significato, la sua convalida o la sua condanna. E' il corpo ad assegnare senso alla vita”, a scandire il senso del tempo”<sup>6</sup>.

Il bisogno che l'insegnante gestisca e guidi la scansione del tempo, dei tempi, peraltro, corrisponde al bisogno dei bambini di essere inseriti in un “frame” entro cui costruire la cadenza della giornata, il senso delle attività e la prevedibilità degli eventi. Tempi che vengono scanditi dalle routine scolastiche, la cui valenza pedagogica è stata messa in evidenza dal patrimonio di esperienza accumulata nell'ambito dei servizi 0-6 italiani.

La gestione delle routines richiede la costruzione luoghi di appartenenza: luoghi fisici, ma soprattutto LUOGHI RELAZIONALI (per il gioco, la conversazione, l'accoglienza, LUOGHI ESPRESSIVI (atelier e laboratori) che creino ritmi e schemi prevedibili, in cui i bambini possono esplorare e sviluppare le loro potenzialità socio-affettive, cognitive, meta-cognitive.

---

<sup>5</sup> A. Rimondi, Gaia scienza, vol.I, Junior, Bergamo, 2003

<sup>6</sup> Gamelli I., *Sensibili al corpo*, Meltemi, Roma, 2005, p. 36

Le ROUTINES sono una unità comportamentale di ritmicità nella vita quotidiana funzionante come un principio organizzatore che integra le diverse attività e sostiene e promuove la regolarità nella vita collettiva di un gruppo sociale” in quanto “ la realtà quotidiana è una realtà ordinata, interpretata e governata da regole” (Carugati, Selleri, op. cit.).

Solo se la routine, però, non viene intesa nel senso comune di “monotona ripetizione di comportamenti e modi di pensare, a scapito della creatività”<sup>7</sup>, ossia come un modo per creare abitudini, comportamenti riflessi, reazioni esecutive e automatiche, che non richiedono e non producono autonomia e consapevolezza; le routines acquisiscono un senso pedagogico e rispondono al bisogno di appartenenza ed emancipazione dei bambini se divengono un modo di dare ordine al quotidiano, non solo nel senso della ripetitività delle azioni e della familiarità di luoghi e ritmi, ma anche e soprattutto della intersoggettività e della reciprocità (nella relazione adulto-bambino e bambino-bambino) che garantiscono il protagonismo dei bambini stessi. In questo senso, Goffman distingue fra routine e rituale, propendendo per il secondo termine che, secondo l’autore, è caratterizzato da una situazione e un contesto in cui gli individui partecipano a uno scambio che ha un fuoco di attenzione reciprocamente consapevole e implica una mutua comprensione dei significati e delle emozioni derivanti da essi<sup>8</sup>.

Il rituale, secondo Goffman, si differenzia dalla pura routines, in quanto

- Il rituale è parte dell’interazione sociale anche se riguarda e investe direttamente l’individuo
- L’individuo costituisce il protagonista del rituale
- Il rituale è da valorizzare come momento di condivisione di un oggetto, di una organizzazione dello spazio, di una azione, di un momento,... che per ciascuno assume un significato particolare, nonostante costituisca un frame comune a tutti

In questa accezione le routines, che appunto Goffman definisce rituali, possono costituire un punto di forza dell’azione pedagogica e didattica, poiché

- 1) nell’ambito di schemi e ritmi di azione predefiniti di comune accordo col gruppo, il bambino si sente protetto da un’organizzazione stabilita e condivisa e mette in atto comportamenti autonomi, (Pikler, 1988)
- 2) il bambino può consolidare le sue abilità, sfruttando la ripetizione di comportamenti e azioni abituali che sta alla base di una routine .
- 3) il bambino ha l’occasione di socializzare grazie alla sicurezza delle routine che permettono di interpretare e riprodurre la cultura degli adulti (Corsaro, 1997)

---

<sup>7</sup> Dizionario Zingarelli, 1994

<sup>8</sup> Erving Goffman ,1988

- 4) nell'ambito di rapporti quotidiani, familiari e reciproci sostenuti dall'adulto, il bambino mette alla prova e dà espressione di competenze cognitive e relazionali).

Il pensare a spazi, tempi, rituali che segnino e diano forma all'entrata a scuola piuttosto che al momento della mensa o dell'accoglienza, o invece che caratterizzino e scandiscono le attività didattiche o il passaggio fra una e l'altra (come la ricerca delle scuole ha dimostrato con dovizia di particolari, esempi e proposte) può diventare un sistema di tessitura e di integrazione delle individualità che permetta a ciascun bambino di partecipare al contesto relazione e didattico, in modo da trovare una risposta ai suoi bisogni particolari. Un modo di esplorare spazi di azione e di sperimentazione cognitiva e socio-affettiva, che promuova lo sviluppo delle competenze relazionali e mentali di ciascuno; un modo per costruire quel senso di appartenenza che costituisce la condizione "sine qua non" della costruzione delle identità individuali.