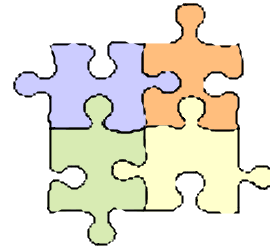




**Liliana Dozza**



## ***DIVERSITÀ COME RISORSA***

Il termine **diverso** deriva dal latino *diversus*: voltato in altra parte o direzione e, quindi, anche contrario, opposto, deviante.

Da sempre, nella cultura occidentale, il diverso ha generato timore, paura, ambivalenza, evitamento. È stato visto come tutto ciò che non siamo e non vorremmo mai essere, che non vogliamo nemmeno conoscere a fondo, e di cui ci sembra lecito avere una conoscenza superficiale, per stereotipi negativi, per pregiudizi.

Nel nostro discorso ci riferiamo a quelle che vengono avvertite come grandi “diversità”, che si possono raccogliere sotto due categorie “ombrello”, spesso intrecciate fra loro: *la dimensione interpersonale e la dimensione culturale*.

La **dimensione interpersonale** si riferisce all’ambito della rete formale e informale di relazioni, dove entrano in comunicazione differenti corpi, sensibilità e bisogni, differenti intelligenze, deficit, handicap e talenti. Precisiamo che con il termine **handicap** intendiamo la difficoltà derivante da un *deficit* e aggiungiamo che, mentre il deficit difficilmente è annullabile, l’handicap, a seconda del contesto in cui il bambino vive, può essere ridotto o annullato, ma può anche essere aumentato. Con il termine **talento** intendiamo quelle particolari doti personali frutto dell’interdipendenza di tre fattori: alto potenziale cognitivo, creatività, motivazione, che vanno associati – per un sano sviluppo del bambino e della bambina – a tre fattori dell’ambiente sociale che concorrono alla realizzazione dei talenti: rapporti sociali corretti con la *famiglia*, la *scuola*, gli *amici*. La **dimensione culturale** si riferisce all’intreccio più ampio e anche invisibile di rapporti, sistemi di segni, gestualità, lingua, riti, cerimoniali, usi, costumi, valori che permeano i contesti di appartenenza, condizionando azioni e comportamenti.

### ***1. Una speciale normalità inclusiva***

Ogni bambino può raggiungere risultati formativi positivi sia a livello cognitivo sia a livello affettivo-emozionale e sociale, quindi di autonomia e fiducia nelle proprie risorse se nel **curricolo scolastico**<sup>1</sup> si pone in primo piano l’obiettivo dell’**inclusione** e della **specialità**.

<sup>1</sup> Si intende con curricolo l’integrazione dialettica di *Quadro delle attività o piano degli studi e Programmazione didattica* (F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2004, 4° ed., pp. 107-110), *l’insieme dinamico dei rapporti tra differenti elementi*. Tale insieme dinamico include il Programma, come elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi a ciascuna disciplina, <<ma comprende anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l’individuazione



Ogni classe/sezione, ogni scuola dovrebbe conoscere, rispettare, coltivare quella **normalità** che risponde al bisogno di appartenenza e al bisogno di sentirsi riconosciuto per la propria dimensione personale, si tratti di soggetti in situazione di handicap, di soggetti con un particolare talento o della varietà di “sfumature” che stanno fra queste due polarità.

Ogni classe/sezione, ogni scuola dovrebbe conoscere, rispettare, coltivare quella **specialità** che risponde al bisogno di identità, di sentirsi diverso dagli altri e di percepire che tale diversità è riconosciuta come un valore, una condizione di crescita individuale e sociale.

Allora, serve un’idea di scuola e una formazione degli insegnanti aperta al concetto di **poliedricità della scuola** (e della rete di opportunità formative entro cui la scuola si colloca): una poliedricità che metta al centro una progettualità educativa in grado di promuovere l’originalità, individualità, razionalità del bambino e della bambina, aiutando alunni e alunne a costruire una quadro di consapevolezze culturali, di responsabilità sociali, di cittadinanza attiva e aperta agli altri. Serve una scuola impegnata a corrispondere alle caratteristiche del soggetto-persona che apprende.

In campo pedagogico **l’attenzione alla persona** e alle sue speciali caratteristiche è un’idea-guida fatta propria dalla scuola “attiva”, dalle esperienze americane della prima metà del novecento (*Metodo dei progetti* di Kilpatrick, *Piano Dalton* di Helen Parkurst, *Piano Winnetka* di Carleton Washburne, *Scuola Laboratorio dell’Università di Chicago* di Henry C. Morrison), da C. Freinet e dal Movimento di Cooperazione Educativa, dagli orientamenti del personalismo cristiano e laico, tutte fondate sull’intento di *contemperare il principio dell’individualizzazione con quello della cooperazione* al fine del pieno sviluppo delle potenzialità individuali. Ben venga, dunque, la ripresa e l’accentuazione di tale istanza educativa. Occorre, però, che la scuola sappia comprendere e interpretare correttamente questa istanza, evitando che “personale” e “personalizzato” venga scambiato con “individuale” e “individualistico”. E occorre che la scuola riparta dall’idea di un **curricolo “poliedrico”**, ricco di opportunità personali, capace di avvicinare il bambino e la bambina ai saperi attraverso una molteplicità di strategie: trasmissione, confronto-discussione, un *apprendere facendo* con le mani e con la mente, a livello individuale, di coppia, di piccolo e grande gruppo.

Segnalo il rischio che principi quali la libera scelta della famiglia, l’insegnante “prevalente”-tutor, il portfolio delle competenze individuale, il curricolo opzionale facoltativo prefigurino un percorso scolastico centrato essenzialmente su presenze al singolare: il genitore, l’insegnante, l’alunno. Si corre il rischio di delineare per il futuro

---

degli obiettivi educativi e didattici; l’articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione dei materiali, dei testi e dei sussidi più adeguati; i dati sulle condizioni di partenza degli allievi relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi; l’organizzazione didattica generale e la dimensione psico-sociale dell’istituzione formativa; norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all’insegnamento, alla valutazione, all’innovazione, ecc.; modalità interne ed esterne di verifica dei risultati conseguiti e possibilmente meccanismi di *feedback*. Su tutto ciò agisce, anche se in forme non sempre esplicite, il contesto socio-culturale esterno, che esprime una valutazione sociale del ruolo della scuola in generale o di quel tipo o livello di scuola...>> (C. Pontecorco, L. Fusè, *Il Curricolo: prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher, 1983, 1° ed., pp. 11-12).



l'immagine di un bambino che affronta individualmente le proprie fatiche scolastiche riproponendo logiche individualistiche e decontestualizzate dell'apprendimento, inteso come un processo che avviene all'interno di ciascun soggetto, risultato di un'attività preminentemente individuale. In questa logica, rischiano di essere lasciate sullo sfondo e viste con sufficienza le didattiche partecipative, centrate sul confronto, sulla discussione e co-costruzione di conoscenze e abilità, su una buona **cooperazione** tra pari e con gli adulti, ma anche su una buona cooperazione e **collegialità** degli adulti fra loro,

## **2. I guadagni pedagogici e didattici della diversità**

Una classe/sezione, una scuola che persegue le finalità dell'**inclusione** e della **valorizzazione delle originalità e diversità** (diversabilità e talenti)

- (a) **mette al centro la costruzione di un ambiente-classe, di un ambiente-gruppo di pari, di un ambiente-scuola positivo**, affettivamente sicuro, che crea appartenenza, che è basato sull'istituzione negoziata e condivisa delle regole della vita quotidiana, che "nutre" l'identità e l'autostima, che mette a punto le condizioni affinché differenti intelligenze, sensibilità e bisogni, sistemi di segni, climi relazionali e appartenenze culturali s'incontrino;
- (b) **eleva il livello potenziale del gruppo-classe e dei singoli bambini e bambine** mettendo a punto approcci di *cooperative learning* e strutture di coppia, di piccolo gruppo, di *tutoring* a interdipendenza forte – accanto al lavoro individuale e collettivo – volte a creare "impalcature di sostegno" nell'area di sviluppo prossimale, dove chi è in situazione di *diversità* sia pensato come parte del gruppo-classe e del percorso, con attenzione ai suoi specifici bisogni formativi (vedasi le ricerche più recenti di approccio interattivo-costruttivista e contestualista e il filone di ricerche sulla *socializzazione di gruppo*);
- (c) **potenzia la metacognizione**. Nell'apprendimento dalla differenza si realizza un duplice processo di *elaborazione cognitiva e affettiva* attraverso il *confronto* e la *riflessione*, che permette di riconoscere e di elaborare l'ambivalente, complesso, e spesso inconsapevole sentimento di attrazione/repulsione per tutto ciò che viene vissuto come differente e dissimile da sé e dai propri schemi comportamentali. Occorre sottolineare come il confronto con la differenza richieda sia il riconoscimento della diversità altrui, ovvero la *differenza dell'altro*, sia il riconoscimento della propria diversità, ovvero la *differenza dall'altro*. Questo duplice livello di comprensione sottende un meta-apprendimento importante in cui si riconosce che l'altro/a è diverso/a da me perché io sono diverso da lui/lei, e comporta un continuo decentramento in cui è possibile guardarsi con gli occhi dell'altro. Altrettanto, il confronto con le *differenze culturali* chiama in causa significati spesso remoti e profondi, che si sono storicamente sedimentati, e che richiedono uno sforzo di avvicinamento e comprensione lento e graduale, un apprendimento che, se si realizza, ha un valore decisivo per la crescita personale: sembra infatti che la scoperta e l'incontro con culture differenti si accompagni a



una maggiore acquisizione di “forza” e di fiducia nelle proprie personali capacità di avvicinarsi e scoprire il nuovo.

- (d) ***sviluppa le competenze individuali, le specifiche attitudini e talenti personali.***  
Ciò è possibile *attraverso strategie individualizzate*, che possono prevedere compiti, materiali, ruoli, percorsi diversificati, facilitati o arricchiti e accelerati: le ricerche più recenti d’approccio interattivo-costruttivista e contestualista evidenziano come i gruppi fra coetanei, impegnati in attività di laboratorio offrano preziose occasioni di confronto di idee e concezioni, di processi di pensiero (metodo induttivo, deduttivo, messa a punto schemi di sintesi, di strategie argomentative e di intervento), di co-costruzione e scoperta, di socializzazione di differenti modi per reagire a situazioni-problema o per esprimere/controllare affetti e sentimenti. Ed è possibile sviluppare le competenze individuali e i talenti personali *attraverso attività facoltative dentro scuola oppure nelle offerte intenzionalmente formative del territorio*: per esempio, laboratori di musica di alto livello (penso alla Scuola Media sperimentale di musica di Milano), oppure anche iniziative di insegnamento individuale o gruppi d’incentivazione in orario extra-scolastico.

Ma il guadagno vero è che un gruppo-classe/sezione, una scuola, in quanto contesti di interazioni e relazioni (simmetriche e asimmetriche), di gioco e di lavoro, di proiezioni e di identificazioni, hanno il privilegio di poter essere una vera e propria ***fabbrica di competenze e di umanità***: attraverso l’esempio e l’esperienza di essere ascoltati e di ascoltare le figure adulte di riferimento e i compagni, di confrontarsi con il modo di vedere e di percepire degli altri la relazione interpersonale e interculturale può divenire una ineliminabile fonte di apprendimento per sé.

Il massimo potenziale di apprendimento di un gruppo-classe/sezione, di una scuola sta nel fatto di essere un contesto sociale “quasi naturali” in cui si possono costruire *reti sociali tra pari* e si può attivare e coltivare quel delicato, prezioso processo di elaborazione cognitivo/affettiva e di attribuzione di *valore* e di significato che rende *la diversità una risorsa*.