



UNICUSANO

Università degli Studi Niccolò Cusano - Telematica Roma

*Didattica Speciale:
approccio metacognitivo e cooperativo*

Ph.D. Dott.ssa Milena Pomponi
milena.pomponi@unicusano.it

Principali approcci

Cognitivismo_Costruttivismo

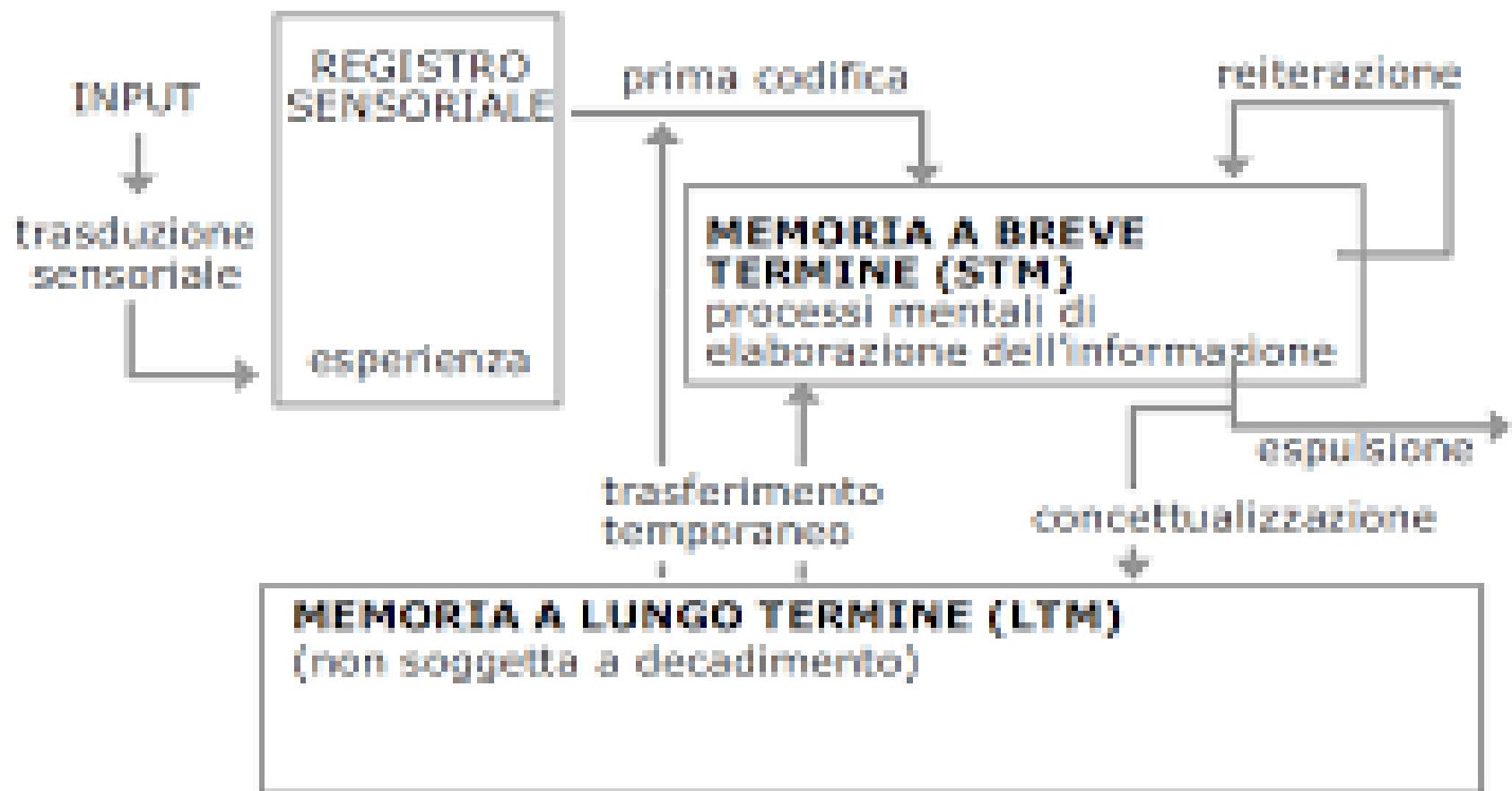
Cognitivismo

“Insieme di concezioni psicologiche il cui oggetto è la modellizzazione dei processi di acquisizione delle conoscenze, della ricerca e del trattamento dell’informazione.”

“E’ verso gli anni ’50 che si afferma la corrente cognitivistica che si distingue nettamente dalla corrente behaviorista; essa raccomanda un nuovo approccio per spiegare l’apprendimento, quello dell’elaborazione delle informazioni.

Il termine designa “l’insieme delle attività e dei processi interni inerenti l’acquisizione delle conoscenze, l’informazione, la memoria, il pensiero, la creatività, la percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi” (Legendre, Dictionnaire de l’Education, 1993, p. 205).

Approccio dell'elaborazione delle informazioni (HIP): modello di Atkinson e Shiffrin (1968)



Le informazioni provengono **dall'esterno** e arrivano agli individui attraverso **i sensi** nella memoria sensoriale oppure vengono prima riconosciute e trattenute qualche secondo prima di essere trasmesse alla memoria **a breve termine (MBT)** nell'arco temporale di una ventina di secondi, **in seguito** vengono immagazzinate nella memoria **a lungo termine (MLT)**.

Nel momento in cui un individuo deve produrre un **comportamento** deve **ricercare tra le informazioni immagazzinate nella MLT**, quelle pertinenti e deve riportarle nella MBT. Importante è **la maniera in cui** le informazioni vengono immagazzinate nella memoria **(CONDIZIONI)**.

Per essere riutilizzabili, esse devono essere organizzate nella MLT.

L'essere umano è dunque **un elaboratore attivo di informazioni**, simile ad un computer, e l'apprendimento si definisce come **una modifica**zione all'interno delle strutture mentali dell'individuo "(Doré et Basque, 1998).

E' da rimarcare che il cognitivismo fa la propria comparsa pressoché nello stesso periodo del computer."

Costruttivismo

“Punto di vista proprio delle scienze umane che, tenendo conto della relatività dei diversi ambienti culturali [...] ritiene che la realtà psicologica socio-cognitiva sia il risultato di un insieme di **interrelazioni tra il soggetto e il suo ambiente.**”

“Il costruttivismo propone tre principi fondamentali per la formazione:

- **la conoscenza viene costruita dal discente** e non è trasmessa o immagazzinata;
- **l'apprendimento richiede l'impegno di un discente attivo che costruisce le proprie rappresentazioni grazie a delle interazioni con il materiale o le persone e il contesto gioca un ruolo determinante all'interno del processo di apprendimento.**

Vista l'importanza di questo contesto e dell'utilizzo di attività autentiche per il discente, sono dunque indispensabili delle attività che **integrino l'aspetto cognitivo, metacognitivo, affettivo e psicomotorio.**”

“ Questo nuovo paradigma in educazione esige **una rottura** in termini di concezioni che vengono generalmente seguite in ciò che concerne l'insegnamento, l'apprendimento e i ruoli e le responsabilità delle insegnanti e degli insegnanti, al pari di quelle degli allievi.” (Tardif, 1998).

“L'apprendimento di nuovi comportamenti rappresenta lo strumento escogitato dall'evoluzione per **assicurare l'adattamento aldilà dei meccanismi innati**. Il processo per il quale la struttura cognitiva si ritrova modificata in modo permanente consiste **nell'apporto di conoscenze o di connessioni tra le conoscenze precedenti**” (Bracke, 1998).

“Il costruttivismo è in voga dagli inizi degli anni ’90. Esso vede l’apprendimento come un processo attivo di costruzione delle conoscenze piuttosto che un processo di acquisizione del sapere.

Non esiste un apprendimento oggettivo, solo delle interpretazioni personali della realtà, ognuno crea le proprie interpretazioni e restano valide solo per un dato tempo; esse sono “percorribili” per un dato tempo e possiedono questa proprietà poiché esse si realizzano all’interno di una comunità che accetta le stesse basi e gli stessi valori (CONDIZIONI).

L’insegnamento assume la forma di sostegno a questo processo.

L’insegnante e gli altri allievi guidano l’allievo verso la sua propria ricerca di senso (COME).

L’individuo cerca di comprendere le molteplici prospettive tramite le sue interazioni con il mondo esterno. Su più punti la posizione dei costruttivistici è simile a quella dei cognitivisti.” (Doré et Bsque 1998).

L’apporto delle nuove tecnologie sembra aver dato al costruttivismo un nuovo slancio basato sul principio di auto-costruzione del sapere. Ognuno, grazie alle TIC, è in grado da casa sua di costruire la propria rete di conoscenze attive. Questa tendenza all’autonomia sposta dunque la responsabilità dell’apprendimento sulla tecnologia e sull’allievo, mentre l’insegnante gioca piuttosto il ruolo di un tutore a distanza.”

“**Piaget**, Jean (Neuchâtel 1896 - Ginevra 1980)

Psicologo ed epistemologo svizzero.

Fondatore dell'epistemologia genetica, si è dedicato a rendere conto dei meccanismi di formazione delle conoscenze, per comprenderne i progressi.

Ha studiato in modo specifico **lo sviluppo dell'intelligenza nel bambino**, elaborando **una teoria strutturale dello sviluppo per stadi** (La Nascita dell'Intelligenza, 1936; Introduzione all'epistemologia genetica, 1950; Dalla Logica del Bambino alla Logica dell'Adolescente, 1955).

Teoria degli **stadi di sviluppo**:

stadio senso motorio 0 - 2 anni

stadio preoperatorio 2 - 6/7 anni

stadio operatorio concreto 6/7 - 11/12 anni

stadio operatorio formale a partire dai 12 anni

Secondo Piaget, la sequenza è determinata geneticamente, ma dipende anche **dall'attività del soggetto sul proprio ambiente**.

Il concetto di capacità cognitiva, quindi di intelligenza, è legato **alla capacità di adattamento all'ambiente sociale e fisico**.

Ciò che spinge la persona a formare strutture mentali sempre più complesse e organizzate lungo lo sviluppo cognitivo è il *fattore d'equilibrio*, «una proprietà intrinseca e costitutiva della vita organica e mentale».

Lo sviluppo ha quindi un'origine individuale, e fattori esterni come l'ambiente e le interazioni sociali possono favorire o non favorire lo sviluppo, ma non ne sono la causa (al contrario, ad esempio, di ciò che pensa Vygotskij).

L'intelligenza si costruisce grazie ad un processo di bilanciamento delle strutture cognitive, in risposta a sollecitazioni o costrizioni da parte dell'ambiente.

Vi contribuiscono due azioni: l'assimilazione e l'accomodamento.

L'assimilazione: l'azione dell'individuo sugli oggetti che lo circondano, in funzione delle conoscenze e delle attitudini acquisite dal soggetto.

In pratica il bambino utilizza un oggetto per effettuare un'attività che fa già parte del suo repertorio motorio o decodifica un evento in base a elementi che gli sono già noti (per esempio il riflesso di prensione palmare porta il neonato a stringere nella mano oggetti nuovi)

L'accomodamento: la modifica della struttura cognitiva o dello schema comportamentale per accogliere nuovi oggetti o eventi che fino a quel momento erano ignoti (nel caso del bambino precedente, se l'oggetto è difficile da afferrare dovrà per esempio modificare la modalità di presa).

Vygotski, Lev Semenovitch (Mosca, 1896 - id. 1934)

“Si è dedicato allo studio **dello sviluppo delle funzioni mentali superiori**.

A causa della brevità della sua carriera scientifica e del ritardo con il quali la sua opera fu conosciuta fuori dall’Unione Sovietica (la sua opera principale fu tradotta solo nel 1956 sotto il titolo di *Language and Thought*), la sua influenza fu soprattutto postuma.

L’opera di Vygotski verte **sullo sviluppo mentale del bambino, l’educazione e la psicologia**.

Il suo contributo più significativo risiede senza dubbio nella concezione che propone **del ruolo del linguaggio nello sviluppo mentale**.

Egli pone in primo piano **il linguaggio detto egocentrico**, linguaggio che ha **una funzione non comunicativa e costituito da monologhi che accompagnano l’azione**.

Il ruolo svolto da questo tipo di linguaggio nel bambino è molto rilevante dai cinque o sei anni, come Piaget aveva già rimarcato.

Tuttavia, mentre in quest’ultimo tale linguaggio scompare per fare posto a un linguaggio socializzato con funzione comunicativa, Vygotski ritiene che esso si conservi, ma **interiorizzandosi**, e che, sotto tale forma, **sia uno strumento molto importante nella regolazione dell’attività: orienta quest’ultima e permette di accedere a una modalità di regolazione di tipo intenzionale.”**

Bruner, Jerome (New York, 1915 – id. 2016)

Psicologo contemporaneo, ha contributo agli sviluppi della psicologia dell'educazione e della didattica.

Nell'analisi dei processi di apprendimento parte dalle ricerche di Piaget per poi svilupparle sottolineando l'influenza dei fattori socio-culturali rispetto a quelli genetici ed elaborando una teoria dell'istruzione.

La teoria dell'istruzione indica le esperienze più efficaci per promuovere l'apprendimento e specificare inoltre come va strutturato un complesso di conoscenze affinché sia effettivamente compreso dal discente.

Le discipline vengono infatti concepite da Bruner come un insieme organizzato e coerente di conoscenze.

Nella prima fase di studi connessi ad una visione cognitivista, propone i concetti di struttura e di curriculum a spirale. Essendo possibile evidenziare le operazioni mentali funzionali alla crescita intellettuale (categorizzazione, concettualizzazione, messa in atto di strategie per la soluzione di problemi, ricerca di significato) ed essendo ogni corpus disciplinare caratterizzato da una struttura profonda (proposizioni generative e principi organizzativi) è sul piano di tali strutture logiche e psicologiche che deve avvenire l'incontro tra discente e scienza, e non sui contenuti specifici delle discipline.

Le stesse strutture di contenuto debbono essere mediate da processi pedagogici **di tipo operativo, visivo e simbolico**. Ciò permetterà di definire tre modalità di rappresentazione: **attiva, iconica e simbolica**.

Negli anni '80 e '90 Bruner diventa fautore di una concezione costruttivistico-culturalista anche grazie alle influenze del mondo dell'epistemologia, in particolare di Goodman, e delle riletture di Vigotskij.

Nella svolta culturalista si evidenziano come elementi fondamentali **l'intenzionalità** e **l'intersoggettività** per la negoziazione del significato nei diversi ambiti di vita.

Il lavoro di Bruner approfondisce infatti gli aspetti **della memoria autobiografica e del pensiero narrativo**.

Indica due tipi di pensiero:

- . quello **paradigmatico**, tipico della verità scientifica;
- . quello **narrativo**, basato sul criterio della verosimiglianza, presenta le caratteristiche del racconto, tramite il quale è possibile ricondurre a unitarietà e dare senso alle vicende personali.

I racconti messi a disposizione dalla cultura **promuovono l'apprendimento** e **arricchiscono l'esperienza**.

La narrazione è quindi la modalità conoscitiva per eccellenza perché contribuisce **a ricostruire a posteriori dell'esperienza** e fornisce a questa **il suo tessuto**, ovvero i formati e gli schemi dell'esperienza stessa ed è quindi fondamentale per **l'atto della costruzione di significato**.

Cognitivismo-Costruttivismo

Il soggetto elabora e rappresenta la realtà che lo circonda adattandosi all'ambiente e conferendo significato

Piaget

- La conoscenza è **adattamento** e si costruisce **in relazione con l'ambiente**.
- Due sono i processi messi in atto: **assimilazione e accomodamento**.
- Teoria degli stadi di sviluppo:
stadio senso motorio 0 - 2 anni
stadio preoperatorio 2 - 6/7 anni
stadio operatorio concreto 6/7 - 11/12 anni
stadio operatorio formale a partire dai 12 anni

Vygotskji

- Studia lo sviluppo del linguaggio e le correlazioni tra linguaggio e pensiero.
- Introduce il concetto di **Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)**.

Bruner

- Sottolinea l'influenza dei fattori socio-culturali rispetto a quelli genetici.
- Elabora due tipi di **pensiero paradigmatico/narrativo**.
- Elabora il concetto di **Scaffolding** (impalcatura, sostegno)

Fasi dello *Scaffolding*

- 1) *modelling*, momento di imitazione dell'adulto. L'insegnante fa vedere come si compie l'azione;
- 2) *scaffolding* vero e proprio, l'insegnante fornisce l'impalcatura vera e propria (strumenti, obiettivi, pratiche ecc);
- 3) *fading* (dissolvenza): l'insegnante lascia sempre più ampi spazi di autonomia al discente.

Pedagogico_Educativo-didattico

- Il discente è centrale, il docente è un **facilitatore**
- La **dimensione collaborativa** risulta fondamentale
- Si attribuisce valore delle **discipline** e della **cultura** di appartenenza
- Il linguaggio è considerato uno **strumento privilegiato** per la costruzione di significati

La zona di sviluppo prossimale

«Vygotskij criticò fortemente l'impiego di strumenti di accertamento dello sviluppo cognitivo, in particolare i *test* di intelligenza, a suo avviso del tutto inadeguati perché si limitavano a “misurare”, peraltro in modo approssimativo, solo la prestazione momentanea del bambino, senza tenere conto di quella *potenziale*, che poteva essere sollecitata in tempi e contesti diversi, soprattutto attraverso l'interazione con un soggetto adulto o maggiormente competente. (DOCENTE-FAMIGLIA)

È quest'ultima relazione collaborativa, ad avviso di Vygotskij, che deve essere presa in esame perché è al suo interno che si possono incrementare le funzioni cognitive del bambino.

Vygotskij, in realtà, non rinnega completamente il concetto di misura ma piuttosto ne disloca l'utilizzo su più piani complementari, come Leontjev e Lurija hanno ricordato: “Vygotskij propose che queste indagini [i *test*, ndr] si ripetessero due volte, la prima studiando in che modo il bambino risolva quei problemi per conto proprio, e la seconda, in che modo risolva gli stessi problemi con l'aiuto degli adulti.

La differenza fra questi due indici (e non già la valutazione in assoluto della risposta esatta, data per proprio conto ai problemi), **verrà a costituire l'indice dell'area di sviluppo potenziale** e di conseguenza, anche **la componente principale d'una generale valutazione delle possibilità psichiche del bambino**"(Leontjev, Lurija, 2010, p.58).

Dunque Vygotskij introduce una **visione dinamica** dei processi di apprendimento, assolutamente innovativa, anche perché il metro di misurazione quantitativo adottato è del tutto particolare, verrebbe ancora da dire “spinoziano”.

A tale proposito, ci è ancora una volta utile interpellare Deleuze, quando nelle sue lezioni a Vincennes afferma che **“la potenza dispone una scala di misurazione quantitativa degli esseri**. Un ente si distingue da un altro **in relazione alla sua quantità di potenza**. Spinoza sottolinea spesso che l'essenza non è altro che il grado di potenza. [...] Ci troviamo dunque di fronte ad una quantità molto speciale. [...] La potenza è una quantità, d'accordo, ma non come la lunghezza.[...] la potenza non è una quantità come tutte le altre.

Non è una qualità, ma neanche una quantità, cosiddetta, estesa. È **una quantità intensiva, appartiene ad una scala quantitativa speciale, quella dei gradienti d'intensità**"(G. Deleuze, p. 83).

In effetti, il salto che si determina nella zona di sviluppo prossimale riguarda la natura stessa della relazione di apprendimento, che Vygotskij interpreta come interazione sociale che si instaura fra un soggetto più competente (un genitore, un insegnante ma anche un coetaneo) e un soggetto non ancora in grado di operare autonomamente in modo efficace (per esempio un bambino).

È il soggetto più esperto “a farsi carico” dell’apprendimento di quello meno esperto; nel caso del rapporto adulto-bambino, l’aiuto del primo si concretizza innanzitutto nel mettere insieme, secondo una linea sequenziale, i vari passi necessari alla risoluzione di un problema da parte del secondo.

Nel far questo, l’adulto deve essere in grado di operare “al limite sempre crescente” delle competenze del bambino, deve, in altri termini, tener conto della zona di sviluppo prossimale del soggetto in evoluzione, un’area che si situa fra ciò che il soggetto che apprende non è in grado di fare autonomamente e ciò che può riuscire a fare se gli viene fornito un aiuto.

Secondo Bruner, il soggetto esperto può predisporre, per assolvere il suo compito, una sorta di “impalcatura di sostegno” (*scaffolding*) che può consistere, materialmente, nella semplificazione degli obiettivi cognitivi, nella loro suddivisione, nella focalizzazione degli aspetti salienti del compito, e che può essere poi progressivamente smantellata man mano che il soggetto più debole diviene autonomo rispetto a quello più competente.

Nel nostro paese ha avuto particolarmente successo una determinata tipologia di *scaffolding* – lo *sfondo integratore* – messa a punto negli ottanta del secolo scorso da Canevaro e Zanelli.

Originariamente pensato per agevolare l'autonomia e l'integrazione del bambino disabile nel contesto scolastico, si è poi esteso e diversificato sia rispetto alle finalità che alle tecnologie utilizzate.

Rimane in ogni caso centrale la figura del docente, che ricopre all'interno dello scenario costruito dallo sfondo integratore il ruolo di “regista dell'apprendimento”, come chiarisce Zanelli: “Intendo con regia educativa la capacità, da parte degli educatori, di ragionare in termini di *metacontesti*, cioè di contesti più ampi di quelli in cui sono normalmente implicati, e in termini di processi: la capacità, cioè, di collegare momenti e percorsi diversi sia spazialmente che temporalmente” (P. Zanelli, 1986, pp. 16-17).

Lo *scaffolding*, tuttavia, al di là dei vantaggi indubbi che può assicurare in molti contesti di apprendimento, conserva poco della concezione vygotskijana della “zona di sviluppo prossimale”.

Per certi versi, il concetto di “impalcatura” sembra anzi il pegno pagato dal pensiero di Vygotskij al cognitivismo americano che, da una parte, ebbe il merito, in particolare con Bruner, di far conoscere lo studioso sovietico in Occidente ma, dall’altra, spogliò il suo pensiero della radicalità originaria.

Ciò appare del tutto evidente proprio in riferimento alla ZSP che, nella visione di Vygotskij, si costruisce su un processo di apprendimento in cui *sulla potestas* – che qui potremmo intendere come *la soglia raggiunta dall’apprendimento* – prevale nettamente la *potentia* cioè *il divenire* del soggetto colto nella sua dimensione storica, sociale, *moltitudinaria*.

Detto in altri termini, lo sviluppo di colui che è impegnato ad apprendere non è circoscritto alla semplice sfera intellettiva; per dirla con Goussot: “Vygotskij pure studiando con attenzione il processo di formazione della sfera cognitiva, ritiene che non si possa comprendere lo sviluppo intellettuivo *senza collegarsi alla dimensione biologica, sociale, culturale, affettiva*.

Pensa che per una corretta comprensione dello sviluppo e della natura delle funzioni psichiche superiori [...] sia necessario prendere in considerazione le interazioni tra le diverse funzioni e tra queste e l'ambiente di vita” (Goussot, Zucchi, 2015, p. 87). Diremmo di più: il concetto di ZSP costituisce, probabilmente, l'influenza più diretta ed evidente del pensiero di Spinoza su quello di Vygotskij.

Nella teoria della ZSP, infatti, lo stesso apprendimento diviene impossibile se non come relazione con l'altro: *la potestas* del singolo, in altri termini, acquista significato, diventa *potentia*, solo se assume come orizzonte *la ricchezza* che può venire *dall'interlocuzione*, *dallo scambio con il prossimo*.

In gioco, in questo processo di sviluppo, non vi sono le semplici facoltà intellettive ma *l'interezza del soggetto, colto nella sua complessità, nella sua corporeità*.

Vengono in mente, a tale proposito, le parole utilizzate da Deleuze proprio per descrivere la *potentia* spinoziana: “Due o più corpi formeranno un tutto, cioè un terzo corpo, se essi compongono i loro rispettivi rapporti in circostanze concrete” (G. Deleuze, “L’evoluzione di Spinoza”, in A. Negri, *Spinoza*, Derive Approdi, Roma, 2006, p. 8).

E in Vygotskij le circostanze concrete sono quelle storico-sociali: “Corpo, movimento, esperienza sociale ed emozioni sono aspetti collegati dello sviluppo globale del processo di apprendimento, che per definizione è sempre insieme complesso e storicamente situato” (A. Goussot, R. Zucchi, p. 89).

L'altra considerazione fondamentale che la ZSP suggerisce è il rovesciamento operato da Vygotskij del binomio apprendimento-sviluppo.

Nella visione piagetjana (Piaget, Inhelder, 1970, p. 130), che tanto peso ha esercitato sulla psicologia e la pedagogia novecentesca, **l'apprendimento segue le fasi di sviluppo**, ne è in qualche modo il prodotto; in Vygotskij, al contrario, assistiamo a una completa inversione del rapporto: “Una caratteristica essenziale dell'apprendimento è che esso crea la zona dello sviluppo prossimale; vale a dire, **l'apprendimento risveglia una varietà di processi evolutivi interni capaci di operare solo quando *il bambino sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione coi suoi compagni*** (corsivo nostro).

Una volta che questi processi sono interiorizzati, essi divengono parte del **risultato evolutivo autonomo del bambino**.

Da questo punto di vista, l'apprendimento non è sviluppo; però l'apprendimento organizzato in modo appropriato ha per risultato **lo sviluppo mentale** e mette in movimento **una varietà di processi evolutivi** che non sarebbero possibili a prescindere dall'apprendimento.

[...] Per ricapitolare, la caratteristica più essenziale della nostra ipotesi è la nozione che i processi evolutivi non coincidano con i processi di apprendimento.

Piuttosto, il processo evolutivo segue il processo di apprendimento; questa successione risulta quindi nelle zone di sviluppo prossimale” (L. S. Vygotskij, p. 133).

Dunque, l'apprendimento *anticipa* lo sviluppo.

Nel fare questa affermazione, Vygotskij infrange un'altra convenzione pedagogica e cioè quella che vede il singolo individuo protagonista del proprio sviluppo e l'apprendimento come una conseguenza diretta delle varie fasi evolutive che si succedono nella vita del soggetto.

Al contrario, sostenendo che l'apprendimento è la precondizione dello sviluppo, Vygotskij ribadisce il primato del sociale sull'individuale, in quanto a suo avviso i processi cognitivi – come abbiamo avuto modo più volte di sottolineare – sono *mediati* dal contesto culturale di una comunità» (Zona, 2016).

Studi sulla disabilità

«... caratterizzati da una critica serrata al concetto **di normalità** e dal rovesciamento di quella prospettiva dalla quale ancora oggi, purtroppo, si guarda **al deficit come "mancanza", "insufficienza", "incapacità"**.

Per Vygotskij, al contrario, “il bambino portatore di un deficit **non è necessariamente un bambino deficitario**” (Vygotskij, 1986, p.24) né “il deficit in se stesso decide le sorti della personalità, ma le sue conseguenze sociali, la sua realizzazione socio-psicologica” (Vygotskij, 1986, p.50)

Anche l’*handicap*, insomma, è innanzitutto **un prodotto sociale**; meglio, **la condizione di isolamento e di emarginazione** che, nella maggioranza dei casi, caratterizza l’*handicap* nasce **dalle relazioni di potere** che governano la società capitalistica: “La cecità per la figlia dell’agricoltore americano, per il figlio del latifondista ucraino, per la duchessa tedesca, per il contadino russo, per il proletario svedese sono realtà psicologiche completamente diverse” (Vygotskij, 1986, 70).

E “il bambino non percepisce direttamente il proprio deficit: percepisce **le difficoltà che gli derivano dal deficit**” (Vygotskij, 1986, p.24)

Dunque, non è la società a produrre direttamente l'*handicap* ma è la società a determinare le condizioni in cui esso debba essere vissuto.

Ma cosa vuol dire – sotto il profilo psicologico e pedagogico – che un bambino con *deficit* non è, per questo, portatore di un *handicap*?

Vygotskij risponde con un'argomentazione che conserva, ancora oggi, tutta la sua efficacia: ogni carenza determina, per un meccanismo di compensazione, una possibile eccellenza in qualche altra abilità.

Il potenziale cognitivo del soggetto, infatti, non è una monade inaccessibile e non parla un unico linguaggio ma, come avrebbe sostenuto mezzo secolo dopo Howard Gardner, si presenta in realtà come un sistema complesso, sfaccettato, capace di esprimere una molteplicità di intelligenze che possono essere attivate anche dalla necessità di far fronte a una specifica carenza.

Compensare, da questo punto di vista, non significa, semplicemente, potenziare un senso per limitare l'insufficienza di un altro bensì attivare processi creativi e forme di pensiero divergenti in grado di fronteggiare problemi, soprattutto quelli derivanti dalle barriere sociali.

Per questa via, insomma, **il deficit** diviene un potenziale **punto di forza** per lo sviluppo della creatività.

Se un'insufficienza in un determinato organo non comporta, di per sé, una complessiva condizione invalidante di tipo fisico, certamente, però, essa risulta penalizzante sul piano sociale.

Le istituzioni mediche che si occupano **di deficit**, infatti, considerano quest'ultimo **una malattia, una condizione anormale insanabile** il cui portatore vive necessariamente come una menomazione e che conduce all'esclusione – totale o parziale – dal consenso sociale.

Vygotskij anticipa qui le tesi di molti autori successivi: di Michel Foucault, in particolare quando il filosofo francese afferma che è **il potere disciplinare a generare l'anormalità** (Foucault, 1963; 2000); di Erwin Goffman (Goffman, 2003) e Adrienne Asch (Fine, Asch, 1989) **sulla valenza politica dei corpi**; di Elizabeth Barnes (2016) **sulla costruzione culturale della disabilità**.

Rompere il rapporto *fra concetto di insufficienza e handicap*, disinnescare i meccanismi della *pedagogia speciale*, è dunque per Vygotskij l'unica via *per realizzare percorsi di integrazione realmente inclusivi, per promuovere l'autodeterminazione del soggetto con deficit e per valorizzarne il potenziale*: “Se creeremo un paese dove il cieco e il sordo troveranno il loro posto nella vita, dove la cecità non significherà immancabilmente insufficienza, la cecità lì non sarà considerata un deficit. La pedagogia sociale è chiamata a realizzare questa idea della psicologia difettologica. Superare l'insufficienza: ecco l'idea fondamentale” (Vygotskij, pag.83).

In questo Vygotskij può essere annoverato a buon diritto fra gli anticipatori di quei filoni di ricerca, come i *Disability Studies*, che si sforzano di andare oltre la soglia della semplice *integrazione del diverso*, reclamando invece un profondo cambiamento culturale che renda l'inclusione *uno dei processi costituenti di un nuovo modello di società*, in cui *la differenza sia considerata una ricchezza e non un elemento disfunzionale da normare*: ‘*Nel paradigma dell'inclusione non è il soggetto che deve adattarsi al sistema* (che lo include accogliendolo-accettandolo richiedendone la normalizzazione), *ma è il sistema che deve essere change friendly, ossia culturalmente e socialmente pre-disposto al cambiamento*.

La permeabilità alla perturbabilità non deve essere susseguente alla presenza di un elemento considerato perturbante, ma organica al sistema.

Inclusione, in ultima analisi, significa consentire a tutti di essere **parte integrante** di un sistema che contempla la partecipazione di tutti come **una dimensione del diritto di esistere** e **non come un qualcosa che il soggetto** (chiunque esso sia, qualunque sia la sua condizione) **deve richiedere nella speranza di vederselo riconosciuto, magari come un'elargizione, una concessione, un prestito o, peggio ancora, un dazio”** (Bocci, 2015, pag.17). (Zona, 2016)»

Grazie per l'attenzione!

Milena Romponi