



Federico Chiappetta

PhD Student | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo | federico.chiappetta@unibg.it

Il laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” del Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno. Una proposta di metodo e di contenuti

The “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” Workshop of the Specialisation Course for Support Teachers. A Proposal of Method and Content

Call

In recent times, the inclusive processes in Italian school and the role of specialized teacher have been at the centre of the educational and political debate. In the last months, in particular, the profile of competences that a specialized teacher should develop to be able to contribute to the design and the realization of inclusive learning contexts has been discussed. This article, referring to the existing Specialisation Course for Support Teachers, intends to advance a methodological and content-related proposal concerning the “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” workshop. The outlining of the educational path originates from the clarification of methodological perspective assumed and from the highlighting of certain elements considered essential for the design of the workshop (what idea of knowledge? What idea of experience? What idea of educational practice?). Regarding the proposal about the contents to be addressed, in accordance with the distinctive perspective assumed, the value of some thematic kernels considered fundamental within the workshop is pointed out: the concept of meaningful learning, the role of learning mediators, the adaptation of educational materials and the nature and the role of graphic organizers.

Keywords: Specialized teacher; laboratory education; meaningful learning; learning mediators.

Negli ultimi tempi, i processi inclusivi della scuola italiana e il ruolo del docente specializzato sono stati al centro del dibattito pedagogico e politico. Negli ultimi mesi, in particolare, è stato messo a tema il profilo di competenze che un docente di sostegno dovrebbe sviluppare per poter contribuire alla progettazione e alla realizzazione di contesti di apprendimento inclusivi. Il presente articolo, facendo riferimento all’attuale Corso di Specializzazione per le attività di Sostegno, intende avanzare una proposta metodologica e contenutistica relativa al laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica”. La delimitazione del percorso didattico muove dall’esplicitazione della prospettiva metodologica assunta e dalla messa in luce di alcuni elementi ritenuti essenziali per la progettazione del laboratorio (quale idea di conoscenza? Quale idea di esperienza? Quale idea di pratica didattica?). Per quanto concerne la proposta relativa ai contenuti da affrontare, secondo la peculiare prospettiva assunta, viene messo in evidenza il valore di alcuni nuclei tematici ritenuti fondamentali all’interno del laboratorio: il concetto di apprendimento significativo, il ruolo dei mediatori, l’adattamento dei materiali didattici e la natura e il ruolo degli organizzatori grafici.

Parole chiave: Insegnante specializzato; didattica laboratoriale; apprendimento significativo; mediatori didattici.

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Chiappetta, F. (2024). The “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica” Workshop of the Specialisation Course for Support Teachers. A Proposal of Method and Content. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 2, 128-135. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-11>

Corresponding Author: Federico Chiappetta | federico.chiappetta@unibg.it

Received: 20/10/2024 | **Accepted:** 10/12/2024 | **Published:** 30/12/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2024-11



1. Le ragioni di un tentativo

*«Badi la signoria vostra» osservò Sancio
«che quelli che si vedono là non sono giganti ma mulini a vento ...»
(Miguel de Cervantes, *Don Chisciotte della Mancia*, Einaudi, Torino 1957)*

Fra le reazioni della comunità pedagogico-didattica italiana all’emanazione del Decreto-legge n. 71 del 31 maggio 2024¹, ha assunto un particolare rilievo il documento della Società Italiana di Pedagogia Speciale “No alle scorciatoie. Sì a una formazione di qualità del docente specializzato sul sostegno!”². Come è noto, il Decreto-legge n. 71, all’articolo 6, ha disposto che, «in via straordinaria e transitoria, in aggiunta ai percorsi di specializzazione sul sostegno», si possa conseguire la «specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità» mediante «il superamento dei percorsi di formazione attivati dall’Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE)». L’articolazione di tali percorsi formativi, nel disegno tracciato dal Decreto-legge n. 71, prevede «il conseguimento di almeno trenta crediti formativi». Al comma 3 dello stesso articolo, in particolare, si legge che con un successivo decreto verranno definiti, fra le altre cose, «il profilo professionale del docente specializzato» e «i contenuti dei crediti formativi dei percorsi di formazione attivati». Il documento “No alle scorciatoie”, oltre a mettere nuovamente in evidenza «il ruolo pivotale» e da «catalizzatori dell’inclusione» degli insegnanti specializzati, ha sottolineato la peculiare organizzazione e articolazione degli attuali Corsi di Specializzazione per le attività di Sostegno (CSS), che sono orientati allo sviluppo di essenziali «competenze chiave» da parte dei corsisti. La Società Italiana di Pedagogia Speciale, con questo documento, ha formalmente espresso «preoccupazione», «profonda contrarietà e presa di distanza da una proposta formativa che mina la qualità della formazione degli insegnanti e dell’inclusione, aprendo la strada a reali discriminazioni tra i profili in uscita dei docenti che scelgono di specializzarsi sulle attività di sostegno didattico». Non si può certamente negare che una questione indubbiamente centrale, per la qualità dei processi di inclusione scolastica, riguarda proprio la delineazione dei percorsi formativi proposti agli specializzandi e, di conseguenza, la definizione dei profili di competenza in uscita dei docenti specializzati. Il significato che può realmente assumere – nel personale itinerario formativo di un docente specializzato – un percorso come l’attuale CSS si gioca essenzialmente sulla qualità metodologica e contenutistica derivante dall’itinerario, auspicabilmente sapiente, fra gli insegnamenti e i laboratori previsti. Come è noto, l’attuale architettura dei CSS è stata definita dal Decreto Ministeriale 30 settembre 2011³, in particolare mediante l’Allegato B. Il “Profilo del docente specializzato”, invece, è stato delineato dall’Allegato A del Decreto. Tale profilo, esito atteso della frequenza di numerosi corsi e incontri laboratoriali e del superamento di altrettante prove finali, prevede una serie di competenze fondamentali e irrinunciabili ai fini della promozione dei processi di inclusione degli allievi con disabilità.

Il presente contributo, a partire dall’esperienza di insegnamento maturata in tre cicli (V, VII e VIII) del CSS presso l’Università degli studi di Bergamo, intende tratteggiare una proposta metodologica e contenutistica relativa al laboratorio di “Didattica delle Educazioni e dell’area antropologica”, previsto dall’Allegato B del Decreto Ministeriale 30 settembre 2011. Per un verso, dato l’atto legislativo richiamato sopra, la proposta di un possibile percorso didattico, all’interno del più ampio e articolato sistema del CSS, parrebbe essere, per così dire, in controtendenza, quasi una *singolar tenzone* contro i mulini a vento. Ma, a ben vedere, potrebbe anche essere interpretata come messa in luce di un possibile elemento istituzionale all’interno di un dibattito ancora da farsi. Andrea Canevaro, a questo proposito, ha ricordato che «l’istituente è immaginazione ma è anche proposta, proposizione» (Canevaro, 2023, p. 122). Vi è, nel disegno delineato, una dose significativa di rischio, derivante, soprattutto, dal tentativo di ‘mettere su carta’ quello

1 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/31/24G00089/SG>

2 <https://s-sipes.it/no-alle-scorciatoie-si-a-una-formazione-di-qualita-del-docente-specializzato-sul-sostegno-documento-sipes-in-riferimento-alle-decisioni-assunte-con-il-recente-decreto-legge-n-71-del-31-maggio-2024/>

3 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>



che è stato un processo iterativo e ricorsivo, segnato da costanti ripensamenti, aperto alle sollecitazioni e ai significati emergenti che derivano dal contatto con i colleghi e con gli specializzandi⁴.

Un altro ordine di considerazioni spinge a ritenere la descrizione e l'analisi critica di un percorso didattico, come quello proposto, quale pratica di riflessività di rilevanza essenziale in relazione ai processi educativi e di insegnamento ai quali si è dato corso. Luigina Mortari, a più riprese, ha evidenziato il valore della riflessività in relazione alla ricerca in ambito educativo e agli itinerari formativi di educatori e insegnanti (Mortari, 2003, 2009). La studiosa, in particolare, ha osservato che «riflettere significa prendere in esame la propria esperienza e le convinzioni che sono alla base delle scelte decisionali, per poi risalire alle assunzioni in base alle quali si giustificano certe opzioni teoriche» (Mortari, 2003, p. 23). La pratica riflessiva prova, così, a porre luce sull'intreccio inestricabile costituito dalla pratica didattica, quale esperienza vissuta, e dalle assunzioni teoriche (esplicite e implicite), che sempre orientano l'agire didattico. La riflessività, in tal senso, può anche, in un certo modo, rappresentare il tentativo fragile, e sempre parziale, di restituire al linguaggio, di 'mettere in parola', la complessità del divenire stesso dell'esperienza educativa. Proporre un laboratorio, all'interno di percorso articolato come il CSS, è – occorre ricordarlo – un atto educativo intriso di problematicità. Per argomentare tale affermazione, si potrebbero delineare differenti ordini di ragioni: fra queste, è necessario ricordare che i laboratori, all'interno di questo itinerario formativo, si connettono strettamente agli insegnamenti che, in qualche modo, forniscono le coordinate teoriche di riferimento; inoltre, gli specializzandi provengono, generalmente, da precedenti percorsi formativi molto differenti e, nello stesso tempo, hanno esperienze in ambito educativo e scolastico significativamente diverse (e, in alcuni casi, non hanno esperienze in questi terreni). Come è stato messo in luce, infatti, «spesso la realtà dei pratici (educatori, operatori sociali e operatori sanitari) si presenta nella forma di situazioni ingarbugliate, densamente problematiche, che non si offrono a nessuna soluzione precostituita, poiché l'esperienza educativa, nella sua densa problematicità, è eccedente rispetto a qualsiasi teoria. Non si può, infatti, assumere che il testo dell'esperienza, fatto di casi unici e singolari, si adatti a teorie interpretative predefinite» (Mortari, 2003, p. 25). Come fare emergere, allora, la relazione fra la delineazione di una proposta formativa (in questo caso, il laboratorio) e il testo stesso dell'esperienza che, a partire – almeno in parte – dalle intenzioni progettuali, si è sviluppato? Come 'provare a dire' il significato assunto, di volta in volta, da questo itinerario formativo, al tempo stesso effetto e causa delle intenzioni progettuali nella loro costante evoluzione? Luigina Mortari, in particolare, ha ripreso la distinzione operata da Donald Schön⁵ fra «riflessione-in-azione» e «riflessione-su-l'azione» e vi ha accostato, sulla base delle considerazioni di Max van Manen⁶, la «riflessione-sull'azione-possibile» (Mortari, 2003, p. 25): pur essendo, tali momenti, logicamente e processualmente inscindibili, il presente contributo intende presentarsi, soprattutto, come una forma possibile della riflessione sull'azione educativa e didattica proposta e su quella futura. D'altra parte, la riflessività, quale pratica di un pensiero vivo, considera le relazioni complesse fra i diversi momenti educativi: ripensa nel presente il passato, alimentando – in una tensione immaginativa – il nesso vivente fra passato e possibilità future. In un certo senso, si potrebbe affermare che l'essenza della riflessività è una tensione aperta e relazionale, un tessuto che sempre, e in modo ricorsivo, interconnette. Aver avuto l'opportunità di proporre il medesimo laboratorio, nel corso di differenti cicli (V, VII e VIII) del CSS, ha consentito, a partire dalle esperienze vissute e dalle pratiche riflessive attivate, di affinare, via via, le proposte avanzate e di essere, sempre più, sensibile alle sollecitazioni originate dall'interazione con i corsisti. E così, di volta in volta, ha permesso di ricalibrare gli itinerari delineati, come esperienza di ripensamento di quanto vissuto e progettato.

4 Questo scritto rappresenta anche un'occasione preziosa per ringraziare, del cammino condiviso e degli apprendimenti co-costruiti, tutti i corsisti e i colleghi incontrati nei vari cicli del CSS dell'Università degli studi di Bergamo.

5 Il riferimento è soprattutto a Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.

6 La studiosa ha ripreso, nello specifico, Van Manen M. (1993), *The Tact of Teaching*, The Althouse Press, Ann Arbor.



2. Un metodo vivo, evolutivo, in cammino

La progettazione di ogni esperienza didattica – intesa, al tempo stesso, come percorso di ricerca – inevitabilmente muove, in modo esplicito o implicito, da una peculiare idea di metodo. Porre l'attenzione sul metodo implica l'esplicitazione della prospettiva assunta, anche solo temporaneamente, e, nello stesso tempo, l'impegno nella elaborazione di risposte, almeno parziali, ad alcune domande fondative: a partire da quale idea di conoscenza si origina il discorso e si sviluppano le pratiche? Quale idea di esperienza funge da pietra angolare per l'intera progettazione? Quale idea di pratica didattica viene messa a fuoco mediante le intenzionalità progettuali?

Per quanto concerne l'esplicitazione della prospettiva metodologica, si può seguire la riflessione che ha sviluppato Luigina Mortari. La studiosa ha osservato che «un metodo che si modula nel suo divenire, dunque un metodo esperienziale, non risponde a una concezione debole del lavoro scientifico, quanto invece a una concezione pensosamente impegnativa (...) Il metodo è innanzitutto apertura, passaggio ad altro, al non conosciuto e, quindi, a ciò che non può essere anticipato prima che il cammino abbia inizio» (Mortari, 2010, p. 34). A ben vedere, si tratta di un'idea di metodo, orientata alla pratica educativa e didattica, in grado di porsi di fronte alla complessità delle relazioni, che hanno luogo nei differenti ambiti educativi, senza semplificarne l'essenza, snaturandola. Un metodo vivo e poroso, capace di evoluzione e di essere trasformativo nei contesti, proprio in virtù dell'interazione valorizzante con i diversi interlocutori, anche nella distanza di prospettive e posizionamenti. Un metodo che diviene, in un certo modo, «un pensare vivo che si struttura gradualmente lungo il cammino della ricerca» (Mortari, 2010, p. 34).

L'idea di conoscenza assunta, sia nel disegno stesso del percorso didattico sia in relazione alla possibile esperienza conoscitiva proposta ai corsisti, fa riferimento, soprattutto, al pensiero complesso e alla riflessione di Edgar Morin. Il filosofo francese, in uno dei suoi testi più noti e apprezzati, ha osservato che «una testa ben fatta è una testa atta a organizzare le conoscenze così da evitare la loro sterile accumulazione» e che «ogni conoscenza è una traduzione e nello stesso tempo una ricostruzione (a partire da segnali, segni, simboli), sotto forma di rappresentazioni, idee, teorie, discorsi» (Morin, 2000, p. 18). La riflessione di Edgar Morin, illuminante anche per il sapere didattico, ha suggerito di porre attenzione e di dare valore all'organizzazione delle conoscenze all'interno della progettazione didattica e ai processi di *traduzione* e di *ricostruzione* delle conoscenze che le proposte avanzate mirano ad attivare. Una prospettiva didattica che – a partire dalla consapevolezza della complessità non riducibile delle interazioni educative – si pone, umilmente, come relazione in grado di promuovere, in molti modi, continui processi di traduzione, di ricostruzione, di riorganizzazione e di messa in discussione delle conoscenze. «Il processo» ha, inoltre, osservato Edgar Morin «è circolare, passa dalla separazione al collegamento, dal collegamento alla separazione, e poi, dall'analisi alla sintesi, dalla sintesi all'analisi. In altri termini, la conoscenza comporta nello stesso tempo separazione e interconnessione, analisi e sintesi» (Morin, 2000, p. 18). Questi possono essere considerati elementi decisivi anche in relazione, ad esempio, alla progettazione didattica di un incontro di laboratorio che, data la sua natura aperta, relazionale e interattiva, non può che svilupparsi sulla base di continui passaggi di separazione e interconnessione, a partire dalle parole del docente e dai preziosi contributi di ogni singolo partecipante, in una trama attiva, aperta ed evolutiva di co-costruzione della conoscenza.

L'idea di esperienza che ha fornito un quadro di riferimento molto significativo per la progettazione e lo svolgimento del laboratorio è quella che è stata sviluppata da John Dewey. La didattica laboratoriale, nell'intrecciarsi continuo di momenti di esposizione teorica e momenti di esperienza attiva dei corsisti, si innesta sull'idea che «un'esperienza è valida nella misura in cui conduce a percepire certe connessioni» (Dewey, 1965, p. 180). Nella logica dell'attività laboratoriale, il significato che può essere co-costruito a partire dalle indicazioni teoriche del docente e dalle interazioni con/fra i corsisti è strettamente connesso alle esperienze proposte, occasione di ripresa delle idee incontrate e di attivazione di conoscenze ed esperienze pregresse. Centrale, come ha messo in luce John Dewey, è «il discernimento della relazione fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede di conseguenza», poiché «nessuna esperienza che abbia



un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero» (Dewey, 1965, p. 186). La didattica laboratoriale proposta ha assunto, quindi, come proprio elemento specifico il dialogo continuo fra gli elementi teorici proposti, o soltanto richiamati, e l'esperienza sviluppata a partire da specifiche indicazioni di lavoro, coerenti con la parte di natura teorica o, in alcuni casi, da richieste e proposte dei corsisti stessi.

Un altro riferimento essenziale per la proposta del laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica", così come per l'assunzione di una peculiare prospettiva per la conduzione dello stesso, è l'idea di "comunità di pratica" (Wenger, 2006). Gli studi di Etienne Wenger possono, infatti, offrire, a insegnanti e educatori, un prezioso contributo per ripensare le pratiche didattiche sulla base di una teoria sociale dell'apprendimento. Nella prospettiva dello studioso, centrali per comprendere il concetto di "comunità di pratica" sono alcune componenti essenziali: la significatività stessa dell'esperienza di apprendimento, l'idea di una forte connessione tra apprendimento e azione, la centralità dell'appartenenza a una comunità in ricerca e lo stretto legame tra i processi di apprendimento e l'evoluzione dell'identità (Wenger, 2006). In particolare, lo studioso ha osservato che il processo di apprendimento così sviluppato «si traduce in pratiche che riflettono sia l'esercizio delle nostre attività, sia le relazioni sociali che vi si accompagnano» e che «tali pratiche sono dunque patrimonio esclusivo di una sorta di comunità, creata nel tempo dallo svolgimento continuativo di un'attività comune» (Wenger, 2006, p. 57). Il complesso percorso di formazione di un docente specializzato richiede la presenza di una comunità di/in ricerca, all'interno della quale possano svilupparsi scambi, interazioni conoscitive, riconoscimenti reciproci, prese di distanza, ripensamenti, sconfinamenti. Il laboratorio presentato, così come è stato concepito, si è proposto quale iniziale occasione per co-costruire saperi significativi, strettamente connessi alla pratica didattica, e, al tempo stesso, per coltivare attenzioni reciproche e pratiche di cura. Un mediatore, insomma, che, a partire dal lavoro concreto sui materiali didattici (testi, organizzatori grafici, immagini, ...), ha inteso costituire e rappresentare uno sfondo comune – aperto, accogliente, non definito a priori – di confronto e di scambio, di *traduzione* e *ricostruzione* condivisa di saperi essenziali per lo sviluppo di pratiche didattiche realmente inclusive.

3. Mediatori per un apprendimento significativo

Per rendere comprensibile il disegno tratteggiato, occorre descrivere la cornice temporale e organizzativa, all'interno della quale la proposta laboratoriale ha preso forma. Presso il CSS dell'Università degli studi di Bergamo, ogni laboratorio, che prevede venti ore di attività, si sviluppa in cinque incontri da quattro ore. Di consueto, una parte dell'ultimo incontro viene dedicata alla prova finale, strettamente connessa con il percorso sviluppato. Per quanto concerne i contenuti proposti e discussi negli incontri, anche sulla base dell'ascolto delle esigenze e dei desideri di approfondimento degli specializzandi, il laboratorio di "Didattica delle Educazioni e dell'area antropologica" si è, nel corso del tempo, strutturato a partire da alcuni nuclei tematici ritenuti essenziali: il concetto di apprendimento significativo (Ausubel, 1995; Novak, 2012), la natura e il ruolo dei mediatori (Canevaro, 2013)⁷, l'adattamento dei materiali didattici (Ianes, 2022²) e la natura e l'utilizzo degli organizzatori grafici (Novak, 2012; Buzan, 2018). Generalmente, il primo incontro viene dedicato – mediante modalità di interazione dialogiche e partecipative – a richiamare alcuni elementi teorici approfonditi negli insegnamenti del CSS (l'attuale definizione di disabilità, il modello bio-psico-sociale alla base dell'*International Classification of Functioning*, il ruolo del docente specializzato a supporto dei processi di inclusione scolastica, alcuni elementi essenziali presenti nei documenti legislativi, ...), i quali vengono fatti interagire – per quanto concerne le discipline dell'area antropologica – con alcune prospettive che verranno approfondite nel percorso proposto, per esempio l'idea di apprendimento significativo, sviluppata da David Ausubel e ripresa, fra gli altri, da Joseph Novak. Inoltre, soprattutto a par-

7 La messa a fuoco di tale nucleo, in relazione agli altri, è recente. Verrà introdotto negli incontri laboratoriali, nel IX ciclo del CSS presso l'Università degli studi di Bergamo, a partire da novembre 2024.



tire dalle riflessioni e discussioni relative al ruolo dei fattori contestuali nella progettazione degli ambienti di apprendimento, viene generalmente introdotta la prospettiva di Andrea Canevaro sulla natura, sul ruolo e sul significato dei mediatori in ambito educativo e didattico. Tali nuclei tematici, insieme ad altri elementi e concetti richiamati, sono ritenuti essenziali per introdurre e approfondire l'adattamento dei testi e l'utilizzo di organizzatori grafici.

Per quanto riguarda le discipline dell'area antropologica (variamente intese nei due gradi di scuola secondaria), si ritengono centrali processi quali la comprensione, l'elaborazione e lo studio dei testi, ovvero dei materiali didattici di partenza. Il docente specializzato, in relazione alle specifiche situazioni in cui agisce e in collaborazione con i docenti disciplinari, ha il compito di mediare, secondo modalità differenti, tali processi. Un elemento imprescindibile è certamente l'attenzione alla significatività delle proposte avanzate e alla cura delle connessioni fra quanto gli allievi già conoscono (per ragioni di studio o di esperienza) e le conoscenze che le attività didattiche progettate consentono di costruire. Per questo risulta di grande valore la prospettiva di David Ausubel. Egli ha osservato, in particolare, che l'aspetto peculiare dell'apprendimento significativo «è che idee espresse in forma simbolica vengono collegate in modo non arbitrario e soggettivo (letteralmente) a ciò che il discente sa già, vale a dire agli aspetti già esistenti del suo bagaglio conoscitivo (ad esempio, un'immagine, un simbolo già significativo di qualcosa, un concetto, un'affermazione)» (Ausubel, 1995, p. 94). In qualsiasi contesto di apprendimento, il ruolo attivo del soggetto nei processi di *traduzione* e di *ricostruzione* delle conoscenze è essenziale e fondativo. Tale processo è ben messo in luce da Joseph Novak, il quale ha sostenuto che «l'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione le nuove informazioni con le conoscenze che già possiede» (Novak, 2012, p. 47). La sottolineatura di questa prospettiva relativa ai processi conoscitivi ha, inoltre, un altro significato in termini inclusivi. Una scuola realmente attenta alle dimensioni cognitive e metacognitive è una scuola in grado di valorizzare la profondità (la lentezza?) dei processi soggettivi di conoscenza e di non essere 'ossessionata' soltanto dalla necessità di una *sterile accumulazione* – direbbe Edgar Morin – di conoscenze. I percorsi didattici capaci di fare questo sono quelli ricchi di mediatori che «interagiscono fra loro in momenti diversi e con diverse intensità» (Canevaro, 2013, p. 106). Soprattutto per quanto concerne le discipline dell'area antropologica, sono certamente mediatori preziosi – fra i molti sempre presenti nelle classi delle nostre scuole – le diverse modalità per adattare i testi e la realizzazione e l'utilizzo di organizzatori grafici. Un mediatore, secondo la lezione di Andrea Canevaro, «deve avere la possibilità di aprire e rinviare alla pluralità di mediatori» (i testi di partenza? I lavori svolti con i compagni?), deve rappresentare «un punto di convergenza di sguardi diversi» (può essere realizzato in modo cooperativo? Induce il docente a re-interpretare il suo ruolo?), può aiutare a «saggiare un terreno insicuro» (rappresenta un possibile elemento per giungere alla comprensione di materiali più complessi?), «deve essere malleabile» (in quanti modi può essere adattato un testo? Quante forme, complesse ed evolutive, può assumere un organizzatore grafico?) e «deve poter condurre e guidare a una sperimentazione di sé da parte del soggetto» (nella valorizzazione del ruolo fondamentale dell'errore nei processi di apprendimento?) (Canevaro, 2013, p. 106).

I tre successivi incontri del laboratorio, proprio a partire dall'intenzione di promuovere negli allievi processi di apprendimento significativo, vengono, usualmente, dedicati all'approfondimento teorico e ad attività laboratoriali relativi all'adattamento dei testi e al possibile utilizzo degli organizzatori grafici. Al cuore della messa a fuoco di tali contenuti, si trovano la convinzione dell'ineludibile necessità di aver cura del comprendere altrui e l'idea che le modalità per dire e rappresentare altrimenti le conoscenze rappresentino uno spazio che propriamente inaugura la stessa possibilità di inclusione. Comprendere, per poi poter apprendere, è possibile se i contesti offrono una eterogenea molteplicità di sentieri verso la conoscenza. L'adattamento dei testi e l'utilizzo di organizzatori grafici rappresentano, all'interno di progettazioni inclusive degli ambienti di apprendimento, mediatori essenziali per quel delicato processo «di integrazione degli obiettivi individualizzati nella programmazione della classe» (Ianes, 2022², p. 71), ovvero per l'individuazione di *punti di contatto*.



Seguendo e rielaborando la proposta di Dario Ianes⁸ (2022²), vengono proposti tre differenti livelli per l'adattamento dei testi: la facilitazione, la semplificazione di primo livello e la semplificazione di secondo livello. Al fine di promuovere apprendimenti significativi, a partire dalla comprensione approfondita del testo e dalla messa a fuoco delle difficoltà principali (lessicali, sintattiche, concettuali, ...), sulla base delle caratteristiche degli allievi con cui lavora, il docente può avvalersi di queste tre diverse modalità per adattare i testi didattici. Per quanto concerne la facilitazione, che si rivolge soprattutto agli allievi con «difficoltà percettive e di decodifica nell'approccio al testo» (Ianes, 2022², p. 80), il documento testuale di partenza viene mantenuto, magari rendendone più accessibile il *layout*, e viene arricchito di vari elementi (evidenziazioni, glossari, organizzatori grafici, immagini). La semplificazione di primo livello, invece, prevede che il testo di partenza venga modificato attraverso il «rafforzamento dell'idea principale» e l'«uso di un linguaggio più semplice» (Ianes, 2022², p. 80). Mediante una semplificazione a livello lessicale, sintattico e concettuale e grazie alla eliminazione delle «parti non essenziali del testo» (Ianes, 2022², p. 81), i contenuti didattici possono essere resi più accessibili anche per chi presenta difficoltà significative. La semplificazione di secondo livello, infine, prevede di «ridurre al minimo la parte linguistica per lasciare quasi interamente posto a una sequenza iconica espressiva» (Ianes, 2022², p. 81): centrale risulta il valore espressivo delle immagini in sequenza, mentre il testo assume la funzione di semplice descrizione delle stesse. Essenziale è sottolineare che la semplificazione del testo non esclude mai la possibilità di utilizzare, contemporaneamente, forme di facilitazione. A partire dal confronto su tali prospettive, vengono usualmente proposte diverse attività di adattamento, relative a svariate tipologie di testi. Momenti centrali per l'intero percorso laboratoriale sono quelli che prevedono, anche sulla base dell'analisi di possibili elementi di difficoltà, la condivisione dei lavori realizzati e l'attivazione di forme di riflessività sui processi di adattamento sviluppati.

Inoltre, gli incontri dedicati agli organizzatori grafici, come, per esempio, le mappe concettuali (Novak, 2012) o le mappe mentali (Buzan, 2018), permettono ai corsisti di approfondire non soltanto la natura tali strumenti, ma anche di sperimentare le modalità per realizzare e per guidare gli allievi nella realizzazione di questi mediatori. L'approfondimento degli organizzatori grafici richiamati, oltre ad altri, generalmente si sviluppa mettendo in luce le loro essenziali differenze di struttura e di potenziale utilizzo in relazione ai materiali didattici di partenza. Per esempio, le mappe concettuali, che, secondo una logica gerarchica, prevedono l'individuazione di concetti chiave, la loro messa in relazione mediante parole legame e si sviluppano anche mediante collegamenti trasversali (Novak, 2012), possono risultare un valido strumento conoscitivo in relazione alle discipline (o ai problemi) che necessitano, in modo particolare, di soffermarsi sulla trama relazionale dei concetti e delle informazioni. La discussione che, di solito, si sviluppa a partire dalla presentazione dei lavori degli specializzandi offre preziose occasioni di confronto e di riflessione, di condivisione di prospettive interpretative creative e di attento approfondimento delle attività di comprensione ed elaborazione dei testi e di costruzione della conoscenza.

Tanto l'adattamento dei testi quanto l'approfondimento degli organizzatori grafici, nell'ambito del laboratorio, offrono agli specializzandi l'occasione di lavorare, in modo esperienziale e cooperativo, con mediatori didattici inclusivi e in grado di informare – secondo modalità molteplici ed eterogenee – la progettazione di contesti di apprendimento aperti e accessibili. L'esperienza di lavoro a partire da situazioni di lavoro e materiali didattici, consueti per gli specializzandi, consente di sviluppare competenze essenziali per la quotidiana pratica didattica.

8 Dario Ianes, a sua volta, ha ripreso la proposta di Carlo Scataglini e Annalisa Giustini (1998). Si può vedere anche un lavoro successivo dello stesso Carlo Scataglini (2017).



4. Riflessioni conclusive

Nei percorsi formativi rivolti a futuri docenti (specializzati), risulta indispensabile coltivare la riflessività sulle pratiche educative e didattiche: i percorsi laboratoriali, come quello delineato, rappresentano un'occasione preziosa per riflettere, a partire da un confronto costante tra colleghi, sulle progettazioni proposte e sui materiali realizzati. Molte delle conoscenze, all'interno di tali percorsi, vengono co-costruite a partire da pratiche dialogiche che, mediante un'interazione continua, consentono di fare emergere le esperienze dei corsisti coinvolti e, al tempo stesso, di valorizzare le discussioni sviluppate a partire dalle attività proposte (di progettazione e di realizzazione di mediatori didattici inclusivi). Gli scambi arricchenti, le indicazioni emergenti dai dialoghi, la tensione verso pratiche cooperative di lavoro e di co-costruzione della conoscenza tratteggiano i contorni di quella che, a pieno titolo, di volta in volta, può essere considerata una vera "comunità di pratica". Nella convinzione che processi di apprendimento significativo possano avviarsi, in modo privilegiato, a partire dalla riflessione sull'esperienza formativa vissuta, intesa al tempo stesso come pratica di ricerca, un tratto essenziale del percorso proposto è quello di orientare il corsista a un'interpretazione aperta e problematizzante del proprio futuro lavoro, alimentata da una costante tensione euristica e da continue discussioni e analisi critiche.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D.P. (1995). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologia per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli (ed. or. *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968).
- Buzan, T. (2018). *Le leggi delle mappe mentali*. Milano: Hoepli (ed. or. *Mind Map Mastery*, Watkins, London 2018).
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916).
- lanes, D. (2022²). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (ed. or. *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Un salto fuori dal cerchio. In Mortari L. (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.
- Novak, J.D. (2012). *Costruire mappe concettuali. Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson (ed. or. *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Routledge, New York).
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Scataglini, C., & Giustini, A. (1998). *Adattamento ai libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (1993). *The Tact of Teaching*. Ann Arbor: The Althouse Press.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaell Cortina (ed. or. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge).