



Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti

New students mean a new school? Meet the teachers

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia
coin@ordinepsicologiveneto.it

ABSTRACT

Today our classes are composed of children of all nationalities, culture, education level and learning style. It is no longer possible to recognize a common and homogeneous input profile, but only a multitude of differences and special needs. Teachers have to cope with this increased heterogeneity, changing their teaching style and sometimes even their beliefs about teaching. Through some questions aimed at teachers of some primary schools in northern Italy, it was possible to understand how they live and react in face of this phenomenon. We attend a gradual neglect of the more traditional teaching models and a spontaneous propensity to seeking more inclusive teaching models.

Le nostre classi accolgono oggi bambini di ogni nazionalità, cultura, livello di preparazione e stile di apprendimento. Non è più possibile riconoscere un profilo di ingresso comune ed omogeneo, ma solo una moltitudine di differenze e bisogni particolari. Le insegnanti devono far fronte a questo aumento di disomogeneità modificando il proprio stile di didattica e talvolta anche le loro convinzioni riguardo all'insegnamento stesso. Attraverso alcune domande rivolte alle insegnanti di alcune scuole primarie del Nord Italia, è stato possibile comprendere come esse vivano e reagiscano di fronte a questo fenomeno. Si può infatti assistere ad un graduale abbandono dei modelli didattici più tradizionali e ad una propensione spontanea per la ricerca di modelli didattici maggiormente inclusivi.

KEYWORDS

Foreign students, Enactive teaching, Teachers, Classroom.
Alunni stranieri, Didattica enattiva, Insegnanti, Classe.

1. Il fenomeno

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole, è un fenomeno che ha assunto un rapido incremento negli ultimi anni: i dati raccolti dal MIUR riportavano un tasso dello 0,7% nell'a.s. 1996/97, che è cresciuto fino all'8,8% dell'a.s. 2012/13 (MIUR, 2014).

L'arrivo di questi bambini, insieme al riconoscimento delle altre categorie inserite sotto la denominazione "alunni con Bisogni Educativi Speciali" (BES), ha portato ad un notevole cambiamento della popolazione di allievi di fronte cui si trovano quotidianamente gli insegnanti. Essi differiscono tra loro, non solo per cultura di origine, ma soprattutto per conoscenze e abilità pregresse, rendendo le classi sempre più disomogenee ed il lavoro dell'insegnante ogni giorno più complesso. Già di fronte alle crescenti differenze dei profili degli alunni italiani, sempre più caratterizzati da differenti stili di apprendimento e da difficoltà di ogni genere – da quelle cognitive a quelle emotivo-relazionali – si era compreso che l'atteggiamento e l'azione didattica delle insegnanti dovessero subire una trasformazione. Ogni bambino presenta oggi esigenze educative diversificate, sino a rendere ciascuno un vero e proprio "caso particolare", non solamente coloro che provengono da culture straniere.

2. Le conseguenze

Ci si chiede dunque come le insegnanti affrontino tale cambiamento: con quali "armi" combattono la loro quotidiana battaglia con differenze e disomogeneità? Come si destreggiano tra nuove proposte didattiche e le sempre più pressanti e differenziate esigenze dei loro alunni?

Sono ipotizzabili due strade che gli insegnanti possono percorrere dinnanzi a questo nuovo contesto: un ritorno a modelli didattici più classici che, in quanto consolidati, trasmettono maggior sicurezza in un momento carico di incertezze, oppure l'interpretazione della diversità degli alunni come stimolo verso la ricerca di strategie innovative e nuove prospettive.

Partendo dal presupposto che ogni classe presenta dei tratti distintivi propri e richiede quindi strategie di insegnamento differenti, sono state individuate tre macro-aree che racchiudono i modelli didattici predominanti in Italia al momento: il modello di didattica trasmissiva (Bottero, 2007, 2013), il modello costruttivista (Varani, 2002; 2004) e il modello di didattica di matrice enattiva (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013; Rossi, 2011).

Seguendo il trend dei corsi di aggiornamento attualmente più seguiti e la notevole diffusione dell'approccio costruttivista, che ha posto in evidenza i limiti del modello trasmissivo, si può ipotizzare che molti insegnanti, dopo aver riconosciuto la scarsa efficacia dei modelli trasmissivi, ideati per una categoria omogenea di alunni, abbiano intrapreso la seconda strada, quella diretta all'innovazione. Molti di loro hanno seguito corsi di formazione di stampo prettamente costruttivista, riconoscono e apprezzano i pregi dell'approccio e portano in aula attività e convinzioni personali che rispecchiano questo modello. Tuttavia, negli ultimi anni, alcuni di loro si stanno rendendo conto che l'attenzione per i processi individuali di ciascun alunno, tipica della didattica costruttivista, è applicabile solo in presenza di una classe tutto sommato equilibrata e che presenta solo qualche caso di eccezionalità, positiva o negativa che sia.

Di fronte a classi fortemente disomogenee come quelle di oggi, che presentano culture, conoscenze pregresse e livelli di abilità così diversi, gli insegnanti

sentono la necessità di passare ad un approccio maggiormente inclusivo, che consideri la diversità una ricchezza, piuttosto che un limite e che permetta a ciascuno di sviluppare le proprie competenze e partecipare alla costruzione condivisa di saperi, in armonia e cooperazione con la classe. Questi insegnanti mostrano spontaneamente, e il più delle volte inconsapevolmente, delle idee tipiche dell'approccio enattivo. Ritengono infatti, pur senza conoscere la teoria dell'enattivismo, che questa sia la strada per il superamento di confini linguistici e culturali, da cui possa sorgere una costruzione condivisa di saperi, nonché una visione globale ed unitaria del gruppo classe, in cui tutti, ambiente, insegnanti, alunni italiani e alunni stranieri, rivestono il medesimo fondamentale ruolo di fonte di possibilità di apprendimento e crescita.

3. La ricerca

Analizzare come la scuola, nella figura degli insegnanti, reagisca a questa nuova necessità, in particolare modo nell'ambito della scelta o dell'adattamento dei modelli didattici da applicare, è essenziale per avere una visione più chiara delle trasformazioni in atto.

Con questo proposito è stata condotta una ricerca preliminare che si propone di individuare a quale delle tre categorie citate appartengono i modelli didattici maggiormente utilizzati dagli insegnanti che lavorano con classi che includono alunni stranieri.

La realizzazione del progetto prevede la partecipazione di insegnanti e alunni delle classi 3°, 4° e 5° delle scuole primarie delle province di Venezia e Brescia. Le aree di interesse sono state selezionate in quanto Lombardia e Veneto sono le regioni italiane con il più elevato numero di alunni stranieri.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria è giustificata in quanto è il livello scolastico che ospita il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana, che spesso non hanno avuto esperienze precedenti nel sistema scolastico italiano. Le classi del triennio sono invece state selezionate in merito a diversi aspetti correlati tra loro, quali: il livello cognitivo degli alunni, gli argomenti del programma scolastico e la possibilità dell'insegnante di impostare la lezione secondo una maggiore gamma di approcci differenti. Mediante un'intervista semi strutturata, a cui hanno volontariamente partecipato 34 insegnanti, sono state raccolte informazioni riguardo l'ambiente di apprendimento, gli strumenti e le metodologie che esse utilizzano in aula e alcune considerazioni personali riguardo ai principali costrutti della didattica, che risultano utili per identificare il modello didattico a cui esse fanno riferimento.

È stato possibile rispondere, in maniera diretta e riportando esempi, senza limiti per la lunghezza delle risposte. I metodi e gli strumenti di registrazione e trascrizione delle risposte hanno permesso di garantire il completo anonimato.

4. I risultati preliminari

Le risposte delle insegnanti sono state esaminate mediante l'analisi qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze (Cipolla, 1998). Attraverso tale operazione è stato possibile definire a quale dei tre suddetti approcci facessero riferimento le risposte date e delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante.

Dai dati raccolti emerge che la maggior parte delle insegnanti, il 67% di loro,

mostra una predisposizione verso il profilo costruttivista (Fig.1). Ciò, come già accennato, è probabilmente spiegabile grazie all'ampia diffusione attuale dei corsi di aggiornamento basati su questa impostazione teorica. Il 20% rivela un orientamento tipicamente enattivo, percentuale elevata, se si considera che nessuna di loro ha ammesso di avere conoscenze relative a questo approccio. Solamente il 9% ha riportato una concezione dichiaratamente trasmissiva, mentre nel caso di un'insegnante non è stato possibile identificare un profilo unitario, poiché ha riportato un numero equivalente di risposte riferibili a due approcci differenti.

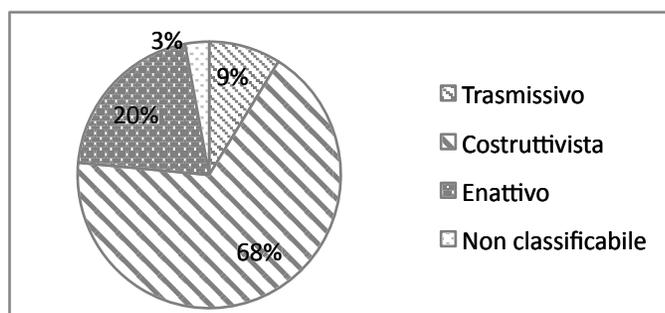


Figura 1 – Bottero, E. (2007)

La diffusione della propensione ad un approccio di matrice enattiva, appare ancora più evidente se si analizza la frequenza complessiva delle risposte (Fig.2): molte insegnanti, infatti, pur avendo dato in prevalenza risposte tipiche dell'approccio costruttivista, riportano anche molte affermazioni legate all'enattivismo: 55,5% delle risposte complessive è di matrice costruttivista, il 30,2% di matrice enattiva e il 10,4% di matrice trasmissiva. In particolare, risultano ottenere la maggioranza risposte tipiche dell'approccio enattivo le domande "Cosa significa insegnare?" e "Come considera la presenza di alunni di culture diverse nella sua classe?".

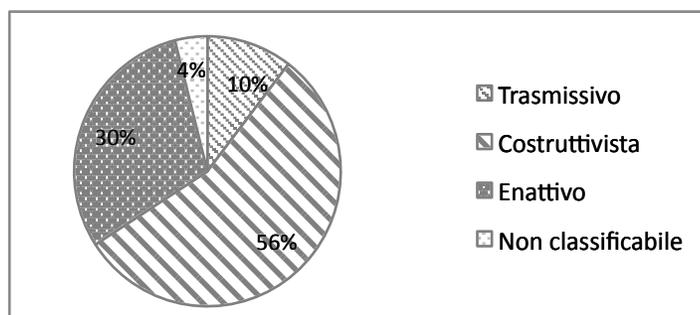


Figura 2 – Percentuale approccio risposte

Come esempi di risposte tipicamente enattive si possono riportare le seguenti affermazioni:

«Il compito dell'insegnante non è quello di istruire e dare solamente nozioni, ma è quello di creare le condizioni perché ci sia un apprendimento reciproco»

«L'insegnante apprende sempre dai bambini. Se è in grado di cambiare e di adattarsi alla situazione che ha davanti, all'umanità che ha davanti»

«Scrivo una scaletta ma molto spesso la cambio per ascoltare i bambini. Ho degli obiettivi chiari e un percorso in mente, ma molto spesso può prendere altre strade, l'importante è arrivare dove voglio arrivare»

«Di solito apprendono il mio metodo, il mio atteggiamento, i gesti e i movimenti»

Da questi dati preliminari si può osservare un'esordiente tendenza al cambiamento di paradigma: pochi insegnanti riportano risposte di approccio trasmissivo e, sebbene la maggior parte di loro si riconosca attualmente in un profilo di matrice costruttivista, le numerose risposte tipiche del modello enattivo fanno supporre che ci si trovi di fronte alla premessa di un ulteriore mutamento.

Un'altra informazione che emerge, osservando quando detto dalle insegnanti, è che non tutte le scelte, soprattutto quelle riguardanti gli ambienti, i materiali e le attività utilizzati, rispecchiano le loro personali predisposizioni. Molte di loro, infatti, nonostante la propensione ad approcci più moderni, utilizzano spazi, arredi e strumenti in maniera apparentemente tradizionale: la disposizione dei banchi in aula è tipicamente frontale alla lavagna e alla cattedra nel 74% delle aule e gli strumenti più frequentemente utilizzati sono quelli che comunemente si trovano a scuola, come quaderni, matite, penne, libri, lavagna. Tuttavia, la maggior parte delle insegnanti dichiara che tale scelta si basa su imposizioni esterne: riguardo agli ambienti, almeno 14 di loro lo hanno lamentato apertamente spazi insufficienti e rigide normative per la sicurezza antincendio e altrettante descrivono scarsa disponibilità di strumentazione informatica e insufficienza di ore in copresenza con i colleghi. Appena possono spostano i banchi, portano materiale da casa, informatico o di riciclo, costruiscono oggetti e cartelloni, sfruttano aule e corridoi, in modo da favorire la mobilità, la socializzazione e la cooperazione e organizzano insieme agli alunni esperienze di apprendimento più coinvolgenti e complete.

Le insegnanti risultano, abbastanza accurate nella programmazione delle attività da svolgere: seguono gli argomenti del programma e preparano di volta in volta materiali e attività per rendere la lezione sempre nuova e appassionante. Tuttavia nell'attuazione delle attività in aula il 97% di loro si ritiene molto elastica e disponibile a seguire eventuali proposte e feedback che provengono dagli alunni.

Tra le difficoltà incontrate con la classe più frequentemente riportate vi sono (Fig.3): la variabilità di livello cognitivo e di conoscenze pregresse di ciascun bambino, riportate dal 47% delle insegnanti e lo scarso rispetto delle regole comportamentali segnalato nel 38% delle classi. Emergono inoltre alcune difficoltà di interazione con i genitori avvisate dal 12% delle insegnanti. Un altro aspetto di notevole insoddisfazione delle docenti – riguarda ben il 56% di loro – è l'insoddisfazione nei confronti dell'azione valutativa, ritenuta troppo riduttiva espressa in voti numerici, poco utile comunicazione del feedback ai ragazzi e spesso mal interpretata dalle famiglie.

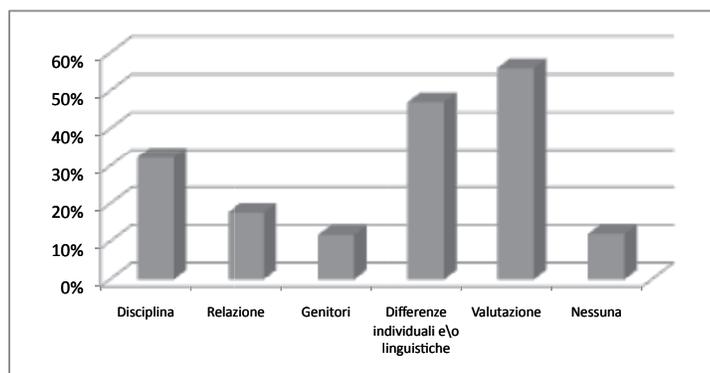


Figura 3 – Principali difficoltà incontrate

Per quanto riguarda opinioni e credenze personali delle insegnanti si evince che l'attività di insegnamento viene caricata di una forte valenza formativa: non è più vista come una mera trasmissione di contenuti bensì come un'esperienza che dovrebbe lasciare un segno indelebile nella vita del bambino, sia esso a livello emotivo o strategico. Il 60% delle insegnanti nel rispondere alla domanda "Cosa significa insegnare?" utilizza espressioni come "lasciare un segno", "formare", "crescere emotivamente" e ben il 44% riporta risposte interamente legate all'approccio enattivo. Apprendere, invece, significa diventare autonomi nel pensare, nel collegare informazioni, nell'approfondire argomenti, essere in grado di applicare conoscenze e strategie in contesti differenti da quello in cui vengono inizialmente presentati e nel saper comunicare agli altri quanto imparato. Tale pensiero tipico dell'approccio costruttivista è riportato dal 56% delle insegnanti. Tuttavia, le insegnanti ritengono che al momento i bambini godano di una scarsa autonomia iniziale e che per questo necessino di una guida, di un sostegno che indichi loro la strada incoraggiandoli e spronandoli. Il 65% delle docenti paragonerebbe un alunno ad un pesco, bisognoso di cure continue, mentre il 35% ad una vite, che cresce da sola ma necessita di sostegni su cui svilupparsi. Nessuna di loro ha selezionato la metafora del melo, pianta autonoma che necessita solamente di un clima adatto. La funzione di guida e di sostegno corrisponde al ruolo dell'insegnante per il 44% di loro.

Le insegnanti ritengono di imparare principalmente dai propri errori (23,5%) e dal rapporto con gli alunni (62%), piuttosto che dai corsi di formazione (9%), chiedendosi continuamente cosa nella lezione abbia funzionato e cosa poteva essere migliorato. Una classe viene definita dal 44% come un insieme di individui che convivono e collaborano, ma la cui reciproca influenza non viene percepita in maniera costante, mentre il 32% ne descrive la coesione e il microclima che si viene a creare. Infine, la maggior parte insegnanti (67%) ritengono la presenza di bambini con culture diverse "una ricchezza", mentre il 29% come una sfida stimolante da affrontare.

Un riassunto globale delle risposte, suddivise per argomento e per approccio, è visibile nel grafico seguente (Fig.4):

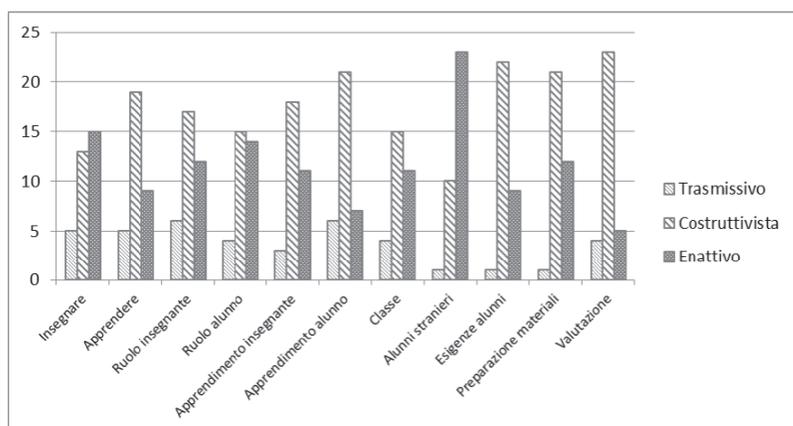


Figura 4 - Numero di risposte per approccio ai diversi argomenti

Figura 4 - Numero di risposte per approccio ai diversi argomenti

Conclusioni

Dalle risposte delle insegnanti si può quindi rilevare il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei nella classe, ma anche una forte volontà di mettersi in gioco, di sperimentare nuove soluzioni per rendere le differenze individuali fonte di contributi e di ricchezza culturale. È evidente che la maggior parte delle insegnanti riconosca l'inappropriatezza del modello trasmissivo rispetto alla situazione attuale e che molte di loro siano alla ricerca di modelli maggiormente collettivisti ed inclusivi rispetto a quello costruttivista. Troppo spesso le insegnanti che cercano di costruire, insieme ai propri alunni, ambienti e progetti che inneggiano alla cooperazione, alla partecipazione, dove ognuno può mettere in campo le proprie conoscenze e abilità, senza sentirsi escluso o diverso, vengono frenate da normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo. La diversità, affermano queste insegnanti, non è un problema, bensì una ricchezza. L'abilità sta nel sfruttarla a vantaggio della classe, piuttosto che a svantaggio degli alunni e un approccio inclusivo, che valorizza il contributo individuale di ciascun partecipante senza fare confronti, come ad esempio quello enattivo, potrebbe rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione.

Tra gli obiettivi futuri di questa ricerca ci si propone di analizzare le possibili influenze delle differenze tra modelli didattici portati in aula sullo sviluppo degli alunni.

Sarebbe interessante, inoltre, poter condurre degli studi longitudinali e trasversali. I primi riguardanti l'evoluzione di questo cambiamento di paradigma attualmente agli esordi: aumenterà il numero di insegnanti che scelgono di applicare l'approccio enattivo? Si tratta di un mutamento dall'evoluzione spontanea o può essere coadiuvato da appositi corsi di aggiornamento?

E trasversalmente: quali modelli didattici utilizzano le colleghe dei livelli scolastici superiori che accolgono gli alunni in uscita dal ciclo di studi primari? Quale percorso didattico affrontano questi bambini attraverso la loro carriera scolastica?

Riferimenti

- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2013). Il metodo didattico in classe: una scelta ineludibile. Rielaborazione del testo *Problemi attuali dell'istruzione in contesto europeo. Costatazioni e prospettive*, relazione presentata al Convegno internazionale organizzato dal Colegiul National "Gheorghe Sincai" di Baia-Mare (Romania), aprile 2013. <http://www.enricobottero.com/insegnare/wp-content/uploads/2013/11/Metodi-di-insegnamento1.pdf>. [Ultima consultazione 8/4/2015].
- Cipolla, C. (1998). *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- MIUR. (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*. Roma: Quaderni ISMU.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some Research Lines. *Education Sciences and Society*, 1(4), 40–57.
- Varani, A. (2002). Didattica costruttivista e Tecnologie dell'Informazione e della comunicazione: una sinergia potente, *Calls For Comments* Servizio dello SWIF – Sito Web Italiano per la Filosofia <http://lgxserve.ciseca.uniba.it/lei/biblioteca/cxc/public/v/varani1.pdf>. [Ultima consultazione 8/4/2015].
- Varani, A. (2004). La scuola tra didattica e formazione. *Dirigenti – Scuola*, 3.