

La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione

Enactive teaching for an inclusive school

Francesca Coin
Università Ca' Foscari, Venezia
francesca.coin85@unive.it

ABSTRACT

The sudden increase in number of foreign pupils has shaken the school to its foundations. Much has already been done to manage the phenomenon in its initial emergency phase but a lot remains to be done in order to co-exist peacefully in this new, but stable, situation. Many experts argue that foreign students do not require special education, only an approach that interprets individual differences as richness. The aim of this work is to study the change in teaching approaches used in classes with foreign students of five primary schools in Venice and Brescia. Through semi-structured interviews with teachers, information about different aspects of classroom life, as well as teachers' personal considerations, was collected. Pupils were also tested on their current level of five specific forms of thought process. Results show the recognition of difficulties linked to the presence of students with different backgrounds, as well as the teachers' spontaneous attempts to adopt approaches that are more inclusive, such as enactive teaching. Additionally, it emerged that those who adopted this new approach obtained positive results, enabling a more marked development in the students' different forms of thought process.

Il repentino aumento del numero di alunni con cittadinanza non italiana ha scosso fino alle fondamenta la scuola. Molto è stato finora fatto per gestire il fenomeno nella sua iniziale fase di emergenza, ma molto resta ancora da fare per poter convivere serenamente in questa nuova, ma ormai stabile, situazione. In molti sostengono che gli allievi stranieri non necessitano di una didattica speciale, ma di una mentalità che interpreta le differenze individuali come ricchezza. L'obiettivo di questo lavoro è stato studiare il cambiamento dei modelli didattici utilizzati nelle classi con alunni stranieri di 5 istituti di scuola primaria di Venezia e Brescia. Mediante intervista semi-strutturata con le insegnanti, sono state raccolte informazioni su aspetti della vita in classe e considerazioni personali. Agli alunni sono state somministrate delle prove indaganti il livello attuale di cinque specifiche tipologie di pensiero. Dai dati raccolti emerge il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili disomogenei e il tentativo spontaneo delle insegnanti di adottare modelli più inclusivi, come la didattica enattiva. Inoltre, chi adotta tale approccio, ottiene risultati positivi, favorendo nei propri allievi uno sviluppo più marcato delle diverse forme di pensiero.

KEYWORDS

Enactive Teaching, Stranger Pupils, Inclusion.
Didattica Enattiva, Alunni Stranieri, Inclusione.

1. Il contesto

La popolazione di allievi che frequenta le nostre scuole sta subendo un drastico cambiamento negli ultimi anni: le classi sono sempre più disomogenee, gli allievi si differenziano per lingua madre, cultura, conoscenze e abilità pregresse. Riuscire a venire incontro alle esigenze di tutti, diventa per gli insegnanti ogni giorno più complesso ed oneroso. È pertanto necessario rivedere gli approcci utilizzati, sviluppare prassi condivise, chiare ed efficaci, che forniscano sia delle linee guida globali, che dei consigli pratici per la didattica quotidiana. È fondamentale non lasciare soli gli insegnanti a gestire questa complessa situazione, a sperimentare piccole strategie che restano confinate all'interno della classe o dell'istituto. Molto è già stato fatto in questa direzione, alcune tecniche si sono rivelate più efficaci di altre e meritano di essere diffuse e messe a disposizione di tutti coloro si trovano ad affrontare la medesima situazione. Dopo un ventennio trascorso a stabilire linee guida per la gestione del fenomeno e delle problematiche ad esso correlate, la situazione si è rivelata ormai troppo stabile per essere trattata come una condizione di emergenza. «L'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra una visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione, limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e al loro adattamento al sistema sociale, oppure affidare all'istruzione il compito di costruire le condizioni per una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica» (Catarci & Fiorucci, 2013, p. 10) Immigrazione e scuola hanno intrapreso un lungo percorso di mutuo cambiamento: i nuovi arrivati non costituiscono più pochi elementi di diversità che vanno ad intaccare la situazione di normalità, ma la loro presenza stessa è considerata consuetudine. «Le differenze sono una caratteristica globale ed ontologica della classe (non un'eccezione) e vanno viste come ricchezza da valorizzare» (Rossi, 2013, p. 142). La scuola da monoculturale è diventata multiculturale e richiede quindi un approccio multiculturale. È necessario sviluppare un «pensiero multidimensionale per contrastare la tendenza ad eliminare tutto ciò che non è noto o inquadrabile entro le nostre categorie mentali» concorda Miriam Traversi (Green, 2000, p. 10).

Alla luce di questo fenomeno, ci si interroga su come la scuola reagisca alle sempre più pressanti e differenziate necessità di alunni così diversi tra loro, in particolar modo nella figura degli insegnanti, che si trovano a dover scegliere o adattare i modelli didattici che ritengono più idonei per i propri allievi. Si ipotizza che molti insegnanti siano ormai consapevoli che modelli didattici che tendono ad ignorare le differenze individuali, come l'approccio trasmissivo, o al contrario, modelli che tendano a sottolineare con enfasi la diversità, come l'approccio costruttivista, risultano ormai poco idonei per lavorare con una popolazione di alunni così fortemente disomogenea e siano in cerca di modelli maggiormente inclusivi.

2. La ricerca

2.1. Obiettivi

L'obiettivo del nostro lavoro è stato, dunque, studiare il cambiamento in atto riguardante i modelli didattici utilizzati nelle classi composte da alunni con cittadinanze diverse; scoprire verso quale orientamento vertono gli insegnanti e come il loro approccio e le loro credenze influiscono sullo sviluppo degli allievi.

Ciascuna classe presenta delle caratteristiche particolari e non è quindi possibile delineare un modello predefinito che risulti immediatamente appropriato,

senza necessità di opportuni adeguamenti. Si è deciso, pertanto, di considerare tre macro-aree che racchiudono gli approcci didattici predominanti in Italia al momento, piuttosto che modelli più mirati e definiti ma meno riconoscibili nella diretta azione degli insegnanti. Sono stati selezionati il modello di didattica trasmissiva (Bottero, 2007; 2013), intesa come approccio più tradizionale, il modello costruttivista (Varani, 2002; 2004), che attualmente gode della più ampia diffusione nella scuola primaria, e il modello di matrice enattiva (Begg, 2013; Rossi, 2011), ritenuto meno conosciuto e maggiormente innovativo.

La tesi sostenuta è che ciò di cui necessitano questi allievi non sia una didattica speciale, studiata apposta per loro, che ne metta in evidenza la diversità, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Non è sufficiente fermarsi alle fasi di “accoglienza” e “integrazione”, è necessario proseguire oltre, verso la “fase dell’inclusione”, perché questi bambini siano riconosciuti come reali componenti della classe e non come ospiti di passaggio (Favaro, 2010). Si suppone, quindi, che un modello capace di interpretare le differenze individuali come normale costituente della classe, fonte di ricchezza da vivere, piuttosto che un ostacolo da combattere o una sfida da intraprendere, possa rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione (Perla, 2013). Il modello di didattica enattiva, proprio per le sue caratteristiche di apertura ed inclusività, potrebbe rivelarsi il più idoneo alle attuali circostanze.

2.2. Partecipanti

Al progetto di ricerca hanno partecipato cinque istituti di scuola primaria delle province di Venezia e Brescia. Le aree di interesse sono state selezionate in quanto Lombardia e Veneto risultano essere tra le regioni italiane con il più elevato numero di alunni stranieri. La scuola primaria è stata considerata oggetto di interesse, in quanto è il livello scolastico che ospita il numero più elevato di alunni con cittadinanza non italiana e spesso accoglie un elevato numero di neo arrivati nel paese. Alle scuole partecipanti è stata richiesta la collaborazione di alunni e insegnanti appartenenti alle classi 3°, 4° e 5°. In totale sono stati coinvolti 34 insegnanti e 659 bambini.

2.3. Gli strumenti

La prima parte della ricerca ha avuto per protagoniste le insegnanti. Attraverso un’intervista semi-strutturata, condotta individualmente, sono state raccolte informazioni riguardanti alcuni aspetti della vita in classe e alcune considerazioni personali delle insegnanti. Le risposte sono state, quindi, esaminate mediante l’analisi qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze (Gemini & Russo, 1998), con lo scopo di definire l’approccio di riferimento delle risposte date e di delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante, sulla base dei tre modelli precedentemente indicati.

In un secondo momento sono state somministrate agli alunni delle prove aventi lo scopo di indagare il livello attuale del bambino riguardo cinque specifiche tipologie di pensiero, il cui sviluppo secondo Andy Begg (Begg, 2013) viene promosso in maniera differente dai diversi approcci didattici: il pensiero critico, il pensiero creativo, il pensiero metacognitivo, il pensiero emotivo ed il pensiero contemplativo. La maggior parte delle prove aveva forma di questionari a risposta multipla; la prova indagante il pensiero creativo consisteva, invece, nella produzione di alcuni disegni. Per quanto riguarda il pensiero metacognitivo e il pensiero creati-

vo, sono state utilizzate prove standardizzate, rispettivamente il questionario “Io e la mia mente” (Friso, Dusi e Cornoldi, 2013) e il Test del pensiero Creativo Divergente (TCD) (Williams, 1994). Per le altre forme di pensiero sono state utilizzate prove appositamente ideate o adattamenti di prove esistenti.

Attraverso opportune indagini statistiche, si è cercato di studiare eventuali correlazioni tra l’approccio didattico utilizzato e alcune caratteristiche della classe e dell’insegnante, nonché di indagare l’influenza che l’approccio didattico sostenuto dall’insegnante esercita sugli alunni, in particolar modo sullo sviluppo delle forme di pensiero menzionate.

2.4. Analisi dei dati

Dai dati raccolti emerge che il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei sia diffuso, ma si riconosce anche una forte volontà di mettersi in gioco: la maggior parte delle insegnanti (67%) riporta, come prevedibile, un’inclinazione verso il profilo costruttivista (Fig. 1), ma il 20% rivela un orientamento tipicamente enattivo. Nessuna di loro ha ammesso di avere conoscenze formali relative a questo approccio e questo dato mette in evidenza la spontaneità del fenomeno, rendendo la percentuale, ancor più indicativa. Solamente il 9% ha mostrato una concezione palesemente trasmissiva, mentre non è stato possibile identificare il profilo di una insegnante, poiché le sue risposte si dividevano equamente tra due approcci differenti.

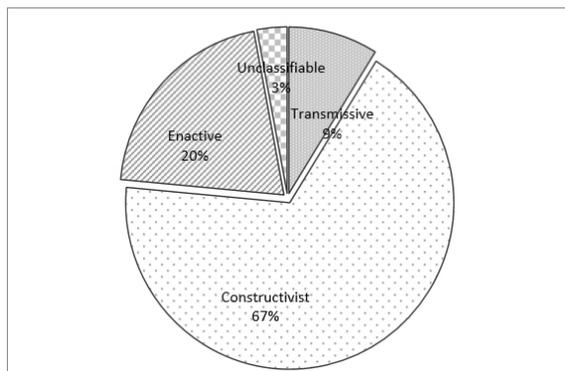


Figura 1. Percentuale profilo insegnanti

L’approccio di matrice enattiva appare ancora più diffuso se si analizza la frequenza complessiva delle risposte: molte insegnanti, infatti, pur mostrando un profilo globale di approcci diversi, riportano anche molte affermazioni riferibili a concezioni dell’enattivismo (30% delle risposte totali). In particolare, le domande che hanno ricevuto il maggior numero di risposte di stampo enattivo, sono state “Come considera la presenza di alunni stranieri nella sua classe?” (67% di risposte enattive) e “Cosa significa insegnare?” (44%). Questo dettaglio avvalorava ulteriormente l’ipotesi che il cambiamento nel paradigma didattico delle insegnanti sia legato all’aumento di alunni con cittadinanza non italiana.

Non si rilevano correlazioni significative tra l’approccio dell’insegnante e le caratteristiche dell’istituto e della classe: le insegnanti di profilo enattivo risultano equamente distribuite secondo dimensione dell’istituto, ampiezza e composizione della classe e questo suggerisce che tale approccio sia potenzialmente

condivisibile da qualsiasi insegnante, senza limitazioni legate al contesto lavorativo. Allo stesso modo, esperienze pregresse, hobbies ed attività extrascolastiche influenzano la motivazione e la sensibilità delle insegnanti, rendendole più attente o passionali rispetto a certe tematiche, ma non sembrano influenzare direttamente la scelta dell'approccio didattico. Le caratteristiche anagrafiche dell'insegnante indicano, invece, che la didattica enattiva è prediletta da insegnanti giovani ma con un alto livello di esperienza.

Non è stato possibile mettere a confronto l'approccio delle insegnanti con le categorie riferite alle caratteristiche degli ambienti, degli strumenti e delle attività utilizzati, poiché molte insegnanti hanno lamentato una scarsa autonomia di scelta in relazione a questi fattori, spesso dovuta a rigide normative, burocrazie e problemi logistici.

I dati raccolti mediante le prove somministrate agli alunni mostrano un trend di sviluppo del pensiero con un incremento più marcato tra la classe 3° e la 4° ed un rallentamento tra la 4° e la 5°.

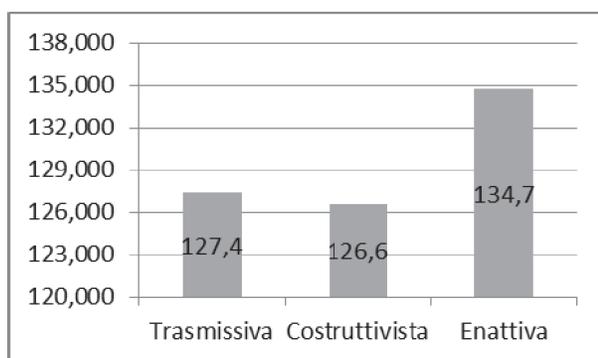


Figura 2. Confronto tra punteggi medi nei diversi approcci didattici

Dimostrano, inoltre, che i bambini seguiti da docenti che portano in aula concezioni tipiche dell'approccio enattivo, ottengono punteggi medi, complessivi delle varie prove, significativamente più elevati (Fig. 2) rispetto alle classi in cui lavorano docenti che seguono altri modelli didattici. Tale differenza di punteggi è visibile in tutte le fasce d'età e indipendentemente dalla cittadinanza di origine degli alunni, a riconferma di una certa stabilità del fenomeno. Inoltre, i punteggi medi delle classi con insegnanti enattive sono superiori in tutte le forme di pensiero indagate, in particolare in riferimento al pensiero creativo e al pensiero emotivo. Questi dati confermano quanto affermato da Begg (Begg, 2013): l'approccio enattivo permette uno sviluppo più marcato e globale delle principali forme di pensiero.

Oltre all'approccio dell'insegnante, i punteggi degli alunni sembrano risentire di un altro fattore: la presenza di un numero intermedio di bambini stranieri. Le classi con pochi alunni di nazionalità non italiana riportano punteggi più elevati rispetto alle classi che accolgono numerosi studenti stranieri. Le classi in cui almeno metà degli allievi ha origini non italiane sembrano trovare un loro equilibrio, mentre le problematiche più evidenti si presentano nelle classi con un numero intermedio di alunni stranieri, indicato tra 5 e 10. Tale calo nei punteggi potrebbe essere legato alle difficoltà dell'insegnante, impegnata a non penalizzare né il gruppo di maggioranza, né la minoranza problematica. La didattica enattiva mostra le sue potenzialità proprio in queste classi, apportando notevoli benefici ad entrambi i gruppi. La presenza cospicua di alunni stranieri ha un effetto eviden-

te sia sui bambini di origine italiana che sui bambini di origine straniera, segnalando che nelle classi con pochi alunni stranieri è più facile applicare strategie efficaci per tutti gli allievi. La condizione intermedia risulta difficile per entrambi i gruppi di alunni. Indagando se vi siano differenze su come l'approccio dell'insegnante si ripercuota sugli alunni di origine italiana rispetto a quelli di origine straniera, si nota come, sebbene venga mantenuta la prevedibile differenza di punteggi tra i due gruppi, a favore degli alunni nativi, le classi con insegnanti di approccio enattivo ottengono punteggi migliori per entrambi i gruppi.

Conclusioni

Dalle risposte, che le insegnanti hanno fornito durante l'intervista, si può rilevare il riconoscimento delle difficoltà legate alla attuale situazione: il 47% delle insegnanti, infatti, riporta la disomogeneità tra i profili dei bambini, per quanto concerne livelli cognitivi, competenze linguistiche e conoscenze pregresse, come la fonte principale di difficoltà incontrate con la classe. È emerso anche che molte docenti vivono con ansia e frustrazione l'impossibilità di soddisfare le esigenze di tutti i loro alunni, tuttavia, si riscontra anche la forte volontà di sperimentare nuove soluzioni. Spontaneamente riconoscono che la risoluzione a questa problematica non è da ricercare in particolari strategie di integrazione, che cercano senza successo di omologare gli alunni stranieri al resto della classe, bensì in una nuova visione del gruppo classe, che valorizzi il contributo individuale di ciascun partecipante senza cadere in sterili confronti. Il cambiamento di mentalità esordiente tende ad interpretare le differenze individuali come fonti di contributi e di ricchezza culturale, nonché ad incoraggiare la partecipazione attiva di tutti, nel rispetto delle esigenze personali. 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. «Non è negando le differenze che le si combatte, ma modificando l'immagine della norma» (Pontiggia, 2000, pp. 41-42). «Il processo dell'esclusione sembra nascere proprio dalla scelta di assumere la "normalità" come modello di riferimento e di adoperarsi con opportuni supporti e aiuti affinché l'alunno [...] possa adattarsi, integrarsi, "assimilarsi" e trovare una qualche collocazione in una scuola strutturata in modo "normale". [...] La vera scelta sarebbe quella di reagire alla strutturazione della realtà ordinaria e quotidiana, percepita come normale, e di predisporre intenzionalmente e in modo progettuale, una diversa realtà inclusiva, non uniformante, non routinaria, non omologante, ma basata sulla valorizzazione della differenza» (Vinci, 2013, p. 86).

Spesso le insegnanti che sviluppano convinzioni di questa natura, più innovative ed inclusive, riportano inconsapevolmente risposte tipiche del modello enattivo. Suggestiscono, infatti, spontaneamente di interpretare la diversità, come una fonte di vantaggi e ricchezze per la classe, piuttosto che come problematica, e un approccio che valorizza il contributo individuale senza soffermarsi troppo sulla diversità, come la didattica enattiva, sembra essere la risposta spontanea a questa necessità.

Purtroppo, accade frequentemente che della loro forte volontà innovativa non rimangano che delle convinzioni: non sono libere di realizzare appieno le attività d'aula che desidererebbero, in quanto finiscono per scontrarsi con normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo che limitano l'autonomia di applicazione del loro approccio. Nelle aule di insegnanti che hanno spontaneamente sviluppato un approccio di matrice enattiva, il contributo di ciascuno viene riconosciuto e valorizzato e gli alunni si sentono liberi di espri-

mersi e di partecipare. Si vengono così a creare ambienti ricchi di relazioni stimolanti e positive, che si possono riscontrare anche nei punteggi più elevati alle prove somministrate.

Riuscire a creare un ambiente sereno ed accogliente, in cui tutti i componenti della classe, insegnante incluso, possano lavorare ed apprendere con successo dovrebbe essere l'obiettivo primario che spinge ricerca e scuola verso una fruttuosa collaborazione. Riconoscere nell'operato spontaneo delle insegnanti un approccio chiaro ed efficace, può concorrere a rafforzare il cambiamento esordiente, che già sta dimostrando la propria validità in questo contesto.

Riferimenti bibliografici

- Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education Sciences and Society*, 1(1991), 81–96.
- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2013). Il metodo didattico in classe: una scelta ineludibile. *Problemi Attuali Dell'istruzione in Contesto Europeo. Costatazioni E Prospettive*. Retrieved from: <http://www.enricobottero.com/insegnare/wp-content/uploads/2013/11/Metodi-di-insegnamento1.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Catarki, M., & Fiorucci, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*. Retrieved from: <http://www.creifos.org/pdf/orientamenti-interculturali.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*, 1–14. Retrieved from: [http://www.cremi.it/pdf/per_una_scuola_dell'inclusione.pdf](http://www.cremi.it/pdf/per_una_scuola_dell_inclusione.pdf). [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Friso, G., Drusi, S., & Cornoldi, C. (2013). Il questionario «Io e la mia mente»: standardizzazione di uno strumento per la valutazione delle abilità metacognitive. *Difficoltà Di Apprendimento*, 18(3), 355–367.
- Gemini, L., & Russo, G. (1998). L'analisi del contenuto. In: Cipolla C. *Il ciclo metodologico della ricerca sociale* (pp. 326–348). Milano: Franco Angeli.
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee: dall'accoglienza al successo scolastico*. Trento: Erickson.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pontiggia G. (2000). *Nati due volte*. Milano: Mondadori.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. (2013). Progettare per la personalizzazione e l'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Varani, A. (2002). Didattica costruttivista e Tecnologie dell' Informazione e della Comunicazione: una sinergia potente. *Call for Comments*. Retrieved from: <http://www.icferaripontremoli.it/materiale/2marzo/Nuova%20cartella/3%20Costruttivismo.pdf>. [Ultima consultazione 10/10/2016].
- Varani, A. (2004). La scuola tra didattica e formazione. *Dirigenti – Scuola*, 3.
- Vinci, V. (2013). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale: verso un'alfabeto dell'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- William, F. (1994). *TCD Test del pensiero creativo e divergente*. Trento: Erickson.

