

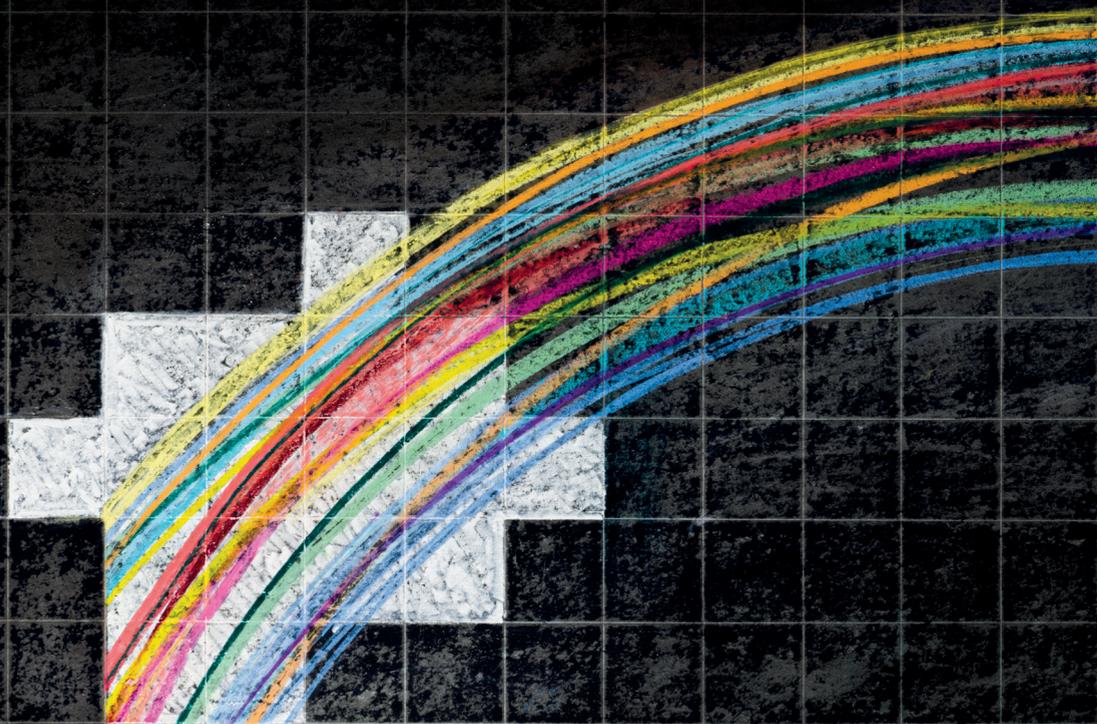
A CURA DI

ANDREA CANEVARO

DARIO IANES

**UN'ALTRA DIDATTICA
È POSSIBILE**

**ESEMPI E PRATICHE
DI ORDINARIA DIDATTICA
INCLUSIVA**



SAGGI **PROFESSIONALI**

 Erickson

UN'ALTRA DIDATTICA È POSSIBILE

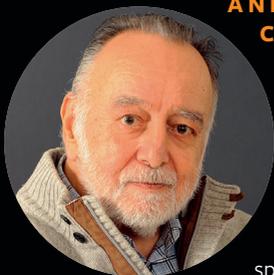
Il volume raccoglie le voci, le storie e le esperienze di chi ha realizzato i 15 punti che costituiscono l'implementazione delle varie forme di didattica inclusiva.

Una premessa, che inquadra a livello teorico l'argomento trattato, precede il racconto di ciascuna delle buone prassi, co-progettate e realizzate grazie a una proficua collaborazione tra insegnanti e una condivisione costruttiva con tutte le figure educative che quotidianamente lavorano per rendere la nostra scuola sempre più inclusiva.

Le azioni concrete e significative qui presentate forniscono spunti e indicazioni per gestire i vari aspetti della complessità in ambito educativo-didattico, promuovendo così apprendimenti ed esperienze formative, nell'ottica della valorizzazione delle differenze di ciascun alunno.

«Un'altra didattica è possibile» è un'affermazione orgogliosa e coraggiosa, non utopistica o visionaria, ma molto concreta e reale.

GLI AUTORI



ANDREA CANEVARO

È stato delegato del Rettore dell'Università di Bologna per gli studenti con disabilità, dove ha insegnato Pedagogia speciale. È condirettore di «L'integrazione scolastica e sociale», rivista edita dal Centro Studi Erickson.



DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».

€ 18,50



www.erickson.it

Indice

Un'altra didattica è possibile (e necessaria) per una scuola inclusiva e universale (<i>Dario Ianes</i>)	9
PUNTO 1	
La risorsa compagni di classe (<i>Silvia Andrich</i>)	31
Il gruppo della gazza ladra (<i>Angela Santoro e Elisa Zeravito</i>)	37
PUNTO 2	
L'adattamento come strategia inclusiva (<i>Carlo Scataglini</i>)	45
Datemi un'immagine e imparerò il mondo! (<i>Francesca De Gregoriis e Carlo Scataglini</i>)	51
PUNTO 3	
Strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi (<i>Flavio Fogarolo</i>)	59
Mappando (<i>Filippo Barbera e Agostino Masolo</i>)	65
PUNTO 4	
Processi cognitivi e stili di apprendimento (<i>Cristina Prandolini e Gianluca Daffi</i>)	71
La gestione dello spazio e del tempo (<i>Cristina Prandolini e Gianluca Daffi</i>)	79
PUNTO 5	
Metacognizione e metodo di studio (<i>Cesare Cornoldi</i>)	85
Arte, scienza, cittadinanza digitale e metacognizione (<i>Veronica Cavicchi e colleghi</i>)	91
PUNTO 6	
Apprendere con emozione (<i>Daniela Lucangeli</i>)	99
Nei panni di un supereroe: percorso di scoperta dei propri superpoteri (<i>Elena Vuattolo e Matteo Vicario</i>)	105

PUNTO 7	
Motivare ad apprendere (<i>Fabio Celi</i>)	111
Token economy di gruppo alla scuola dell'infanzia (<i>Paola Di Michele e Cristiana Musu</i>)	117
PUNTO 8	
Forme di valutazione, verifica e feedback in ottica formativa (<i>Ivan Sciapeconi ed Eva Pigiapoco</i>)	125
Valuta come vorresti essere valutato (<i>Ivan Sciapeconi ed Eva Pigiapoco</i>)	131
PUNTO 9	
Codocenza didattica (<i>Dario Ianes e Sofia Cramerotti</i>)	139
Il co-teaching nella scuola secondaria di secondo grado: favorire l'apprendimento e sviluppare competenze relazionali (<i>Chiara Piccolo e Giovanna Molinari</i>)	147
PUNTO 10	
Didattica delle differenze, didattica aperta e organizzazione degli spazi (<i>Heidrun Demo</i>)	155
In viaggio con te... per diventare grandi (<i>Lorenza Daglia e Monica Saija</i>)	163
PUNTO 11	
Creatività e pensiero divergente (<i>Alessandra Falconi</i>)	171
La mia scuola ha un nome da maschio (<i>Federica Melucci e Ivana Lombardini</i>)	177
PUNTO 12	
Dove si impara: didattica in natura e natura degli apprendimenti (<i>Michela Schenetti</i>)	185
Le molteplici possibilità del fare scuola sotto al cielo (<i>Alessandra Maldina e Cinzia Petrucciani</i>)	191
PUNTO 13	
Per una (ottimale) didattica integrata dal digitale (<i>Laura Biancato</i>)	199
Ponte digitale. L'esperienza di una classe prima primaria (<i>Antonio Fini, Barbara Biso e Daniela Coppola</i>)	205

PUNTO 14	
Un altro apprendimento è possibile con il Metodo Analogico (<i>Camillo Bortolato</i>)	213
L'esperienza dello «Spazio analogico» (<i>Maria Semeraro e Maria Michela Gambatesa</i>)	217
PUNTO 15	
Tutti gli usi della parola a tutti: allargare lo sguardo per costruire un'educazione linguistica inclusiva (<i>Michele Daloso</i>)	225
Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 (<i>Stefano Campa e Annalisa Gemari</i>)	231
<i>Riflessioni conclusive</i>	
Tentar non nuoce. Lavorando si impara (<i>Cristina Ambrogetti, Andrea Canevaro, Annibale Guarini, Andrea Montanari e Serafino Rossini</i>)	241
Lettera al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola (<i>Andrea Canevaro</i>)	262
<i>Bibliografia</i>	287
<i>Fonti dei capitoli</i>	295

Un'altra didattica è possibile (e necessaria) per una scuola inclusiva e universale

Dario Ianes

In occasione del Convegno Erickson «La qualità dell'inclusione scolastica e sociale» del 2019, pubblicammo con Andrea Canevaro il libro *Un altro sostegno è possibile: pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (Canevaro e Ianes, 2019), in cui trovarono spazio le voci e le testimonianze concrete di chi aveva realizzato qualcuna delle 12 tesi che costituiscono l'essere e il praticare un sostegno inclusivo, radicalmente e fino anche alla sua evoluzione completa. Allora si diceva che l'espressione «un altro sostegno è possibile» fosse un'affermazione orgogliosa e coraggiosa, non utopistica e visionaria, anzi, molto concreta e reale.

Lo stesso diciamo ora con la stessa forza per l'espressione «un'altra didattica è possibile», perché ne è la logica e naturale conseguenza.

La scuola inclusiva ha certo bisogno anche di un sostegno inclusivo per una didattica realmente inclusiva, cioè nuova e diversa da quella tradizionale standard, ma per questo ha soprattutto bisogno di un'altra didattica.

Un'altra didattica ordinaria, comune, di tutti, che non debba più chiamarsi inclusiva.

Oltre l'inclusione

Nel DNA della visione più diffusa dell'inclusione, nel nostro Paese, c'è la storia dell'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità, dagli anni Settanta, e poi nel 2010 la Legge n. 170 che riguarda i DSA, per finire con gli altri alunni con vari BES nel 2012: una grande storia ma profondamente legata ad alunni con qualche tipo di problematica. Dunque non sorprende che il termine «inclusione» evochi qualche categoria di alunni/e con problemi vari, variamente diagnosticati/identificati. Certo esistono tante eccezioni a questa semantica, come ad esempio l'articolo 1 del Decreto legislativo n. 66 del 2017, ma sono appunto eccezioni alla prevalente rappresentazione collettiva. Se dunque vogliamo prendere sul serio il lungo percorso che ancora dobbiamo fare verso una scuola inclusiva meglio abbandonare il termine «inclusione», perché vogliamo parlare del 100% degli alunni/e, non solo di una parte di esso. Dunque?

Scuola universale ed equa

Una scuola che non ha più bisogno dell'inclusione è innanzitutto una scuola fondata sull'equità, cioè sull'arricchire il principio (e le corrispondenti prassi) di uguaglianza con quello dell'equità, del coraggio cioè di «fare differenze» positive, compensative e perequative verso quelle differenze che se non agissimo con equità diventerebbero disuguaglianze. Sul tema dell'equità siamo in buona compagnia: la nostra Costituzione («Rimuovere gli ostacoli...»), Don Milani («Non c'è peggiore ingiustizia che...»), ma anche un premio Nobel per l'economia (Amartya Sen) e illustre filosofe/i (Martha Nussbaum, Lorella Terzi, John Rawls). Il tema dell'equità è il motore motivazionale della scuola che vogliamo, una scuola, come disse Franco Lorenzoni, «dove si vive più giustizia di quella che c'è fuori», una scuola fondata sui diritti umani e sulla giustizia sociale, una scuola che, in nome di questi valori, sa essere anche *contro* oltre che *pro*. Ma questa idealità non è di facile attuazione.

E a questo punto, sul «come» avvicinarsi almeno un po' a questo fine altissimo, dobbiamo parlare di *universalità*. Credo che il primo passo verso l'universalità sia così sotto gli occhi di tutti che rischiamo di non vederlo: «l'infinita varietà delle differenze umane», un'espressione meravigliosa di Fred Vargus. È talmente ovvio che ogni alunno/a sia profondamente diverso che spesso però lo dimentichiamo, dando a tutte/i la stessa cosa, la stessa spiegazione, lo stesso libro, gli stessi tempi, le stesse modalità di apprendimento... Se vogliamo davvero muoverci verso l'universalità dovremmo essere ossessionati dallo scoprire, comprendere e valorizzare in ogni modo le differenze dei nostri alunni/e. Ognuno è un mondo a sé, ma è anche una parte essenziale della nostra squadra, la classe, la scuola, la comunità. Non ha importanza quale possa essere il modo per compiere questa scoperta, lo *Universal design for learning*, la Tomlison, la Montessori, ecc., ma anche il raccontare, raccontare di sé, di ciò che ognuno è nel suo e nel mondo di tutti. Le differenze sono la normalità, sono la biodiversità che arricchisce gli ecosistemi dove si apprende e ci si relaziona: anche se alcune sono difficili, scomode, incomprensibili all'inizio. Se io fossi un dirigente scolastico proporrei sistematicamente uno studio costante delle differenze tra gli alunni/e, perché si evolvono, cambiano con il cambiare rapido di una società più veloce di ogni scuola. Ma su questo tema si sono versati fiumi di inchiostro e dunque passiamo oltre.

Il secondo passo concreto che proporrei è quello dell'arricchimento «interno» delle proposte didattiche normali, per renderle efficaci per una gamma più ampia possibile di alunni/e. Una proposta didattica, anche tradizionale, come una scheda, una lettura, esercizi e problemi, testi argomentativi, capitoli da studiare, ecc., diventa subito un po' più universale se la arricchiamo con qualcosa che risulta utile a chi la affronta. Pensiamo ad esempio alla grande utilità degli schemi visivi, mappe e aiuti grafici che possiamo aggiungere ai testi scritti, o alla compresenza di codici alternativi, come ad esempio la CAA, e così via. Questo arricchimento, dove solo la nostra fantasia e le concrete possibilità tecniche sono dei li-

miti, crea un'augmentazione della normalità, che non la riduce, non la scompone, ma la esalta aggiungendo forme di input significativi per chi affronta quella situazione. Certo dobbiamo essere disponibili a «manipolare» le realtà normali, con tanta fantasia creativa e rispetto dell'originale, ma è meglio aumentare graficamente una poesia di Montale piuttosto che semplificarla, cambiando il lessico. Ma tutto questo lavoro si fa tenendo conto delle differenze individuali, non è certo un'operazione standard, uguale per tutti.

Il terzo passo concreto verso una didattica universale è quello della pluralità delle occasioni di apprendimento, dell'offrire una gamma il più ampia possibile di situazioni in cui apprendere e partecipare socialmente. La classe (ma sarebbe meglio parlare di gruppi mobili, eterogenei) è una squadra che si muove verso finalità comuni, verso famiglie di competenze che dovrebbero avere un senso per chi va a scuola, non può disgregarsi in una frammentazione di attività individuali e isolate, ovvio. Ma se vogliamo che ognuno sviluppi il massimo del suo potenziale, quell'alunno/a deve trovare attività che rispondono bene alla sua situazione. Altrimenti lo perdiamo («e la scuola ha un problema solo, i ragazzi che perde» – Don Milani). Le varie forme di didattica aperta, laboratoriale, per progetti, cooperativa, per problemi, ecc. sono piene di possibilità di offrire una ricca pluralità di occasioni di apprendimento, diversificate per qualità, intensità, differenza di input, output, modalità motivazionali, relazionali, ecc.

Una gamma diversificata di opportunità di apprendimento, dove si esercita la libertà di scelta. Credo che ognuno di noi da alunno/a abbia fatto l'esperienza della lettura in classe di un libro, di quell'unico romanzo imposto, quando invece si sarebbe potuto offrire uno scaffale di trenta titoli da cui fare *bookcrossing*, anche con i professori o con i compagni delle altre classi. Fantadidattica? Non credo, e credo anche che in una situazione aperta come quella si debba lasciare la libertà non solo di scegliere il libro, ma anche di non leggere, che è sempre meglio di dover leggere non leggendo realmente.

Su questa apertura e pluralità della didattica ormai c'è molta letteratura e non mi dilungo, ma vorrei ricordare alcune condizioni necessarie.

La prima è la disponibilità di una gamma ampia di materiali/proposte/idee, e per questo è necessaria una policy scolastica che tesaurozzi testi, schede autoprodotte e messe senza gelosia a disposizione dei colleghi/e, risorse web, ecc. Con una policy determinata di questo genere ogni scuola in pochi anni avrebbe a disposizione un *thesaurus* ricchissimo a cui attingere per una didattica aperta e plurale.

La seconda condizione necessaria per questo passo di apertura è la conquista di sempre più spazi fisici dove creare varie stazioni di lavoro. Anche liberando spazi tradizionali (rottamando la cattedra, ad esempio) e conquistandone di nuovi, le aule all'aperto, le attività negli spazi comuni, la riconversione delle aule di sostegno, ecc. Non sto certo sostenendo di violare le sacre leggi sulla sicurezza o simili, ma all'immobilismo preferisco un po' di sana trasgressione... naturalmente con la complicità del/della dirigente e dei collaboratori scolastici.

La terza condizione potrebbe essere la più difficile, perché è la libertà di scegliere. La libertà di scegliere da parte degli alunni/e il tipo di attività, materiale, situazione non è semplice da realizzare. Da un lato si fonda su responsabilità e autoconsapevolezza metacognitiva negli alunni/e, che sarà frutto di un percorso anche lungo e graduale, ma questo si sa. La libertà di lasciar scegliere in libertà si fonda anche su una situazione psicologica dell'insegnante che accetta di «perdere il potere», di «perdere il controllo», che sa vivere l'ansia (e magari il senso di colpa) del «riuscirò a fare tutto?» (ricordiamoci che Edgar Morin suggeriva che se vogliamo una testa ben fatta e non ben piena avremmo dovuto tagliare il 70% del programma...). Questa tranquillità psicologico-professionale non è semplice da raggiungere e va coltivata negli anni, gradualmente, ma con la fiducia nella maturità nostra e degli alunni/e.

Queste sono le *formae mentis* (e *cordis* direi) che ci portano a superare l'inclusione «stretta» per una scuola davvero più inclusiva nel suo senso più ampio. Con questo orizzonte ben chiaro abbiamo però la necessità di analizzare e sviluppare anche altri temi collegati, e precisamente quelli della valutazione continua dei processi inclusivi delle nostre scuole e delle nuove possibilità di fornire il necessario supporto alle scuole.

Valutare la realtà dell'inclusione scolastica

Rispetto all'inclusione scolastica di tutti i giorni credo sia necessario conoscere ciò che accade realmente nella nostra scuola, al di là delle norme, della retorica, delle risposte ai questionari, dei racconti, dei post nei social, che poi sono comunque tanti aspetti veri di una realtà così articolata. Ma che rischia di sfuggire nella sua complessità.

Questa conoscenza della realtà reale serve ovviamente a comprenderla per migliorarla, in un processo ancora in divenire cronico, di anno in anno. Penso ad esempio alle migliaia di insegnanti, genitori e operatori con cui ci siamo interrogati ogni due anni, per 30 anni di convegni sulla «Qualità dell'integrazione/inclusione scolastica e sociale» su come migliorarla, con le nuove competenze, i nuovi materiali, le politiche.

Ma non tutti sono ugualmente convinti dell'inclusione scolastica.

Nel 2019, con Giuseppe Augello, abbiamo esplorato a fondo il fenomeno dell'inclusio-scetticismo (Ianes e Augello, 2019), e cioè le varie posizioni critiche sull'inclusione scolastica sia a livello internazionale (Germania e Regno Unito) sia nei corridoi delle nostre scuole, dove dubbi e perplessità sono talvolta sussurrati, talvolta espressi, talvolta ipocritamente nascosti.

Noi siamo grati doppiamente agli inclusio-scettici. Primo, perché ci stimolano a un approccio consapevolmente critico, a ricercare evidenze, risultati concreti e a non fermarsi alle dichiarazioni di principio e alle buone intenzioni. Uno scetticismo realisticamente

popperiano, che non si accontenta di desideri, ma esige effetti positivi, visibili e concreti. Secondo, perché portano la nostra attenzione sulle piaghe, ci forzano a non distogliere lo sguardo, ad andare oltre la lamentazione e lo scontento quotidiani per decostruire impietosamente i tanti meccanismi che fanno sanguinare, in alcuni casi copiosamente, l'inclusione nel nostro Paese. Vogliamo capire i processi, non solo fermare l'emorragia. Comprendere gli argomenti degli inclusio-scettici, ma anche capire come in Italia si è arrivati alla situazione di difficoltà che viviamo attualmente. Le difficoltà vanno colte, comprese e affrontate, non negate (Ianes e Augello, 2019, p. 9).

Nel nostro lavoro universitario, ma anche nelle scuole, diamo molta importanza alla ricerca, come prassi di conoscenza, comprensione e miglioramento della realtà, ma non è un lavoro semplice. Nella ricerca internazionale non esiste un consenso chiaro neanche sull'oggetto: integrazione, inclusione? Di chi? Alcuni alunni/e o tutti? Come? Quali processi, quali indicatori? Quali strumenti? Quali evidenze, quali risultati? (Dell'Anna, 2021; Kinsella, 2018; Florian, 2014; D'Alessio e Watkins, 2009; Nilholm e Göransson, 2017). In Italia, poi, la ricerca non gode di ottima salute, soprattutto quella empirica, abbiamo spesso, in particolare in pedagogia, una resistenza quasi ideologica a indagare criticamente ciò che riteniamo valido eticamente e politicamente, raramente mettendo il dito nella piaga per comprenderne le strutture profonde e rigenerarle (Associazione TReeLLLe, Caritas e Fondazione Agnelli, 2011).

La ricerca italiana sull'inclusione soffre di una notevole varietà di problemi, di carattere epistemologico, metodologico, realizzativo. Ma di ricerca avremmo un grande bisogno per comprendere e migliorare la difficile e talvolta dolorosa e fallimentare implementazione quotidiana dei principi e valori dell'inclusione (che non vanno traditi nella pratica), per comprendere l'intreccio di variabili, fattori, dimensioni, condizioni materiali, atteggiamenti, rappresentazioni culturali, valori, che determinano le politiche e le pratiche, e i relativi risultati (che sono poi quello che ci importa...). La gran parte della ricerca italiana evita i temi del monitoraggio

dell'inclusione, della sua valutazione nelle dimensioni sistemiche, comparative e inter/transdisciplinari, ma produce innumerevoli riflessioni teoriche, giuridiche, descrizioni dei vari processi, con l'evidente tensione al miglioramento delle prassi: ricerche-azioni, studi di caso, osservazioni sul campo, interviste, questionari (spesso purtroppo non dando voce ai diretti protagonisti: gli alunni/e), quasi sempre rivolte all'integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità e non ai più estesi temi dell'*Inclusive education* (Cottini e Morganti, 2015).

Questo ampliamento di prospettiva, necessario se parliamo di *Inclusive education*, moltiplica enormemente la complessità delle variabili da valutare e mettere in relazione. Un problema dunque concettuale di definizione, che rende tra l'altro molto difficile, se non impossibile, confrontare sistemi scolastici diversi, oltre che definire la qualità di ciò che accade in quel particolare setting inclusivo. Ovviamente la qualità di ciò che succede in classe fa la differenza, ma come si definisce la qualità, con quali criteri e su quali variabili? Passando in rassegna la letteratura di ricerca emergono delle tendenze ben evidenti: tante ricerche sugli atteggiamenti di insegnanti, alunni, ecc., tante ricerche sugli aspetti della socializzazione, delle interazioni sociali, ma pochissime ricerche sugli effetti dell'*Inclusive education* sugli alunni/e senza BES (Dell'Anna, Pellegrini e Ianes, 2019; Kramer et al., 2019) e con disabilità intellettive di varia gravità. Peraltro, sono stati studiati soltanto alcuni effetti — comportamenti sociali, adattivi e problematici, rendimento scolastico —, con pochissime ricerche ben costruite metodologicamente (Ianes e Augello, 2019, p. 55).

Sul fronte della ricerca, dunque, per comprendere ed evolvere in senso inclusivo le prassi scolastiche dobbiamo fare ancora molti passi, anche per difendere l'inclusione dagli inclusio-scettici che ci rivolgono insistentemente domande fastidiose come «Funziona davvero? Per chi? Cosa produce? In quali condizioni? È sostenibile?». Dobbiamo avere dati certi, affidabili, generalizzabili e definitivi, per quanto sia possibile in questo ambito di azioni complesse.

In questo scenario arrivano le esigenze istituzionali del sistema formativo rispetto al monitoraggio, valutazione e miglioramento di se stes-

so e della propria inclusività. In questo caso dobbiamo distinguere e di nuovo interconnettere due ambiti: quello delle pratiche amministrativo-istituzionali (per intenderci INVALSI, ecc.) parte integrante del servizio stesso e quello della ricerca sulle modalità/esiti delle pratiche valutative stesse. Nel primo ambito non mi sembra di ritrovare un forte investimento sul monitoraggio costante, aggiornato e affidabile di una serie di variabili importanti del sistema formativo, penso ad esempio alla difficoltà di avere dati su una figura professionale importante come l'assistente all'autonomia e comunicazione, stimati in circa 50/60.000 persone. Rispetto alle altre pratiche istituzionali di valutazione di sistema (auto e etero) e di miglioramento (auto) si sono versati fiumi di inchiostro e di dubbi e proteste, ma gli esiti in termini di miglioramento reale del sistema formativo non sembrano evidenti (Bianchi, 2021).

La ricerca allora deve fare la sua parte, sostenendo con le evidenze le pratiche istituzionali, ma lo deve fare in una prospettiva inter/transdisciplinare. Un sistema formativo inclusivo incontra sempre di più la complessità delle interazioni/intersezioni delle caratteristiche umane e contestuali, in una serie di ecosistemi che producono effetti ogni volta più complessi della somma delle singole parti, e questo ci spinge ad avere una visione di ricerca sulla valutazione/miglioramento dell'inclusione che sia fortemente relazionale.

Di fronte a questa articolazione delle situazioni è chiaro che l'inclusione scolastica è un tema «di tutti», o almeno «di tanti», e non la si può affrontare e cercare di studiare come una sorta di «proprietà privata» di qualche settore scientifico (tipo la pedagogia e didattica speciale) o professionale (gli insegnanti). Nella complessità dei temi è coinvolta una pluralità di figure, in tanti ruoli diversi, che interagiscono bene o male per costruire interventi e soluzioni. È necessario dunque un approccio collaborativo, comunicativo e co-costruttivo, sicuramente interdisciplinare, ma meglio addirittura transdisciplinare, sia nel senso di un'interazione tra approcci disciplinari/professionali così profonda da generare nuove conoscenze e nuovi saperi rispetto a quelli di partenza, sia nel senso di una collaborazione estesa tra le figure professionali e scientifiche e l'utenza, protagonista di tutte le fasi della ricerca (dalla raccolta dei dati alla loro analisi, interpretazione e disseminazione) nonché della progettazione

e realizzazione di ciò che viene deciso in percorsi di ricerca-azione (Ianes e Augello, 2019, p. 174).

Rispetto alle grandi sfide dell'inclusione, abbiamo dunque bisogno di tutti, in primis insegnanti, dirigenti, operatori, famiglie e alunni in trincea, politici che garantiscano adeguate condizioni di azione, tecnocrati di sistema che monitorino e valutino per il miglioramento, e ricercatori che studino criticamente, in ottica internazionale, sia l'implementazione che la valutazione, evitando di tener distinti il sistema formativo e l'inclusione, che per fortuna nel nostro Paese sono la stessa cosa (Dell'Anna, 2021).

Nuove ecologie di supporto all'inclusione

Il Decreto n. 66/2017 e n. 96/2019 e il recente Decreto interministeriale n. 182/2020 (cassato dalla sentenza del TAR di settembre 2021) hanno sancito, anche a livello normativo, l'importanza di adottare una prospettiva bio-psico-sociale che si ispira all'antropologia ICF-CY (OMS, 2002; 2007), per orientare quelle che sono le proposte volte a promuovere un'inclusione scolastica realmente significativa ed efficace. L'adozione di una prospettiva di questo tipo trova attuazione concreta nella progettazione educativa individualizzata propria del PEI per gli studenti con disabilità (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d). Sappiamo che una programmazione individualizzata può non essere necessariamente inclusiva: potrebbe anzi rivelarsi uno strumento di marginalizzazione e micro-esclusione, se per realizzare gli obiettivi del PEI ci affidassi prevalentemente a personale «speciale» (insegnanti di sostegno, educatori, facilitatori all'autonomia e comunicazione, ecc.) in contesti «speciali» (aula di sostegno, laboratori, ecc.). Questa individualizzazione separata danneggia la qualità dell'integrazione scolastica e ostacola lo sviluppo di una scuola inclusiva. Il contributo fondamentale all'inclusione fornito da ICF è una visione antropologica del funzionamento umano che è globale, sistemica, multidimensionale, interconnessa e relazionale. L'antro-

PUNTO 3

Strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi

Flavio Fogarolo¹

Le mappe aiutano davvero a studiare meglio? Servono per migliorare il metodo di studio e l'efficacia dei processi di apprendimento? E in particolare, per i ragazzi che proprio nell'apprendimento hanno difficoltà o disturbi di vario tipo, riescono ad avere una funzione «compensativa», consentono cioè di raggiungere in altri modi risultati funzionalmente soddisfacenti superando gli effetti negativi del disturbo?

Possono sembrare domande retoriche, dalla risposta scontata, considerando che tutta la letteratura scientifica-didattica, partendo da Novak fino all'ultimo libretto per i compiti delle vacanze, sembra non aver dubbi sull'efficacia della rappresentazione visiva delle conoscenze a supporto di un apprendimento efficace, o «apprendimento significativo», come dice lo stesso Novak (2003).

Nonostante però tutti concordino sulle evidenti potenzialità dello strumento «mappe», l'esperienza dice che sono piuttosto pochi i ragazzi che sanno effettivamente usarle nello studio individuale

¹ *Flavio Fogarolo* è formatore, si occupa di didattica inclusiva. È stato per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza.

in modo efficace, soprattutto tra quelli che presentano difficoltà di apprendimento.

Alcune delle più frequenti criticità o difficoltà segnalate sono le seguenti.

- Costruire le mappe richiede troppo tempo e quindi anche i ragazzi che effettivamente sanno farle non le usano in modo abituale e quotidiano, come dovrebbe essere se fossero un vero strumento compensativo, ma tendono ad assumere piuttosto le caratteristiche della prestazione da grandi occasioni: una verifica importante, ad esempio, come si fa con una tesina, una relazione, una presentazione in PowerPoint o altro.
- Tutti sanno che le mappe dovrebbero essere costruite dallo studente, ma spesso si deve constatare che da solo non è in grado di farle e, considerando che anche per gli adulti la loro costruzione richiede spesso molto tempo, si fa ricorso a mappe già pronte scaricate da internet.
- Quando l'argomento è molto complesso, costruire una mappa chiara e facile da consultare è complicato, per tutti non solo per lo studente, ma è proprio in questi casi che un'efficace rappresentazione visiva è maggiormente utile. Del resto è evidente che costruire mappe su argomenti molto semplici sarebbe assai più facile, ma servirebbe a poco.
- Per costruire una mappa efficace bisogna conoscere l'argomento, o almeno averne compreso la struttura principale. Osservano alcuni ragazzi: «Le conoscenze necessarie per costruire una mappa bastano per prendere la sufficienza in caso di verifica a scuola. Ma a quel punto, perché la facciamo?».
- Legato al punto precedente abbiamo un altro problema: la costruzione della mappa da parte dello studente deve necessariamente venire dopo la lettura attenta, globale o analitica, e si pone di fatto come un'attività aggiuntiva a quella di studio e viene vista quindi come ulteriormente onerosa, se non penalizzante, dagli studenti che hanno un rapporto difficile con lo studio a causa della loro lentezza esecutiva («Già impiego per fare i

- compiti il doppio dei miei compagni, vuoi che dopo mi metta anche a fare le mappe?»). Anche per questo motivo è molto difficile inserire la costruzione di mappe come prassi ordinaria di studio, ossia come reale strumento compensativo.
- L'efficacia delle mappe diminuisce rapidamente: funzionano bene oggi, assai meno tra un mese. Per sostenere il processo di sintesi si usano parole-chiave spesso arbitrarie e soggettive che con il tempo rischiano di perdere significato anche per l'autore stesso. Il problema, ovviamente, aumenta se la mappa è stata costruita da altri, anche se al momento iniziale è stata adeguatamente illustrata.
 - Anche per il motivo precedente, le mappe già pronte che si scaricano da internet non possono sostenere un efficace apprendimento e tendono ad assumere piuttosto un improprio ruolo dispensativo, con riduzione ingiustificata dei contenuti ma anche con oggettive difficoltà di memorizzazione se i pochi concetti, ridotti e semplificati, non sono sostenuti da un minimo di consapevolezza cognitiva e vengono assimilati in modo meccanico (ossia il classico «imparare a memoria»).
 - Infine, ma di fatto è il problema più rilevante con cui abbiamo a che fare, le mappe non sono finalizzate a sostenere e organizzare l'apprendimento, ma a migliorare le probabilità di successo nelle verifiche: non servono per imparare, ma per dimostrare di aver imparato. Certamente possono servire anche a questo, ma il rischio che si trasformino in una forma lecita, ma funzionalmente analoga, dei classici mini riassunti da consultare di nascosto è molto alto.

La stragrande maggioranza dei quesiti sulle mappe che pervengono al gruppo Facebook «Normativa inclusione»² riguarda proprio problemi legati al loro uso nelle verifiche: mappe rifiutate o contestate perché troppo dettagliate, troppo simili a dispense o a

² Il gruppo Facebook «Normativa inclusione» è attivo dal 2014. Una selezione di domande e risposte è stata raccolta nel 2018 nella pubblicazione di Fogarolo e Onger (2018).

riassunti, da cui, dicono gli insegnanti, basta copiare i contenuti per rispondere alle domande proposte. Qualche esempio:

Prima secondaria di primo grado. La professoressa di inglese durante la verifica ha vietato ad Andrea l'uso delle mappe perché troppo complete e dettagliate. Ma lui è abituato a usarle in quel modo e da sempre studia su quelle.

All'esame di Stato gli studenti con DSA hanno presentato le loro mappe alla commissione perché venissero autorizzate per l'uso durante l'esame. Erano quelle che avevano usato per tutto l'anno, ma il presidente e i membri esterni le hanno ritenute troppo ricche in contenuti e di fatto dei riassunti. Anche i membri interni sono stati d'accordo. Hanno ora due giorni di tempo per produrne di nuove, secondo i requisiti indicati dalla commissione.

Tante domande rivelano la confusione che regna ancora sulla funzione degli strumenti compensativi, mappe comprese.

La nuova responsabile DSA del liceo scientifico di mio figlio sostiene che un ragazzo che usa gli strumenti compensativi non è giusto che prenda un voto superiore all'8 perché è facilitato da questi strumenti e il voto sarebbe sfalsato rispetto agli altri.

Ricorrenti, e di fatto sempre presenti, i classici quesiti su chi deve realizzare le mappe e su come promuovere delle reali competenze d'uso, o meglio «competenze compensative» in questi casi (Fogarolo e Scapin, 2010).

Secondo la Legge sui DSA, chi deve redigere le mappe a supporto della didattica, l'allievo o il docente? È vero che la redazione delle mappe spetta esclusivamente ai docenti?

Questa ultima domanda merita una specifica, anche se sintetica, risposta. La legge (parliamo della Legge n. 170/10 e del DM n. 5669/11) dice che gli alunni con DSA hanno diritto a fruire di strumenti compensativi e che è compito della scuola aiutarli a promuovere le competenze necessarie per un loro efficiente utilizzo.³ Quindi:

³ «Le istituzioni scolastiche assicurano l'impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l'acquisizione, da parte dell'alunno

- l'uso delle mappe rientra nell'autonomia di studio ed esse vanno pertanto predisposte dall'alunno stesso;
- se non le sa fare, è compito della scuola insegnarglielo;
- nell'attesa che impari a farle da solo si deciderà caso per caso come intervenire e si scriverà nel PDP come procedere.

Si sente dire spesso che è molto meglio insegnare a pescare che regalare dei pesci: con un pesce una persona può mangiare per un giorno, ma se impara a pescare può sfamarsi per tutta la vita. Ma le due soluzioni non possono essere messe rigidamente in contrapposizione: è difficile imparare a pescare quando si ha la pancia completamente vuota per cui, almeno all'inizio, anche un po' di assistenzialismo va per forza messo in conto. Vale anche per le mappe: a un alunno che ha un metodo di studio poco efficace insegneremo ad essere autonomo, ma intanto deve sopravvivere a scuola giorno per giorno e, se ha bisogno di un supporto facilitante, come ad esempio uno schema già pronto, glielo daremo, ben sapendo però che non ci potremo fermare lì.

Una criticità aggiuntiva da segnalare è che spesso certe situazioni non sono vissute affatto come un problema ma come una realtà ineludibile: è assolutamente normale usare mappe già pronte scaricate da internet, è normale che dopo una settimana la mappa non dica più nulla, è normale che le mappe siano finalizzate quasi solo al supporto nelle verifiche e abbiano un ruolo secondario nello studio precedente. Queste osservazioni rappresentano alcuni degli scogli sui quali poi, effettivamente, si rischia di scontrarsi, ma anche delle sfide da cogliere perché in educazione i problemi, sia veri sia presunti, si devono in ogni caso affrontare e risolvere.

Il problema del tempo necessario a costruire le mappe non è per nulla pretestuoso, ma rappresenta anzi uno dei nodi chiave da superare e troveremo nell'esperienza pratica di Filippo Barbera e Agostino Masolo qualche utile spunto operativo. Vanno certamen-

e dello studente con DSA, delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi» (DM n. 5669/2011, art. 4, comma 4).

te sostenute le competenze individuali portando i ragazzi, con un adeguato percorso di formazione, a imparare a conoscere e usare tutti gli strumenti che consentono di risparmiare tempo e costruire velocemente, ma autonomamente, le mappe di cui hanno bisogno.

PUNTO 3

Mappando

Filippo Barbera e Agostino Masolo¹

Il percorso laboratoriale «Mappando» ha l'obiettivo di sviluppare le abilità e le conoscenze necessarie a utilizzare e costruire mappe in autonomia, contrastando i limiti che ne viziano l'utilizzo. I principali sono i seguenti.

- *Ruolo passivo.* Realizzare una mappa richiede tempo e impegno da parte dello studente; spesso questo investimento viene considerato una gran perdita di tempo, una fatica inutile, un onere aggiuntivo, e così si preferisce ripiegare su prodotti «già pronti», scaricabili da internet, spesso in formato immagine non facilmente modificabile. In questo modo vengono neutralizzati gli aspetti che fanno della mappa uno strumento efficace di costruzione della conoscenza.
- *Ruolo dispensativo della mappa.* Sempre più spesso nella scuola prevale la tendenza a «sostituire» il testo di studio con le mappe, portando a un'eccessiva e ingiustificata riduzione dei contenuti e a un'acquisizione meccanica di informazioni destrutturate.

¹ *Filippo Barbera* è insegnante di scuola primaria specializzato in Psicopatologia dell'apprendimento e nel Metodo Montessori, da anni svolge un'intensa attività di studio sui DSA. *Agostino Masolo* è insegnante curricolare di scuola primaria.

- *Confusione nell'uso delle regole di composizione.* Esistono tanti tipi di mappe e ognuna ha la propria sintassi. Attualmente, nelle scuole, sotto l'espressione «mappa concettuale» si raggruppano le più svariate forme di schematizzazione, accomunate semplicemente dalla presenza di parole racchiuse dentro forme geometriche e collegate tra loro da linee, segmenti o frecce. Manca una condivisione delle regole di composizione, ossia la grammatica che ne consente l'interpretazione. «Mappando» è stato pensato per le ultime tre classi della scuola primaria e proposto come momento di scoperta, di riflessione e di collaborazione tra pari, finalizzato a rendere i bambini «costruttori attivi», che, consapevoli delle tipologie di mappe e delle diverse regole di composizione, scelgono la forma di schematizzazione più consona allo scopo da perseguire. Questo progetto è stato realizzato in due classi quinte di una scuola primaria di Vicenza, durante le ore di tecnologia. Il percorso è stato suddiviso in 5 tappe, caratterizzate da specifici obiettivi perseguibili lavorando su contenuti previsti nella programmazione didattica degli insegnanti coinvolti. Le attività sono state svolte in classe e nell'aula di informatica della scuola, utilizzando sia materiali tradizionali sia tecnologie digitali. Per quanto riguarda i primi sono stati utilizzati colori, fogli A4 e A3, penne e post-it da posizionare su un supporto (cartellone e lavagna) per fissare idee e concetti in merito a un argomento o semplicemente per condividere parole-chiave, per ciò che concerne i secondi sono stati impiegati i seguenti software.
 - *La versione lite di Mind maple* (gratuita) che offre la possibilità di costruire automaticamente le mappe partendo da un testo.²
 - *Project for study purposes* (Project 4s),³ un programma gratuito che dedica un'intera sezione alla creazione di mappe, nella quale

² La versione aggiornata del programma è scaricabile sul sito <http://www.mindmaple.com/>.

³ Project 4s è un software libero, della famiglia LeggiXme, ideato e sviluppato da Giuliano Serena e Filippo Barbera che mira ad abbattere più «barriere»

L'utente può esercitarsi a elaborarle e usarle in modo molto semplice e intuitivo.

- *Google disegni e Google presentazioni*, due programmi gratuiti che consentono di realizzare mappe usando forme e frecce.

L'obiettivo, nelle diverse attività pratiche, non era produrre belle mappe dal punto di vista estetico ma riflettere sulle proprie conoscenze. Anche le attività al computer non si sono limitate alle semplici esercitazioni su funzioni specifiche di un determinato software, ma si è cercato di valorizzare le conoscenze relative alle diverse tipologie di mappe e alle loro regole di composizione.

Le attività proposte sono state un'occasione per realizzare una didattica inclusiva, capace di dare risposte adeguate, personalizzate e di valorizzare il contributo di tutti. L'aspetto più delicato, affrontato nel primo incontro, è stato quello di rendere responsabili gli alunni, obiettivo sul quale si lavorava già da diverso tempo e il cui conseguimento è stato facilitato dalla sottoscrizione di un patto, che prevedeva 4 regole:

1. Dire sempre la verità
2. Trovare il tempo per riflettere
3. Individuare i motivi della sconfitta e correggere il tiro
4. Seguire il percorso con disciplina.

Il progetto in tappe

Tappa 1

Nella prima tappa è stato illustrato il laboratorio spiegando le modalità di svolgimento e aprendo una discussione nella quale è

possibili: non richiede installazione, agevola l'acquisizione delle competenze necessarie per studiare, anche con la sintesi vocale, attraverso un percorso di autoapprendimento e mette a disposizione un ambiente intuitivo per studiare in modo autonomo. È possibile scaricarlo da <https://sites.google.com/view/project4study2/download?authuser=0>.

stato chiesto agli allievi di definire il significato di «mappa» e di indicare dove, come e quando può essere utilizzata. Le risposte sono state scritte sulla lavagna e confrontate con la definizione del vocabolario e con quelle fornite dagli esperti. Una volta compreso che la mappa è una rappresentazione grafica composta da alcuni elementi fondamentali quali parole-chiave, la disposizione nello spazio e i collegamenti, si è proceduto cercando di approfondirne gli elementi.

Le prime esercitazioni richiedevano di inserire su un cartellone delle immagini o delle parole su una mappa dedicata ad argomenti noti (ambienti della casa, strumenti musicali, fonti storiche). Questi esercizi sono stati lo spunto per riflettere su come la disposizione delle parole-chiave nello spazio di un foglio/cartellone varia a seconda dello scopo. Sono state successivamente presentate le diverse tipologie di mappe in relazione alla loro funzione.

Tappa 2

Nella seconda tappa si sono approfondite le diverse tipologie di mappe partendo dall'analisi di esempi attraverso un'attività di Jigsaw, a cui ne è seguita un'altra nella quale i bambini dovevano scegliere il tipo di mappa più adatto in base a un determinato argomento o scopo.

Tappa 3

La terza tappa è stata dedicata alla tecnica di disposizione gerarchica di un elenco e svolta nel laboratorio di informatica. L'obiettivo degli esercizi proposti era focalizzare l'attenzione sulla struttura logica e gerarchica per rendere più rapida la costruzione di una mappa, attraverso la creazione di elenchi strutturati per mezzo dell'indentazione (rientri proporzionali), che vengono riconosciuti ed elaborati automaticamente da alcuni programmi per la costruzione delle mappe.

Il modo di concepire le mappe sbilanciato sugli aspetti grafici e poco attento a quelli logici rispecchia una visione approssimativa e

controproducente delle mappe stesse arginandone le potenzialità. Nello specifico è stato usato il software Project 4s che proponeva elenchi di parole-chiave da ordinare gerarchicamente utilizzando il tasto «Tab» della tastiera del PC e stabilendo un livello gerarchico in base a quante volte tale tasto veniva premuto. Il primo livello di gerarchia si realizza non premendo il tasto «Tab»; per il secondo livello lo si dovrà premere una volta il tasto, per il terzo lo si premerà due volte e così via per procedere a creare i vari livelli.

Ad esempio, le parole «occhi, naso, bocca, mento e orecchie» rappresentano un primo livello di gerarchia, quindi non si preme il tasto «Tab». «Iride, pupilla, narici, lingua e denti» rappresentano invece un secondo livello, quindi, si preme una volta il tasto «Tab».

Una volta pronto l'elenco si procederà a generare automaticamente la mappa premendo il tasto M2.

Tappa 4

Nella quarta tappa si è richiesto agli alunni di identificare errori all'interno di una mappa già elaborata seguita da una discussione di gruppo.

Tappa 5

Nella quinta tappa sono stati forniti agli alunni dei testi da mappare. Questa attività ha un legame profondo con le attività didattiche sul riassunto, poiché sia le mappe sia i riassunti condividono lo stesso punto di partenza: individuare le informazioni principali e descrivere le relazioni tra di esse. Nelle mappe i processi di sintesi sono spinti al massimo livello sia perché derivano da un lavoro basato sulla selezione e classificazione delle informazioni, sia perché le informazioni e i concetti vengono convertiti e rappresentati con una parola-chiave. Gli studenti hanno analizzato, a gruppi, il testo cercando di individuare le parole-chiave e seguendo i suggerimenti dati dall'insegnante o emersi nella discussione che ha preceduto questa attività. Come facilitazione nel primo testo fornito sono

state inserite delle immagini e delle domande stimolo. Dopo aver individuato le parole-chiave si è avviata una discussione durante la quale sono emersi anche alcuni elementi soggettivi nelle scelte fatte, che sono diventate oggetto di approfondimento e riflessione. All'individuazione delle parole-chiave è seguita una seconda attività finalizzata alla loro distribuzione nello spazio. Il gruppo disponeva di una scheda che riassumeva le diverse disposizioni possibili. Le prime bozze di mappe sono state sviluppate su fogli A3 usando dei post-it, per poi, attraverso un confronto con il gruppo classe, correggere o far emergere collegamenti differenti tra le parole-chiave. Le mappe definitive sono state poi elaborate con Project 4s e ciascun alunno è stato invitato a personalizzare la propria.