

La metodologia laboratoriale per la formazione degli insegnanti di sostegno

Workshop methodology for the training of didactic support teachers

Fabio Ardolino

IC San Nilo, Grottaferrata (RM) – fabioardolino@gmail.com

Michele Lapicciarella

IC Winckelmann, Roma (RM) – michele.lapicciarella@gmail.com

Stefano Scippo

VII CD Montessori, Roma (RM) – stefano.scippo@uniroma1.it

This work aims to define a series of pedagogical principles and reference strategies for workshop in the university environment for teachers specializing in the course for didactic support. These principles and strategies have been identified on the basis of the work of conducting a laboratory path entrusted to us in recent years by the Roma Tre University. In this work our previous experiences of training in the informal field have been brought together.

The reflection, after historically contextualizing places and times of this laboratory experience, leads to trace the pedagogical matrices of six reference principles: 1) active education, 2) respect, 3) functional learning group, 4) educational experience, 5) integrated training, 6) reflection on experience.

The definition of these principles, accompanied by some examples that are put into practice, can serve as a reference for other university laboratory courses as well as for inclusive laboratory teaching in the school environment.

Key-words: workshop, methodology, training, special education.

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)

L'articolo riporta riflessioni frutto di un lungo lavoro comune e di contributi cui è impossibile dare una paternità. Tuttavia, le responsabilità dei paragrafi del presente articolo possono essere così suddivise: Fabio Ardolino per il par. 1, Stefano Scippo per il par. 2, Michele Lapicciarella per il par. 3.



1. Applicazione della metodologia laboratoriale per specializzandi sul sostegno

Il percorso di laboratorio all'interno del quale è stata sperimentata la metodologia di cui si parlerà più avanti è stato attivato e realizzato dall'a.a. 2014/15 ad oggi, all'interno delle attività laboratoriali nel corso di specializzazione per le attività di sostegno dell'Università degli Studi Roma Tre. Sono state unificate le ore relative a più laboratori per realizzare un percorso unitario che consentisse di dividere in più gruppi il totale dei partecipanti, in modo da avere aule con meno persone, un più basso rapporto formatore/partecipanti, e quindi migliori condizioni per realizzare una didattica davvero laboratoriale.

In particolare, nel 2014/15 i partecipanti erano circa un'ottantina e sono stati divisi in un gruppo da circa 45 persone, seguite da 3 formatori, e un altro gruppo da circa 30 persone, seguito da 2 formatori, in modo da mantenere un rapporto formatore/partecipanti di 1 ogni 15.

Un'altra scelta che ha caratterizzato questa esperienza, perché confermata anche negli anni successivi, è stata quella di mescolare nella stessa aula insegnanti specializzandi per i diversi ordini e gradi scolastici, in modo da arricchire i punti di vista dai quali si sarebbero operate riflessioni su argomenti trasversali e validi per tutti gli insegnanti di sostegno.

Il percorso si articolò su 4 incontri, in cui i formatori delle due aule affrontavano parallelamente gli stessi argomenti e conducevano più o meno le stesse attività, ferme restando le variazioni sul tema dovute alle esigenze formative emergenti dal gruppo nonché alle diverse reazioni del gruppo stesso. Senza entrare nel dettaglio delle attività, alcune delle quali saranno illustrate a titolo esemplificativo nell'ultimo paragrafo di questo articolo, i 4 incontri erano dedicati ai seguenti temi:

1. L'io e l'altro
2. La relazione d'aiuto
3. Incontro e inclusione
4. Lavoro di gruppo e valutazione

Durante l'a.a. successivo, il 2015/16, il numero dei partecipanti aumentò notevolmente, e raggiunse circa 250 partecipanti e, per mantenere più basso possibile il rapporto tra formatori e partecipanti, il totale fu diviso in 4 gruppi, seguiti ciascuno da un formatore e da un tutor d'aula.

Dopo una pausa di un anno in cui il corso di specializzazione non fu attivato, nell'a.a. successivo, il 2017/18, si confermò un totale di circa 250 partecipanti, ma il maggior numero di ore complessive permise di dividere il gruppo in 5 aule, seguita ciascuna da un formatore, per un totale di 6 incontri, dedicati ai seguenti temi:

1. L'io e l'altro
2. La relazione d'aiuto
3. Incontro e inclusione
4. Diversità e decentramento
5. Gestione dei conflitti
6. Trovare, trovarsi e valutare



La formula sperimentata nel 2017/18 è stata ripetuta anche l'a.a. successivo, quando il totale dei partecipanti è aumentato di un'altra trentina circa di unità e si è scelto di suddividerli in 4 gruppi in cui però fossero presenti due formatori, in modo da riabbassare il rapporto formatore/partecipanti. È stato confermato il percorso di 6 incontri e, come sempre, la scelta di mescolare insegnanti specializzandi dei diversi ordini e gradi scolastici.

2. Sei principi per una metodologia formativa laboratoriale

La metodologia formativa usata per il laboratorio può essere riassunta in una serie di principi le cui fonti possono essere rintracciate in diverse formulazioni della ricerca pedagogica da Socrate ai giorni nostri. Il filo conduttore è senz'altro il ruolo attivo di chi apprende.

L'aggettivo attivo s'intende nel suo significato maturato in seno alla ricerca pedagogica elaborata a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, specialmente dal movimento dell'attivismo pedagogico, che è senza dubbio la principale matrice teorica di riferimento della nostra metodologia. In seno a questo movimento sono nati gruppi attivi di educatori, insegnanti, psicologi che hanno declinato tali principi in metodi: tra questi ricordiamo i CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)¹, che in Italia si sono occupati soprattutto dell'animazione nel tempo libero, e l'MCE, o Movimento di Cooperazione Educativa, che si è occupato soprattutto di scuola. A questa matrice che alimenta i principi e le tecniche della nostra metodologia si mescolano i metodi e le riflessioni maturate in seno al movimento nonviolento, al teatro dell'oppresso, alla comunicazione ecologica e alle esperienze di educazione non formale promosse dall'Unione Europea.

In questo paragrafo si illustra come queste diverse fonti danno forma ai nostri principi o criteri di riferimento metodologico, definiti in questa sede per sistemare il quadro generale dell'azione formativa nei laboratori con insegnanti specializzandi sul sostegno.

2.1 Il principio dell'educazione attiva

Senza avventurarsi in un excursus storico che spieghi tutti i modi in cui la pedagogia ha formulato nel corso dei secoli quello che noi chiamiamo il principio dell'*educazione attiva*, basta ricordare il lapidario riassunto che ne fa il grande pedagogista italiano del Novecento Aldo Visalberghi (1990, p. 13), definendo in particolare l'attivismo deweyano: "Da Socrate a Dewey, filosofi e pedagogisti ci hanno dimostrato che apprendere veramente è sempre scoprire qualcosa da noi stessi. L'insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione

1 I CEMEA sono un organismo internazionale, nato in Francia nel 1936, che fa riferimento ai principi dell'educazione attiva: un'educazione che tende allo sviluppo ed alla valorizzazione delle capacità personali, attraverso l'offerta di situazioni e di esperienze significative. In Italia hanno fatto parte (o fanno parte) dei CEMEA pedagogisti come Lamberto Borghi, Raffaella La Porta, Gastone Tassinari, Duccio Demetrio, Antonio Santoni Rugiu, psicologi come Clotilde Pontecorvo, Francesca Morino Abbele, Marina Pascucci, sociologi come Antonio Carbonaro.



di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione”.

La pedagogia non dovrebbe dire molto altro, se non accogliere i risultati più recenti delle scienze umane e naturali per le quali “l’apprendimento [...] si radica in modo estremamente complesso, intricato e minuto nelle attività ludico-esplorative in cui l’essere umano è impegnato fin quasi dalla sua nascita” (Visalberghi, 1990, p. 14).

Per spiegare questa novità teorica, riprendiamo da Visalberghi un paio di esempi validi per tutti quelli forniti dalle scienze. L’etologa Jane Van Lawick-Goodall ha verificato che scimpanzé orfani di madre non riescono, da adulti, ad apprendere la tecnica del *termiting* (cioè infilare ramoscelli nel termitaio per “pescare” termiti) se da piccoli non hanno potuto giocare spontaneamente con dei ramoscelli, perché non c’era la madre a proteggerli (Bruner, 1976).

Per quanto riguarda l’essere umano, negli anni ’80 il pedagogista statunitense J. S. Bloom concluse una lunga e complessa ricerca che aveva ricostruito le storie formative di 120 persone affermate in campi diversi: sportivi, artisti, matematici o neurologi. Lo sviluppo del loro talento iniziava sempre con una fase di apprendimenti ludici, spontanei (Bloom, 1985).

La conseguenza di queste novità teoriche, secondo Visalberghi, è che “non può esserci insegnamento efficace che non utilizzi in modo ottimale precedenti apprendimenti almeno in buona parte spontanei, e non ne promuova per quanto possibile di analoghi” (Visalberghi, 1990, p. 15).

Questo è il principio che noi chiamiamo dell’*educazione attiva*: educare significa organizzare contesti in cui si producano esperienze ludiformi, che siano in continuità nel passato con precedenti esperienze ludico-esplorative, interessi e atteggiamenti maturati informalmente e in continuità, nel futuro, con ulteriori esperienze analoghe. Si tratta di fare in modo che la persona, bambino o adulto che sia, si trovi di fronte a una “sfida moderata” piagetiana, che si senta pronta a mettersi in gioco, per affrontarla e così spostare in avanti il confine di quella che Vygotskij chiamava zona di sviluppo prossimale. Il superamento di questa sfida alimenta la motivazione ad affrontarne di nuove e pone la condizione necessaria per una continuità con ulteriori future esperienze.

Da questa idea, che eleggiamo a principio, discendono altri principi guida che usiamo come riferimenti teorici per le esperienze di formazione laboratoriale, principi che appartengono allo spirito dell’attivismo e ne riprendono gli insegnamenti principali pur attraverso la mediazione storicamente avvenuta di decine di anni di riflessione educativa.

Inoltre, la riflessione pedagogica e psicologica ci ricorda che si apprende a partire da quello che già si conosce, cioè “si elaborano le nuove conoscenze in base a quelle preesistenti nella memoria a lungo termine, che agiscono da “filtro”, in quanto i nuovi dati vengono interpretati e non semplicemente registrati” (Mason, 2006, p. 121). Al di là delle diverse teorie specifiche, c’è un accordo sul fatto che l’apprendimento di nuovi concetti avviene attraverso l’assimilazione degli stessi all’interno dei propri schemi, e attraverso la ristrutturazione (o ampliamento) parziale o totale degli stessi.

Nel caso dei laboratori rivolti a insegnanti che si stanno specializzando sulle attività di sostegno, il principio che abbiamo chiamato dell’*educazione attiva* assume un’importanza ulteriore, perché in aula essi sperimentano una relazione formatore-partecipante in cui il primo funge da “enzima” che rende attivo il partecipante nel



proprio processo di apprendimento. Lo accoglie, secondo il principio del *rispetto* che vedremo nel paragrafo successivo, e poi gli chiede di attivarsi, di non limitarsi a stare seduto e ascoltare. Gli chiede di intervenire, di mettersi in gioco, di lavorare, di formulare idee e metterle in pratica.

Sperimentare questo tipo di relazione formatore-partecipante, che potremo definire come relazione attivante, non è altro che un allenamento per l'insegnante, che nel suo operato quotidiano con gli studenti dovrà allo stesso modo agire da attivatore. Lavorare con uno studente è innanzitutto avere rispetto e praticare accoglienza, ma in secondo luogo è un'attenzione a non sostituirsi, a valorizzare le sue capacità e a farle mettere in gioco, affinché non si perdano, affinché il bambino, o il ragazzo, si senta capace e autonomo.

Ma, come già anticipato, affinché una persona possa mettersi in gioco, è necessario innanzitutto farla sentire accolta, rispettata.

2.2 Il principio del *rispetto*

Dalla concezione attivistica dell'educazione deriva quello che chiamiamo principio del *rispetto*. Infatti, se per educare bisogna tenere conto e partire dagli apprendimenti realizzati spontaneamente attraverso l'esperienza ludico-esplorativa, dagli interessi e dalle attitudini maturate informalmente, allora è necessario che il contesto educativo sia pronto ad accogliere questi presupposti.

In un clima che non accoglie le persone non è possibile che esse mettano in gioco parti di sé, interessi e apprendimenti precedenti. Per questo, dall'idea di educazione attiva deriva il principio del *rispetto*, che noi traduciamo, sulla scia della scuola CEMEA, in metodo dell'accoglienza e in cura dei contesti.

“Usare il metodo dell'accoglienza significa essere disponibili a recepire il mondo esterno e interno delle persone, a leggere in profondità l'esperienza nostra e quella degli altri, a predisporre ambienti, materiali e situazioni, ad ascoltare e rispondere in modo attivo e attento” (FIT CEMEA, 1997, punto 1).

Per esempio, all'inizio dei corsi concordiamo sempre delle regole di convivenza: tra cui quella di mettere il cellulare non solo silenzioso, ma di spegnerlo proprio, per favorire la condivisione piena e partecipe di ciò che avviene e si dice nel gruppo, per promuovere un ascolto che sia attivo, rispettoso e che metta a proprio agio chi spesso sta esprimendo qualcosa di molto personale e magari delicato.

Allenare la propria capacità di ascolto è fondamentale per chi lavora nell'educazione.

Queste regole servono per mettersi d'accordo sul fatto che la formazione deve realizzarsi secondo noi “in atmosfere e in condizioni di fiducia, dove vigono atteggiamenti non violenti, non competitivi [...] attraverso attività in assenza di giudizio, a partire dalla fiducia che viene data ad ogni persona, a partire dal rispetto per ogni opinione o emozione” (ivi, punto 2).

Al di là delle regole iniziali, anche tutte le attività successive devono basarsi “sul principio del *rispetto* delle particolarità e delle specificità delle persone” (ivi, punto 1), dal momento che non forzano nessuno e possono avere come risposta anche la non-reazione. È importante rispettare anche le persone più restie a mettersi subito in gioco, a partecipare in tutto e per tutto, e invitare loro a farlo solo in modo spontaneo. I formatori lasciano sempre la possibilità ai partecipanti di osservare, senza doversi mettere in gioco quando non se la sentono.



Da questa necessità di accogliere deriva la necessità di essere preferibilmente in due a condurre l'aula. Per cogliere sistematicamente tutte le reazioni individuali e definirle in base a più osservatori, è necessario "lavorare in équipe, confrontando con altri costantemente la situazione, gli interventi, gli effetti delle stimolazioni sui partecipanti" (ivi, punto 7). Ad esempio, anche se gli obiettivi del corso sono definiti da un programma concordato inizialmente, il modo di raggiungere quegli obiettivi si deve modellare sempre sulle persone presenti in aula: il processo che attraversa le varie tematiche deve essere sempre inedito, l'utilizzo delle tecniche che rendono possibile questo processo deve essere impostato e guidato da formatori che hanno osservato costantemente i bisogni formativi degli individui e da questa base partono per proporre e condurre le attività.

Ma il metodo dell'accoglienza e la cura dei contesti non si esauriscono con il rispetto fissato dalle regole e realizzato durante le attività. Il rispetto si traduce anche in una serie di attenzioni logistico-organizzative che sono funzionali a una buona riuscita del corso, perché mirano a prevenire, per quanto possibile, i disagi prevedibili.

Ad esempio è importante che durante il corso l'aula resti raccolta, protetta da "invasioni" di qualunque tipo: un partecipante che sta parlando delle proprie idee, motivazioni o difficoltà nel gestire la relazione con un certo alunno non sarà ugualmente sincero se saprà che da un momento all'altro potrebbe entrare qualcuno di esterno al gruppo, che non ha condiviso le regole iniziali e quindi non sa che lì dentro l'aula c'è un gruppo che si sta mettendo in gioco.

2.3 Il principio del gruppo funzionale all'apprendimento

In tutte le edizioni, il percorso laboratoriale è iniziato con un modulo dedicato alla costruzione di un'identità del gruppo, attraverso giochi di conoscenza e un'attività chiamata "l'oggetto rappresentativo di carta" o "cartelloni umani". Perché è così importante dedicare tempo e attività a favorire la costruzione di una identità di gruppo, piuttosto che rivolgersi, come in una lezione frontale, unilateralmente ai singoli individui in formazione?

Prima di rispondere è necessario ricorrere alla sociologia per capire di cosa si sta parlando: un gruppo è una "qualsiasi formazione sociale risultante dalla compresenza partecipante di due o più esseri umani. Questa compresenza viene caratterizzata come *partecipante* perché non può essere puramente casuale." Il gruppo è "essenzialmente caratterizzato da due aspetti: a) l'interdipendenza fra i suoi membri; b) la conoscenza, il reciproco riconoscimento e, quindi un'interazione relativamente continuativa nel tempo". In particolare, il gruppo da costruire è *funzionale* perché organizzato "in vista di uno scopo collettivo da raggiungere" (Ferrarotti, 1992, pp. 42-46), in questo caso un apprendimento, la preparazione allo svolgimento del proprio lavoro di insegnanti di sostegno.

Già questa definizione spiega il perché di attività che mirano a una reciproca conoscenza delle identità individuali, intese nel complesso delle loro caratteristiche, non solo professionali o di studio. Ma la conoscenza tra i membri non basta affinché essi costituiscano un gruppo: ognuno deve anche riconoscere l'altro, cioè "distinguere con precisione, conoscere nella sua vera essenza anche al di là delle apparenze" (Dizionario De Mauro, 2000). Poiché i gruppi formali, come i gruppi in



formazione, non sono gruppi spontanei che devono la propria identità a una memoria comune, a una storia, allora è importante favorire la *memorizzazione* delle caratteristiche delle altre persone, legando all'incontro attività fisiche o emotive, come si fa ad esempio con l'attività dei cartelloni umani o con l'oggetto rappresentativo, che favoriscono il ricordo ben più di una semplice presentazione.

Le attività successive, durante tutto il laboratorio, faranno in modo che i membri siano in relazione di interdipendenza tra loro, attraverso una interazione funzionale all'apprendimento.

Ma perché il gruppo è funzionale all'apprendimento? La risposta è fornita dall'approccio che, insieme a quello cognitivista, costituisce il fondamento della ricerca attuale in psicologia dell'educazione, ovvero l'approccio socioculturale di matrice vygotskijana, o sociocostruttivismo. L'idea rivoluzionaria è che "l'apprendimento non è un atto cognitivo individuale, ma partecipazione a pratiche culturali svolte in un contesto, che consentono l'appropriazione dei particolari tipi di discorso e riti della comunità di cui si è membri legittimi, prima periferici e poi centrali" (Mason, 2006). Quest'idea, diffusasi in Europa grazie alla tardiva conoscenza degli studi vygotskijani, ha aperto la strada a studi che hanno sottolineato l'importanza per l'apprendimento delle esperienze, discorsive o pratiche, realizzate in un gruppo di appartenenza.

In particolare, Pontecorvo e il suo gruppo di ricerca (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio 1991), hanno evidenziato come i discorsi in aula, di tipo circolare (e non uni o bi-direzionali tra insegnante e allievo, tra formatore e partecipante al corso), creano il terreno per il confronto, a volte per il conflitto, tra punti di vista diversi, e per la co-costruzione di conoscenza.

Affinché questo avvenga, sono necessarie almeno quattro condizioni, riassunte da Cacciamani (2002):

1. *l'individuazione di un'esperienza collettiva* (ad esempio un'attività di laboratorio, una lettura, la produzione di un testo ecc.) su un tema generale, in cui i significati sono condivisi, ma che si presti a diverse interpretazioni, condizione necessaria per l'attivazione della discussione;
2. *la proposta, nell'avviare la discussione, di un problema* che scaturisca dall'esperienza condivisa e per il quale si possono formulare più ipotesi di soluzione, che richiedono una negoziazione di significati e interpretazioni;
3. *il cambiamento delle regole di partecipazione nella comunicazione*: l'insegnante [o il formatore] non controlla la successione dei turni e non fa commenti o valutazioni sulle risposte degli studenti [o dei partecipanti al corso]. La comunicazione da unidirezionale (dagli studenti all'insegnante e viceversa) diventa circolare (anche da studente a studente);
4. *la conduzione orientata a favorire l'espressione del punto di vista di ciascuno* mediante una strategia comunicativa particolare che comprende ripetizioni e "rispecchiamenti"² e consente il confronto, che spinge gli studenti a produrre argomentazioni.

2 Per rispecchiamento s'intende la «ripetizione da parte dell'insegnante di un atto linguistico prodotto da uno studente: la ripetizione non contiene né interpretazione né valutazione ma ha lo scopo principale di incoraggiare lo studente a proseguire nell'articolazione del suo pensiero.» (Cacciamani, 2002)



L'importanza della comunicazione in aula è tale che merita un principio a sé. Al momento si considerino basilari i contenuti dei punti 3 e 4 individuati da Cacciamani.

Da una prospettiva più vicina al cognitivismo, anche Bruner (1997) sottolinea come, per avere ambienti di apprendimento efficaci, è necessario che 1) il soggetto controlli la propria attività mentale, 2) l'apprendimento sia situato in contesti reali, per poter attivare una riflessione, 3) l'attività cognitiva sia collaborativa, perché la conoscenza è distribuita, 4) la conoscenza sia costruita insieme e sistematizzata in un prodotto comune.

In conclusione, tutto questo significa che, nel caso della formazione per insegnanti di sostegno, i membri del gruppo di formazione possono costruire la propria conoscenza, apprendere in modo efficace, solo attraverso l'esperienza comune e il confronto discorsivo tra punti di vista diversi sulla stessa esperienza e sui concetti ad essa collegati. Ad esempio, per parlare di relazione d'aiuto è necessario partire da un'esperienza comune (es. un'attività delle "macchinine"), che apre il problema di come comportarsi in una situazione di dipendenza. Su questo problema, e sui termini che lo compongono, ci sono sicuramente diversi punti di vista, da confrontare per costruire, insieme con un ragionamento collettivo, modi diversi di stare nella relazione e quindi nuove consapevolezze per ogni membro e alternative di comportamento.

E tutto questo avviene in un gruppo in cui i membri si conoscono, si riconoscono, partecipano e collaborano consapevoli del proprio obiettivo comune di apprendimento.

L'importanza di creare un gruppo funzionale all'apprendimento può argomentarsi anche da un punto di vista più squisitamente pedagogico. Infatti, se quello cui puntiamo è che gli insegnanti facciano rete fra loro, partecipino alle pratiche della comunità scolastica, all'interno della quale confrontarsi democraticamente per risolvere problemi, costruendo nuova conoscenza, se questo è il nostro fine, allora il mezzo non può essere che un'altra comunità più piccola, che vive allo stesso modo, attraverso la partecipazione di tutti, il confronto e la costruzione di conoscenza. Seguendo il paradigma filosofico e pedagogico deweyano, ci deve essere continuità tra fini e mezzi, tra esperienza di partecipante a un corso, di insegnante e di cittadino. Il corso è una palestra per il lavoro in aula e il lavoro in aula è una palestra per la cittadinanza attiva, la democrazia partecipata. Ecco perché è importante impostare il corso come la formazione di una piccola comunità, fatta di partecipazione attiva e costruzione di conoscenza nella risoluzione di problemi.

2.4 Il principio dell'esperienza educativa

Si è detto sopra che educare significa organizzare esperienze analoghe a quelle ludico-esplorative realizzate spontaneamente.

Spieghiamo meglio cosa s'intende, ricordando che già l'attivismo aveva sottolineato il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento: nei 30 punti di Calais, che rappresentano il documento fondamentale e una tappa cruciale nel movimento dell'attivismo, si diceva che "L'insegnamento è basato sui fatti e sulle esperienze. [...] La teoria segue in ogni caso la pratica; non la precede mai" (Mencarelli, 1977, pp. 409-412).

Dewey ha ricalcato questo concetto: "Io mi muovo dalla persuasione che fra



tutte le incertezze vi sia un punto fermo: il nesso organico fra educazione ed esperienza personale”, e ha anche individuato i criteri secondo i quali un’esperienza è educativa: “è diseducativa ogni esperienza che ha l’aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell’esperienza ulteriore” (Dewey, 1962, pp. 13-14). A scuola succede troppo spesso che la cattiva esperienza con determinate materie blocchi l’appetito dell’apprendere e la continuità della crescita con esperienze ulteriori. “Ne consegue che il problema centrale di un’educazione basata sull’esperienza è quello di scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno” (Ivi, p. 16). Dunque, il criterio principale per distinguere esperienze positive e negative è quello della continuità: un’esperienza è educativa se indirizza la persona verso nuove attività ed esperienze future che continuano a farlo crescere. È per questo che le attività svolte in formazione devono basarsi sui principi del rispetto, della partecipazione attiva e spontanea, della discussione collegiale, eccetera. Perché devono essere in continuità con il rispetto dovuto agli studenti in classe, la partecipazione attiva che si richiede loro e che gli insegnanti devono avere a scuola.

Il secondo criterio che individua Dewey è quello della reale interazione: un’esperienza per essere educativa deve comportare una reale interazione con l’ambiente sociale e naturale circostante. Un esempio semplice: se insegni ai bambini a camminare in fila laddove non ce n’è bisogno, non lo impareranno. Ma quando si troveranno su una strada trafficata, dove il pericolo è tangibile, allora i bambini impareranno a camminare in fila. La realtà è un maestro serio.

Nel caso dei laboratori per insegnanti, se chiedi loro di fare un *collage* e fornisci forbici, riviste e colle, essi sperimenteranno il piacere dell’attività espressiva attraverso l’atto dello scegliere, tagliare e incollare. Questo fornisce loro un comportamento nuovo, o meglio rinnova e arricchisce un comportamento antico, strutturato nella fase ludico-esplorativa della propria vita e, probabilmente, sepolto da anni di soli movimenti oculari davanti a un libro o a un pc. La richiesta fatta in aula di formazione fa imparare che questo è ancora possibile, per sé e per i propri studenti.

Riassumendo, l’attivismo ha sottolineato il ruolo dell’esperienza nell’educazione e Dewey ha specificato che un’esperienza è educativa se produce continuità e comporta un’interazione forte con la realtà, che passa attraverso tutte le dimensioni dell’individuo, non solo quelle cognitive.

Visalberghi aggiunge che le esperienze devono essere di carattere ludico-esplorativo, o quanto meno ludiformi, ovvero che siano: 1) *automotivate*, cioè gratificanti, 2) *impegnative*, perché impegnano gran parte delle strutture nervose mature (cioè tutte le dimensioni della persona), 3) *continuative*, cioè senza interruzioni premature, e 4) *progressive*, cioè non meccaniche o ripetitive, altrimenti non impegnano tutta la persona.

È questo il tipo di esperienze che si cerca di realizzare attraverso le attività proposte. Devono essere automotivate e continuative perché, basate sul rispetto della persona, permettono di mettersi in gioco in modo spontaneo e senza forzature, seguendo i ritmi dell’individuo; impegnative e progressive perché mettono in gioco pian piano tutte le dimensioni della persona. Da qui deriva il principio della formazione integrata.



2.5 Il principio della *formazione integrata*

Questo principio è quello in base al quale per far rappresentare la propria idea di relazione d'aiuto, nel secondo incontro, si è chiesto di farlo non solo a parole, ma usando il proprio corpo come una statua e, in gruppo, rappresentare la propria idea con un gruppo marmoreo. Mente e corpo non sono scissi, il corpo ha una sua memoria e una sua intelligenza e anch'esso è strumento di conoscenza. "Non ci interessa che l'azione educativa si rivolga a strati settoriali della persona, separando la mano dalla mente o il corpo dalla psiche. Ci interessa che ciò che viene fatto coinvolga la persona nella sua globalità, nella sua interezza e complessità" (FIT CEMEA, 1997, punto 3).

Ad esempio, il "barometro emozionale" con cui si comincia ogni incontro, chiedendo agli insegnanti specializzandi di posizionarsi sotto a un cartellone meteorologico corrispondente a come stanno (sereno, nuvoloso ecc.) serve per conoscere lo stato d'animo dei partecipanti: questo significa conoscere, rispettare e far rientrare la loro dimensione emotiva nel contesto formativo. La consapevolezza del proprio essere in situazione, del proprio stato d'animo, si ripercuote positivamente sulla lucidità cognitiva e la disponibilità ad apprendere, in un intreccio tra dimensioni cognitive ed emotive che è divisibile solo sulla carta per semplificazione. "L'educazione attiva afferma che la dimensione del pensiero e quella dell'affettività non sono separabili, che esse sono così intrecciate da farci pensare che la mente cresca con gli affetti e che l'affetto si allarghi quando più se ne abbia consapevolezza" (ivi, punto 6).

Oltre alla letteratura e alla pratica pedagogica, questo principio è fondato anche sulle più recenti teorie psicologiche. È ormai nota la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1987), che nella sua più recente formulazione (1999) identifica otto forme d'intelligenza: linguistica, logico-matematica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, naturalistica, interpersonale, intrapersonale. La sua teoria è una critica all'impostazione psicologico-educativa tradizionale che raramente si è occupata delle intelligenze personali, come quelle interpersonale e intrapersonale, costituite per l'appunto dalle capacità di riconoscere sentimenti, intenzioni e motivazioni, altrui e proprie.

Sempre dalla psicologia arriva la conferma all'intuizione dell'educazione attiva per cui emotivo e cognitivo non sono separati, attraverso le scienze cognitive più recenti, che forniscono "i dati e le analisi concettuali utili a rivedere la fondatezza e l'utilità di alcuni luoghi comuni delle psicoterapie, e anzitutto la distinzione tra mente calda e mente fredda, fra ragione e passione, fra emotivo e cognitivo" (Castelfranchi et al., 2002).

2.6 Il principio della *riflessione sull'esperienza*

La riflessione cognitiva segue l'esperienza, di essa si alimenta e soprattutto la arricchisce: senza riflessione l'esperienza può essere vanificata. Il famoso adagio dice che sbagliando s'impara: noi crediamo che sbagliando e riflettendo s'impara, altrimenti l'errore sarà stato vano e sarà reiterato. Nelle nostre formazioni la riflessione avviene, da un lato, subito a ridosso delle attività attraverso i *debriefing*, oppure durante i momenti di discussione informale nei tempi liberi fuori dall'aula; dall'altro lato essa prosegue fuori dall'evento e, sedimentando col tempo, per molti diventa ancor più efficace.



Il *debriefing* è il momento principale in cui si rielabora l'esperienza vissuta nell'attività e si opera una ristrutturazione cognitiva di quanto emerso (D'Andretta, 1999). Nella maggior parte dei casi, il *debriefing* deve seguire 3 fasi. Nella prima si chiede a ognuno di esplicitare come si è sentito, per permettere al gruppo di tirar fuori i vissuti emotivi e agevolare poi una rielaborazione più lucida dell'esperienza. È il cosiddetto "giro di pancia" emotivo. Nella seconda fase si esplicita cosa è successo: nel caso di un lavoro di gruppo, ad esempio, si ricostruisce l'accaduto, cosa ha fatto ogni membro del gruppo e come hanno reagito gli altri. Infine, nella terza fase, si passa al ragionamento più astratto: si cerca di capire, insieme, i significati possibili e metaforici dell'attività svolta. Si cerca cioè di connettere l'esperienza fatta con le esperienze future: ad esempio dopo aver realizzato una "statua umana" sulla relazione d'aiuto, si può riflettere sui concetti che esso comprende, di gratuità, di egoismo utile, eccetera.

Il ruolo del formatore è quello di condurre questi ragionamenti collettivi attraverso determinati accorgimenti (v. principio del gruppo funzionale all'apprendimento). Secondo la comunicazione ecologica di Jerome Liss (1992), il ruolo di chi conduce è quello di facilitare i processi di apprendimento: deve essere cioè una sorta di "enzima" dei processi di comunicazione e di funzionamento del gruppo". Il "facilitatore" "deve stare attento a evitare le molteplici trappole che insidiano la comunicazione di gruppo: il tempo sempre 'insufficiente' (in realtà siamo noi a non sapere utilizzare il tempo a nostra disposizione); il dogmatismo (la tentazione di sentirsi portatori della Verità); l'eccessiva vaghezza (conta di più un esempio calzante di tanti discorsi astratti...); l'incapacità di ascoltare veramente gli altri" (D'Andretta, 1999, pp. 11-12).

In conclusione, i principi sopra illustrati fungono da linee guida nella scelta delle tecniche formative da usare in un contesto formativo-educativo. Si è spiegato lo sfondo teorico e storico di questi criteri di scelta e si è fatto accenno ad alcune tecniche che sono state usate, spiegando a cosa mirassero e perché sono state usate con insegnanti in formazione. Sono state accennate alcune attività perché è impossibile spiegarle nel dettaglio, né tantomeno illustrarle tutte. Tuttavia, per rendere più chiaro il tipo di lavoro e come la metodologia laboratoriale è stata e può essere tradotta in pratica, nel paragrafo successivo le attività accennate saranno illustrate nel dettaglio.

3. Esempi di attività per la formazione degli insegnanti di sostegno

Gli incontri di laboratorio seguono un canovaccio di attività definito prima di entrare in aula e che, ferme restando le variazioni più o meno importanti che il formatore opera in base alle reazioni del gruppo, è un canovaccio che segue un percorso che si avvia e si conclude con una certa ritualità e che, tra l'inizio e la fine, si sviluppa alternando il più possibile stimoli diversi, coerentemente con quello che abbiamo chiamato principio della formazione integrata: attività più corporee, più iconiche o più astratte (per seguire la categorizzazione dei sistemi di rappresentazione di Bruner) si alternano in modo da mantenere sempre viva l'attenzione e intercettare gli stili cognitivi della maggioranza dei partecipanti.

Il rito iniziale prevede una lettura o un ascolto a tema (gli autori più saccheggianti



sono Rodari e Gaber), seguito da un barometro emozionale, cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente, che costituisce anche il rito di chiusura di ciascun incontro: si chiede a ciascun partecipante di posizionarsi sotto al cartellone che corrisponde al suo stato d'animo: gran bella giornata, sereno, sereno-variabile, nuvoloso, temporale, tempesta. Si dà la possibilità poi, per chi vuole, di dire qualche parola in più per illustrare la propria scelta. Questo rito sostanzia il principio del rispetto e dell'accoglienza, perché riconosce a ciascuno lo status di persona, portatrice di stati d'animo diversi a seconda del momento, nonché il principio della formazione integrata, perché riconosce un coinvolgimento della sfera emotiva nel lavoro di laboratorio che si sta per iniziare.

Di solito segue l'attività dei cartelloni umani: si sollecita ciascuno a scrivere, su un foglio di carta A3, la risposta a una decina di semplici domande personali (non troppo personali!), come il piatto preferito o la meta di un viaggio. Poi, ciascuno indossa il foglio a mo' di sandwich man e gira per l'aula incontrando altre persone per presentarsi, domandare, conoscersi, dando vita ad una vitale confusione esplorativa. Una confusione non solo funzionale a rompere il ghiaccio tra i presenti ma che garantisce un primo riscontro conoscitivo decisamente meno invasivo ed imbarazzanti di altri. In buona sostanza, trovare corrispondenza per un piatto preferito o per la meta di un viaggio, semplificano dialogo e favoriscono empaticamente la conoscenza.

Nell'oggetto rappresentativo, dopo aver sparso sul pavimento materiale di cancelleria misto, si chiede ai presenti di realizzare concretamente un oggetto che parli di sé. Non vengono dati limiti all'utilizzo dei materiali a disposizione ma si definisce un tempo di attuazione e si richiede di favorire la concentrazione di tutti attraverso il rispetto del silenzio, che è accompagnato da una musica in sottofondo. Quando tutti concludono il proprio oggetto, si costituiscono dei gruppi, cui si chiede di realizzare una vera e propria installazione artistica che sia il risultato dell'unione di tutti gli oggetti rappresentativi. Dopo il tempo concesso per definire anche i legami e collegamenti all'interno dell'installazione, si chiede ad ogni gruppo di condividere in plenaria il lavoro svolto, quindi si lascia spazio ai liberi interventi, cercando di far emergere non solo il vissuto ma anche e soprattutto quali possano essere gli aspetti metodologici di un lavoro di questo tipo. Questa libera condivisione e la semplicità con cui è facile individuare analogie, permette di evidenziare con quale metodologia si svilupperà il percorso formativo.

Le macchinine è un gioco basato sulla fiducia e sulla possibilità di sperimentare, in pochi minuti, le sfaccettature connesse alla responsabilità del condurre o alla necessità dell'affidarsi ed essere condotti. I partecipanti si dividono in coppie, e a turno si decide chi è l'autista e chi la macchinina che verrà fatta circolare per lo spazio della sala ad occhi chiusi, quindi dovendosi necessariamente affidare alla guida del conducente. Il girovagare in silenzio per la stanza in questo modo mette nelle condizioni i due partecipanti di stabilire una comunicazione non verbale basata sulla fiducia e sull'esaltazione degli altri sensi disponibili, come canali comunicativi alternativi alla parola. L'attività è generalmente motivo o di grande partecipazione o al contrario di estremo disagio. Quale che sia la reazione, permette di definire in maniera chiara e senza sovrastrutture quali siano le precise inclinazioni di ognuno, cioè quanto siamo portati ad affidarci o a far sì che le persone si affidino a noi. Dopo aver sollecitato un primo scambio tra le coppie, in plenaria si fanno emergere non solo le personali emozioni ma anche gli aspetti emotivi all'origine di ogni relazione d'aiuto.



Anche nelle statue all'inizio si lavora a coppie, in cui uno è l'artista l'altro la creta, che verrà modellata in base all'ispirazione del momento. In questa fase non si definisce un tema, lasciando ad ogni artista la possibilità di modellare il proprio partner liberamente e senza preclusioni di sorta. Le statue hanno l'obbligo del silenzio e di mantenere la posizione per un paio di minuti. Ad un cenno del formatore, le coppie invertono i ruoli e si dà vita ad una seconda sessione artistica, non prima di aver mostrato il proprio capolavoro in una piccola esposizione di gruppo. Questo training con tema libero prelude alla seconda fase, da realizzarsi in gruppo, al quale si chiede di realizzare un gruppo marmoreo che metta in scena e renda visibile il tema scelto, solitamente la relazione d'aiuto. Esso ha inoltre la funzione di aiutare i partecipanti nella gestione di un efficace canale comunicativo di tipo non verbale: il corpo. Una volta realizzato il gruppo scultoreo, si chiede ai partecipanti di scegliere le parole e i concetti chiave relativi all'idea elaborata, per poterli poi condividere in plenaria. Dopo la fase creativa, ciascun gruppo ricomponne la propria scultura e la presenta ai colleghi soffermandosi sulle parole e sui concetti alla base della propria idea. La discussione che ne scaturisce, consente di creare un lessico comune e di sviluppare il tema non più da un punto di vista prettamente teorico ma partendo dall'assunto personale di ogni partecipante, sostanziando così il principio della riflessione sull'esperienza.

Riferimenti bibliografici

- Bloom B.S. (ed.) (1985). *Developing Talent in Young People*. New York: Ballantine Books.
- Bruner J.S. (1976). *Play. Its Role in Development and Evolution*. New York: Penguin.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Castelfranchi C., Mancini F., Miceli M. (eds.) (2002). *Fondamenti di cognitivismo clinico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cacciamani S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*, Roma: Carocci.
- D'Andretta P. (1999). *Il gioco nella didattica interculturale*. Bologna: EMI.
- De Mauro T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- Dewey J. (1962). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1938).
- FIT CEMEA (1997). *10 punti di riferimento CEMEA*, in <<https://www.cemea.it/?p=117>> (ultima consultazione 07/04/20).
- Ferrarotti F. (1992). *Manuale di sociologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1989).
- Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the Twenty-first Century*. New York: Basic Books.
- Liss J.K. (1992). *La comunicazione ecologica*. Bari: La Meridiana.
- Mason L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Mencarelli M. (1977). *Il movimento dell'attivismo*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: NIS.
- Visalberghi A. (1990). *Insegnare ed apprendere, un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.