



Seminario di studio "Dov'è la mia casa?"
Rete per l'integrazione degli alunni stranieri

Montebelluna
8 maggio 2007

La gestione della classe interculturale

Rita Minello



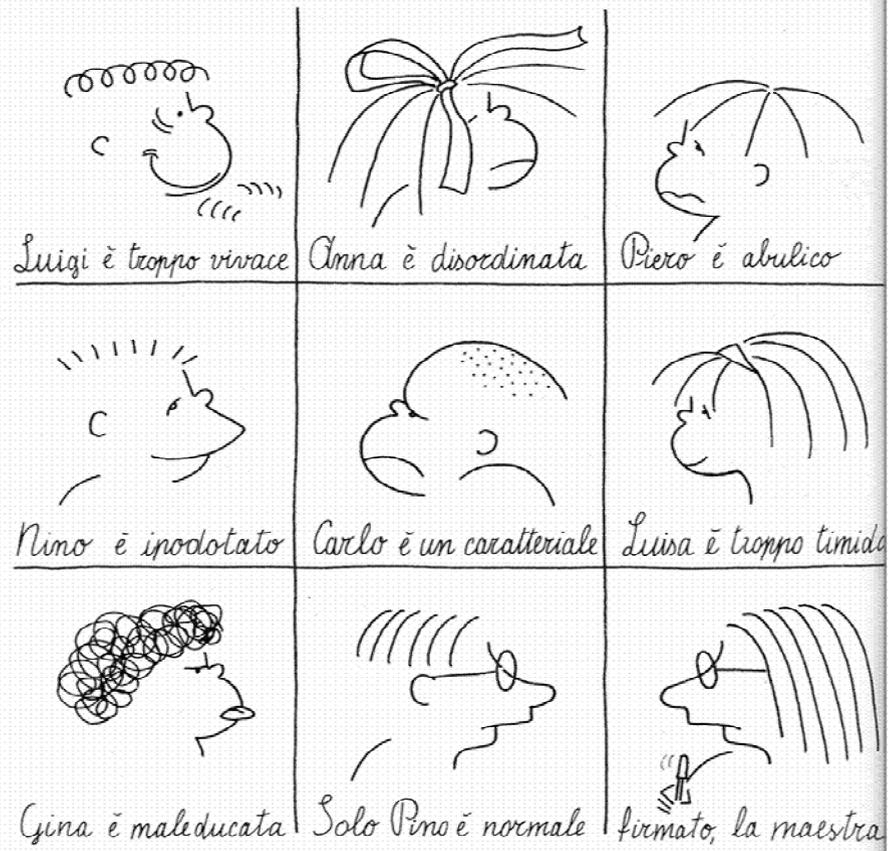
Per migliorare la gestione della classe interculturale

Riconsiderare la nozione di "comunicazione interculturale" alla luce della nuova sensibilità offerta dagli studi di

- antropologia culturale (cultura come "visione-del-mondo esistenziale"),
- analisi conversazionale ("scambi linguistici asimmetrici") e, soprattutto,
- etnometodologia ("la comunicazione come co-costruzione di valori").



Prima regola della comunicazione interculturale è il dettame socratico ("conosci te stesso"), requisito fondamentale per poter conoscere altro. Ma ... non sempre è sufficiente!





Rivediamo perciò la personale concezione di
"comunicazione interculturale"

Cosa intendiamo quando usiamo i termini "comunicazione" e "cultura"?

- Un modo di vivere?
- L'insieme di manufatti e istituzioni?
- Una particolare visione del mondo?



Cultura come visione del mondo

Nella formulazione da noi suggerita, il termine "cultura" non viene usato per indicare "la produzione artistico-intellettuale" di un popolo e nemmeno per indicare "il modo di vivere" o "le istituzioni" o "i manufatti" ecc., bensì la visione-del-mondo esistenziale (in tedesco, *Weltanschauung*) che definisce ciò che è reale per quel popolo. Ogni popolo vede il mondo in una particolare maniera. Quella visione guida le sue scelte di rapporti familiari, di istituzioni giuridiche, d'abbigliamento, di manufatti, di opere artistico-intellettuali -- e questi prodotti, a loro volta, rinforzano la visione-del-mondo esistenziale che li ha ispirati, cioè danno "realtà" a quella visione.

In conclusione, la cultura non è l'insieme di cose che caratterizzano un popolo, bensì la mentalità all'origine della produzione e della distribuzione di quelle cose.



L'esperimento condotto da Patrick Boylan

Per rendere più concreta la nozione di cultura come "visione del mondo", esaminiamo da vicino le divergenze nella concezione dello spazio che caratterizza tre culture diverse.

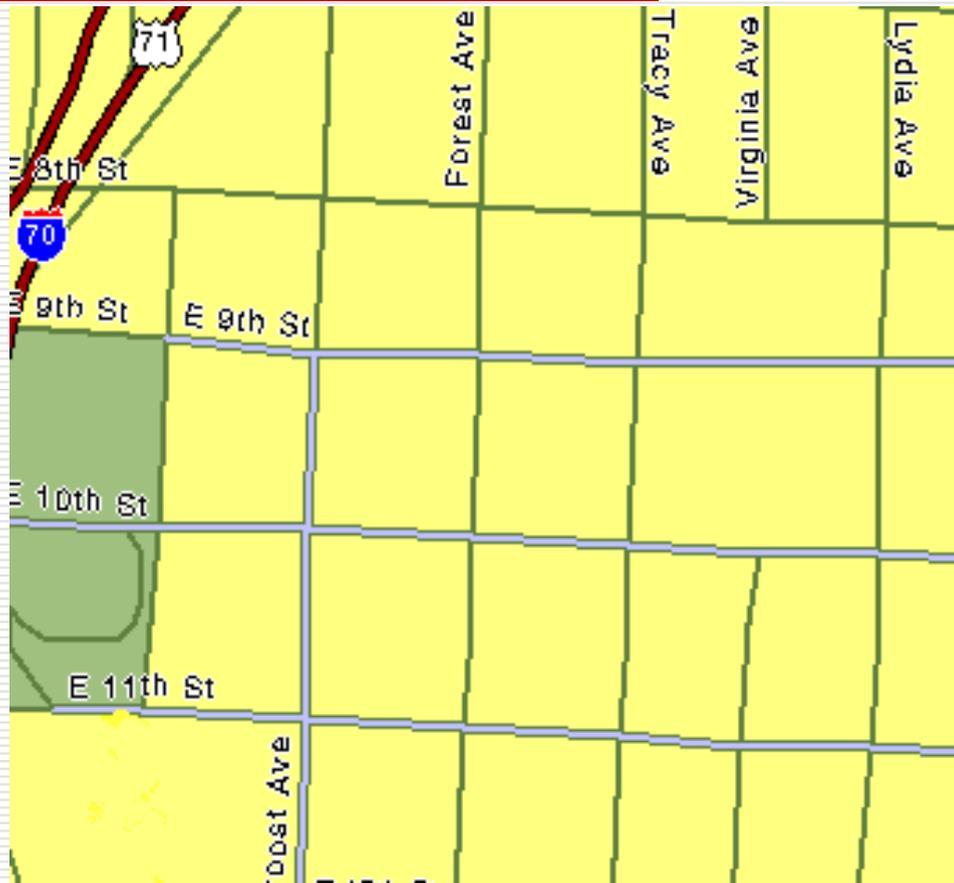
Cerchiamo d'immaginare quale concezione dello spazio (e quindi quale concezione dei rapporti tra persone e cose) possono avere i bambini che crescono in tre diversi centri città: Algeri, Kansas City, Bologna.

Iniziamo dall'esame delle piantine del centro di ognuna di queste tre città e poi proviamo a descrivere la *Weltanschauung* che viene favorita da rapporti spaziali nelle illustrazioni che seguono.



2) Kansas City - Centro

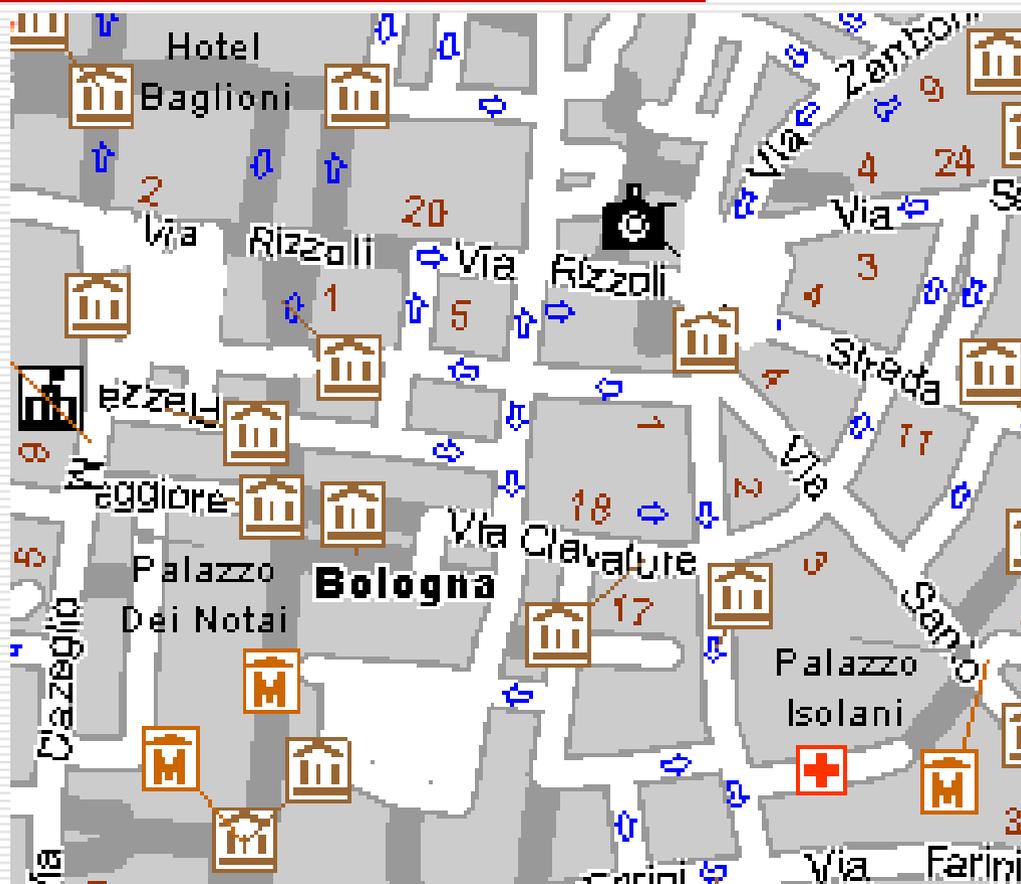
Kansas City - Strade rettilinee costruite anche abbattendo i vecchi edifici. Le "street" vanno dall'ovest all'est, le "avenue" vanno dal nord al sud. Esse delineano isolati regolari.





3) Bologna – Centro

Bologna - Groviglio di strade come ad Algeri ma che sfociano su grandi piazze dove la gente del rione ama ritrovarsi. Un bambino impara ad orientarsi per piazze.





Il bambino di Algeri

Possiamo ipotizzare, dunque, che **un bambino che nasce nel centro di Algeri**, nell'imparare a camminare da un posto all'altro della Casbah, acquisti una visione seriale del mondo: cioè egli riconosce una serie di case, mercati, monumenti o altri punti di riferimento, anche senza riuscire a concepire l'impianto urbanistico complessivo. E del resto, l'impianto non ha una forma geometrica, e nemmeno un principio unificatore, "logico". L'impianto è semplicemente il prodotto (anche casuale) di tante storie. E', come si dice, una costruzione alogica.



Il bambino di Kansas City

Il bambino che vuole spostarsi da un posto all'altro **a Kansas City**, invece, acquisisce un senso geometrico di un mondo ordinato e razionale: per andare da un incrocio (poniamo, 1st Street e 1st Avenue) fino ad un altro (3rd Street e 4th Avenue), egli sa di dover andare 3 isolati verso nord e quattro isolati verso est. Non serve orientarsi per piazze (peraltro rare), può non badare ai luoghi storici (anch'essi rari) che incontra lungo il percorso.



Il bambino di Bologna

Il bambino che gira **per le strade di Bologna**, come il bambino di Algeri, ha anche lui una visione seriale e "storica" dei posti che incontra ma, a differenza di questo, sfocia ogni tanto in grandi piazze. Le piazze furono, infatti, un'invenzione rivoluzionaria dell'urbanistica italiana all'epoca dei Comuni: furono luoghi dove il popolo, per la prima volta, poteva riunirsi e discutere democraticamente gli eventi della città o del quartiere (o semplicemente spettegolare e osservarsi a vicenda).



Esperimento mentale

Questo confronto tra culture partendo dall'analisi urbanistica s'ispira ai celebri schemi di Kaplan, che però non **vanno presi alla lettera**, come modelli scientifici, altrimenti diventerebbero stereotipi etnocentrici. Si tratterebbe di un'eccessiva semplificazione.

Vanno piuttosto considerati come **suggerzioni** con le quali tentare un esperimento mentale.

Supponiamo, per ipotesi, che la *forma mentis* di ognuno dei tre bambini sopra presentati sia stata determinata soltanto ed esclusivamente dai *rapporti spaziali* in cui il bambino è cresciuto.

Quali potrebbero essere le conseguenze di un tale condizionamento sul rendimento scolastico?

Sono possibili le seguenti considerazioni:



Si ipotizza che

Si ipotizza che il bambino di Algeri -- ad esempio, in un racconto o in un tema svolto in classe -- avrebbe tendenza ad esprimersi e a ragionare in un modo che procede per eventi per flash e che obbliga l'ascoltatore o il lettore a ricostruire la trama narrativa o la struttura argomentativa sottostanti. Questo modo di narrare è tipico di tutti i bambini, naturalmente, ma in questo caso potrebbe risultare più marcato.

Si ipotizza che i racconti e i temi del bambino di Kansas City potrebbero risultare piuttosto ovvi e scarni, almeno agli occhi di un insegnante italiano. Certo, l'assenza di dettaglio è frequente nei temi scolastici, specie quando manca la motivazione intrinseca alla scrittura (come nel caso dei temi imposti). Ma qui la semplicità dell'esposizione sarebbe senz'altro ipotizzabile.

Infine, per quanto riguarda il bambino bolognese, si ipotizza una forma mentis di segno opposto. Più somiglianti a frammenti di brani storici che a specifiche tecniche, le sue esposizioni procederebbero a salti -- come nel caso del bambino algerino -- ma con ampie digressioni qua e là (l'equivalente delle "piazze" in un impianto urbanistico alla bolognese). Nelle sue esposizioni, inoltre, ci sarebbe un maggior numero di accenni ai rapporti interpersonali.



Se le ipotesi appena fatte fossero verificabili empiricamente

-
- 1) avremmo un riscontro concreto di come l'organizzazione spaziale in cui cresce un bambino può influire sul suo modo di pensare.
 - 2) avremmo individuato almeno un parametro -- *il senso dello spazio* -- che definisce la cultura di un individuo.
 - 3) avremmo chiarito, tramite un esempio, come la cultura consiste in una visione-del-mondo esistenziale, ossia in una *Weltanschauung*, mentre ciò che chiamiamo di solito la cultura di un popolo -- le sue tradizioni o i suoi modi di fare -- costituisce solo il prodotto di una determinata forma mentis.



Cultura come principio organizzatore del pensiero

Mentre gli antropologi di una volta definivano la nozione di cultura con lunghi elenchi di oggetti, gli antropologi moderni definiscono "cultura" semplicemente come il principio organizzatore del pensiero, degli affetti e della volontà di ogni comunità.

Siamo consapevoli dei rischi della semplificazione a cui gli esperimenti mentali si prestano. Nel caso presente, è evidente che la forma mentis di un bambino NON viene determinata esclusivamente dai rapporti spaziali in cui cresce.

Inoltre, va tenuto presente che le culture sono variopinte: *una determinata città può avere una diversità di "culture urbanistiche" a seconda dei quartieri*. Perciò è del tutto possibile che certi bambini di Kansas City siano assai più socievoli di un tipico bambino bolognese e assai più allusivi nell'esprimersi di un tipico bambino algerino.



Cultura e formae mentis

Premesso tutto ciò, **possiamo comunque asserire che tendenzialmente gli impianti urbanistici di Algeri, Kansas City e Bologna incoraggiano, nei bambini che crescono nel centro di queste città, visioni diverse dei rapporti spaziali e quindi dei rapporti interpersonali e oggettuali.**

Possiamo anche asserire che una certa gestione dello spazio urbanistico (disposizione delle strade, ecc.) conferma e rinforza la forma mentis che essa stessa contribuisce a creare: la gente vede rispecchiato nelle cose il modo di concepire il mondo .



Rapporti con la didattica

Quali conseguenze derivano dalle precedenti considerazioni per chi insegna in classi multietniche?

Per insegnare (o semplicemente comunicare) ad un bambino di cultura diversa dalla propria è fondamentale saper entrare nella sua mentalità. L'insegnante che fa questo salto cambia necessariamente comportamento: non critica più come "illogico" il modo caratteristico di esprimersi del bambino (riconosce che quel modo è inadatto per farsi capire dalla maggior parte degli italiani, ma ne vede la logica interna); riesce ad appropriarsi di quel linguaggio e ad usarlo nell'interloquire a tu per tu con il bambino (salvo usare la madrelingua del bambino, l'insegnante non può segnalare con maggiore concretezza una volontà di avvicinarsi a lui).

Creata un'intesa linguistica, diventa assai più facile per l'insegnante portare il bambino a voler imparare -- bene -- il modo di parlare che l'insegnante stesso usa abitualmente (l'italiano standard).

Abbiamo acquisito la nozione etnometodologica di "introiezione de valori dell'altro"



Ora modifichiamo di conseguenza la nostra personale concezione della "didattica attiva", completando la nostra simulazione.

Domanda: Alla luce di quanto osservato in rapporto alle tre città, ritenete che la disposizione dello spazio in una tipica aula scolastica italiana sia

- culturalmente marcata e abbastanza condizionante?
- culturalmente neutra o comunque poco condizionante?



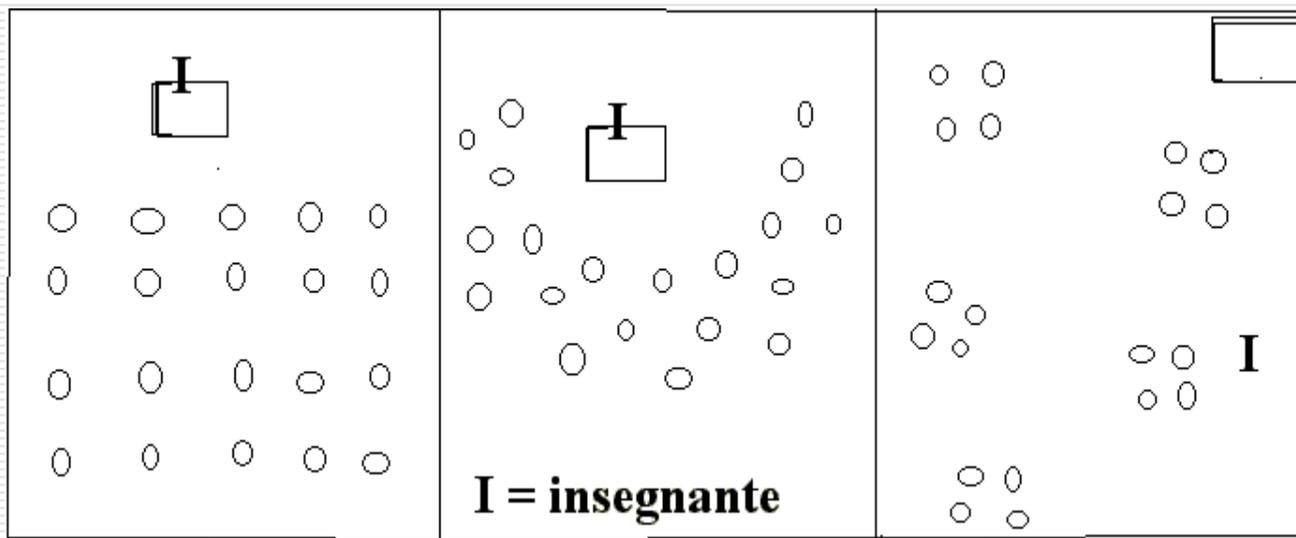
Accettiamo, come ipotesi di lavoro, la tesi che la gestione dello spazio in un'aula scolastica **condiziona** *i rapporti tra gli alunni, tra insegnante e alunni, tra gli alunni e gli oggetti e, non ultimo, tra gli alunni e le conoscenze impartite.*

- sedersi per terra in cerchio (come si usa ancora in molti villaggi musulmani) oppure
- sedersi al banco -- ma in gruppi di quattro banchi sparsi nell'aula (come si usa in molte scuole americane)

implicano modi diversi di concepire sia lo spazio che il sapere. Nel primo caso il sapere è corale, nel secondo è frutto dell'attività di gruppi di ricerca indipendenti.



Immaginiamo il senso dello spazio (e quindi i rapporti con persone e cose) di un bambino che si siede in aule arredate nei seguenti tre modi.



Aula A

Aula B

Aula C

Descrivere la disposizione dell'Aula A	Descrivere la disposizione dell'Aula B	Descrivere la disposizione dell'Aula C
Descrivere la cultura che l'aula A promuove	Descrivere la cultura che l'aula B promuove	Descrivere la cultura che l'aula C promuove



Alcune possibili descrizioni

<p>Descrivere la disposizione dell'Aula A e davanti alla cattedra; regna la disciplina; lo spazio crea delle gerarchie</p>	<p>Descrivere la disposizione dell'Aula B Semicerchio "pseudodemocratico" (i raggi convergono pur sempre sulla cattedra).</p>	<p>Descrivere la disposizione dell'Aula C Sparsi nell'aula, gruppetti di 4 alunni seduti ai banchi. La cattedra non c'è o sta in un angolo.</p>
<p>Descrivere la cultura che l'aula A promuove <i>Il bambino che si siede nell'Aula A vede un mondo ordinato -- come le strade a Kansas City -- ma che non favorisce la specializzazione o l'autonomia d'iniziativa</i> Paragonare con lo schema C qui di seguito. In aula A, l'Aula A rinforza la gerarchia: quella del docente (seduto davanti) rispetto agli alunni, ma anche quella tra gli alunni stessi (i più bravi cercano di sedersi davanti, i cosiddetti "svogliati" dietro).</p>	<p>Descrivere la cultura che l'aula B promuove <i>Il bambino che si siede nell'Aula B ha una visione più sociale della gestione dello spazio (come nelle piazze a Bologna), soprattutto se gli alunni sono liberi di sedersi con chi vogliono. Ma anche se lo spazio incoraggia il "confronto tra pari", i discorsi vengono sempre mediati attraverso l'insegnante (che vigila su tutto dalla sua posizione centrale). Non c'è vera autonomia d'iniziativa.</i></p>	<p>Descrivere la cultura che l'aula C promuove <i>Il bambino che si siede nell'Aula C ha una visione più frammentata della gestione dello spazio (come nella casbah d'Algeri). Ciò facilita l'apprendimento dell'autonomia d'iniziativa e lo spirito d'équipe. Potrebbe rendere più difficile la disciplina e la discussione comunitaria a meno che non ricorrere a strategie compensatorie quali la nomina di un responsabile per ogni gruppetto, lo scambio di "ambasciatori" tra i vari gruppetti, ecc. In una variante della disposizione "C", gli allievi e l'insegnante si siedono per terra su delle stuoie (i banchi vengono allineati momentaneamente contro le pareti): ciò rende più agili e meno rumorosi gli scambi di "ambasciatori" tra gruppi e i momenti di lezione frontale (che richiedono che gli alunni si girino per vedere la lavagna).</i></p>



Culture:

mancata corrispondenza tra piani urbanistici e aule

E' possibile notare la mancata corrispondenza, nelle varie culture, tra i piani urbanistici illustrati inizialmente e le disposizioni delle aule appena illustrate.

Per esempio, **se le strade americane tendono ad essere allineate, i banchi nelle scuole (elementari e medie) americane tendono verso lo schema chiamato "Casbah".**

E' proprio per queste variazioni sorprendente che le culture -- come del resto le personalità umane -- sfidano le etichettature semplicistiche: **le culture sono sedimentazioni stratificate ed alogiche il cui senso è soltanto storico.**



Come conciliare tali scenari di appiattimento delle identità individuali, con il fondamento ormai indiscusso di tutte le politiche d'accoglienza: **fare della diversità un valore?**

Senza questa premessa di fondo, espressioni come "rispetto reciproco", "scambio culturale", "tolleranza" sembrano parole vuote, che facilmente possono sconfinare nel loro opposto: sopportazione, diffidenza, presa di distanza, separazione netta. Solo a partire dalla difesa di questo fondamento è possibile costruire i presupposti necessari per un'**interazione a basso conflitto** fra gli individui, dove ciascuno si senta libero di costruire la propria identità in rapporto all'altro, al diverso.

Occorre formare persone che facciano delle diversità linguistiche e culturali un valore e che, per dirla con un paradosso, si identifichino nella diversità.



Quali problemi si prospettano nella formazione in chiave interculturale e relazionale?

Tale formazione richiede un continuo processo di arricchimento dei **sistemi di apprendimento e di insegnamento**. Inoltre il contatto con ragazzi provenienti da altre nazioni sollecita la necessità di sviluppare **conoscenze e formae mentis interculturali e transculturali** che pongono agli insegnanti interrogativi pressanti:

- Come incrociare modelli ed epistemologie linguistiche differenti?
- Come accertare l'esistenza di condizioni di difficoltà linguistico-culturali o formative?
- Come distinguere tra modelli di intervento e forme di intelligenza linguistica, stili cognitivi ed apprenditivi differenti.
- Quali strategie privilegiare rispetto ai contesti culturali e formativi locali?
- Quali contenuti culturali scegliere e proporre e come proporli?
- Come intervenire, in sinergia con le famiglie e le comunità, per dare risposte significative ai processi di costruzione dell'apprendimento degli allievi adulti, giovani o bambini?



Una nuova figura di insegnante interculturale

In un'ottica interculturale, sempre più l'insegnante si va trasformando in un **operatore psico-pedagogico che opera in ambienti di frontiera.**

Sulla scia di Margiotta, intendiamo assumere il concetto educativo di "frontiera" come luogo di lavoro dove "vecchi modi di produrre convivano con i nuovi e con un ventaglio di situazioni intermedie che dipendono da evoluzioni della domanda sociale ispirate a fattori diversi." Questa nuova frontiera del cambiamento *"impone ai formatori e agli insegnanti non la capacità di adattarsi al cambiamento discontinuo e ciclico, quanto soprattutto la capacità di anticipare la domanda e di offrire soluzioni."* (Margiotta 98, 52)



Compiti primari dell'insegnante interculturale

- 1) *educare bambini e ragazzi ad un metodo di confronto che non escluda il mantenimento delle diversità,*
- 2) *creare momenti pedagogici in cui le differenze siano automaticamente superate, in un'ottica di "universalismo condiviso". (Demetrio, 97, 5)*
- 3) **modificare atteggiamenti e attese di tutta la comunità nei confronti della società locale e dei sistemi di istruzione in cui sono inseriti i bambini stranieri, al fine di assicurare soglie competitive di qualità ai bambini stranieri, all'interno del sistema d'istruzione del Paese ospitante, superare il disagio relazionale, culturale e comportamentale.**



Necessario un **cambiamento di prospettiva** che sposti le metodologie di insegnamento da dinamiche trasmissive a **dinamiche sociali** e, congiuntamente, conduca l'agire docente all'adozione di **stili tutoriali** nella gestione della classe

L'insegnante che crea intercultura **non opera da solo**, anzi, il suo profilo pedagogico operativo viene definito in due momenti distinti ma fortemente collegati:

- coordinamento (lavoro di gruppo + studio + confronto con altre esperienze)
- operatività (progettazione + lavoro sul campo + verifica).

Egli è **legato alla realizzazione di specifici progetti**, alle figure professionali coinvolte e anche al personale interesse ed impegno dei partecipanti.



Dalla docenza alla tutorship

Il tutor si caratterizza per la capacità di costruire insieme agli studenti il percorso formativo: l'accoglienza e la costruzione/stipula di un **patto formativo** sono momenti centrali della sua funzione. In tal senso il momento iniziale di un intervento formativo riveste una particolare importanza. Fondamentale anche l'**adozione di stili** che risaltino quelle che sembrano essere le virtù del tutor: chiarezza, uso di un linguaggio tecnico adeguato alle conoscenze dei ragazzi, attenzione nei confronti degli allievi, capacità di stimolare, sincerità, utilizzo delle domande come strategia di ricerca, disponibilità ad aiutare, puntualità, abilità di "correggere" tramite modi opportuni che non risultino lesive della sensibilità individuale.



Funzioni del tutor in contesti formativi

ORGANIZZATIVE

Indagine capillare sulle caratteristiche dell'utenza e su competenze, modi e tempi di partecipazione, per riuscire a stabilire precondizioni ottimali.

STRUTTURALI

Pianificazione delle attività didattiche da svolgere in rete: tempi, fasi, obiettivi, argomenti di discussione, compiti e verifiche intermedie e finali.

DI ORIENTAMENTO

Stabilire relazioni interpersonali significative, basate su messaggi individuali che forniscano indicazioni calibrate sull'individuo, non informazioni generiche ed uguali per tutti.



Compiti del tutor in contesti formativi:

COMPITI CONCETTUALI

- Tutor come "facilitatore" per familiarizzare i discenti con i concetti e condurli ad appropriarsene;
- come "amministratore di contenuti" che presenta un programma interessante, riassume, chiarisce, ricorda scadenze, fa emergere l'opinione generale e sa quando concludere un argomento ;
- come "facilitatore dell'apprendimento attraverso il dialogo" il cui intreccio conduce a seguire lo svilupparsi dell'argomento e delle attività;
- come "colui che fa il punto della situazione", verificando obiettivi raggiunti e problemi individuali e collettivi.

COMPITI COGNITIVI

- Attraverso la didattica dell'apprendimento per problemi:
- pone un problema, non dà risposte, ma propone un modello di lavoro;
- stimola la capacità critica di ognuno ponendo domande di tipo divergente, favorendo una ricerca critica e creativa di soluzioni e pretendendone l'argomentazione;
- dà consapevolezza circa il lavoro da svolgere attraverso una corretta conduzione della discussione

COMPITI NEI LAVORI DI GRUPPO

- Attiva il flusso della comunicazione fra tutti, ma non ne è il necessario mediatore;
- è membro del gruppo, di cui osserva le dinamiche per intervenire in modo corretto;
- poiché il confronto crea cambiamento, il tutor stimola il rispetto e la valorizzazione di idee e persone favorendone l'autostima e rendendo ognuno cosciente del proprio contributo al gruppo e viceversa



Dalla didattica alla socio-didattica

Nella scuola italiana è ancora spesso privilegiato un modello per trasmissione/ricezione di informazioni.

Tale trasmissione del sapere si fonda su tre ipotesi:

che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;

che esista una *comunicazione*, diciamo, *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire;

che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.



Modello trasmissivo

Tale maniera di gestire l'insegnamento presenta indubbiamente un aspetto positivo, in quanto consente di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato.

Però, per funzionare, devono verificarsi determinate condizioni:

- che insegnante ed allievo abbiano *strutture mentali analoghe*, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta;
- che l'allievo *possieda* già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- che l'alunno sia in grado autonomamente di *ristrutturare ed organizzare* un nuovo sapere.



Crisi del modello trasmissivo

Sappiamo per esperienza che le suddette condizioni per lo più non si verificano nelle classi interculturali, che sono sempre classi ad abilità e competenze differenziate (CAD). Perché? Perché le informazioni fornite dall'insegnante non trovano "siti" attivi nella struttura mentale a rete degli allievi, in quanto esse non sono attese, né richieste.

Allora che cosa fa l'insegnante?

Se usa metodi trasmissivi (a mediazione docente), di solito cerca di mettere d'accordo l'informazione con la struttura recettiva.

Come? Semplificando, banalizzando, cioè abbassando il livello del sapere, o alzando i livelli minimi di accettabilità.



Come “funziona”, invece, l’apprendimento a mediazione sociale che procede per costruzione di conoscenze?

Secondo tale orientamento pedagogico, l’apprendimento avviene non per ricezione passiva, ma è il risultato dell’attività del soggetto che apprende, in quanto si lavora sui “siti” attivi degli allievi, per modificarli, attraverso attività che

- offrano agli allievi l’opportunità di mettere in evidenza le proprie idee;
- portino gli allievi ad utilizzare tali idee personali per risolvere situazioni problematiche;
- stimolino il confronto di idee, che scaturisce dalle diverse soluzioni proposte.

In questa situazione è l’allievo, attivo, che, rendendosi conto dell’inadeguatezza delle proprie conoscenze, chiede aiuto all’insegnante, il quale gli fornisce l’informazione di cui ha bisogno. La comunicazione si innesta dunque su un “sito” recettivo, predisposto a ricevere l’informazione fornita. I confronti, le analisi di varie proposte, le riflessioni per arrivare alla soluzione permettono ai nuovi saperi di fissarsi, riorganizzando, almeno in parte, gli schemi mentali degli allievi.



Perché ciò avvenga si deve tener conto che:

-
- l'allievo costruisce conoscenze a partire dalle *conoscenze che già possiede*, con un processo dialettico fra vecchie e nuove conoscenze;
 - le *interazioni sociali* (scambi fra allievi, scambi con l'insegnante) costituiscono una componente essenziale dell'apprendimento;
 - l'apprendimento si sviluppa anche grazie agli *scambi del soggetto con l'ambiente*. Si devono quindi proporre agli allievi situazioni che offrano loro occasioni di verificare l'efficacia o l'inadeguatezza delle proprie concezioni. Diventa così forte l'esigenza degli allievi di impadronirsi dei saperi disciplinari che l'insegnante propone.



L'azione a mediazione sociale si traduce in:

Ricca offerta di esperienze interculturali vive e vitali. Quando il campo esperienziale è limitato oppure povero si rischia un'incidenza negativa sui processi cognitivi individuali, che diventano circolari e ripetitivi.

Uso di codici linguistici numerosi e ampi. L'uso di codici linguistici ristretti condiziona le funzioni cognitive, perché riduce lo spazio simbolico e la possibilità di esprimere l'articolazione del pensiero, che dunque si manterrà a livelli bassi e standardizzati.

Mediazione di esperienze e stimoli. Perché la possibilità di pensare è favorita da condizioni favorevoli alla simbolizzazione e all'interpretazione originale, che sviluppano le funzioni cognitive di ordine superiore. E questo è appunto il compito dell'insegnante: mediare esperienze, stimoli, informazioni che inneschino le funzioni superiori.

(Feuerstein:1980) **Favorire** i tre aspetti determinanti per la realizzazione di un'esperienza cognitivamente significativa: **criticità, creatività, affettività**. Ma è il terzo aspetto del pensiero, quello affettivo, a generare il sistema di valori di cui ciascuno è portatore.

Educazione ad una realtà intersoggettiva e interculturale che si esprime in uno spazio continuamente negoziato tra individui.



La scelta delle metodologie

Il *costruttivismo relazionale*, promuovono punti di vista, che attenuano la ristretta visione "unipersonale", per dirigere il contesto-classe, ovvero il *corpo intersoggettivo*, nel tentativo di costruire conoscenze. Tanto più quando il contesto si presenta particolarmente variegato sul piano cognitivo e culturale.

L'insegnante si colloca in una posizione "meta" (sempre interna al cerchio) e, osservando quanto avviene, compie le scelte strategiche e didattiche necessarie alla conduzione della lezione.

Nella scena intersoggettiva, la classe interetnica-multilivello attiva questo o quel canale (canale "accogliere" ad esempio, o "negare" o "respingere"...), e disegna uno specifico andamento della contrattazione e una specifica configurazione e marcatura dell'interazione.



Un insegnamento a mediazione sociale
nell'interazione **privilegia a priori gli snodi**
"positivi" rispetto a quelli "negativi" in base a un
patto educativo stabilito

Il concreto e silenzioso esercizio di queste regole e l'effettiva
contrattazione, che si sviluppa nella scacchiera da esse disegnata,
modula *la semantica elementare delle relazioni interculturali, che passa,*
dunque, attraverso canali e punti di snodo che possono essere
provvisoriamente indicati come:

- essere riconosciuto\disconosciuto,
- essere accettato\rifiutato,
- essere compreso\non compreso,
- essere premiato\punito,
- essere avvicinato\allontanato,
- essere amato\odiato,
- essere dominato\dominare,
- essere aggredito\aggredire,
- essere incluso\includere



Per resistere alla tentazione di offrire le conoscenze già preconfezionate, le definizioni dei concetti, le formule, secondo un'ottica che Schwab chiama *retorica delle conclusioni*

È necessario che gli insegnanti sappiano organizzare situazioni che consentano ai discenti, di reinventare, ricostruire, riscoprire le conoscenze, mettendo in moto le loro capacità, le loro intelligenze, le loro volontà.

Occorre anche arricchire le aule degli strumenti, ma non tanto di quelli necessari per fare lezione, quanto di quelli per ricercare, scoprire, inventare: l'antidoto al didatticismo non è la creatività didattica, ma la didattica creativa.



Orientarsi su scelte didattiche che si basino su metodi e tecniche a mediazione sociale 1

Le tecniche di analisi

Il metodo dei casi – lavoro di gruppo

Gli Incident

Gli autocasi

Il gruppo di studio

L'Action Learning

Le tecniche di laboratorio

Il laboratorio come luogo di costruzione della conoscenza

Caratteristiche di un laboratorio di didattica in contesti comunicativo-relazionale

Laboratorio linguistico

Laboratorio di attività informatiche

Laboratorio di attività espressive

Laboratorio delle attività di progettazione

Laboratorio di attività motorie e sportive

LARSA (Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti)



Orientarsi su scelte didattiche che si basino su metodi e tecniche a mediazione sociale 2

Le tecniche di simulazione e drammatizzazione

Le tecniche di simulazione

1. Il Role-play
2. La Simulata
3. L'In-basket
4. L'Action Maze

Le tecniche di drammatizzazione

1. Lo psicodramma
2. Psicodramma: alcuni approcci specifici per la lingua straniera

Le modalità di recitazione in contesti simulativi

1. Differita con telecamera
2. Acquario in sottogruppo paralleli
3. Acquario
4. Acquario con telecamera



Orientarsi su scelte didattiche che si basino su metodi e tecniche a mediazione sociale 3

Le tecniche di produzione cooperativa

Senza addentrarci nella descrizione dei metodi di Cooperative Learning formali (a cui peraltro si fa esplicito riferimento nell'indicare i percorsi più opportuni per scelte di metodi a mediazione sociale), indichiamo alcune veloci tecniche di produzione cooperativa informale:

1. Il brain-storming
2. I circoli di apprendimento (Learning Circles)
3. La struttura "Partners"
4. La struttura "Tre Passi"
5. La struttura "Round Table"
6. La struttura "Centre Piece"
7. La controversia in classe



Riferimenti bibliografici

Il contributo sopra presentato rappresenta una sintesi tratta da:

- Minello R., Capitolo n. 7 del testo collettaneo: Caon F. (a cura di), *CAD classe ad abilità differenziate: insegnare italiano in una classe multiculturale e plurilivello*, Guerra, Perugia 2006.
- Minello R., *Interculturalità: i bisogni formativi degli insegnanti italiani*, in E. Elamé (a cura di), *La comunicazione interculturale nella società che cambia. Elementi di riflessioni*, Dossier Studi Emigrazione, N. 163, CSER, Roma, Settembre 2006.

A tali testi si rinvia il lettore per approfondimenti e per ulteriori indicazioni bibliografiche.



Ringraziamenti

Rita Minello

minello@unive.it

