

Strategie per l'inclusione: rendere più inclusiva e accessibile l'educazione alla storia e alla cittadinanza di alta qualità

Raccomandazioni di politiche educative

Arie Wilschut
Center for Applied Research in Education
Amsterdam University of Applied Sciences

Luglio 2018.

Introduzione

L'istruzione inclusiva viene sempre più riconosciuta dai decisori politici sui sistemi educativi, dalla società civile, dagli insegnanti e dai genitori come elemento integrante dell'apprendimento e dell'insegnamento di alta qualità¹. Gli insegnanti, essendo gli attori primari nell'implementazione delle politiche educative, dovrebbero essere in grado di influenzare la politica educativa al fine di incentrarla su realtà educative pratiche. L'esperienza in prima persona degli insegnanti specialisti è essenziale per l'istruzione inclusiva e accessibile, poiché gli studenti trascorrono la maggior parte del loro tempo a scuola seguendo lezioni su materie scolastiche.

Questo documento descrive ciò che si può fare per rendere l'educazione alla storia e alla cittadinanza più inclusiva e accessibile, e per coinvolgere di più gli insegnanti specialisti nel processo decisionale su come raggiungere tale scopo. È uno dei risultati del progetto *Strategie per l'inclusione*² guidato da EUROCLIO e rivolto a chiunque possa influenzare l'insegnamento della storia e della cittadinanza in tutti i contesti e a tutti i livelli: decisori politici sul sistema educativo, formatori di insegnanti, esperti di curriculum, amministratori di scuole, autori di libri di testo, specialisti nella valutazione, associazioni di insegnanti, e insegnanti.

Nel documento, l'inclusione nell'educazione è intesa come la rimozione delle barriere all'apprendimento, e l'inclusione nell'educazione alla storia e alla cittadinanza come la rimozione delle barriere specifiche all'insegnamento di queste materie.

Per poter definire i passi che si possono intraprendere verso un'educazione alla storia e alla cittadinanza più inclusive, questo documento prima descrive le caratteristiche essenziali dell'educazione alla storia e alla cittadinanza di alta qualità (2), poi identifica gli elementi essenziali per l'apprendimento di queste materie scolastiche e i bisogni individuali dei discenti (3). In seguito specifica i passi basati sull'evidenza che si possono intraprendere per rimuovere le barriere, e gli orientamenti futuri per l'istruzione (4). Infine vengono presentate le implicazioni per i decisori politici (5).

¹ UNESCO (2009); Unione Europea (2018a); Unione Europea (2018b).

² *Strategies for Inclusion – making high quality history and citizenship education more inclusive and accessible* è un progetto guidato da EUROCLIO in collaborazione con l'Amsterdam University of Applied Sciences, CIVITAS, ZGN-Ljubljana, NTNU, e AEMoV. Informazioni sul progetto sono disponibili in <https://euroclio.eu/projects/strategies-for-inclusion/>

2 Caratteristiche dell'educazione alla storia e alla cittadinanza di alta qualità

Storia – La storia come materia scolastica dovrebbe fornire ai cittadini degli Stati democratici ampi retroscena dell'esistenza umana e della realtà di oggi, una visione multi-prospettica e modalità critiche di pensiero sui fatti e sulle interpretazioni. Ora tali aspetti sono comunemente definiti come obiettivi del moderno insegnamento della storia in molti Paesi.

Uno degli aspetti più ovvi della storia è *immaginare mondi che non ci sono più*. Questo implica particolari problemi epistemologici nello stabilire la verità storica, ad es. lo scrutinio critico dell'evidenza storica al fine di distinguere i fatti dalla finzione. Inoltre pone grandi aspettative sui poteri dell'immaginazione, perché bisogna scostarsi dalla realtà ovvia del proprio mondo per entrare in un'altra completamente diversa. Per riuscirci, da un lato ci si dovrebbe *sentire connessi agli "esseri umani come noi"* nel passato, ma dall'altro bisogna stare attenti a *non trascurare le differenze fondamentali* fra il passato e il presente, cosa che implica anche un sentimento di "distanza storica". Tali sforzi dovrebbero essere incentrati sul *creare significato*: le immagini del passato non sono lì solo per essere apprese e memorizzate, ma anche per rispondere alle domande di chi vive nel presente. L'insegnamento della storia dovrebbe mostrare agli studenti come trarre dei significati dalla conoscenza del passato.

Queste caratteristiche della storia contribuiscono a sostenere i cittadini responsabili in tanti modi. Primo, la storia aiuta a capire perché le realtà sociali e politiche del presente sono ciò che sono spiegandone le origini e gli sviluppi. Secondo, mostra che lo sviluppo che ha portato al presente è stato fino a un certo punto casuale, poiché gli sviluppi nel passato avrebbero potuto prendere una direzione diversa. Ciò illustra il fatto che gli esseri umani hanno la possibilità di influenzare il corso degli eventi in modi diversi: il futuro non è stabilito a priori. Terzo, gli esseri umani di tutti i tempi hanno dovuto gestire problemi simili a quelli che gestiamo noi oggi, ad esempio trovare cibo, riparo e lavoro, dare un senso al mondo in termini di credenze e cultura, gestire conflitti politici e occuparsi di guerra e di pace. La storia mostra come si possono affrontare problemi simili in modi diversi. Quarto, lo studio della storia ci rende consapevoli del fatto che le verità sulle realtà sociali non si possono stabilire facilmente e dovrebbero essere sempre un oggetto da considerare da molteplici prospettive.

Cittadinanza – Un "cittadino" si può definire come il contrario di un "suddito". I sudditi sono gli abitanti di società in cui le persone sono "sottoposte" ad autorità non scelte da loro. Questo implica che dai sudditi non ci si aspetta che giochino un ruolo attivo nella politica dei loro Paesi, ma che obbediscano a un'autorità che viene loro imposta. I cittadini d'altra parte sono i costituenti attivi delle loro società, in cui l'autorità deriva dal loro consenso. L'opportunità di giocare un ruolo attivo nel processo decisionale, nel dibattito pubblico e nel "mantenere" la società in generale è perciò essenziale per la cittadinanza. Questo implica non solo diritti, ma anche doveri, e l'acquisizione delle abilità di saperli esercitare. Dato che tali abilità non sono insite negli esseri umani per natura, le persone devono essere educate a essere dei cittadini: "Democratici si diventa, non si nasce"³. Ciò sottolinea l'importanza di rendere accessibile a tutti l'istruzione, soprattutto l'istruzione in materia di cittadinanza e storia.

La maggior parte delle teorie sulla cittadinanza concorda su quattro aspetti: identità, socialità, moralità e politicalità. *L'identità* gioca un ruolo perché per poter essere in grado di sostenere e mantenere una comunità, in un modo o nell'altro bisogna definirsi come membri di quella comunità. *L'aspetto sociale* è importante perché è necessario saper distinguere e capire i processi e i

³ White (1999), p. 5.

fenomeni sociali per poter riflettere in merito, avere un'opinione in merito e contribuire attivamente a plasmarli. La *moralità* è coinvolta perché vivere insieme in una società implica bilanciare gli interessi di diversi gruppi di persone e occuparsi di valori diversi. Bisognerebbe essere in grado di pensare al bene e al male da punti di vista che vanno oltre i propri ristretti interessi personali, i.e. di dimostrare "virtù civiche". L'*aspetto politico* è coinvolto perché ci si aspetta che i cittadini prendano parte attivamente al processo decisionale e all'esercizio del potere nella loro comunità.

Insegnamento della storia e della cittadinanza di alta qualità – Le materie scolastiche di storia e cittadinanza mirano a rendere gli individui idonei a vivere in una società democratica. Agli studenti si insegna a partecipare attivamente al processo decisionale, nella piena comprensione che l'autorità nelle società democratiche non è un'entità a sé stante, ma deriva da loro. Dunque vengono educati ad assumersi la responsabilità. Sono consapevoli del fatto che hanno bisogno di essere bene informati sul mondo, che vedono e sperimentano come il *loro* mondo, e non come qualcosa di alieno con cui non sentono alcuna connessione. Acquisiscono le abilità necessarie ad assumersi la responsabilità e a impegnarsi attivamente: capacità linguistiche, capacità di pensiero e di ragionamento, capacità di cambiare prospettiva, capacità di argomentare, empatia con gli altri, capacità di analizzare e confrontare le realtà sociali, e capacità di pensiero critico su fatti e finzione. Queste competenze non solo sono rilevanti per la vita degli studenti a scuola, ma sono anche essenziali per assicurare la loro piena partecipazione alla società e alla democrazia.

3 Consentire a tutti gli studenti di avere buoni risultati in educazione alla storia e alla cittadinanza

Per gli studenti può essere difficile apprendere la storia e la cittadinanza nel modo sopra descritto. Gli insegnanti, i ricercatori e gli educatori coinvolti in questo progetto hanno identificato i seguenti elementi come essenziali affinché gli studenti abbiano successo:

1 Motivazione – La motivazione è un importante fattore chiave per l'apprendimento. Occorre uno sforzo particolare per essere motivati rispetto a materie come la cittadinanza e la storia, perché i loro risvolti pratici possono apparire limitati agli studenti e non è sempre facile per loro applicare i contenuti scolastici alla vita di ogni giorno fuori dalla scuola.

2 Connessione – Affinché ci sia un effettivo apprendimento, gli studenti dovrebbero sentire che la materia di studio con cui devono confrontarsi è per loro rilevante e connessa alla loro vita fuori dalla scuola. La materia scolastica di storia e cittadinanza può infatti sembrare distante e astratta agli studenti.

3 Passato e presente – Studiare il passato non è un fine in sé. Il passato è un'immagine di ciò che è avvenuto in tempi andati creata da chi vive nel presente al fine di capire il proprio mondo e la realtà umana. Gli studenti possono avere difficoltà nel vedere la storia come una rappresentazione attuale del passato, e vederla invece come il passato stesso.

4 Immaginare il passato – Imparare la storia richiede immaginare mondi che non ci sono più e considerare queste realtà altrettanto seriamente del presente. È difficile sviluppare tale atteggiamento verso qualcosa che non esiste più.

5 Cambiare prospettiva (perspective taking) – I discenti devono essere in grado di capire che ci sono diverse prospettive e che la loro prospettiva è solo un’alternativa di vedere le cose. Dovrebbero anche riconoscere che la loro identità è una fra tante, non la sola.

6 Distanza storica – Il passato dovrebbe essere visto e interpretato come fondamentalmente diverso dal presente. Per rispettare la distanza occorre cautela nell’esprimere punti di vista e giudizi fin troppo facilmente usando norme e valori del presente.

7 Pensiero imparziale e senza pregiudizi – Gli studenti dovrebbero sviluppare l’intenzione di essere quanto più umanamente possibile imparziali e senza pregiudizi. Ciò è molto importante, poiché queste materie scolastiche sono per loro natura ricche di prospettive, valori e interpretazioni del comportamento umano.

8 Pensiero critico su fatti e finzione – Gli studenti dovrebbero essere cauti nel trattare l’evidenza e sviluppare la consapevolezza che è necessario verificare i fatti secondo certe regole e distinguerli con attenzione dalla finzione.

9 Confronto e giudizio – Una comprensione più approfondita delle realtà sociali nel passato e nel presente può risultare dal confronto tra diverse situazioni cercando di distinguere le differenze e le somiglianze. I giudizi su cosa fanno o sono in grado di fare gli esseri umani possono risultare da tali confronti fatti con cautela, rendendosi conto che i valori e gli standard possono variare a seconda dei diversi contesti o periodi.

10 Capacità linguistiche – Le realtà sociali di solito sono invisibili e quindi espresse in termini astratti. Questa è una differenza fondamentale fra le scienze sociali e le scienze naturali, che invece descrivono la realtà visibile. Una complicazione extra è che i concetti delle scienze sociali non sono altrettanto nettamente definiti dei concetti di altre aree disciplinari e che il loro significato può variare a seconda dei diversi contesti o periodi. Dato che i concetti sono spesso usati in associazione con valori e interpretazioni, l’acquisizione di quadri concettuali adeguati e facilmente applicabili è un’attività impegnativa.

11 Capacità dialettiche – È essenziale che i discenti siano in grado di scambiare opinioni con gli altri in modo ordinato e disciplinato. Questo implica essere in grado di capire i ragionamenti altrui, di valutarli criticamente e di affrontare le questioni avanzate dagli altri in modo approfondito.

Gli aspetti sopra riportati sono essenziali per tutti i discenti, ma ogni discente ha i suoi bisogni individuali. Possiamo distinguere fra bisogni educativi generali, fisici e cognitivi. Le linee guida per i professionisti relativi ai bisogni educativi generali e fisici si possono trovare nei principi dello *Universal Design for Learning* (UDL, Progettazione universale per l’apprendimento)⁴. Per i bisogni cognitivi, identificati come quelli che incidono maggiormente sull’insegnamento della storia e della cittadinanza, occorre un’attenzione specifica. Riportiamo alcuni dei bisogni cognitivi citati da Lintner e Kumpiene⁵:

⁴ Principi UDL:

http://udlguidelines.cast.org/?utm_medium=web&utm_campaign=none&utm_source=udcenter&utm_content=site-banner.

⁵ Lintner & Kumpiene (2017), p. 304.

1. Gli studenti vivono deficit nell'aggiornare e monitorare i processi di memoria di lavoro, inibizione della risposta, cambiare compiti o assetti mentali⁶; pianificare, organizzare, stabilire le priorità, cambiare strategie e automonitoraggio⁷.
2. Gli studenti mostrano una conoscenza limitata dei concetti⁸.
3. Gli studenti hanno difficoltà sia con la memoria a breve termine che con la memoria a lungo termine⁹ e fanno fatica a sviluppare e usare strategie per archiviare e recuperare le informazioni e risolvere i problemi¹⁰.
4. Gli studenti fanno fatica a mantenere comportamenti *on-task* (centrati sul compito), pianificare e dirigere azioni mirate agli obiettivi, seguire le istruzioni, terminare gli incarichi assegnati e organizzare i compiti¹¹.
5. Gli studenti mostrano difficoltà nella decodificazione, nella comprensione e composizione del testo e nella meccanica della scrittura¹².
6. Gli studenti fanno fatica a costruire e mantenere relazioni sociali, capire e applicare le regole sociali, risolvere i problemi, e hanno problemi di competenza di sé (i.e., conoscenza di sé, autovalutazione, senso di controllo personale)¹³. Tali problematiche si manifestano spesso nella bassa motivazione, nel minor impegno a scuola, nella maggior ritenzione e tassi di abbandono¹⁴.

4 Strategie basate sull'evidenza

Non siamo stati in grado di identificare azioni basate sull'evidenza rivolte in maniera specifica ai nostri undici elementi dell'insegnamento della storia e della cittadinanza di qualità sopra descritti. C'è tuttavia una letteratura alquanto esauriente che riferisce di passi basati sull'evidenza che potrebbero essere utili, specialmente per le capacità dialettiche e linguistiche. Tutte le strategie menzionate in questa sezione sono basate sull'evidenza. Ciò significa che dagli esperimenti è risultato che gli studenti che hanno usato una strategia hanno avuto performance significativamente migliori di quelli non le hanno usate. Qui possiamo presentare solo una panoramica dei passi limitata. Per un ulteriore orientamento, la dissertazione di Urban¹⁵ fornisce un'introduzione eccellente alla molteplicità di opzioni per favorire l'inclusività nelle classi di storia e cittadinanza (scienze sociali).

(1) Una quota relativamente estesa di letteratura si concentra sulle *strategie mnemoniche* che si possono usare per favorire la memorizzazione di fatti e concetti negli studenti che hanno difficoltà ad archiviare informazioni fattuali nella loro memoria. Il fatto che tali strategie siano menzionate di frequente nella letteratura sull'insegnamento delle scienze sociali inclusive¹⁶ indica che la storia e le scienze sociali sono considerate materie scolastiche che si concentrano sull'imparare a memoria fatti da riprodurre in test di alto livello. Non è questo ciò che abbiamo identificato come "insegnamento

⁶ Danielsson, Henry, Messer, & Ronnberg (2012); Kaufman (2010).

⁷ Meltzer (2007); Meltzer & Krishnan (2007).

⁸ Prater (2007).

⁹ Carter, Prater, & Dyches (2008); Van der Molen, Van Luit, Jongmans, & Van der Molen (2007, 2009).

¹⁰ Prater (2007).

¹¹ Carter, et al. (2008); Harris, Reidy, & Graham (2004); Kaufman (2010); Prater (2007).

¹² Gajria, Jitendra, Sood, & Sacks (2007); Graham, Harris, & Larsen (2001); Jitendra, Hoppes, & Xin (2000); Cain, Oakhill, & Bryant (2004); Stagliano & Boon (2009); Williams (2005).

¹³ Carter, et al. (2008); Jones (2000); Stein & Krishnan (2007).

¹⁴ Biederman, et al. (2004); Carter, et al. (2008); Reschly & Christenson (2006).

¹⁵ Urban (2013).

¹⁶ E.g. Connor & Lagares (2007); Fontana, Scruggs, & Mastropieri (2007); Marshak, Mastropieri, & Scruggs (2011); Wood, Browder, & Flynn (2015).

della storia e della cittadinanza di alta qualità”. Ciononostante, le strategie mnemoniche possono essere comunque utili nel padroneggiare i concetti astratti. Fontana, et al. hanno fatto esperimenti

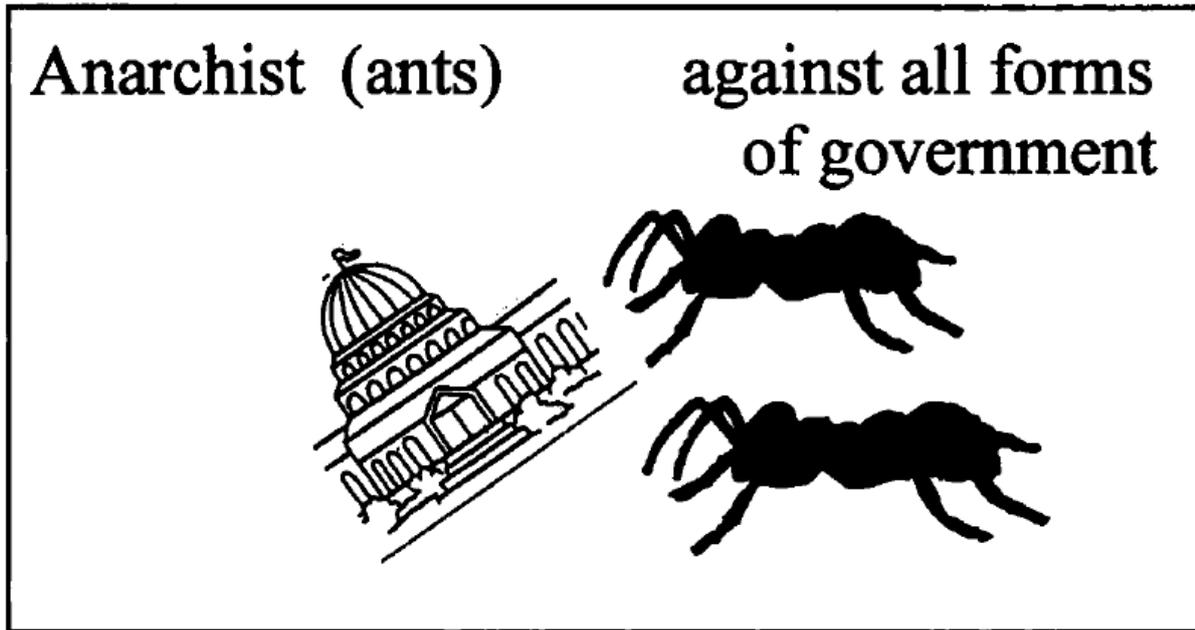


Fig. 1 Strategia mnemonica per il concetto di “anarchist” (anarchico). Fonte: Fontana et al. (2007), pag. 348.

con l’uso di parole acusticamente simili a un concetto astratto, ovvero parole concrete e facilmente associabili ad esso pur non avendo niente a che fare con ciò che rappresenta il concetto. Un esempio è la parola “ant” (formica) per “anarchist” (anarchico).¹⁷ Il concetto di anarchico è stato illustrato con l’immagine di una formica che travolge un edificio governativo come lo US Capitol a Washington DC, indicando così che gli anarchici sono contro tutte le forme di governo (Fig. 1). Similmente, “bilancia commerciale” è stato abbreviato in “bilancia” illustrandolo con una figura di un paio di bilance. Esercitarsi con queste figure ha aiutato gli studenti a un livello significativo a ricordare meglio i concetti rispetto agli studenti che non le hanno usate. Anche Clarke et al. hanno riferito di un esperimento riuscito con studenti che dovevano selezionare una carta illustrata appropriata anziché alzare la mano per rispondere alle domande dell’insegnante durante una discussione in aula¹⁸.

(2) Per la comprensione dei testi, l’uso di *organizzatori grafici* è una strategia che è stata frequentemente esaminata dimostrandosi valida nel contesto dell’insegnamento della lingua e dell’insegnamento delle scienze sociali. Ewoldt e Morgan ad esempio, hanno studiato gli effetti del colorare frasi particolari in frammenti di testo, usando codici di colore per “tema”, “dettaglio”, “spiegazione” e “conclusione”¹⁹. Qualcosa di simile è stato usato da Praveen e Premalatha per identificare le intenzioni degli autori (informare, intrattenere o persuadere), la struttura dei testi (idee principali e dettagli ausiliari), o il modo in cui si fa un confronto usando differenze e somiglianze identificative (Fig. 2)²⁰. Anche Ilter ha sperimentato gli effetti degli organizzatori grafici sullo sviluppo

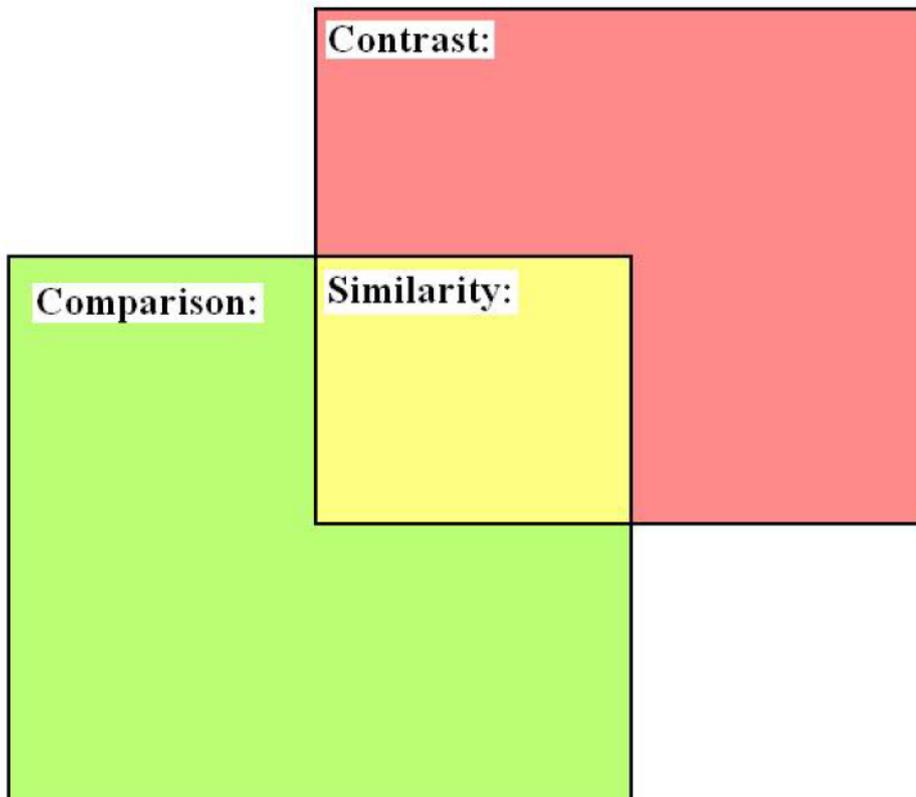
Fig. 2 Esempio di un organizzatore grafico di Praveen e Premalatha (2013), pag. 159.

¹⁷ Fontana, Scruggs, & Mastropieri (2007).

¹⁸ Clarke, Haydon, Bauer & Epperly (2016)

¹⁹ Ewoldt & Morgan (2017).

²⁰ Praveen & Premalatha (2013)



del vocabolario degli studenti e sulla loro motivazione a studiare le scienze sociali²¹. Il potere degli organizzatori grafici per le scienze sociali è evidente anche quando gli organizzatori si incentrano sulla struttura dei fenomeni e degli eventi nella realtà sociale anziché concentrarsi solo sulla struttura del testo, ad es. cause e conseguenze, caratteristiche ed esempi di un fenomeno generale, strutture di sistemi politici, elementi di punti di vista opposti, ecc. La dissertazione di Britt²² fornisce una panoramica utile della letteratura disponibile oltre a una buona comprensione dei passi che si possono adottare per sviluppare gli organizzatori grafici. Grünke, et al. hanno combinato gli organizzatori grafici con l'apprendimento fra pari, un'altra strategia cui torneremo sotto²³. Mendelson descrive un esempio concreto di come si possa progettare tale insegnamento, usando la strategia della *mappatura mentale collaborativa*²⁴. La strategia della mappatura mentale (*concept mapping* o *mind mapping*) varia a seconda dei modi in cui si può rendere visibile la struttura dei contenuti astratti, e si è anche dimostrata utile nell'apprendimento delle scienze sociali²⁵.

(3) Sono consigliate molte strategie per *incrementare l'alfabetizzazione degli studenti*, che è una competenza vitale per riuscire nelle scienze sociali. Jacobowitz e Sudol sostengono che gli insegnanti di scienze sociali debbano espandere le loro strategie di alfabetizzazione al fine di insegnare per la democrazia²⁶. Basando la loro ricerca nella teoria democratica oltre che nel costruttivismo, gli autori offrono criteri e suggerimenti per l'area disciplinare dell'alfabetizzazione. Ad esempio, gli studenti potrebbero costruire dei significati dal testo e sviluppare comprensione usando le conoscenze dei retroscena, impiegando la risoluzione dei problemi collaborativa e il pensiero creativo e

²¹ Ilter (2016).

²² Britt (2015).

²³ Grünke, Wilbert, Tsiriotakis & Agirregoikoa (2017).

²⁴ Mendelson (2016).

²⁵ Campbell (2016); Dexter (2012).

²⁶ Jacobowitz & Sudol (2010).

immaginativo, oltre che valutando le loro idee, decisioni, e soluzioni nei termini delle loro conseguenze e del loro impatto sugli altri. Berkeley, et al., presentano l'idea più concreta di una strategia del farsi domande per incrementare l'alfabetizzazione, inclusi i passi di: (a) trasformare titoli e sottotitoli in domande, (b) leggere la sezione, (c) stop! e (d) cercare di rispondere alla propria domanda. Altre strategie "di aggiustamento" sono: (a) rileggere quella sezione (in caso si fosse perso qualcosa di importante), (b) controllare la comprensione dei vocaboli, (c) cercare altre strutture di testo (mappe, grafici, figure) che possono essere d'aiuto, e (d) scrivere domande da fare all'insegnante²⁷. Jitendra, et al., hanno esaminato gli effetti di un'idea simile con il riassunto e l'automonitoraggio. Nel loro esperimento, gli studenti hanno usato queste domande: Il paragrafo dice (a) cosa o chi è il soggetto? (singolo o gruppo), (b) qual è l'azione? (categoria), (c) perché è successo qualcosa?, (d) dov'è o dov'è successo qualcosa?, (e) quando è successo qualcosa?, e (f) come appare o com'è fatto qualcosa?²⁸

(4) Una quarta categoria di strategie per rendere le materie scolastiche di insegnamento come la storia e la cittadinanza più inclusive è l'uso di diverse forme di *apprendimento collaborativo*. Queste strategie hanno una doppia finalità. Non solo facilitano l'apprendimento di contenuti astratti difficili, ma favoriscono anche la coesione sociale fra studenti con diversi retroscena. Specialmente nel contesto delle scienze sociali, si dovrebbero favorire gli atteggiamenti democratici. La letteratura che suggerisce pratiche collaborative indica che gli studenti più e meno abili dovrebbero lavorare insieme, incrementando così il sentimento di inclusione per tutti. Tuttavia, Garrote avverte che gli studenti con disturbi dell'apprendimento in un primo momento possono sembrare sgraditi per i loro compagni, il che implica che gli insegnanti debbano prestare una esplicita attenzione ai processi di gruppo²⁹. Ciononostante, la formazione di comunità di discenti può giocare un ruolo importante per l'inclusione di tutti gli studenti, specialmente nel contesto delle scienze sociali³⁰. Come in altre comunità del mondo, gli studenti possono lavorare insieme per creare una visione comune di norme e di comportamenti accettabili. Tutti questi aspetti si possono sperimentare in prima persona in uno scenario di laboratorio entro una comunità in aula. Una variante dell'apprendimento collaborativo è il *tutoraggio fra pari*, una situazione in cui due o tre studenti studiano insieme, ad es. ripetendosi tra loro il contenuto studiato usando carte con domande e risposte³¹. L'uso di questa strategia si è dimostrato efficace, soprattutto per gli studenti con disturbi dell'apprendimento.

(5) Per quanto riguarda il curriculum di storia e cittadinanza, sembra giusto il consiglio di *organizzare i contenuti intorno agli universali umani culturali*: domini dell'esperienza umana che sono esistiti in tutte le culture, passate e presenti³². Fra di essi ci sono le attività relative alla soddisfazione dei bisogni fondamentali di cibo, vestiario e riparo, oltre che alle strutture familiari, il governo, la comunicazione, il trasporto, il denaro o altre forme di scambio economico, la religione, le occupazioni, la ricreazione, ecc. Usare gli universali culturali anziché concentrarsi su dettagli specifici di caso per caso ha molteplici vantaggi. Primo, essi si connettono all'esperienza che ha già la maggior parte degli studenti, a prescindere dai loro retroscena, poiché gli universali culturali tengono conto di una quota considerevole della vita quotidiana e sono al centro di gran parte dell'organizzazione sociale e delle attività condivise degli esseri umani. Secondo, poiché i contenuti associati con gli universali culturali riguardano per loro natura gli esseri umani che agiscono per soddisfare i loro

²⁷ Berkeley, Marshak, Mastropieri & Scruggs (2011)

²⁸ Jitendra, Hoppes, & Xin (2000).

²⁹ Garrote (2017).

³⁰ Alleman, Knighton, & Brophy (2007); Urban (2013).

³¹ Scruggs, Mastropieri, & Marshak (2012).

³² Alleman, Knighton, & Brophy (2007); Foels (2009, 2013).

bisogni e desideri fondamentali, tali contenuti si prestano bene per la presentazione in format narrativi. Terzo, le narrazioni incentrate sugli esseri umani impegnati in comportamenti orientati agli obiettivi forniscono frequenti opportunità di introdurre concetti e principi disciplinari di base, di esaminare le relazioni causali, e di rendere esplicite alcune delle intenzioni sociali e dei processi politici o economici che i bambini di solito non riconoscono o non apprezzano. E quarto, organizzare il curriculum in questo modo fornisce opportunità di fare confronti, che è un buon modo di stimolare riflessioni approfondite sui fenomeni sociali, anziché limitarsi a impararli a memoria. In questo contesto, l'uso di *metafore* nel dialogo in aula può essere uno strumento utile da esaminare per gli insegnanti di scienze sociali³³.

(6) Per quanto riguarda il “lato dell’offerta” dell’educazione alla storia e alla cittadinanza, è ovvio che i testi scritti giocano un ruolo importante. Molte delle categorie dei passi raccomandati descritti sopra hanno a che fare esplicitamente con questo aspetto testuale della pedagogia sociale. Anziché, oppure oltre che aiutare gli studenti a padroneggiare tali testi, si potrebbe anche cercare di *fornire delle alternative, o adattare i testi* in maniera tale che diventino più accessibili. Lintner e Kumpiene ad esempio sottolineano che gli insegnanti potrebbero rendere le loro lezioni più accessibili usando più frequentemente film, video, musica, arte e recite³⁴. Ci sono anche tante regole che si sono dimostrate efficaci nel rendere i testi più comprensibili. Fra di esse³⁵:

- organizzare i libri di testo intorno a strutture organizzative ampie che mostrino relazioni tra fatti, concetti, e ruoli di attori.
- includere strategie didattiche che evidenzino esplicitamente tali strutture nei libri di testo.
- usare principi unificanti che possano fare da “attaccapanni” su cui appendere le informazioni fattuali rilevanti.

Harniss, et al., hanno sperimentato questi principi nel contesto di un’aula di storia degli US e hanno constatato che sono vantaggiosi per l’acquisizione dei contenuti e l’impegno accademico di studenti con bisogni educativi speciali³⁶. L’uso dei “principi unificanti” è molto analogo all’uso degli “universali culturali” sopra discusso.

(7) Un tema specifico dal “lato dell’offerta” dell’istruzione è come affrontare *gli interessi ristretti e ripetitivi specifici* (IR) degli studenti, in particolare quelli affetti da Disturbi dello Spettro Autistico (DSA). Tali interessi possono essere un interesse esclusivo ed eccessivo per un fenomeno, come ad esempio “solo uragani”, o un interesse esclusivo ed estremo per una sola persona in particolare. Ovviamente questo può ostacolare l’insegnamento sul mondo più ampio delle realtà sociali, e dunque costituire un problema speciale per gli insegnanti di scienze sociali. Gunn e Delafield-Butt hanno esaminato la letteratura esistente in merito alla questione se sia vantaggioso o meno rispettare tali interessi specifici degli studenti, oppure, in alternativa, cercare di forzare gli studenti a prestare attenzione a problematiche diverse dal loro IR.³⁷ Raccomandano che gli IR dei bambini con DSA vengano inseriti nel *curriculum mainstream* ove sia ragionevole farlo, favorendo così metodi intrinseci basati sulla ricompensa anziché metodi estrinseci basati sulle conseguenze.

Per meglio equipaggiare gli insegnanti di scienze sociali per l’istruzione inclusiva, e per promuovere l’implementazione di strategie basate sull’evidenza come quelle descritte nei paragrafi precedenti, sembra giusto raccomandare le seguenti azioni di formazione concrete:

³³ Causarano (2015).

³⁴ Lintner & Kumpiene (2017).

³⁵ Harniss, Hollenbeck, Crawford, & Carnine (1994).

³⁶ Harniss, Caros, & Gersten (2007).

³⁷ Gunn & Delafield-Butt (2016).

- Aumentare le *competenze linguistiche* e i metodi di insegnamento dell'informazione testuale. Alcune di queste competenze possono essere "prese in prestito" dall'insegnamento della lingua, adattati a contesti di scienze sociali.
- Sviluppare un *approccio concettuale* di apprendimento dei contenuti, concentrandosi su elementi generici e universali culturali. Ciò richiede il miglioramento del pensiero astratto e delle capacità analitiche degli insegnanti al fine di distinguere universali e analogie sottostanti nei contenuti di scienze sociali.
- Sviluppare competenze nell'organizzazione dell'*apprendimento cooperativo*. Occorre che gli insegnanti sviluppino la loro abilità di ideare incarichi da assegnare in cui venga implementata la mutua interdipendenza positiva dei discenti.
- *Aumentare le competenze didattiche* per gestire i processi di gruppo e gli interessi eccentrici. Si dovrebbe prestare attenzione in particolare ai discenti che corrono il rischio di essere espulsi dai gruppi di pari a causa delle loro caratteristiche specifiche psicologiche o comportamentali.
- Espandere il repertorio dei metodi di insegnamento *con materiali anziché con testi*. Si dovrebbe prestare attenzione in particolare a come presentare contenuti specifici dei testi in modi alternativi ma equivalenti.

5 Implicazioni per i decisori politici

Le barriere, le strategie e gli orientamenti sopra descritti hanno delle implicazioni immediate per i decisori politici sul sistema educativo. Innanzitutto essi dovrebbero favorire il coinvolgimento degli insegnanti specialisti nella riflessione sull'istruzione inclusiva e incoraggiare la cooperazione fra il campo dell'educazione alla cittadinanza e alla storia, e il campo dell'istruzione inclusiva e per discenti con bisogni educativi speciali. Inoltre dovrebbero assicurare che:

1. I curricula, le risorse educative e gli strumenti di valutazione applichino i principi dell'UDL nel contesto dell'educazione alla storia e alla cittadinanza.
2. Le strategie educative e le azioni di formazione sopra elencate siano seguite da programmatori (*curriculum makers*), autori di libri di testo e formatori di insegnanti, ad esempio in programmi formativi che ruotino intorno agli universali culturali e all'apprendimento cooperativo.
3. Vengano avviate nuove ricerche incentrate sull'individuazione di elementi con cui gli studenti potrebbero far fatica nell'apprendimento della storia e della cittadinanza, e sullo sviluppo di didattiche che consentano agli studenti di superare tali barriere.
4. Le associazioni di insegnanti e gli insegnanti di storia e di cittadinanza condividano le loro pratiche ed eseguano ricerche basate sull'azione per comprendere ulteriormente quali pratiche sono efficaci in contesti specifici.
5. Vengano stanziati fondi adeguati per la ricerca e lo sviluppo di nuove didattiche per rendere l'educazione alla storia e alla cittadinanza più inclusiva ed accessibile, compreso lo stanziamento di tempo a sufficienza perché gli insegnanti preparino materiali e lezioni inclusivi.

6 Riferimenti bibliografici

Alleman, J., Knighton, B., & Brophy, J. (2007). Social studies: incorporating all children using community and cultural universals as the centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 166–173.

- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: a self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education, 32*(2), 105–113.
- Biederman, J., Monuteaux, M.C., Doyle, A.E., Seidman, L.J., Wilens, T.E., Ferrero, F., Morgan, C.L., & Faraone, S.V. (2004). Impact of executive function deficits and attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(5), 757–766.
- Britt, A.P. (2015). *Improving the comprehension of students with significant developmental disabilities: systematic instruction on the steps for completing and using a graphic organizer*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax (VA).
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31–42.
- Campbell, L.O. (2016). Concept mapping: an "instagram" of students' thinking. *Social Studies, 107*(2), 74-80.
- Carter, N., Prater, M.A., & Dyches, T.T. (2008). *What every teacher should know about making accommodations for students with mild to moderate disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Causarano, A. (2015). Metaphors of literacy: dialogues in inclusive settings. *Journal of Education and Learning, 4*(1), 41-48.
- Clarke, L.S., Haydon, T., Bauer, A. & Epperly, A.C. (2016). Inclusion of students with an intellectual disability in the general education classroom with the use of response cards. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 60*(1), 35-42.
- Connor, D.J., & Lagares, C. (2007). 25 Successful strategies from an inclusive social studies classroom. *Teaching Exceptional Children, 40*(2), 18-27.
- Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Ronnberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 600–607.
- Dexter, D.D. (2012). Using graphic organizers to teach content area material to students with learning disabilities. *International Journal for Research in Learning Disabilities, 1*(1), 79-105.
- European Union (2018a). Council of the European Union and European Commission, Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), 2015/C 417/04, available at [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)), 29 June 2018.
- European Union (2018b). Council of the European Union, Council Recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching, (2018/C 195/01),

available at [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32018H0607(01)), 29 June 2018.

Ewoldt, K.B., & Morgan, J.J. (2017). Color-coded graphic organizers for teaching writing to students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 49(3), 175-184.

Foels, S. (2009). Big expectations: big ideas in honors and inclusion classes. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 2(1), 74-90.

Fontana, J.L., Scruggs, T., & Mastropieri, M.A. (2007). Mnemonic strategy instruction in inclusive secondary social studies classes. *Remedial and Special Education*, 28(6), 345-355.

Gajria, M., Jitendra, A.K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210–225.

Graham, S., Harris, K.R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74–84.

Gunn, K.C.M., & Delafield-Butt, J. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: a review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408–430.

Harniss, M.K., Caros, J., & Gersten, R. (2007). Impact of the design of U.S. history textbooks on content acquisition and academic engagement of special education students: an experimental investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 100–110.

Harniss, M. K., Hollenbeck, K. H., Crawford, D. B., & Carnine, D. (1994). Content organization and instructional design issues in the development of history texts. *Learning Disability Quarterly*, 17, 235–248.

Harris, K.R., Reidy, R.R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In B. Wong, & D.L. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 167–196). London, UK: Academic Press.

Ilter, I. (2016). The power of graphic organizers: effects on students' word-learning and achievement emotions in social studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 42-64.

Jacobowitz, T. & Sudol, K. A. (2010). Literacy strategies that promote democratic skills, attitudes, and behaviors in the social studies classroom. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 62-73.

Jitendra, A.K., Hoppes, M.K., & Xin, Y.P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127–139.

Jones, C.J. (2000). *Curriculum development for students with mild disabilities*. Springfield (IL): Charles C. Thomas, Ltd.

- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom: Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Baltimore (MD): Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lintner, T., & Kumpiene, G. (2017). Social studies instruction for students with mild disabilities: An (updated) progress report. *The Journal of Social Studies Research*, 41, 303–310.
- Marshak, L., Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E. (2011). Curriculum enhancements in inclusive secondary social studies classrooms. *Exceptionality*, 19(2), 61-74.
- Meltzer, L. (2007). Executive function difficulties in different diagnostic groups: Challenges of identification and treatment. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 73–75). New York (NY): Guilford Press.
- Meltzer, L., & Krishnan, K. (2007). Executive function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 77–105). New York (NY): Guilford Press.
- Mendelson, M. (2016). Try this: collaborative mind mapping. *English Teaching Forum*, 54(2), 44-48.
- Prater, M.A. (2007). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. Boston (MA): Pearson.
- Praveen, S.D., & Premalatha, R. (2013). Using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school ESL students. *English Language Teaching*, 6(2), 155-170.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292.
- Scruggs, T., Mastropieri, M.A, & Marshak, L. (2012). Peer-mediated instruction in inclusive secondary social studies learning: Direct and Indirect Learning Effects. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 12–20.
- Stagliano, C., & Boon, R.T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35–58.
- Stein, J.A., & Krishnan, K. (2007). Non verbal learning disabilities and executive function: The challenges of effective assessment and teaching. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 106–132). New York: Guilford Press.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines for inclusion in education*. Paris (France): UNESCO.
- Urban, D.J. (2013). *Toward a framework of inclusive social studies: obstacles and opportunities in a preservice teacher education program*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, New York (NY).

Van der Molen, M.J., Van Luit, J.E.H., Jongmans, M.J., & Van der Molen, M.W. (2007). Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 162–169.

Van der Molen, M.J., Van Luit, J.E.H., Jongmans, M.J., & Van der Molen, M.W. (2009). Memory profiles in children with mild intellectual disabilities: Strengths and weaknesses. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1237–1247.

White, P. (1999). Political education in the early years: the place of civic virtues. *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 59-69.

Williams, J.P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6–18.

Wood, I., Browder, D.M., & Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275–293