

Andrea Canevaro e Dario Ianes (a cura di)

# Un'altra didattica è possibile

Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva

**SUPERVISIONE**

*Sofia Cramerotti*

**PROGETTAZIONE/EDITING**

*Alessio Morando*

*Carmen Calovi*

**IMPAGINAZIONE**

*Enrico Pierpaoli*

*Loretta Oberosler*

**COPERTINA**

*Samuele Prosser*

**DIREZIONE ARTISTICA**

*Giordano Pacenza*

---

© 2021 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Via del Pioppeto 24

38121 TRENTO

Tel. 0461 951500

N. verde 800 844052

Fax 0461 950698

[www.erickson.it](http://www.erickson.it)

[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

ISBN: 978-88-590-2845-1

*Tutti i diritti riservati. Vietata la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata, se non previa autorizzazione dell'Editore.*

*L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti dei testi citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.*



1ª Ristampa

Finito di stampare nel mese di giugno 2022  
da Digital Team S.r.l. - Fano (PU)

 Erickson

## Indice

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

### Andrea Canevaro

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

### Dario Ianes

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui le *Guide* e i *Materiali*. Autore di vari articoli e libri e direttore della rivista «DIDA».

PUNTO 7			
Motivare ad apprendere ( <i>Fabio Celi</i> )	111		
Token economy di gruppo alla scuola dell'infanzia ( <i>Paola Di Michele e Cristiana Musu</i> )	117		
PUNTO 8			
Forme di valutazione, verifica e feedback in ottica formativa ( <i>Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco</i> )	125		
Valuta come vorresti essere valutato ( <i>Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco</i> )	131		
PUNTO 9			
Codocenza didattica ( <i>Dario Ianes e Sofia Cramerotti</i> )	139		
Il co-teaching nella scuola secondaria di secondo grado: favorire l'apprendimento e sviluppare competenze relazionali ( <i>Chiara Piccolo e Giovanna Molinari</i> )	147		
PUNTO 10			
Didattica delle differenze, didattica aperta e organizzazione degli spazi ( <i>Heidrun Demo</i> )	155		
In viaggio con te... per diventare grandi ( <i>Lorenza Daglia e Monica Saija</i> )	163		
PUNTO 11			
Creatività e pensiero divergente ( <i>Alessandra Falconi</i> )	171		
La mia scuola ha un nome da maschio ( <i>Federica Melucci e Ivana Lombardini</i> )	177		
PUNTO 12			
Dove si impara: didattica in natura e natura degli apprendimenti ( <i>Michela Schenetti</i> )	185		
Le molteplici possibilità del fare scuola sotto al cielo ( <i>Alessandra Maldina e Cinzia Petrucciani</i> )	191		
PUNTO 13			
Per una (ottimale) didattica integrata dal digitale ( <i>Laura Biancato</i> )	199		
Ponte digitale. L'esperienza di una classe prima primaria ( <i>Antonio Fini, Barbara Biso e Daniela Coppola</i> )	205		
PUNTO 14			
Un altro apprendimento è possibile con il Metodo Analogico ( <i>Camillo Bortolato</i> )	213		
L'esperienza dello «Spazio analogico» ( <i>Maria Semeraro e Maria Michela Gambatesa</i> )	217		
PUNTO 15			
Tutti gli usi della parola a tutti: allargare lo sguardo per costruire un'educazione linguistica inclusiva ( <i>Michele Daloiso</i> )	225		
Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 ( <i>Stefano Campa e Annalisa Gennari</i> )	231		
<i>Riflessioni conclusive</i>			
Tentar non nuoce. Lavorando si impara ( <i>Cristina Ambrogetti, Andrea Canevaro, Annibale Guarini, Andrea Montanari e Serafino Rossini</i> )	241		
Lettera al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola ( <i>Andrea Canevaro</i> )	262		
<i>Bibliografia</i>	287		
<i>Fonti dei capitoli</i>	295		

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

Dario Ianes

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

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

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

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

## Oltre l'inclusione

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

## Scuola universale ed equa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Valutare la realtà dell'inclusione scolastica

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

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

Ma non tutti sono ugualmente convinti dell'inclusione scolastica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

### Nuove ecologie di supporto all'inclusione

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

pologia bio-psico-sociale, e cioè la visione, l'idea di persona che sta alla base di questa prospettiva, è il più grande contributo dell'approccio ICF, a cui diamo valore pedagogico proprio per questa visione ampia e descrittiva del funzionamento umano. Apprezziamo questa idea di persona per alcuni motivi: innanzitutto quello della globalità e multidimensionalità.

Il funzionamento di un alunno/a non si può ridurre soltanto a qualche singolo aspetto, va invece analizzato e compreso nella sua globalità, nella sua interezza, considerando le molte e diverse dimensioni della sua situazione, anche quando ci sembrano lontane dal nostro sguardo diretto. Apprezziamo questa idea di persona anche perché è sistemica, si fonda su un'interconnessione complessa e reciprocamente interagente tra elementi, non è affatto lineare.

Nella prospettiva bio-psico-sociale spicca poi un ulteriore fattore di qualità: il ruolo determinante dei vari fattori di contesto, esterni e interni alla persona.

La relazione dei fattori di contesto con il corpo della persona, le sue attività e competenze personali e la sua partecipazione sociale, nei suoi aspetti di facilitatore e/o barriera, è la sintassi fondamentale della prospettiva bio-psico-sociale, che ci apre nuovi scenari di comprensione del funzionamento della persona e di intervento.

Una scuola inclusiva in ottica bio-psico-sociale ha dunque una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell'alunno/a con disabilità, ma anche della gamma di risorse e interventi da attivare, e questa visione ampia ci porta direttamente alla prospettiva ecologica.

### *La prospettiva ecologica*

Progettare e realizzare l'inclusione per l'alunno/a con disabilità e che nel contempo sia anche una leva diretta per migliorare il livello di inclusività più complessivo della scuola per tutti gli alunni/e è un processo che si sviluppa in una realtà molto complessa, dentro e fuori la scuola.

Una realtà fatta di diversi insiemi di elementi, ricchi di interazioni e comunicazioni di cui tener conto, tanti «micromondi», che pian piano conosciamo e impariamo ad abitare, sfruttandone tutto il potenziale di collaborazione e sinergia, al loro interno e tra di essi.

Con una prospettiva ecologica è possibile vedere meglio come funziona un GLO, le relazioni a scuola tra gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con i servizi, con dirigente e staff, ecc. e come tutte queste ecologie si relazionino tra loro. Non si è mai da soli.

Realizzare un'inclusione significativa vuol dire operare in una serie di ecosistemi; valutazioni, decisioni, azioni sono sempre fatte (o dovrebbero essere fatte) in relazione ad altre persone ed «entità» di vario genere.

#### Caratteristiche degli ecosistemi

Gli ecosistemi hanno un'identità propria e si relazionano tra di loro. Ogni ecosistema ha delle caratteristiche dinamiche di cui dobbiamo tener conto e che costituiscono i suoi processi positivi o negativi, che possono portare a buon fine le nostre azioni oppure produrre distorsioni o capovolgimento del senso e della direzione di un'azione.

1. Un ecosistema è un sistema di persone ed «entità» varie, materiali e immateriali (regole, aspettative, norme, oggetti, sottogruppi, ecc.), interconnesse tra di loro attraverso relazioni di reciproca influenza.

Per meglio comprendere questo può essere utile recuperare il concetto di «ecologia dell'azione» in Edgar Morin (2005), secondo il quale può accadere che un'azione rivolta a un buon fine, che accade però in un ecosistema particolare, con alcune dinamiche particolari, si trasformi addirittura nel suo opposto.

In ogni ecosistema si trovano dimensioni fatte di valori, principi, credenze, idee, conoscenze, emozioni (noosfera), di politiche (regolamenti, procedure, linee guida, disposizioni, abitudini, ecc.) e di pratiche (specifici comportamenti messi in atto, compiti più o meno eseguiti, azioni concrete, ecc.). Queste dimensioni interagiscono tra di loro continuamente.

2. In un ecosistema ci sono molte e diverse attività di comunicazione. La pragmatica della comunicazione ci insegna che non si può non comunicare (i canali e i mezzi sono molteplici: verbale, non verbale, prossemico, simbolico, ecc.) e che ogni comunicazione ha un livello di contenuto (gli oggetti espliciti, concetti, parole, decisioni, valutazioni, ecc.) e un livello di relazione (potere, affetto, alleanza, attenzione, empatia, ecc.).
3. In ogni ecosistema si attivano anelli retroattivi che legano insieme gli input in ingresso (ad esempio richieste di attività da svolgere, scadenze, ecc.), i processi attivati (ad esempio riunioni, procedure, ecc.) e gli output prodotti (ad esempio deliberazioni, documenti, ecc.) con un feedback circolare, che retroagisce e fa «apprendere» nel bene o nel male il sistema. Cerchiamo di comprendere bene queste dinamiche mettendo in una relazione chiara e precisa i diversi elementi e valorizzando i processi di buon apprendimento organizzativo e personale.
4. Ogni ecosistema ha al suo interno diverse dimensioni spaziali (macro, meso e micro, si veda la celebre analisi di Bronfenbrenner, 1986; ad esempio il collegio dei docenti, il consiglio di classe e la coppia di colleghi in compresenza didattica) e temporali (passato-presente-futuro: ad esempio le pratiche abitudinarie di sempre, le decisioni innovative oggi e gli obiettivi di automiglioramento nel futuro) che interagiscono tra di loro e con gli attori del sistema. Cerchiamo di posizionarci consapevolmente nelle dimensioni spaziali e temporali.
5. Ogni ecosistema è in relazione con gli altri ecosistemi.

Nell'attività di progettazione e realizzazione quotidiana di una didattica individualizzata inclusiva abbiamo definito sei grandi ecosistemi in cui ci troviamo immersi (tabella 1).

*Evolvere la figura dell'insegnante di sostegno (ma non solo) ovvero un cambio di paradigma*

La letteratura scientifica sulle difficoltà relative alla figura dell'insegnante specializzato per le attività di sostegno e al sistema di for-

TABELLA 1  
I sei grandi ecosistemi

1. <i>Ecosistema della corresponsabilità educativa e didattica</i>	GLO, i colleghi, famiglia, alunni, alunno/a con disabilità, operatori esterni, dirigente, ecc., per definire il PEI, realizzarlo e verificarlo nei suoi esiti ai vari livelli e nelle varie comunità.
2. <i>Ecosistema delle comunità scolastiche</i>	<p>L'inclusione si realizza giorno dopo giorno in una serie di comunità scolastiche in cui si apprende e si partecipa socialmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comunità adulto-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche didattiche);</li> <li>• comunità alunni-alunni formale per l'apprendimento (ad esempio pratiche cooperative);</li> <li>• comunità adulto-alunni formale per altre attività (ad esempio attività aggiuntive);</li> <li>• comunità adulto-alunni informale (ad esempio pause);</li> <li>• comunità alunni-alunni organizzati (ad esempio sport, ricerche, progetti);</li> <li>• comunità alunni-alunni informale (ad esempio pause, inviti a casa, a uscire).</li> </ul> <p>In ognuna di queste comunità il livello realizzato di inclusione (apprendimento e/o partecipazione sociale) può variare da esclusione (più o meno ampia), semplice presenza, coinvolgimento attivo fino a senso profondo di appartenenza.</p>
3. <i>Ecosistema delle strutture inclusive a livello di scuola e di amministrazione scolastica</i>	GLI; Piano dell'inclusione; Valutazione della qualità dell'inclusione. Nel GLI ci si relaziona anche ai GLO, si costruisce il PDI, si valuta e si migliora la qualità dell'inclusione a livello di scuola. In questo ambito ci si relaziona anche al GIT, attraverso le domande di misure di sostegno dei vari dirigenti con il personale proprio del GIT e gli Uffici scolastici provinciali per l'assegnazione.
4. <i>Ecosistema delle leadership</i>	Comprende le relazioni tra i vari leader e i manager dell'istituzione con i vari compiti di orientamento, supporto, visione e gestione, controllo delle procedure, definizione della tempistica e tante altre azioni di management.
5. <i>Ecosistema dei supporti specialistici esterni</i>	Operatori dei servizi sanitari e sociali, assistenti per l'autonomia e la comunicazione, educatori, tecnici ABA, pedagogisti, tutor dell'apprendimento, ecc., afferenti a varie amministrazioni, pubbliche e private.
6. <i>Ecosistema degli ambienti di sviluppo/reti territoriali</i>	Ambito che riguarda il ruolo degli Enti locali per il Progetto individuale e varie altre forme di progettazione e supporto nella comunità, compreso il lavoro delle cooperative e di centri educativi per progetti ponte e alternanza scuola-lavoro, assistenza domiciliare, ecc.

mazione e reclutamento è ormai sterminata, come è affollata anche la cronaca che ciclicamente porta alla nostra attenzione i vari punti critici: mancata continuità didattica, controversie legali sul numero di ore di sostegno assegnate, cronici ritardi nelle nomine, posti assegnati a docenti senza alcun titolo di specializzazione, corsi di specializzazione insufficienti, proteste da parte delle famiglie per le scarse competenze dei docenti, procedure concorsuali lente e difficoltose, rivendicazioni degli idonei all'ammissione ai corsi e degli specializzati senza cattedra e sottoposti al concorso, percezione di scarso valore professionale da parte degli stessi insegnanti di sostegno, deleghe eccessive da parte dei colleghi curricolari, schiacciamento su una didattica 1:1 solo per l'alunno/a con disabilità, alta frequenza di fenomeni di *pull/push out* dalla classe nell'aula di sostegno, ecc. (Demo, 2014; 2015; Ianes e Demo, 2015; Nes, Demo e Ianes, 2018).

Ognuno avrebbe molte storie da raccontare in proposito. La mia convinzione espressa da tempo (Ianes, 2015; 2016) è che la figura dell'insegnante di sostegno com'è tradizionalmente intesa vada abolita del tutto, evolvendola in due direzioni: la normalizzazione piena e la specializzazione vera. Di questa idea di evoluzione radicale si è cominciato a discutere già nel 2011 nelle proposte contenute nel rapporto sull'integrazione scolastica, curato da un gruppo di ricerca promosso da Associazione TReeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011) di cui ho fatto parte; la si è poi articolata e sperimentata sul campo in una serie di lavori successivi (Ianes, 2015; 2016; Canevaro e Ianes, 2019; Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020).

Se inizialmente l'idea riguardava solo gli insegnanti di sostegno, in seguito l'ho estesa ad altre ecologie di relazioni professionali di supporto a una scuola che voglia diventare sempre più inclusiva. Nei due punti seguenti saranno dunque tratteggiate queste due linee evolutive.

#### 1. Gli insegnanti di sostegno che diventano contitolari curricolari

L'85% degli attuali insegnanti di sostegno diventa contitolare curricolare; anche per questo è necessario ripensare radicalmente il ruolo

del docente di sostegno, liberandolo dal vincolo della certificazione e facendolo diventare un insegnante curricolare a tutti gli effetti, che lavori in compresenza didattica inclusiva con tutti gli alunni/e (Ianes e Cramerotti, 2015).

Questa evoluzione è stata sperimentata sul campo per due anni scolastici consecutivi e ha dimostrato non solo di essere possibile, ma anche di comportare vantaggi sia per gli alunni con disabilità sia per i loro compagni di classe (Ianes, 2016). In particolare, è stato interessante vedere come le nuove dimensioni operative dell'ex sostegno, e cioè la compresenza totale in classe e il supporto metodologico itinerante (in merito si veda il prossimo paragrafo), abbiano «liberato» una serie di risorse latenti sia nella professionalità degli insegnanti curricolari (che ad esempio riuscivano a portare avanti molte attività di apprendimento in piccoli gruppi cooperativi), sia nella disponibilità all'aiuto reciproco da parte dei compagni di classe (ad esempio in tante iniziative di tutoring).

## 2. Le risorse professionali specialistiche a supporto della scuola inclusiva

Il restante 15% degli ex insegnanti di sostegno si evolve invece nella direzione opposta: i docenti in questione diventano esperti itineranti, incaricati di fornire supporto tecnico-metodologico ai colleghi curricolari (a tutti, ovviamente, perché l'inclusione è un compito di tutti).

In questi anni di frequentazione di scuole e insegnanti abbiamo incontrato tanti docenti di sostegno davvero competenti, formati e superspecializzati con corsi e master quasi sempre autofinanziati e portati avanti al prezzo di grandi sacrifici personali, che tuttavia rimanevano intrappolati in ruoli lavorativi tradizionali, chiusi, limitati, dove potevano esprimere questa loro competenza solo in minima parte. La scuola italiana ha al suo interno migliaia di queste persone potenzialmente in grado di far fare un salto di qualità al loro lavoro, offrendo ai colleghi un supporto metodologico e un aiuto concreto nell'implementazione delle varie forme di didattica inclusiva, anche

le più complesse, come quelle che riguardano alunni/e con disturbi dello spettro dell'autismo. Si tratterebbe di un ruolo diverso, più impegnativo, ma estremamente importante per incrementare la qualità inclusiva del sistema, sperimentando sul campo le competenze professionali acquisite. Quando fu concepita, nel 2011, questa ipotesi evolutiva sembrava utopia pura, ma nel frattempo diverse cose sono cambiate. L'esperienza degli «Sportelli autismo e problemi di comportamento», nata in Veneto, ad esempio, ci conferma che questa è la strada giusta, e i dati forniti da una ricerca sperimentale biennale che ha applicato questo modello in 17 classi campione e altrettante di controllo testimoniano della fattibilità e dell'impatto positivo dell'evoluzione in questo senso (Ianes, 2016). Cambiano pian piano anche le attitudini degli insegnanti, che accettano maggiormente il supporto tecnico esterno *peer to peer* e che esigono il riconoscimento e la valorizzazione — in termini economici, di carriera e di ruolo — della propria crescita professionale (Cramerotti, 2019).

Questi ex insegnanti specializzati di sostegno diventati esperti itineranti si collocano all'interno di una nuova ecologia di varie figure e di azioni a supporto della scuola inclusiva, ecologia che definisco «Aree di Risorse professionali specialistiche basate su un approccio ICF» e che verrà descritta nel paragrafo seguente.

### *Aree di Risorse professionali specialistiche (RPS) basate su ICF*

La scuola inclusiva ha bisogno di molti e diversi supporti specialistici esterni e interni all'amministrazione scolastica. Ma quali sono questi supporti? E come potrebbero essere organizzati concettualmente? Secondo quale idea di persona, di organizzazione, di disciplina e saperi tecnici, ecc.? L'ICF potrebbe essere un'antropologia unificante, capace di creare cooperazione?

Nelle righe seguenti troviamo un'ipotesi su come dovrebbero operare i supporti specialistici interni o esterni per ottenere i risultati desiderati in modo efficiente. Una visione ecologica potrebbe essere il modello d'azione più adatto? In questo modello penso concretamente a otto Aree di Risorse professionali specialistiche (RPS) definite sulla

base dell'antropologia bio-psico-sociale dell'ICF (Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019) e che comprendono in sé diverse professioni.

Modus operandi e tipologia delle aree di Risorse professionali di supporto (RPS) in relazione alle aree di ICF

Il modus operandi di queste aree di supporto si ispira ai principi di un approccio ecologico e di *capacity building* delle competenze naturali dei vari contesti di vita, tratteggiato nelle due tabelle seguenti.

TABELLA 2  
Modus operandi delle Aree di Risorse professionali di supporto (RPS)

1. Ogni area RPS è indirizzata/costruita tenendo conto delle varie dimensioni di <i>human functioning</i> individuate dall'ICF: <ul style="list-style-type: none"> <li>• funzioni corporee</li> <li>• attività personali</li> <li>• partecipazione sociale</li> <li>• fattori contestuali ambientali</li> <li>• fattori contestuali personali.</li> </ul>
2. Ogni area RPS raccoglie (sulla base di specifici criteri di qualità) e integra diverse professioni e strutture, come ad esempio <i>professioni sanitarie</i> (psicologo, logopedista, neuropsicomotricista, ecc.), <i>professioni educative</i> (assistente all'autonomia e alla comunicazione), <i>didattiche</i> (insegnanti specializzati), ecc., operanti in strutture diverse (ad esempio ASL, CTS, istituzioni scolastiche, enti privati, terzo settore, ecc.).
3. Ogni area è articolata in sub-strutture di collaborazione/integrazione (ad esempio un'area del PEI «comunicazione» oppure un progetto di informazione/sensibilizzazione sulle differenze per un gruppo classe, ecc.), con una governance ben definita.
4. Le aree sono integrate e collaborano tra loro in una visione antropologica globale <i>ICF based</i> della persona attraverso specifici compiti di cooperazione, con una governance ben definita (PEI/GLO, progetto individuale nelle disabilità, PAI/GLI a livello di scuola, GIT/CTS a livello territoriale, progetti di vita indipendente/alternanza scuola-lavoro, ecc.).
5. Le aree operano attraverso varie modalità di <i>capacity building</i> , di azioni abilitative e di sviluppo di competenze nei vari contesti di vita delle persone, eliminando barriere all'apprendimento e alla partecipazione e costruendo facilitatori, ambientali e personali.
6. Le aree compiono azioni di <i>capacity building</i> secondo una visione ecologica che procede prioritariamente dal «macro» al «micro»: comunità, famiglia, scuola, classe, alunno/a.
7. Le aree operano a supporto di territori di differente ampiezza, in funzione della densità e dell'intensità degli interventi da realizzare.
8. Le varie azioni di supporto si riferiscono a ogni componente di una scuola/società inclusiva: tutti gli alunni/e, tutti gli insegnanti, ecc., e tutti gli <i>stakeholder</i> sociali implicati (famiglie, associazioni, terzo settore, aziende, ecc.).

TABELLA 3  
Contenuti e obiettivi delle Aree sulla base del modello ICF (OMS, 2017)

<b>Supporto all'apprendimento</b>	L'obiettivo generale di questa area è fornire supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché essa concretizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni mentali globali e specifiche (b110-b139; b140-b189), Apprendimento e applicazione delle conoscenze (d110-d179), Compiti e richieste generali (d210-299), Istruzione (d810-d839).
<b>Supporto alle funzioni sensoriali visive</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione visiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali visive (b210-b229).
<b>Supporto alle funzioni sensoriali uditive</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione uditiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali uditive (b230-b249).
<b>Supporto alla comunicazione</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di comunicazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni voce-eloquio (b310-b299), Comunicazione (d310-d399).
<b>Supporto al movimento e alla mobilità</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di mobilità. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni neuro-muscoloscheletriche e associate al movimento (b710-b789), Mobilità (d410-d489).
<b>Supporto alle autonomie</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di autonomia personale e sociale. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Cura della propria persona (d510-d599), Vita domestica (d610-d699), Lavoro e impiego (d840-d859), Vita economica (d860-d879), Vita sociale, civile e di comunità (d910-d999).
<b>Supporto alle interazioni e relazioni interpersonali</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di interazione e relazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Interazioni e relazioni interpersonali (d710-d799).
<b>Supporto ai fattori contestuali ambientali</b>	L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di intervento sullo sviluppo di facilitatori e sulla rimozione delle barriere nei vari contesti ambientali e personali. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Fattori contestuali ambientali e personali (e110-e599).

In ciascuna area collaborano diverse professioni di supporto, sulla base delle rispettive competenze ed expertise, realizzando un approccio inter/transdisciplinare ai contenuti dell'area in questione.

Oggi abbiamo a disposizione varie professioni di supporto alla scuola: insegnante specializzato (ex insegnante di sostegno divenuto esperto itinerante dell'apprendimento), assistente all'autonomia e alla comunicazione, mediatore culturale, educatore professionale, logopedista, fisioterapista, neuropsicomotricista, tutor/homework tutor DSA/ADHD, tecnico ABA, psicologo, neuropsichiatra infantile/altri specialisti sanitari, tiflogo, interprete LIS, pedagogista, assistente sociale, animatore digitale, terapeuta occupazionale, bioingegnere/tecnico ausili/tecnologie assistive, e mi scuso per le dimenticanze.

Le finalità dell'area e le varie articolazioni interne degli interventi sono le strutture collaborative tra professioni. Ad esempio, nell'area 4, «Supporto alla comunicazione», le varie azioni di supporto alla scuola potranno essere realizzate in collaborazione tra insegnanti specializzati, logopedisti, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, animatore digitale, tecnico della comunicazione assistita da computer, ecc., in funzione degli obiettivi degli interventi, indirizzati a destinatari diversi di volta in volta (ad esempio gli insegnanti di un consiglio di classe che lavorano con un alunno con deficit intellettivo che comunica attraverso la CAA, oppure tutti gli insegnanti delle prime classi della scuola primaria impegnati in un progetto di sviluppo di strategie di lavoro metafonologico).

Nell'ambito di una visione antropologica globale della persona, sarà poi molto probabile che interventi in questa area si armonizzino, a seconda della situazione, con interventi per l'apprendimento o la mobilità, le interazioni/relazioni, e così via, gestiti dall'insieme di professionalità che costituisce ogni area.

Le professioni (e i saperi) di supporto alla scuola sono molti, e potrebbero diventare ancora di più con il progredire della ricerca scientifica nei vari campi.

È sicuramente difficile ma possibile costruire un'ecologia complessa di supporto alla scuola inclusiva che faccia interagire le discipline attraverso finalità di area condivise, abilitando sempre più i contesti naturali dell'apprendimento e della partecipazione. Sarebbe questo il grande cambio di paradigma necessario, che supera il binomio «alunno/a speciale-insegnante/educatore speciale» per fare in modo che la «specialità» necessaria si diffonda e diventi patrimonio di tutti i contesti di vita degli alunni/e.

PUNTO 1

## La risorsa compagni di classe

*Silvia Andrich<sup>1</sup>*

Un tempo, una delle critiche rivolte alla scuola era quella di accentuare la competizione individuale tra gli studenti a scapito della collaborazione di gruppo: è aspetto non del tutto scomparso, ma per fortuna si è fatto strada nella scuola italiana un nuovo modo di insegnare e di favorire l'apprendimento che nasce da un approccio di tipo cooperativo metacognitivo e che si fonda sui concetti di riflessione, cooperazione e condivisione. Questo tipo di approccio, basato sulla consapevolezza dei rapporti interpersonali tra pari, utilizza la metacognizione e la risorsa studenti come fonte strategica per lo sviluppo apprenditivo.

Esistono diverse forme di apprendimento cooperativo, ognuna delle quali fornisce opportunità straordinarie per l'educazione di tutti i ragazzi, compresi quelli a rischio di insuccesso scolastico, in situazione di difficoltà, con bisogni speciali o disabilità.

Il tutoring reciproco si basa sull'alternanza dei ruoli, in modo che capiti a rotazione di essere assistente o assistito. Gli assistenti

---

<sup>1</sup> *Silvia Andrich* è psicologa dello sviluppo, perfezionata in Psicopatologia dell'apprendimento.

vengono preparati dall'insegnante e dotati di materiali specifici per condurre il lavoro di tutoraggio con uno o più compagni.

Nell'insegnamento reciproco a coppie eterogenee, la formazione delle coppie è un aspetto chiave. Topping (2014) suggerisce di ordinare gli alunni della classe per competenze, sulla base delle abilità possedute nell'area curricolare oggetto dell'insegnamento reciproco (ad esempio italiano o matematica); fatto questo elenco dall'alunno più abile a quello meno abile, si traccia una linea a metà e si abbinano i ragazzi della parte superiore (che diventeranno tutor) con quelli della parte inferiore (che diventeranno tutee). Il primo della parte superiore andrà con il primo della parte inferiore, il secondo della parte superiore sarà abbinato con il secondo della parte inferiore e così via fino alla fine delle due parti della lista, in modo che la distanza di competenza tra i due non sia eccessiva. Se, nel fare gli abbinamenti attraverso questa modalità, si trova un assistito che non va d'accordo con il tutor (o viceversa), si passa a quello successivo. A volte questa elasticità permette anche, dove si ritenga opportuno, di abbinare le coppie per genere (maschio con maschio o femmina con femmina), pur mantenendo una certa eterogeneità di competenza.

Nel progettare situazioni di insegnamento reciproco, l'insegnante deve prestare attenzione ai seguenti elementi:

- abbinare con cura tutor e tutee;
- fissare attività frequenti e regolari da svolgere in insegnamento reciproco;
- fornire una formazione specifica al tutor sulle tecniche di tutoring, comprese le procedure di correzione;
- definire chiaramente gli obiettivi, i contenuti del lavoro nelle aree curricolari e i materiali occorrenti;
- applicare un sistema di monitoraggio e una procedura di valutazione in itinere con verifiche del lavoro svolto;
- prevedere una puntuale e attenta supervisione;
- avvalersi degli studenti tutor come «agenti di cambiamento» delle abitudini individualistiche di molti ragazzi e non solo come una sorta di «precettori privati»;

- ruotare i ruoli in modo che il tutee diventi tutor e viceversa;
- valorizzare gli alunni con disabilità, in modo da far loro provare ad essere tutor e non solamente tutee.

Questa tecnica viene utilizzata anche con ragazzi che presentano difficoltà di apprendimento. A turno, nella coppia un ragazzo fa l'insegnante e l'altro lo studente. Il primo ha il compito di monitorare la prestazione del secondo e di intervenire in caso di errori o omissioni.

Nell'apprendimento cooperativo, gli alunni lavorano insieme all'interno di piccoli gruppi che possono essere:

- formali, con il coinvolgimento attivo di tutti i componenti e una durata di tempo strettamente necessaria al raggiungimento dell'obiettivo (da una sola lezione a diverse settimane);
- informali, che vengono utilizzati per creare un clima favorevole all'apprendimento cooperativo e possono essere formati a livello spontaneo, casuale o sulla base di una regola concordata. La loro durata generalmente è molto breve (il tempo di un gioco, di un'attività specifica o di supporto alla lezione dell'insegnante: «Confrontatevi in coppia e cercate insieme la soluzione a questo problema»);
- di base, che vengono utilizzati come gruppi di riferimento per un lungo periodo, per dare l'opportunità agli studenti di costruire un senso di appartenenza e identificazione e per sviluppare relazioni stabili di amicizia. Questi gruppi possono favorire l'aiuto reciproco tra i ragazzi anche al di fuori della scuola e sostenerli nell'interazione con la società e nel superamento dei vari problemi personali che incontrano.

In generale, i gruppi di apprendimento cooperativo sono composti da 3-6 alunni e si distinguono dai gruppi di studio tradizionali perché il lavoro è strutturato sulla base di alcuni principi, che sono i seguenti.

1. Interdipendenza positiva: i compiti sono strutturati in modo che richiedano un alto grado di interazione, discussione, elabora-



zione e interdipendenza. L'interdipendenza è a livello di obiettivi (gli studenti possono raggiungere i propri obiettivi solo se tutti i componenti del gruppo raggiungono i loro), risorse (ogni componente del gruppo riceve solo parte delle informazioni o dei materiali necessari per lo svolgimento del compito), ruoli (ai componenti del gruppo vengono assegnate funzioni complementari e interconnesse) e compito (ogni componente del gruppo può svolgere solo una parte del lavoro complessivo concordato; quindi per raggiungere l'obiettivo finale occorre che tutti svolgano la loro parte e si rendano disponibili all'aiuto reciproco). Inoltre, il gruppo si dà un'identità collettiva scegliendosi un nome, un motto, un distintivo o altre cose che creino un senso di appartenenza (interdipendenza di identità). Attraverso la costruzione di uno spazio comune (interdipendenza dello spazio) il gruppo favorisce la coesione strutturando l'ambiente («Questo è il nostro territorio di lavoro e non vogliamo intrusioni»).

2. **Interazione diretta costruttiva:** gli studenti devono lavorare realmente insieme e promuovere reciprocamente la loro riuscita. Ciò implica che il gruppo funge da sostegno sul piano sia dell'apprendimento, perché ogni studente è aiutato dai compagni a imparare, sia personale. Questo sostegno viene fornito tramite varie forme di aiuto reciproco, come ad esempio la spiegazione delle strategie di risoluzione dei problemi, la discussione dei contenuti che si studiano, la condivisione delle conoscenze individuali e l'integrazione dei nuovi concetti da apprendere con quelli che già si conoscono. Favorendo reciprocamente il loro apprendimento, gli studenti si impegnano personalmente l'uno nei confronti dell'altro per raggiungere gli obiettivi comuni.
3. **Insegnamento delle abilità sociali,** considerate al pari di quelle cognitive. Tra queste meritano una particolare attenzione il conoscersi e fidarsi gli uni degli altri, il comunicare con chiarezza e precisione, l'accettarsi e sostenersi a vicenda, il risolvere i conflitti in maniera costruttiva. Le abilità sociali necessarie per il lavoro cooperativo riguardano la gestione del gruppo (stare con

il proprio gruppo e non andare in giro, parlare sottovoce, rispettare il proprio turno di parola, alzare la mano prima di parlare, comunicare in modo gentile, ecc.), il funzionamento del gruppo (rispettare i tempi, condividere le idee, incoraggiare ogni componente a partecipare, cercare l'accordo, ecc.), l'apprendimento (promuovere la comprensione, l'uso di strategie adeguate, la generalizzazione degli apprendimenti, il collegamento con quanto studiato in precedenza, ecc.) e lo stimolo (ricercare nuove informazioni, esporre in modo chiaro le argomentazioni che sostengono una tesi, criticare le idee e non le persone, ecc.).

4. **Responsabilità e valutazione individuali e di gruppo:** la leadership naturale viene suddivisa in tanti ruoli più semplici e precisi che vengono insegnati e affidati ai singoli componenti del gruppo. La rotazione e l'esercizio dei ruoli favoriscono la responsabilità condivisa fra i componenti del gruppo e la comprensione di quanto sia importante che ognuno faccia, in modo accurato, la sua parte di lavoro (Gardin, Azzini e Verri, 1997).

L'insegnante compie la valutazione sia prima della lezione cooperativa, per valutare se il precedente insegnamento delle abilità sociali al gruppo classe ha raggiunto gli obiettivi prefissati e condivisi con i ragazzi, sia durante e dopo il lavoro di gruppo, per monitorare i processi e i risultati.

La revisione metacognitiva dei risultati conseguiti e dei processi attuati viene svolta dall'insegnante insieme a tutto il gruppo, sulla base di criteri valutativi concordati con i ragazzi prima della lezione cooperativa.

La didattica cooperativa favorisce l'integrazione tra persone diverse, permettendo di attivare un clima di valorizzazione e rispetto, azioni inclusive a vari livelli, spazi di autonomia e reti di aiuti reciproci tra discenti. Questo approccio porta lo studente ad essere protagonista consapevole dei suoi processi apprenditivi, promuovendo un ruolo più attivo. Infine, crea le condizioni per avere:

- un ambiente educativo più adeguato ai bisogni dei ragazzi e coinvolgente, permettendo, all'interno della classe, un rapporto

numerico insegnante-gruppo più vantaggioso (l'insegnante può intervenire all'interno dei piccoli gruppi, mentre gli altri sono impegnati nelle varie attività);

- più tempo a disposizione per lo svolgimento dei compiti (più ragazzi contemporaneamente possono svolgere un'attività all'interno dei piccoli gruppi ed essere monitorati dai compagni, invece di uscire uno alla volta per essere monitorati dall'insegnante);
- più opportunità nei piccoli gruppi per riflettere, rispondere, autovalutarsi, ricevere feedback positivi immediati, aiuti e incoraggiamenti individualizzati, rispetto alla relazione tra l'insegnante e l'intera classe.

## Il gruppo della gazza ladra

*Angela Santoro ed Elisa Zeravito<sup>1</sup>*

### Il contesto

Siamo in una scuola paritaria italiana, dall'altra parte dell'Oceano, nell'emisfero australe. Qui la scuola è iniziata il primo marzo e intanto dai notiziari arriva l'annuncio di una pandemia mondiale.

Facciamo appena in tempo a conoscere gli alunni che il governo dichiara lo stato di emergenza. Il 17 marzo 2020 inizia ufficialmente la nostra esperienza in DaD (didattica a distanza).

Cominciano le difficoltà e i dubbi: «Come si può costruire una relazione significativa con gli alunni e le alunne tramite uno schermo e favorire al contempo lo sviluppo di una didattica inclusiva?».

Partiamo dal presupposto che le difficoltà per il Dipartimento di inclusione erano già presenti prima del Covid-19. Immaginate di coordinare un Dipartimento che dovrebbe promuovere l'inclusio-

<sup>1</sup> *Angela Santoro* è coordinatrice del Dipartimento di inclusione educativa presso scuola paritaria nell'emisfero australe; *Elisa Zeravito* è un insegnante curricolare di Arte nella scuola secondaria di primo grado.

ne educativa in un contesto dove l'intera società è stata costruita sulle disuguaglianze. Il modello neoliberale ovviamente ha avuto i suoi effetti anche in ambito educativo, le scuole sono in mano ai privati e gli alunni con disabilità vengono inviati presso le scuole speciali, diffuse su tutto il territorio, fortemente volute e difese da molti. Qui è prassi comune che psicologi, educatori o pedagogisti si limitino a dare delle indicazioni, da immaginare come un libretto delle istruzioni: «Fai sedere il bambino in prima fila, frammenta i contenuti della disciplina, dai più tempo durante le prove, ecc.». Ovviamente questa prassi è stata interiorizzata e accettata anche dai docenti di sostegno, perciò quando si propone qualcosa di più impegnativo è molto probabile che non venga preso in considerazione.

La valutazione diagnostica merita una riflessione a parte: le diagnosi sono emesse da specialisti del settore privato che non lavorano in équipe multidisciplinare. Il professionista di turno si limita a somministrare un test e nella maggior parte dei casi non invia la relazione diagnostica completa, così il lavoro di coordinatrice di inclusione è molto spesso quello di rimettere insieme i pezzi del puzzle e raccogliere quante più informazioni possibili per poter lavorare con un bambino o una bambina.

A scuola è da poco arrivata Elisa, una docente di Arte. Tra le classi che prenderà in carico quest'anno c'è pure la 2<sup>a</sup> A della scuola secondaria di primo grado. La classe è composta da 23 alunni e nessuno di loro è madrelingua italiana. Elisa nota sin da subito una certa apatia tra i ragazzi e una sensazione di stanchezza generalizzata. Bisogna precisare che nella classe si presenteranno, durante l'anno, varie problematiche familiari, difficoltà psicologiche e problemi nel gruppo dei pari.

### **Il caso di Samu**

Questa è la classe di Samu, un ragazzo a cui è stato diagnosticato un disturbo dello spettro autistico di livello 1 e successivamente

un DDAI di tipo disattento, disturbo d'ansia, tic di tipo verbale e una condizione medica di asma bronchiale.

Samu è appassionato di videogiochi, supereroi, ma soprattutto di matematica, una delle poche cose che lo motiva sin da piccolo. Ha un'autostima bassa, sente di essere diverso dai suoi compagni e mostra una certa consapevolezza delle sue difficoltà.

Dalle osservazioni compiute negli anni precedenti possiamo affermare che Samu presenta difficoltà a esprimere le sue emozioni, sperimenta alti livelli di frustrazione quando non riesce in un compito e tenta di evitarlo se per lui non è abbastanza stimolante.

La socializzazione non è il suo forte e il suo cerchio relazionale in classe si limita a due persone: Jr. e Pablo. Anche con gli adulti mostra non poche difficoltà; a stento guarda la docente di sostegno e molto spesso si infastidisce per la sua presenza in classe. La storia si ripete anche con gli altri docenti.

In questi primi mesi, Elisa ha cercato di costruire una rete di collaborazione: il primo tentativo è stato fatto con i colleghi, ma è fallito; nessuno di loro mostrava un reale interesse nel voler progettare attività inclusive che aiutassero Samu ad acquisire più autonomia. Il secondo tentativo voleva coinvolgere i genitori, ma in questa scuola il sistema comunicativo che viene stabilito dalla direttiva prevede che la comunicazione con la famiglia venga gestita direttamente dalla coordinatrice del gruppo classe o dalla docente di sostegno e non da una «semplice docente curricolare».

Infine, l'ultimo tentativo è stato rivolto all'insegnante di sostegno, che ha proposto come unica alternativa le proiezioni ortogonali — «Quelle sì che sa farle, è bravissimo» —, sottolineando il fatto che a Samu non piacciono le cose manuali né disegnare e quindi non potrà mai fare qualcosa in Arte.

A questo punto, siamo già verso metà giugno e chiedo a Elisa di poterci riunire per capire meglio il suo punto di vista:

Dopo avere collezionato una serie di fallimenti, sono andata alla ricerca di documenti e annotazioni lasciate dai docenti di Arte nei registri di classe degli anni passati; insomma, mi sento Lara Croft alla ricerca di informazioni perdute. I mantra contenuti nei registri

degli ultimi due anni erano: «Esercizi per Samu: proiezioni ortogonali», «Samu gioca con il cellulare», «Samu non risponde alle domande!» e basta. Ho cercato un riscontro verbale a quello che avevo letto: ero curiosa di conoscere le osservazioni fatte dai miei colleghi, ma a quanto pareva la parola «osservazione» non esisteva nel loro vocabolario. L'osservazione sembrerebbe ormai un'arte antica non più praticata, eppure è una disciplina millenaria applicata da tutti i saggi che finora hanno messo piede su questa terra. D'altronde, abbiamo imparato dagli animali il gioco dell'osservazione e dell'imitazione, prima ancora di saper incidere segni e imparare a parlare. Per non perdere questa antica pratica trovo doveroso ritornare alla nostra vera essenza di homo ludens. Dobbiamo ritrovare l'entusiasmo nell'osservare come atto di «rubare segni» di qualunque tipo (grafici, verbali, gestuali) utili per il nostro agire. Già che ci siamo inventiamoci pure un nome per questa pratica, tipo «il metodo della gazza ladra» in onore al pennuto più ladro che ci sia! So che mi sono saltata vari protocolli rivolgendomi direttamente a te, ma già che ci siamo, ti va di partecipare?

Accetto volentieri la proposta di Elisa e mi chiedo se coinvolgere la docente di sostegno, ma poi penso che per una volta potrei andare oltre il classico protocollo. Mi entusiasma la sua idea e inizio a «rubare» informazioni. Decido così di partecipare al consiglio di classe, dove emerge che molti docenti si lamentano del rendimento di Samu, dubitano dell'autenticità dei suoi compiti e manifestano disaccordo per la possibilità che gli è stata data di non accendere mai la telecamera e l'audio. Provo a fornire strategie, ma pare che niente possa funzionare davvero! Convoco la famiglia per un incontro, durante il quale emerge che stanno attraversando problemi familiari e sono in processo di separazione. Per loro è insostenibile riuscire a coniugare esigenze e necessità.

Lo stesso giorno, inoltre, arriva una comunicazione ufficiale da parte della scuola: «La DaD ci accompagnerà fino a fine anno». Sembra che la situazione sia sempre più complicata fino quando arriva un messaggio da parte di Elisa.

Nelle ultime due lezioni ho spiegato il disegno prospettico. Purtroppo Samu era assente e così gli ho scritto per proporgli una lezione di recupero. Finalmente ci siamo visti! Non proprio visti...

Ho intravisto solo una manina vicino alla figura del padre. Abbiamo disegnato insieme per ben un'ora! Alla fine con un cenno rapido della mano mi ha salutato per regalare il suo miglior sorriso a tutto schermo al mio cagnolino, che aveva assistito all'incontro, sussurrando: «Ciao Pancho!». Un bassotto è riuscito laddove i professori hanno miseramente fallito per mesi.

Ci scambiamo informazioni e decidiamo che avrei partecipato a una delle sue lezioni.

### Il progetto

Durante la lezione un ragazzino di nome Jr. chiede a Elisa: «Non sono riuscito a finire il disegno, mi può aiutare Samu?», Elisa risponde: «Certo! Ottima scelta! Samu, puoi aiutare Jr.?», Samu risponde con gli emoji attivi di zoom, usando un pollice in su seguito da un applauso.

È la prima volta che Samu risponde con emoji-reaction visibili da tutti; questo evento inconsueto ci porta a scegliere la «risorsa compagni di classe», come strategia da sperimentare durante le ore di Arte.

Al motto di: «È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena» — frase di Michel de Montaigne citata da Morin (2000) —, Elisa decide di non completare il programma e di dedicare le lezioni restanti a un progetto finale dando la possibilità ai ragazzi di «metabolizzare» ciò che hanno imparato piuttosto che insistere sul trasmettere solo nozioni con l'unico scopo di completare il programma.

Il progetto di fine anno consente ai ragazzi di affrontare problematiche comuni, sia relazionali sia di apprendimento, attraverso lo sviluppo di abilità sociali tramite la cooperazione, l'autonomia e abilità di pianificazione e di gestione del tempo per consegnare un prodotto finito e utile alla comunità scolastica. Il prodotto finale consiste in un video in italiano su un artista studiato durante l'anno. Elisa divide la classe in gruppi.

Samu sarà accompagnato da 4 compagni — un numero superiore a quello a cui è abituato e che lo farà uscire dalla sua zona di comfort —, che saranno: il suo sempre-presente amico Jr., Pablo, il leader che in questa occasione imparerà a relazionarsi in un gruppo senza capogruppo, il simpatico e sorridente Henri, che farà valere le proprie idee, e Frida, una ragazza, altro elemento nuovo per Samu.

E in questo caso il docente che fa? Scende dalla cattedra e diventa tutor a fianco degli alunni.

Una volta spiegato il progetto alla classe, decidiamo di ritrovarci a fine mese per analizzare i risultati e di condividere durante il percorso gli eventi più significativi che Elisa avrà cura di registrare in un diario di bordo.

#### **Fase 1: Ricerca individuale del materiale**

Il gruppo di Samu ha come tema generale «Leonardo da Vinci». Durante la settimana ognuno di loro deve cercare dei riferimenti specifici sull'artista. Samu e Jr. lavorano in coppia.

*Diario di bordo - 12 novembre*

Durante la settimana i ragazzi lavorano mentre Samu non risponde a Jr. e non fa questo esercizio. Il materiale di ricerca su cui avevano lavorato doveva essere presentato al gruppo durante la lezione di oggi. I ragazzi, divisi in gruppi, iniziano a confrontarsi sulla base dei risultati delle loro ricerche. Scopro che si sono divertiti molto a condividere aneddoti trovati su internet. Samu è in classe, ma si limita ad ascoltare, ed esce prima del termine della lezione.

#### **Fase 2: Ideazione storyboard e timeline**

Il gruppo ha l'obiettivo di creare uno storyboard illustrato o schematico.

*Diario di bordo - 17 novembre*

I fantastici 5 decidono di lavorare insieme durante la settimana, stabilendo un giorno preciso. Frida mi informa che Samu visualizza

i messaggi, ma non risponde. Decido di contattare il padre, questa volta senza intermediari, chiedendo di facilitare la comunicazione tra i ragazzi. Condivido con lui gli obiettivi del progetto e così diventa nostro alleato.

*19 novembre a lezione*

I miei piccoli registi pianificano i tempi del video e la successione delle sequenze da editare. Entro nel gruppo svelta e silenziosa per «rubare» attimi di spontaneità prima che si accorgano della mia presenza. Vedo Samu mentre condivide un grafico con luoghi e date! Proprio mentre assaporo la felicità per quella visione, Frida mi chiama e all'improvviso Samu disattiva audio e video. Come una brava attrice mi ricompongo e ritorno nel mio personaggio di professoressa. I ragazzi discutono animatamente sul tema che più li preoccupa: la parte parlata e la modalità di registrazione. Provano a corrompermi per evitare questa prova, ma non ci riescono. Anche per Samu arriva il momento di prendere una decisione. Samu e Jr., essendo una coppia, hanno la facoltà di scegliere chi parlerà nel video se entrambi o solo uno. Samu decide di dare questo compito a Jr., consegnandogli la sua parte di testo.

#### **Fase 3: Editing video**

Questa è la parte conclusiva del progetto, ovvero l'editing del video.

*Diario di bordo - 23 novembre*

Durante la settimana i ragazzi si incontrano per concludere l'editing del video, ma quando cominciano a registrare affiorano i primi problemi. Mi raccontano che non sono abituati a parlare in pubblico, che temono di non leggere bene e altre difficoltà. Li ascolto e cerco di aiutarli, suggerisco di registrare l'audio ognuno per conto proprio, di nominare un editor video e di inviare all'editor l'audio.

*Diario di bordo - 24 novembre*

Jr. mi comunica che sono riusciti a completare il video senza l'audio di Samu.

#### **Fase 4: Presentazione del prodotto audiovisuale finito**

Ultima lezione del progetto. Visione del risultato del lavoro da parte di Elisa.

*Diario di bordo - 26 novembre*

Entro curiosa di vedere il video finale. I ragazzi non perdono tempo e decidono di farmi assistere all'anteprima. Il video inizia con la parte di Jr., dopo una dissolvenza di immagini riparte con una nuova voce, forte e inaspettata: Samu! Non potevo crederci!

Samu aveva deciso di inserire la sua parte audio, superando i suoi problemi, come aveva fatto il resto del gruppo. Il video termina con successo. Faccio i miei complimenti e ripeto più volte quanto sia orgogliosa di loro. I miei piccoli homo ludens poi mi spiegano che hanno completato il video quando Samu ha deciso di inviare la sua parte chiedendo se fosse ancora in tempo, perché aveva cambiato idea. Tutti all'unanimità hanno deciso di produrre un nuovo video da presentare.

Alla mia domanda di come abbiano fatto a fare tutto così rapidamente mi rispondono in coro: «Prof, siamo supereroi!». Non avevo dubbi!

Al termine del progetto ci si domanda che cosa o chi abbia spinto Samu a parlare. La risorsa «compagni di classe» funziona e molto probabilmente ha permesso a lui e agli altri di superare le proprie difficoltà e a capire che tutti hanno paura di sbagliare.

È stato un percorso durato quasi un anno; fatto di interrogativi, insuccessi, attimi rubati, osservazioni e interpretazioni.

Samu e i suoi compagni hanno spinto gli adulti a usare la fantasia e a superare limiti e protocolli istituzionali imposti dai grandi e poco efficaci per costruire relazioni significative.

Il «metodo della gazza ladra» ha permesso di ribaltare il punto di vista del docente e di guardare con occhi curiosi la realtà ma soprattutto l'altro, senza invadere il suo spazio, lasciandolo libero di esprimersi. In conclusione, un insegnante può continuare a guardare quello schermo nero come una finestra senz'anima o può cercare di carpire piccoli attimi per comprendere chi si nasconde e perché.

PUNTO 2

## L'adattamento come strategia inclusiva

*Carlo Scataglini<sup>1</sup>*

L'inclusione visibile e la didattica inclusiva sono due facce della stessa medaglia.

La prima è un obiettivo sempre più impellente, irrinunciabile nelle nostre classi così eterogenee, così affollate; la seconda ne è l'applicazione pratica, che deve essere sì fondata su solidi principi e finalità ma allo stesso tempo supportata da strategie didattiche e operative, funzionali agli obiettivi che si prefigge. Il risultato, in termini di apprendimento e di crescita individuale, deve essere ben visibile. Visibile allo studente, ai suoi insegnanti, ai suoi compagni. La visibilità è il cardine della motivazione e della consapevolezza: è ciò che ci spinge a produrre sforzi per arrivare a un risultato.

Il principio base è che ciascuno studente — a prescindere dalle sue difficoltà, di qualunque natura esse siano — ha diritto di essere incluso nelle attività della classe. Ha diritto a un'inclusione realmente visibile.

<sup>1</sup> Carlo Scataglini è insegnante specializzato di scuola secondaria di primo grado a L'Aquila ed è formatore sulle metodologie di recupero e sostegno.

L'inclusione è la possibilità che la scuola fornisce a ognuno di partecipare alle attività che in essa si svolgono e di stabilire e sviluppare relazioni significative con i propri pari e con gli adulti. Per favorire l'inclusione di tutti, la scuola deve possedere un'«inclinazione inclusiva». Deve cioè favorire costantemente la partecipazione alle attività e lo sviluppo delle relazioni attraverso una duplice azione: la rimozione di qualsiasi barriera che ostacoli i processi inclusivi e l'uso di ogni strumento facilitante che possa essere efficace per raggiungere tali obiettivi. Spingendoci ancora oltre, possiamo dire che la scuola deve rendere il più possibile «visibile» l'inclusione e i risultati che essa produce, attraverso un'attenzione costante a cinque aspetti fondamentali che la caratterizzano:

1. le aspettative
2. la condivisione
3. la consapevolezza e la motivazione
4. l'autodeterminazione e le scelte
5. la visibilità nei processi e nei prodotti.

L'inclusione visibile deve prestare attenzione a calibrare le proprie aspettative nei confronti degli studenti. Proprio nei confronti di quegli studenti con difficoltà, disturbi dell'apprendimento o disabilità, le aspettative devono essere calibrate con grande attenzione rispetto alle attitudini, agli interessi e ai desideri degli stessi alunni. Rispetto ai loro potenziali di sviluppo, alle loro aspirazioni e ai loro sogni. Si parla sempre più insistentemente di «obiettivi minimi», soprattutto nelle situazioni di disabilità intellettiva, ma questi obiettivi minimi rappresentano proprio gli ambiti di maggiore difficoltà di alcuni studenti. Non riuscire a leggere e scrivere, non riuscire a calcolare, non riuscire a comprendere un testo anche semplice, in definitiva non raggiungere gli obiettivi minimi rischia di far crollare non solo le azioni e gli interventi, ma addirittura i principi stessi dell'inclusione. «Come si fa? Quale inclusione è possibile? Se nemmeno legge, scrive e fa di conto?» Bene, a queste domande la scuola deve saper rispondere e addirit-

tura rilanciare. Non solo è possibile l'inclusione, ma addirittura è giusto superare gli obiettivi minimi, anzi fissare degli obiettivi massimi, giusti, ben calibrati. Per ogni studente, anche per quelli con difficoltà maggiori, esiste una serie di repertori di abilità che vanno scoperte, valorizzate, potenziate. Senza fermarsi ai minimi obiettivi, ma calibrandoli bene e alzando sempre di più l'asticella verso nuovi traguardi e risultati.

Senza condivisione non può esserci inclusione. Gli ambiti di condivisione sono quattro e, a volte, ci si dimentica dell'ultimo, proprio di quello decisivo. Esistono, infatti, tre elementi formali di condivisione: il tempo, lo spazio e il gruppo. Il tempo scuola è un elemento di condivisione e, se non ci sono ragioni che suggeriscono di modificarlo per alcuni, è condiviso da tutti gli studenti. Non solo l'orario scolastico è condiviso, ma lo sono anche il momento delle verifiche, il tempo a disposizione per svolgerle, il tempo per le uscite didattiche e per gli esami finali. Tutto ciò che riguarda il tempo scuola è da condividere, a meno che non esistano indicazioni diverse, suggerite o determinate da un PEI o da un PDP o da chiare, precise e motivate indicazioni di diversa natura. Il secondo elemento formale di condivisione è lo spazio. Gli spazi scolastici sono tutti da condividere: l'aula di classe, la palestra, il laboratorio di informatica, la biblioteca, ecc. Non esistono spazi speciali per l'inclusione, solo spazi comuni. Lo spazio della condivisione e dell'inclusione sono l'aula di classe e tutti gli altri spazi scolastici che la classe intera utilizza. Il terzo elemento formale di condivisione è il gruppo. Non si tratta solo del gruppo classe ma di un concetto più dinamico e allargato. Gruppo non è solo l'insieme degli studenti, ma è il compagno con cui si lavora in coppia, il piccolo gruppo con il quale cooperare, gli studenti delle altre classi della scuola con le quali si realizzano progetti a medio e lungo termine. Gruppo è la comunità allargata di apprendimento in rete, con la quale si collabora e si apprende anche a distanza. Il gruppo, quindi, non è solo un insieme di persone, ma è un'idea, un principio. La condivisione non può fare a meno del gruppo, vale a dire dell'idea che un percorso di apprendimento si

costruisce di pari passo con le relazioni e grazie al contributo di tutti attraverso una continua circolarità delle risorse.

Il quarto elemento, infine, quello funzionale per la condivisione, sono le attività. È la condivisione delle attività a garantire l'effettiva funzionalità dell'inclusione, perché se uno studente condivide tempo, spazio e gruppo con la propria classe, ma svolge attività completamente sganciate e avulse da quelle dei compagni, non si può dire che sia stato messo in una situazione inclusiva. Condividere le attività significa scegliere e adattare alle reali esigenze di ciascuno studente obiettivi, contenuti e strumenti di classe.

L'inclusione visibile si basa poi su due aspetti legati tra loro a doppio filo: la consapevolezza e la motivazione. Molto spesso i nostri studenti incontrano le maggiori barriere proprio in questi due ambiti. Fanno fatica, cioè, a riconoscere gli obiettivi di un'attività, forse proprio perché questi vengono sottaciuti o non illustrati in modo esplicito. Capita spesso, ancora, che gli stessi contenuti dell'attività didattica restino celati e raramente annunciati anticipatamente come invece sarebbe utile fare. La consapevolezza rispetto ai contenuti e agli obiettivi chiarisce ciò che ogni studente sa oppure ignora, ciò che ama oppure detesta, ciò che considera facile oppure difficile, ciò che interessa o lascia indifferenti. La consapevolezza fornisce un motivo (la motivazione, appunto) per decidere di spendersi, di faticare per raggiungere un obiettivo. L'inclusione visibile non può essere costruita dall'esterno o dall'alto e poi calata già confezionata nelle singole situazioni di classe. Nessuna strategia operativa può funzionare bene e risultare realmente inclusiva in questo modo. Nessun alunno può fare a meno della possibilità di definire il proprio cammino e di sceglierne la direzione. Autodeterminazione e scelte sono fondamentali in qualsiasi percorso educativo e didattico. Gli studenti vanno guidati e, se necessario, aiutati; vanno adoperate le opportune facilitazioni e semplificazioni, ma la possibilità di scegliere tra più opzioni in un percorso resta l'elemento inclusivo di qualità del percorso stesso. Questo discorso è valido a tutti i livelli, tanto più in ottica e prospettiva del progetto di vita

di ciascun alunno, e già a partire dalla scelta di uno strumento di facilitazione o di un livello di semplificazione per rielaborare un materiale didattico.

Bisogna sempre considerare che non tutti gli studenti apprendono nello stesso modo: è però possibile notare come, ad esempio, le modalità logico-visive di apprendimento prevalgano decisamente rispetto a quelle legate alla sola comunicazione verbale. È opportuno quindi utilizzati tutti quegli strumenti — come le mappe concettuali, gli schemi, le tabelle, i diagrammi, le linee del tempo — in grado di rappresentare in forma visiva le informazioni da proporre agli studenti. Occorre che imparino essi stessi a produrre questi materiali, costruendoli a partire da un'idea principale e dai concetti chiave di un testo. I concetti chiave, inizialmente individuati nel testo dall'insegnante, permettono di tradurre facilmente in forma schematizzata un contenuto disciplinare testuale. Ciascuno dei concetti chiave, infatti, rappresenta un nodo dello schema e da esso possono partire finestre a diversi livelli di facilitazione e di semplificazione, fino all'approfondimento, per illustrare agevolmente o arricchire il significato del testo.

Gli studenti devono imparare a scegliere, valutando tutte le variabili che la scelta coinvolge. Gli insegnanti devono guidarli nell'analisi delle opportunità e delle opzioni da prendere in considerazione in un contesto e delle relative conseguenze che ciascuna di esse implica e poi lasciare loro la possibilità di fare delle scelte ogni giorno, per imparare a farlo sempre meglio.

L'inclusione visibile, infine, ha bisogno di essere notata, accertata, certificata da tutti gli attori che abitano e agiscono nel contesto classe. L'inclusione non va da sé né si realizza da sé, per principio, solo perché è giusto farla, ma va sudata e guadagnata ogni giorno: nelle aspettative, nella condivisione di tempi, spazi, gruppi e attività, nella consapevolezza e nella motivazione, nelle scelte personali. L'inclusione, per essere veramente tale, deve essere visibile nei processi e nei prodotti. Deve avere, cioè, un ruolo visibile nei processi relazionali che si costruiscono in classe. E ancora deve avere una



parte attiva nella realizzazione di un prodotto ben determinato. La visibilità dell'inclusione è facilmente esemplificabile attraverso un lavoro cooperativo. Chiunque può vedere e toccare con mano che lo studente ha avuto un ruolo attivo e ha realizzato una parte importante di quel lavoro, una parte senza la quale il lavoro non sarebbe stato lo stesso, non sarebbe stato completo. Un ruolo e un compito senza i quali quella classe non sarebbe stata la stessa. C'è bisogno di una didattica nuova che esca dall'equivoco della dicotomia tra didattica comune e didattica speciale che ancora sopravvive in qualche contesto, ma che non funziona più in ambito scolastico, perché nelle nostre classi non c'è un solo alunno con difficoltà e altri venticinque più o meno omogenei per abilità e interessi. Le nostre classi eterogenee presentano venticinque (o trenta) diversità, tutte degne di attenzioni e percorsi di insegnamento efficaci. L'obiettivo di un'inclusione visibile si persegue solo con una forte innovazione nei nostri sistemi e metodi di insegnamento. E ciò avviene attraverso quella che chiamiamo didattica inclusiva, che mette ciascuno studente nella condizione di stare nelle attività comuni e di trarre da esse il massimo beneficio, in termini sia di apprendimenti significativi sia di relazioni personali. Una didattica non episodica e legata a iniziative o progetti temporanei, ma condotta come insieme di strategie messe a regime nella quotidianità scolastica.

## Datemi un'immagine e imparerò il mondo!

*Francesca De Gregoriis<sup>1</sup> e Carlo Scataglini*

### Premessa

Le immagini sono uno strumento formidabile per facilitare e semplificare le informazioni e i contenuti disciplinari. Un'assistente educativa e un insegnante di sostegno della scuola secondaria di primo grado raccontano di Luca, formidabile ragazzino con la sindrome di Down, che ha condiviso le attività didattiche con i propri compagni di classe grazie all'adattamento dei materiali didattici con disegni, illustrazioni e foto.

### Primo giorno di scuola

L'inizio della prima classe della scuola secondaria di primo grado è sempre un po' come l'inizio di un'avventura, come una scatola di cioccolatini assortiti in cui non sai mai quello che ti capita, per dirla alla Forrest Gump. Questa fase di scoperta, questo momento

<sup>1</sup> *Francesca De Gregoriis* è assistente educativa a L'Aquila da 15 anni, con esperienza nelle scuole di ogni ordine e grado.

di grande attenzione e di sguardo sottile da parte degli insegnanti (verso i propri alunni), ma anche degli studenti (tra loro e verso i propri docenti), rappresenta una specie di attimo magico, forse irripetibile nel corso dei mesi e degli anni successivi. Bene, in questa fase di scoperta, così interessante e intensa, molto spesso si costruisce la narrazione di una classe, o meglio l'inizio di quella narrazione triennale fatta di fatiche, emozioni e apprendimenti, in cui il «non si sa mai quello che ti capita» pian piano lascia il posto a una sempre più organizzata consapevolezza della strada che c'è da percorrere insieme e di come percorrerla in modo da favorire la crescita e il benessere di tutti.

È in questo fatidico primo giorno di scuola che Luca si è presentato alla sua classe, la prima B. Per dirla meglio, Luca si è presentato a venti dei suoi nuovi compagni e compagne, mentre altri quattro già li conosceva perché erano stati con lui alla primaria, così come conosceva molto bene l'assistente educativa che lo seguiva ormai da cinque anni. Il fatto che ci siano più persone che ben conoscono l'alunno è sempre una cosa positiva, soprattutto se la conoscenza è a 360 gradi, cioè spazia dall'ambito educativo-didattico a quelli familiare, extrascolastico, comunicativo e anche delle autonomie personali e sociali. Il primo profilo, cioè l'inizio della narrazione che riguarda Luca, lo ha tracciato a tutti i docenti proprio l'assistente educativa nei primissimi giorni di scuola.

Luca è un ragazzino di 12 anni, intelligente, attento e determinato. È affettuoso ma a volte respingente, disponibile ma spesso testardo, allegro, ma talvolta imbronciato. Non è il caso di essere duri con lui o di sgridarlo, altrimenti si chiude a riccio per un bel po' di tempo. Luca ama molto fare alcune cose a scuola, come disegnare o ascoltare storie o la musica o giocare a basket in palestra, mentre altre attività gli piacciono decisamente di meno.

Insomma, dal primo racconto, di Luca si capisce che come tutti gli altri compagni e compagne della sua classe è una «persona in costruzione», è uno studente della prima B che aspetta di far parte di un gruppo e con quel gruppo condividere le attività scolastiche.

È seguita poi la seconda parte della narrazione, quella legata agli apprendimenti di Luca. Si è preso atto così che Luca non sa leggere e non sa scrivere. È una situazione questa che spesso mette in discussione l'inclusione nelle attività comuni nella scuola secondaria di primo grado. A volte, questa barriera condiziona il modo di agire di insegnanti e genitori e perfino le loro aspettative verso la riuscita di un processo inclusivo che per essere realmente tale non può prescindere dalla condivisione delle attività didattiche. Come si fa a condividere le attività — ci si chiede — se un'alta percentuale di queste passa immancabilmente da parole da leggere o da scrivere? Ecco, di solito qui comincia la sfida. Proprio da qui è cominciata la gara, la rincorsa verso l'obiettivo di tenere agganciati tra loro i percorsi educativi e didattici di Luca e dei suoi compagni. Di ricercare sempre quel punto di contatto che consentisse di non separare, ma di includere.

### **Non più sostegno, ma sostegni: l'organizzazione fa la differenza!**

È ormai chiaro a tutti (ma non sempre è così scontato nell'operatività quotidiana) che l'insegnante specializzato non è l'unico sostegno delegato a risolvere ogni problema degli alunni e delle alunne con disabilità. Vale la pena ribadirlo sempre: la delega a un'unica figura, per quanto questa possa essere preparata e motivata al lavoro, fa disperdere altre possibili risorse inclusive. I docenti disciplinari devono essere sempre coinvolti, così come devono essere responsabilizzati i compagni di classe, molto spesso portatori di idee inclusive strepitose e funzionali alle situazioni reali. Nel caso di Luca, così com'è per tutti gli altri alunni con disabilità, è stato fondamentale coordinare e organizzare il lavoro tra i docenti e l'assistente educativa. È stato fondamentale, a nostro avviso, trovare un costante punto di raccordo e di unione tra le azioni di tutti i docenti disciplinari e i bisogni educativi dei singoli studenti. La presenza continua di una figura di coordinamento funzionale, l'insegnante di sostegno o l'assistente educativa, e la continua ricerca

del «punto di contatto didattico» hanno contribuito a creare un clima inclusivo legato all'operatività, normalizzando l'inclusione e considerando al contrario l'esclusione come fatto imprevisto e assolutamente negativo. La normalità deve risiedere nell'inclusione, nelle attività comuni, nelle azioni che consentono di facilitare e semplificare i materiali e i contenuti scolastici allo scopo di renderli fruibili e condivisibili da tutta la classe, nessuno escluso. L'organizzazione inclusiva, quindi, risulta decisiva per dare continuità a un percorso didattico condiviso, anche in assenza di abilità di base fondamentali come quelle di leggere e scrivere. Il raccordo continuo tra le varie figure professionali coinvolte, un'azione programmata e l'utilizzo di strumenti di aiuto in grado di superare le barriere dovute alle difficoltà innegabili dell'alunno hanno portato a risultati importanti negli apprendimenti significativi in un contesto inclusivo. In questo percorso ci preme mettere in evidenza uno strumento che è risultato fondamentale nei processi di apprendimento, di memorizzazione e di inclusione di Luca. Stiamo parlando delle immagini, che sono risultate facilitatori preziosi e significativi sia per quanto riguarda gli apprendimenti sia per il valore attivo e inclusivo del ruolo che Luca ha saputo svolgere all'interno del gruppo-classe nel realizzare prodotti comuni e nello svolgere i compiti a lui assegnati.

### Apprendere con le immagini

Come è possibile comprendere e ricordare le informazioni disciplinari comuni alla classe senza saper leggere? È una domanda lecita e frequente. Spesso, se i loro figli o le loro figlie non sanno leggere, i genitori vengono convinti (o si convincono da soli) a non acquistare i libri di testo nella scuola secondaria. È un errore, a nostro avviso, perché il libro di testo comune ai compagni è uno strumento fondamentale di apprendimento e nello stesso tempo di inclusione. Il libro non contiene solo parole da leggere o esercizi da scrivere, ma rappresenta un cantiere di lavoro in cui è possibile

trovare materie prime da lavorare ulteriormente. Le illustrazioni, gli schemi, le informazioni possono essere rilavorati e adattati partendo da una base comune alla classe, il testo in adozione appunto. È qui che il libro di classe rappresenta uno strumento fondamentale di inclusione, perché è comune a tutti e in tutti sviluppa quel senso di appartenenza al proprio gruppo-classe, nel caso di Luca alla classe prima B. Per queste ragioni è stato importante sapere che Luca, nonostante le sue difficoltà, i libri di testo li aveva e li portava a scuola ogni giorno.

Rispetto alle informazioni e ai contenuti da adeguare e alla situazione di risorse e barriere dell'alunno, si è adottato il criterio degli apprendimenti essenziali, cioè semplificati e facilitati in modo da rispondere alle sue reali esigenze. Le immagini hanno fornito le informazioni necessarie e hanno permesso di rielaborarle attivamente con il completamento e la colorazione. Le parti scritte sono state proposte in dissolvenza e hanno richiesto una scrittura a ricalco in stampato maiuscolo (Scataglini, 2021).

Le immagini hanno dato così la possibilità di creare una serie di sussidi didattici utili per i diversi momenti e le diverse fasi dell'apprendimento di Luca. In particolare sono stati realizzati, nel corso dell'anno scolastico materiali di aiuto per immagini di quattro tipologie

- *flash card* per l'apprendimento e la memorizzazione di singoli concetti o di singole informazioni;
- *poster* per l'apprendimento e la memorizzazione di un singolo evento;
- *tabelloni* riepilogativi di un contenuto disciplinare o di un testo narrativo;
- *figurine mobili* per la narrazione di storie o avvenimenti complessi.

#### *Le flash card*

In formato metà foglio A4, le flash card sono state realizzate allo scopo di presentare un singolo concetto o una singola informazione. Esse comprendevano un disegno da ricalcare, ricopiare

o colorare che illustrava alcune informazioni sul concetto presentato. Nelle flash card sono state inserite in stampato maiuscolo e in dissolvenza due o tre righe di testo che l'alunno ha trascritto a ricalco. Le informazioni trascritte sono state poi lette ad alta voce da un compagno o da un insegnante, evidenziando in modo chiaro e diretto le relative corrispondenze con l'immagine di riferimento sulla flash card ed eventualmente anche con illustrazioni simili presenti nel libro di testo.

Ad esempio, Luca ha disegnato un guerriero longobardo a cavallo, trascrivendo a ricalco alcune informazioni — «I Longobardi erano un popolo di guerrieri, andavano a cavallo, usavano spade e lunghe lance» — facilmente individuabili nel disegno stesso.

#### *I poster*

I poster sono schede di aiuto in formato A4 in cui sono state proposte le informazioni più importanti relative a un singolo contenuto disciplinare o in cui è stato descritto un singolo evento. Nel poster sono state inserite alcune immagini disegnate dallo stesso alunno a ricalco oppure copiate direttamente dal libro di testo. Anche nel poster sono state trascritte a ricalco su dissolvenza dall'alunno due o tre righe di testo in stampato maiuscolo. Il testo poi è stato letto e illustrato dall'insegnante o dai compagni nel piccolo gruppo.

Luca nel piccolo gruppo ha disegnato l'incoronazione di Carlo Magno prendendo spunto da un'illustrazione del testo di classe e ha inserito alcune parole in stampato maiuscolo, mentre i suoi compagni hanno scritto in dissolvenza alcune informazioni sull'avvenimento, che Luca ha poi ricalcato direttamente sul poster.

#### *I tabelloni*

I tabelloni, in formato A3, sono serviti a sintetizzare un intero argomento disciplinare o le sequenze di una narrazione. Sui tabel-

lioni è stato realizzato nel piccolo gruppo un disegno esplicativo delle informazioni relative all'argomento trattato. A margine del disegno sono state trascritte in dissolvenza in stampato maiuscolo le parole chiave del testo collegandole precisamente alla parte dell'illustrazione a cui si riferivano. Per quanto riguarda il testo narrativo, invece, nei tabelloni sono state disegnate le diverse sequenze della narrazione o gli elementi principali del racconto, inserendo altresì le parole essenziali del testo originale, trascritte dall'alunno a ricalco su dissolvenza.

È stata realizzata una versione facilitata e semplificata de *Il Cantico delle creature* di Francesco di Assisi in cui la successione delle immagini, oltre a favorire la comprensione del testo, ha permesso a Luca di memorizzarlo agevolmente ricordando la successione degli elementi disegnati che rappresentavano l'esatta sequenzialità narrativa dell'opera.

#### *Le figurine mobili*

Le figurine mobili, di formato pari a  $\frac{1}{9}$  di foglio A4, sono state un agile strumento particolarmente gradito a Luca e anche ai suoi compagni, molto utile per ricostruire e raccontare delle narrazioni complesse.

In particolare, Luca ha realizzato nel piccolo gruppo le figurine dei personaggi de *I promessi sposi* riuscendo così a comprendere e memorizzare i passaggi narrativi principali del romanzo e successivamente a raccontarne i fatti essenziali.

#### **Conclusioni**

L'uso delle immagini ha contribuito all'inclusione di Luca, alunno con sindrome di Down, nelle attività didattiche comuni al resto della classe. La possibilità di costruire poi in forma laboratoriale, nel piccolo gruppo, i sussidi e le diverse tipologie di strumenti di aiuto ha permesso anche a tutti gli altri alunni e alunne della classe di rielaborare attivamente i contenuti, garantendo il progresso

di tutti nella consapevolezza rispetto agli argomenti stessi delle diverse discipline. L'approccio costruttivo ai materiali ha sviluppato inoltre la collaborazione e la cooperazione tra studenti, con un'evidente ricaduta sul clima positivo e inclusivo della classe.

PUNTO 3

## Strategie logico-visive, mappe, schemi e aiuti visivi

*Flavio Fogarolo<sup>1</sup>*

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

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

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

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

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

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

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

compiti il doppio dei miei compagni, vuoi che dopo mi metta anche a fare le mappe?»). Anche per questo motivo è molto difficile inserire la costruzione di mappe come prassi ordinaria di studio, ossia come reale strumento compensativo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PUNTO 3  
Mappando

Filippo Barbera e Agostino Masolo<sup>1</sup>

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

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

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



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

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

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

- L'utente può esercitarsi a elaborarle e usarle in modo molto semplice e intuitivo.
- *Google disegni e Google presentazioni*, due programmi gratuiti che consentono di realizzare mappe usando forme e frecce.

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

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

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

## Il progetto in tappe

### Tappa 1

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

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

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

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

#### *Tappa 2*

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

#### *Tappa 3*

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

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

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

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

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

#### *Tappa 4*

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

#### *Tappa 5*

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

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

## Processi cognitivi e stili di apprendimento

*Cristina Prandolini e Gianluca Daffi<sup>1</sup>*

Gli studiosi che si sono interessati allo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) e delle competenze ad esse collegate sono numerosi, si vedano ad esempio Barkley (2012a; 2012b) e Dawson e Guare (2009), quest'ultimo fortemente contestualizzato rispetto all'ambiente scolastico. Estremamente interessante risulta anche la prospettiva di Joyce Cooper-Kahn e Laurie Dietzel (2008), autrici che sottolineano l'importanza di lavorare sulle funzioni esecutive sviluppando empatia nei confronti dei bambini con fragilità, in modo tale che riescano a sperimentare con sempre maggiore frequenza successi nella gestione dei compiti.

Barkley (2012a) propone una sua definizione operativa di funzioni esecutive, consistenti in attività di autoregolazione messe

<sup>1</sup> *Cristina Prandolini* è insegnante, laureata in Psicologia dello sviluppo ed esperta in Psicopatologia dell'apprendimento, si occupa di educazione e di Disturbi Specifici dell'Apprendimento in età evolutiva. *Gianluca Daffi* è docente universitario, collaboratore del servizio di neuropsichiatria infantile degli Spedali Civili di Brescia, autore di numerose pubblicazioni sul tema delle difficoltà di attenzione e pianificazione in età scolare.

in atto al fine di modificare i comportamenti del soggetto così da favorire il raggiungimento di obiettivi prescelti. Queste funzioni si rivelano attraverso sette competenze «evolutive» agite all'interno di un contesto sociale con il fine di garantire la sopravvivenza dell'uomo (Barkley, 2012a, p. 8). Immaginando lo sviluppo di un soggetto, potremmo descrivere la manifestazione progressiva delle sette competenze «evolutive» come graduale crescita delle capacità di:

1. mettere in atto comportamenti complessi;
2. mantenere l'autocontrollo;
3. programmare considerando crescenti distanze spaziali;
4. programmare considerando un arco di tempo sempre più ampio;
5. creare automotivazione e sostenerla;
6. ricorrere ad altri come adeguato aiuto per raggiungere un obiettivo;
7. ricorrere a informazioni e strumenti appartenenti alla propria cultura per individuare obiettivi e perseguirli.

Le competenze esecutive, per Barkley, sono quindi comportamenti di autocontrollo che permettono di scegliere un obiettivo, ad esempio risolvere un problema, e individuare, mettere in atto e mantenere un piano d'azione distribuito nel tempo che tenga conto anche del contesto sociale e culturale nel quale siamo inseriti, ad esempio stendendo un programma per giungere alla soluzione del problema che consideri la possibilità di chiedere aiuti all'adulto che ci affianca e/o di utilizzare strumenti tecnologici per svolgere operazioni complesse. La distinzione tra «competenze esecutive» e «funzioni esecutive», nonché il legame esistente tra le due, ben descritto nel modello di Barkley, è essenziale poiché è proprio sulle competenze intese come abilità di autocontrollo che verrà strutturata la proposta di lavoro in classe.

Anche Peg Dawson e Richard Guare (2009; 2010) propongono un modello di funzioni esecutive (FE) centrato sul concetto di abilità, competenza. I due studiosi prospettano un elenco di undici competenze esecutive, nelle quali si manifestano i livelli di svilup-

po raggiunti dalle FE di un soggetto. Nello specifico si tratta delle abilità di:

1. *inibire la risposta*, cioè pensare prima di agire senza emettere la prima risposta che il soggetto, d'impulso, sarebbe propenso a mettere in atto. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di non iniziare subito a scrivere, ma inibire la voglia di «fare» a favore della necessità di programmare e pianificare l'attività (leggere e comprendere la consegna, verificare il materiale, ecc.);
2. *utilizzare la memoria di lavoro*, cioè tenere a mente le informazioni necessarie mentre si sta svolgendo un compito complesso. Questo implica sia l'abilità di mantenere attivi alcuni elementi importanti per il compito che si sta svolgendo, preservandoli dall'interferenza di stimoli distrattori, sia l'abilità di attingere da conoscenze pregresse da applicare in situazioni presenti o future. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di risolvere un problema complesso mantenendo a mente i risultati ottenuti nelle varie fasi, oppure di leggere un brano integrando progressivamente le informazioni in esso contenute o, infine, di ricorrere a strumenti e strategie già utilizzate in un precedente compito per gestirne uno analogo;
3. *esercitare controllo emotivo*, cioè governare le proprie emozioni con il fine di gestire adeguatamente un compito e giungere alla sua soluzione. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di tollerare la frustrazione che è possibile sperimentare di fronte a un'attività che percepiamo come eccessivamente complessa;
4. *mantenere l'attenzione*, cioè rimanere attenti al compito anche in presenza di distrazioni, affaticabilità, noia. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di gestire esercizi lunghi, ripetitivi o di mantenere un livello attentivo adeguato anche in presenza di qualche piccolo elemento distraente (ad esempio rumori che provengono dal cortile o dalla stanza accanto, ecc.);

5. *avviare il compito*, cioè iniziare le attività senza rimandare. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di iniziare con puntualità;
6. *pianificare*, cioè progettare un percorso per giungere con successo al termine del compito, riuscendo a individuare le tappe intermedie e a definire a che cosa dare importanza e che cosa tralasciare. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di suddividere un compito in più parti, o di programmare un pomeriggio inserendo più compiti, riconoscendo gli elementi su cui focalizzare l'attenzione fase per fase;
7. *organizzare*, cioè ideare e gestire un sistema che ci permetta di tenere ordinati e accessibili materiali e informazioni. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di tenere in ordine la propria cartella, astuccio o diario, in modo funzionale all'esecuzione dei compiti;
8. *gestire il tempo*, cioè stimare quello a propria disposizione, distribuirlo in modo strategico, rispettare le scadenze. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di valutare il tempo necessario per svolgere un compito, di stimare quali e quanti compiti svolgere in un pomeriggio, di utilizzare al meglio il tempo a disposizione così da rispettare i tempi di consegna;
9. *perseverare verso l'obiettivo*, cioè portare a termine il compito senza deviare verso obiettivi secondari o in competizione con quello principale. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di iniziare, ad esempio, a risolvere un problema che richiede di svolgere dei calcoli e riportare un risultato finale, giungendo al prodotto richiesto senza perdere tempo per colorare le immagini presenti accanto al testo, ordinare le matite nell'astuccio in base alla lunghezza di ognuna, trascrivere più volte i numeri alla ricerca di un inutile perfezionismo, ecc.
10. *essere flessibili*, cioè rivedere i propri piani sulla base di nuove informazioni, ostacoli, errori. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di riutilizzare strategie già messe in atto dinnanzi a compiti simili a quelli affrontati con successo;

11. *essere metacognitivi*, cioè riflettere sul proprio modo di affrontare i compiti, valutare le proprie carenze e le proprie abilità, riconoscere gli aiuti di cui si ha bisogno. Nell'esecuzione dei compiti, potrebbe essere la capacità di comprendere quali strumenti e strategie risultino più efficaci per il soggetto, di stabilire come metterli in atto, di individuare di quali aiuti avere bisogno.

Queste competenze si sviluppano progressivamente dai 6 mesi di età e, seppur con alcuni margini di variabilità da individuo a individuo, secondo un ordine cronologico abbastanza definito. Joyce Cooper-Kahn e Laurie Dietzel (2008) invitano l'insegnante, il tutor e l'adulto a entrare in empatia con il bambino, cercando di comprendere come i successi o gli insuccessi nella gestione delle attività scolastiche possano avere pesanti ricadute sullo sviluppo di livelli adeguati o inadeguati di autostima e senso di efficacia e di comportamenti di adattamento all'ambiente sociale. Da questo punto di vista, l'attività del docente non è solo un supporto fornito all'alunno per garantire una buona performance scolastica, ma è anche un'azione di prevenzione del rischio compiuta sostenendo lo sviluppo di competenze esecutive caratterizzate da flessibilità e quindi generalizzabili.

Come suggeriscono Cooper-Kahn e Dietzel, è essenziale individuare le competenze che un compito scolastico richiede; in questo senso considerano fondamentali le abilità di:

- allestire e gestire il proprio spazio fisico di lavoro;
- raccogliere il materiale necessario per svolgere i compiti;
- stimare correttamente il tempo necessario per svolgere i compiti;
- rispettare le scadenze per la consegna dei compiti;
- dividere un compito in più parti e portare a termine correttamente ognuna di esse;
- lavorare in modo adeguato sui compiti semplici e dare la giusta attenzione ai compiti complessi;
- verificare gli errori e correggerli.

Il compito dell'adulto dovrebbe essere quello di rendere possibile lo sviluppo di queste abilità non solo fornendo un supporto protesico, così come suggerito da Barkley, ma anche spingendo il bambino a riflettere sulle proprie difficoltà, sulle proprie abilità e sulla possibilità di supplire alle prime facendo leva sulle seconde. Cooper-Kahn e Dietzel invitano a insegnare all'alunno a contestualizzare le proprie competenze, poiché solo comprendendo le carenze all'interno di un contesto circoscritto è possibile arrivare a generalizzare le competenze. Con particolare riferimento all'alunno con difficoltà, le due studiose ritengono necessario evitare di proporre compiti/attività sia troppo facili e svalutanti, che non rispecchiano quelli che il resto del gruppo è chiamato a gestire, sia troppo articolati, che potrebbero indurre atteggiamenti rinunciatari. A livello operativo, questa indicazione si traduce nell'invito a lavorare con il bambino sempre con due obiettivi: quello di sostenere la possibilità di gestire con successo nell'immediato un compito, e quello di esercitare e rafforzare nel tempo, attraverso un programma a lungo termine, le competenze esecutive che gli permetteranno di conquistare progressivamente autonomia.

Per raggiungere il primo obiettivo sarà fondamentale che l'insegnante fornisca una quantità di aiuto tale da permettere al bambino di non scoraggiarsi, di non abbandonare il campo e di non sviluppare un senso di impotenza appresa. A questo scopo suggerirà strategie e strumenti che facciano sperimentare all'alunno un importante episodio di successo, sostenendo una riflessione di matrice metacognitiva che gli consenta di riconoscere non solo le proprie difficoltà ma soprattutto le tipologie di supporto/aiuto di cui potrebbe avere bisogno, riuscendo inoltre a individuare autonomamente dove recuperare tali supporti/aiuti esterni e come utilizzarli per «rivivere l'esperienza del successo». A nessuno sfuggirà la forte componente motivazionale di questo tipo di intervento. Per raggiungere il secondo obiettivo, sarà invece necessario che l'insegnante faccia leva sul livello di autostima, incrementato progressivamente dalle attività finalizzate al raggiungimento dell'obiettivo, fornendo un reper-

torio di strumenti e strategie sufficientemente flessibili e occasioni per applicarli e generalizzarli. Costruendosi un ricco e flessibile repertorio di strategie per compensare le carenze esecutive l'alunno potrà rendersi progressivamente autonomo nella gestione di un numero sempre maggiore di compiti.

Possiamo dunque definire le competenze esecutive in ambito scolastico come quelle abilità che permettono di attivare comportamenti di autocontrollo, organizzazione, pianificazione e verifica utili per gestire un compito in modo soddisfacente venendo incontro alle nostre principali attese e/o di chi lo ha assegnato (insegnante), tenendo presente che per «gestire in modo soddisfacente un compito» non occorre necessariamente completarlo in ogni sua parte e nemmeno eseguirlo senza errori, ma piuttosto svolgerlo in modo tale che, una volta completato, l'alunno si senta competente e soddisfatto e l'insegnante riconosca la positività di quanto prodotto.

PUNTO 4

La gestione dello spazio e del tempo<sup>1</sup>

*Cristina Prandolini e Gianluca Daffi*

Per introdurre questa buona pratica riprendiamo la definizione delle competenze esecutive in ambito scolastico espressa nell'inquadramento teorico: abilità che permettono di attivare comportamenti di autocontrollo, organizzazione, pianificazione e verifica utili per gestire un compito in modo soddisfacente venendo incontro alle nostre principali attese e/o di chi ce lo ha assegnato (insegnante).

Si propongono in una classe seconda della scuola primaria due attività connesse rispettivamente con le abilità di pianificazione e di gestione del tempo.

La prima riguarda la progettazione di uno spazio informativo con gli obiettivi di riflettere con la classe sull'importanza di avere uno spazio ben organizzato che contenga tutte le informazioni di cui si potrebbe avere bisogno, in classe e a casa, e di insegnare a utilizzare uno strumento per recuperare e gestire più informazioni contemporaneamente.

---

<sup>1</sup> Il contributo qui presentato come buona prassi per gli insegnanti di scuola primaria è un adattamento tratto da Prandolini C. e Daffi G. (2015), *Organizzare la classe con il metodo START*, Trento, Erickson, pp. 28-29; 46-47.

La seconda riguarda le routine della classe con gli obiettivi di rendere riconoscibili le varie fasi che compongono le principali routine messe in atto dalla classe e di favorirne lo sviluppo da parte di tutti gli alunni attraverso la realizzazione di un'infografica.

Di seguito nel dettaglio le due proposte operative.

### 1. Progettiamo uno spazio informativo: fasi del percorso laboratoriale

L'attività prevede lavoro sia individuale sia di gruppo e richiede: un cartellone di almeno 60 cm x 40 cm, pennarelli colorati, calendari da muro (anche differenti tra loro e reperiti dagli alunni), altro materiale in base a quanto concordato in seguito allo svolgimento della prima fase.

#### Modalità di presentazione alla classe

Si consiglia di proporre questa attività all'inizio dell'anno scolastico. L'insegnante avrà cura di introdurla sottolineando che, per svolgere correttamente un compito, è molto importante organizzarsi adeguatamente e raccogliere e gestire più informazioni contemporaneamente.

Se l'insegnante assegna un problema in classe, l'alunno potrebbe dover ricordare a che pagina si trova il problema, quali sono le formule da utilizzare per risolverlo, quanto tempo ha a disposizione e quanto tempo è passato dall'inizio del lavoro. La stessa cosa potrebbe essere richiesta a casa, quando l'alunno deve svolgere un compito assegnato per il giorno successivo o con scadenza più distante nel tempo.

Partendo da considerazioni simili a quelle riportate, si potrebbe proporre quanto segue: «Oggi penseremo a quali informazioni possono esserci utili per svolgere un compito: proveremo a trascriverle tutte in un unico spazio, in modo che sia più semplice accedervi quando sarà necessario».

### Realizzazione

Fase 1. L'insegnante consegna a tutti gli alunni un cartellone sul cui retro è riportata la seguente tabella:

Compito che potrei dover svolgere in classe o a casa	Informazioni utili	Che cosa potrei aggiungere su questo spazio (cartellone) per recuperare velocemente le informazioni
Esempio: problema di matematica	Libro e pagina in cui è scritto il testo	Piccola lavagna su cui scrivere la pagina del libro in cui è scritto il testo
Esempio: problema di matematica	Formule necessarie per risolvere il problema	Foglio con elenco delle principali formule
Esempio: problema di matematica	Tempo trascorso e tempo ancora a disposizione	Orologio
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

L'insegnante stimola la riflessione, fornendo esempi e suggerendo elementi che potrebbero essere inseriti nello spazio informativo. Quando tutti hanno completato la loro tabella, l'insegnante avvia un confronto e, su un cartellone comune, compila una tabella riportante tutto ciò che potrebbe essere utile per recuperare le informazioni mentre si svolge un compito.

Fase 2. Dopo avere eliminato dall'elenco gli oggetti che ritiene di difficile reperimento o poco utili l'insegnante chiede agli alunni di recuperare il resto, come ad esempio:

- piccolo orologio analogico;
- calendario da muro;
- clip o molle fermacarte;
- post-it;
- tovaglietta all'americana in plastica bianca o di colore chiaro;
- pennarelli lavabili.



*Fase 3.* Una volta che tutti gli alunni hanno recuperato il materiale necessario, l'insegnante mostra lo spazio informativo comune che avrà avuto l'accortezza di preparare in precedenza seguendo l'esempio riportato sopra (problema di matematica). Chiede poi a ogni alunno di posizionare sul proprio cartellone gli elementi recuperati, controllandone e giustificandone la posizione prima di incollarli in modo definitivo.

*Fase 4.* L'insegnante, insieme alla classe, decide dove collocare lo spazio informativo comune e invita gli alunni a scegliere dove posizionare il cartellone personale a casa propria, magari nella stanza dove solitamente svolgono i compiti.

#### *Criteri per verificarne l'utilità*

Quotidianamente, quando ce ne sarà occasione, l'insegnante richiamerà la classe all'utilizzo dello spazio informativo. Periodicamente potrebbe sottolineare l'utilità di questo strumento o, se necessario, proporre e discutere l'opportunità di aggiungere o eliminare alcuni elementi.

In alcuni casi potrebbe essere utile fornire direttamente alla classe il materiale necessario per costruire il proprio spazio informativo, avendo cura di recuperare tutti gli elementi che potrebbero risultare utili anche per gli alunni con difficoltà di apprendimento.

## **2. Le routine della classe: fasi del percorso laboratoriale**

L'attività che prevede sia lavoro individuale sia di gruppo si svolge con l'uso di cartelloni colorati e pennarelli.

#### *Modalità di presentazione alla classe*

Gli alunni disorganizzati faticano anche a seguire le piccole routine quotidiane messe in atto dal resto della classe. Anche i momenti più strutturati potrebbero risultare critici, soprattutto

se il bambino non riconosce questa implicita struttura: mentre i compagni agiscono in modo quasi automatico, egli potrebbe sentirsi travolto dagli eventi, mettendo in atto comportamenti che potrebbero apparire non adeguati. Quando un alunno non è in grado di gestire il momento dell'ingresso in classe, o dell'uscita, quando non è pronto per segnare i compiti sul diario o per iniziare a risolvere un problema, potrebbe essere necessario rendere esplicite alcune routine. Il docente potrebbe proporre: «Oggi faremo alcuni cartelloni che rappresentano come ci si deve comportare in alcune situazioni: in particolare cercheremo di capire che cosa fare in alcuni precisi momenti della giornata per essere coordinati tra di noi, cioè per far che tutti sappiano che cosa ci si aspetta da loro e sì che nessuno rimanga indietro. Useremo pochissime parole e molte immagini: faremo un'infografica. Un'infografica presenta informazioni e dati in forma visiva per mezzo di elementi grafici. In questo modo le informazioni raggiungono i destinatari in modo diretto, "colpendoli", e sono più facili da ricordare».

#### *Realizzazione*

*Fase 1.* L'insegnante, insieme alla classe, individua alcune routine quotidiane della classe, più alcune altre che vorrebbe introdurre, ad esempio: routine per l'ingresso in classe a inizio mattinata;

- routine per la correzione dei compiti;
- routine per la preparazione in caso di uscite;
- routine per la chiusura delle lezioni;
- routine per l'ingresso/uscita dalla mensa.

*Fase 2.* Partendo da una routine, l'insegnante chiede agli alunni di elencare tutte le azioni che la compongono routine stessa. Ad esempio, nel caso dell'ingresso in classe a inizio mattinata, l'elenco potrebbe comprendere:

- togliersi i giubbotti e appenderli all'appendiabiti;
- appoggiare la cartella al lato del banco;
- posizionare sul banco il diario;

- posizionare sul banco i compiti svolti;
- posizionare sul banco l'astuccio chiuso;
- al suono della campana sedersi al proprio posto.

Gli alunni ordinano e scrivono le azioni sul proprio quaderno. La procedura si ripete per tutte le routine in discussione.

*Fase 3.* L'insegnante divide la classe in gruppi e a ogni gruppo assegna una routine da rappresentare tramite immagini su un cartellone, eventualmente suggerendo alcuni termini da inserire. Al termine del lavoro i cartelloni vengono appesi nell'aula.

#### *Criteri per verificarne l'utilità*

Periodicamente l'insegnante richiama le routine affisse alle pareti e verifica che tutti le rispettino. Nel corso dell'anno si potranno modificare o eliminare alcune routine in base alle necessità emerse.

#### **Conclusioni**

È fondamentale sviluppare la capacità di pianificare l'esecuzione di un compito così da portarlo a termine con successo, individuando gli step intermedi, suddividendolo in più parti, comprendendo gli aspetti più importanti e quelli che è possibile tralasciare e riconoscendo gli elementi su cui focalizzare l'attenzione passo per passo. Altrettanto importante è la capacità di gestire il tempo, stimando quello che si ha a disposizione, utilizzandolo in modo strategico e rispettando le scadenze.

Il ruolo dell'adulto è stimolare il bambino a riflettere sui propri punti di forza e di debolezza e a utilizzare i primi per supplire agli altri.

## **Metacognizione e metodo di studio**

*Cesare Cornoldi*<sup>1</sup>

Un classico schema della psicologia distingue fra apprendimento incidentale e apprendimento intenzionale. Si ha apprendimento incidentale quando si è esposti a determinate esperienze il cui scopo primario non è quello di generare un apprendimento (ad esempio quando si va al cinema per godersi uno spettacolo, si ascolta una persona che parla) e tuttavia ci si trova ad aver imparato cose nuove. Si ha invece apprendimento intenzionale quando, deliberatamente, ci si impegna a imparare cose che non si conoscono.

Da un certo punto di vista, l'apprendimento incidentale è fondamentale, dal momento che interessa, spesso in una condizione automotivante, gran parte delle esperienze che portano l'uomo a costruire il suo sistema di conoscenze. Esso tuttavia non è sufficiente, perché dipende da fattori parzialmente casuali e difficilmente è in grado di produrre conoscenze puntuali e altamente organizzate. Se

<sup>1</sup> *Cesare Cornoldi* è stato professore ordinario di Psicologia dell'apprendimento e della memoria presso la Facoltà di Psicologia dell'Università degli Studi di Padova, svolge da più di 30 anni ricerche nel campo delle problematiche evolutive associate a difficoltà scolastiche.

infatti è vero che in alcuni casi l'apprendimento incidentale porta a risultati migliori dell'apprendimento intenzionale (ma questo si verifica specialmente in casi di demotivazione e cattivo metodo di studio), normalmente l'apprendimento intenzionale produce effetti più rapidi e solidi. Infatti, sono molte le occasioni in cui siamo esposti ripetutamente in maniera incidentale a certe informazioni, senza riuscire a fissarle in memoria, laddove con un piccolo impegno di memorizzazione si otterrebbero risultati più duraturi. La scuola è pertanto costretta a impegnare spesso gli alunni in sforzi di apprendimento intenzionale più o meno intensi, in parte durante l'attività che si svolge in classe, in parte attraverso richieste di studio individuale. L'impegno intenzionale, tuttavia, non è necessariamente oneroso o spiacevole, dal momento che un individuo può essere intrinsecamente motivato a imparare cose nuove. Capita infatti abbastanza spesso di osservare ragazzi che, in breve tempo e con poca fatica, studiano la materia loro assegnata per casa o che di loro iniziativa si mettono a studiare testi che reputano interessanti. A questi esempi fortunati fanno purtroppo da contraltare altri in cui compaiono, ripetutamente e ossessivamente, svogliatezza, noia, distrazione, lentezza, ritardi, stanchezza, squilibrio nella quantità di tempo dedicato alle varie materie, cattiva assimilazione dei contenuti, incapacità di applicarli a contesti nuovi, ecc. In tutti questi casi è lecito sospettare che manchi un metodo adeguato di studio.

L'attività didattica volta a fornire al ragazzo un metodo di studio deve tenere conto del ruolo delle differenze individuali, dell'influenza degli atteggiamenti e dei vissuti legati al mondo della scuola, del peso che ha la metacognizione. In effetti la nozione di «metacognizione» ha avuto in ambito psicopedagogico un notevole impatto proprio in relazione all'insegnamento di strategie di memorizzazione e di studio. Occorre spiegare perché, anche quando le strategie erano state ben apprese, non venivano generalizzate o comunque usate. Un po' schematicamente si può affermare che non c'è generalizzazione se il soggetto non è in grado di capire la natura del compito e dei processi che implica e di riconoscere le relazioni

tra un compito nuovo e uno vecchio per il quale la strategia era stata appresa e applicata con successo. Non c'è quindi propensione ad applicare la strategia se non:

- si ha una visione d'insieme del nostro funzionamento mentale;
- si è realmente convinti dell'importanza dell'impegno personale e dell'efficacia delle azioni che compiamo;
- ci sono chiare prospettive finalizzate a un miglioramento personale e al raggiungimento di taluni obiettivi;
- si è convinti dell'efficacia delle proprie iniziative;
- si possiede, infine, una capacità di autoregolazione e pianificazione in grado di organizzare la propria attività in maniera da raggiungere gli obiettivi prefissati.

Tutti gli aspetti appena menzionati rinviano in qualche modo alla «metacognizione», nozione che costituisce una specie di grande contenitore in cui vengono raccolte tutte le operazioni cognitive sovraordinate alle operazioni cognitive esecutive, con la funzione di coordinarle, guidarle e indurre alla riflessione. Di fatto, le operazioni cognitive possono essere raccolte in talune categorie fondamentali quali l'atteggiamento metacognitivo (o conoscenza metacognitiva generale), le conoscenze metacognitive specifiche e i processi metacognitivi di controllo. L'atteggiamento metacognitivo si riferisce alla propensione a riflettere sul proprio funzionamento mentale e allo sviluppo di alcune idee di fondo su di esso (che si può analizzare, controllare, modificare, ecc.). Le conoscenze metacognitive specifiche si riferiscono alle idee e alle informazioni sul funzionamento mentale che un individuo ha acquisito. Ad esempio, la convinzione che esistano strategie più appropriate per affrontare certi compiti corrisponde a un buon atteggiamento metacognitivo, mentre la conoscenza di specifiche strategie adatte al caso è un esempio di conoscenze metacognitive specifiche. Infine, i processi metacognitivi di controllo riguardano le operazioni con cui l'individuo effettivamente sovrintende all'esecuzione dei propri processi cognitivi, tipicamente influenzati dall'atteggiamento metacognitivo e utilizzando le proprie conoscenze metacognitive

specifiche. Esempi di processi metacognitivi di controllo sono capire il compito, valutarne la difficoltà e l'importanza (generale o di singole parti), stimare le proprie abilità e risorse, definirsi gli obiettivi (ad esempio in relazione alle caratteristiche non solo personali ma anche specifiche della prova), esaminare le strategie utilizzabili, decidere, pianificare, monitorare l'attenzione e il rispetto del piano, valutare gli esiti della propria azione e trarne delle conseguenze. Come sostenuto in diverse pubblicazioni, lo sviluppo della conoscenza metacognitiva è un requisito fondamentale per un buon utilizzo delle risorse cognitive individuali. D'altra parte, per raggiungere un obiettivo di questo tipo, occorrerebbe impostare «metacognitivamente» tutto l'insegnamento e quindi avviare dei programmi sistematici (Friso, Palladino e Cornoldi, 2006; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015; Friso, Drusi e Cornoldi, 2016).

Ci si limita qui a considerare cinque aspetti che paiono tipicamente e criticamente connessi alla utilizzazione di un metodo di studio.

1. L'obiettivo della «concentrazione» ricorda l'importanza del mantenimento dell'attenzione e soprattutto della necessità che il ragazzo si renda conto dei suoi problemi attentivi e li sappia tenere sotto controllo (quante volte i ragazzi, nel lavoro per casa, si abbandonano ai propri pensieri senza accorgersene o reagire in alcun modo!).
2. L'area della «selezione degli aspetti principali» ricorda l'importanza dei processi di controllo durante la lettura, quando l'attenzione si sofferma su un'adeguata selezione dei punti importanti.
3. L'area della «capacità di autovalutazione» riporta a uno dei temi classici dell'indagine metacognitiva. In questo ambito si sviluppa nel ragazzo una propensione e un'abilità a valutare correttamente le sue capacità e soprattutto le sue prestazioni.
4. L'area delle «strategie di preparazione a una prova» riprende uno spunto generale fornito in precedenza al ragazzo (quando si è lavorato sulla «flessibilità di studio») sollecitandolo a capire correttamente il compito proposto, a stabilire gli obiettivi conseguenti e quindi a adeguare i processi da mettere in atto.

5. Infine, l'area della «sensibilità metacognitiva» sviluppa alcuni aspetti di un atteggiamento metacognitivo e si focalizza quindi sulla propensione a riflettere sul piano richiesto per svolgere determinati compiti e sulla capacità di predisporre piani adeguati.

In base a queste premesse, appare importante che la scuola si impegni a sviluppare la capacità di imparare degli studenti attraverso metodi e strategie che tengano conto delle tre seguenti difficoltà.

1. La scarsa propensione dei ragazzi a usare un metodo di studio che pure hanno appreso, osservando come talora evidenzino il possesso di strategie inattese e sofisticate e poi invece, in altri contesti, il loro approccio sia del tutto inadeguato. Va aggiunto che varie ricerche (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015) hanno mostrato che anche studenti apparentemente molto motivati, con il passare del tempo, finivano per abbandonare queste tecniche, spesso (anche se non necessariamente) perdendo le conoscenze acquisite durante il corso. Dunque non basta conoscere un metodo per utilizzarlo, dal momento che possono mancare agli studenti una pratica sufficiente, la consapevolezza della sua utilità, la motivazione, la voglia di impegnarsi e il riconoscimento di quando e come il metodo vada usato.
2. Il peso aggiuntivo che talvolta il fare riferimento a un metodo di studio comporta. Questo problema può essere esemplificato dalla seguente frase formulata da un ragazzo con difficoltà di apprendimento: «Quando studio, faccio fatica a tener presente il contenuto del testo. Se devo pensare anche alle cose che devo fare per ricordare, non ce la faccio più». Per questo motivo, metodi eccessivamente complicati o strutturati e con i quali il ragazzo non abbia acquisito sufficiente pratica possono addirittura diventare controproducenti.
3. Il pericolo dell'eccessiva rigidità che un metodo organizzato necessariamente comporta. Talvolta l'esecuzione di tutte le operazioni previste dal metodo può risultare macchinosa. Altre volte il compito di studio implicitamente richiede di svolgerne solo alcune, evitando una pedissequa applicazione del metodo.

Un ragazzo che abbia ben acquisito un metodo di studio può essere portato ad applicarlo a tutti i contesti, senza tener conto della specificità di ogni singola situazione. In altre parole, difficilmente un metodo di studio è sufficientemente flessibile da poter essere utilmente applicato alla maggior parte dei materiali proposti (se non a tutti): in caso contrario non sarebbe un «metodo». Inoltre ha un carattere generale e non può tener conto delle caratteristiche specifiche dei soggetti che apprendono.

## Arte, scienza, cittadinanza digitale e metacognizione

*Veronica Cavicchi e colleghi<sup>1</sup>*

### Premessa

Il nostro progetto nasce come PCTO per studenti di classe terza e quarta del liceo scientifico Calini di Brescia, partendo dalla proposta e dalla sfida di «Art & Science across Italy» — un progetto europeo del network CREATIONS (H2020) organizzato dall'Istituto nazionale di Fisica nucleare e dal CERN di Ginevra per promuovere la cultura scientifica tra i giovani — che combina i linguaggi dell'arte e della scienza: due strumenti di conoscenza tra le più alte espressioni della creatività umana. Il progetto — strutturato in fasi successive con seminari in scuole e università, visite a musei e laboratori scientifici, workshop tenuti da esperti del mondo della scienza e dell'arte, e attività di tutoring durante la creazione di composizioni artistiche — ha l'obiettivo di avvicinare gli studenti al mondo della scienza e della ricerca, indipendente-

<sup>1</sup> *Veronica Cavicchi, Emilia Baronchelli, Virginia Arici, Carlo Brufani, Silvia Bordini, Monica Zani, Maria Olga Sofia Malice, Laura Dalè, Alberto Doscioli* sono insegnanti curricolari di scuola secondaria di secondo grado.

mente dalla loro attitudine per le materie scientifiche, utilizzando l'arte come linguaggio di comunicazione.<sup>2</sup>

### Il percorso

L'attività sviluppatasi all'interno del curriculum per l'insegnamento dell'educazione civica si è proposta e si propone tuttora di collegare i progetti presenti nella scuola in un'unità al fine di aprire percorsi di cittadinanza, *service learning* e dialogo con le istituzioni e il territorio, creare dinamiche dentro/fuori la scuola in sinergia con il proprio ambiente e di sviluppare consapevolezza critica e sensibilità negli studenti. L'attività si focalizza sull'analisi e sull'interpretazione dei fenomeni come elemento centrale per l'insegnamento della Cittadinanza e della Costituzione, sull'analisi di dati, sulla ricerca scientifica e sulla cura dell'altro, sulla responsabilità individuale nelle scelte collettive, sull'interconnessione delle conoscenze e sul miglioramento delle capacità di comunicazione, con l'obiettivo di sviluppare negli studenti consapevolezza, metacognizione e creatività.

Gli studenti apprendono il significato della divulgazione scientifica e del coinvolgimento del territorio attraverso l'arte e, partendo dai concetti e dai fenomeni che hanno liberamente analizzato e approfondito, iniziano una riflessione su di sé e sulle personali strategie di apprendimento mentre creano artefatti concreti e/o multimediali, che sono espressione del loro vivere il legame tra scienza, arte e società. Non esiste una valutazione stereotipata, ma ogni studente viene preso in considerazione, indipendentemente dal risultato raggiunto, nelle sue capacità di apprendimento cooperativo (l'artefatto artistico finale è prodotto in gruppi di tre persone) e nell'uso di canali di comunicazione e di risorse diversi. Lo studente stesso, con la sua autovalutazione, diventa consapevole del proprio percorso e dei propri punti di forza e di debolezza. I

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda il sito <https://artandscience.infn.it/>.

prodotti creati, le rubriche di valutazione e le schede di progetto diventano inoltre parte integrante del portfolio di formazione di ciascuno.

In queste attività, la collaborazione tra colleghi è il punto vincente. L'utilizzo di metodologie didattiche e approcci innovativi — la *flipped classroom*, il *service learning*, il TEAL (*Technology Enhanced Active Learning*), la produzione di OER (*Open Educational Resources*) e l'integrazione di CDD/libri di testo, il *Debate* e in particolare l'MLTV (*Making Learning and Thinking Visible*) — consentono non solo di rendere visibile l'apprendimento ma anche di fare in modo che gli studenti si appropriino metacognitivamente dei loro percorsi di esplorazione di sé e della realtà.

Rispettare gli spazi, i tempi e le idee altrui diventa un'avventura. Il percorso garantisce l'interdisciplinarietà: una grande risorsa che sorprende per ciò che può far emergere a partire dalla bellezza di ogni persona, nella sua integralità. Idee e progetti abbozzati, sviluppati da più mani, con intelligenze, competenze e stili diversi producono risultati inaspettati.

Progettare un'opera artistica richiede ideazione individuale, creatività e spirito di iniziativa. I temi scientifici legati all'artefatto da realizzare sono volutamente vasti, complessi, intrisi di significato, al fine di coinvolgere lo studente in un'iniziativa di apprendimento basata sulla ricerca, capace di portarlo a scoprire se stesso (e non solo acquisire nuove conoscenze) nel suo percorso di apprendimento. All'interno del percorso stesso sono stati affrontati argomenti sfidanti: materia oscura, fisica moderna, Big Bang, concetto di «eleganza» nelle discipline scientifiche, antimateria, affreschi cosmici, sorgenti radio extragalattiche, fisica delle particelle, raggi X cosmici, frattali e pianificazione urbana dei centri storici e molti altri. Tutti questi campi di indagine e di discussione — che avvicinano i ragazzi alle carriere STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics*) associate ad essi (astrofisico, fisico, divulgatore scientifico, biologo o botanico, chimico, matematico, artista o architetto, insegnante, medico o epidemiologo, tecnologo e ricercatore, ecc.) — hanno aperto a domande e problemi della

vita reale degli studenti e hanno permesso di sviluppare in loro abilità quali la capacità di esaminare le interconnessioni tra arte e scienza, l'influenza della scienza e dell'arte nella vita di un cittadino, il valore della ricerca e dell'indagine.

L'aspetto più importante è stato la messa in campo di un percorso di riflessione metacognitiva, per analizzare il proprio rapporto con la conoscenza, la ricerca, la cultura ed esprimere la propria creatività. Diventa fondamentale essere in grado di autovalutarsi, per riflettere sul senso di sé in relazione alla propria professione futura e alla percezione della propria integrità come persona.

Il progetto si prefigge di creare opportunità di consapevolezza e ideazione che sorgano dagli studenti stessi: percezione e qualità dell'autoefficacia, educazione emotiva, cura dell'altro, competenza digitale diventano elementi chiave per l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.

L'attività inoltre persegue i seguenti obiettivi.

- Promuovere la cultura della cura tra gli studenti.
- Esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, delega, rispetto degli impegni assunti all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali.
- Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali ragionate.
- Sviluppare la cura online e offline delle relazioni.
- Esercitare i principi della cittadinanza digitale, con competenza e coerenza nei confronti del sistema integrato di valori che governano la vita democratica.
- Imparare a leggere la propria realtà personale.
- Sviluppare la capacità di prendersi cura del loro sé interiore, di sviluppare qualità di presenza in se stessi.
- Promuovere la partecipazione in ambienti online (cittadinanza digitale).
- Imparare a leggere la realtà degli altri.
- Imparare a leggere la realtà del mondo.

- Stimolare una riflessione sull'importanza della cura nel tempo del coronavirus e il valore della ricerca scientifica come responsabilità di ogni cittadino.
- Conoscere il proprio ruolo all'interno della società attuale, aiutare a identificarsi con i ruoli del passato, condividere i propri pensieri sulla responsabilità personale.
- Comprendere l'importanza della cura nelle relazioni.
- Sviluppare l'assertività e il senso di responsabilità nel proteggere la propria fragilità e quella degli altri, saper esercitare una corretta cittadinanza digitale.
- Acquisire una profonda educazione e gestione delle emozioni, sviluppare abilità comunicative attraverso l'arte.
- Imparare a sviluppare progetti e relazioni indipendenti all'interno di un gruppo.
- Valorizzare la dignità umana e i diritti umani, la diversità culturale, la democrazia, la giustizia, l'equità, l'uguaglianza e il primato del diritto, la ricerca scientifica, la libera espressione artistica e la cultura.
- Aprirsi all'alterità culturale e ad altre credenze, visioni e pratiche del mondo, rispetto, senso civico, responsabilità, autoefficacia, tolleranza dell'ambiguità.
- Sviluppare capacità di apprendimento autonomo, di pensiero analitico e critico, di ascolto e osservazione, di empatia, flessibilità e adattabilità, linguistiche, di comunicazione e multilingue, di cooperazione e risoluzione dei conflitti.
- Sviluppare conoscenza critica e comprensione dell'io, della lingua, della comunicazione e del mondo: politica, diritto, diritti umani, cultura, culture e religioni, storia, media, arte, matematica, scienze, fisica e medicina.

### Le fasi

Agli studenti è stato richiesto di realizzare:

- una mostra con opere artistiche e manufatti di gruppo;

- e-book di classe con video o fotografie che ripercorrono temi culturali, scientifici e di interpretazione artistica;
- un sito che rende i coetanei consapevoli della valorizzazione della scienza attraverso l'arte e l'importanza della cultura scientifica e della ricerca in questo campo;
- campagne a discrezione individuale per sensibilizzare sui valori positivi della pace, della ricerca scientifica, della valorizzazione della cultura artistica e della comunicazione positiva sui social network.

Il docente si è relazionato con gli studenti con i seguenti approcci/strategie a seconda delle fasi del progetto:

- *scaffolding*;
- differenziazione didattica e personalizzazione;
- *feedback communication*: utilizzando la comunicazione di feedback, gli studenti sono incoraggiati a cercare autonomamente tutte le risorse necessarie per costruire le proprie conoscenze in relazione al compito assegnato e alla competenza da sviluppare. L'insegnante incoraggia la condivisione delle idee e l'ascolto attivo, chiede l'opinione di tutti, sottolinea le buone domande, ad esempio, attraverso il kit di progetto feedback;<sup>3</sup>
- *tutoring*.

Sono stati valutati:

- la comprensione di un tema rilevante in riferimento al valore della ricerca e della conoscenza scientifica, la cittadinanza digitale, il sapersi prendere cura di sé e la responsabilità di farsi carico di scelte consapevoli;
- l'analisi di un problema e sua descrizione in termini di diritti del cittadino/doveri e possibili soluzioni;
- la verifica disciplinare dei temi scientifici;
- a realizzazione di un'opera artistica di gruppo e presentazione, a livello personale, di una pagina web o di una pagina di un e-book;

<sup>3</sup> Per un approfondimento si veda il sito <http://www.toolkit-thefeedback.eu/it/>.

- l'espressione dell'idea attraverso un prodotto creativo;
- la realizzazione di una pagina web che renda i coetanei consapevoli delle tematiche legate al rapporto tra arte e scienza e al valore della cultura e delle STEAM.

### Valutazione e autovalutazione

Gli obiettivi formativi sono stati analizzati utilizzando strumenti informatici in funzione delle competenze precedentemente indicate, con somministrazione di un questionario di conoscenza dei contenuti disciplinari composto da 42 domande con test a risposta multipla.

Lo studente inoltre è invitato a riflettere sul proprio percorso di autoapprendimento attraverso un questionario e delle attività che lo guidano in una riflessione metacognitiva sui propri stili di apprendimento, sull'autonomia, sulle connessioni tra conoscenza e responsabilità e sulle strategie utilizzate per l'espletamento del compito.<sup>4</sup>

Attraverso la realizzazione del percorso progettuale e del prodotto finale, i risultati attesi per la valutazione tra pari degli studenti riguardano:

- la valorizzazione delle competenze legata all'acquisizione di consapevolezza, l'identificazione di collegamenti e relazioni, l'elaborazione delle informazioni;
- l'aumento delle competenze specifiche nel campo della comunicazione multimediale dal testo creato, alla pagina web, alle strategie per progettare e produrre contenuti originali;
- l'incremento di competenze specifiche nel campo della comunicazione multimediale, dalla narrazione e messa in scena di modelli di campagne di sensibilizzazione sociale ai temi del rapporto tra arte e scienza, alla cura degli altri e di sé;

<sup>4</sup> Per un approfondimento si veda il questionario al sito <http://bit.ly/riflessione-finale-apprendimento>.



- la gestione della progettazione di una storia (*storytelling*);
- l'acquisizione di competenze tecniche per la creazione di pagine web ed e-book.

Si è fatto riferimento sia alle rubriche di valutazione proposte all'interno del Digicomp<sup>5</sup> sia ad esempi di rubriche di valutazione specifiche per gli artefatti prodotti.<sup>6</sup>

### Conclusione

La didattica metacognitiva, nel suo procedere, pone le basi per conoscere l'universo di chi abbiamo di fronte e poter calibrare il contratto e l'iter formativo in modo realistico e ottimizzato. L'apprendimento, con i suoi tentativi, anche parziali o errati, si basa su attività intuitive, che non sempre possono essere chiare e razionalmente motivate. È molto importante portare lo studente a riflettere sulle proprie intuizioni e, dunque, sulle caratteristiche della propria risoluzione del problema o del progetto proposto. Quando si riflette sulle conoscenze e sulle cognizioni, si entra nell'area della metaconoscenza e della metacognizione. Le attività metacognitive sono fondamentali. Grazie ad esse è possibile indagare sulle scelte operate dallo studente, sulle motivazioni ad esse sottostanti, sui tentativi anche solo immaginati e non effettivamente attuati. Attraverso queste riflessioni gli studenti superano stereotipi e bias cognitivi, entrano in contatto con i propri sé possibili, con la propria zona di sviluppo prossimale, esplorando la loro interiorità e le loro strategie di approcciarsi allo studio e alla vita.

<sup>5</sup> Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), si veda il sito [https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digicomp2-1\\_ita.pdf](https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digicomp2-1_ita.pdf).

<sup>6</sup> File visionabile al sito <http://bit.ly/rubriche-prodotti-multimediali>.

## Apprendere con emozione

Daniela Lucangeli<sup>1</sup>

Negli ultimi anni si è sviluppato un nuovo filone di ricerca scientifica, focalizzato proprio sullo studio del rapporto fra cognizione ed emozioni, a cui è stato dato il nome di *warm cognition*, letteralmente «cognizione calda». Ebbene, dagli studi condotti in quest'ambito è risultato chiaro che non ha senso interpretare le funzioni dell'emisfero sinistro e di quello destro come separate o come se codificassero in modo differente informazioni cognitive ed emotive (immaginando l'emisfero sinistro a pilotare la macchina; McGaugh, 2015). Le ricerche di neuroimmagine (una metodologia che si usa per ottenere una rappresentazione del funzionamento del sistema nervoso) sono infatti in grado di «mostrarci» la sinfonia dei nostri straordinari circuiti: flussi sincronici di qualità distinte, pensieri, emozioni e sentimenti... in un continuo scorrere l'uno nell'altro. Nell'intero circuito del nostro cervello le funzioni si attivano

<sup>1</sup> Daniela Lucangeli è professoressa di Psicologia dello sviluppo presso l'Università degli Studi di Padova. È esperta di psicologia dell'apprendimento ed è autrice di numerosi contributi di ricerca e di intervento nell'ambito dell'apprendimento matematico.

insomma in sincronia e diacronia, quindi a ogni attività cognitiva corrisponde un tracciato emozionale: il nostro cervello, mentre pensa, sente anche. Che cosa sente?

Il nostro cervello è come un «ribollitore» che produce e consuma energia biochimica. Questa energia è correlata a flussi neuroelettrici: quando dormiamo produciamo flussi di bassa frequenza (0,1-7,9 hertz); quando siamo svegli, onde di almeno 9 hertz. E quando ci emozioniamo? Possiamo immaginare le emozioni come variazioni improvvisate di flusso; per descriverle parlo spesso di «picchi hertziali», riferendomi all'attivazione di circuiti complessi. Le emozioni sono, dunque, corrente neuroelettrica ed essa lascia una traccia: scrive nella nostra memoria. Faccio subito un esempio di come funziona. Un alto carico di apprendimento e di studio spesso genera momenti di stanchezza; tuttavia, basta una goccia di emozione, data dal sorriso del compagno, dall'incoraggiamento delle figure significative, per far ripartire il sistema: riattivare il ritmo cardiaco e quello respiratorio, modificare il colore della pelle, come anche l'atteggiamento del viso e la disponibilità all'ascolto. La nostra evoluzione ha ritenuto vincente che le reazioni prodotte sul nostro organismo dalle emozioni positive fossero intense, per indurci a continuare a ricercare le cose che ci fanno sentire bene. È in questo modo che si innesca il meccanismo di ricerca: provo una soddisfazione intensa, quindi ne cerco ancora. Invece le onde che riguardano le emozioni dolorose, come la paura e l'angoscia, producono reazioni che rimangono più a lungo nel circuito, perché possiamo costantemente ricordarci di qualcosa che è bene evitare — perché ci nuoce —, e diventano memoria dell'alert (Sah e Westbrook, 2008).

Quando proviamo un'emozione, lo stimolo viene elaborato in prima istanza dai centri sottocorticali dell'encefalo (l'amigdala) e provoca una prima reazione neuroendocrina che ha la funzione di mettere in allerta l'organismo. In questa fase l'emozione determina diverse modificazioni nel nostro corpo: ad esempio variazioni delle pulsazioni cardiache, aumento o diminuzione della sudorazione.

Che cosa succede invece nelle nostre memorie? E che cosa capita, in particolare, quando l'emozione che sperimentiamo è legata in modo diretto a un processo cognitivo, come l'imparare qualcosa a scuola?

Facciamo un esempio. Se mentre imparo la tabellina del 7 sperimento la fiducia del mio insegnante nelle mie capacità, io metto in memoria sia quello che mi ha insegnato, sia la sua fiducia; ogni volta che «riapro il cassetto della memoria» che contiene la tabellina del 7, riprendo anche la sua fiducia, che mi dà incoraggiamento. Se invece mi sento sotto giudizio, penso che «tanto non sono capace» di imparare la tabellina e dico che  $7 \times 7$  fa 47, oltre a fare un errore di calcolo vivo uno stato mentale di sofferenza che ha a che fare con il meccanismo dell'impotenza appresa. Imparo un concetto e nello stesso momento sperimento paura e senso di inadeguatezza: ogni volta che riapro quel «cassetto della memoria», evoco entrambe le cose. Le mie emozioni hanno scritto nella mia memoria l'informazione: «Questa situazione ti fa stare male, evitala!». Se gli errori che i bambini compiono a scuola causano dolore, perché accompagnati da emozioni sgradite, l'alert che si stabilisce nella loro memoria è «Scappa», non è «Affronta l'errore e modificalo».

Questo è il meccanismo che si attiva quando gli studenti apprendono e stanno male. Le nozioni si fissano nel cervello insieme alle emozioni: se un bambino impara con curiosità e gioia, la lezione si inciderà nella memoria insieme alla curiosità e alla gioia. Se impara con noia, paura, ansia, si attiverà l'alert: la risposta della mente trasmetterà il messaggio «Scappa da qui, perché ti fa male». Avere in memoria la traccia non solo dell'informazione studiata ma anche dell'emozione di paura associata al momento dell'apprendimento genera un vero e proprio cortocircuito: il bambino ritrova quello che ha memorizzato a livello di conoscenza, ma anche l'emozione che lo invita a starne lontano.

Dunque, un sistema di apprendimento basato sull'aver paura degli errori, dell'insegnante o della verifica produce un cortocircuito. Tutto quello che il bambino impara con paura, ansia, angoscia, genera delle memorie che lo tengono in costante allerta. Oltre

alla paura, altre emozioni di alert che interferiscono con i circuiti dell'apprendimento sono la vergogna e il senso di colpa. Se la paura dice al cervello «Scappa da lì!», la vergogna dice «Non sei all'altezza» e la colpa dice: «Chi è significativo per te non ti stima». Il meccanismo della colpa, in particolare, funziona in questo modo: il bambino fallisce; l'insegnante attribuisce a lui la responsabilità del fallimento. Si tratta di un sistema di deresponsabilizzazione, un atto interpretativo speculare per cui l'insegnante, evitando di assumersi la responsabilità, la fa ricadere sull'allievo. Purtroppo a me sembra che la colpa e la paura siano emozioni alla base del nostro sistema educativo. Ma bisogna ricordare che esse sono anche alla base di un atteggiamento di fuga e rifiuto.

L'antagonista della paura e della colpa è il diritto di sbagliare: il bambino e l'adulto in questo caso sono alleati contro l'errore, lavorano insieme nella stessa direzione, con l'allievo che viene aiutato dal maestro. Un altro grande antagonista della paura è il coraggio. Quella del coraggio è una sensazione sostenuta da diversi meccanismi: il senso di alleanza, l'impressione di non essere soli, il desiderio di superare l'ostacolo. È ciò che, di fronte a una reazione di timore, consente di attivare le proprie risorse per affrontare una difficoltà e vincerla. Chi vuole aiutare un bambino in pena deve quindi riuscire a infondergli coraggio.

La benzina della mente che fatica e consuma sono, dunque, le emozioni positive. Se le emozioni che accompagnano il compito — la fatica dell'apprendimento — sono di paura, noia, stress, timore per il rischio di essere interrogati, si producono risposte neurofisiologiche, onde cerebrali che riconoscono un alert antico, il quale dice: «Scappa, proteggiti, pericolo!». Invece, tante frequenti emozioni ad alta intensità positiva riattivano il circuito dell'apprendimento e lasciano libera la funzione cognitiva di continuare a imparare. Sono come tanti pianerottoli disposti lungo una scala: rappresentano dei momenti di ristoro che aiutano a riposarsi dalla fatica del salire. Nessuno desidererebbe sprecare i meccanismi del proprio sistema vivente per mantenersi in una continua condizione di allert-

ta, di paura. Peraltro lo stato di allerta attiva il cortisolo, l'ormone dello stress; questo ormone, di per sé fondamentale per il corretto funzionamento dell'organismo, quando siamo stressati aumenta eccessivamente e può portare a una crescita dei valori glicemici, un abbassamento delle difese immunitarie e persino alterazioni della risposta infiammatoria. E tutto questo per imparare le tabelline?!

Nella scuola che vorrei i bambini non consumano energia biopsichica sulla base di un alert costante, anzi, gli insegnanti puntano a ridurre questi stati incoraggiando le emozioni positive che nutrono l'apprendimento, che stimolano l'interesse, la curiosità, il senso di completezza di sé, la percezione di affrontare una sfida commisurata alle proprie possibilità, la consapevolezza, la voglia di impegnarsi, ecc. Il tutto non per una scuola «facile», ma per una scuola autentica.

Quando si pensa a come accompagnare uno studente verso il successo scolastico, di solito ci si concentra su come presentare un determinato argomento, come favorirne la comprensione e la memorizzazione, ma non ci si sofferma sui suoi stati d'animo mentre apprende. Le emozioni non sono disgiunte dall'attività cognitiva, anzi influiscono concretamente sui processi cognitivi (Cornoldi et al., 2018), come attenzione, memoria, comprensione; esse attirano l'attenzione e le risorse su ciò che le induce e indirizzano l'atteggiamento: quindi, se studiando proveremo paura o ansia, cercheremo di evitare la situazione che le suscita, mentre all'inverso cercheremo di avvicinarci a ciò che genera piacere — e ciò si applica, evidentemente, anche all'atto di imparare. Le emozioni influenzano l'apprendimento anche in modo qualitativo: quelle piacevoli favoriscono un approccio olistico, l'intuizione, la creatività nella risoluzione dei problemi e una disposizione ottimistica verso l'impegno che si deve affrontare. Le emozioni negative incoraggiano invece un apprendimento maggiormente focalizzato sui dettagli, sull'applicazione di algoritmi (Pekrun et al., 2011).

Consideriamo, nello specifico, un'emozione sgradevole come l'ansia da prestazione: è dimostrato che essa assorbe le risorse della

memoria di lavoro, quel tipo di memoria che ci consente di tenere in mente contemporaneamente numerose informazioni per utilizzarle nello svolgimento di un compito. Questo succede perché la mente è «occupata» da pensieri o immagini legate al senso di fallimento; a queste condizioni il livello della prestazione che lo studente riesce a ottenere scende davvero, confermando proprio i suoi timori. Si comprende bene come questo crei un circolo vizioso poco funzionale al successo scolastico. Le emozioni piacevoli, al contrario, favoriscono l'uso flessibile di strategie che conducono a un'elaborazione dei contenuti più profonda e quindi permettono una prestazione scolastica migliore, innescando così un circolo virtuoso.

PUNTO 6

Nei panni di un supereroe:  
percorso di scoperta dei propri superpoteri

*Elena Vuattolo e Matteo Vicario<sup>1</sup>*

L'esperienza che qui si vuole raccontare ci proietta nel mondo fantastico e incredibile dei supereroi, dove tutto è possibile e per ogni problema esiste almeno una soluzione!

Entriamo in una sezione di scuola dell'infanzia che accoglie bambini e bambine medi di 4 anni e grandi di 5 anni.

Dall'osservazione sulla situazione di partenza, effettuata dagli insegnanti, emerge la necessità di favorire la conoscenza fra i bambini, in quanto provenienti da sezioni differenti, e facilitare la creazione di un clima relazionale accogliente e collaborativo.

Considerato lo spiccato interesse di alcuni bambini per il mondo dei supereroi, l'approfondita conoscenza delle loro caratteristiche e l'immedesimarsi in loro in molti giochi spontanei, gli insegnanti hanno deciso di seguire questa strada per creare il supereroe del gruppo sezione, quel personaggio, dai poteri straordinari ma allo stesso tempo comuni, in grado di sostenere i bambini che si trovano alle prese con un problema, che vivono

<sup>1</sup> *Elena Vuattolo* è insegnante di scuola dell'infanzia. *Matteo Vicario* è insegnante di sostegno di scuola dell'infanzia.

un disagio o che hanno bisogno di capire come poter stare bene insieme agli altri.

Da una prima conversazione in gruppo, tutti i bambini e le bambine presenti dichiarano di conoscere un supereroe: i più ricorrenti sono Spiderman, Batman, Hulk e il papà.

I bambini più esperti sull'argomento spiegano ai compagni che «i supereroi sono persone buone, molto coraggiose, che vogliono bene al mondo e allora aiutano le persone, gli animali e tutto il pianeta. Questi eroi vogliono proteggere tutti i bambini e si arrabbiano con quelli che fanno i prepotenti e i bulli».

Proseguendo con diversi momenti di discussione, sia con l'intera sezione sia in sottogruppi, alcuni bambini chiedono ai compagni come fanno i supereroi a proteggere tutti i bambini del mondo. Inizia così ad essere condivisa l'idea del *superpotere*, descritto dai bambini come «caratteristiche speciali che servono per risolvere le situazioni».

Dopo aver letto alcune storie di supereroi, la maggior parte delle quali portata da casa dai bambini stessi, e quindi avviate diverse riflessioni condivise sui superpoteri, come si usano, i loro effetti e le conseguenze che comportano, gli insegnanti propongono ai bambini e alle bambine di pensare quale fra le loro qualità, talenti o caratteristiche personali potrebbe diventare un superpotere a disposizione del gruppo per stare bene assieme.

L'obiettivo degli insegnanti è stimolare a condividere con gli altri le proprie qualità, in un'ottica di promozione della conoscenza reciproca, del riconoscimento delle diversità e di fiducia nelle proprie e altrui capacità. Stimolare i bambini fin da piccoli a guardarsi dentro, ad ascoltare se stessi e gli altri e a riconoscere la ricchezza dello scambio e del confronto è sicuramente importante per favorire uno sviluppo sereno e completo all'interno di una comunità, come quella scolastica.

Ciascun bambino, quindi, pensando a sé, a come è fatto, a quello che quotidianamente fa a scuola o vorrebbe fare, ai sentimenti che prova, al modo in cui reagisce alle situazioni, ai suoi sogni,

alle relazioni con i compagni e con gli insegnanti, condivide con il gruppo il suo superpotere, cioè quella parte di sé che può aiutare tutti a stare bene, o meglio, a scuola. Questo è quello che ne emerge.

#### I superpoteri

- Il potere dell'amore perché do sempre i baci
- La pazienza di aspettare il mio turno
- La risata che fa allegria
- Dire per favore quando voglio prendere i giochi che ha il mio amico
- Il potere dei colori per usare insieme pennarelli, matite e pennelli
- La velocità di prendere i fazzoletti di carta quando un altro bambino piange
- I salti grandi che riesco a fare perché quando ero «piccolo» non riuscivo
- Spiegare a parole perché mi sono arrabbiato
- Il potere dei versi per imitare tutti gli animali del mondo
- Gli abbracci che do agli altri la mattina
- L'aiuto a riordinare i giochi quando è ora di farlo
- Il potere della musica che entra nelle mie orecchie e mi fa ballare con tutto il corpo
- Ascoltare cosa mi dicono i miei amici
- Trovare le cose nascoste e che gli altri non trovano
- Aiutare un amico che cade
- Il potere delle parole in lingue diverse
- Cantare quando io sono triste o lo è anche qualche altro bambino
- La forza per spostare i tavoli, le sedie e le panchine
- Le carezze quando qualcuno si fa male e così si consola
- Il potere dell'acqua per dare da bere agli amici e quando lavoriamo con le tempere e gli acquerelli
- La mano che posso dare a tutti gli amici per stare in fila
- Costruire torri altissime con le costruzioni
- Il potere del fuoco per asciugare i giochi in giardino quando sono bagnati dalla pioggia.

A questo punto, viene chiesto di dare vita, attraverso una rappresentazione grafica libera, con materiali e tecniche a piacimento, il proprio supereroe con il suo superpotere. È facile immaginare quante meraviglie siano emerse: dal personaggio con «4 braccia che così può abbracciare più bambini insieme» al «cuore che batte e diventa sempre più grande quando un bambino mi dà un baci».

no», fino alla «palla di fuoco e acqua che sta attaccata alla mano ma senza scottare e bagnare la pelle» o «le facce e smorfie fatte quando ascolta quello che dicono gli altri». Dopo che ciascuno ha presentato agli altri il suo supereroe e che tutti questi personaggi hanno «vigilato sulla classe e sostenuto i suoi abitanti», stando appesi, per quasi un mese, al filo delle meraviglie (uno spago che percorre la diagonale della stanza, utilizzato per mettere ad asciugare i vari capolavori realizzati), è finalmente arrivato il momento per i supereroi di conoscere anche le case dei super-bambini, le super-famiglie e quindi stare insieme a loro anche fuori dalla scuola. Questo passaggio ha un duplice obiettivo: da un lato si vuole facilitare i bambini nel raccontare quanto stanno vivendo a scuola e dall'altro si cerca di dar loro la possibilità di generalizzare un'esperienza piacevole attraverso la condivisione con la famiglia.

Come accade in molte storie di supereroi, nella seconda parte del percorso assistiamo all'evoluzione di questi personaggi. Gli insegnanti introducono il discorso che, a volte, i supereroi si uniscono per aumentare la forza dei loro poteri e chiedono ai bambini se secondo loro questo può succedere anche in questa situazione. Ancora una volta la capacità dei bambini di trovare delle soluzioni non ha limiti... più veloce di un'auto, più veloce di un treno, anzi no, più veloce di un lampo, nasce il super-supereroe, con tutte le caratteristiche di ogni singolo personaggio inventato da loro e che prende il nome di Super-E.

Come nella migliore tradizione dei racconti fantasy, in uno dei tanti pomeriggi passati a scuola, durante un laboratorio (ovviamente segreto), i bambini e le bambine, armati di colori, colle, forbici e carte colorate, hanno dato fattezze concrete a Super-E.

Super-E, con i suoi superpoteri e grazie al contributo di ogni bambino e bambina, accompagna il gruppo nelle routine quotidiane e nelle attività scolastiche; a lui i bambini fanno riferimento nei momenti di contrasto, nella ricerca di aiuti e nell'individuazione di soluzioni.

Ogni giorno Super-E si posiziona o si nasconde in diversi spazi della scuola e la mattina il gruppo dei bambini lo cerca per salutarlo e poterlo «consultare» in caso di necessità.

A questo proposito i bambini raccontano:

- «Quando litigo con un mio amico, e non riusciamo a metterci d'accordo, insieme pensiamo e ci diciamo "Che cosa farebbe Super-E?"»;
- «Quando un compagno piange, faccio finta di essere Super-E con il suo mantello per poterlo aiutare»;
- «Se ho nostalgia della mia mamma, prima vado dalla maestra per farmi coccolare e poi saluto Super-E e gli do un bacino»;
- «Quando la maestra ci dà un lavoro da fare penso a che cosa farebbe Super-E, anche quando non ho voglia»;
- «Nel nostro gruppo, grazie ai nostri superpoteri, che sono le nostre qualità, c'è quello che ci serve per stare bene assieme e se ce lo dimentichiamo possiamo cercare Super-E che ce lo fa ricordare».

Questo percorso si ferma qui. Super-E però continua ad accompagnare il gruppo ogni giorno nel suo stare a scuola e i bambini diventano sempre più consapevoli dei loro «superpoteri». E per quanto riguarda gli insegnanti? Rafforzano la convinzione che offrire ai bambini l'opportunità di lavorare sulla propria identità personale, riconoscendo il valore di quello che ciascuno è, fa e dà, con le proprie capacità e possibilità, è un'ottima occasione per favorire lo sviluppo della propria autostima e del senso di autoefficacia.

Spesso capita di incontrare, già alla scuola dell'infanzia, bambini e bambine che, in una situazione nuova o dinanzi a una richiesta, dicono «non ci riesco» o «non ce la faccio», esternando quasi una sorta di sfiducia in se stessi.

Un percorso di questo tipo non solo promuove lo sviluppo di ogni bambino, ma allo stesso tempo facilita lo sviluppo dell'identità di gruppo. L'espressione personale e la condivisione di ciascuno all'interno di un gruppo dove ognuno si sente accolto e ascoltato

favoriscono certamente dinamiche relazionali e sociali che si ripercuotono positivamente sul vivere comune.

Un gruppo accogliente, dove ognuno riconosce positivamente se stesso e l'altro, diventa uno spazio di crescita dinamico. Il singolo «agisce» sul gruppo e il gruppo sul singolo.

Prima di concludere, ancora alcune informazioni che potrebbero essere utili per capire meglio questo percorso:

- nel gruppo ci sono bambini italiani e stranieri;
- una bambina vorrebbe fare la veterinaria;
- qualcuno è alto, altri meno;
- un bambino ha un disturbo dello spettro autistico e un altro è in fase di valutazione da parte di un'équipe multidisciplinare;
- ci sono bambini con fratelli;
- un bambino è esperto di dinosauri e del sistema solare;
- alcuni di loro sono sempre in movimento;
- a tutti piace ascoltare le storie e giocare assieme!

## Motivare ad apprendere

Fabio Celi<sup>1</sup>

Il comportamento di un bambino in una classe dipende da molte cose: l'intelligenza, il temperamento, la motivazione, la capacità (o incapacità) di controllare le emozioni, come viene educato in famiglia. Si comporta a seconda di come l'insegnante si rivolge a lui, delle richieste, più o meno chiare, che gli fa. Il comportamento dipende molto anche da quello degli altri bambini, dal fatto che i compagni siano tranquilli e silenziosi oppure agitati e aggressivi. Siamo portati a classificare queste cause in interne ed esterne. Pensiamo, ad esempio, che la motivazione sia una causa interna e la richiesta dell'insegnante sia una causa esterna e che un bambino risponda adeguatamente alla richiesta dell'insegnante se è motivato e risponda inadeguatamente se non lo è. Oppure che risponda bene se l'insegnante gli ha fatto una richiesta giusta e risponda male se gli ha fatto una richiesta sbagliata. È un modo di ragionare che, dal punto di vista pratico, ci porta poco lontano. Messa in questi termini, la divisione è troppo rigida. In realtà una richiesta adeguata non

<sup>1</sup> *Fabio Celi* è specialista in psicologia e perfezionato in terapia del comportamento. Ha pubblicato vari articoli e libri nel campo dell'educazione speciale.

migliora solo il comportamento, ma aumenta anche la motivazione. Fattori interni e fattori esterni interagiscono e possono potenziarsi a vicenda.

Il bambino educato in casa nel peggiore dei modi non diventerà magicamente un piccolo lord nelle ore scolastiche, ma il suo comportamento può migliorare, se gli insegnanti adottano metodi educativi adatti. Un bambino convinto di essere «un asino» in aritmetica cambierà un po' l'idea che ha di se stesso se gli verranno proposti esercizi alla sua portata, che permettano di fare esperienze di successo.

Forse è più utile classificare le cause dei comportamenti degli allievi in un altro modo. Ci sono cause sulle quali l'insegnante non ha controllo. L'insegnante non può intervenire direttamente sull'intelligenza di un allievo, ma può proporgli esercizi che la potenzino. Non può trasformarsi in terapeuta della famiglia, ma può mettere un bambino nelle condizioni migliori per ottenere qualche buon risultato scolastico. Per l'insegnante, dunque, è più utile provare a cambiare il proprio comportamento per migliorare quello del suo allievo, piuttosto che arrovellarsi e dannarsi su questioni che non può cambiare. Tra le tantissime cose che dipendono dall'insegnante, c'è la coerenza delle consegne e la chiarezza degli obiettivi.

Può dire a un bambino che fatica a controllare il suo comportamento e ad autoregolarsi: «Non credi che sia arrivato il momento di interiorizzare le regole di una convivenza civile e di smetterla di ignorare le esigenze dei tuoi compagni? Siamo una comunità e dobbiamo rispettarci a vicenda e non offenderci e disturbarci l'un l'altro in continuazione!». Oppure gli può dire: «Ora facciamo una discussione di gruppo. Mi raccomando: cerca di stare attento e quando vuoi dire qualcosa alza la mano e aspetta il tuo turno». Non è la stessa cosa. Il bambino è lo stesso. La sua patologia (se ha una patologia) è la stessa. Ma è più facile che quel bambino rispetti la prima o la seconda consegna?

C'è un'altra cosa che dipende dall'insegnante. Immaginiamo che abbia detto nel modo migliore a un allievo iperattivo e disregolato

di alzare la mano prima di prendere la parola: con chiarezza, ma senza aggressività. Ora immaginiamo che durante la discussione di gruppo il bambino alzi la mano, aspetti il suo turno e poi cominci a parlare. A questo punto possono succedere molte cose. L'insegnante può ascoltarlo attentamente e dirgli che è molto contento del fatto che stia imparando a rispettare la regola del turno di parola. Oppure può ascoltarlo attentamente e dirgli che ha fatto un'osservazione molto intelligente. Oppure può fare tutte e due queste cose insieme. Oppure può criticare la sua osservazione, dicendogli che non è pertinente con il tema della discussione. Oppure può lasciarlo parlare senza fare alcun commento. Oppure può non dargli la parola anche se il bambino ha alzato la mano. Può non accorgersi che l'ha alzata. Può accorgersene ma dirgli: «È mai possibile che tu pretenda sempre di parlare? Ti piace proprio stare al centro dell'attenzione, eh?».

Il bambino è lo stesso. La sua patologia (se ha una patologia) è la stessa. La consegna dell'insegnante è la stessa. Ma è più probabile che in futuro il bambino la rispetti se è stato gratificato, ignorato o punito? Già: punito. Questo è un altro grande problema. Il bambino può rispettare la consegna, ma anche non rispettarla. Può darsi che, nonostante la chiarezza con la quale l'insegnante ha esplicitato la regola della discussione, all'improvviso interrompa tutti e, a voce alta, provocatoriamente, faccia un intervento del tutto fuori luogo.

Anche in questo caso le conseguenze del comportamento possono essere molto diverse. L'insegnante può cacciare il bambino fuori dall'aula, urlando che è il peggior allievo che gli sia mai capitato in quarant'anni di carriera. Può fargli una nota. Può ricordargli la regola e invitarlo a rispettarla. Può fare un gesto con la mano a indicare il silenzio e intanto dare tutta la sua attenzione all'intervento pertinente e regolato di un compagno. Può dirgli di fare molta attenzione, perché un altro comportamento di questo genere farà scattare una nota o lo priverà dell'intervallo. Il bambino è lo stesso. La consegna dell'insegnante è la stessa. Il comportamento inadeguato del bambino è lo stesso, indipendentemente dal comportamento dell'insegnante in quel momento. Ma, in futuro, è più



probabile che il bambino si comporti ancora in modo inadeguato se è stato gratificato, ignorato o punito? Quando l'insegnante ha obiettivi chiari e ragionevoli per ogni suo allievo, li esplicita in modo semplice, così che ognuno possa capire bene che cosa ci si aspetta da lui; gratifica tutti i bambini tutte le volte che raggiungono o per lo meno si avvicinano all'obiettivo; smette di gratificarli in modo sistematico se un obiettivo è stato raggiunto e inizia ad alzare l'asticella per aiutare gli allievi a raggiungere nuovi obiettivi: quando un insegnante si comporta in questo modo, le cose, nella classe, andranno più o meno per il verso giusto.

In una classe dove tutto va bene, non sono necessarie procedure più raffinate o più strutturate. Tra l'altro è interessante notare che quando tutto va bene e l'insegnante è in grado di concentrare la sua attenzione su ciò che dipende da lui — anziché darsi alla famiglia, sull'intelligenza, sul temperamento, sulla motivazione o sull'autostima dei suoi allievi — la famiglia diventerà più collaborativa, l'intelligenza del bambino sarà più stimolata, l'autostima e la motivazione miglioreranno. Quando tutto va bene e l'insegnante è capace di chiedere con chiarezza al suo allievo quello che il suo allievo può dare e di rinforzarlo quando lo dà, persino il temperamento del bambino si modifica: l'allievo diventa un po' più gestibile oppure smette di andare in ansia e di piangere di fronte a una verifica di aritmetica. Quando invece le cose non vanno così lisce, la token economy può aiutare l'insegnante a esplicitare meglio gli obiettivi e a personalizzarli, rinforzando poi i comportamenti adeguati in modo più sistematico. Ci sono infatti infiniti modi di rinforzare. Alcuni sono molto naturali: «Bravo, sono proprio contento» e un sorriso. Quando funzionano, sono i migliori. Altri sono molto artificiali: «Ti sei comportato in modo corretto, ti do un cioccolatino». Salvo casi rarissimi, sono del tutto inadeguati. A volte però, quando quelli più naturali non funzionano e quelli molto artificiali sono controindicati, bisogna ricorrere a dei compromessi. Una ricreazione più lunga, un film da vedere il venerdì pomeriggio, una gita scolastica. Anche qui vale

lo stesso discorso. Quando in una classe va tutto bene, basta dire ai bambini: «Mi raccomando, state attenti durante la spiegazione, intervenite uno per volta durante la discussione e vi meriterete una ricreazione più lunga». Ma quando non va tutto bene, perché in una classe ci sono quattro o cinque irriducibili, sregolati e confusionari, non possiamo rinforzare i loro piccoli miglioramenti concedendo loro, immediatamente, una ricreazione più lunga. Se un bambino iperattivo è in grado di stare fermo e attento per cinque minuti dovrebbe essere rinforzato se sta fermo e attento dieci minuti, perché il rinforzatore è tanto più efficace quanto più veloce è la sua erogazione. Ma nessun insegnante al mondo è in grado di stravolgere la lezione fino al punto di portare tutta la classe a vedere un film subito dopo che un bambino difficile è stato attento per dieci minuti. E il bambino ancora più problematico che è faticosamente riuscito a stare attento per cinque minuti? E quelli che sarebbero riusciti a stare attenti per mezz'ora, se la lezione non fosse stata interrotta dal film? Ecco allora il compromesso della token economy. Quello che di solito sta attento per tre minuti riceverà un token quando ne starà attento cinque. Quello che di solito sta attento cinque minuti riceverà un token quando ne starà attento dieci. Quelli che di solito, con fatica, riescono a stare attenti per tutta la spiegazione che dura in media mezz'ora, riceveranno un token alla fine della lezione, se sono stati attenti. Il primo della classe, che riuscirebbe a stare attento fino al tramonto, ma fatica a interagire con i compagni e tende a starsene troppo per i fatti suoi, riceverà un token quando darà una mano al vicino di banco. Il token è un rinforzatore, anche se non si può mangiare come un cioccolatino ed è molto più maneggevole di una gita scolastica. È un rinforzatore simbolico. Segnala che il bambino ha raggiunto il suo piccolo obiettivo. Quando lo raggiungerà di nuovo guadagnerà un secondo token, e poi un terzo, e così via. Quando tutti gli allievi avranno guadagnato un certo numero di token precedentemente concordato, potranno andare a vedere un film. Sotto questa procedura c'è un impegno reciproco. Un contratto.

L'allievo si impegna a migliorare il suo comportamento e l'insegnante si impegna a notare e gratificare questo miglioramento.

Ci sono però alcune complicazioni. La prima è la punizione. Che cosa fa l'insegnante quando l'obiettivo non è raggiunto? Quando l'allievo emette un comportamento inadeguato?

Se urla, strepita e fa note a raffica si gioca la relazione con l'allievo e probabilmente peggiora lo stato emotivo del bambino e abbassa la sua autostima e la sua motivazione. Se gli lascia fare quello che vuole o peggio ancora lo gratifica, il bambino continuerà a comportarsi in modo inadeguato. Forse gli insegnanti pensano di non gratificare mai comportamenti inadeguati, ma si sbagliano. Se mandano fuori dall'aula un bambino che si è comportato male, forse gli stanno insegnando che, quando è stufo di ascoltare la lezione, il modo più semplice per lui è comportarsi male. Se fanno del sarcasmo quando l'allievo si mette sciocamente al centro dell'attenzione, forse gli insegnano che il modo migliore per stare al centro dell'attenzione è fare lo sciocco. Anche in questi casi la struttura rigorosa della token economy può dare una mano all'insegnante. In estrema sintesi: ti comporti bene, guadagni un token; ti comporti male, lo perdi.

C'è un'ultima accortezza di cui tenere conto: in classe non c'è un solo allievo. Bisognerà dunque stare attenti nell'usare questo strumento, per evitare che sia utile per qualcuno e dannoso per altri, anche perché, all'interno di un gruppo, è difficile che una strategia sia utile per qualcuno e dannosa per qualcun altro. Se è dannosa per qualcuno, finirà per esserlo per tutti.

## Token economy di gruppo alla scuola dell'infanzia

Paola Di Michele e Cristiana Musu<sup>1</sup>

## Premessa

L'ingresso nella scuola dell'infanzia consente al bambino di scoprire la vita collettiva in tutta la sua complessità. Il vivere insieme è una fondamentale esperienza che gli permette di scoprire se stesso e di trovare la propria collocazione in mezzo agli altri. Le attività della scuola dell'infanzia, con la loro gradualità e i tempi distesi, sono rivolte all'acquisizione dei prerequisiti necessari per affrontare una maggiore strutturazione dei tempi scolastici, con l'introduzione delle discipline e una diminuzione del tempo dedicato al gioco.

Quando ho proposto questo progetto alla mia collega insegnante curricolare, nonché pedagoga, non avevo mai tentato l'esperimento di utilizzare uno strumento come la token economy in modo *collettivo*. Né sapevo se potesse funzionare. Si trattava di mettere insieme l'approccio pedagogico con quello psicologico e

<sup>1</sup> Paola Di Michele è assistente all'autonomia e alla comunicazione alla scuola dell'infanzia. Cristiana Musu è insegnante di scuola dell'infanzia.

le relative tecniche, unire due culture scientifiche per il raggiungimento di un obiettivo comune: l'inclusione scolastica. Da una parte, la formazione psicologica di un'assistente all'autonomia e alla comunicazione, dall'altra la formazione pedagogica di un'insegnante curricolare.

I presupposti teorici alla base di questo progetto erano anche apparentemente piuttosto distanti fra loro: da una parte, le tecniche cognitivo-comportamentali di modificazione del comportamento al fine di contenere i comportamenti problema; dall'altra, il principio montessoriano dell'educazione collettiva, che parte dal presupposto che il rispetto delle regole, anziché essere imposto, debba essere il frutto di una naturale tendenza del bambino all'approvazione sociale. In questa impostazione, l'educatore è allora una sorta di «mediatore» che progressivamente riduce (fading) il proprio intervento per eliminare i condizionamenti nocivi alla libera autoeducazione. Attraverso il materiale didattico scientificamente strutturato, infatti, il bambino si autoeduca e si autocorregge limitando in modo drastico l'attività dell'insegnante, che svolge il ruolo di «regista educativo» che veglia sull'attività del bambino «gettando un raggio di luce per poi passare oltre» (Montessori, 2008, p. 23), cioè fornendo solo gli elementi strettamente necessari che diano il giusto orientamento e gli strumenti di conoscenza al bambino, per poi procedere lasciandolo libero di esercitare la sua mente.

Proprio «quando il bambino è lasciato libero rivela se stesso nella sua indole naturalmente disciplinata, ordinata e seria» (Montessori, 2008, p. 23): così riteneva Maria Montessori, la cui teoria prevede un intervento ridotto, ma efficace, all'esercizio della spontaneità e della libertà che porteranno agli obiettivi finali di emancipazione e indipendenza.

In mezzo, l'idea che le tecniche servono se inserite in un contesto di funzionalità degli obiettivi.

Ciò che nasce in determinati quadri teorici e con determinati scopi può (e forse deve) essere utilizzato con elasticità e creatività in base al contesto e ai bisogni.

Nell'ambito delle tecniche cognitivo-comportamentali che coniugano strumenti visivi e rinforzi positivi, ciò che permette alla token economy di essere uno straordinario ed efficace strumento di cambiamento del comportamento è solo apparentemente l'uso del rinforzo. La capacità trasformativa della token economy in realtà risiede nella sua caratteristica di sancire un impegno a rimandare la gratificazione immediata, uno sforzo di autocontrollo dilazionato nel tempo (*effortful control*) teso a una trasformazione duratura. La funzione di sviluppo dell'autocontrollo che risiede nella capacità di scegliere l'alternativa meno gratificante sul momento per un bene più lungo e collettivo. La risultante di questo processo è un apprendimento di tipo metacognitivo, perché implica capacità di autoregolazione e di autovalutazione.

La token economy è dunque uno straordinario strumento per acquisire il controllo metacognitivo attraverso l'autocontrollo, inteso come capacità di autonomia operativa, di automonitoraggio e autorinforzo in un circolo virtuoso che conduce dalla motivazione estrinseca alla motivazione intrinseca. Scopo finale è la stabilizzazione degli apprendimenti, con la generalizzazione delle competenze (Celi e Lisci, 2018). L'uso del rinforzo collettivo simbolico pone in secondo piano il valore del giudizio teso a primeggiare, producendo una situazione di vicinanza e condivisione, creando spazi di discussione, educando al rispetto e alla convivenza sociale.

### Il caso di Arturo

Arturo è un bambino di cinque anni con diagnosi di autismo posta all'età di circa tre anni. È verbale, sebbene con produzione e comprensione linguistiche non adeguate all'età. Il funzionamento cognitivo è legato a un QI al limite della norma, con aree fortemente difformi, difficoltà attentive e di memorizzazione, e abilità visive e visuo-spaziali superiori alla norma. Punto di forza del bambino è la sua ricerca dell'altro, il fatto di vivere con

soddisfazione la socializzazione con i coetanei, pur se mediata dall'adulto.

Presenta comportamenti problema di tipo oppositivo, difficoltà nel rispettare le regole, le transizioni e i tempi di lavoro (difficilissimo mantenere la posizione seduta al tavolo) che sfociano, a volte, in veri e propri meltdown.

Fin dall'inserimento alla scuola dell'infanzia sono state usate strategie visive, come l'orario visivo, costruito con immagini familiari al bambino per gestire l'ansia anticipatoria e le transizioni, che provocavano invariabilmente crisi comportamentali di forte intensità, migliorando progressivamente la gestione della rabbia e la scolarizzazione dell'alunno. L'uso di una token economy rientra in questo quadro di gestione e regolazione del comportamento al fine di migliorarne l'inserimento nel contesto e, di conseguenza, mettere le basi per l'inclusione.

### La classe

Arturo è inserito in una classe eterogenea di 21 alunni, dai tre ai cinque anni, in cui sono presenti anche un altro alunno con importanti difficoltà comportamentali e un alunno con mutismo selettivo.

Trattandosi di una classe piuttosto vivace, le strategie visive adottate hanno riguardato, su suggerimento dell'insegnante di sostegno, anche la strutturazione degli spazi, con la creazione di «angoli» dedicati e facilmente identificabili nel loro specifico utilizzo, per guidare gli alunni all'interno di un vero e proprio ambiente di apprendimento. Ogni «angolo» è stato delimitato e munito, per gli spazi dedicati al gioco, di «collane» poste all'ingresso per indicare il numero massimo di bambini che potevano accedervi in un dato momento.

È stata creata inoltre una «lista visiva dei compiti» con indicazioni illustrate — come ad esempio prendere gli zaini per la merenda o guidare la fila — da compiere a turno settimanale.

### Il progetto

L'idea iniziale di una token economy singola, classica, per migliorare l'adattamento alle regole, è mutata dopo aver osservato che anche i bambini di tre anni utilizzavano spontaneamente l'orario visivo di Arturo per capire la successione delle attività della giornata.

Si è dunque proceduto in quattro passaggi, determinati dal ritmo di apprendimento della classe e dal progressivo aumento delle abilità di autoregolazione e automonitoraggio. La modalità-guida utilizzata è stata il circle-time come mediatore inclusivo.

1. Circle-time preparatori: sono stati svolti tre circle-time. Il primo per condividere l'idea del valore della «regola» come fondamento della convivenza con gli altri, facendo esplicitare agli alunni la loro idea di stare insieme e rispettare gli altri.

Nel secondo circle-time sono state scelte le regole più importanti ed è stato spiegato il funzionamento della token economy, decidendo insieme i modi (assegnazione di rinforzo simbolico, «le stelline» usate come token) e i tempi (tutti i mercoledì pomeriggio, con valutazione finale alla fine del mese, durata media 20 minuti).

Il terzo circle-time è servito per la preparazione collettiva dei materiali, ossia del cartellone con nomi e simboli per la comprensione dei più piccoli e le stelline (uso guidato di forbici, fu-stellatrice e plastificatrice).

Le regole scelte, formulate in modo positivo erano cinque.

1. Fare bene la fila.
  2. Mettere a posto i giochi.
  3. Giocare insieme senza litigare.
  4. Ascoltare gli altri.
  5. Comportarsi bene a tavola.
2. Nel giorno stabilito, a un segnale specifico (l'insegnante o l'educatore prendono il barattolo contenente le stelline-rinforzo) i bambini si dispongono spontaneamente in cerchio e, a turno,

vengono chiamati per decidere, insieme all'adulto se, per ogni regola del cartellone, il comportamento sia stato adeguato e quindi venga assegnata la stellina. In questa fase, il linguaggio dell'insegnante-educatore è accogliente e non giudicante, per favorire una valutazione serena dell'alunno, con l'idea che si impara facendo e si può sempre migliorare. Per aiutare Arturo a migliorare i suoi tempi di attesa, si è scelto di dilazionare progressivamente il momento della chiamata.

3. L'alunno con mutismo selettivo ci ha fatto comprendere che apprezzava molto questa attività, che si svolgeva con molta calma e rilassatezza. Gli è quindi stato proposto di diventare l'«assistente della maestra», tenendo il barattolo delle stelline e consegnandole ai compagni per metterle sul cartellone, ruolo che il bambino ha accettato con entusiasmo. Il ruolo decisionale dell'insegnante-educatore andava gradualmente riducendosi, lasciando sempre più ai bambini la valutazione finale relativa all'attribuzione o meno delle stelline.
4. L'autodisciplina degli alunni nello svolgere questa attività è migliorata notevolmente nel corso dei mesi. I più grandi erano diventati molto bravi a valutare autonomamente il proprio comportamento e, di conseguenza, ad autoregolarsi, fungendo da modello per i più piccoli e per Arturo. Quando necessario, inoltre, vestivano i panni di tutor ricordando e accompagnando al rispetto delle cinque regole dell'attività. I piccoli, da cui non ci si poteva aspettare, per ovvie questioni di sviluppo, abilità metacognitive adeguate, avevano preso l'abitudine, quando dovevano attribuirsi il rinforzo, di «guardarsi intorno», osservando le espressioni dei compagni come regolatore (era stato richiesto di svolgere l'attività in silenzio e di non esprimere giudizi sugli altri).

In questa ultima fase, l'insegnante-educatore è stato solo un osservatore esterno dell'attività, con la sola funzione di consegnare il barattolo dei rinforzi all'«aiutante», per indicare l'inizio dell'attività.

## Conclusioni

L'apprendimento è un fatto sociale. E questo vale sul piano sia degli apprendimenti scolastici sia delle competenze sociali. Proprio per questo motivo, è molto importante introdurre fin dalla scuola dell'infanzia un tipo di valutazione che privilegi l'aspetto più preminentemente formativo, basato sulla consapevolezza interna del «so fare» opposta al voto assegnato dall'insegnante. Per quanto riguarda l'uso di tecniche pensate per la pedagogia speciale all'interno del gruppo classe, la stessa parabola umana della Montessori, partita dalla scuola magistrale ortofrenica e dalla pedagogia speciale per approdare alla «Casa dei Bambini», ci insegna che ogni metodo, tecnica e strumento sono vuoti se non utilizzati nell'ambito di una visione più ampia di tutti i bambini con le loro specifiche e irrinunciabili diversità.

L'implicazione fondamentale di questo ragionamento è che la didattica speciale e gli apporti della psicologia all'educazione dovrebbero rivestire un ruolo centrale per rafforzare l'identità emotiva e socio-affettiva degli alunni all'interno di una progettazione integrata, che tenga conto di tutte le declinazioni professionali presenti nell'équipe. Una progettazione che sia capace di includere tutti e al contempo capace di flettersi e adattarsi al mutare delle esigenze e delle parabole evolutive che i nostri stessi alunni ci suggeriscono, in una visione dialogica e sperimentale dell'educazione.

Il ruolo dell'educatore è quello di facilitatore di processi di crescita intesa come aspirazione alla autodeterminazione o, come diceva la stessa Montessori, un'educazione alla libertà.

Può esserci apprendimento solo se ci sono scambio e condivisione. Spesso, proprio perché l'apprendimento implica la reciprocità, non sono così prevedibili le traiettorie di sviluppo che si determineranno. Ecco perché questo progetto è nato in un modo e si è modificato nel tempo.

I benefici osservati non si sono limitati alla riduzione significativa dei comportamenti problema del bambino con autismo, ma

hanno riguardato anche le altre difficoltà presenti. Il progetto ha aiutato i più grandi a sviluppare abilità sociali e metacognitive e i più piccoli a rapportarsi con modelli positivi e ha potenziato la capacità di tutti di stare insieme, di essere *con* gli altri.

## Forme di valutazione, verifica e feedback in ottica formativa

*Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco<sup>1</sup>*

A partire dall'anno scolastico 2020-21, le scuole primarie sono state chiamate ad attuare l'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. In pratica, i voti in decimi introdotti nel 2008 sono stati sostituiti da giudizi descrittivi «nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti».

Nello specifico, i giudizi descrittivi da riportare nel documento di valutazione sono definiti in funzione dei livelli di apprendimento:

- in via di acquisizione
- base
- intermedio
- avanzato.

Il cambiamento va nella direzione giusta, ma non sfugge una timidezza a dir poco eccessiva: un provvedimento non esteso a tutta

<sup>1</sup> *Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco* sono insegnanti di scuola primaria a Modena, formatori sui temi della didattica inclusiva e ideatori del progetto *E.co.Le* per l'utilizzo delle LIM nella didattica.

la scuola di base, ma pensato per la sola scuola primaria, rischia di essere poco efficace o, addirittura, di creare difficoltà in termini di continuità. Tuttavia, i giudizi descrittivi sono un indubbio passo in avanti e possono aiutare a superare alcune storture di funzionamento e di comunicazione ben evidenziate, dal 2008 a oggi. Il vero cambiamento, un cambiamento sostanziale, necessita però di un cambio di paradigma.

Proviamo ad assumere su noi stessi questo cambio di prospettiva, immaginando la valutazione efficace di un adulto in merito al suo lavoro quotidiano. Probabilmente la persona in questione riterrà più funzionale e meno sanzionatoria una valutazione che abbia alcune caratteristiche precise.

- *L'utilità.* Se si ritiene che le osservazioni ricevute saranno funzionali alla ridefinizione delle strategie professionali e possano essere utili a successi futuri, è molto probabile che si guarderà la valutazione sotto una luce diversa. Anche gli sforzi per migliorare i propri risultati saranno sostenuti da una motivazione ben più strutturata.
- *Il feedback.* Per essere realmente efficace e utile a chi è valutato, la valutazione dovrebbe quindi avere tutte le caratteristiche del feedback. Dovrebbe essere tempestiva, dovrebbe contenere in sé un meccanismo di retroazione per modificare il percorso ed essere sostanzialmente lontana da un approccio giudicante.
- *La condivisione.* È prevedibile che pochi adulti siano disposti ad accettare volentieri una valutazione espressa in modo unilaterale da un valutatore. Di fronte a una situazione così importante per l'identità professionale e personale, ognuno vorrebbe poter dire la propria, argomentare le scelte, giustificare eventuali errori e imprecisioni.
- *Il supporto.* Nella pratica quotidiana sono ben poche le professioni che possono essere svolte senza il supporto degli altri. Se prendiamo lo stesso lavoro degli insegnanti, ad esempio, molti dei risultati di un docente sono in parte condivisi con il lavoro dei colleghi. In un sistema efficace, la valutazione del singolo do-

vrebbe essere parte integrante di un sistema complessivo, in cui anche gli altri sono coinvolti.

Di queste caratteristiche — probabilmente condivise se riferite al mondo adulto — spesso non c'è traccia nella valutazione scolastica. A fine quadrimestre, infatti, i docenti hanno a disposizione i risultati di più prove di verifica, sotto la cui definizione possiamo inserire qualsiasi modalità di raccolta di informazioni su una prestazione, e devono sistemare questi dati sulla scala (numerica, letterale o aggettivale) richiesta. Questo è un passaggio cruciale, il momento di maggior criticità e che non di rado ha creato consistenti differenze tra gli stessi insegnanti. Se pensiamo solo all'analisi dei risultati, vediamo che questa esclude ogni supporto della comunità dei pari, difficilmente è condivisa con altri che non siano i docenti e — se anche può avere le caratteristiche del feedback — è improbabile che venga percepita come utile da parte di chi viene valutato.

A partire da quanto osservato, la nostra idea è che bisogna identificare e mettere in atto meccanismi in grado di restituire un significato costruttivo alla valutazione. Non è sufficiente una generica disponibilità all'ascolto delle ragioni dello studente o della studentessa o una teorica interpretazione della valutazione formativa come strumento di messa a punto della progettazione didattica. Serve altro: servono indicazioni e azioni precise.

Una valutazione efficace chiede di ridefinire il setting d'aula, necessita di materiali e procedure e di altri accorgimenti. Chi apprende deve essere messo nella condizione di esercitare metacognizione e quindi sviluppare il più possibile — nei limiti delle condizioni specifiche di ognuno — la capacità di autovalutazione. Il docente assume un ruolo di indirizzo e organizza le condizioni di contesto affinché tutto questo possa trovare concretezza e consapevolezza. La valutazione efficace è quella che produce autovalutazione. È proprio l'uso di strumenti concreti — di partecipazione e di autoregolazione — a determinare la collocazione della valutazione sul terreno dell'inclusione.

Abbiamo voluto definire questo approccio alla valutazione con l'aggettivo «solidale», parola ricca di rimandi semantici, ed è questo il nucleo intorno al quale proviamo a immaginare un nuovo paradigma valutativo e sul quale abbiamo costruito gli strumenti e l'esperienza descritti in seguito.

La valutazione è solidale quando:

- è compiuta mettendo insieme e unendo, in solido, punti di vista diversi. Tradizionalmente, la valutazione è una funzione del docente e ogni ingerenza degli alunni e delle alunne è vista come un'invasione di campo. La valutazione solidale fa entrare il punto di vista di chi impara — e la sua relativa responsabilità — nel percorso valutativo. Non si tratta, ovviamente, di «cedimento» o, peggio, di «delega» della responsabilità della valutazione. Mettere insieme punti di vista diversi vuol dire fare in modo che chi apprende sviluppi criteri efficaci di autovalutazione attraverso la guida attenta dei docenti;
- è praticata nel riconoscimento del valore e della diversità dell'altro. Quali eventi sono sottesi alla prestazione di un alunno o di un'alunna? In quale modo è possibile sbloccare una condizione che determina scarsi apprendimenti o una difficile socializzazione di un alunno o di un'alunna? Le diversità dei percorsi e delle condizioni di partenza ci portano a dire che il termine «valutazione» dovrebbe essere abbinato in maniera sapiente a «individualizzazione». In maniera sapiente vuol dire, però, anche riconoscere che esistono obiettivi fondamentali per esercitare diritti di cittadinanza. Quindi, irrinunciabili. Il principio del valore e della diversità dell'altro implica anche il «mio» valore e la «mia» diversità. Su questa base comune si costruisce il senso di appartenenza alla classe: il modo in cui io e l'altro costruiamo le nostre rispettive autovalutazioni «mi» riguarda, perché posso trovare e fornire supporto;
- richiama un più generale effetto di solidità. Insegnare può essere declinato in tanti modi, ma uno degli effetti più importanti del lavoro di un docente è rendere più forti, solidi e resilienti i propri alunni. Questo effetto potente dell'insegnamento è la manifesta-

zione matura della capacità di autovalutazione e la conseguente capacità di autoregolazione di chi apprende. Non si ottiene un effetto così importante applicando la valutazione come giudizio. Si può ottenere, invece, interpretando la valutazione come valorizzazione di ciascun soggetto. Per cambiare la pratica della valutazione in una «prospettiva solidale» sono però necessari strumenti, cioè risorse di varia natura: dalle scelte metodologiche all'uso di supporti, fino alla definizione di pratiche didattiche.

In un ecosistema-classe il riscontro al comportamento, sia sociale sia di lavoro, di ciascuno arriva da più parti: dai propri pari, tra alunni e alunne, dai docenti, ma anche tra colleghi, da e verso i genitori. Questo riscontro è il feedback, uno degli strumenti fondamentali della valutazione in un'ottica solidale che può essere definito come un meccanismo di retroazione: la capacità, cioè, di autoregolazione che permette di riutilizzare i risultati del proprio comportamento.

Fornire un feedback negativo in riferimento a una prestazione è ben diverso dall'esprimere un giudizio negativo, perché il feedback contiene al proprio interno gli elementi di autoregolazione per risolvere quel che non ha funzionato. È importante, affinché il feedback non coincida con il semplice giudizio negativo, che venga comunicato nella maniera corretta. Un feedback efficace deve:

- *essere espresso in positivo*, ad esempio, che cosa fare per migliorare e non fermarsi a definire che cosa non ha funzionato;
- *riguardare le azioni*, non la personalità di chi le compie: il focus è sempre sul lavoro;
- *rivolgersi al futuro*: darsi degli obiettivi a breve e medio termine;
- *essere tempestivo e continuativo*: fornire un feedback a distanza di tempo ha poco senso;
- *essere chiaro e specifico*: una valutazione standard difficilmente contiene questi elementi di chiarezza auto-esplicativa;
- *essere emozionale e fiducioso*: non bisogna dimenticare che un buon feedback è lo strumento con il quale sollecitiamo gli alunni e le alunne a mobilitare le proprie risorse per migliorare le prestazioni.



Fornire un feedback non è però condizione sufficiente: è necessario che chi lo riceve sia in grado di utilizzarlo, e solo questa comunicazione costante produce un reale miglioramento del comportamento di lavoro o del comportamento sociale.

Questo scambio continuo non è automatico né è esente dalla necessaria critica riflessiva.

A questo punto, è evidente che bisogna sciogliere alcuni nodi: come facilitare lo scambio di feedback corretto in classe? Come fare di questo potente motore delle relazioni e della didattica uno strumento funzionale all'inclusione?

Per rispondere a questi quesiti, può essere utile partire da un racconto di esperienza attraverso la quale proviamo a far emergere elementi di carattere generale.

Un modello di valutazione inclusiva, infatti, non può prescindere da alcune accortezze e procedure che proviamo ad analizzare immaginando una classe al lavoro. Si tratta per lo più di attività che si distanziano da una valutazione di tipo tradizionale, ma che diventano strategiche in un'ottica di valutazione formativa. Si tratta, in fondo, di pratica didattica.

## Valuta come vorresti essere valutato

*Ivan Sciapeconi ed Eva Pigliapoco*

### La valutazione condivisa

Per essere efficacemente formativa, la valutazione deve essere condivisa: la capacità di ogni alunno e di ogni alunna di leggere i propri bisogni formativi e di interiorizzare il locus of control è determinante nel successo scolastico.

Per questo motivo, immaginiamo di definire gli obiettivi di tutta la classe e di riportarli in un cartellone condiviso in classe. A inizio anno. Nel cartellone saranno inclusi sia obiettivi di tipo disciplinare, sia obiettivi più legati alla sfera sociale, relazionale ed emotiva. Il cartellone, che chiameremo «poster di classe», non è un'opera definita una volta per tutte ma un vero strumento di lavoro da utilizzare a più riprese.

Secondo una cadenza periodica, che indichiamo in circa quindici giorni, la classe si ritrova in un circle-time, davanti al cartellone, per fare una revisione degli obiettivi individuali. In questi momenti dedicati, infatti, gli alunni e le alunne individuano gli obiettivi prioritari sui quali lavorare e fanno il punto della situazione. Si tratta di una discussione collettiva, nella quale i bambini e le bam-

bine ricevono suggerimenti, commenti, supporto sia dai compagni, sia dagli insegnanti. L'obiettivo di questa fase di lavoro è «rendere visibile» l'apprendimento. La condivisione e la discussione degli obiettivi di ciascuno, nel momento del circle-time, diventano un'occasione importante per valutare collettivamente i progressi di ciascuno.

Ovviamente, l'efficacia del circle-time è strettamente correlata al clima di classe che i docenti avranno saputo creare. In un contesto nel quale ogni componente del gruppo è consapevole di poter parlare di sé e di ricevere un contributo positivo, sarà più propenso a esporsi e trarrà maggior profitto dal circle-time stesso.

Generalmente, in una classe sono presenti livelli diversi di competenze e abilità. Man mano che bambini e bambine scelgono e discutono gli obiettivi da raggiungere nel breve periodo stabilito e forniscono autovalutazioni, riceveranno un parere e alcune indicazioni anche dai compagni. Sotto la guida dei docenti, in questo modo, i componenti del gruppo impareranno a esercitare un'importante azione di feedback.

Il ruolo del docente è, quindi, fondamentale. Difficilmente, in un gruppo classe, la capacità di gestire la propria autovalutazione — e una discussione su questo argomento — è equamente distribuita tra gli alunni. Alcuni di essi andranno sostenuti o sollecitati, ad altri andrà fatto presente che i punti di vista possono essere diversi. Il docente entra in campo, cioè, sia come consulente esperto sulla definizione e valutazione degli obiettivi, sia come costruttore di dinamiche comunicative efficaci.

La scelta degli obiettivi di ciascun membro della classe viene «sancita» con un post-it: ognuno scrive il proprio nome su un foglietto e lo incolla nella casella dell'obiettivo (o degli obiettivi) che ha scelto per sé. Questa fase è importante, perché il cartellone rimarrà sotto gli occhi della classe per tutto il tempo scolastico. L'impegno a lavorare su un determinato argomento, quindi, è preso con tutto il gruppo e rimarrà valido fino al successivo momento di revisione (il circle-time). Ciascun componente della classe, quindi, avrà modo di verificare e discutere il proprio anda-

mento e quello degli altri. In caso di necessità, i docenti possono ovviamente decidere di anticipare il circle-time, anche se questa opzione andrebbe riservata per situazioni eccezionali: la regolarità degli appuntamenti contribuisce a creare una ritualità di grande valore.

Con la valutazione condivisa, i docenti comunicano alla classe che la valutazione stessa non è una prerogativa degli adulti. Per essere efficace e portare a un reale miglioramento, la valutazione deve essere distribuita e accogliere punti di vista diversi: un approccio ben diverso se confrontato alle tradizionali pratiche centrate sul docente. La valutazione condivisa è quindi strettamente correlata a una precisa idea di classe, di cui fanno parte il clima, le modalità comunicative, le scelte pedagogiche dei docenti e così via. Un approccio così caratterizzato potrebbe sembrare più facilmente adottabile con i bambini delle prime classi, quando cioè prassi e proposte operative sono ancora in corso di definizione. In realtà non è così: anche con bambini e bambine più grandi, le buone pratiche danno ottimi frutti.

Definita una prassi per la valutazione condivisa, attraverso circle-time e poster di classe, possiamo porci alcune domande: quale ruolo hanno gli strumenti di verifica in questa modalità di lavoro? Quali strumenti possono essere forniti a bambini e bambine per avere una percezione chiara del proprio miglioramento?

### **Il monitoraggio costruttivo e il feedback**

In via del tutto generale, il processo di verifica andrebbe identificato come azione di monitoraggio. Proporre una verifica alla classe, cioè, vuol dire fornire uno strumento attraverso il quale ognuno ha l'occasione di controllare il proprio apprendimento.

Una volta scelti gli obiettivi da raggiungere, ciascun alunno e alunna svolge delle attività specifiche e affronta prove più o meno strutturate, nelle quali mette in pratica le proprie conoscenze e abilità. In questa fase, il ruolo dei docenti coincide con quello di un caregiver che indirizza il proprio feedback in modo costruttivo.

Conseguentemente, in fase di correzione di un compito, l'insegnante farà attenzione a:

- creare il giusto clima di ascolto e comunicazione. Per essere pienamente efficace, il feedback ha bisogno di una prima fase di preparazione durante la quale, magari, si sottolineano gli aspetti positivi del lavoro svolto;
- commentare nel merito ogni aspetto della prestazione. Per essere pienamente efficace, il feedback deve individuare e analizzare elementi specifici della prestazione;
- individuare sviluppi futuri. Per essere pienamente efficace, il feedback deve essere percepito come funzionale al miglioramento. È quest'ultimo aspetto a rappresentare il vero «motore della didattica»: il parere del docente viene espresso non per sottolineare punti di forza e punti di debolezza, ma è finalizzato a mettere in luce come i punti di forza e di debolezza possano incidere sugli apprendimenti futuri.

Le azioni di monitoraggio — che hanno alcuni aspetti in comune con le tradizionali verifiche — e il feedback consentono al docente di osservare la costruzione degli apprendimenti da parte degli alunni e delle alunne.

Nel caso in esame, quindi, la nostra classe ha definito gli obiettivi complessivi da raggiungere; ogni bambino e ogni bambina ha scelto l'obiettivo da approfondire in termini individuali, a partire dal riconoscimento dei propri bisogni; attraverso le prove di monitoraggio, il docente ha fornito un feedback sull'andamento degli apprendimenti e suggerito strategie per migliorare. A questo punto, però, serve uno strumento a supporto degli alunni e delle alunne per chiarire la natura del percorso e per portare in superficie il mondo interiore di ognuno. Questo strumento è il diario di bordo.

### **Il diario di bordo**

Nell'esperienza che stiamo raccontando, il diario di bordo è stato autoprodotta e presenta le seguenti sezioni:

- una copertina con il nome del bambino o della bambina;
- il poster di classe, contenente gli stessi obiettivi definiti con la valutazione condivisa;
- una scheda nella quale riportare gli obiettivi mensili scelti dal singolo bambino o bambina;
- una «valigia» degli strumenti da portare con sé per raggiungere gli obiettivi mensili: le risorse interne;
- una mappa degli aiuti, ovvero le persone che possono dare una mano a raggiungere gli obiettivi: familiari, amici e amiche, gli adulti della scuola, altri adulti: le risorse esterne;
- un piano «scaccia-crisi», cioè un insieme di riflessioni e strategie per individuare e risolvere eventuali momenti di difficoltà;
- un diario settimanale contenente gli obiettivi da raggiungere e le osservazioni sul lavoro svolto: una raccolta dei feedback e delle autovalutazioni;
- uno schema per richiedere il feedback di qualcuno;
- una scheda di autovalutazione impostata sulle quattro dimensioni della nuova valutazione per fare il punto periodicamente.

Il diario di bordo, quindi, propone agli alunni e alle alunne un'attività di riflessione sistematica rispetto al lavoro, agli atteggiamenti messi in campo, alla gestione dell'errore e all'automonitoraggio. Il lavoro che stiamo descrivendo è in fase di completamento, ma abbiamo già osservato una maggior focalizzazione dei bambini e delle bambine rispetto a una complessiva crescita delle competenze.

Il monitoraggio costruttivo e il diario di bordo sono sostanzialmente strumenti di accompagnamento e di supporto, funzionali per arrivare al momento della valutazione vera e propria. In linea con le indicazioni della recente normativa, infatti, la valutazione avviene secondo quattro dimensioni — autonomia, gestione delle risorse, tipologia della situazione, continuità — che finiscono per influenzare in modo sostanziale la costruzione delle prove. In altri termini, servono delle prove che permettano di indagare le quattro dimensioni. Abbiamo definito queste prove «sfide progettuali».

### La valutazione come sfida

Il termine «sfida» ricorda una prestazione sportiva e, sempre facendo riferimento allo sport, è possibile completare la metafora dalla quale siamo partiti: le prove di monitoraggio costruttivo richiamano gli allenamenti, quelli in cui si esercitano diverse abilità, mettendo in gioco conoscenze e risorse varie, con il supporto di un «coach» attento e pronto a suggerire strategie per migliorare. La sfida è la vera e propria gara, o il saggio.

Sgomberato il campo da qualsiasi fraintendimento competitivo, che rappresenta il punto debole di questa similitudine, proviamo a entrare nel dettaglio.

Dopo aver definito gli obiettivi di classe e aver supportato bambini e bambine nella scelta e nel raggiungimento di obiettivi individuali, è arrivato il momento di mettere alla prova le nuove acquisizioni. Si tratta di acquisizioni cognitive, affettive, motivazionali e relazionali. In linea con le quattro dimensioni della nuova valutazione, quindi, ben difficilmente una prova di questo tipo potrà essere organizzata secondo la modalità «carta e penna».

Molto più logico organizzare una situazione complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, in cui alunni e alunne possano affrontare un problema aperto, dove non tutti i dati siano ben definiti e la soluzione non sia unica, ma aperta a più possibilità. Un contesto di questo genere, tipico delle situazioni affrontate dai gruppi creativi, mette tutti nella condizione di trovare una pista risolutiva propria, a partire dalle proprie situazioni di partenza, dalle proprie risorse, dal proprio approccio cognitivo e dalle proprie competenze. È un contesto sostanzialmente inclusivo.

Nella sfida progettuale, i docenti presentano alla classe un problema e organizzano tutti gli elementi di contesto funzionali alla sua soluzione. Una parte delle risorse andrà cercata direttamente dai chi si attiverà nel compito, dato che dovrà confrontarsi anche con situazioni nuove e in autonomia. La continuità delle prestazioni nelle diverse sfide completa il quadro delle dimensioni che compongono la nuova valutazione.

Si potrebbero citare numerosi esempi di sfide progettuali condotte in questi ultimi anni. Durante la didattica a distanza, ad esempio, abbiamo chiesto ai nostri alunni e alle nostre alunne di promuovere attività di lettura (infografiche, pubblicità, attività di booktuber o altro) destinate ai loro coetanei. O di allestire mostre virtuali con foto e testi in base a dei temi generali condivisi come gruppo.

In realtà, non esiste una reale differenza sostanziale tra le sfide progettuali e i compiti di realtà, se non in relazione al fare scuola di tutti i giorni e ad alcune caratteristiche più definite. Tradizionalmente, i compiti di realtà sono stati intesi come attività da svolgere in momenti precisi dell'anno scolastico, in aggiunta all'attività didattica «normale». Questo ha voluto dire, spesso, un carico notevole di progettazione aggiuntiva per i docenti, poco motivato da un reale aumento di apprendimenti/competenze.

Con le sfide progettuali, invece, il sistema di valori è ribaltato. Prove standard, verifiche carta e penna, attività ed esercitazioni sono un modo per arrivare più preparati al momento «vero», alla vera valutazione, cioè alla sfida progettuale (o compito di realtà). Non si tratta di un cambiamento da poco. Attraverso il cambio di passo operato dalla valutazione, si opera un'innovazione sostanziale su tutto il terreno della didattica.

### Il colloquio di restituzione

Siamo quindi arrivati alla fine dell'anno scolastico. La classe ha condotto una lunga attività di monitoraggio e ha affrontato un numero sufficientemente ampio di sfide progettuali. Gli alunni e le alunne hanno avuto modo di confrontarsi pubblicamente sugli obiettivi e sul percorso nei momenti di discussione collettiva o di riflettere individualmente con il diario di bordo.

A questo punto, non resta che affrontare l'ultimo momento della valutazione: la restituzione, attraverso un colloquio, dei risultati ai genitori. A nostro avviso, siamo davanti a un paradosso.

Per tutto l'anno abbiamo lavorato per favorire l'autovalutazione degli alunni (come previsto dalla recente normativa) e alla fine del

percorso dovremmo escludere i bambini e le bambine dalla comunicazione dei risultati e parlare tra adulti? A nostro avviso no.

È molto più funzionale coinvolgere ogni bambino e ogni bambina in una riflessione finale e strutturare i colloqui di fine anno con loro: i diretti interessati. Una soluzione possibile è questa.

- I bambini e le bambine ricevono una scheda di valutazione da compilare in modo autonomo. La scheda di valutazione non elimina quella ufficiale, ma la affianca ed è scritta con un linguaggio per loro comprensibile.
- I docenti del gruppo classe compilano la stessa scheda, identica a quella consegnata ai bambini e alle bambine.
- Il colloquio di fine quadrimestre o di fine anno si tiene con i bambini e le bambine alla presenza dei genitori. Quindi, anche in questo caso, il paradigma è ribaltato. La comunicazione avviene tra chi ha vissuto l'esperienza scolastica. I genitori possono intervenire, ovviamente, ma il vero confronto è tra alunni e insegnanti. Non c'è discontinuità, quindi, tra la pratica valutativa (dialogica e solidale) praticata in classe e quella che avviene nel momento dei colloqui di fine quadrimestre o di fine anno.

Ovviamente, può capitare che le valutazioni o le osservazioni non siano convergenti. Anzi, questa è una condizione auspicabile. Se emergono differenze di valutazione o di opinioni tra bambini e insegnanti, si possono gettare le basi per osservazioni o accordi futuri. La valutazione offre, in buona sostanza, l'occasione di «leggere» l'interpretazione che ciascuno di noi ha dato alla vita in classe. La restituzione di fine quadrimestre o di fine anno risulta essere, in definitiva, un'opportunità eccellente per rinsaldare la relazione forte intorno agli obiettivi da raggiungere tra le diverse componenti in gioco nella formazione e nella crescita di ogni singolo alunno e di ogni singola alunna.

## Codocenza didattica

*Dario Ianes e Sofia Cramerotti<sup>1</sup>*

Per muoversi verso l'inclusione la scuola ha bisogno di risorse qualificate, e gli insegnanti, con le loro competenze professionali e umane, sono le risorse principali.

La tesi fondamentale e generalizzabile è che  $1 + 1 = 3$ , e cioè che una compresenza didattica ben realizzata produca una quantità di risorse per una buona qualità degli apprendimenti e dell'inclusione superiore alla somma delle singole parti. Il primo scenario che si costruisce è dunque quello di un aumento diretto di ore di compresenza, da usare per realizzare la migliore qualità possibile di didattica inclusiva. Avremo cioè un certo numero di ore di compresenza dove l'insegnante di sostegno, invece di uscire dall'aula con il «suo» alunno con disabilità, partecipa a pieno titolo alle attività didattiche della classe, come peraltro accade, fortunatamente, in quelle situazioni in cui i processi di inclusione scolastica funzionano bene. In alcuni insegnamenti, le attività didattiche saranno svolte paritaria-

<sup>1</sup> *Sofia Cramerotti* è psicologa dell'educazione e pedagoga, svolge attività di formazione e consulenza su temi di carattere psicopedagogico e educativo-didattico.

mente da due docenti, in codocenza, compresenza, team teaching. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria, queste nuove possibilità di arricchimento dell'offerta formativa non costituiscono affatto una novità e sarebbero quindi gestite senza particolari problemi: in questi ordini scolastici gli insegnanti sono abituati a lavorare, collaborare e programmare insieme. Ci sarebbero più risorse di ore per presenze qualificate (non per tappare buchi di assenze...) e questa novità verrebbe assorbita senza scosse. Nella scuola secondaria, invece, l'abitudine a lavorare insieme in classe è molto meno diffusa (fatta eccezione per qualche esperienza di metodologia CLIL in alcune materie e poco altro), come anche quella di programmare le attività didattiche in collaborazione con altri colleghi. È prevedibile dunque che molti insegnanti di sostegno, ma anche curricolari, possano sentirsi spaesati e insicuri rispetto al tema delle presenze e contitolarità reale. L'idea è quella di portare avanti insieme le attività didattiche in classe per tutti gli alunni, con l'obiettivo di realizzare una didattica inclusiva per tutti. L'obiettivo e il dovere professionale di realizzare una didattica inclusiva di qualità sono di pari responsabilità per tutti i docenti, non soltanto per quello di sostegno. Si programmano insieme il PEI, le attività, gli adattamenti degli obiettivi e dei materiali, realizzandoli assieme, nel contesto di attività inclusive per tutti gli alunni della classe. Quanto valore aggiunto portano alla didattica inclusiva e all'apprendimento e alla partecipazione di tutti alunni, ad esempio, dieci ore di compresenza dentro la classe rispetto a dieci ore di «dentro/fuori» assegnate all'alunno con disabilità?

Attraverso un certo numero di ore di compresenza si possono attivare molte risorse latenti della classe, della scuola e non solo. Negli insegnanti curricolari, nei compagni di classe, nell'organizzazione, nei materiali didattici, negli alunni con vari tipi di BES esistono molte risorse utili per l'inclusione, risorse che però oggi sono nascoste, silenziose, «addormentate» da un sistema distorto. Risorse che aspettano di essere svegliate, attivate, utilizzate e che, se lo fossero, genererebbero a loro volta altre risorse. Un esempio

è la metodologia didattica dell'apprendimento cooperativo, ormai comprovata come una delle metodologie di insegnamento-apprendimento più inclusive, perché consente adattamenti di obiettivi, di ruoli, maggiore partecipazione, tanto conosciuta dai docenti (la letteratura disponibile è ampia) e desiderata, quanto raramente utilizzata nel concreto, anche da chi la saprebbe e la vorrebbe attuare. Questo perché da solo un insegnante curricolare spesso non trova il tempo, l'aiuto, la possibilità, il confronto operativo nel fare in due... insomma, non lo fa. E magari in quella classe c'è un insegnante di sostegno che nelle sue ore porta quasi sempre fuori l'alunno con disabilità, mentre il collega curricolare avrebbe la potenzialità di realizzare apprendimento cooperativo in classe, ma non lo fa. Ovviamente, se in alcune ore di attività venisse adottato l'apprendimento cooperativo, si attiverebbe anche la preziosissima risorsa dei compagni di classe, che diventerebbero forze attive dei processi di insegnamento reciproco e di integrazione dell'alunno con disabilità e di tutti gli altri. In questo caso, ci sembra ragionevole sostenere che la compresenza di due insegnanti curricolari «libererebbe» le risorse tecniche professionali inibite in uno dei due docenti e le risorse di cooperazione e costruzione tra pari delle competenze negli altri alunni della classe.

In una gran parte degli insegnanti curricolari sono infatti presenti, ma dormienti, notevoli risorse di competenze professionali che potrebbero essere usate, se attivate, per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Molti di loro si sono specializzati nelle attività di sostegno, hanno fatto per alcuni anni il sostegno e poi sono passati sulla classe, dunque sanno parecchio di disabilità e di strategie di insegnamento-apprendimento.

Moltissimi hanno frequentato corsi di aggiornamento su tanti temi didattici che poi non sono riusciti a mettere in pratica per vari motivi. Con maggiore compresenza le metodologie didattiche ordinarie potrebbero evolversi verso forme strutturalmente più inclusive, come l'apprendimento cooperativo, l'aiuto e l'insegnamento reciproco diretto (tutoring), la didattica laboratoriale, per progetti,

per problemi reali, l'adattamento e la diversificazione dei materiali di apprendimento (testi, schede e oggetti digitali), l'uso partecipato e inclusivo delle tecnologie. Tutte belle cose, che molti insegnanti saprebbero e vorrebbero fare, ma che da soli riescono a realizzare in modo inferiore alle loro potenzialità. Insieme a un collega, invece, le cose cambiano. E insieme a un collega le cose si possono fare meglio.

Esistono innumerevoli forme di co-teaching, in cui i ruoli si possono differenziare e inter-scambiare. Con due insegnanti la classe si può più facilmente dividere in gruppi e sottogruppi, non è più un monolite inattaccabile, si può essere più vicini agli alunni, sia in senso didattico sia psicologico, si possono rompere le barriere dell'aula, conquistando spazi diversi alla didattica ordinaria, si riesce meglio anche a intervenire sulle problematiche comportamentali in modo più preventivo, o almeno più precoce, il gruppo classe fa meno paura, è più gestibile.

Il giacimento di risorse nascoste non sta solo nella professionalità dei docenti curricolari, ma è anche nel gruppo di alunni della classe. Questa è una ricchezza fondamentale, ma ben lungi dall'essere «sfruttata» appieno. Lavorando qualche ora in compresenza, gli insegnanti potrebbero più facilmente costruire un clima prosociale, positivo, rispettoso delle differenze, sensibile ai bisogni e all'aiuto degli altri, che è la trama di relazioni su cui tessere i ricami delicati e complessi dell'apprendimento cooperativo efficace e del tutoring.

I compagni di classe sono spesso una risorsa allo stato grezzo, che va estratta e raffinata perché possa dare i propri frutti migliori, e ci vogliono tempo, metodologia, programmazione.

Avere in compresenza stabile un altro collega porterà una maggiore tranquillità e sicurezza nell'avviare e gestire didattiche innovative e nel realizzare climi di classe prosociali e favorevoli, dall'altro lato, però, la presenza di un collega durante le attività in classe indurrà sicuramente in molti insegnanti una sensazione di ansia e di «visibilità» rispetto al proprio operato che prima, nella loro solitudine, non avevano mai provato.

Tale eventuale disagio sarà però compensato dai vantaggi portati dall'aver un collega con il quale confrontarsi, discutere insieme di ciò che accade in classe, programmare attività e materiali, condividere e aiutarsi reciprocamente.

Gli alunni, dal canto loro, avranno dei vantaggi psicologici, oltre a quelli prodotti da una migliore qualità inclusiva della didattica e, dunque, degli apprendimenti.

Tutti gli studenti si sentiranno maggiormente compresi, aiutati, valutati da due persone piuttosto che da una, costruendo una progettualità complessiva per rispondere adeguatamente ai bisogni formativi di tutti gli alunni.

Questa prospettiva richiede una capacità progettuale molto più elevata di quella che mediamente incontriamo nella scuola, per troppo tempo penalizzata da un approccio rigido e deterministico alle risorse umane, approccio che non lasciava alcuno spazio alla progettualità. Progetti diversi trovano ben poco spazio e poche risorse aggiuntive, anche se l'autonomia delle scuole consentirebbe ampi spazi di creatività e di progettazione locale molto diversificata. L'utilizzo massiccio della compresenza libererà anche molte capacità progettuali innovative in più e aumenterà in modo virtuoso la flessibilità del sistema scuola. Tutte cose di cui la scuola di oggi ha davvero tanto bisogno.

La capacità di co-progettare e attuare in maniera realmente funzionale la co-docenza parte anche dal lavoro personale che ogni docente può fare su di sé e sulle proprie pratiche di insegnamento. La pratica riflessiva del docente costituisce, in quest'ottica, uno strumento per monitorare a fondo il proprio sviluppo professionale come docenti e, prima ancora come educatori nei contesti scolastici. In questa prospettiva l'obiettivo è quello di sviluppare le proprie competenze professionali, migliorando al contempo anche i processi di insegnamento-apprendimento. La pratica riflessiva del docente trova continuità anche nella messa in atto di strategie metacognitive di automonitoraggio, autocontrollo e autoregolazione, aprendosi al contempo alla dimensione emotivo-motivazionale e sociale.

Riflettere sulle proprie pratiche di insegnamento — individuando punti di forza e criticità, possibili aree di miglioramento, processi che vanno ricalibrati, pratiche educative da valorizzare, vissuti emergenti, aiuta a far assumere al docente anche il ruolo di agente attivo di cambiamento e miglioramento delle pratiche educativo-didattiche a scuola.

Uno strumento che aiuta il docente in questo percorso di auto-riflessione è la stesura di un diario riflessivo della propria pratica educativo-didattica. Qui di seguito riportiamo alcuni passaggi tratti dal diario riflessivo di una docente di scuola dell'infanzia.

#### Estratto da un diario riflessivo<sup>2</sup>

Fabio ha un disturbo dello spettro autistico con livello di gravità 3 per comunicazione sociale, con ritardo globale nello sviluppo. Non parla, ha continue crisi di pianto e stereotipie, non cammina, rifiuta il contatto con i compagni, vuole stare nel suo passeggino nel giardino della scuola. Osservo Fabio per conoscerlo meglio, poi decido di tenere un Diario di bordo da condividere con le colleghe.

*Ottobre.* Oggi è una bellissima giornata e propongo un'attività da svolgere per terra senza passeggino. Posiziono sull'erba un grande tappeto colorato, vi adagio lentamente Fabio e gli mostro dei libri illustrati: in un primo momento sembra interessato, li osserva e sfoglia, ma dopo pochi minuti manifesta la sua frustrazione, piange, batte le mani contro il viso. Allora lo rimetto sul passeggino e lo faccio rilassare e tranquillizzare, pensando e riflettendo sulle mie modalità di approccio nei suoi confronti.

Passano le settimane e non trovo soluzioni. Vorrei che socializzasse con i compagni, ma Fabio piange e cerca il suo passeggino, non vuole camminare. Mi confronto con le colleghe.

*Novembre.* Fabio oggi sembra più tranquillo, sorride. Colgo un'intuizione e decido di attuare una nuova strategia e dico: «Fabio oggi giocherai per terra con i tuoi compagni. Il passeggino sarà vicino a te e quando sarai stanco di giocare potrai tornarci sopra». L'idea sembra funzionare: Fabio

<sup>2</sup> Il contributo è di *Serena Tramacere*, pedagoga e docente specializzata per le attività di sostegno nella scuola dell'infanzia.

nei giorni successivi inizia ad accettare tale modalità e ad avere i primi contatti ravvicinati con i suoi compagni.

Fabio riusciva a stare per terra con i suoi amici e a gestire le sue frustrazioni. Il passeggino non era più indispensabile, anche se l'unico modo per muoversi era quello di strisciare. Aveva bisogno di essere supportato fisicamente per raggiungere i suoi giocattoli e negli spostamenti.

Fabio partecipa a tutte le attività proposte in sezione, anche se è ancora difficile proporre consegne strutturate in quanto rifiuta di sedersi sulla sedia. Fabio ha iniziato a togliersi da solo scarpe e calzini e questo è diventato un vero e proprio gioco per i suoi amici: si fa a gara per la sua vestizione. Ha iniziato a partecipare al momento della merenda con i compagni consumando i suoi biscotti.

I giorni e le settimane passano veloci. Fabio inizia a identificarsi nel gruppo, accetta positivamente lo stare a scuola, si stacca con serenità dalla madre e cerca il contatto fisico con le maestre e con tutto il personale scolastico. Non è ancora pronto per camminare sulle sue gambe e così trasformo il suo ausilio in un girello (ausilio per i primi passi).

*Dicembre.* Lo abbraccio e lo posiziono dietro il passeggino: «Fabio è arrivato il momento di spiccare il volo, sei pronto per scoprire quello che c'è attorno a te? Vedrai sarà bello camminare in giardino e seguire i tuoi compagni quando fanno il trenino per andare a fare merenda...».

Non è stato facile, ma dopo diversi tentativi l'obiettivo è stato raggiunto, Fabio si è staccato dal passeggino e ha iniziato a camminare in maniera autonoma. Fabio aveva bisogno attorno a sé di un ambiente di fiducia e coraggio, realizzato anche grazie anche alla co-progettazione.

*Febbraio.* La strada da percorrere è ancora lunga, ma in questi mesi Fabio ha fatto tanti progressi evidenti. Riusciamo a svolgere diverse attività da seduti con gli altri compagni, la loro vicinanza gli fa bene, spesso li osserva e li imita. Ha raggiunto alcune autonomie personali.



PUNTO 9

Il co-teaching nella scuola secondaria di secondo grado:  
favorire l'apprendimento e sviluppare competenze  
relazionali

*Chiara Piccolo e Giovanna Molinari<sup>1</sup>*

**Il caso di Marco**

Marco è un ragazzo di 16 anni, figlio unico di genitori separati, vissuto in un piccolo paese del Trentino orientale. I suoi compagni di classe — sempre gli stessi dai tempi della scuola dell'infanzia, durante la primaria e nei tre anni di scuola secondaria di primo grado — hanno con gli anni imparato a conoscerlo, a capirlo. Lo stesso è stato per Marco: quei bambini cresciuti con lui, chiacchieroni e caotici erano diventati il punto di riferimento, il luogo sicuro in cui trovare rifugio quando la crescita e le nuove esperienze cominciavano a chiedergli troppe cose e tutte insieme.

Lui, un bambino tranquillo e silenzioso dagli occhi magnetici e dall'andatura a «paperina», era solito guardarsi le mani o agitarle nell'aria nei momenti di disagio, quasi a cercare un appiglio, un aiuto esterno, un'ancora che lo aiutasse a trovare le parole, quando

---

<sup>1</sup> *Chiara Piccolo* è insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado. *Giovanna Molinari* è docente con funzione strumentale nella scuola secondaria di secondo grado.

ad esempio qualcuno gli rivolgeva una domanda. Non che le parole non le avesse nella testa...

Marco è stato un bambino intelligente, curioso, appassionato di treni, storia, animazione, abituato a viaggiare con i genitori, osservando tutto con estrema attenzione. Con il tempo, lo studio delle lingue straniere è diventato il suo punto forte, un interesse da approfondire anche per conto suo, con la voglia di conoscere soprattutto quelle parlate nell'est dell'Europa. A scuola è sempre stato diligente, ma l'organizzazione del materiale e la gestione dell'orario scolastico gli hanno spesso procurato grosse difficoltà da risolvere con l'aiuto di qualche stratagemma. Amante delle lunghe passeggiate in montagna, ha però sempre faticato nella pratica degli sport, soprattutto in quelli di squadra e dove sono necessari i riflessi pronti. Così è andata fino a settembre 2018: l'inizio della scuola secondaria di secondo grado.

Per Marco l'inizio della nuova esperienza scolastica è stato estremamente faticoso e caotico. Troppi i cambiamenti e le novità da affrontare: la nuova scuola molto più grande della precedente a cui era abituato, i nuovi compagni e i tanti docenti, tutti da conoscere, un'organizzazione dell'orario scolastico fatto di continui cambiamenti di aule e, non ultimo, un orario settimanale che solo alla metà di ottobre ha raggiunto il suo aspetto definitivo. Per uno studente come lui — che ha bisogno di regolarità, di ordine, di avere tutto sotto controllo — è stato difficile orientarsi. Ha saputo però mettere in atto strategie positive: chiedere aiuto al personale ausiliario per raggiungere l'aula per la lezione, stare con il gruppo classe il più possibile anche negli spostamenti, dunque velocizzare i suoi tempi, far riferimento alle compagne che già conosceva. Di contro, sono ricomparse anche stereotipie e atteggiamenti «strani», conseguenza di un sovraccarico che non è riuscito a gestire in altro modo. Questi, monitorati da tutti gli adulti di riferimento, famiglia compresa, sono stati per fortuna a poco a poco dimenticati.

Nei primi mesi di scuola Marco ha speso tutte le sue energie per affrontare un'organizzazione complessa e per pianificare il suo

tempo studio a casa; ha mostrato di conseguenza poca attenzione per le relazioni: conosceva i nomi dei suoi nuovi compagni e si relazionava con un gruppetto di loro, ma gli scambi con i pari si limitavano a poche battute. Inserito in una classe di 14 studenti per quasi tutte le materie tranne diritto, economia aziendale, inglese, tedesco e informatica in cui diventava di 22 studenti (in cui gli unici maschi erano Marco e un altro compagno), durante il primo anno, Marco era tenuto un po' a distanza da compagne e compagni che guardavano con sospetto questo ragazzo silenzioso, che coltivava interessi diversi dai loro, sempre in ritardo, disordinato nei materiali che però sapeva rispondere a tutte le domande di storia o geografia poste dai professori.

Dal punto di vista curricolare, Marco — approdato all'indirizzo «Relazioni internazionali» per la predisposizione e il piacere di studiare le lingue straniere — si è mostrato sin dai primi giorni interessato alle materie di studio e desideroso di apprendere, riuscendo a esprimere le proprie opinioni in modo corretto e pertinente, essendo un ragazzo molto curioso e informato, con esclusione per la matematica che gli costa fatica e richiede una tenuta sul compito ancora complicata soprattutto da gestire in autonomia.

### Il progetto

Partendo da questi presupposti, tutto il consiglio di classe si è fatto carico sin da subito del bisogno di Marco di costruire una relazione positiva e di crescita con i pari favorendo i lavori in piccolo gruppo sempre con compagni diversi e promuovendo attività che stimolassero un confronto di idee per aiutare Marco e i suoi compagni a comprendere che le idee e gli interessi diversi dai propri meritano di essere quanto meno ascoltati e possono arricchire anche chi ne è inizialmente lontano.

All'inizio del secondo anno, Marco ha imparato a gestire la complessa organizzazione della scuola e si è mostrato molto più tranquillo, abbandonando completamente le stereotipie comparse

nei momenti più difficili: consapevole di poter far riferimento su compagni, docenti e personale ausiliario, ad esempio, se si attarda o non ricorda l'aula da raggiungere per la lezione.

Marco ora frequenta la classe terza. La maggiore staticità dell'organizzazione scolastica, necessaria per il rispetto dei protocolli adottati al fine di fronteggiare l'emergenza sanitaria in corso, lo ha indubbiamente aiutato tornando ad avere dei punti di riferimento fissi, la classe ad esempio, che gli danno tranquillità e sicurezza. Finita l'articolazione con l'altra classe, adesso Marco passa tutto il tempo scuola, in presenza o in didattica a distanza, con i suoi 13 compagni che ha imparato a conoscere e con i quali desidera entrare in relazione. Diversi sono stati i segnali che ha chiaramente lanciato al gruppo dei pari: affermare che lo stare a casa per la pandemia è stato un grande disagio perché gli sono mancati i compagni, oppure nei momenti in presenza l'avvicinarsi ai gruppetti non limitandosi al ruolo di uditore, ma partecipando e ridendo delle conversazioni e dei commenti degli altri.

Il consiglio di classe si è reso conto di essere a un punto cruciale della crescita di Marco: affrontate e risolte le difficoltà legate al contesto adesso Marco è pronto per la relazione, ne ha bisogno e voglia. Sta a noi adulti cominciare a fornirgli occasioni strutturate in cui possa costruirsi esempi significativi; ovviamente in questo ambizioso progetto sono determinanti la collaborazione e la partecipazione del gruppo classe che, adesso più maturo e consapevole, ha mostrato grande sensibilità e voglia di mettersi in gioco.

Fin dalle fasi iniziali di questo anno scolastico, il consiglio di classe ha collaborato e co-progettato l'attività didattica facendo leva sui punti di forza di Marco per rispondere al suo bisogno di tessere relazioni sociali significative con i pari. Punto di partenza imprescindibile: l'osservazione dello studente e del contesto classe, guardando nello specifico al modo con cui Marco si relaziona con i pari e con i docenti, in momenti sia strutturati sia meno strutturati (ad esempio la ricreazione), con il duplice scopo di rilevare le risorse «pronte» a mettersi in gioco per poi allargare il più possibile la «rete inclusiva».

Con il passare del tempo, è emerso sempre più chiaramente come, sebbene Marco desiderasse relazionarsi con i suoi compagni, i suoi argomenti di conversazione fossero lontani da quelli dei coetanei e rappresentassero pertanto una barriera alla comunicazione. Inoltre, era evidente che la classe non aveva ancora compreso a pieno il funzionamento di Marco e questo era indubbiamente di ostacolo all'inclusione dello studente.

Preso atto di ciò, si è deciso di adottare strategie di medio-termine che coinvolgessero tutti gli attori della presa in carico dello studente fra cui anche il dirigente scolastico proponendogli di ricorrere a un esperto esterno che potesse fornire ai docenti e ai compagni di classe di Marco spunti di riflessione e informazioni fondamentali per comprendere il suo funzionamento.

Si è pertanto confermata l'adesione al «Progetto Autismo» di Iprase e, gli incontri — estremamente formativi, tenuti con cadenza mensile dal dottor Stefano Cainelli — hanno consentito ai docenti di comprendere l'importanza del loro ruolo e la necessità di una presa in carico condivisa e partecipata che avesse come obiettivo l'attivazione della risorsa compagni di classe nell'ottica del progetto di vita. Ovviamente, il tutto in accordo con la famiglia.

In primo luogo, si è convenuto sulla necessità di fornire a Marco sempre più opportunità per relazionarsi con i compagni partendo dal piccolissimo gruppo, predisponendo delle attività pomeridiane di peer tutoring che per due pomeriggi a settimana hanno coinvolto Marco e Alice, una compagna di classe che aveva bisogno di recuperare negli apprendimenti. Si è partiti dunque dal compito più congeniale a Marco per stabilire un primo contatto con la compagna. I punti di forza, di debolezza e i bisogni dei due studenti sono complementari: Marco abile nelle competenze linguistiche (relativamente alle lingue straniere) ma con difficoltà nelle discipline logico-matematiche, Alice abile in queste ultime ma in difficoltà nelle materie linguistiche.

Spesso, durante questi incontri, i docenti delle discipline linguistiche sono stati affiancati dai docenti di sostegno per progettare attività che potessero consentire ai due studenti di svolgere

a turno i ruoli di tutor e di tutee. I docenti stessi hanno funto da modello per gli studenti, condividendo le loro competenze e intervallandosi nell'insegnamento.

Ciò ha consentito a Marco e Alice di sviluppare senso di auto-efficacia e motivazione allo studio. Inoltre, per favorire l'aspetto relazionale, la prima parte degli incontri ha visto la condivisione dei propri stati d'animo davanti a una cioccolata calda. Questa piccola routine ha permesso ai due studenti di esprimere i propri sentimenti liberandosi, anche se per poco, di pensieri che avrebbero ostacolato il processo di apprendimento.

I pomeriggi passati con Alice hanno aiutato Marco ad apprezzarsi ai pari. A questo punto, in occasione di una riunione del consiglio di classe, alla quale ha partecipato anche l'esperto, si è convenuto sulla necessità di far intervenire quest'ultimo in aula per consentire a tutti i compagni di Marco di inquadrare i comportamenti assunti dal ragazzo all'interno della cornice del suo funzionamento globale. Tale step si è rivelato funzionale al passaggio alla fase successiva, quella dell'avvio di attività in cooperative learning, grazie alle quali Marco avrebbe potuto confrontarsi con un gruppo di compagni più ampio.

Al contempo, si è puntato a costruire un partenariato tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, avviando un dialogo costruttivo e una serie di azioni di co-insegnamento concrete. Seduti a tavolino (virtuale) in piccolo gruppo e partendo dalla condivisione dell'analisi del contesto classe, rilevati i bisogni di ciascuno studente e gli obiettivi curricolari e trasversali, tutti i docenti, curricolari e di sostegno, hanno messo le proprie peculiari conoscenze, abilità e competenze gli uni al servizio degli altri.

Ad esempio, con un'insegnante di sostegno e una docente di lingue straniere è stato possibile realizzare un'attività di cooperative learning sulle istituzioni europee collaborando in team teaching. In particolare, la collega curricolare ha stilato la parte progettuale relativa alle 4 aree tematiche di interesse — il Consiglio europeo, il Parlamento europeo, la Commissione europea e la Banca centrale europea —, che voleva fossero sviluppate dagli studenti. In seguito,

ha individuato dei siti internet in cui gli studenti potevano trovare materiale idoneo allo svolgimento dell'attività didattica. La docente di sostegno ha curato la parte pratica della progettazione didattica, creando le stanze su Google meet e reperendo informazioni su alcuni software di grafica con cui gli studenti avrebbero potuto rielaborare creativamente i contenuti raccolti in rete. Successivamente, entrambe hanno costituito di comune accordo i gruppi eterogenei dal punto di vista delle competenze linguistiche e delle capacità relazionali.

In termini di assessment e dunque di co-valutazione, le docenti hanno discusso e condiviso i criteri da adottare. Relativamente allo sviluppo delle abilità trasversali, hanno convenuto di osservare lo svolgimento del compito, l'impegno profuso da ciascun componente del gruppo, la capacità di gestire eventuali conflitti e di rispettare il proprio turno di parola. Dal punto di vista disciplinare, la docente di lingue avrebbe rilevato le competenze linguistiche in termini di lessico, costruzione della frase, pronuncia (in fase di restituzione) e creatività nella rielaborazione e presentazione alla classe.

Durante la fase di co-insegnamento vera e propria, le due colleghe hanno esposto a turno il progetto agli studenti. Da principio, la docente di lingua ha illustrato tutta la parte relativa alla disciplina, alla strutturazione e alle modalità di valutazione sottolineando come il tutto fosse frutto di una collaborazione. In seguito, la docente di sostegno ha riferito alla classe l'organizzazione condivisa in termini di suddivisione dei gruppi e di assegnazione delle tematiche. È stato quindi fornito il link per l'accesso alle stanze di Google meet e sono stati illustrati gli strumenti software open source che avrebbero potuto utilizzare, lasciando tuttavia a loro la possibilità di utilizzarne altri, magari già noti.

Nel proprio gruppo, Marco ha svolto il ruolo di traduttore insieme a una sua compagna. Un'altra studentessa si è preoccupata della grafica e un'altra del montaggio del video finale. Al di là del progetto specifico, anche questa è stata un'occasione preziosa per creare relazioni significative tra pari e tante altre iniziative sono

state messe in atto da tutti i docenti: ad esempio un laboratorio di matematica nel periodo del lockdown o un progetto di ballo in collaborazione con la docente di scienze motorie. Un primo risultato importante di queste iniziative co-progettate dal consiglio di classe è stato raggiunto nell'ultimo mese di scuola: Marco si è sentito pronto a condividere con i propri compagni il suo essere un adolescente con sindrome di Asperger.

### Conclusioni

Di norma si ritiene che nella scuola secondaria di secondo grado — a differenza della primaria, dove i docenti condividono un percorso formativo comune — il co-teaching sia una chimera, avendo i docenti una formazione diversa e peculiare in base alla disciplina insegnata. Nella realtà, e la nostra esperienza ne è una prova concreta, la compresenza partecipata è applicabile anche nel nostro contesto ed è fondamentale per lo sviluppo delle competenze relazionali da parte dei nostri studenti ritenute indispensabili in una società fluida e in continua trasformazione come la nostra.

## Didattica delle differenze, didattica aperta e organizzazione degli spazi

*Heidrun Demo*<sup>1</sup>

Può essere interessante pensare alla didattica inclusiva come a un campo in cui tensioni contrapposte si incontrano: una didattica che dà attenzioni a chi per qualche ragione fatica a partecipare ai processi formativi, ma è attenta a non rimarcare le diversità; che coltiva gli interessi e i talenti individuali di ciascuno, ma, contemporaneamente, cura in modo esplicito il senso di comunità, la collaborazione e la solidarietà; che celebra la bellezza delle differenze, ma fa proprio il compito di nominare e denunciare la pesantezza della diversità quando si fa disuguaglianza. Questa prospettiva apre interessanti interrogativi con risvolti sia per la riflessione teorica sia per la progettazione delle pratiche: sul piano teorico, infatti, implica la convivenza con alcune polarità contrapposte e a tratti contraddittorie e, sul piano delle pratiche, lo sforzo costante di costruire soluzioni di equilibrio solo temporaneo da ricercare incessantemente.

<sup>1</sup> *Heidrun Demo* è professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso la Facoltà di Scienze della formazione e direttrice del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.

Sotto questa luce, l'idea di una didattica delle differenze si carica di forti tensioni concettuali.

Da un lato, la didattica delle differenze si basa sull'assunto che tutte le alunne e gli alunni siano diversi e che le differenze siano la normalità nell'apprendimento. Per dirla con la concettualizzazione di differenziazione didattica elaborata da Tomlinson (d'Alonzo, 2016; Tomlinson, 2006), significa tenere conto del fatto che tutti i bambini e i ragazzi hanno un loro unico e singolare modo di apprendere e che questo può essere descritto tenendo conto dei loro interessi, delle loro preferenze metodologiche e di linguaggi e del loro livello di padronanza di conoscenze, abilità e competenze. Ecco perché è necessario che una didattica inclusiva prenda avvio dalla conoscenza individuale di ciascun alunno. Solo così è possibile immaginare una proposta didattica plurale capace di intercettare i diversi modi di ognuno, senza lasciare indietro nessuno. Allo stesso tempo, altre concettualizzazioni mettono in evidenza come, pur essendo la differenza individuale una caratteristica comune a tutti gli esseri umani, le differenze non siano tutte uguali rispetto al rischio a loro collegato di vivere un'esperienza di marginalizzazione o esclusione. Si tratta di riconoscere che un alunno che preferisce una rappresentazione visiva della conoscenza rispetto ad altre, come ad esempio quella verbale, non è esposto allo stesso rischio di esclusione dai processi comunicativi della scuola rispetto a un alunno non verbale che può accedere a uno scambio di informazioni solo attraverso un canale visivo, come può ad esempio accadere ad alunni con disturbi dello spettro autistico. Lo Universal Design for Learning (CAST, 2011; Savia, 2016), pur partendo dallo stesso assunto di riconoscimento delle differenze individuali nell'apprendimento affermato da Tomlinson, nel descrivere i principi di una progettazione che si fa plurale mette in evidenza come alcune delle modalità proposte siano «necessarie per alcuni e utili per molti».

In modo simile, l'anti-bias education sviluppata da Derman-Sparks, Edwards e Goins (2020), assumendo una prospettiva sociologica sui processi di riproduzione dei pregiudizi e di forme di di-

scriminazione, mette in guardia da una rappresentazione naïf delle differenze in termini neutrali. Riportando un esempio dell'autrice, a una bambina con la pelle di colore marrone scuro che si avvicina con aria triste all'insegnante confessando a bassa voce: «Maestra, vorrei tanto la pelle come te e i miei compagni» non basterà una risposta che celebra la bellezza di tutte le sfumature di colore delle pelli del mondo. Quella frase fa riferimento al fatto che in questo tempo, con molta probabilità, solo una piccola parte dei libri illustrati della scuola dell'infanzia racconta di protagonisti con la pelle marrone scuro, che fra le insegnanti della scuola nessuna ha la pelle del suo colore e che sua sorella maggiore piange più spesso per delle prese in giro rispetto ad altre sue coetanee. Di fronte a questo, la scuola non può girarsi dall'altra parte. Ecco che allora si tratta di promuovere una didattica che sappia allo stesso tempo rappresentare le differenze individuali fra le alunne e gli alunni che si incontrano a scuola come normalità e intervenire in modo deciso ed efficace laddove una differenza rischi o sia già fonte di una possibile forma di svantaggio e disuguaglianza. Trovare questo equilibrio, però, non è semplice. In letteratura, in un filone di riflessione dedicato alla qualità dell'integrazione di alunni con disabilità, a questo proposito si parla di «dilemma della differenza». Oltre trent'anni fa, Minow (1990) lo esprimeva con la necessità di dare risposta a queste due domande: quando trattare una persona in modo uguale agli altri comporta un'insensibilità nei confronti della sua differenza che causa stigmatizzazione e/o le crea un ostacolo? Quando trattare una persona in modo diverso enfatizza la sua diversità e, a sua volta, causa stigmatizzazione o le crea un ostacolo?

Anni dopo, Norwich (2008) ha indagato questa questione nell'ambito della pedagogia dell'inclusione mostrando come in diverse situazioni «fare differenze» per alcuni possa avere un effetto allo stesso tempo abilitante e stigmatizzante. Un classico esempio è rappresentato dal PEI, che da un lato costituisce la garanzia dell'accessibilità del percorso scolastico e della sua significatività per un alunno con disabilità, ma allo stesso tempo marca la sua differenza

rispetto ai coetanei, che invece lavorano secondo un curriculum comune senza necessità di PEI. In tempi più recenti, in contesto di lingua tedesca, Mai-Ahn Boger ha riproposto una riflessione simile, ma portandola fuori dalla sola pedagogia speciale intesa come attenzione ad alunni con disabilità o Bisogni educativi speciali e allargandola in termini molto più generali al discorso culturale nato intorno all'inclusione in senso ampio (Boger, 2017). La studiosa, sulla base di un'analisi della letteratura estesa e durata diversi anni, identifica tre grandi principi a favore dell'inclusione:

1. *empowerment*, a supporto del desiderio di autodeterminazione e di riappropriazione di potere decisionale di categorie vulnerabili o che subiscono discriminazioni;
2. *normalizzazione*, fondato sul riconoscimento del desiderio di avere gli stessi diritti e doveri di tutti e appartenere così alla «normalità»;
3. *deategorizzazione*, costruito sul desiderio di liberarsi da stereotipi e pregiudizi costruiti su categorie binarie che marciano una separazione fra ciò che è considerato normalità e ciò che invece è alterità.

Questi tre principi, pur essendo tutti e tre validi presi singolarmente, stanno in una relazione che può essere definita dilemmatica. La combinazione con argomenti logici e privi di contraddizione di tutti e tre, infatti, non è possibile. Per la didattica inclusiva, ad esempio, il principio dell'empowerment riguarda la possibilità di riconoscere l'utilità di alcune tecniche/strumenti specifici che possono contribuire al pieno godimento, da parte di alcuni alunni, del diritto di tutti a un'istruzione di qualità (normalizzazione). Ma questo richiede di riconoscere alcune particolarità del funzionamento di questi alunni ed è quindi in contraddizione con il principio di deategorizzazione. Oppure ancora, nell'ottica della normalizzazione, la didattica inclusiva cerca vie che permettano a tutti di essere parte di uno stesso percorso, senza che vi siano separazioni fra una progettazione per la classe e gli adattamenti per alcuni (deategorizzazione). Ma questo comporta una possibile contraddizione con

l'impossibilità di riconoscere l'individualità dell'uno o dell'altro e potrebbe, di fatto, portare a uno svantaggio.

La ricerca di Norwich (2008) ha anche mostrato come gli insegnanti siano consapevoli di questo dilemma e abbiano sviluppato alcune strategie per gestirlo, alla ricerca di equilibrio, rinunciando a posizionamenti radicali dall'uno o dall'altro lato (pro o contro il PEI oppure pro empowerment e contro decategorizzazione). Anche se con altri termini, nel contesto nazionale, Ianes (2006) ha descritto il possibile dilemma fra specialità — intesa come riconoscimento della specificità dei bisogni di alcuni alunni e degli interventi necessari per rispondervi efficacemente, e normalità — intesa come bisogno di «fare come gli altri», segno di un'uguaglianza sostanziale di valore e di diritti. La proposta di uscita dal dilemma, nella stessa ottica degli insegnanti intervistati da Norwich, è una soluzione complessa. Ianes prende qui a prestito il concetto di dialogica moriniana. A differenza della proposta hegeliana — dove il superamento del conflitto fra due poli opposti, tesi e antitesi, avviene attraverso una nuova stabile posizione che supera il conflitto — l'idea della dialogica implica la ricerca continua di una posizione di equilibrio che mantiene le differenze tra i due poli opposti e li lega indissolubilmente in un dialogo costante. Si tratta di accogliere e riconoscere la forza generativa del conflitto e di non cercare soluzioni facili, che si schiacciano sull'uno o altro polo opposto, ma che invece portano a una coesistenza. Alcune possibili vie d'uscita dal dilemma attraverso la visione complessa della dialogica saranno esemplificate con l'approccio della didattica aperta e con un ripensamento degli spazi in chiave inclusiva.

La didattica aperta (Demo, 2016) è un approccio che mette al centro l'autodeterminazione di alunne e alunni e la loro possibilità di compiere liberamente delle scelte rispetto ai propri percorsi di apprendimento. Si basa sull'idea che l'insegnante progetti contesti di apprendimento in chiave plurale, in cui vi sia la possibilità di prendere strade diverse, e che le alunne e gli alunni siano responsabili, poi, di decidere quale prendere. Un esempio può essere quello

del percorso di italiano in una classe di scuola secondaria di primo grado in cui venga proposto il lavoro di un autore attraverso sei diverse postazioni. In una postazione ci sono i materiali per esplorare la sua biografia, in altre due vengono presentate con video e letture due delle sue opere più significative, in ulteriori due postazioni vengono mostrati in relazione ad altri artisti, non solo letterati, due dei temi più importanti nella produzione dell'autore e, nell'ultima postazione, c'è una raccolta di risorse online e uno scaffale di libri dell'autore per fare ricerche personali. Alunne e alunni hanno a disposizione 6 ore di italiano distribuite in due settimane per costruire un proprio percorso fra le diverse proposte e raccogliere i materiali prodotti in un proprio portfolio.

Rispetto al dilemma della differenza, un contesto di questo tipo permette diverse soluzioni «equilibrate», nell'ottica della dialogica moriniana. La classe diventa un luogo in cui ciascuno fa qualcosa di diverso, pure nel collegamento a una tematica comune. Le differenze sono la normalità. Inoltre è possibile, in questo contesto, dare attenzione a bisogni specifici dei diversi alunni. La scelta delle stazioni, ad esempio, può essere usata dall'alunno liberamente o in collaborazione con l'insegnante. In questo secondo caso, l'insegnante potrebbe per ciascun alunno o alunna indicare una stazione obbligatoria in relazione ai bisogni specifici. Se nella classe, ad esempio, fosse presente un alunno con disabilità intellettiva che sta imparando a riordinare sequenze, la stazione sulla biografia potrebbe essere obbligatoria per lui e potrebbe contenere anche una sequenza di immagini da riordinare. Inoltre, l'autonomia di lavoro dei ragazzi in questo tipo di setting permette all'insegnante di dedicare del tempo all'affiancamento a singoli alunni oppure a piccoli gruppi per offrire un sostegno mirato. Momenti di lavoro 1:1 diventano così possibili all'interno del contesto classe.

L'uscita dalla classe rappresenta un tema dibattuto nella riflessione sulla didattica inclusiva. Se da un lato questa è percepita come un rischio per l'inclusione poiché veicola forme di stigmatizzazione degli alunni che escono e ne limitano le interazioni con i compagni

di classe, dall'altro viene rivendicata come strumento per interventi specifici che in classe non possono trovare una propria collocazione (Demo et al., 2021).

Di fondo, dietro a questa controversia, si cela anche un modo di pensare agli spazi educativi e alle loro funzioni. L'uscita dalla classe, infatti, assume valenze diverse in contesti in cui gli spazi educativi sono concepiti in modo diversi (Demo, 2015). Se vi sono due poli — l'aula della classe in cui tutti svolgono lo stesso programma e l'aula di sostegno dove vengono svolte proposte individualizzate — i due luoghi sono divisi da un insanabile conflitto che si riversa su alunne o alunni: o si è dentro o si è fuori, o si risponde al principio di specialità rinunciando alla normalità o viceversa. Le cose possono cambiare se la classe si apre a una pluralità di spazi di apprendimento che prevedono funzioni diverse. Questa proposta è ad esempio ben visibile nel modello «1 + 4 spazi educativi» di Indire, dove l'aula (spazio 1) è pensata come aperta su altri 4 spazi, quelli della comunità più ampia (agorà), del lavoro individuale, dell'informale e dell'esplorazione (Tosi, 2019). In un contesto di questo tipo l'uscita dalla classe diviene qualcosa che riguarda tutti in una flessibilità di gruppi di lavoro che superano il solo gruppo classe e accompagnano a pluralizzare le proprie esperienze di apprendimento, con momenti in cui è possibile ricevere attenzioni da compagni o adulti di riferimento a momenti in cui si interagisce con l'intera classe o comunità scolastica.

In conclusione, la prospettiva di una didattica inclusiva come una didattica sensibile alle differenze e alle disuguaglianze richiede una postura capace di stare nelle domande e nella ricerca, uno sguardo attento a riconoscere stereotipi, discriminazioni e forme di esclusione e aperto alla ricerca di strategie per contrastarli. Tutto questo nella consapevolezza profonda che anche ciò che è concepito come supporto può trasformarsi in «etichetta» o stigma e chiede quindi di essere costantemente rimesso sotto osservazione e discussione.



PUNTO 10

## In viaggio con te... per diventare grandi

*Lorenza Daglia e Monica Saija<sup>1</sup>*

La narrazione che state per leggere racconta un'esperienza ideata e realizzata da tante persone, tra cui le due co-autrici: una dirigente scolastica e un'insegnante di sostegno dello stesso istituto comprensivo. Due persone con la stessa idea di inclusione, sempre pronte a «scardinare» i canoni della scuola tradizionale, stravolgendo metodologie e spazi d'azione. Due persone anche diverse fra loro: una (l'insegnante di sostegno) vive ogni esperienza in modo razionale, forse per nascondere l'emotività, l'altra (la dirigente) vive di emozioni professionali talmente forti e sincere da riuscire a trasmetterle in modo naturale a chi le sta accanto. Ecco allora l'idea di narrare la stessa esperienza «a due voci»: la parte tecnica lasciata alla docente di sostegno e il racconto delle emozioni (quest'ultimo nei riquadri) alla dirigente scolastica.

---

<sup>1</sup> *Lorenza Daglia* è ex dirigente scolastico di un istituto comprensivo della provincia di Alessandria; attualmente dirigente di un liceo scientifico della stessa provincia. *Monica Saija* è docente di sostegno di scuola primaria, lavora in un istituto comprensivo della provincia di Alessandria.

Aurora è una bambina di 11 anni con sindrome di Down, molto solare e amata da tutti. Vive insieme ai genitori, un fratello maggiore e una sorellina minore in un piccolissimo paese del basso Piemonte. Frequenta la classe quinta di una scuola primaria nella quale sono presenti solo due pluriclassi; per tutta la durata del suo percorso scolastico è sempre stata seguita dalla stessa insegnante di sostegno. Inaspettatamente, al termine della classe quinta, la famiglia, supportata dalla psicologa dell'ASL e dalla pediatra, dimostra la volontà di trattenere un ulteriore anno la bambina alla scuola primaria. La richiesta inizialmente lascia perplessi gli insegnanti, ma durante il GLO di maggio tutti i componenti decidono che fermare Aurora alla scuola primaria potrebbe diventare una buona opportunità, a patto che si progettino interventi mirati alla sua crescita personale, in particolare alle autonomie, in vista del passaggio alla scuola secondaria di primo grado.

Quando l'insegnante di sostegno mi comunica l'intenzione della mamma di Aurora stento a crederci: siamo quindi riusciti a far accettare alla famiglia che la realtà della figlia va abbracciata per come si presenta, non rifiutandola ma assecondando i suoi tempi e modi, valorizzando le sue caratteristiche? Trattenere la ragazzina per un ulteriore anno alla scuola primaria rappresenta per la scuola un'opportunità da non sottovalutare. Potrà diventare il momento per integrare le sue competenze con quelle delle persone che incontrerà, anche in vista di un suo (per ora apparentemente molto lontano) inserimento in un contesto sociale esterno alla famiglia e, successivamente, lavorativo. Accompagnare Aurora in un processo di conquista dell'autonomia personale potrebbe diventare per la scuola un obiettivo concreto, perseguibile e stimolante per chi da anni lavora con lei. Le sue insegnanti si galvanizzeranno sicuramente.

Proprio l'insegnante che maggiormente è stata a contatto con Aurora, però, mi sottopone alcune perplessità: «Che cosa posso fare io di più di quanto non abbia già fatto con lei? Come reagirà senza il suo gruppo classe, con cui si era creato un rapporto di conoscenza e di reciproco scambio?».

La tenacia della maestra, che conosco benissimo, unita alla sua voglia di fare bene e alla sua dedizione alla professione si manifestano ben presto: a fine giugno, a scrutini conclusi, dopo aver provveduto alla formalità della non ammissione di Aurora alla classe successiva, mentre si parlava di progetti per l'anno scolastico successivo (come accade inevitabilmente tra insegnanti), ecco attivarsi l'entusiasmo che conosco e che ho già sperimentato in altre occasioni. Nasce così il progetto «Sono grande» che ha come obiettivo quello di potenziare l'inclusione scolastica e il diritto allo studio di Aurora, attraverso percorsi individualizzati e personalizzati.

«Sono grande» è inteso come un progetto ponte tra la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado e ha l'intento di affrontare due bisogni principali.

1. *Continuità.* Accompagnare l'alunna nel delicato passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado: conoscenza degli spazi del nuovo edificio scolastico, dell'ambiente, degli insegnanti, delle materie, dell'organizzazione scolastica e del metodo di studio. La continuità è vista anche come conoscenza dell'alunna da parte dei professori: le caratteristiche di Aurora, le sue potenzialità, il rapporto con adulti e compagni, il suo metodo di lavoro e di studio.
2. *Autonomie sociali.* Responsabilizzare l'alunna, aiutandola a conquistare un sempre maggior grado di autonomia sociale (sia all'interno degli edifici scolastici, sia soprattutto in ambienti esterni). Implementare le abilità funzionali alla vita quotidiana al fine di ottenere un miglioramento della qualità della vita e favorire l'inclusione non solo scolastica ma anche sociale di Aurora.

Il progetto prevede due uscite mensili: una dedicata alla continuità e l'altra alle autonomie sociali.

Il learning by doing, l'esperienza diretta, è il filo conduttore del progetto: come si fa per un vero e proprio viaggio, l'alunna inizia dalla pianificazione della meta, per poi passare al calcolo delle spese da affrontare, all'itinerario da seguire, agli orari da rispettare.

Ecco allora che a settembre 2016 viene elaborato dal team delle insegnanti di classe e approvato dal collegio dei docenti il progetto che vede Aurora vera protagonista di un percorso di crescita che si comporrà di numerose tappe, tutte ugualmente significative. Il progetto presenta da subito alcune evidenti criticità: Aurora frequenta una scuola minuscola, vivendo anche in un paese minuscolo. Le proposte per portarla ad acquisire maggiore autonomia dovranno provenire da contesti di vita diversi, più aperti e stimolanti. Si rende necessario abbandonare un po' la comfort zone che l'ha circondata sinora e passare a una serie di esperienze che, a partire dalla scuola e dall'ambiente di vita a cui è abituata, la portino sempre un po' più lontano. Come gettare un sasso nello stagno: si formano cerchi concentrici e sempre più ampi...

Aurora può iniziare il suo viaggio che la porterà... a diventare grande.

I primi spostamenti vengono fatti nell'ambiente circostante: Aurora ha quindi la possibilità di andare all'ufficio postale per accompagnare la maestra, alla biblioteca comunale per richiedere una tessera associativa e cominciare a prendere in prestito i libri e alla scuola secondaria di primo grado per iniziare a conoscere l'ambiente e le persone che l'accoglieranno l'anno prossimo.

Con il tempo, i suoi spostamenti con la sua insegnante di sostegno si spingono sempre un po' più in là, arrivando a prevedere anche viaggi con mezzi pubblici locali: Aurora infatti inizia a servirsi di corriere e treni per raggiungere le cittadine vicine e visitare musei, uffici e attività commerciali. Dopo pochi mesi è ben chiaro a tutti che il progetto si stia rivelando un'ottima modalità per mettere in pratica una didattica aperta, fuori dagli schemi e fuori dagli spazi ordinari della scuola. Aurora, infatti, tramite l'esperienza diretta e soprattutto fuori dalla propria aula, senza libri, quaderni, banco e sedia, impara a utilizzare il denaro, ad acquistare il biglietto del treno e a obliterarlo, a ordinare e pagare la colazione al bar, a leggere l'orologio, a orientarsi su una piantina, a seguire le indicazioni stradali, a chiedere informazioni, a rapportarsi in modo corretto con gli estranei...

Mi faccio coinvolgere dal sincero entusiasmo che muove l'insegnante di sostegno fino al punto che, durante uno dei numerosi colloqui di confronto/monitoraggio, propongo che alla ragazzina venga offerta un'ulteriore opportunità: considerato che alcune classi di due delle scuole medie dell'istituto comprensivo faranno la visita d'istruzione in Croazia nel maggio successivo, con tono semiserio propongo alla maestra di aggregare Aurora al gruppo degli allievi che parteciperanno. Aurora affronterà un viaggio addirittura oltre i confini e, soprattutto, della durata di ben sei giorni. Ovviamente... la maestra non si tira indietro.

Resta però un passaggio molto difficile da affrontare: convincere la famiglia di Aurora. Il difficile traguardo viene raggiunto e superato, con l'impegno di molte componenti scolastiche che forniscono tutti i dettagli e le assicurazioni del caso. Va precisato che la meta della colonia marina di Selce, in Croazia, è stata già per diversi anni la destinazione di un viaggio di istruzione ampiamente collaudato da numerose classi dell'istituto. Ogni tappa è già stata negli anni prevista, sperimentata e, se necessario, corretta, tenendo altamente in considerazione le esigenze del grande gruppo (composto ogni anno da circa 100 persone). Non esistono incognite di alcun tipo da considerare, se non i normali inconvenienti che si devono mettere in conto nella programmazione di ogni viaggio d'istruzione. Questo costituisce per me motivo di grande tranquillità in quanto, in qualità di dirigente scolastico, ancor prima della partenza, devo aver presente tutti i dettagli previsti per il viaggio e provvedere all'organizzazione di ogni particolare. Tempi, spazi e attività di ciascuna delle sei giornate devono essere programmati, come già in passato, con la massima precisione. Tuttavia, la buona riuscita del progetto è ormai evidente a tutte le componenti dell'istituto: l'investimento di fiducia nella professionalità e nella competenza dell'insegnante di sostegno da parte mia costituisce motivo per far sempre meglio, per il bene di Aurora.

Durante la pianificazione del viaggio nulla viene lasciato al caso e soprattutto Aurora viene coinvolta in prima persona nelle varie fasi: è lei, infatti, a occuparsi di compilare il modulo d'iscrizione e a recarsi in segreteria (ovviamente accompagnata dall'insegnante in orario scolastico) per versare la quota di partecipazione richie-

sta, a stilare l'elenco dell'occorrente da mettere in valigia e a studiare l'itinerario.

Anche la mamma viene in aiuto preparando una valigia organizzatissima: predispose cinque buste di plastica trasparente contenenti tutto il necessario per il cambio, una per ogni giorno. Durante le settimane prima della partenza, Aurora si dedica a cercare notizie riguardanti le mete che visiterà: sacrario di Redipuglia, Selce, laghi di Plitvice, isolotto di Kosljun, isola di Krk e la foiba di Basovizza. Questo la aiuta durante la visita vera e propria a orientarsi maggiormente e, in alcuni casi, ad assumere il ruolo di Cicerone per i suoi compagni di viaggio.

A proposito di compagni di viaggio... anche questi sono un grande punto di forza per Aurora che trova aiuto, solidarietà, amicizia in tutti i partecipanti: dai docenti ai ragazzi, alla dirigente e persino dai familiari della dirigente, tutti impegnati nel coinvolgerla positivamente nelle diverse esperienze. Come in ogni gita scolastica che si rispetti, arriva anche il colpo di fulmine, il primo innamoramento di Aurora nei confronti di Giulio, un ragazzino dall'animo sensibile che si presta spontaneamente ogni sera a concedere un ballo lento alla nostra piccola innamorata dagli occhi sognanti.

L'aspetto che colpisce fin da subito tutti i docenti è come Aurora modifichi il suo comportamento adattandolo a quello degli adulti, rendendolo sempre molto adeguato ai diversi contesti ed esperienze proposte: già dalla sera prepara lo zaino con l'occorrente per il giorno successivo e a tavola rispetta tutte le regole di buona educazione come stare seduta composta e usare il tovagliolo. Questi dettagli sono riportati al ritorno dal viaggio d'istruzione anche dalla famiglia che, senza mascherare una grande soddisfazione, definisce Aurora «irricognoscibile».

Tutte le uscite sono documentate da fotografie utilizzate dapprima per creare il diario di viaggio dell'alunna e successivamente alcune di queste vengono raccolte in un video. Il progetto, nato per aiutare Aurora a diventare grande, si rivela in realtà un'esperienza di crescita personale e professionale per tutte le componenti chiamate a collaborare.

Il progetto nato dopo ben 6 anni di lavoro e di osservazione in ambito scolastico, durante i quali ad Aurora erano stati forniti già tutti i possibili stimoli, ci siamo sentiti di fare un ulteriore passo, valorizzando i punti di forza e agendo in modo da ridimensionare quelli di debolezza. Il pieno consenso della famiglia ha senz'altro contribuito al perseguimento dei nostri obiettivi. Le attività da proporre, seppur legate alla vita quotidiana, si spingevano sicuramente oltre le comuni aspettative pratiche che la famiglia aveva coltivato sino a quel momento. Noi volevamo stimolare e motivare Aurora a svolgere attività gratificanti che vertessero sulle aree della comunicazione, dell'orientamento, del comportamento stradale, dell'uso del denaro, dell'uso di mezzi pubblici, degli acquisti personali, dell'organizzazione del proprio tempo. Dal mio punto di vista il grande valore del progetto «Sono grande» nasce dall'intesa sincera tra la componente docente, dirigente e famiglia, intesa che in alcuni momenti ha reso necessari confronti molto duri ma sempre aperti e finalizzati al bene della bambina, al termine dei quali avevamo spesso (ma non sempre) compiuto un nuovo passo in avanti verso il nostro obiettivo comune.

Siamo partiti dalla considerazione che un bambino con il sostegno incontra due tipi di ostacoli: da un lato, i limiti imposti dalla sua disabilità; dall'altro, le ambivalenze dell'ambiente: «Non sei capace di far questo, perciò lo faccio io per te». Per Aurora, tutti noi, in primis la famiglia, volevamo raggiungere l'obiettivo di farle acquisire competenze utili per la vita di tutti i giorni, mettendola in condizione di sapersela cavare, costruendo via via una propria identità sempre più da adulta. In questo progetto ad Aurora è stato proposto un luogo di incontro da grandi, che l'ha indotta a imparare a gestire il proprio tempo, a fare delle scelte, a vivere autenticamente l'esperienza del gruppo dei pari. La bambina/ragazza ha sperimentato un sereno distacco dai genitori, acquisendo e utilizzando nuove abilità di autonomia. Si è divertita, ha partecipato a tutte le attività del gruppo. Ha imparato a contenere in parte il suo istinto di «trasgredire».

Per noi è stato possibile conoscerla in un tempo lungo, potendo osservare, meglio di quanto non sia possibile fare nell'ambiente della scuola, quali competenze di vita pratica la ragazza già possedeva, offrendole gli stimoli per migliorarne l'utilizzo in contesti reali, emancipandosi via via dalla figura dell'adulto.

Credo che ci siamo riusciti, tutti insieme. Chiedeteci se saremmo pronti a rifarlo e... datevi da soli la risposta!

## Creatività e pensiero divergente

Alessandra Falconi<sup>1</sup>

Creatività non significa vivere nel mondo dei sogni, della fantasia sfrenata senza limiti, ma saper riconoscere un problema e realizzare i modi per trovarvi la soluzione. Solo chi è in possesso di tale capacità può essere sicuro di riuscire ad affrontare con successo ogni imprevisto.

Questa definizione di creatività formulata da Alberto Manzi, l'indimenticabile maestro di *Non è mai troppo tardi*,<sup>2</sup> potrebbe restituire il confine dell'esperienza vissuta da tanti docenti durante la pandemia dello scorso anno scolastico. Una situazione imprevista ha — nel migliore dei casi — attivato la creatività degli insegnanti per affrontare l'emergenza, cercando ogni leva possibile per tenere in equilibrio il «buono» e il «fondamentale» della scuola. La compe-

<sup>1</sup> Alessandra Falconi è responsabile del Centro Alberto Manzi e del Centro Zaffiria. Si occupa di educazione ai media e alla creatività digitale.

<sup>2</sup> «Non è mai troppo tardi» è una trasmissione televisiva che andò in onda in Rai dal 1960 al 1968 per aiutare le persone ancora analfabete a imparare a leggere e scrivere. Fu condotta dal maestro Alberto Manzi, famoso anche per aver scritto il romanzo per ragazzi *Orzowei* (Manzi, 2009).

tenza, la fantasia e la professionalità hanno dato forma a idee, progetti e percorsi che hanno tenuto in vita l'idea di una scuola come possibilità di scoperta collettiva e appassionante del mondo. Anche quando il mondo sembrava avere ben poco da dare agli alunni e alle alunne. Manzi prosegue nella sua definizione di creatività aggiungendo che essa è «la capacità produttiva della ragione, strettamente legata alla fantasia che offre quella inventività necessaria ad affrontare con spirito nuovo e senza limitazioni derivanti da pregiudizi ogni problema». Durante l'emergenza ho osservato e cercato di sostenere maestre e professoresse che volevano usare questo tempo per riformulare le loro domande rispetto al senso più profondo del fare scuola e che sentivano con urgenza il bisogno di «creatività», anche a livello personale e non solo professionale.

L'ambito disciplinare di «Arte e immagine» si è rivelato uno spazio ideale per sperimentare i primi abbozzi di risposta, perché andavano delineandosi alcune esigenze:

- *il bisogno di sostenere l'espressività*, sia quella degli alunni, sia dei docenti; comunicare e condividere quello che si stava vivendo, il forte bisogno (e la mancanza) di relazioni quotidiane venute a mancare all'improvviso, la possibilità di potersi esprimere attraverso esperienze grafico-visive libere dall'ansia della valutazione;
- *l'accessibilità delle esperienze proposte*: ho visto nascere idee che permettevano a tutti i bambini e alle bambine di partecipare. Realizzare una mostra degli oggetti più brutti che si hanno in casa oppure il museo delle «cose gialle», ecc. Queste proposte hanno avuto anche il merito di far sorridere, di ricreare piccole complicità tra adulti e ragazzi, come avveniva in classe;
- *la sostenibilità dei «compiti» assegnati*: comporre ritratti con gli scarti della cucina, fotografare classificando per colore... erano consegne possibili per tutti, senza provocare divari o disegualianze;
- *il recupero della dimensione collettiva*: è fondamentale trovare il modo di coltivare e proteggere la gioia dell'imparare insieme.

Bambini e bambine, dalle loro camerette collegate, rischiavano una scuola esclusivamente «in solitaria». Anche in questo caso, Arte e immagine è stato il terreno per recuperare, almeno parzialmente, qualcosa di un «noi» che è mancato a tutti, grandi e piccoli.

Come ci ricorda Manzi, «l'apprendimento è più efficace se viene fatto in maniera creativa, ossia se spinge a immaginare, a osservare, a dimostrare, a esplorare, a sperimentare, a verificare». Occorre allora saper progettare la manipolazione di strumenti e cose, il dialogo concreto con gli oggetti, con i materiali, affinché il bagaglio culturale dell'alunno (le sue conoscenze pregresse) possa emergere e lasciarsi modificare e precisare dalle nuove esperienze che dovrebbero ristrutturare tutto il suo sapere. Qualcosa di saputo e qualcosa di sconosciuto sono costantemente in tensione: è da qui che possiamo osservare il mettersi al lavoro della creatività, dell'immaginazione, della fantasia.

La strada verso questi approfondimenti è stata percorsa con tante idee e strategie. Ne cito di seguito alcune.

- *Disegnare partendo da stimoli sonori*: il suono ha avuto un ruolo importantissimo in questa quarantena. È stata una delle possibilità di tenere insieme il prima, l'oggi e il domani. La voce dell'insegnante e degli altri bambini, il canto, suoni diversi, hanno ispirato la possibilità di raccontare visivamente il silenzio, di metterlo dentro la cornice del disegno.
- *Far emergere i tanti punti di vista*: la didattica creativa che alcuni docenti sono riusciti a proporre ha potenziato la speranza di poter sempre vedere anche qualcos'altro: dall'insalata che diventa un ritratto, alla foglia che diventa una piantina geografica... nei bambini si è nutrita la pluralità del punto di vista.
- *Intrecciare il piacere di scoprire le discipline con proposte visive*: fare «scienze» con un disegno che fa ipotesi, propone idee, esprime piccoli e grandi saperi. Che cosa accade dentro un uovo di gallina? Come si arriva al pulcino? A Milano, una seconda classe primaria ha ragionato su diverse ipotesi, proprio partendo

dall'immaginazione e dall'esperienza dei bambini condensate in un disegno.

- *Il mondo a portata di mano/Che cosa vedi dalla finestra:* le finestre sono state aperture per uscire da casa, delle vere e proprie «scoperte». L'osservazione del cielo di notte, con le stelle; quella di giorno con le nuvole, oppure con lo spostamento del sole... anche in questo caso, una sostenibile creatività ha dato inizio a possibilità di fare e capire.
- *Il mondo che attendi/Che cosa non vedi dalla finestra:* «Non vedo un ragno che calpesta un piranha, che cerca di mangiare delle scarpe jet... un leone che ruggisce per la puzza», che ha permesso ai bambini di tenere vicino a sé quelle possibilità che non erano possibili nella realtà che stavamo vivendo. Questa apertura a un possibile si manifestava e palesava grazie al disegno, alla metafora e all'arte.

Sollecitare l'immaginazione è importante non solo perché è proprio l'immaginazione ad essere necessaria allo sviluppo di nuove ipotesi e di nuove possibilità di capire, ma anche perché crea nel bambino un'«abitudine» al pensare in modo creativo.

La stessa creazione artistica, ben lontana dall'essere un «lavoro», diventa un modo per guardare e capire: è il prodotto intermedio o finale (in ogni caso momentaneamente, mai in modo definitivo) di un percorso di ricerca che il bambino ha fatto. Se ci è facile considerare un tema, oppure una risposta matematicamente corretta, la «conclusione» di un percorso, non sempre alla produzione artistica diamo lo stesso valore di punto di arrivo di un apprendimento o di strumento di indagine per capire e mettere in relazione.

Manzi, invece, ci invita a considerare quanto sia importante questo «lavoro visivo» per il bambino e per i suoi processi cognitivi, per lo sviluppo percettivo ed emotivo, per la crescita della coscienza sociale, per la sua evoluzione creativa.

«Creare» infatti, è un verbo che richiama alcune possibilità del fare:

- far capire che conoscere è possibile;
- far manipolare piccole parti di un mondo che può essere conosciuto e descritto;
- far costruire i propri concetti perché l'oggetto pone interrogativi reali;
- fare serve a spiegare: prima faccio previsioni, poi osservo, verifico, annoto, cerco di capire, scopro delle variabili, che non capisco degli aspetti. Sino a non vedere l'ora di potere raccontare;
- fare è l'urgenza di avere da dire, la quale spinge il bambino a cercare le parole più precise, il dialogo più intenso;
- fare esperienze perché «vi è apprendimento tutte le volte che un'esperienza lascia una traccia... che sarà poi ampliata, trasformata, rielaborata, connessa con altre ogni qualvolta il problema si ripresenterà»;
- fare è saper pazientare: senza sostituirsi al bambino, senza dare nessun aiuto se non quello di rispiegare, con altre parole, il lavoro da eseguire, la sfida da accogliere;
- fare è l'unica premessa del riuscire: perché far dire a un bambino «Non ci riesco»? Le eventuali difficoltà possono essere gestite e affrontate, si può chiedere aiuto e supporto.

Occorre però costruire una classe «amica» in cui l'insegnante sia a disposizione degli alunni e delle alunne. Se un alunno riesce a dire: «Ho bisogno di aiuto», significa che vive in un ambiente sereno e allora, ci ricorda Manzi, non si arrenderà mai. Ma anche l'insegnante ha bisogno di sentirsi sostenuto, di poter esprimere i propri bisogni mettendoli in dialogo con quelli degli studenti. Nuove condizioni, nuovi strumenti, nuove situazioni: la creatività è stata resilienza. E ha aperto alcune nuove strade, quantomeno dal punto di vista della creatività, portandoci a riflettere su:

- come usare le tecnologie anche in modo creativo;
- come ricreare quelle necessarie esperienze di gioia e apprendimento collettivo;
- come preparare prima il necessario per ridurre, poi, il divario e l'ineguaglianza.

Sono tre aspetti che, se coltivati in profondità e come comunità di ricerca, sostenuti da pratiche, condivisione, sperimentazioni e alleanze, possono aiutare la scuola e cambiare un po' se stessa (e forse anche noi).

## La mia scuola ha un nome da maschio

*Federica Melucci e Ivana Lombardini*<sup>1</sup>

Quanto è complessa la realtà, quanto è ricca e varia, quante parole, segni, disegni si possono usare per rappresentarla? Quante azioni, movimenti, espressioni per provare a darle una forma, poi per ristrutturarla e trasformarla?

Riconoscendo nella varietà e nella diversità la fonte della nostra ricchezza e vivendo la scuola come possibilità di scoperta, collettiva e appassionante, del mondo, nostro intento e sforzo come maestre è quello di ampliare il ventaglio delle offerte formative, moltiplicare lo spettro delle esperienze, far incontrare i bambini con parole nuove come «fossero amici attesi», coltivare l'uso della mano offrendo materiali interessanti, naturali, destrutturati che aprano a una molteplicità di sorprese, usi e combinazioni. Intelligenze e pensieri possono concretizzarsi mediante strumenti che permettano alla mano di dialogare con gli oggetti, avvicinare tanti linguaggi per rispondere meglio alla diversità di ogni bimbo offrendo un sentimento del tempo che dia modo di sperimentare, di fare

<sup>1</sup> *Federica Melucci* è insegnante curricolare nella scuola dell'infanzia. *Ivana Lombardini* è insegnante curricolare nella scuola secondaria di primo grado.



e rifare nel gioco affascinante dell'imparare sbagliando e facendo all'interno di una cornice caratterizzata da cura, attenzione e libertà da preconcetti.

Quanti occhi, quanti modi di guardare l'altro e il mondo, una scoperta continua, una *concupiscentia oculorum* che la scuola deve far nascere come vera «tensione cognitiva».

La scuola deve essere un «concentrato di esperienze significative»: deve perché da lei dipende non solo la felicità di quel bambino o di quella bambina e del loro sguardo sul mondo, ma tanto anche di quella che sarà la sorte della società del futuro. Una scuola creativa dove trovare l'equilibrio fra la libera sperimentazione e l'esempio come molla educativa, un lavoro da acrobati dove convivano il pro-cus — ossia l'andare verso, nella postura tipica dell'educatore che si prende cura — e dall'altro il recus, inteso come quel balzo indietro per lasciare ampi spazi di autonomia. Equipaggiamo i bambini di parole giuste usando quelle più belle, rendiamo i loro sguardi più sottili e sensibili alla bellezza perché una volta divenuti grandi possano riconoscerla e riprodurla, leggiamo tutti i giorni libri, favole, fiabe, filastrocche e poesie per abituarli ad ascoltare e comprendere, a parlare con un vocabolario ricco, per alimentare il loro immaginario, osserviamo il mondo scoprendone le sfumature per non cadere nella visione univoca e in bianco e nero della realtà rischiando di cadere negli integralismi... ecco i nostri imperativi categorici.

L'arte e la poesia come alleate, laboratori per avere il diritto naturale a un uso libero e consapevole delle mani, esperienze vere e dirette dove il corpo sia protagonista dentro e fuori la scuola, perché tutto non si risolva in una grande simulazione e per volgere lo sguardo oltre la siepe del nostro giardino e sentirci ed essere parte di un tutto, l'aria aperta, il gioco e il divertimento come condimento principale: questa è la scuola che cerchiamo di realizzare ogni giorno.

«Una scuola sulla soglia» la definiremmo perché dà il senso di quello che siamo, come metafora di apertura al nuovo, all'altro, contraddistinta da una curiosità salvifica che impone dubbi e azio-

ni, un progettare un gettare avanti come «maestri contadini» nel gesto di lanciare semi in un campo fecondo, ecco allora che al cancello d'ingresso, rivolta verso l'esterno c'è una bacheca.

È la bacheca di *Poesia per chi passa per via*, un po' baca, ossia frutto carnoso con semi, e un po' apotecha, ossia bottega, contenitore di cose preziose. È l'elogio del piccolo che racchiude in sé le gemme e le promesse di quello che sarà. La bacheca è un contenitore che custodisce e al tempo stesso rende visibile agli occhi, ma soprattutto alle orecchie e alla mente idee e pensieri capaci di farci cogliere simboli e significati del reale: una tecnologia antica in contrasto con il digitale eppure efficace.

Un'idea partita da noi, due insegnanti, una di scuola dell'infanzia e una di secondaria di primo grado, un'esigenza, una scintilla, il trillo di una sveglia, un atto di resilienza di fronte a una didattica, la DaD, che ci stava stretta come un abito non adatto ai nostri corpi di docenti appassionate. Nasce per dire che la scuola può essere chiusa, ma le idee e chi la abita no, per dire che la poesia parla di libertà e ha la capacità di vibrare portandoci oltre, oltre i muri e le stanze chiuse, che è discreta, ma potente, che nella poesia così come nell'infanzia tutto è anima e musica.

La lingua della poesia ha una doppia funzione: il vettore di significati e quello dei suoni, ha in sé cioè la qualità della musica e l'ordine della metrica e del pensiero lineare e riesce così in un gioco costante fra regola e sregolatezza a trasmettere con potenza e grande forza evocativa i nostri stati d'animo e il nostro essere al tempo stesso perfetti e imperfetti. La poesia parla di noi e a noi, ma lo fa con le parole più belle dando un respiro più alto alla quotidianità facendocene cogliere la straordinarietà.

### Il progetto

Nasce così nell'aprile 2020 un progetto che nel giro di un anno ha dato origine a un'«urbanizzazione poetica», una sorta di «fomento» che ha fatto nascere tante nuove bacheche nella città.

Appese vicino alle bacheche, costruite dalle mani di un amico artigiano con materiale di recupero, nell'ottica di una scuola ecologica e sobria che sa fare molto con poco, ci sono le modalità d'uso illustrate da Cristina Petit; nascono infatti tante collaborazioni, tanti progetti, nasce una pagina Facebook per coordinare e dare visibilità alle tante esperienze che coinvolgono i bambini e non solo, tra Rimini e Riccione, un territorio che copre 25 chilometri.

Durante la lunga chiusura, la didattica delle scuole, che ormai aveva perso slancio e smalto, si è rianimata, così come i bambini che si sono dati appuntamento con le bacheche, o meglio con le parole e con gli oggetti e con chi a distanza, le loro maestre, le aveva lasciate lì per loro, scatenando nei bambini stupore e curiosità e colmando almeno un po' la loro voglia di scuola in presenza. Una buona pratica che ha ravvivato e unito gli intenti di docenti appartenenti a istituti comprensivi e ordini di scuole diversi, professionalità legate all'infanzia come pediatri e logopedisti, enti pubblici e privati.

Le bacheche hanno attratto l'attenzione dei cittadini dalle «orecchie acerbe» che inaspettatamente hanno cominciato a lasciare pensieri e poesie dentro a piccole buste con la dicitura «Proprio per te», uno scambio attivo che sorprende ogni volta che distrattamente, passeggiando, si passa davanti a una bacheca. Finito il lockdown, le bacheche hanno continuato, anche se con meno frequenza, a regalare poesie e soprattutto a fungere da «vetrine», finestre su quello che accadeva nelle scuole, da settembre in presenza, ma chiuse nelle loro «bolle». A scuola non entra più nessuno se non i bambini e gli addetti ai lavori, i genitori capiscono e non capiscono quello che succede, ogni gruppo sezione ha a disposizione la propria aula e un pezzo di giardino, tutto è separato con rigidi protocolli, c'è molta paura; c'è il rischio di chiudersi, di sentirsi soli, di mandare all'aria il lavoro di équipe e la nostra stessa identità di scuola aperta alla cittadinanza.

Divengono fondamentali il lavoro di progettazione, la documentazione e trovare un tramite che metta in comunicazione noi con quel «fuori» che appare così minaccioso.

Volgere lo sguardo oltre la siepe del nostro giardino, così dicevamo, ma le uscite erano abolite, l'intervento di persone o di esperti esterni era fuori discussione, perciò la bacheca è diventata davvero una risorsa preziosa. Ogni mese i bambini con le maestre, in un'idea di programma emergente, che emerge progressivamente dall'incontro fra adulto, bambino e spazio/ambiente, decidono a quale elemento o materiale dedicare il tempo per i 30 o 31 giorni successivi, lo fanno partendo da semplici poesie che poi si concretizzano in attività, giochi, canzoni, elaborati e artefatti, riprendendosi la voce e l'importanza del loro fare.

Ad esempio:

- a settembre le mani tornano a scuola
- a ottobre le mani riempiono le tasche di castagne e foglie
- a novembre le mani giocano con i rami secchi, la nebbia e la lana calda delle sciarpe
- a dicembre le mani sono indaffarate a preparare la festa
- a gennaio le mani sognano di giocare con la neve
- a febbraio le mani colorano la città
- a marzo le mani giocano con la terra e raccolgono i primi fiori
- aprile è una farfalla che si posa sulla mano
- a maggio nelle mani sbocciano le rose
- a giugno le mani toccano l'acqua.

Tutto si mescola — stagionalità, clima, colori, feste, abitudini, tradizioni, leggende, canzoni, cibo — in una sorta d'immersione; i bambini e le bambine vivono «intensamente» le proposte non solo perché vengono condotti verso un'osservazione diretta, vera, di ciò che li circonda, ma anche perché vivono il fascino di storie, narrazioni e laboratori sull'arte.

Arte come metafora, ossia come ponte capace di trasferire la mia idea facendola incontrare con qualcosa di nuovo e sorprendente, uno scambio, una contaminazione di occhi, di sguardi, di visioni diverse e altre. L'arte fa sempre parte del nostro modo di lavorare, sia come approccio estetico sia come esperienza pratica e inclusiva perché è capace di abbracciarci, di toccarci senza lasciarci

mai indifferenti, ma sempre arricchiti, capace quindi di creare cortocircuiti e dare origine a nuove relazioni, nuove domande e nuovi pensieri. I bambini, che sono «i turisti per eccellenza della fantasia» e rappresentano un terreno fertile per gettare semi fecondi, entrando nella nostra scuola la respirano in una sorta di apprendimento per osmosi. Diviene importante l'uso dello «spazio scuola» come luogo che educa, uno spazio ricco, interessante, che cambia con il cambiare delle proposte, dei materiali, degli strumenti e delle azioni, creative e concrete, messe in gioco dalle docenti in un continuo lavoro di ricerca, capace di scardinare la logica del «si è sempre fatto così».

Nella nostra proposta progettuale annuale utilizziamo spesso uno sfondo integratore per offrire al bambino un contesto, una struttura di connessione narrativa e a noi insegnanti un baule/risorsa da cui pescare, utilizziamo la formula della lettera che un personaggio ci invia con tanto di sorprese: cartine, indizi, fotografie, oggetti magici, libri, ecc., perché i bambini divengano ascoltatori, osservatori e capaci di mettere insieme i pezzi facendo ipotesi, alimentiamo così l'immaginario e il pensiero magico del bambino e al tempo stesso lo portiamo a fare degli esercizi di realtà.

Quest'anno Erri, questo è il nome del nostro personaggio pittore giramondo, ci ha fatto scoprire Joan Miró, Maria Lai, Tonino Guerra e Claude Monet.

Non si tratta di riprodurre le loro opere ma di cercare di entrare nel loro mondo, anzi nella visione del loro mondo per comprenderne senso, ricchezza e complessità, di cercarne somiglianze e differenze, di leggerne un messaggio di bellezza e poesia e di farlo dialogare con il nostro quotidiano; questo porta a sperimentare tante tecniche e materiali diversi, a misurare le capacità della mano, la resistenza e la consistenza dei materiali, ci rende più allenati, più abili, più umili e pazienti.

La bacheca ha permesso di allestire delle mostre a cielo aperto, l'obiettivo era quello di arrivare a esporre il risultato di un lavoro corale, di metterci in condivisione con le famiglie e la cittadinanza

ed essere portatori di messaggi importanti: la scuola come luogo di incontri, di scambi e di cultura, inserita attivamente nel tessuto urbano.

- Nascono così gli «arazzi poetici» per la città ispirati ai cieli stellati di Miró; come lui abbiamo usato la tecnica di indurire la tela di juta, di decorarli usando colori e stoffa e lo stesso desiderio di volgere lo sguardo verso il cielo per trovare un po' di speranza verso un futuro che appariva brutto e incerto.
- L'ispirazione è giunta anche dai libri illeggibili e delicati di Maria Lai fatti di fili sottili e colorati, dove l'uso antico del telaio esalta ordito e trama, creatori di intrecci-messaggi-disegni multimediali grazie al lavoro della mano e alla ricerca di linguaggi nuovi e sperimentali, un lavoro autobiografico e intimo.
- In primavera la bacheca è stata dedicata a Tonino Guerra, un omaggio al poeta e artista romagnolo scomparso nel giorno della poesia: tutto ci parla di concretezza come l'amore per la terra, nascono laboratori sull'argilla, i nostri orti profumano di terra fresca e nuove coltivazioni, contemporaneamente le sue parole e le immagini delle sue opere, in particolare *Le farfalle*, ci trasmettono un messaggio di leggerezza, parlano di luoghi che hanno un'anima, mondi magici intrisi di sentimento e ricordo, 76 cartoline, nell'ottica della Mail art, tante quante sono i bambini riempiono la bacheca che sembra pronta a prendere il volo per come è affollata di ali di farfalla.
- Infine Monet: i bambini indossano cappelli di paglia, lunghe barbe improvvisate con tovaglioli bianchi e come Claude abbelliscono il giardino per trasformarlo nel loro capolavoro. Ci circondiamo di fiori e profumi, vengono seminati 500 bulbi di fessie (in collaborazione con il gruppo Ci. Vi. Vo. - Civico. Vicino. Volontario), entriamo dentro i suoi quadri grazie alla tecnologia e poi attraverso il tatto sperimentiamo l'elemento acqua, dipingiamo con gli acquarelli, poi con le bolle usando la tecnica dell'artista Fabio Refosco, e con «pistole» spruzziamo sfondi acquatici, infine la bacheca si colora di blu, azzurro, turchese

grazie al disegno donato da Elena Martini, nota illustratrice, e delle parole «acquatiche» di Spiaggia-lavagna, poesia di Isabella Christina Feline.

Durante l'anno ci sono state bacheche speciali che hanno ricordato l'importanza del festeggiare e celebrare la festa, poi ci sono stati momenti in cui, durante la chiusura di marzo, le bacheche hanno funto da cassette della posta e hanno permesso alle maestre di scambiare materiale didattico per lo svolgimento della DaD o per far recapitare qualche sorpresa ai bambini.

La nostra scuola — scuola dell'infanzia «Gianfranco Zavalloni» — «ha un nome da maschio», dicono i bambini ed è una scuola speciale non solo perché è bella, grande dentro e fuori, costruita con una spiccata attenzione ecologica e pedagogica, ma perché pur essendo giovane ha già un forte legame con il nome che porta,<sup>2</sup> e soprattutto perché è animata da persone che la abitano per fare esperienza insieme di bellezza e responsabilità.

<sup>2</sup> Gianfranco Zavalloni (1957-2012) è stato dirigente scolastico in varie località d'Italia e in Brasile, dopo avere fatto per sedici anni il maestro di scuola dell'infanzia. Credeva in una scuola creativa, aperta all'ecologia, alle lingue locali e alla multiculturalità. Per un approfondimento si veda Zavalloni (2015).

## Dove si impara: didattica in natura e natura degli apprendimenti

*Michela Schenetti<sup>1</sup>*

Occorre prendere coscienza della crisi ambientale, ripensare ai comportamenti che l'uomo ha consolidato nella vita quotidiana e che l'hanno portato a considerare la natura come un oggetto, un bene inesauribile, cambiare i propri comportamenti e aiutare i più piccoli a comprendere che agire diversamente è possibile e necessario. Questo è ciò a cui ci richiamano anche gli obiettivi dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017) che poniamo come bussola del nostro agire personale e professionale. Ma come possiamo sostenere quella conoscenza, quel senso di rispetto e amore verso la natura così essenziali per co-costruire e garantire responsabili atteggiamenti ambientali? Come possiamo rendere consapevoli bambini e famiglie dell'influenza che i nostri comportamenti hanno sull'ambiente e sulla sua salvaguardia? E viceversa sui benefici che lo stare nella natura produce su più livelli?

<sup>1</sup> *Michela Schenetti* è professoressa di Didattica e Pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. È autrice di numerosi contributi di ricerca e intervento sul tema della didattica all'aperto e dello sviluppo professionale degli insegnanti.

Tra gli ingredienti essenziali crediamo nella necessità di:

- incontrare, conoscere e fare esperienza a contatto diretto con l'ambiente naturale, rispondere al bisogno dei bambini di vivere in spazi all'aria aperta, nei quali poter sperimentare se stessi e apprendere;
- promuovere una conoscenza sull'ambiente, comprenderne le caratteristiche, le funzioni, i rischi a cui è sottoposto, scoprirne le mille sfaccettature;
- fare in modo che i bambini possano attivarsi per fare qualcosa per quell'ambiente di cui anch'essi sono parte, promuovendo una nuova etica ambientale.

Fondamentale è accompagnare educatori e insegnanti ad assumere un nuovo sguardo rispetto agli spazi esterni abituali, in modo da poter lasciare ai bambini più libertà di movimento ed esplorazione, di scelta e autonomia e agli adulti un ruolo di supporto, sostegno e connessione con il curriculum.

Materiali naturali, condizioni atmosferiche, luoghi selvatici, spazi odorosi, piante colorate, pavimentazioni differenti, luoghi riservati e protetti, dislivelli del terreno sono tutte condizioni da non trascurare per poter valorizzare le esperienze dirette che hanno a che fare con competenze contestualizzate, multidisciplinari e trasversali. Parchi, giardini pubblici e spazi di prossimità della scuola sono luoghi privilegiati dove incontrare la natura. Fare scuola all'aperto, ripensare i giardini scolastici, riscoprire il territorio, infatti, significa non solo aumentare le occasioni di apprendimento ma dare alla relazione con la natura e il mondo delle cose reali un valore importante nell'educazione (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Nelle scuole all'aperto i bambini hanno diritto ad avere un ruolo attivo rispetto ai propri apprendimenti, a esercitare quelle competenze di cittadinanza che nascono dalla scoperta del proprio territorio e dalla costruzione di un'idea di appartenenza culturale e civica che solo il vissuto — inteso fenomenologicamente — riesce a costruire. Le scuole all'aperto riconoscono al vissuto del bambino e

dell'insegnante, alle loro emozioni positive (ma anche al senso della precarietà che la natura sollecita) e a tutto ciò che entra in relazione con il sentire profondo dei soggetti immersi in quel contesto, un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento, così come la ricerca scientifica ha dimostrato (Oliverio, 2017). Quando l'apprendimento avviene in ambiente naturale la percezione multisensoriale si espande, il setting è mutevole, lo stimolo non è controllato, per questo l'esperienza educativa all'aperto costringe l'adulto che la stimola e la orienta a un approccio complesso. Porta a sperimentare una diversa e più sostenibile idea di tempo dell'apprendimento. Un tempo che non è solo quello cronologico o atmosferico, che tuttavia influenza in maniera pregnante la relazione con i contesti esterni, ma è il tempo dell'apprendimento, della riflessione e del dubbio, quello proprio dei bambini. Per questo è necessario chiedere agli insegnanti di fare propria la capacità di resistere nel tempo alla tendenza adulta di incalzare, spiegare, tradurre, mostrare. Ma anche il tempo degli adulti che promuovono questo tipo di esperienze merita un'attenzione privilegiata. Pretende dall'insegnante una sensibilità e un'attenzione raffinatissima verso lo sguardo dei bambini, verso ciò che per loro è il mondo. Un'attenzione che necessita dedizione, osservazione e cura, non soltanto dei saperi ma anche delle relazioni che si instaurano tra i bambini e con l'ambiente, delle modalità linguistiche con le quali si mediano i saperi e il valore che questi hanno nella vita di un bambino. Iniziare a promuovere un'educazione all'aperto significa mettere al centro del proprio operato individuale e di gruppo non solo la relazione educativa, il curriculum e le pratiche, ma anche il senso e il valore che le scelte dell'adulto possono assumere in una prospettiva sistemica e intersoggettiva che sposta lo sguardo dal qui e ora a un futuro non troppo prossimo.

L'insegnante che fa propria la sfida lanciata dalla pedagogia e dalla didattica in natura non può fare a meno di ripensare il concetto di relazione educativa. L'insegnante, capace di stimolare esperienze fuori dagli spazi abituali dei servizi educativi e delle

scuole, sa bene che organizzare e gestire momenti di conoscenza ed esplorazione in ambiente comporta tutta una serie di attenzioni preventive: una buona capacità di gestione del gruppo e di costruzione di regole condivise. È un regista meticoloso e scrupoloso, che interviene senza ansia e paura ancora prima che l'azione possa diventare pericolosa, ma non la inibisce anzi la modifica, la riorienta. Governa la scena con delicatezza e attenzione per ogni dettaglio. Coinvolge, sollecita i percorsi di ricerca, sostiene i bambini che manifestano paure, li incoraggia e non li forza. La percezione del rischio costringe a interrogarci su come sostenere professionalità educative che siano capaci di coglierne il senso ed essere disponibili ad accettare il cambiamento. È ormai chiaro quanto gli insegnanti si sentano costantemente forzati dalla cultura della cosiddetta sicurezza, dalla burocrazia assicurativa, dalle prassi e dalle norme. Ed è chiaro quanto le nuove generazioni di insegnanti saranno sempre più sensibili a queste costrizioni, vessate da genitori preoccupati e da norme capillari. Diventa quindi fondamentale lavorare sulla percezione del rischio e sulla prevenzione del pericolo durante la formazione iniziale e in servizio. Accettare il rischio significa saper partire dall'esperienza, conoscere il bambino e stare nella relazione, saper entrare nel suo mondo, osservare, parlare il linguaggio delle cose concrete, educare all'avventura, alla bellezza. Accettare il rischio significa prima di tutto sapersi assumere la responsabilità di un ruolo. Tutti conveniamo sull'idea che l'adulto che educa porti con sé la responsabilità di garantire setting di qualità, entro i quali il bambino possa sperimentare, muoversi, conoscere e apprendere con i propri tempi, senza eccessive costrizioni, e senza incorrere in pericoli. Per trovare la giusta mediazione, il confine e la misura, occorre provare, sperimentare se stessi, riflettere, cercare costantemente quegli equilibri che ci permettono di tenere i bambini al centro delle nostre azioni didattiche (Schenetti, 2018).

Esiste forse qualcosa di potente quanto un ricordo? Magari un ricordo legato ai giochi d'infanzia. Per tutta la vita rimane presente e condiziona per sempre il rapporto che abbiamo con quel gioco e con lo spazio che lo ha accolto. Non possiamo di certo non chie-

derci quanto le emozioni siano sostenute dagli spazi e dai luoghi che permettiamo ai bambini di abitare. Se potessimo chiedere agli adulti di domani, ovvero ai nostri bambini proiettati in un tempo futuro, quali luoghi e quali giochi siano legati alla propria infanzia, che cosa risponderebbero? Spazi naturali o chiusi e artificiali? La costruzione di un riparo all'aperto con qualche amico o una sfida al computer fra le mura domestiche? La seconda ipotesi è quella sulla quale molti bambini di oggi hanno più familiarità, ma non è detto che questa familiarità corrisponda poi a un vissuto profondo capace di generare senso, di condizionare il proprio rapporto con uno spazio, creando conoscenza, attitudine, esperienza.

Le rare occasioni in cui i bambini passano del tempo all'aperto, a stretto contatto con la natura, dovrebbero farci riflettere seriamente sulla qualità delle loro esperienze reali e, a maggior ragione, sulla ricchezza dei possibili incontri con le diverse sfumature emotive. A ben pensare, infatti, gli spazi dedicati al gioco e al tempo libero stanno diventando sempre più artificiali. L'ambiente esterno è rappresentato spesso dal piccolo giardino della propria casa o dai giardini pubblici: luoghi sicuri, sui quali noi adulti abbiamo pieno controllo, spazi limitati, a volte trascurati, in grado di offrire scarsi stimoli. Permettiamo sempre più raramente che i bambini esplorino i parchi o i boschi da noi considerati come luoghi sconosciuti, incustoditi, pericolosi. Faticiamo a trasformare i giardini scolastici in luoghi di esplorazione sgombri da macrostrutture standard per giochi motori predeterminati (scivoli, castelli, ecc.), favoriamo sporadicamente l'approccio spontaneo verso la realtà circostante (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Quando si arriva alla scuola primaria le esperienze che mettono al centro la corporeità dei bambini diminuiscono ulteriormente. I bambini finiscono così per avere sempre meno fiducia nelle proprie capacità motorie, temono le discese, gli spazi ignoti, i passaggi inesplorati, ma ancora di più hanno timore di esplorare materiali naturali, alla portata di tutti, di fronte ai quali si sono troppo spesso sentiti dire: «Non toccare, è sporco!» o «È pericoloso». Come adulti abbiamo l'onere e l'onore di scegliere i materiali, gli spazi e

le esperienze da far vivere ai nostri bambini, a casa come a scuola. Non si tratta di lasciare uscire, lasciar fare, aspettare, vigilare... Si tratta piuttosto di prendersi il tempo di capire il valore, il senso e le caratteristiche peculiari di quell'educazione naturale che può essere considerata essenziale per i bambini dentro come fuori. Si tratta di ripensare gli spazi non in funzione di un'idea adulta di spazio educativo, bensì di un attento lavoro di osservazione che obblighi l'adulto all'attesa del tempo necessario per riscoprire il «fare bambino» e a ricalibrare le proposte didattiche alla luce di interessi e bisogni evolutivi. Si tratta di riaprire le porte alla natura. A quella vera. I luoghi preferiti dai bambini sono quelli selvatici, inusuali, scoperti da loro, che nascondono tesori spesso invisibili agli occhi degli adulti, ma indispensabili per accorgersi della vita che si muove dappertutto. Non si tratta di sviluppare un'attitudine al mondo naturale ma piuttosto di educare a fare attenzione alle relazioni e ai significati che i bambini vanno a costruire, sperimentando la loro relazione con la natura. Un'aula nella quale i vissuti dei bambini sono intenzionalmente messi in relazione con oggetti e cose vive, e nella quale si ha cura che questa relazione sia piena di senso, è un'aula aperta al mondo.

È in questa attenzione che si gioca anche il più ampio concetto di sostenibilità che ritroviamo oggi racchiuso nelle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica (MIUR, 2019). È in questa direzione che i servizi educativi e le scuole non possono fare a meno di andare. Restituire ai bambini spazi naturali ricchi e complessi significa offrire opportunità di conoscenza e di apprendimento autentici e contestualizzati, quindi occasioni per la costruzione di competenze. Si tratta di ricondurre l'esperienza educativa a un tutto significativo, così come più volte sottolineato dalle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012; 2018), poiché solo attraverso questa operazione a ritroso (ripartire dal «sapere» per sviluppare qualcosa di unitario in continuo divenire) sarà possibile declinare didattiche rigorose ma flessibili, volte alla formazione di «teste ben fatte» (Morin, 2000) anziché a performance disciplinari scollegate e scomposte.

## Le molteplici possibilità del fare scuola sotto al cielo

*Alessandra Maldina e Cinzia Petrucciani<sup>1</sup>*

### La nostra realtà

La scuola primaria «Tiziano Terzani», situata sull'alto Appennino bolognese, da oltre dieci anni sperimenta l'educazione all'aperto con tutti gli alunni delle cinque classi. La scuola venne intitolata al giornalista e scrittore Terzani con l'intento esplicito di trasmettere un'idea educativa basata sull'accoglienza, sul rispetto delle differenze e delle specificità individuali, un luogo di condivisione e confronto di idee.

Accolta dentro a un piccolo edificio a un solo piano, si apre al territorio circostante che comprende l'abitato di Marano, situato nel comune di Gaggio Montano, varie fitte aree boschive, campi spesso incolti e il fiume Reno che lo attraversa. Nonostante sia situata in un paese di montagna, la scuola non gode di ampi spazi esterni ed è collocata vicino a una strada statale ad altissimo

<sup>1</sup> *Alessandra Maldina* è insegnante di scuola primaria. *Cinzia Petrucciani* è vice-dirigente e insegnante di scuola primaria. Sono entrambe formatrici sul tema dell'educazione e della didattica all'aperto.

traffico. Tuttavia negli anni, con molto ingegno e creatività, noi insegnanti — con il supporto del dirigente scolastico dell'istituto comprensivo «Salvo D'Acquisto» di Gaggio Montano, Carmelo Adagio, e dell'amministrazione comunale — siamo riusciti a ritagliare piccoli spazi strutturati in modo essenziale con minimi elementi di arredo atti a ospitare attività didattiche: un'aula all'aperto e una tettoia in legno posta all'entrata della scuola. L'aula all'aperto è costituita da un ampio spazio di prato in leggero declivio con alberi di diverse essenze, cespugli in cui potersi nascondere, un piccolo canneto, il corso di un rio dalle acque basse in cui poter fare esperienze in sicurezza con un paio di stivali di gomma, un'agorà delimitata da quattro grossi tronchi in legno indispensabile come punto di inizio e fine di ogni attività, un pannello attaccato a un albero utile per mostrare qualche scritta e immagine e alcune tavolette in compensato su cui appoggiarsi, se necessario, per scrivere o disegnare. La tettoia all'entrata invece, è aperta su tre lati, ampia quanto basta per ospitare una ventina di banchi con relative sedie, utile per rimanere all'aperto anche nei giorni di neve o di pioggia. Siamo profondamente convinti che il senso di appartenenza a un territorio e il conseguente bisogno di tutelarlo si acquisisca fin da bambini con una frequentazione quotidiana, percorrendo i suoi spazi giorno dopo giorno, passo dopo passo, sguardo dopo sguardo. Ogni volta che percepiamo un ambiente, infatti, lo facciamo sulla base delle precedenti esperienze che abbiamo potuto compiere. La percezione dei luoghi in cui viviamo è perciò responsabile, o corresponsabile, del nostro modo di sentire e del nostro sviluppo psicofisico, della costruzione della nostra identità e, per estensione, di un sé collettivo.

Ma quali sono le tipologie di attività didattica che si possono svolgere all'aperto?

Nella nostra scuola ne pratichiamo sostanzialmente tre.

1. La prima, la più semplice e intuitiva è quella di portare banchi e sedie sotto l'ampia tettoia e semplicemente svolgere lì le attività che si sarebbero svolte in classe. Oltre ai comprensibili vantaggi

che questo può offrire in questo periodo soggetto a normative anti-Covid, abbiamo constatato nel tempo che i bambini tendono a concentrarsi meglio all'aperto e poter lasciare andare ogni tanto lo sguardo verso un orizzonte più vasto contribuisce a rilassarli e li dispone meglio all'apprendimento.

2. La seconda è di tipo laboratoriale, offre occasioni di esplorazioni e di interazioni interdisciplinari e multisensoriali. Si tratta prima di tutto di progettare uno sfondo integratore, un contesto in cui tutti bambini, anche i più fragili, si sentano a proprio agio e siano stimolati da uno storytelling coinvolgente, al fine di favorire l'apprendimento come attività costruttiva del soggetto. In un secondo tempo è necessario valutare quali possono essere gli elementi di un determinato spazio esterno che possono aggiungere stimoli e spessore di senso a ogni unità didattica, cercando di non rimanere rigidamente vincolati alle singole materie ma lasciare che la complessità degli argomenti, le suggestioni, le domande dei bambini, portino a un armonico entusiasmo di conoscere. Ad esempio, quest'anno abbiamo attivato, come sfondo integratore nella classe quarta, la leggenda di re Artù e dei cavalieri della tavola rotonda. Partiti da un'adozione alternativa al libro di testo, abbiamo progettato attività all'aperto praticamente quotidiane che hanno coinvolto italiano, scienze, arte, geografia, musica, storia e religione. Tra le varie attività, una si è rivelata particolarmente suggestiva: una mattina, mentre eravamo nel boschetto dell'aula all'aperto e stavamo leggendo dell'incoronazione di re Artù dopo l'estrazione della magica spada Excalibur, i bambini, con emozione crescente, hanno potuto vedere un cavaliere con tanto di spada e armatura che risaliva la collina e si avvicinava a loro. Il cavaliere (in realtà una maestra travestita, ma irriconoscibile sotto la celata) ha attraversato il bosco ed è sparito in fondo al sentiero, lasciando ai bambini mille curiosità e offrendo così la motivazione a produrre testi, interviste, riflessioni sul «codice di cavalleria», disegni, mappe e molto altro. In un'altra giornata, la raccolta di bacche autunnali nell'aula



all'aperto, oltre alle osservazioni scientifiche, ha portato alla scoperta che con il loro succo si può anche scrivere: dai disegni spontanei alla scrittura con inchiostro preparato con il mallo di noce, come nel Medioevo, e alla sperimentazione della scrittura, allo studio dei simboli e delle miniature dell'epoca è stato tutto un entusiasmante percorso di scoperta.

3. La terza modalità prevede uscite sul territorio con cadenza regolare, in luoghi di prossimità della scuola. Questa esperienza è nata con l'applicazione del metodo di ricerca *outdoor journey*, sviluppato dal professor Simon Beames dell'Università di Edimburgo,<sup>2</sup> e si è rafforzata con la nostra esperienza e l'adesione alla «Rete nazionale delle scuole all'aperto» che sottolinea tra i suoi capisaldi l'importanza di «riscoprire il contatto quotidiano e il legame duraturo con natura e territorio per rinnovare le pratiche educative e didattiche».<sup>3</sup> Promuovere esperienze coerenti con l'*outdoor journey* e con l'approccio di una didattica all'aperto in connessione con il curriculum significa attivare laboratori di ricerca a cielo aperto per l'apprendimento interdisciplinare e cooperativo, dove lavorare insieme, alunni e insegnanti, nel rispetto dei molteplici stili cognitivi e dei diversi tipi di intelli-

<sup>2</sup> Simon Beames è docente di Outdoor Education (OE) alla Moray House School of Education dell'Università di Edimburgo. Per quasi 25 anni ha insegnato educazione all'aperto in Nord America, Asia ed Europa. La collaborazione con lui nasce grazie a un percorso di ricerca intrapreso con il professor Bortolotti del Dipartimento di Scienze della Qualità della Vita dell'Università di Bologna. Per approfondire si veda Bortolotti e Beames (2021).

<sup>3</sup> La Rete nasce come rete di scopo tra scuole per implementare metodologie didattiche attive all'aperto. Fin dalla sua progettazione e costituzione ha potuto contare sulla supervisione scientifica dell'Università di Bologna all'interno di una convenzione istituzionale con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione (professoressa Michela Schenetti). Nasce nel 2016 con 11 scuole tra cui la nostra, nel 2021 ne conta più di 60. Alla base dell'ingresso di ciascuna scuola c'è la sottoscrizione di un protocollo e la partecipazione a un percorso di ricerca formazione triennale. Per un approfondimento si veda il sito <https://scuoleallaperto.com/>.

genza di ciascun bambino, al fine di valorizzare le differenze individuali e la forza del lavoro di gruppo. Tali metodologie hanno come obiettivi l'incentivazione della motivazione ad apprendere e dell'apprendimento globale, la valorizzazione delle specificità individuali, l'inclusione vera ed effettiva di tutti i bambini (anche di quelli che presentano disabilità, disturbi specifici di apprendimento o che sono in disagio socio-economico, linguistico o culturale), l'acquisizione di un personale metodo di ricerca e di interpretazione della realtà, la capacità di lavorare in gruppo per un risultato coeso e condiviso, con la finalità di potenziare le competenze inferenziali e metacognitive. Coinvolgono in modo trasversale tutte le discipline e si avvalgono di tecniche educative quali la *peer education*, l'apertura delle classi per la formazione di gruppi misti di ricerca e l'utilizzo di momenti di *brainstorming* in diverse fasi di lavoro.

Ogni modulo di lavoro prevede sei fasi.

1. Uscita sul campo (contesto naturale o urbano).
2. Formulazione e condivisione delle domande spontanee dei bambini stimulate dall'osservazione diretta della realtà.
3. Strutturazione logica e consequenziale di tutte le domande di tutti i bambini.
4. Attivazione della ricerca in gruppo per la risposta alle domande.
5. Restituzione/condivisione dei risultati sotto diverse forme (cartelloni, *lapbook*, video, drammatizzazione).
6. Riflessione finale del team dei docenti sulle evidenze manifestate dai bambini.

Nella nostra esperienza abbiamo compreso come durante le prime uscite possa essere necessario accompagnare i bambini nella formulazione delle domande, incoraggiare l'espressione della spontanea e personale curiosità e la consuetudine di porsi problemi, sollecitarli a trovare metodi per risolverli. Tuttavia, nel tempo i bambini imparano a porre domande originali e a proporre soluzioni nuove e inaspettate per l'adulto, potenziando la fantasia, il pensiero originale e sviluppando l'intelligenza creativa.

### Dettagli di un'esperienza

A primavera, con gli alunni di classe quarta siamo andati a esplorare un corso d'acqua, il rio Marano, che scorre in una valle accanto alla scuola per poi immettersi nel fiume Reno.

La scoperta delle forme di vita del fiume, anche le più piccole come i girini o le pulci d'acqua, la flora acquatica ondeggiante sulla corrente, il dipanarsi del corso con molteplici cascate hanno affascinato i bambini che, appena rientrati, hanno formulato domande su ciò che li aveva incuriositi, si sono divisi per gruppi di interesse e cercato le risposte alle loro domande.

Durante la lezione di inglese, ascoltando la canzone in lingua *I am the earth* e riflettendo poi sul lessico i bambini hanno immediatamente associato i luoghi esplorati alle immagini suggerite dalla canzone. Hanno scelto quindi di tornare sul luogo per scattare foto da abbinare a ogni verso. Passare dalla terminologia astratta all'associazione di esperienze vissute concretamente ha permesso ai due bambini più in «difficoltà», inseriti in classe, di cogliere appieno i contenuti lessicali del testo della canzone dimostrando entusiasmo nell'apprendimento.

Alla fine del percorso interdisciplinare hanno restituito ai compagni le scoperte fatte tramite un prodotto video che li raffigurava nel loro posto del cuore al quale avevano messo come colonna sonora il loro verso preferito della canzone.

In tutte le fasi di questo percorso i bambini hanno potuto agire portando i loro reali interessi, sentendosi veri protagonisti del loro percorso di apprendimento e ampliando le loro competenze geografiche, scientifiche, musicali e di lingua inglese.

Noi insegnanti abbiamo potuto osservare il cambiamento nella relazione tra adulto e bambino nel vivere fianco a fianco le esperienze outdoor con un tempo lento e dedicato, la possibilità di ascoltarsi e la rottura di schemi di apprendimento strutturati, d'altra parte i bambini hanno vissuto esperienze fortemente emotive, che gli permetteranno di ricordare nel tempo quanto sperimentato.

Anche la lettura di classici all'aperto può rivelarsi straordinariamente coinvolgente: un mattino, seduti in cima a una collina, con i ragazzi di classe quinta abbiamo letto la poesia di Leopardi *L'infinito*.

Gli occhi rivolti verso l'orizzonte, avvolti nel silenzio e nella quiete del luogo, i ragazzi hanno ascoltato con evidente partecipazione i versi, tanto da chiederne la rilettura, forse per prolungare l'esperienza che uno di loro ha definito «guardarsi dentro e fuori contemporaneamente».

Abbiamo poi proseguito con l'esplorazione del territorio cercando luoghi, scorcì che a loro suggerivano un'idea di infinito per poi fotografarli. Questo ha permesso anche ai bambini con più difficoltà di esprimersi con una modalità che non coinvolgeva parole scritte, ma che poteva evidenziare comunque un sentire profondo. Su loro richiesta abbiamo concluso l'attività montando tutte le immagini da loro fotografate in un video, espressione collettiva e multiforme di tutte le loro idee d'infinito. Utilizzare gli spazi esterni alla scuola per accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita personale e culturale per noi rappresenta ormai una condizione abituale. Ci chiediamo piuttosto come sia possibile farne senza!

PUNTO 13

## Per una (ottimale) didattica integrata dal digitale

*Laura Biancato*<sup>1</sup>

Dopo l'onda d'urto della pandemia Covid-19, la priorità è quella di tornare stabilmente alla scuola in presenza, ritrovando le consuete routine, non dimenticando le esperienze vissute e contando sul supporto delle tecnologie digitali e della rete che, in periodi di crisi come in periodi di normalità, rappresentano «semplicemente» strumenti per rapportarsi e vivere in una società globale.

È il tempo di una didattica integrata dal digitale che risulti «ordinaria» e non «straordinaria»; una didattica mista, intelligente e organizzata, nella quale le metodologie non trasmissive rappresentino la maggior parte del tempo di docenza e le possibilità della rete si traducano in maggiore collaborazione e condivisione tra studenti e docenti.

Una didattica fortemente inclusiva, che riduca le differenze, che motivi e coinvolga maggiormente nei percorsi di apprendimento. Attraverso un uso equilibrato delle tecnologie e del cloud, possiamo estendere e amplificare lo spazio fisico, e portarlo anche «fuori» dalle mura degli edifici scolastici.

---

<sup>1</sup> *Laura Biancato* è dirigente scolastico ITET Einaudi Bassano del Grappa (VI). Formatrice e autrice sui temi dell'innovazione nella scuola.

Quali azioni concrete si possono intraprendere per ripensare una scuola per il futuro, che includa in modo «ordinario» gli strumenti e le possibilità del digitale?

Prima di tutto va chiarito che ogni istituto è un mondo a sé e deve individuare le migliori soluzioni in relazione al contesto, all'età degli studenti, all'indirizzo di studi, alle condizioni infrastrutturali (disponibilità di device, connettività, ecc.).

Bisogna considerare che la didattica blended (quella che integra la presenza con la distanza) o, in casi estremi, la didattica totalmente online, può essere sostenibile da una certa fascia di età, che in linea di massima si potrebbe attestare a partire dagli ultimi due anni della scuola primaria. Il che non significa escludere proposte per gli anni di corso precedenti, ma semplicemente ammettere che la sostenibilità di percorsi parzialmente o interamente online non è adatta ai bambini più piccoli. Mentre la didattica ordinaria integrata dalle tecnologie è e resta uno standard da perseguire.

Questa sintesi, tratta da una proposta di Roberto Maragliano, Alessandra Rucci, Antonio Fini e Laura Biancato,<sup>2</sup> è un tentativo di puntare a un approccio sistemico all'innovazione nella scuola.

Si tratta di cinque punti, una sorta di to do list; una bussola per far sì che la didattica digitale integrata esca dall'emergenza e si inserisca come prassi ordinaria all'interno delle scuole.

1. *La scuola non è solo «tra le mura».* La didattica non si svolge solo in presenza, ma trova una sua dimensione anche nel cloud. L'accesso a materiali multimediali per l'apprendimento, da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento, è garanzia di inclusione e di continuità, al di là delle emergenze, secondo una linea già attuata per la connettività negli spazi pubblici (piazze, biblioteche, ecc.).
2. *Oltre «il programma» e il «libro di testo».* La didattica contemporanea si fonda sullo sviluppo di curricoli e competenze trasver-

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda il «Manifesto del tablet nello zaino» scaricabile all'indirizzo: <https://drive.google.com/file/d/1hpNr3ftUFwh4hPQCOxWdOizQOSx6ka1w/view>.

sali e ha superato da tempo i concetti di «programma» e «libro di testo» come veicolo univoco di contenuti.

3. *Le competenze digitali.* È diventato irrinunciabile formare le nuove generazioni a un utilizzo responsabile e consapevole delle tecnologie e del web. Ciò è possibile solo con la disponibilità e la progressiva dimestichezza che si sviluppa con un dispositivo individuale.
4. *Ogni studente, un dispositivo.* Ogni alunno, almeno dalla prima classe della secondaria di primo grado, deve avere un tablet o un PC nel proprio corredo scolastico, esattamente come ha il diario, i quaderni, penne e matite. Almeno una parte della spesa prevista per i libri di testo deve essere destinata all'acquisto di un dispositivo digitale. La spesa complessiva per le famiglie deve rimanere invariata.
5. *Ogni istituto, un sistema.* Ogni singolo istituto deve dotarsi di un sistema organizzato di connessione e regole per l'accesso, di piattaforma cloud, di un progetto didattico che comprenda l'utilizzo dei device individuali e criteri per la scelta, di accompagnamento formativo per i docenti, assistenza tecnica interna (anche per gli istituti comprensivi) e polizze assicurative adeguate relative all'uso dei device.

Dobbiamo tornare sul tema dei dispositivi digitali individuali, prerequisito senza il quale nessuna forma di didattica mista potrebbe aver luogo.

Nel nostro Paese, non siamo ancora arrivati a determinare che a ogni studente, almeno dalla secondaria di primo grado in su, serva necessariamente un dispositivo digitale personale. Eppure, rendiamo normalmente obbligatori libri, quaderni, di fatto anche diari, astucci e zaini. Si tratta di un corredo scolastico incompleto, se consideriamo che ormai (in fase di emergenza, ma anche in via ordinaria) la didattica si estende, come già detto, anche «fuori dalle mura». La maggior parte delle scuole si trova ancora a «distribuire» affannosamente notebook o tablet ai suoi studenti.

Per favorire un progetto di scuola inclusiva e aperta a tutti, ogni istituto dovrebbe invece strutturare un sistema organizzato, un

progetto didattico che preveda un orientamento sulla scelta del device compatibile con l'età degli studenti, con l'indirizzo di studi, con la capacità di connessione interna ed esterna alla scuola, con una piattaforma cloud, definendo allo stesso tempo formazione e accompagnamento per i docenti.

Ogni scuola dovrebbe organizzarsi per agevolare e incrementare l'utilizzo del device individuale, agevolando accordi di affitto con riscatto o formule di comodato d'uso per chi non può acquistarlo.

L'orario è l'impalcatura che determina (più o meno bene) l'efficacia della didattica, e che impatta sui carichi cognitivi e sulla motivazione degli studenti. L'autonomia organizzativa rende possibili soluzioni flessibili e sicuramente molto utili, per rimodulare il tempo in funzione della didattica.

Queste opportunità diventano necessità quando si tratta di organizzare, ad esempio, le attività di laboratorio dei tecnici e dei professionali, ma più generalmente le attività in palestra o nei laboratori scientifici, artistici, multimediali, musicali, di robotica.

Si deve affrontare il tema dell'orario con professionalità e senza incertezze, mettendo al centro gli studenti, anche quando si tratta di orario a distanza.

C'è poi il tema delle pause, spesso sottovalutato in termini di ricaduta sui tempi di attenzione, che invece assume una rilevanza particolare sia in presenza sia a distanza. In presenza, perché la stanchezza fisica (determinata dall'uso delle mascherine) e psicologica (derivante dal distanziamento e comunque dall'attenzione al rispetto dei vincoli) è sicuramente maggiore. A distanza, perché la tenuta di attenzione deve essere agevolata anche da adeguati momenti di riposo.

Nelle scuole servono ambienti belli, confortevoli, non statici, che possano favorire la motivazione e un modo di lavorare insieme, più collaborativo e meno trasmissivo.

Laboratori mobili, strumentazione che si muove ed entra nelle aule. Fab-lab, dove poter sperimentare l'integrazione tra le diverse disciplinari e sviluppare nuove competenze. Spazi comuni per ritro-

varsi in modo informale, aule all'aperto. Si può fare anche sotto il segno dei vincoli di distanziamento.

Ma servono anche ambienti digitali, le piattaforme cloud, ormai comunemente usate dalle scuole per le classi virtuali, che amplificano gli spazi ed estendono il tempo.

Gli ambienti virtuali ci permettono di proporre interventi incisivi di supporto agli studenti: anche online, la docenza, o la codocenza, può aiutare a sostenere gli studenti più fragili, mentre sportelli di aiuto e corsi integrativi, per piccolo gruppo o individuali, possono essere destinati al rinforzo e al potenziamento.

C'è da riflettere su quanto tutto ciò supporti la didattica, sempre e comunque, anche in presenza, creando facile accessibilità ai contenuti dell'apprendimento.

Il cloud per la scuola rappresenta anche un potentissimo amplificatore professionale, che fornisce maggiore possibilità di condivisione e collaborazione tra i docenti.

Può rappresentare un modo di lavorare completamente nuovo, che scardina i concetti di spazio e di tempo, e rende immediatamente disponibili materiali, idee, percorsi. Il cloud unisce le persone al di là della presenza fisica. Va usato per unire, laddove l'emergenza separa.

Riorganizzare gli ambienti di apprendimento, fisici e virtuali, rappresenta una spinta a rivedere, in modo sostenibile, il «contenitore» della didattica, che non sempre e non necessariamente deve trovarsi delimitato dalle mura. La scuola, anche «fuori dalle mura», è una scuola flessibile e aperta; è il presente e il futuro.

Nell'affrontare una didattica digitale integrata serve cambiare paradigma e non limitarsi a «traslare» la didattica in presenza a distanza.

È necessario modificare alcune pratiche tradizionali e fortemente centrate sulla trasmissività e proporre di nuove, stimolanti e motivanti, perché l'approccio didattico sia sempre rivolto a tutti e a ciascuno. Si può partire da una considerazione molto semplice, ma non scontata nella pratica: è utile tutto ciò che può mettere

gli studenti nelle condizioni di interagire e collaborare, anche a distanza.

Citando il contributo di Indire *La scuola fuori dalle mura*<sup>3</sup> è bene ad esempio passare «dalle domande agli studenti alle domande degli studenti». La vecchia modalità del «a domanda risponde» mima una situazione in presenza dove prevalgono la memoria e non l'iniziativa. È necessario passare dalle domande fatte dall'insegnante allo studente alle domande fatte dallo studente all'insegnante. Da quelle domande si percepiranno la profondità, l'interesse, la competenza. Va ribaltato lo schema: «Non si parte dalla domanda dell'insegnante, ma da quella dello studente».

Anche a distanza è possibile attivare un apprendimento cooperativo. La maggior parte delle applicazioni di videoconferenza permette di creare delle «stanze», sorta di bolle interne al collegamento, attraverso le quali poter lavorare prima per gruppo classe e poi per piccolo gruppo, favorendo l'iniziativa e l'autonomia degli studenti nel creare il proprio apprendimento.

<sup>3</sup> Il documento è scaricabile dal sito [www.indire.it](http://www.indire.it).

## Ponte digitale. L'esperienza di una classe prima primaria

*Antonio Fini, Barbara Biso e Daniela Coppola*<sup>1</sup>

### Premessa

L'impatto della pandemia da Covid-19 sulla scuola sarà probabilmente un tema importante di ricerca per gli anni a venire. Di sicuro, ogni singola scuola si è trovata nella necessità di reinventare le proprie pratiche per adattarle a una situazione per la quale nessuno era preparato. Nel dibattito pubblico che si è sviluppato attorno alla scuola dalla primavera 2020, si è spesso posta l'attenzione sulla contrapposizione tra presenza e distanza, assegnando alla prima il massimo valore ed evidenziando spesso le carenze e le difficoltà imposte dalla seconda. Sull'uso delle tecnologie digitali nella didattica esiste ormai una sterminata letteratura scientifica; ogni aspetto è stato studiato e analizzato, spesso alla ricerca di una «risposta» probabilmente non corrispondente a una domanda davvero sensata: servono/non servono,

<sup>1</sup> *Antonio Fini* è dirigente scolastico di scuola primaria. *Barbara Biso* e *Daniela Coppola* sono insegnanti curricolari di scuola primaria presso «ISA13» istituto comprensivo di Sarzana.

sono utili/inutili, migliorano/non migliorano gli apprendimenti e altro ancora.

Ebbene, d'un tratto, la crisi Covid-19 ha dimostrato come senza tecnologie si sarebbe, semplicemente, perso un anno di scuola. In molti si sono domandati che cosa sarebbe accaduto dopo, già dall'anno scolastico 2020-21, e anche in questo caso le opinioni sono sembrate polarizzarsi: si cercherà di «dimenticare la brutta avventura» della DaD per ripristinare al più presto lo status quo oppure «niente sarà come prima» e riusciremo a capitalizzare alcune lezioni apprese?

Forse non è un caso se nelle Linee guida pubblicate nell'estate 2020 dal Ministero dell'Istruzione si è voluto cambiare, partendo dal nome: non più didattica «a distanza», ma didattica «digitale integrata».

La chiave di lettura che molte scuole hanno privilegiato, dopo l'esperienza traumatica del lockdown, è stata proprio quella dell'integrazione «pacifica» del digitale nella didattica quotidiana.

Molti insegnanti hanno percepito le potenzialità di un approccio che, accanto alla insostituibile e preziosa attività in presenza, includesse un «alter ego» digitale della classe. Le piattaforme, da ambiente sostitutivo della scuola messo in opera in fretta e furia durante il lockdown, sono diventate parte integrante dell'ambiente di apprendimento esteso costituito da aula fisica e aula virtuale.

Ancora non sappiamo quanto sia stato diffuso questo approccio. Nel caso dell'istituto comprensivo «ISA13» di Sarzana questa è stata l'idea portante del Piano per la didattica digitale integrata, nel quale hanno trovato spazio ispirazioni provenienti da fonti eterogenee, anche orientate in modo esplicito all'inclusione, altro tema sul quale la crisi Covid-19 ha avuto un innegabile impatto. Nella scuola secondaria di primo grado, anche grazie alle esperienze pre-Covid, questa metodologia non era del tutto nuova e si è pertanto solo consolidata e perfezionata. Nella scuola primaria, invece, soprattutto nelle classi prime, si è trattato di qualcosa di realmente nuovo, un'autentica sfida, con tratti anche controintuitivi. In fin dei conti, la missione di una prima primaria è fondamentalemente

centrata sull'acquisizione delle prime competenze di base, alfabetiche e matematiche. Come è possibile realizzare questi obiettivi attraverso un approccio che include il digitale? E soprattutto perché farlo? L'esperienza che presentiamo in questo contributo va nella direzione di fornire una prima risposta a queste domande.

### Il progetto «Ponte digitale»

Ponte digitale è la narrazione dell'impianto metodologico che ha dato avvio e sostegno al percorso di una classe prima di scuola primaria a tempo pieno che, viste le condizioni dell'anno scolastico in corso, ha condotto i docenti a ideare e mettere in atto azioni didattiche semplici, sostenibili e ampiamente inclusive.

I dati certi fin dall'inizio erano le mascherine, da indossare sempre, il distanziamento, che rompeva di schemi dell'aula organizzata a isole, le numerosissime assenze degli alunni e l'altissima percentuale di alunni stranieri appena arrivati in Italia.

Le insegnanti però, durante il periodo di DaD dello scorso anno, avevano maturato una significativa esperienza con la classe quinta uscente, grazie all'utilizzo dei servizi offerti da Google workspace (in particolare di meet e classroom).

Questo ha permesso loro di pianificare una (ri)partenza «organizzata».

#### *Allestimento dell'aula fisica*

Le insegnanti hanno sempre pensato lo spazio aula come un laboratorio con i banchi disposti a isole per favorire la collaborazione, la condivisione, lo scambio di materiali, idee e sguardi. Una attenzione in più, presa in prestito da «Scuola senza zaino»,<sup>2</sup> è stata quella di aver sistemato delle palline da tennis sotto le sedie, per evitare rumori non solo durante la ricreazione, ma soprattutto nei

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda il sito <https://www.senzazaino.it>.

vari momenti della giornata in cui l'aula viene riorganizzata per le diverse attività.

Quest'anno la pandemia ha offerto l'occasione di trovare una soluzione innovativa che ha migliorato questo impianto strutturale in quanto, dovendo mantenere le distanze, sono state create delle isole fiorite dove i bambini si prendono cura uno dell'altro e insieme della loro piantina.

#### *Creazione dell'aula virtuale*

Già dal primo incontro con i genitori degli alunni esordienti, avvenuto prima dell'inizio delle lezioni, le insegnanti hanno scelto di fornire immediatamente le credenziali di accesso a Google workspace e in contemporanea hanno creato i loro corsi su classroom e mandato l'invito a ogni alunno.

Tutti i genitori, in gran parte stranieri, sono stati accompagnati, anche con tutorial «inclusivi» ricchi di immagini che di fatto li hanno guidati in pochissimo tempo, ad accedere alla classe virtuale. È stato vincente aggiornare quotidianamente i corsi inserendo dapprima prevalentemente informazioni utili all'inserimento scolastico (orari, corredo, menu della mensa, orari scuolabus, ecc.) e in seguito le proposte didattiche vere e proprie, spesso arricchite anche di documentazione fotografica delle attività svolte in classe.

Questa modalità di documentazione ha offerto ai genitori l'opportunità di camminare al fianco dei propri figli e di condividere con loro l'esperienza scolastica.

In breve tempo questa azione sinergica tra genitori, alunni e docenti ha portato lo spazio dell'aula oltre i confini della scuola, tanto che gli stessi piccoli alunni hanno capito il valore di avere sempre a disposizione i materiali didattici usati a scuola, anche a casa.

Già a fine settembre un alunno ha raccontato con serenità e semplicità, all'insegnante che gli consigliava di continuare l'attività il giorno seguente, di avere già acquisito l'abitudine di rivedere il lavoro a casa e all'occorrenza di revisionarlo o di finirlo.

In seguito le insegnanti hanno esplorato l'uso di classroom oltre la scuola e hanno scoperto che molti alunni avevano l'abitudine di rivedere le attività ludiche o di narrazione proposte in classe, prima di addormentarsi.

Raggiunto il traguardo di averli tutti raccolti, tra aula fisica e virtuale, il piano d'azione si è focalizzato sulla metodologia didattica. La cura della (ri)partenza ha previsto che le insegnanti accogliessero gli alunni, soprattutto le prime settimane di scuola, indossando una maglietta con su stampato il loro volto sorridente. Questo espediente ha molto divertito e incuriosito i bambini, che hanno così avuto l'occasione di conoscere il viso delle maestre nonostante le mascherine. La cura nell'accoglienza e i vari giochi pensati per favorire la conoscenza reciproca hanno creato terreno fertile per l'avvio dell'azione didattica.

#### *In classe ogni giorno*

Le insegnanti preparano tutte le lezioni in formato digitale, partendo da una presentazione di Google e arricchita da brevi video, tutorial, quiz, moduli o giochi interattivi legati alla proposta didattica.

In classe, ogni mattina, sulla lavagna bianca accanto alla LIM, i docenti scrivono brevemente la scansione oraria della giornata, questo permette ai piccoli di essere consapevoli del ritmo temporale delle attività e quindi di avviare un processo di autoregolazione che li tranquillizza, offrendo loro sicurezza perché sanno sempre che cosa sta accadendo e che cosa accadrà.

Inoltre lo scorrere del tempo è concretamente visibile dalla smarcatura dei vari momenti con un semplice flag fatto dall'insegnante.

In aula i docenti accedono sempre a classroom attraverso la LIM, quindi gli alunni hanno l'opportunità di seguire quotidianamente le procedure di accesso e familiarizzare con i materiali e gli esercizi proposti che restano sempre a loro disposizione.

Lasciare traccia accompagna chi c'è, guida chi non c'è e recupera chi non c'è riuscito subito.



Quest'anno il problema delle assenze si è rivelato particolarmente significativo ed è stato superato attraverso l'aggiornamento quotidiano di classroom e, nei casi di assenze prolungate, anche grazie a due momenti giornalieri sincroni di ingresso in aula degli alunni a casa attraverso meet, all'inizio della mattinata per l'accoglienza e l'avvio dei lavori, e a fine giornata per un momento di condivisione conclusiva.

Classroom semplifica la didattica, condivide lezioni e attività, comunica facilmente con tutti gli studenti presenti o assenti, archivia tutte le lezioni, i compiti, i materiali, creando una banca dati in cloud, i materiali quindi sono reperibili da qualsiasi dispositivo e in qualsiasi luogo. Inoltre mantiene in un ambiente sicuro dati, foto, video e condivide gli annunci nella pagina stream.

Preparare le attività con questa metodologia permette di essere «in situazione» già in fase di programmazione, simulando la lezione con tempi e ritmi del lavoro verificandone la fattibilità e pone i docenti nei panni dei bambini valutandone la sostenibilità.

Un'attenzione particolare è stata dedicata alla cura della grafica delle presentazioni, ricercando fra le varie risorse gratuite offerte dalla rete e sfruttando le diverse possibilità di animazione di immagini, parole, diapositive, personaggi che offre il programma di Google.

Questa classe laboratorio è organizzata in modo da prevedere sempre momenti in cui i bambini sono protagonisti del loro processo di apprendimento, in particolare sono progettati due momenti. Il primo è la riflessione iniziale in cui gli alunni, partendo da uno stimolo, sono invitati ad anticipare, ipotizzare l'attività creando un'aspettativa coinvolgente, azione propedeutica alla metodologia della flipped classroom che sarà sviluppata meglio a partire dal secondo anno. Il secondo riguarda la parte finale in cui i bambini si autovalutano e forniscono un feedback all'insegnante con l'utilizzo di semplici codici linguistici o grafici, tabelle intuitive in cui esprimere le proprie emozioni rispetto all'attività svolta, prodotte sia in formato cartaceo per il lavoro sul quaderno, sia in formato digitale da compilare direttamente su classroom.

Le insegnanti concludono tutte le attività definendo con i bambini il percorso fatto e gli obiettivi raggiunti quel giorno. Altra occasione di riflessione autoregolativa è la valutazione tra pari, attuata attraverso l'uso di «palette» costruite dai bambini che esprimono il loro livello di gradimento del percorso, anche in questo caso attraverso l'uso di emoticon. I piccoli alunni sono guidati ad argomentare le scelte compiute e i propri giudizi, acquisendo consapevolezza e sviluppando la capacità di esprimere emozioni e sentimenti rispetto a una esperienza didattica.

L'ultimo mese di scuola ha visto la realizzazione dell'attività «maestra/o per un giorno», nella quale i singoli alunni selezionavano un tema trattato durante l'anno scolastico per organizzare, programmando con le maestre, una proposta per la classe. Ogni alunno ha lavorato con grande cura, ha condotto la «lezione», ha ricevuto e fornito feedback ai pari e ha compilato un modulo finale di valutazione dell'esperienza. Le insegnanti si sono rese conto della grande valenza educativa di un tale percorso che ha potenziato autostima e autonomia, inoltre la libertà di scegliere il tema dell'incontro ha favorito l'inclusione, valorizzando le differenze individuali e offrendo occasione di crescita all'intero gruppo.

### Conclusioni

La classe ha sviluppato una forte coesione, rendendo il gruppo saldo e inclusivo e un cammino sincronizzato, che ha permesso a tutti di sviluppare l'autonomia, ma sempre tenendosi per mano, sostenuti e sostenitori.

Le famiglie si sono sentite partecipi, coinvolte e messe in condizione di camminare a fianco dei bambini. Nel team insegnanti, la condivisione e il sostegno reciproco hanno avuto un'impennata significativa. Il ponte è un'architettura che agevola il collegamento tra casa e scuola, tra culture e lingue diverse, tra risorse cartacee, analogiche e digitali, tra adulti, tra bambini e tra adulti e bambini.

PUNTO 14

## Un altro apprendimento è possibile con il Metodo Analogico

*Camillo Bortolato*<sup>1</sup>

### **L'esperienza dello «Spazio analogico»**

C'è una scuola dove a fare domande sono i bambini quando si trovano in difficoltà, e non gli insegnanti per scoprire se sono in difficoltà.

La parola «didattica» è quasi sconosciuta, perché sembra che i bambini vogliano imparare da soli usando strumenti, come già hanno fatto a casa con il computer o la playstation, ecc.

In questa scuola si impara alla stessa maniera usando degli strumenti e ce ne sono tantissimi raccolti in una grande aula. Ce ne sono per tutti i livelli, dall'infanzia alla primaria, e quando i bambini vi entrano restano a bocca aperta per la quantità e si sentono liberi di scegliere e provare.

Sulla porta di ingresso c'è anche disegnato un grande un pettirosso con sopra una scritta «Spazio analogico» e sotto una dicitura «Impariamo a volare».

---

<sup>1</sup> *Camillo Bortolato* è insegnante e pedagogo, autore di strumenti e materiali sul Metodo Analogico pubblicati con le Edizioni Erickson.

Le insegnanti si fermano a osservare i bambini che fanno un giro esplorativo, utile per scoprire quanta strada c'è da fare. Restano lì trattenendosi dal dare informazioni a meno che non siano invitati dai bambini, proprio come a casa.

I bambini imparano da quelli più esperti. Quelli più incerti sostano più a lungo a osservare i compagni senza che venga qualcuno a spronarli. Poi, quando si libera il posto, provano anche loro e chiamano al bisogno l'insegnante che accorre sorridendo per il piacere di poter finalmente dare il suo aiuto. Tutto proprio come a casa.

Se il computer o lo smartphone fossero stati materia scolastica qualcuno avrebbe provveduto a scrivere un manuale e addio comprensione, addio passione perché la novità sostanziale del PC è proprio la cancellazione della didattica sostituita dalla «immedialità».

La didattica si svolge invece nel tempo. Con l'idea di frammentare la complessità per rendere più facile la comprensione allunga irrimediabilmente i tempi. Un abbaglio, perché più lunga sarà la strada più difficile sarà la sintesi. E la comprensione è proprio un fenomeno di sintesi.

La conoscenza è infatti il momento finale in cui il bambino riuscirà a vedere tutto insieme in un quadro di contemporaneità, come visto dall'alto. Ecco l'analisi grammaticale, ecco i verbi, ecco la geografia del mondo, ecco le scienze, la storia nella sua interezza, ecc.

L'idea che l'apprendimento sia un processo sommativo è una chimera. I bambini vogliono rimanere nell'immagine globale nella quale immergersi a piacimento. Recepiscono che quello che hanno imparato nel processo di approssimazione della didattica era un sapere provvisorio che poi va cancellato. Vogliono partire dall'ultima pagina con atteggiamento contemplativo. E se qualcosa si sposta dal desktop della loro mente dove tutto è compresente sanno che non ci sono strumenti come il comando «cerca» sul computer.

Ancor più i bambini in difficoltà amano esplorare la complessità e detestano le cose facilitate fatte appositamente per loro, perché perdono di sapore. Sentono che questa dilatazione nel tempo scambiata come atto di accudimento li mette maggiormente in difficoltà

rispetto ai compagni. Li discrimina. I tentativi di far rinvenire questa didattica fredda con attività di gioco e di interazioni sociali, premi o altro è destinata a fallire. I bambini non si fanno imbrogliare e vanno con il pensiero alla televisione che li tratta da adulti.

Al problema di una malintesa gradualità si aggiunge quello della congruità, cioè della correttezza dei contenuti. È veramente matematica quella in cui si cimentano a scuola i bambini per anni o è una disquisizione dotta sull'aspetto della sua scrittura?

I bambini vogliono affrontare una geografia vera, come su Google, che non sia una sua verbalizzazione, una storia che non sia una dissertazione sull'idea di tempo.

Con il Metodo Analogico che li tratta da adulti si accendono di entusiasmo e il percorso didattico si attenua fino a sparire. Una realtà come quella raccontata nell'esperienza qui di seguito si concretizza ogni qualvolta la sensibilità degli insegnanti lo permette. L'inclusione di tutti i bambini avviene come una spontanea conseguenza di un apprendimento raggiunto. Come una sorpresa.

PUNTO 14

## L'esperienza dello «Spazio analogico»

*Maria Semeraro e Maria Michela Gambatesa<sup>1</sup>*

### **Premessa**

C'era una volta una bambina che sognava di diventare maestra e — dopo anni di studi e sacrifici — un giorno si ritrova catapultata in una classe, osservata da 46 occhietti di bambini che si aspettano da lei qualcosa. E ora? Che cosa è giusto fare? Che cosa è giusto dire?

Questa è orientativamente l'esperienza di noi insegnanti che un bel giorno, tanto atteso, ci ritroviamo a rivestire questo ruolo senza alcuna certezza circa gli strumenti e i metodi da utilizzare... purtroppo e per fortuna!

Questa condizione è ancor più evidente per gli insegnanti di sostegno, da cui ci si aspetta una «formula magica» che possa rispondere alle richieste di aiuto di una o più piccole creature speciali.

Ed è proprio nell'istante in cui si percorre per la prima volta il lungo corridoio dell'edificio scolastico riempito dell'eco delle voci

---

<sup>1</sup> *Maria Semeraro* è insegnante di sostegno nella scuola primaria. *Maria Michela Gambatesa* è insegnante curricolare nella scuola primaria.

dei bambini che ci si rende conto che ha inizio un'infinita ricerca di «attrezzi» che accompagneranno e aiuteranno l'insegnante in questa «missione». Esistono moltissimi stimoli, approfondimenti, proposte editoriali che offrono teorie, suggerimenti e approcci che spiegano, indicano, espongono come gestire la relazione insegnamento-apprendimento, ma spesso risultano paginoni pieni di linguaggi astratti e privi di proposte concrete. Non è facile, infatti, trovare strumenti e metodologie tangibili che siano effettivamente «dalla parte dei bambini»: bisogna scoprire la direzione giusta in cui dirigere il proprio operato e spesso, la più giusta, te la indicano proprio gli occhi e i sorrisi di quei bambini che chiedono il tuo aiuto.

### Il fatto

Durante l'estate del 2013, per caso ho scoperto l'esistenza del sito del maestro Bortolato<sup>2</sup> e ho letto una frase: «Solo quando ti commuovi, puoi sperare di capire un bambino. Ti indicherà lui la strada per salire la montagna, visto che tu l'hai dimenticata».

Queste parole sul principio mi hanno creato un po' di sconforto, ma poi mi hanno fatto capire che, nonostante stessi investendo molte energie nella ricerca dei materiali più adatti, avevo perso di vista l'elemento fondamentale. Programmi ministeriali, obiettivi formativi, contenuti didattici mi avevano condotto a puntare l'attenzione sul ruolo di insegnante, invece di rivolgere il mio sguardo sulle esigenze dell'alunno. Le parole del maestro Camillo, con il loro amore e la sensibilità nei confronti dei bambini, mi hanno aperto gli occhi rimettendomi in carreggiata, così non ho avuto più dubbi e ho provato il Metodo Analogico in classe prima (il cofanetto completo, *In prima con il Metodo Analogico*; Bortolato, 2018a). Appena l'ho portato a scuola ai miei alunni ho avuto la conferma che era la strada giusta per loro... oltre che per me.

<sup>2</sup> Per un approfondimento si veda il sito <https://www.camillobortolato.it>.

Ho osservato la reazione dei bambini alla vista dei materiali: amore a prima vista! Li hanno aperti e iniziato a usare, senza nessuna spiegazione, incoraggiamento né stimolo.

### In classe

Da quel momento è stato un crescendo. Così come fa una bambina golosa, ho iniziato a comprare tutti gli strumenti uno dopo l'altro, dall'infanzia alla quinta, dalla matematica all'italiano, i libri, i software, i maxi strumenti e i cartelloni. Ero incantata dalla loro immediatezza ed essenzialità.

Portare questi strumenti in classe non è stata una mia decisione ma la risposta al desiderio insistente dei bambini. Quando ci sono gli strumenti analogici, in classe si respira infatti un'aria concitata, di partecipazione attiva, di complicità e di emozione.

Ho sperimentato con i miei piccoli, insieme all'insegnante curricolare, *La linea del 20 maxi*, *La linea del 100 maxi*, *Equivalenze maxi*, *Imparare le tabelline*, *Analisi grammaticale e logica al volo*, ecc.<sup>3</sup> Ogni strumento veniva accolto come un dono regalando sorrisi e curiosità, creando quella magia inspiegabile che si prova quando si sta bene e tutto sprigiona un'energia positiva.

In questo clima, in classe prima i bambini hanno imparato a leggere in due settimane grazie a Italiano in prima con il Metodo Analogico, terminando il primo libro di lettura *Le Stagioni di Pitti* di ben 157 pagine già a dicembre; hanno contato fino a 3.333 ed effettuato calcoli mentali con numeri oltre il 100; hanno creato tappeti di cornici di forme e colori meravigliosi, volando alto oltre gli obiettivi e programmazioni prestabiliti.

Questa energia andava oltre le «innaturali» mura che limitano un'aula.

<sup>3</sup> Per un elenco completo si veda il sito <https://www.camillobortolato.it> o [www.erickson.it](http://www.erickson.it). Viene inoltre presentata in bibliografia una selezione di libri, strumenti e materiali del Metodo Analogico sperimentati con i bambini.

### Oltre l'aula

Il mio desiderio, condiviso dall'insegnante curricolare, sin da subito, è stato quello di offrire la stessa possibilità ad altri bambini divulgando questa incredibile scoperta a genitori, educatori, assistenti sociali, tutor. Gli strumenti e le strategie proposte dal Metodo Analogico sono davvero «potenti» e non c'è stata alcuna difficoltà a diffondere questo messaggio tra le colleghe della scuola primaria dell'ICS «Vittorino da Feltre-Zingarelli», di Foggia, e nel plesso «San Lorenzo».

La loro professionalità, l'apertura mentale, la disponibilità all'innovazione hanno permesso una diffusione del Metodo Analogico in tutte le classi: come una rivoluzione o con timidezza, un po' alla volta, bilanciando metodologia e didattica, acquistando libri e strumenti, software e app che alleggeriscono la didattica mostrando i contenuti nel suo aspetto giocoso.

La dirigente, Lucia Gaeta, ha creduto fortemente nel progetto di «Scuola amica del MAB» e ha sostenuto tutte le iniziative che vedono il nostro istituto punto di riferimento per Foggia e provincia: ha reso possibile l'attivazione di percorsi formativi e fornito a tutti gli alunni i kit analogici previsti per ogni anno scolastico e ha permesso soprattutto la creazione di un ambiente speciale fisico chiamato «Spazio analogico».

### L'istituzione dello «Spazio analogico»

Questo spazio a disposizione di tutti, insegnanti e alunni, ha rivoluzionato il modo di fare scuola all'interno del nostro istituto. Sulla porta d'ingresso l'immagine dipinta di Pitti invita all'esplorazione dello spazio, che propone al suo interno, disposti su grandi tavoli e bacheche, tutti gli strumenti analogici di Camillo Bortolato. Lo scopo è permettere a tutti di usufruirne, osservarli, utilizzarli, ma anche prenderli in prestito. Questo fa sì che l'ambiente sia di per sé uno stimolo all'apprendimento nell'istante in cui gli alunni varcano la soglia. Tutti gli strumenti sono organizzati in aree

(matematica, italiano, geometria, scienze, ecc.), disposti ad altezza di bambino e facilmente fruibili. Questo spazio rappresenta per noi insegnanti una sfida molto coraggiosa poiché si intende riproporre a scuola quello che accade nella vita reale. Il luogo, infatti, ci permette di ricreare un ambiente ricco di stimoli, come quello in cui vivono quotidianamente, e soprattutto offre una chiara visione del punto di arrivo.

I bambini hanno una visione globale del percorso che affronteranno nella scuola primaria, e questa è una forma di rispetto e fiducia nei loro confronti, sia per i bambini che durante il percorso scolastico avranno bisogno di tempi più lunghi di maturazione delle abilità, sia per quelli con talenti spiccati (dei quali spesso ci dimentichiamo).

Gestire questo rispetto dei tempi individuali è complesso, ma è possibile con gli strumenti analogici che permettono il raggiungimento di risultati straordinari.

### Inclusività

Con il Metodo Analogico sono gli strumenti stessi e il modo di utilizzarli a garantire l'inclusione di tutti i bambini. Nello spazio analogico, infatti, ogni alunno si dirige autonomamente verso lo strumento che risponde alle proprie esigenze e interessi, proprio come accade nella vita di tutti i giorni fuori dalla scuola. Un'organizzazione che richiama il modello Montessori per la libertà di accesso agli strumenti.

I bambini, infatti, possono individuare la modalità migliore per favorire la propria voglia di apprendere come se avessero tra le mani un controller della playstation... Ogni alunno ha a sua disposizione diversi strumenti che rispondono alla propria traiettoria di sviluppo e alla propria «spinta» interna. Ecco l'inclusione: permettere il rispetto delle differenze individuali attraverso l'uso di strumenti. Questo spazio favorisce l'apprendimento sincrono tra tutti i bambini, ma garantisce al contempo l'attenzione alla a-sincronicità dello sviluppo degli interessi e dei tempi di ognuno. Questo grazie

anche al supporto dell'insegnante di sostegno che ha un ruolo fondamentale nell'individuazione delle specificità.

Questo volo leggero da uno strumento all'altro è auspicabile per tutti gli anni della scuola primaria e per tutte le discipline eliminando gli sbarramenti previsti nei programmi da un anno scolastico all'altro e superando le barriere tra le discipline. Così per fare un esempio sarà naturale il passaggio dall'Abecedario murale alla *Tastiera di lettura Maxi* per giungere alle «famiglie del corsivo» ne *Il quadernetto dei font* (Bortolato, 2018a).

La scrittura, nello spazio analogico, diventa un lavoro corale dei bambini distribuiti attorno a un grande tavolo dove possono ripassare con un pennarello cancellabile tutte le lettere senza paura di sbagliare o lavorando a coppie come con la peer education.

Questo lavoro collettivo rispetta tutti, i più lenti, ma anche i più veloci, e permette a ognuno di soffermarsi sul sussidio che rappresenta meglio il proprio stadio di apprendimento.

Lo stesso accade con la matematica: l'insegnante di classe prima, ad esempio, attraverso gli strumenti della *Linea del 20* (Bortolato, 2018a; 2019d) valorizza le capacità intuitive di ciascun bambino che sin dai primi giorni scopre con naturalezza e istintività le addizioni e le sottrazioni «bruciando» il programma di classe prima.

Nello spazio analogico le insegnanti non hanno bisogno di progettare una strada distinta per consentire una didattica inclusiva. Per garantire il benessere di tutti è fondamentale permettere la differenziazione e garantire nella quotidianità scolastica la valorizzazione delle competenze di ognuno e non l'appiattimento del gruppo allo stesso programma.

Questo processo, che risulterebbe complesso in aula, diventa una realtà concreta e realizzabile all'interno del contesto dinamico e inclusivo messo a disposizione dallo spazio analogico nel quale viene facilitata e incentivata la differenziazione con gli strumenti. Ogni alunno «abbandona» uno strumento quando ha esaurito la sua esplorazione e si avvicina a uno nuovo.

## Conclusioni

Nella scuola «San Lorenzo» di Foggia, abbiamo potuto verificare questo cambiamento che comporta una rivoluzione nello stile delle insegnanti che devono essere coraggiose, o meglio «spericolate» come dice Camillo, cioè capaci di proporre, ma allo stesso mettersi da parte; programmare attività, ma valorizzare la spontaneità e flessibilità; progettare attività di gruppo, ma garantire percorsi individualizzati; in sintesi avere fiducia nel bambino e nella sua unicità.

Il nostro viaggio insieme ai bambini è una scoperta continua, poiché ogni giorno rappresenta un'avventura, dove si sa dove si vorrebbe andare, ma si viene sorpresi ogni volta dai bambini compagni di viaggio con la loro intuizione, energia, passione.

## Tutti gli usi della parola a tutti: allargare lo sguardo per costruire un'educazione linguistica inclusiva

Michele Daloiso<sup>1</sup>

«Tutti gli usi della parola a tutti [...] non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo», con queste parole, che concludono l'introduzione alla sua *Grammatica della fantasia*, Gianni Rodari (2013) sottolineava l'importanza di aiutare tutti gli apprendenti ad appropriarsi fino in fondo del linguaggio, scoprendone e sperimentandone le caratteristiche. Utilizzando una parola così evocativa come «schiavo», l'autore ci richiama al rischio che gli apprendenti, privati di una competenza linguistica consapevole e creativa, rimangano «schiavi» di una visione prescrittiva e normativa della lingua. Questa osservazione, a sua volta, rappresenta motivo di riflessione per la comunità educativa: come insegniamo le lingue (e non solo) a scuola? Su quali convinzioni si basano le nostre scelte operative? Siamo forse anche noi educatori «schiavi» di tali concezioni?

<sup>1</sup> Michele Daloiso è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli Studi di Parma, dove dirige il gruppo di ricerca ELI-Com (Educazione linguistica inclusiva e comunicazione).



Le questioni sollevate da Rodari, che abbiamo voluto omaggiare nel titolo, in occasione del recente centenario della sua nascita festeggiato nel 2020, sono ancora oggi attuali. Le nostre classi sono spesso caratterizzate da «disuguaglianze linguistiche»: alcuni alunni presentano difficoltà scolastiche riconducibili a disturbi della comunicazione, del linguaggio o dell'apprendimento, altri manifestano bisogni comunicativi complessi derivanti da una disabilità, altri ancora, provenendo da un contesto migratorio, non conoscono l'italiano, ma parlano altre lingue che non sono valorizzate a scuola. Per promuovere l'inclusione scolastica occorre non solo riconoscere la centralità del linguaggio nei processi formativi, ma anche liberarci da quegli «stereotipi educativi» che non ci consentono di immaginare un'educazione linguistica realmente inclusiva. In questo contributo, dunque, cercheremo di focalizzare l'attenzione su questi stereotipi, partendo da una storia come tante.

Martina ha 12 anni e ha sempre avuto un rapporto altalenante con la scuola. Pur essendo una ragazza socievole, in classe non riesce a stare al passo con i compagni. Queste difficoltà emergono soprattutto durante le lezioni di italiano e di lingue straniere: si distrae facilmente, fatica a rimanere concentrata per lunghi periodi e finisce per sentirsi molto affaticata. Con le altre materie non va tanto meglio: fatica con la storia, la geografia e le scienze, che richiedono la lettura di lunghi testi e buone capacità di memoria e le causano grande frustrazione. Le difficoltà maggiori emergono comunque con le lingue. L'insegnante di inglese, ad esempio, assegna ogni settimana regole grammaticali da imparare a memoria. Martina è curiosa e le piacerebbe capire perché l'inglese funziona in questo modo, ma si sente rispondere che «non c'è nulla da capire, l'inglese funziona così e bisogna solo imparare la regola». Martina si sforza di comunicare, cerca di adeguare il linguaggio alla situazione; commette però molti errori grammaticali, che l'insegnante le fa notare interrompendola e correggendola. Con il passare del tempo si convince di essere inadeguata allo studio delle lingue e forse anche alla scuola in generale.

Per costruire un ambiente di apprendimento linguistico (e non solo) inclusivo, occorre allargare lo sguardo superando alcuni «stereotipi educativi» frequenti. Rileggendo la storia di Martina possiamo individuarne almeno quattro, che meritano di essere discussi.

1. Le difficoltà di Martina dipendono da lei... Nelle performance di Martina possiamo rintracciare indizi di un probabile DSA non ancora diagnosticato (affaticamento, difficoltà di attenzione e memoria, ecc.). Una focalizzazione eccessiva su questi indizi, tuttavia, può distogliere l'attenzione da altre variabili, parimenti importanti, quali le relazioni interpersonali o i metodi didattici impiegati, che possono rappresentare ulteriori ostacoli per Martina. Occorre dunque ricordare che l'apprendente non può mai essere separato dagli ambienti educativi in cui si trova. Per costruire un'educazione inclusiva nei confronti di alunni come Martina, abbiamo bisogno di modelli interpretativi che aiutino a osservare la complessità delle variabili che determinano il profilo dell'apprendente. In questo senso, può aiutare l'ICF-CY (OMS, 2007), che ci invita a concepire la difficoltà (o il probabile disturbo) dell'apprendente come un'interazione non ottimale tra le sue caratteristiche biologiche e l'ambiente in cui è inserito, e a promuoverne un reciproco adattamento. La prospettiva biopsico-sociale ha trovato spazio anche nel campo dell'apprendimento e insegnamento linguistico: la Teoria dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso, 2017), ad esempio, fornisce un quadro di riferimento per ridisegnare l'ambiente di apprendimento al fine di renderlo più accessibile agli alunni con difficoltà linguistiche, stimolando la riflessione sulle pratiche glottodidattiche quotidiane, sulle potenziali barriere che comportano e sulle modalità con cui è possibile massimizzare l'apprendimento linguistico.
2. Esistono materie linguistiche e materie non linguistiche! Nel nostro curriculum scolastico, così come quello di molti Paesi, il sapere è suddiviso in discipline autonome e questo rende difficile lo sviluppo di competenze trasversali (Haywood, 2013), come le strategie cognitive o la competenza linguistica. Proprio quest'ultima diventa oggetto di studio solo in quelle che sono considerate «materie linguistiche» (italiano, lingue straniere o classiche), mentre non si riflette sufficientemente sul fatto che anche le altre discipline si servono almeno di una lingua (l'italiano, o la lingua

straniera nel caso del CLIL) per veicolare contenuti e sviluppare abilità. Proprio in virtù di questa forte relazione tra linguaggio e apprendimento, potremmo sostenere, come il caso di Martina ben evidenzia, che gran parte delle difficoltà scolastiche dei nostri alunni sono spesso difficoltà linguistiche in senso ampio. Nell'ambito della linguistica educativa si è introdotto da tempo il concetto di «educazione linguistica», per indicare un ambito d'azione trasversale, a cui dovrebbero contribuire insegnanti curricolari (non solo di lingue) e di sostegno, nonché educatori professionali e tutor, al fine di sviluppare le abilità linguistiche necessarie nel percorso formativo. L'educazione linguistica diviene inclusiva nel momento in cui si lavora non solo sull'apprendimento delle singole lingue, come già avviene, ma anche sulla competenza metalinguistica, che implica la riflessione comparata sul funzionamento delle varie lingue in uso nella scuola, e sulle abilità di studio (riassumere, prendere appunti, schematizzare), che essendo trasversali finiscono per non essere curate in nessuna disciplina in particolare. Infine, l'educazione linguistica inclusiva non può trascurare lo sviluppo della capacità di «imparare a imparare le lingue», ossia lo sviluppo della consapevolezza delle proprie preferenze intellettive, nonché delle strategie più efficaci per imparare le lingue (per una disamina degli studi recenti sull'educazione linguistica inclusiva si veda Daloiso e Mezzadri, 2021). Lavorando su questi ambiti, Martina acquisirebbe un insieme di strumenti che potrebbe poi reimpiegare in tutte le materie in cui incontra ostacoli.

3. La lingua funziona così. Non c'è niente da capire... Osserviamo ora come viene proposta la lingua straniera a Martina. Alcuni passaggi della storia ci inducono a sospettare che l'insegnante adotti un approccio mnemonico (spiegazione di regole, esercizi ripetitivi, ecc.). Se da una parte è stato dimostrato che la riflessione esplicita sulla grammatica rende più efficiente l'apprendimento di una lingua (Van Patten, 2004), anche in presenza di bisogni specifici (Kormos e Smith, 2012), rimangono da esplora-

re le modalità con cui si possa proporre la grammatica in modo significativo. È proprio vero che nella lingua non c'è nulla da capire? I recenti sviluppi nell'ambito della linguistica cognitiva suggeriscono il contrario: molti fenomeni lessicali e grammaticali sembrano riflettere in realtà alcuni processi percettivi e mentali molto comuni negli esseri umani (per un approfondimento si veda Daloiso, 2019). Per sostenere Martina, e molti altri alunni, potremmo sfruttare queste nuove scoperte per rendere più accessibili, significative e concrete le spiegazioni grammaticali, legandole alle loro esperienze quotidiane.

4. Ok, ma se non sa la grammatica... Vi è infine un ultimo aspetto della storia di Martina che merita attenzione: focalizzandosi solo sulla correttezza grammaticale, la sua insegnante non valorizza altre dimensioni della lingua che l'alunna sta acquisendo, come la competenza pragmatica. Anche rispetto al concetto di «competenza linguistica» occorre allargare lo sguardo. A questo proposito è utile abbracciare il concetto di language proficiency introdotto dal Consiglio d'Europa (2020): ogni persona è un agente sociale, impegnato quotidianamente in attività che richiedono l'uso integrato di competenze esistenziali (comportarsi adeguatamente in una data situazione), linguistiche (adeguare la lingua agli scopi comunicativi) e strategiche (risolvere problemi comunicativi). La padronanza di una lingua consiste di tutte e tre queste competenze, perché le attiviamo sempre simultaneamente nella comunicazione quotidiana. Il concetto di language proficiency risulta inclusivo perché ci suggerisce di concepire la competenza linguistica come un ecosistema, caratterizzato da un equilibrio tra le varie dimensioni; ogni apprendente — sulla base del livello linguistico raggiunto, ma anche delle sue propensioni e caratteristiche — costruirà il proprio equilibrio ecosistemico, contraddistinto da punti di forza e di debolezza nelle varie componenti della padronanza. Ad esempio, un alunno con DSA potrebbe manifestare limitazioni a livello ortografico o nella comprensione del testo, ma al con-

tempo compensarle con adeguate strategie comunicative. Questa prospettiva ci consentirà di adottare sempre una visione positiva delle competenze, anche parziali, che il nostro apprendente sta sviluppando.

## Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2

*Stefano Campa e Annalisa Gennari*<sup>1</sup>

### Premessa

Il presente lavoro ha lo scopo di esplorare l'ambito dell'inserimento scolastico e delle difficoltà di apprendimento negli alunni stranieri nelle scuole italiane, al fine di pianificare e progettare percorsi didattici specifici che facilitino sia l'apprendimento sia l'insegnamento dell'italiano come L2.

L'idea nasce dal fatto che un numero sempre più consistente di alunni con BES comincia ad avere (fortunatamente) consapevolezza delle proprie possibilità a livello linguistico e si iscrive nei licei linguistici e in particolare, nel nostro liceo «Terenzio Mamiani» — con opzione classico, linguistico, scienze umane, socio-economico —, che conta il maggior numero di studenti della regione Marche. Tra questi, una buona percentuale è costituita da studenti arrivati nel nostro Paese da relativamente poco tempo e quindi con un

<sup>1</sup> *Stefano Campa* è insegnante curricolare di Lingua e letteratura spagnola nella scuola secondaria di secondo grado. *Annalisa Gennari* è insegnante di sostegno laureata in Lingue e letterature straniere.

sistema di scolarizzazione differente dal nostro e con un livello sostanzialmente basso di competenza linguistica della lingua italiana.

Il sottoscritto, docente di Lingua e letteratura spagnola, insieme alla collega, docente di sostegno, laureata in Lingue e letterature straniere, eravamo in sintonia sul fatto di fornire a questi studenti un nuovo approccio glottodidattico che includesse le nuove tecnologie in ottica inclusiva praticando un'azione educativa adeguata e motivante.

Per agevolare l'apprendimento dell'italiano come L2, abbiamo fatto riferimento a studi consolidati della glottodidattica italiana e non, coniugandoli con le conoscenze strumentali di pratiche didattiche attive (Luise, 2004; Pavesi e Perego, 2008; Ballarin, Bier e Serragiotto, 2020).

L'intenzione era quella di favorire l'inclusione e la partecipazione degli studenti non italofoni per lo sviluppo delle loro competenze attraverso l'uso di ausili digitalmente «aumentati», per potenziare abilità, conoscenze e competenze e per valorizzarne le diverse esperienze, tenendo conto delle variabili e dei bisogni educativi quali stili di apprendimento, intelligenze, aspetti emotivi.

Se ogni studente ha caratteristiche attitudinali, stili cognitivi e d'apprendimento, motivazioni diverse, allora i modelli operativi non possono essere monolitici e le attività di classe non dovranno privilegiare solo un tipo di intelligenza, uno stile di apprendimento (Balboni, 2012).

Gli alunni stranieri NAI (neoarrivati in Italia), per periodi più o meno lunghi a seconda dell'età, della provenienza, delle lingue di origine, della scolarità pregressa, dei tratti personali e di elementi contestuali, si possono annoverare nella categoria di alunni con bisogni educativi speciali.

Allo stesso tempo, occorre precisare che il percorso di insegnamento della lingua italiana ai NAI è un intervento didattico specifico in transizione che non dovrebbe essere concepito in termini di deprivazione e, di conseguenza, di esclusione, anche se, di fatto, gli

alunni stranieri NAI vengono inclusi, nella nostra legislazione scolastica, tra i BES e può essere stilato un PDP, se deciso dal consiglio di classe.

### Il progetto

Le studentesse con cui abbiamo attuato l'approccio glottodidattico appartenevano una all'ambito linguistico russofono, una a quello arabofono e una a quello sinofono.

A livello linguistico, tutte e tre le studentesse erano arrivate nel nostro Paese da non più di cinque mesi. Il contesto di svolgimento è stato il laboratorio informatico della sede campus scolastico del nostro istituto, con la presenza del sottoscritto o della collega di sostegno, in quanto, alcune attività necessitavano di un supporto didattico di controllo e correzione.

Per la sequenza didattica, suddivisa in cinque passi, sono stati sufficienti tre incontri di tre ore totali, chiesti ai colleghi in orario curricolare e svolti durante le nostre «ore buca». Le attività, che andremo a descrivere nel dettaglio, erano basate sull'analisi del primo episodio di un cartone animato: *La Pimpa*. La selezione è stata dettata dall'amenità del prodotto audiovisivo e dall'ipotizzata corrispondenza al livello A1, A2 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento linguistico).

Gli apprendenti non italofoni (stranieri neoarrivati in Italia, ma anche alunni italiani in fase di alfabetizzazione di base o chiunque si appresti all'apprendimento della lingua italiana) possono usufruire, in una maniera del tutto nuova, di questo approccio glottodidattico.

Integrando tutte le risorse fornite dalla piattaforma «Rai easy web», si è potuta sperimentare un'esperienza didattica, interfacciando, in maniera ludica e multimodale, le quattro abilità linguistiche di base, oltre alle altre competenze offerte dall'utilizzo didattico di un prodotto audiovisivo. Le risorse della piattaforma ci hanno dato, inoltre, in maniera libera e gratuita, un grande aiuto

in questo senso, con la disponibilità di tutte le risorse per le disabilità sensoriali, processate da professionisti del settore e quindi già disponibili agli utenti che ne avessero necessità. Per questo motivo parliamo in riferimento al nostro progetto di un'«accessibilità audiovisiva integrata».

La pratica glottodidattica inclusiva che abbiamo realizzato nel nostro istituto è consistita in un'analisi ex ante dei vantaggi e dei possibili inconvenienti del nostro intento pedagogico: era chiaro che bisognava mettere in pratica una serie di azioni per attuare un cambiamento nella modalità di erogazione degli strumenti didattici, in modo da stimolare l'acquisizione e la fissazione linguistica. Di seguito una descrizione dei metodi utilizzati.

#### *Gli audiovisivi accessibili*

In termini tecnologici, il termine «accessibilità» indica quanto sia fisicamente facile entrare in contatto con tali tecnologie.

L'importanza didattica degli audiovisivi dipende anche dal fatto che l'input linguistico che viene fornito si adatta bene al modo in cui il nostro cervello funziona ed elabora le informazioni. Quando uno studente guarda un prodotto audiovisivo in lingua straniera, ne coglie, in prima istanza, gli aspetti generali e in questo è aiutato dall'integrazione, tipica degli audiovisivi, del linguaggio verbale con quello visivo e quello musicale. Successivamente, lo studente passa a una comprensione analitica e più dettagliata del contenuto. In questo processo, una delle caratteristiche principali degli audiovisivi è quella di veicolare emozioni, le cui implicazioni sono importanti dal punto di vista neurologico e didattico, dato che hanno una forte influenza sui processi di fissazione della memoria (Diadori e Micheli, 2010).

#### *Le audiodescrizioni «ricettive»*

Ci rifacciamo alla definizione di audiodescrizione data da Blind-sight:

L'audiodescrizione (AD) è il metodo usato per rendere accessibile un film (o altro audiovisivo) alle persone con disabilità visive (ciechi e ipovedenti), pertanto private delle immagini. Con l'AD si descrive oggettivamente ogni azione non parlata presente in un film, che cosa è rilevante per la storia, i suoi personaggi, i luoghi, gli aspetti emozionali e quant'altro può essere d'aiuto a chi non vede per un accesso libero all'opera, così da permetterne anche un giudizio personale, come succede per tutte le persone vedenti.

Si tratta di un processo che trasforma le informazioni visive in parole, il visivo in lingua parlata e che dà completezza alla traccia sonora e ai dialoghi del film.

Tuttavia, l'audiodescrizione può anche avere un'utilità per le persone che non presentano problemi visivi, come, ad esempio, il pubblico che si appresta all'apprendimento/consolidamento della L2.

Abbiamo definito le audiodescrizioni come «ricettive» in quanto esistono (sebbene relativamente pochi) esperimenti didattici che indicano l'audiodescrizione attiva come uno strumento molto efficace per implementare le abilità linguistiche nella L2.

L'AD può essere definita come una traduzione intersemiotica, cioè la traduzione di un segno linguistico/verbale attraverso sistemi di segni non linguistici/ non verbali anche se l'AD lo fa al contrario e consiste nel cambiamento di immagini in parole che sostengono la trama (Perego, 2014, p. 20).

#### *I sottotitoli per non udenti*

La sottotitolazione intralinguistica — la lingua di partenza e la lingua d'arrivo coincidono (ITA > ITA) —, destinata originalmente a persone con disabilità auditiva, è un tipo di traduzione audiovisiva sia intra-semiotica sia inter-semiotica per cui non si mostrano solo i dialoghi ma anche ulteriori informazioni che spettatori non udenti non riescono a percepire, quali l'intonazione, il tono, il timbro, ecc. (Caimi, 2006, p. 86).

Dunque, aggiungono informazioni supplementari, altrimenti inaccessibili ai non udenti.

I sottotitoli per non udenti possono essere considerati un mezzo per verbalizzare e rendere visibile la traccia sonora, indirizzato al pubblico non udente, caratterizzato dal cosiddetto «passaggio in diamesia» (dal canale orale a quello scritto). Essi, nello specifico, sono sempre intralinguistici e tendono a presentare una serie di caratteristiche specifiche destinate a rendere più semplice la comprensione del prodotto audiovisivo alle persone con problemi di udito.

Il potenziale pedagogico della sottotitolazione per migliorare l'insegnamento-apprendimento della L2 è noto da tempo:

Sia l'attività di vedere e ascoltare materiale audiovisivo sottotitolato, che quella di creare [attivamente] i sottotitoli, possono contribuire in gran misura allo sviluppo di abilità linguistiche e alla percezione di elementi e tratti culturali, il tutto in modo familiare e ludico. L'immagine permette di osservare diverse realtà [...]. E la traccia sonora è una fonte di ricchezza informativa per quello che si riferisce all'intonazione e alla pronuncia delle parole. I sottotitoli ampliano la dimensione semantica, aiutano ad aumentare il vocabolario dell'alunno e potenziano lo sviluppo di abilità necessarie a comprendere meglio la L2 (Talaván Zanón, 2013, pp. 9-10).

In termini didattici, l'apprendente può trarre beneficio da una serie di elementi paratestuali (l'interpretazione dei suoni, dei rumori e la musica) inclusi nel testo, che possono risultare rilevanti ai fini dell'implementazione dei vari aspetti linguistici.

Nella sottotitolazione intralinguistica, (lingua di partenza = lingua d'arrivo), in un contesto di apprendimento intenzionale, i cosiddetti caption possono aiutare gli studenti a sentirsi più sicuri di sé nel tentativo di capire un film straniero, grazie all'associazione di oralità e scrittura.

#### *Il doppiaggio intralinguistico per facilitare l'ortoepia*

In condizioni «normali», il doppiaggio viene effettuato per rendere accessibile una lingua non conosciuta o poco conosciuta agli utenti. Viene emesso da un canale audio differente dall'originale,

con la voce di attori-doppiatori professionisti e viene trasmesso nella lingua, tradotta alla lingua d'arrivo.

Nel nostro caso, abbiamo deciso di far utilizzare agli studenti questa pratica per apprendere l'italiano come L2, con la lingua di partenza (italiano) uguale alla lingua d'arrivo (italiano), con l'obiettivo, seppur attraverso una mera lettura e ripetizione del parlato, di praticare la pronuncia, l'intonazione e l'interpretazione dei locutori, nonché il potenziamento delle abilità metafonologiche.

#### **I 5 passi**

Qui di seguito un adattamento dello script, preparato per gli studenti, per lo svolgimento della sequenza didattica.

- **Passo 1.** Attivazione del solo canale uditivo (comprensione auditiva). Viene fatta ascoltare l'audiodescrizione di un episodio de *La Pimpa*, intitolato «L'orsacchiotto Gippetto» con la seguente consegna: «Ascolta l'audio e non pensare a nient'altro: dura solo pochi minuti!».
- **Passo 2.** Attivazione della produzione scritta. Consegna: «Ascolta nuovamente lo stesso episodio e trascrivi, in un foglio o quaderno a parte, solo la descrizione (voce femminile) e non i dialoghi, fermando l'audio man mano che procedi nella scrittura».
- **Passo 3.** Controllo e correzioni. Consegna: «Controlla e correggi, con il tuo insegnante e/o i tuoi compagni, la tua trascrizione della descrizione audio».
- **Passo 4.** Attivazione della comprensione del testo. Viene mostrato l'episodio completo di audio e video con la seguente consegna: «Ora, guarda e ascolta con attenzione l'episodio audiovisivo con sottotitoli attivati, tramite l'apposita funzione nella barra dei comandi».
- **Passo 5.** Attivazione della produzione orale (anche con funzione karaoke, nelle canzoni).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> L'attività è stata quella di far riprodurre i suoni della lingua italiana, per far acquisire la competenza metafonologica.

Consegna: «Con il volume disattivato, guarda di nuovo il video e leggi ad alta voce i dialoghi presenti nei sottotitoli, proprio come se fossi un doppiatore professionista (da solo o con altri compagni)».

*A conclusione dell'attività*

Consegna: «Ben fatto! Stai apprendendo sempre meglio la lingua italiana. Ora, potrai svolgere la stessa attività con gli altri episodi della stessa serie. Ma potrai farlo anche con episodi di altre serie, un po' più complesse. In bocca al lupo, allora, e buon lavoro!».<sup>3</sup>

## Conclusioni

Non è stata tenuta in considerazione la parte valutativa, poiché i risultati di apprendimento attesi erano finalizzati solo a fornire un ausilio linguistico.

Alla fine del processo è stato somministrato un questionario (informale) per una restituzione finale e per conoscere quali fossero i punti da implementare, cambiare, migliorare.

Il feedback delle studentesse è stato alquanto positivo, incoraggiandoci a continuare con il nostro lavoro, in termini di inclusione linguistica. Alla domanda «Che cosa ti è sembrato delle attività proposte e che cosa cambieresti?» abbiamo ricevuto le seguenti risposte.

Studentessa russofona: «Le indicazioni sono chiare, gli audio lavorano, l'altoparlante lavora, il dizionario lavora (ci sono anche immagini), l'audio anche, il video pure (non dovevo neanche mettere nessun login). Il video è molto carino, mi è piaciuto, si capisce tutto sia con sottotitoli sia senza, è molto semplice quindi chi ha il livello almeno medio o base riuscirà a capirlo. È un bel lavoro! Va benissimo!».

<sup>3</sup> Per accedere allo script completo in formato digitale accedere alla piattaforma inclusiva Wakelet ([www.wakelet.com](http://www.wakelet.com)), che fornisce la possibilità di ascoltare, con l'Immersive Reader di Microsoft, le varie indicazioni e scaricarlo in formato pdf, da ascoltare, tramite funzione di sintesi vocale, per mezzo del browser Microsoft Edge: <https://wke.lt/w/s/vK29JR>.

Studentessa arabofona: «Prof, il video è molto divertente e mi ha aiutato molto. Ho imparato nuove parole che prima non conoscevo e sono molto felice. Non conoscevo questo cartone animato».

Studentessa sinofona: «Oltre ad avere trovato grande utilità nello svolgimento dell'attività, mi sono divertita molto per il suo carattere "originale"».

## Riflessioni conclusive

Tentar non nuoce. Lavorando si impara

*Cristina Ambrogetti, Andrea Canevaro, Annibale Guarini,  
Andrea Montanari e Serafino Rossini<sup>1</sup>*

### Premessa fondamentale

Una pandemia è una sfida per le nostre conoscenze. Una sfida per le nostre scuole. Comprendere la crescita esponenziale di una pandemia è una sfida cognitiva per la popolazione. Abbiamo una certa difficoltà a comprendere la crescita esplosiva di questo tipo di curva. Un pregiudizio che ha un impatto sull'aderenza alle misure di distanza fisica. Tutto nasce da una convinzione: conoscere è sviluppare un percorso lineare. In realtà i percorsi cognitivi dovrebbero essere reticolari, eco-sistemici. La trasmissione delle conoscenze in forma lineare ha come esito ritenuto inevitabile che una certa percentuale di chi apprende dovrebbe obbedire e annoiarsi a ripetere senza capire; e una certa percentuale di chi insegna dovrebbe stancarsi ripetendo senza successo.

Il ritorno a scuola, dopo i confinamenti per la pandemia, può essere l'occasione per cambiare e lasciarsi alle spalle il modello li-

---

<sup>1</sup> *Cristina Ambrogetti* è insegnante. *Annibale Guarini* è insegnante. *Andrea Montanari* è insegnante. *Serafino Rossini* è formatore.



neare. A Ravenna, ad esempio, è stato creato un tavolo tecnico con tutti i dirigenti e l'amministrazione comunale in cui si è chiesto di individuare all'interno delle scuole gli ambienti fruibili per la divisione dei gruppi delle classi. Questa operazione può permettere la scelta fra due prospettive: moltiplicare le lezioni frontali e avviare una composizione mista, lezioni frontale e laboratori.

Questa seconda prospettiva, che potrebbe fare ruotare i piccoli gruppi nati dalla divisione delle classi, può permettere di sviluppare autostima, passione per il conoscere, qualità dell'apprendimento.

L'essere umano apprende affiancando chi è operoso e inserendosi, integrando con la propria, quell'operosità. Apprende il linguaggio, i gesti finalizzati, le variabili del tempo e facendo anche errori, scoprendo che ci sono errori da evitare perché pericolosi ed errori fecondi, perché aprono nuove possibilità. Nascono le passioni operose, dotate di una forza educativa che, se è visibile, può essere decisiva e travolgente, in grado di attirare l'attenzione delle persone e attivare processi mentali fondamentali per la crescita personale e del proprio progetto di vita, tanto da essere riconosciuti come mediatori naturali in grado di collegare tra loro più sfondi possibili, offrendo così una pluralità di possibilità. Ma la visibilità non è sempre facile. Può capitare che un certo condizionamento diagnostico ci faccia trascurare piccoli segni di un'operosità che tenta di spuntare e crescere. Possiamo scambiarli per disordine e intervenire per rimettere in ordine. Lo studioso James C. Scott (2021) ha dedicato un suo poderoso e ponderoso lavoro all'opera di distruzione delle diversità a favore delle standardizzazioni e delle monoculture, più facili da controllare e dominare. Le città hanno cambiato volto, e vecchi quartieri con reticoli di strade sono stati distrutti, anche con motivazioni ufficiali che chiamavano in causa bonifiche di tipo igienicosanitario e che in realtà rispondevano a esigenze di controllo. Al loro posto sono state realizzate strade rettilinee. Qualcuno diceva che erano fatte per potere, con un cannone ben piazzato, tenere sotto controllo una bella fetta di città.

E la scuola? Ci furono anni di discussioni e riflessioni sulla transizione, auspicata da alcuni e temuta o deprecata da altri, dalla scuola del programma alla scuola della programmazione. La scuola del programma permetteva di guardare l'orologio, e, secondo il giorno della settimana, si aveva la certezza che, dalle Alpi a Capo Passero, tutte le prime classi stessero facendo la stessa cosa, tutte le seconde pure, e via di seguito. Tutto sotto controllo. La scuola della programmazione sarebbe stata scuola plurale. La logica plurale si basa su un processo reticolare. Ogni segmento può avere più combinazioni. Il nostro sistema nervoso centrale è un esempio di logica plurale. La rete neurale comprende le sinapsi, che hanno una funzione determinante. Una sinapsi è uno spazio di proporzioni infinitesimali e permette a un vettore neurale di procedere collegandosi a un altro vettore senza l'esigenza che questo sia disposto con un «incastro» su misura per connettersi. Questo dovrebbe farci capire che nelle organizzazioni complesse sono indispensabili gli spazi-sinapsi. A volte, una malintesa ottimizzazione organizzativa comprime e sopprime gli spazi-sinapsi. I risultati sono poco incoraggianti, ma sovente vengono addebitati al fattore umano individuale piuttosto che al deficit dell'organizzazione della logica plurale. Se applichiamo queste indicazioni al gruppo che forma una classe ci accorgiamo che la cattiva organizzazione della logica plurale, con l'assenza di spazi-sinapsi, porta ad abbandonare questa logica e a ritenere che, nella pratica, la logica lineare, secondo un processo top-down, sia l'unica che funziona davvero, anche se comporta, proprio per funzionare, l'esclusione di coloro fra gli allievi che costituiscono ostacolo al processo lineare. La logica lineare, del programma, non è inclusiva.

La scuola plurale inclusiva si affaccia ed esplora diversi paesaggi. Che possono essere raggiunti in molti modi. Il poeta Tonino Guerra (1920-2012), nel periodo in cui insegnò all'istituto agrario di Cesena, diede lo stesso tema per un anno, sorprendendo i suoi studenti. Il tema era: «Che cosa ho mangiato ieri sera?». Quando gli studenti gli fecero notare che quel tema era già stato dato, Tonino

Guerra fece notare che «ieri sera» non poteva riferirsi all'altra volta. Fu così che qualche studente scoprì che il pasto della sera prima poteva aprire paesaggi. Uno studente, nel bollito che aveva mangiato la sera prima, aveva visto le pampas argentine, dove sognava di andare. Il tema di Tonino Guerra, ripetuto come un rituale, era uno strumento di scuola plurale inclusiva, trasformava il tema di italiano in attività laboratoriale. Come l'esperienza raccontata qui di seguito.

**Oggetto nero e oggetto rosso: svelato il mistero delle tracce che vengono dal passato**

Siamo in classe quarta primaria, lo scorso anno scolastico, a causa della pandemia di Covid-19, gran parte delle attività di storia sono svolte attraverso la didattica a distanza dalla collega che curava questa disciplina. Quest'anno siamo di nuovo presenti fisicamente a scuola, ma con la limitazione del metro di distanziamento e di non poter effettuare uscite didattiche, nemmeno al museo, nemmeno a piedi nel territorio circostante.

Le raccomandazioni sono quelle di dedicare almeno i primi due mesi di scuola a un robusto ripasso dei contenuti disciplinari dell'anno precedente.

A ogni «lezione» di storia mi presento in aula con qualcosa in testa — «La conoscenza di tutti i fatti umani nel passato, e della maggior parte di essi nel presente, ha come sua prima caratteristica quella di essere una conoscenza per via di tracce» (Bloch, 1969, p. 63) — e qualcosa fra le mani: una valigetta di cartone che appoggio sopra un banco insieme a un righello, alcuni fogli di riciclo, matita e flacone di gel igienizzante. Ogni volta estraggo dalla cassetta due oggetti misteriosi e li appoggio sul banco. I bambini a turno si avvicinano, disinfettano le mani, osservano, toccano, misurano, soppesano gli oggetti e annotano ciò che vogliono sul foglietto. Hanno una settimana di tempo, fino alla «lezione» successiva, per scoprire di cosa si tratta, utilizzando tutti i mezzi a loro disposizione: immaginazione, aiuto dei familiari, libri, internet, ecc.

Al successivo appuntamento con la storia, inseriamo le ipotesi in un grafico alla lavagna e i bambini espongono le loro teorie motivandole. Sono passati fra le mani dei bambini, in ordine di estrazione dalla

valigetta: un frammento di meteorite, un fossile di trilobite, un chopper, un'amigdala, un raschiatoio in selce, un frammento di ceramica da cottura, il fondo di una coppa in ceramica a vernice rossa, una moneta altomedievale e una pedina da gioco entrambe in bronzo, una manciata di tessere musive pavimentali in marmo.

Su quello che è stato identificato dalla classe come «l'oggetto nero», i bambini hanno detto: «Molti di noi ritengono che sia una pietra focaia perché sulla sua superficie ci sono dei solchi che potrebbero essere dovuti a sfregamento. Inoltre l'oggetto appare scheggiato, come se fossero saltati via dei frammenti. Alcuni invece pensano a un fossile per via di alcune macchie chiare sulla sua superficie».

Mentre a proposito dell'«oggetto rosso» tutta la classe ipotizza che sia il fossile di una pianta perché si riconoscono le nervature e un contorno che potrebbe essere il margine di una foglia, forse di felce. Alla fine del dibattito i bambini sono curiosi di sentire la storia che i due oggetti hanno da raccontare. Sia il reperto nero sia quello rosso provengono non dall'Africa né dal Giurassico, né dalle pendici di un vulcano, ma da un campo a San Zaccaria (dunque poco lontano dalla scuola e più di un bambino ci tiene subito a far sapere di avere chi un nonno, chi un amico a San Zaccaria, oppure di avere giocato a pallone nel campetto del paese). Nel corso dei lavori agricoli, ciclicamente l'aratro porta in superficie svariati frammenti, ed è così che, fra i tanti, l'oggetto nero e l'oggetto rosso sono stati notati e raccolti senza bisogno di scavi archeologici.

L'oggetto nero si presenta ai bambini come un frammento di tegame in argilla. È così scuro perché rimaneva per lungo tempo a contatto con il fuoco. L'oggetto nero dice ai bambini di essere compiaciuto del fatto che abbiano pensato al fuoco, perché il fuoco ha avuto una parte importante nella sua vita di un tempo.

L'oggetto rosso è ciò che rimane del fondo di un piatto o di una ciotola di terracotta, non sa essere più preciso, la sua memoria vacilla un po', ma si congratula con i bambini per aver notato le scanalature che lo percorrono e ancora lo ingentiliscono: sono incisioni decorative, con le quali l'artigiano che l'ha plasmato contrassegnava i propri manufatti. Gli oggetti hanno ancora rivelazioni da fare prima di essere riposti nella valigetta. Per prima cosa svelano che l'argomento da ripassare, e di cui essi dovrebbero rappresentare due tracce, è «il Neolitico e la lavorazione dell'argilla»: Da dove proveniva l'argilla? Perché si diffuse la lavorazione dell'argilla? A chi serviva? Per farne cosa? In cosa con-

sisteva la lavorazione? Esistevano tecniche particolari? La seconda è più che altro una confessione sulla loro età: non sono così anziani da appartenere al Neolitico, ma giungono a noi dall'epoca romana, cosa che comunque non lascia delusi i bambini.

Osserviamo alla LIM un breve filmato di archeologia sperimentale che illustra la tecnica della lavorazione dell'argilla cosiddetta a «colombini» e la tecnica al tornio.

Successivamente ogni bambino riceve un blocchetto di argilla da lavorare per creare un recipiente. Nel frattempo a turno i bambini vanno a osservare i nuovi oggetti estratti dalla valigetta, altre due tracce che vengono dal passato, un oggetto leggero e un oggetto pesante, entrambi di forma circolare. Una nuova indagine per un nuovo appuntamento con la storia...

#### **La scuola apre i suoi spazi esterni**

Dovremmo superare l'idea che il tempo-scuola equivalga al tempo-aula. Questo significa pensare la scuola non più solo come aule e corridoi, ma anche come biblioteca, laboratori, mensa, palestra e pure come spazi esterni. Qualcuno dirà che, non avendo la bacchetta magica, tutto questo è un sogno. Ma la scuola da tempo si muove nell'esigenza reale di articolare gli spazi e, ora più che mai con l'emergenza che stiamo vivendo, di conquistarne altri. Proprio perché non abbiamo la bacchetta magica, occorre partire da un'idea di scuola al passo con i tempi e realizzarla poco a poco. Quando si fanno manutenzioni, ad esempio, si passano in rassegna tutti gli spazi, interni ed esterni, ma per alcuni di questi la manutenzione è fine a se stessa, perché non vengono utilizzati al pieno delle loro potenzialità e così rimangono degli spazi vuoti, delle occasioni perse per la didattica e quindi per la crescita dei nostri ragazzi.

Gli ambienti possono avere più di una funzione. Riteniamo che la multifunzionalità di un ambiente sia un valore educativo. Se, ad esempio, lo spazio mensa deve essere lasciato pulito e ordinato perché dovrà servire per riunioni, che a loro volta dovranno lasciare lo spazio come l'hanno trovato, allora il nostro senso civico non potrà che essere incrementato da questa molteplice gestione di corresponsabilità. Certamente dovremo fare, anzi rifare i conti con le regole dell'igiene e della sicurezza. Ma potrebbe essere utile. Anche perché a volte abbiamo l'impressione che tali regole non siano al servizio di un progetto formativo, ma che avvenga piuttosto il contrario. Come per

la società e la sanità, il dramma dell'attuale situazione pandemica deve essere un'occasione per ripensare la scuola. Consideriamo le criticità con cui dovremo fare i conti.

1. Gli ambienti scolastici non consentono di ripristinare la vita di comunità in sicurezza per la salute: troppo sottodimensionate le aule, troppo ingestibili gli spostamenti negli spazi condivisi (come impedire agli alunni di avvicinarsi durante la ricreazione, all'entrata e all'uscita da scuola o controllare che abbiano sempre la mascherina?). Anche ipotizzando una fruizione degli spazi a classi dimezzate e per turnazione dei gruppi, che fare quando si dovrà stare a finestre chiuse con l'arrivo della brutta stagione e ogni aula nell'arco di una mattinata di 5 ore di lezione diverrà inevitabilmente una serra di aerosol? Il distanziamento di un metro tra le persone in un ambiente chiuso, dopo diverse ore di permanenza, difficilmente è garanzia di sicurezza sanitaria per prevenire una situazione di contagio da Covid-19.
2. La mancanza di un organico adeguato di personale ATA per gestire le dinamiche degli spostamenti, unitamente alla complessa procedura della disinfezione degli ambienti. Per non parlare della gestione al manifestarsi dei primi sintomi di patologie influenzali tra gli alunni: che fare appena uno lamenterà un raffreddore o qualche linea di febbre? Si richiederà tutto in attesa di accertamenti?
3. Tra le criticità rimangono poi le problematiche delle persone più esposte: come garantire una vita scolastica ad alunni con disabilità con patologie che rendono pericoloso un eventuale contagio (ad esempio di un alunno con sindrome epilettica)? E comunque, come organizzare l'insegnamento del sostegno a distanza di sicurezza con alunni in grande difficoltà, per i quali la contiguità fisica è un prerequisito per la costruzione di una relazione educativa? Che cosa succederà ai tanti docenti che con più di 55 anni di età sono categorie a rischio sanitario per poter rientrare?

Proponiamo qui una soluzione complementare alla didattica a distanza. Partiamo da due dati di fatto.

1. Il cambiamento climatico fa sì che da settembre fino ai primi di novembre, e da marzo fino alla fine dell'anno scolastico la buona stagione consenta di stare all'aperto per parecchi giorni.
2. La maggior parte delle scuole ha giardini e spazi esterni ampi come superfici, che da sempre rappresentano una potenzialità

trascurata per la didattica, a dispetto del fatto che in molti Paesi nordici vengono sfruttati pur non essendoci condizioni climatiche ottimali come nel nostro Paese.

Considerando il fatto che la distanza sociale di uno o due metri tra le persone in un ambiente aperto è garanzia di sicurezza sanitaria (laddove la stessa non sussiste in un ambiente chiuso dopo un certo numero di ore in cui ci si respira), ci chiediamo: perché non installare negli spazi aperti delle istituzioni scolastiche delle snelle postazioni all'aperto con platee di piastre di cemento e ghiaia provviste di tettoie di legno che riparano dal sole e dalle leggere intemperie? Facili da assemblare, si tratta di strutture non fisse che non richiedono concessioni e permessi edilizi, così come le vediamo nei bagni del nostro litorale. Consideriamo quali opportunità sperimentali e laboratoriali si aprirebbero con questa didattica all'aperto nei giardini e negli spazi esterni spesso inutilizzati. Anche il giorno in cui finirà l'emergenza sanitaria, queste isole didattiche rimarrebbero un polmone formidabile per i lavori di gruppo, per la didattica di scienze e di arte, per non parlare dell'interclasse dei laboratori e soprattutto per l'insegnamento del sostegno, grazie alla possibilità di ridurre il distanziamento sociale coi discenti più in difficoltà. Non da ultimo, d'estate fungerebbero da strutture ad hoc per i campi estivi all'aperto che si prospetta di aprire nei giardini scolastici per i bambini degli asili e della primaria.

#### **In cortile**

Alle 10.30 suona la campanella della ricreazione.

Subito dopo possiamo andare in bagno, lavarci le mani e fare merenda. Quando tutti hanno finito di mangiare, se è bel tempo indossiamo il giubbotto e ci mettiamo in fila.

La maestra ci accompagna attraverso un breve tratto di corridoio e usciamo in cortile. Noi bambini possiamo giocare e parlare tra di noi, mentre l'insegnante inizia a chiacchierare con le altre maestre. Il cortile è in gran parte coperto di ghiaia e sassi, è recintato da una rete e ci sono molti alberi alti e antichi. Il cortile è spazioso e può ospitare tutte le classi. Una domanda che nasce in cortile quasi sempre è: «Che cosa facciamo?». Poi decidiamo tutti insieme se giocare in gruppi a nascondino, al pistolero, all'archeologo, a guardie e ladri, a inventare i percorsi e le sfide, a giocare al ristorante con le foglie, che arrotoliamo e modelliamo per farle sembrare alimenti veri.

Oppure polverizziamo la corteccia degli alberi, cerchiamo gli insetti e giochiamo anche a maschi contro femmine. Ci sparpagliamo da tutte le parti per esplorare il giardino. Andiamo ovunque: saliamo sul muretto e ci aggrappiamo alla rete, giriamo intorno al palo della luce, saltiamo su e giù dai gradini della scalinata d'ingresso, giochiamo sotto al gazebo con le trottole che troviamo nelle merende. Nel gazebo ci sono sedie e tavoli per fare lezione all'aperto a gruppetti quando il tempo è bello e caldo. Prima del coronavirus giocavamo anche a mosca cieca: un bambino veniva bendato, gli altri gli giravano intorno e il bambino bendato doveva riuscire a toccare uno dei compagni che così avrebbe preso il suo posto al turno successivo. Ora invece giochiamo a «nomi, cose, città...». Il gioco consiste nel dire nomi di animali, cose, città con la stessa lettera iniziale stabilita da chi inizia il gioco. Alcuni maschi hanno inventato un gioco: «L'attacco degli zombie». Tre sono i «cattivi» e quattro sono i «buoni». I primi rincorrono i secondi e cercano di prenderli prima che raggiungano la loro base per trasformarli in zombie, ma per ora anche questo lo evitiamo. Se non abbiamo voglia di fare niente ci sediamo sulle scalinate o ci arrampichiamo sui rami bassi degli alberi e parliamo fra di noi. Ci raccontiamo tante cose. Gli amici dicono: «È bello giocare, vero?». Noi rispondiamo che ci piace molto il gioco perché ci permette di sfogarci. È il momento in cui possiamo respirare aria pulita e possiamo essere liberi (rispettando le regole).

La maestra ci fa stare fuori circa dieci o quindici minuti, poi quando chiama: «Classe quarta!» corriamo subito da lei perché significa che dobbiamo metterci in fila e rientrare in aula passando per la rampa o per le scale cercando di fare silenzio.

#### **I laboratori scolastici in sinergia sul territorio: la nascita di «Tentar non nuoce»**

Nella realtà italiana la scuola si è fatta promotrice di una rivoluzione pedagogica che ha consentito di affiancare a un approccio tradizionale, trasmissivo e disciplinare un'ampia gamma di offerte formative dal taglio altamente educativo. La sua funzione si è infatti progressivamente articolata passando dall'essere agenzia di istruzione ad agenzia di formazione e ora anche agenzia di promozione del be-

nessere. Tale cambiamento è stato sostenuto sempre più chiaramente dalle norme che regolano la materia a livello legislativo e ministeriale (Leggi n. 162/90, n. 216/91, n. 285/97). In quest'ottica proponiamoci di utilizzare il modello dell'educazione all'autostima e all'autoefficacia.

In quasi tutte le province della regione Emilia-Romagna i Piani sociali di zona (PSZ) prevedono specifiche azioni progettuali destinate all'utenza giovanile, le cui azioni rientrano nelle aree della dispersione scolastica, dell'integrazione dei minori immigrati e degli interventi per la socializzazione e il tempo libero. L'idea è quella di integrare la formazione secondo un modello top-down, pensato dall'alto, con un modello bottom-up che consenta ai ragazzi di essere promotori di competenze secondo una logica di empowerment.

Per questo nasce il gruppo Tentar non nuoce, aperto a chi realizza laboratori scolastici orientati a costruire conoscenze in chi partecipa. E da qui, soprattutto per chi a scuola vive il disagio e le difficoltà delle conoscenze spezzate e non fruibili, la possibilità di costruire da protagonista un progetto di vita rispetto al mondo del lavoro, seguendo la filiera.

La finalità del gruppo è consolidare esperienze viste molte volte come frutto di congiunture casuali; renderle sistematiche senza con questo toglier loro originalità, autenticità e credibilità. In questo senso sarà utile il coinvolgimento dei fruitori dei laboratori, possibilmente attraverso la realizzazione da parte di ciascuno di loro di quello che Serafino Rossini definisce

il proprio Totem, ovvero uno strumento didattico che può diventare per gli alunni uno specchio del proprio valore, mentre per gli educatori e gli insegnanti può diventare testimone e alimentatore di spirito protensivo. Il Totem simpatizza il valore incondizionato di ciascuno di noi. Attraverso il Totem è importante costruirsi un «documento d'identità» non giudicabile da nessun altro che non abbia effettuato la stessa esperienza di formazione (Rossini, 2010, p. 62).

#### *Aspetti organizzativi*

Il gruppo strutturerà il suo progetto nel tempo. Può essere utile prevedere:

1. il coinvolgimento, dall'inizio, di competenze nel settore giuridico e assicurativo, per prevenire preoccupazioni e rischi. Potrebbe essere utile che tali competenze fossero di familiari, genitori o meno, di un ragazzo o una ragazza, fruitori dei laboratori;
2. il collegamento sistematico con Enti locali, strutture socio-sanitarie, ecc., con incontri che riuniscano tutti gli stakeholder coinvolti (referenti per le istituzioni e le associazioni e dirigenti, insegnanti, studenti e genitori) per promuovere la creazione di una coalizione di progetto al fine di formulare un'analisi condivisa della situazione di partenza;
3. l'individuazione di ulteriori stakeholder nei contesti produttivi relativi a ciascun laboratorio. Ad esempio, un laboratorio di cucina dovrebbe avere come stakeholder un ristorante stellato;
4. incontri in ciascuna scuola in cui si attiva un laboratorio;
5. l'individuazione di una scuola come base stabile per poter raccogliere le documentazioni di ogni laboratorio e poterne fruire in seguito.

Chi è impegnato in un'attività di un laboratorio deve conoscere e capire in quale filiera produttiva è collocabile e collocata quell'attività. Dalla produzione ai consumi. È la filiera. Composta da diverse produzioni che si collegano l'una all'altra, trasmettendosi ciascuno la propria produzione. Questa viene accolta e integrata, a volte con apposito trattamento, in una nuova produzione a sua volta trasmessa. Il soggetto vive una storia che interagisce con la storia più ampia.

Chi lavora negli atelier si definisce con una pratica educativa altra da quella dell'insegnante in aula: la loro prassi prevede quella che viene chiamata relazione di contiguità, «essere accanto a...», o anche relazione di atelier, di laboratorio. Le persone sono accanto, le età sono diverse, qualcuno ha assunto un compito che è quello di lavorare una materia, di costruire qualche cosa, un oggetto, di elaborare: è il laboratorio, al cui centro vi è un'attività finalizzata, che deve produrre oggetti, lavori. Tutta l'organizzazione del tempo, dello spazio, dei materiali, dei gesti, è determinata dalla finalità del laboratorio, una finalità produttiva.

*La scuola che cammina in giardino: per una didattica dal respiro più lungo*

Nella situazione pandemica che stiamo attraversando, avere un giardino a scuola significa poter uscire dalla costrizione dei muri delle aule e dai rischi del contagio per trovare uno spazio aperto dove stare insieme in sicurezza. Lungi però dall'essere solo un ripiego nell'emergenza attuale, il giardino della scuola riserba invece un potenziale educativo prodigioso che è al cuore stesso del concetto di scuola. Scoprire questo potenziale significa accogliere un assunto pedagogico originale dell'outdoor education (OE; Farnè e Agostini, 2014; Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015), ovvero la possibilità di implementare un apprendimento che mira direttamente allo sviluppo della persona proprio perché ne amplia efficacemente lo spettro sociale. L'OE, difatti, presuppone un approccio sensoriale ed esperienziale in cui l'apprendimento si costruisce in un contesto di forti relazioni con le altre persone e con l'ambiente. Eppure, l'originalità dell'OE è piuttosto una riscoperta di un principio educativo originario, nel senso che è alle origini della nostra scuola e di cui già parlava Maria Montessori.

Nessuna cosa è più capace di questa di risvegliare un'attitudine di previdenza nel piccolo bambino che vive il suo attimo passeggero, senza cure per il domani [...]. Quando sa che quegli animali hanno bisogno di lui, che le pianticelle si seccano se non le inaffia, il suo amore va collegando con un filo nuovo l'attimo che passa col rinascere del giorno seguente (De Sanctis, 2010, p. 45).

Come per gli arredamenti delle aule interne a una scuola, anche il giardino è fruibile al meglio se viene attrezzato con panchine o con un gazebo. Tuttavia, anche senza queste strutture ogni giardino può accogliere un gruppo di studenti che escono con una sedia e qualcosa su cui scrivere o disegnare. Sedersi però, dovrebbe essere la conclusione di un percorso che inizia con il camminare in quel giardino, perché bisogna tornare a camminare come scriveva Henry Thoreau (1989), se si intende l'apprendimento come il risultato di un processo cognitivo che comincia con la ricerca e la scoperta. E occorre farlo insieme, condividendo l'avventura che offre la natura

in un giardino, in modo che sia un'esperienza forte che prepara le menti giovani ad avere pensieri coraggiosi.

La scuola che esce in giardino amplia la sua offerta formativa con le inaspettate occasioni che offre l'ambiente naturale. Ogni scoperta in giardino prepara il terreno ad attività che hanno raccordi formidabili in tutte le materie. Quante specie vegetali e animali si scoprono: dalle piccole piante sul prato, agli arbusti e agli alberi dalle alte chiome, per arrivare ai volatili che le visitano in cerca di cibo o per metter su casa. Tutte hanno bisogno della nostra attenzione e periodicamente delle nostre cure.

*Il progetto raccontato dai ragazzi*

Abbiamo deciso di recintare un piccolo appezzamento del giardino per ricavare un orto in cui seminare piantine da osservare nella loro crescita e coltivare, innaffiare quotidianamente con gli attrezzi giusti. È un lavoro in cui c'è stato bisogno dell'insegnante di scienze, ma anche dell'insegnante di tecnologia. E poi abbiamo dovuto trovare uno di noi che fotografasse e un altro ancora che scrivesse ciò che succedeva e il lavoro che si faceva; quindi anche l'insegnante di italiano ha dato il suo contributo come supervisore al nostro lavoro. Fare delle foto è bello, ma alcuni di noi vorrebbero disegnare quell'angolo del nostro giardino. Chiediamo all'insegnante di disegno di uscire con noi per darci una mano.

Ma torniamo all'esistente. Quante piante già presenti nel giardino necessitano della visita periodica degli operai del Comune? E perché allora non possiamo contribuire noi a questo lavoro? Impariamo a riconoscere quali specie vegetali abbiamo, a classificarle e scoprire di che cosa hanno bisogno: ad alcune piccole cose — come concimare, ripulire il terreno attorno a loro o innaffiarle — possiamo provvedere noi, ma per altre potremmo avvertire noi gli operai sorvegliando e segnalando in tempo la necessità del loro intervento, come la potatura di un'edera che si è arrampicata troppo sulla chioma di un pino rischiando di comprometterne la stabilità. Allora

ci dividiamo per gruppi di lavoro. Ogni gruppo o classe elegge una pianta o un albero in cui si riconosce, se ne prende cura e segue il ciclo stagionale di quell'albero, osservando i cambiamenti e i piccoli incidenti: «Ecco, quell'acero è dei compagni della 2<sup>a</sup> A, quell'altro lì invece è il nostro: quel platano è della 2<sup>a</sup> B, anzi quello è la 2<sup>a</sup> B, perché ci rappresenta tutti, è il nostro totem, come ci ha insegnato Serafino Rossini (2010) quando è venuto nella nostra scuola.

*Gli alberi entrano in aula: il totem della classe*

Ogni classe ha il suo albero, lo custodisce, lo sorveglia per tre anni e prepara i compagni in entrata a cui lo darà in consegna quando finirà la secondaria di primo grado. Affiderà ai nuovi arrivati il nume tutelare che li ha protetti mentre loro proteggevano lui e trasmetterà loro tutta la narrazione di chi è quell'albero e che cosa è avvenuto in quei tre anni, così che i nuovi compagni possano ricevere le consegne, imparando come diventare i nuovi custodi del loro totem. Così gli alberi del giardino entreranno in aula ogni giorno nella nostra scuola e si sederanno con noi che penseremo a loro non solo quando siamo fuori. Perché ogni mattina gli alberi lavoreranno seduti sui banchi con noi in scienze, in italiano, in disegno e in tecnologia. E anche i compagni che hanno finito la scuola continueranno a pensare al loro totem quando vedranno un bell'albero in città. E da grandi sapranno come prendersi cura dell'ambiente in cui hanno imparato a riconoscersi e a identificarsi come esseri viventi che abitano lo stesso giardino in cui tutti noi camminiamo e viviamo con rispetto.

Anche quest'anno ci siamo procurati delle vernici di diversi colori e sui muri esterni della palestra vogliamo fare un altro bel graffito che parli di noi e della nostra scuola, come abbiamo fatto negli anni precedenti. Qualcosa che ricordi che cosa è significato l'anno scorso per una scuola come la nostra rimanere per tanti mesi senza nessuno di noi studenti. Sul pavimento del campo da basket del nostro giardino, in ricordo delle vittime innocenti delle mafie, in

questi ultimi giorni abbiamo disegnato una grande stella circondata da queste parole: «A ricordare e a rivedere le stelle». Volevamo che si vedesse dall'alto e che la vedessero da lontano la maggior parte dei nostri compagni, che qui nel quartiere Darsena sono chiusi in casa da settimane a fare lezione con il computer. Anche le piastre di cemento che percorrono il giardino vorremmo colorarle come un arcobaleno, o come la tastiera di un pianoforte per fare un omaggio ai compagni del corso musicale della F, per quando torneranno a scuola e potranno suonare con il professore di musica sotto al gazebo che ci ha costruito il Comune.

Nel nostro giardino, noi studenti della «Mario Montanari» di Ravenna abbiamo scoperto che la nostra scuola è molto più grande, che le aule sono molto più spaziose quando gli alberi entrano con noi a lavorare, e che la scuola è molto più bella quando ha come soffitto il cielo azzurro con le nuvole che passano sopra le nostre teste. Certo ogni tanto il cielo si rannuvola e fa freddo, ma sono più le giornate belle che quelle brutte. Come dicono nei Paesi del Nord, non esistono stagioni in cui non si può stare fuori, ma solo persone che si vestono male a seconda della stagione. Noi abbiamo scoperto che non esiste solo una scuola che si chiude tra i muri delle aule, ma c'è anche una scuola che sa uscire all'esterno, che sa camminare in un giardino pieno di sorprese, dove noi lavoriamo ogni giorno, dove ritroviamo noi stessi, per prepararci un giorno a prenderci cura del giardino più grande che c'è fuori dalla nostra scuola, in cui tutti dobbiamo imparare a camminare, a vivere e ad avere pensieri coraggiosi.

**Le mani e la mente**

Il progetto avviato nell'anno scolastico 2020-21 ha voluto sensibilizzare tutti i fruitori della scuola a tematiche riconducibili all'educazione civica e quindi al corretto comportamento nei luoghi della rete e nei luoghi reali: lotta al bullismo e cyberbullismo, rispetto dell'ambiente, educazione stradale.

L'intera area progettuale rappresenta una nuova risorsa sperimentale educativa realizzata dall'istituto comprensivo «A. Baccarini» di Russi, con e in cui viene proposta una ridefinizione dell'insegnamento del sostegno e delle attività didattiche destinate agli alunni con disabilità e/o a forte disagio scolastico; ciò al fine di promuovere una pedagogia più inclusiva finalizzata a portare alla luce le potenzialità di ogni singolo alunno, risolvere eventuali conflitti fra pari o nei confronti dei docenti, accrescere l'autostima di alunni spesso ai margini della società scolastica.

Nello specifico il progetto ha visto quattro distinte aree.

### 1. Educart

Creazione, decorazione, riciclo di oggetti trasformati in manufatti artistici con frasi sensibilizzanti su temi inerenti all'educazione civica, quindi al rispetto dell'altro, della natura, della legalità, della strada, dei luoghi a uso pubblico, ecc. I ragazzi hanno riparato vecchie sedie, sgabelli, attaccapanni della scuola destinati alla discarica, li hanno riverniciati e infine decorati con immagini e frasi connesse all'argomento prescelto. Ulteriori oggetti lavorati con slogan sensibilizzanti sono stati dei caschetti per le biciclette offerti dall'ufficio scolastico provinciale e dall'osservatorio regionale per l'educazione stradale. A conclusione del laboratorio, a fine anno scolastico, tali opere saranno regalate e distribuite a tutti gli alunni di ogni ordine e grado dell'istituto comprensivo. Obiettivo del progetto è quello di far entrare nelle famiglie messaggi educanti legati ai fenomeni del bullismo e del cyberbullismo, al rispetto delle norme di convivenza civile, all'educazione stradale cercando di fare riflettere e discutere su quanto importante sia il rispetto dell'altro a tutto tondo.

### 2. Giardino civico

Nel progetto, nato con l'intento di celebrare il 24° anniversario delle stragi di Capaci e quindi promuovere la lotta all'illegalità, è stata realizzata una fioriera a forma di mappamondo in vetroresina per imbarcazioni. Le fasi di lavoro hanno visto l'utilizzo di un pallone gigante per bambini rivestito in vetroresina e verniciato con vernici per auto ad alta resistenza e infine decorato con l'illustrazione dei diversi continenti. Successivamente è stata applicata un'immagine dei giudici Falcone e Borsellino sull'installazione artistica, contornati dal calco colorato delle mani dei ragazzi.

La sfera in vetroresina è stata tagliata in due parti per dare inizio alla collocazione in giardino.

Qui, i ragazzi hanno scavato una profonda buca nel terreno, e dopo aver impastato del cemento, hanno piantato un asse in ferro nel mezzo per reggere il mappamondo.

Durante l'ultima fase di lavoro la sfera è stata riempita di terra e adornata con un albero d'ulivo e con dei fiori, per ultimo è stata applicata la calotta superiore del mappamondo tramite cerniera. Il significato dell'opera è riconducibile al sacrificio di persone come Falcone e Borsellino che hanno mantenuto sempre viva la speranza di avere un mondo libero dai soprusi e dall'illegalità, basato — grazie al sostegno e al supporto della brava gente — su ideali di pace, rispetto dell'altro e cura per l'ambiente.

### 3. Laboratorio batteria

La musica, elemento e fonte pedagogica di primaria importanza, agisce sul ragazzo in modo immediato attivando i fondamentali processi di formazione e sviluppo e di controllo e incremento delle abilità motorie, mentali, emotive e creative.

Questo porta il discente a sperimentare e vivere la musica attraverso il movimento: ritmi e altezze, frasi e forme vengono realizzati dal corpo in un dialogo costante tra l'energia, lo spazio e il tempo.

Gli elementi musicali di base sperimentati con il corpo vengono rielaborati mentalmente attraverso processi di interiorizzazione, imitazione, memorizzazione e improvvisazione, alimentando le capacità interpretative ed espressive.

Strumento attrattivo e utile a sperimentare ritmo, movimento e apprendimento è stata la batteria, presente nell'aula di musica; gruppi di ragazzi delle diverse classi dell'istituto si sono alternati per sperimentare e imparare i ritmi base, utili con la batteria ad accompagnare diversi generi musicali. L'accrescere dell'autostima dei ragazzi partecipanti al percorso formativo era tangibile, come erano evidenti la gioia e la soddisfazione sui loro visi: ragazzi spesso in ombra hanno acceso un potente riflettore verso loro stessi, grazie a impegno e buona volontà.

### 4. Laboratorio rap

La nostra scuola, sempre più coinvolta in percorsi formativi e iniziative atte a promuovere la lotta al bullismo, al cyberbullismo e ai rischi della



rete, ha partecipato al percorso ministeriale «Generazioni Connesse» rivolto a tutti i fruitori dell'ambiente scolastico.

Al fine di rendere i ragazzi veri protagonisti coinvolti, gli alunni di due classi hanno creato e realizzato un rap, con testo e musica inedita inneggiante alla lotta contro il bullismo e i rischi della rete, alla fine dell'anno scolastico (pandemia permettendo) il rap verrà eseguito per tutti gli alunni della scuola secondaria di secondo grado e per gli alunni delle classi quinte della scuola primaria.

### Conclusioni nel ricordo di Don Saverio Aquilano

#### *Uno sguardo diverso può vedere altro*

Chi era don Saverio? Chi non l'ha conosciuto si domanda: «Ma chi era costui e a che proposito ne parliamo?». Don Saverio era un prete, ingegnere pugliese, precisamente di San Severo, da tempo a Bologna, dove si è impegnato in molti modi per l'«Opera dell'Immacolata», di cui è stato presidente, e in questo si è occupato di formazione e lavoro. Molti di una certa età identificavano l'impegno di don Saverio con un luogo — la piazza Trento e Trieste — che oggi non può raccontare niente di don Saverio.

Don Saverio è stato uno degli artefici dell'integrazione di chi ha una disabilità, senza amare le parole che circolano attorno ad essa, e non essendo né volendo essere un «addetto ai lavori». Questo è interessante e importante. In un tempo di crisi, che molti affrontano rivendicando, anche giustamente, ruoli professionali riconosciuti e riconoscibili, dovrebbe far riflettere che un tipo come don Saverio, non addetto ai lavori, abbia fatto di più per l'integrazione di molti che addetti ai lavori erano, riconosciuti e riconoscibili. Don Saverio ha messo al servizio di quella che altri hanno chiamato «integrazione» la sua simpatia competente in umanità. Ha avuto uno sguardo diverso. Da qui è partito ed è andato avanti. Dove sia arrivato non possiamo dirlo, anche perché la dinamica che ha impresso durerà nel tempo.

Torniamo al suo ruolo di non addetto ai lavori attivo per lo sviluppo dell'integrazione delle persone con bisogni educativi speciali — scriviamo queste parole pensando che se lui le leggesse o sentisse, sorrirebbe e direbbe una delle sue parole in bolognese-pugliese, con il punto interrogativo. Come mai e come è accaduto? Don Saverio lo ricordava come qualcosa di semplice e naturale. Come un incontro che la vita offre e che basta accogliere. Sembra che tutto stia nel fare quello che le occasioni permettono. O esigono? Più che esigenza normata da leggi (che non esistevano), si è trattato di far bene ciò che, appunto, le occasioni offrivano (e offrono ancora, al di là delle leggi che ora esistono e che possono essere punti di nuove partenze e non punti d'arrivo). Il suo senso pratico gli ha suggerito gli accostamenti fra ragazzi particolari e ambienti di lavoro che sapevano valorizzarli senza umiliarli con richieste banalmente «scolasticistiche», ovvero dettate da uno stereotipo scolastico ritenuto invalicabile e, come è proprio di uno stereotipo, non modificabile.

L'analisi delle realtà quotidiane che costituiscono l'esperienza [...] è divenuta gradualmente possibile solo perché l'uomo è divenuto via via capace di meravigliarsi dei fenomeni più consueti, il che presuppone da parte sua la capacità di immaginare le cose diversamente da quello che sono, cioè di costruirsi un mondo ideale col quale siano confrontati i dati dell'esperienza. Davanti al fatto banale di un frutto che cade, bisognava essere Newton per cercare di spiegarselo con le leggi di gravitazione (Wallon, 1967, p. 197).

La semplicità con cui ha operato don Saverio gli suggeriva di riconoscere le competenze, e quindi le possibilità, di ciascuno dei suoi interlocutori, di tutti coloro che ha incontrato e di rispettarle, al di là delle convenzioni sociali. È facile rispettare, o far come se si rispettasse, la competenza di chi si presenta professore, o dottore, o avvocato, o altro ancora nella galleria dei predestinati alla competenza. Più difficile, ma a don Saverio riusciva con molta semplicità e naturalezza, riconoscere competenze in un giovane difficile, o in una persona ritenuta con un «ritardo mentale». Allo stesso modo, e con la stessa semplice naturalezza, don Saverio riconosceva e rispettava le competenze di chi fa un lavoro modesto, un lavoro

manuale. Ci è sembrato di capire che don Saverio riconoscesse e rispettasse le competenze perché sapeva, profondamente, che proprio nelle competenze ciascuno assume responsabilità e rischi. Non pensava che una normativa potesse mettere le competenze di ciascuno al riparo dalle responsabilità e dal rischio personale. Anzi: per certi versi diffidava dagli eccessi di ricorso alle norme. Non per trasgredirle, meno che meno, per sottovalutarne l'importanza, ma per non farle diventare un alibi, che ci permetta di sentirci esentati da competenze, responsabilità e rischi.

Con questo spirito, don Saverio ha affrontato e contribuito a realizzare quella piccola rivoluzione che chiamiamo integrazione. La sua curiosità lo ha portato a incontrare con grande simpatia chi gli permetteva di esplorare una novità, magari incontrata grazie a qualche problema. Domandiamoci se dove ora è — magari nei ricordi di altri che operano — abbia modo di continuare ad essere operoso per l'integrazione. Speriamo di sì. In questo momento, non so se potremmo fare senza. Facciamo un esempio, la Fondazione Opimm dà lavoro a 120 persone con disabilità, dai 18 ai 65 anni, producendo componentistica per una ventina di aziende del territorio. Questo affiancamento operoso va sottolineato, quelle persone sono operosamente produttive, in un intreccio di operosità produttive (Giusberti, 2019). Gli invisibili sono lo zero. Proviamo a cancellare gli zero dai soldi che abbiamo. Il risultato non ci farà piacere. Gli invisibili non sono da cancellare. Gli zero-invisibili possono dare valore all'uno-visibile. Sono riconoscibili insieme. Il lavoro sociale è fatica che dà valore al sistema/cura. E ha valore nel sistema/cura. Siccome le parole contano, non parliamo più di sistema sanitario, ma di sistema socio-sanitario.

La Legge 13 ottobre 2020, n. 126 dice:

Art. 33-bis (Misure urgenti per la definizione delle funzioni e del ruolo degli educatori socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della salute).

1. Il Ministero della salute, d'intesa con il Ministero dall'università e della ricerca, con apposito decreto, da adottare entro trenta giorni dalla data di entrata in vigore della legge di conversione del

presente decreto, stabilisce le funzioni proprie degli aspetti socio-educativi, considerato che il tratto specifico del ruolo della figura professionale dell'educatore socio-pedagogico nei presidi socio-sanitari e della salute è la dimensione pedagogica, nelle sue declinazioni sociali, della marginalità, della disabilità e della devianza. Le funzioni dell'educatore socio-pedagogico di cui al comma 1, svolte in collaborazione con altre figure socio-sanitarie e in applicazione dell'articolo 1, comma 2, della Legge 14 gennaio 2013, n. 4, fanno riferimento alle seguenti attività professionali: a) individuare, promuovere e sviluppare le potenzialità cognitive, affettive, ludiche e relazionali dei soggetti, a livello individuale e collettivo, nell'ambito di progetti pedagogici elaborati in autonomia professionale o con una équipe in prospettiva interdisciplinare e interprofessionale; b) contribuire alle strategie pedagogiche per programmare, pianificare, realizzare, gestire, monitorare, verificare e valutare interventi educativi mirati allo sviluppo delle potenzialità di tutti i soggetti per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di sviluppo, autonomia personale e inclusione sociale; c) progettare, organizzare, realizzare e valutare situazioni e processi educativi e formativi sia in contesti formali, pubblici e privati, sia in contesti informali, [...] finalizzati alla promozione del benessere individuale e sociale, al supporto, all'accompagnamento e all'implementazione del progetto di vita delle persone con fragilità esistenziale, marginalità sociale e povertà materiale e educativa, durante tutto l'arco della vita; d) costruire relazioni educative, cura educativa, accoglienza e responsabilità; prevenire situazioni di isolamento, solitudine, stigmatizzazione e marginalizzazione educativa, soprattutto nelle aree territoriali culturalmente e socialmente deprivate.

## Lettera al docente inclusivo e alle altre figure professionali della scuola

Andrea Canevaro

Care amiche e cari amici, forse, come accade a chi è vecchio, mi ripeto: non stupitevi e non vogliatene se vi dico che siete artigiani. Siatelo davvero e cercate di capire perché dovrete esserne orgogliosi. La presenza di un bravo artigiano evita che si moltiplichi la logica antieconomica e antieconomica e crea un terreno di caccia dell'illegalità e della corruzione, dell'usa e getta: «Un bravo artigiano, aggiustando, entra nelle case, costruisce e rinforza reti sociali, produce innovazione» (Sennet, 2008). L'autore che ha approfondito queste tematiche mette il ruolo dell'artigiano, e il bricolage che gli è consueto, al centro dei processi di innovazione. Intreccio di vecchio — che rassicura — e nuovo, che ci conforta nell'andare avanti. Le innovazioni sono l'intreccio di un oggetto o una sua parte — che aveva una funzione e rispondeva, funzionalmente, a un bisogno — con un nuovo bisogno che permette di scoprire che quello stesso oggetto, o una sua parte, combinata forse con altri oggetti, o parti di essi, risponde funzionalmente a quelle funzioni. È bello fare un lavoro artigianale, anche se quella che sembra essere la modernità può farci credere il contrario.

Educarsi e educare è più impegnativo che idealizzare, ossia assumere un'immagine di professionalità a prescindere dalla realtà

e dalle opportunità che può offrire. Cominciamo a uscire dalle idealizzazioni che ricorrono a categorie. Cerchiamo di capire come le categorie siano sovente intrecciate a stereotipi, a pregiudizi e immagini sociali derivati dagli stereotipi.

A volte, in nome dell'identità — magari da specialista — si è come sequestrati all'interno di un'appartenenza chiusa, bloccata. È come essere ostaggi/protetti in un'identità bloccata, individuale o di gruppo. L'identità plurale invece cresce aggiungendo, incrementando, e non chiudendosi a difesa e barricandosi in nome di quello che riteniamo essere il patrimonio dell'identità. L'identità bloccata vive il conflitto come difesa della situazione quo ante. L'identità plurale accoglie il conflitto come segno di incontro con novità interessanti, per le quali è bene mostrare interesse.

Ma l'ingresso nella realtà, ovvero l'appartenenza alla realtà nella pluralità, è un divenire continuo. È sempre da realizzare, essendo la realtà sempre in movimento. Esige l'attenzione della memoria e la passione della progettazione.

Chi cresce è inserito in una rete di relazioni sociali che coinvolge persone diverse ognuna delle quali esercita una certa influenza sul suo sviluppo e contribuisce alla creazione di una determinata «impalcatura» e questo comporterà che ogni individuo possiederà strumenti diversi per affrontare le diverse situazioni. Questo comporta che alcuni potrebbero non possedere gli strumenti adatti per affrontare il percorso della vita e in particolare quello scolastico.

Come si collocano gli specialisti nella quotidianità? È comprensibile, e giusto, che i familiari cerchino — di fronte a problemi manifesti in chi sta crescendo — chi abbia conoscenze specialistiche a cui affidarsi. Chi è genitore vive l'evoluzione eventuale di chi cresce in modi inconsueti come un caos; ha sentimenti vari, spesso drammatici. Pensa che tutto crolli. Ed è comprensibile che cerchi sicurezze in programmi che sembrano mettere ordine, aiutare a uscire dalla confusione. Ma non dovrebbero sottovalutare le impalcature che sono indispensabili — le impalcature della vita di chi cresce — e che nascono nella quotidianità, cioè nelle cosiddette attività ricor-

sive: alzarsi tutte le mattine, lavarsi tutte le mattine, lavarsi i denti tutte le mattine, vestirsi ed essere in ordine tutte le mattine, fare la prima colazione tutte le mattine, rifare il letto tutte le mattine, ecc., fino ad andare a dormire tutte le sere. Per questo sono attività ricorsive. Chi cresce può crescere partecipando, per imitazione, a questi piccoli rituali quotidiani.

I gesti cortesi che si fanno ogni giorno possono contenere cambiamenti evolutivi, anche minimi. Gli adulti potrebbero: non accorgersene; farne oggetto di eccessive attese; correggere, rimettendo in ordine quello che appare un disordine. Sono tre delle tante reazioni che possono accompagnare i cambiamenti, anche goffi, dei gesti della quotidianità di chi cresce.

Secondo gli interessi che ha, chi cresce controlla i suoi movimenti in funzione di uno scopo. Per questo cerca di evitare di fare gesti o di compiere azioni che allontanino dallo scopo (inibizioni costruttive). Anche questa capacità nasce nelle azioni che chi cresce vede fare e fa ogni giorno: alzarsi, lavarsi, vestirsi, ecc.

È bene raccogliere esempi e farli circolare. La ripetizione quotidiana di gesti e azioni cortesi diventa abitudine. Può accadere che chi ha preso alcune abitudini faticosi a immaginare pur piccoli cambiamenti, anche se utili. Ma raccogliere i buoni esempi di quotidianità e farli circolare permette di trovare quel piccolo cambiamento utile e sostenibile da chi si sentiva incapace di cambiare le proprie abitudini. È una dinamica evolutiva che può avviarsi.

Le impalcature non dovrebbero rimanere in eterno. È utile comprendere come chi cresce adatta e fa proprie le azioni di governo della quotidianità. Si lava i denti? Ha cura degli oggetti utili per questo, spazzolino, dentifricio, ecc.? Ha trovato il suo ordine per quegli oggetti, simile e diverso da come noi li teniamo con abitudini più o meno maniacali? Riordina dopo aver mangiato? Se ha un capo di vestiario sporco, se ne accorge? E che cosa fa?

Tutte queste azioni della quotidianità non possono essere insegnate con delle lezioni. Sono apprese se noi le viviamo insieme giorno dopo giorno; e così chi cresce può avere lo scaffolding del

suo andare avanti. Le impalcature della sua vita. Costruire insieme uno scenario in cui riconoscersi.

Il cablaggio, in elettrotecnica, telecomunicazioni e informatica, è l'insieme dei collegamenti e impianti fisici (cavi, connettori, permutatori, infrastrutture di supporto) che permettono l'interconnessione tipicamente nell'ambito di un edificio o un gruppo di edifici per la realizzazione di una rete (ad esempio rete elettrica, telefonica, di telecomunicazioni, locale, ecc.). Un cablaggio non orientato, non circoscritto ai soggetti accreditati, è certamente antieconomico, disperde energie e disorienta. Il gene FoxP2, portato dal cromosoma 7, sarebbe il direttore d'orchestra, che collega armoniosamente laringe, muscoli boccali, polmoni, ecc., per permettere a un essere umano di realizzare il linguaggio vocale.

È un cablaggio frutto dell'evoluzione della corteccia e delle connessioni cerebrali. Non collega organi e funzioni non coinvolte (non accreditate) nella produzione del linguaggio vocale. Il cablaggio delle risorse sociali non deve basarsi su un paradigma lineare. Seguendo l'orientamento progettuale, deve basarsi su un paradigma reticolare, eco-sistemico.

Per questo è indispensabile scoprire chi può essere il cavista. Per collegare le conoscenze, quelle di chi ha un compito istituzionale e quelle di chi si rivolge all'istituzione, quelle degli esperti nelle scienze e quelle di chi è esperto nell'arte di sopravvivere; per collegare tutte queste conoscenze ci vuole il cavista — può essere chiunque —, impariamo a riconoscerne il ruolo.

Altro aspetto da tenere in considerazione è che non possiamo rispondere a bisogni diversi con una sola e unica modalità. È un modo dispendioso e non efficace.

Montaigne sosteneva che la parola è per metà di chi la dice e per metà di chi la ascolta. Ogni parola dovrebbe essere per metà detta e per metà ascoltata, ricevuta. Il risultato è la composizione delle due metà. Se le cose stanno come diceva Montaigne, chi dice la parola «sostegno» dice una mezza verità, che si completa solo con la metà di chi la riceve. E dovrebbe essere evidente che la parola «sostegno»

detta dal genitore di un bambino, o una bambina, con una disabilità ha un significato (un 50% di significato) diverso da quello che avrebbe se pronunciata da un o una dirigente scolastico, o da un o una insegnante precario/a, o da altri ancora.

Ragionare sul sistema sostegno è camminare sul ghiaccio. Terrà o cederà? Se diciamo che il sistema sostegno ha molti punti critici potremmo suscitare profonde preoccupazioni in alcuni, e qualche sollievo in chi forse vede in questa dichiarazione una possibilità di risparmiare sulle risorse. E forse noi volevamo dire tutt'altro, anche se riconosciamo che per alcuni il sostegno è una garanzia e per altri una spesa insostenibile.

Il sistema sostegno attuale ha creato un gergo, in cui troviamo espressioni come «copertura oraria». Anche questa espressione può essere accolta in diversi modi. Qualcuno può intenderla come assicurazione circa la tutela di chi ha bisogni speciali. È un'interpretazione che possiamo comprendere e condividere, o comprendere e non condividere.

Possiamo condividere ritenendo realistico organizzare per chi ha bisogni speciali risposte speciali. E da chi ritiene che la presenza «senza appoggio» di chi ha una disabilità costituisca un ostacolo permanente a tutti gli altri alunni, che ne risulterebbero penalizzati. Queste ragioni fanno appello al senso di realtà, che non può essere trascurata da buoni propositi.

Possiamo non condividere ritenendo che chi ha bisogni speciali deve sperimentare senza intermediari e diaframmi i rapporti con gli altri, coetanei compresi. E che la copertura oraria troppo estesa, o anche totale, sia in forte contraddizione con la prospettiva dell'integrazione inclusiva. Queste ragioni fanno appello al senso del progetto, che può affrontare la realtà nel suo sviluppo che è anche cambiamento.

La copertura oraria totale può comportare l'impegno, nella stessa, di figure professionali fra loro diverse, con la richiesta che tutte facciano il sostegno. Così ci, possiamo trovare a domandare a chi ha il profilo professionale di educatore sociale che cosa fa e sentirsi rispondere: «Faccio il sostegno a scuola».

Chi cresce con una sua disabilità ha bisogno di aiuto, per crescere e per imparare a stare al mondo. Può avere diverse necessità che dovrebbero avere risposte adeguate e quindi differenziate. Dovranno essere personalizzate. Ma qui ci limitiamo a cercare di proporre uno schema forse utile per evitare che bisogni diversi abbiano una sola risposta, inevitabilmente inadeguata.

1. Bisogni di cura quotidiana per l'autosufficienza. In questo caso l'aiuto che dovrebbe essere adeguato è quello di un caregiver.
2. Bisogni di aiuto negli apprendimenti. In questo caso l'aiuto che dovrebbe essere adeguato è quello di un insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione. Che deve evolvere verso l'inclusione.
3. Bisogni di aiuto per il progetto di vita. In questo caso l'aiuto che dovrebbe essere adeguato è quello di un educatore sociale, per individuare percorsi, attività, reti sociali che vadano oltre il mondo scolastico e si proiettino in quello lavorativo.
4. In questo mondo, lavorativo, avrà forse bisogno di un *tutor aziendale*.

Il misto di profili professionali definiti — insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione e educatore sociale — e di partecipazione aperta — caregiver e tutor aziendale — può essere una garanzia di offerta di un sistema capace di accogliere e integrare risorse sociali. Una garanzia perché nessuno, in maniera riduttiva, diventi solo utente e tutti possano crescere e diventare individui sociali.

Ken Robinson (2012) utilizza tutta la sua competenza per far capire come ciascuno degli esseri umani possa essere intelligente e creativo, purché trovi il suo elemento, cioè il tema che corrisponde alla sua passione. E dimostra come questo non coincida con le aspettative prettamente scolastiche, governate da processi di valutazione, e validazione, accademici standardizzati. Molti individui che hanno avuto successi in diversi campi delle attività, artistiche, economiche, sportive, dello spettacolo e delle scienze sarebbero dovuti essere «prodotti di scarto», da correggere, se possibile, secondo

i processi di valutazione, e validazione, accademici standardizzati. Questo può essere un motivo sufficiente per dire che i criteri accademici standardizzati sono da mettere da parte? O forse c'è un'altra strada?

Immaginiamo di incontrare due giovani, una ragazza e un ragazzo, nell'età della scelta, chiacchieriamo con loro cercando, attraverso un dialogo, di capire i loro gusti. Vorremmo avviare una conversazione che non sia immediatamente focalizzata su degli elementi che si traducano in «che cosa vuoi fare da grande...»; vorremmo esplorare le loro attitudini, le loro passioni, il loro modo di passare il tempo e anche di sognare e di immaginare il loro futuro.

Capiamo che hanno una grande voglia di stare bene e di divertirsi, che si accompagna però anche a una certa generosità altruistica nella loro vita. Vediamo come si potrebbe svolgere questo dialogo.

La generosità porta anche noi che siamo adulti a fare dei nomi e a dire: «Qual è il personaggio che più vorreste imitare?».

La ragazza dice Madre Teresa di Calcutta, il ragazzo è incerto; suggeriamo Che Guevara, Martin Luther King. Ci guarda un po' stupito poi sorride e dice: ma non sono mica così vecchio! Vorremmo capire meglio, che cosa vuol dire? Dice: «Questi sono personaggi di cui ho sentito parlare, ma ne so poco, il primo ancora... ma il secondo chi è? Ne ho sentito parlare perché c'è una scuola che porta il suo nome ma non so niente di più».

Abbiamo quindi incontrato un ostacolo che non ci aspettavamo. I nostri riferimenti, molto mitizzati per certe generazioni, possono essere quasi ignoti ai nostri interlocutori. Proviamo a passare in rassegna altri nomi: visto che questo è stato un avvio infelice proviamo a vedere se altri nomi ci permettono di avere un recupero: «Vasco Rossi?». Altro sorriso: «Vasco Rossi? Mah, come potrei diventare Vasco Rossi! Io non ho voglia di esibirmi».

«Ah, non hai voglia di esibirti? Già questo è una cosa interessante. Ma perché ti piacerebbe...?».

«Mah, mi piacerebbe navigare».

«Navigare in internet?».

«Certo! Io ho una passione per i computer».

«Ah, beh, se hai una passione per i computer penso che ti piacerà studiare!».

«Ah no! I computer sono una passione, ma io non ho nessuna intenzione di studiare i computer. Io passo il tempo a chattare e basta».

Sento delle musiche con il computer, mi intrufolo in certi programmi e questi sono i miei passatempo, ma studiare proprio no».

La conversazione non è stata facile. Per evitare di sentirci depressi, proviamo a recuperare rivolgendoci alla ragazza che sembra più capace di individuare fra i personaggi Madre Teresa di Calcutta. Abbiamo l'idea che potrebbe interessarle parlare di qualcosa che riguarda il mondo dei miseri, degli sconfitti, dei derelitti. Accenniamo a questo tema, ma le reazioni sono di insofferenza.

«Madre Teresa di Calcutta però ha speso la sua vita per questa causa...».

«Sì, ma certo, è evidente però io non ho nessuna intenzione di mettermi a fare la suora, la missionaria, la martire!».

«Ma come passi il tempo? Ti piace leggere delle cose su Madre Teresa di Calcutta?».

«No... l'ho detto perché mi è venuto in mente. È un personaggio che mi ha attirato... Ho visto un programma.»

«Un programma televisivo? Guardi la televisione?»

«Sì, guardo la televisione».

«E c'è qualcosa che ti piace?».

«Beh, mi piacerebbe molto poter fare della televisione».

«Quindi di piacerebbe studiare...».

«No, studiare non è proprio il mio pensiero. Se posso aver fortuna e arrivare in televisione io sarei contenta».

«Contenta di fare che cosa in televisione?».

«Mah, farmi vedere in televisione, farmi notare, se vado bene ecco...».

Il ragazzo si inserisce nella conversazione e dice: «Fare la velina?».

«E perché no? Perché, sono stupide le veline? Guadagnano un sacco di soldi, in poco tempo diventano famose, da un momento all'altro diventano famose ed è un gran successo!».

«Ah beh, in questo senso...» dice il ragazzo.

Li lasciamo parlare tra loro e vediamo che cosa succede.

«Anch'io avrei voglia di aver qualche fortuna per cui diventare immediatamente una persona di successo, ma non so, sembra che sia più facile per le donne».

La ragazza risponde: «Ma no, anche per gli uomini. Tu hai visto anche quelli nei reality, ci sono anche uomini che diventano famosi e tu potresti...».

«No, io non ho voglia di esibirmi in quel modo. Io vorrei sì diventare famoso, ma in un altro modo. Se riuscissi a fare un colpo ad esempio come hacker, a infilarmi in un programma vietato, protetto

e a scombinarlo e poi rivelare che sono stato io, diventerei immediatamente famoso perché sono riuscito a colpire i segreti dei computer. Potrei fare un'operazione che mi fa conoscere dappertutto come la persona che ha...».

«Ma no, in quel modo ti procuri solo delle grane. Invece io vorrei essere tranquilla, poter essere riconosciuta quando giro per strada, ma anche ammirata, perché mi piace essere ammirata».

«E poi, quando invecchi?».

«Ah beh, nel frattempo mi trovo un uomo ricco che mi mette tranquilla anche per il resto della mia vita e quando invecchio sono una vecchia ricca».

«Ah, ma sarai anche una vecchia sciocca, perché lo sei già adesso perché non è un modo di diventare famosi questo, è un modo di farsi vedere e questo dell'esibizionismo è un aspetto deleterio».

I due giovani parlano e noi riflettiamo. Riflettiamo su come sia difficile oggi avere la credibilità per orientare. Siamo adulti. E tutti questi adulti sono parte di un mondo che è a rischio di credibilità per chi cresce. Siamo assimilabili agli adulti più conosciuti che sono quelli dei media?

La società degli adulti sembra avere perso credibilità perché promuove dei valori che sono esattamente il contrario di quelli dell'apprendimento e della formazione, della scuola, o quelli che dovrebbero essere della scuola. A volte la scuola cerca di riconquistare audience nei confronti dei giovani cercando di cogliere elementi che sono propri delle televisioni e quindi cercando di attribuirsi delle capacità promozionali, sconfitte dal fatto che vengono immediatamente percepite come omologate a quei valori che sono in antinomia con la proposta della stessa scuola. Così quando viene il tempo delle scelte e dell'orientamento la credibilità è sparita.

Quali sono i valori che rendono poco credibile un adulto? L'aver fatto credere, ad esempio, che la seduzione sia molto meglio della riflessione; che la violenza possa benissimo sostituire il dialogo; che la facilità di conquista, di battuta, di disimpegno sia molto meglio dell'esigere da se stessi, dell'impegnarsi; che la sofferenza vada lasciata agli altri e non vissuta in condivisione; che l'individualismo sia molto meglio della solidarietà che porta solo

a invischiarsi in mille situazioni; che l'eliminazione dell'anello debole sia la pratica corrente e che sia il contrario del puntare su un'educazione o una società che permetta a tutti, anche ai deboli, di essere rispettati.

Facciamo parte di una vita adulta che si è fatta scappare una serie di valori fondanti che non riusciamo più a comunicare e pretendiamo di essere capaci di orientare a dei valori.

Ma è così drammatica la situazione o non lo è? Si potrebbe discuterne per capire se questa situazione sia reale in profondità o solo in superficie. Chi è molto pessimista ritiene che questa superficialità sia l'unica realtà: superficiale sì, ma sotto c'è il nulla. Chi è meno pessimista e ha provato a scavare, a grattare la vernice di superficialità, indubbiamente composta da quello che abbiamo descritto, avverte: «No, attenzione! Sotto c'è dell'altro».

Sotto c'è un'umanità che in chi cresce ha un potenziale straordinario. La nostra scommessa di adulti deve essere quella di riprendere un ruolo credibile sapendo che qualcuno ci aspetta, e non che c'è una generazione persa di persone che crescono e ormai non c'è più nulla da fare. In molti adulti c'è una totale disistima di chi cresce, con l'idea di avere a che fare con delle persone disturbate, che sono a loro volta dei disturbi. Partendo da questi presupposti è chiaro che si conferma la vernice superficiale che così non viene grattata, non scoprendo il buon legno che c'è sotto. Chi cresce è un potenziale e bisogna scoprire la possibilità di riprendere un ruolo importante. Come si può farlo?

Uno dei sospetti che viene guardandosi attorno è che chi è educatore nella scuola, cioè chi è insegnante, non assuma questo ruolo ritenendolo una mansione in più. O meglio: è caduto nella trappola che gli fa credere che l'orientamento sia un'aggiunta di lavoro e non una dimensione del lavoro che sta svolgendo. E allora vi è una sorta di esternalizzazione dell'orientamento che viene affidato ad agenzie o comunque a persone fuori dalla scuola. Questo naturalmente potrebbe essere fatto anche molto bene, ma rischia spesso di diventare qualcosa che ha un inizio e una fine temporale molto precisa e

breve, perché ha un costo che non può essere sostenuto per un arco di tempo lungo.

Se invece noi capissimo quanto l'orientamento sia accompagnare! Accompagnare significa fare un pezzo di strada insieme, un pezzo di vita insieme. Sono gli anni della crescita: le persone, essendo a scuola, hanno la possibilità di capire quanto sia più utile riflettere, cercare di capire, cercare di far propri certi valori per cui non ha ragione chi urla più forte, ma chi dimostra meglio, chi si spiega, chi argomenta. Capire che la formazione, l'apprendimento, non è qualcosa che si conclude con il termine del percorso scolastico ma è uno stile di vita, è una capacità di vivere i problemi cercando ancora e sempre di capire. Dovrebbero vivere nella scuola la possibilità di sbagliare sapendo che l'errore non è la squalifica ma è un'occasione di crescita, di comprensione; non è solo tollerato ma utilizzato per progredire. L'orientamento principale è questo.

Poi c'è un orientamento fatto di informazione. Dove traduci meglio il tuo futuro? Dove lo realizzi meglio? Non possiamo fare tutto, dobbiamo fare delle scelte. Scegliere è anche un po' doloroso perché vuol dire chiudersi delle strade che finché si è molto giovani sembrano tutte aperte. Però è anche vero che si possono scoprire delle passioni. Allora si capisce se vogliamo ragionare sulla base di una probabilità di diventare ricchi e potenti come in un reality o se abbiamo voglia di soffrire per una passione, farla crescere e non badare tanto alla possibilità che questa diventi remunerata, ma badare piuttosto alla realizzazione di sé. Questo può coincidere anche con la possibilità di avere dei benefici, anche economici.

La scelta si può costruire meglio se si individua quel «puntino rosso» che costituisce l'attrazione della nostra vita. «Puntino rosso» è un termine che traiamo da una pagina di uno studioso, Arnheim, in cui si parla del pellicano, o meglio di una pellicana che ingurgita del cibo e lo mastica senza ingoiarlo, facendone riserva nel becco. Il becco del pellicano comprende una cavità dove va proprio a situarsi questo cibo. I piccoli del pellicano, quando hanno desiderio di mangiare, individuano sul becco della mamma un

puntino rosso — ben visibile perché stagiato sul becco giallo — e lo picchiettano con il loro piccolo becco. Questo comportamento provoca l'apertura e la possibilità di cibarsi. Non è quindi un ingozzare il piccolo, ma è lui attivo nel chiedere di mangiare grazie alla visibilità del puntino rosso.

Bisogna che l'adulto, se vuole essere un adulto che guida, che indica, abbia un «puntino rosso». Ma siccome non siamo dei pellicani e non abbiamo il becco, non dovendo dar da mangiare in senso materiale, il nostro puntino rosso deve essere soprattutto identificabile nel valore di una scuola che accetta il percorso: fare un percorso di crescita e non risolvere con degli atti clamorosi i problemi che incontra; una scuola in cui il puntino rosso sia la capacità di portare tutti avanti e non di buttarne via qualcuno o lasciarlo nel fosso. Bisogna scoprire la possibilità di essere attraenti, in un mondo di prepotenti, come un puntino rosso, che è minoranza sul giallo del becco.

La scuola non deve essere prepotente, deve essere convincente. È una scommessa importante. Se invece interpreta la competitività come possibilità di sbarazzarsi degli anelli deboli per mandare avanti solo quelli che sanno farsi valere, essa tradisce: perde il puntino rosso e così non riesce più a orientare, a trasmettere una voglia di esplorare il mondo realmente. Bisogna quindi cominciare a pensare che l'esternalizzazione dell'orientamento sia per qualche verso un affidarsi a tecnici, che pure sono validi, ma che portano via qualcosa alla figura dell'insegnante.

Altra cosa invece è la collaborazione per l'orientamento, il capire che come insegnanti abbiamo tutto da guadagnare dall'aprire dialoghi con altre realtà che non siano unicamente la scuola, sapendo anche costruire queste capacità dialogiche negli stessi ragazzi.

Saper trasmettere a ragazze e ragazzi la capacità dialogica che vuol dire saper ascoltare avendo fatto delle domande, saper osservare e dedurre da ciò che si vede qualcosa che non si vede e che può risultare utile, non precipitandosi su conclusioni; sapere riflettere per capire meglio. Allora le informazioni, quando arrivano — e ci



spiegano quanti sono gli istituti superiori, dove portano, quali possibilità di sbocchi professionali danno — diventano un patrimonio importante di conoscenza e permettono di lavorare meglio.

C'è la necessità — e la scuola è povera da questo punto di vista — di avere dei rituali di passaggio. È utile pensare che questi rituali non siano costruiti in maniera tale da assomigliare a quelli televisivi o ai tribali del concerto rock con ubriacatura collettiva, ma che siano piuttosto rituali esplorativi: la capacità di andare e tornare con delle notizie e di avere dei momenti ben strutturati, calcolati bene per il tempo, ma anche collocati bene nello spazio della scuola, in cui il ritorno degli esploratori, che è un momento di gioia e di festa, diventi un momento di confronto.

Aggiungiamo un elemento importante: la scuola ha scelto da anni di fare propria la presenza di persone con disabilità. Vorremo chiederci e chiedere quanti compagni e compagne di scuola hanno ragionato sul futuro del loro compagno, della loro compagna e quanto hanno capito la loro immagine di futuro attraverso l'esplorazione delle possibilità per il loro compagno, per la loro compagna. Molte volte abbiamo avuto l'impressione — speriamo sbagliata — che vi sia stato un ripiegamento, per lasciare a chi è competente — i tecnici sociosanitari — il futuro del compagno, della compagna con disabilità senza più saperne nulla. A mala pena si sa che è andato in un centro.

È necessario catturare anche le informazioni di questo tipo in un impianto di valori che permetta di fare di quelle informazioni un apprendimento che conta, con delle correlazioni con la vita e le scelte professionali di chi sta crescendo e deve affacciarsi a delle responsabilità.

«Responsabilità» è un'altra parola importante nell'orientamento. Sapersi assumere delle responsabilità in progressione, non fuggirne. Tante volte gli adulti presentano le responsabilità come una pena da cui con furbizia ci si difende sottraendosi.

L'orientamento più serio avviene nel collegare l'acquisizione del sapere con l'imparare a vivere insieme, che vuol dire imparare a ri-

spettare chi ragiona e convince senza violenza e chi acquisisce competenze e le sa mettere a disposizione degli altri. L'orientamento basato su questi elementi è difficile, ma è la modalità di riprendere a pensare che la formazione, l'apprendimento, le scelte nella formazione, nell'apprendimento nella scuola anche superiore e, perché no, nell'università possono ritornare ad essere un «ascensore sociale», lasciando da parte le veline e i colpi di mano o di fortuna per diventare celebri. Quelli sono poco credibili e fortemente ambigui.

I nostri due interlocutori immaginari, e forse non troppo, ci domandano qualche cosa che non sanno chiedere. Le domande più profonde non sono nelle parole. Se uno sapesse pronunciare quelle parole avrebbe anche le risposte. Ma la loro presenza nella vita degli adulti è una richiesta di credibilità. Nella credibilità si costruiscono gli elementi che permettono una crescita individuale, di un individuo sociale che accetta le responsabilità. E questo è l'elemento di forza di un orientamento. È l'avviso a tutti i naviganti nell'arcipelago della scelta. Se si è di una certa età, si è portati, quasi inevitabilmente, a mettere nell'orizzonte, davanti a noi, quello che è nel nostro passato. Con l'idea che i problemi attuali possano essere affrontati con gli strumenti dell'orizzonte del passato. Proviamo a fare diversamente. Proviamo a collocare i problemi attuali in un nuovo orizzonte.

Dicendo questo, rendiamoci conto che ci assumiamo una responsabilità che rischia di essere presunzione. La responsabilità riguarda le indicazioni dei problemi, e anche la percezione di un nuovo orizzonte. Per non farsi prendere dalla presunzione di sapere in modo indiscutibile, diciamo che indicazioni e percezione non sono «dati», verità proclamate ex cattedra, ma ipotesi, proposte per andare avanti.

I problemi attuali sono intrecciati fra loro. A metterli in ordine uno per uno si rischia di fare due errori. Il primo è quello inevitabile che deriva dal fatto che, scrivendoli uno dopo l'altro, l'elenco può dare l'idea che l'ordine sia anche una gerarchia secondo l'importanza. Quindi suggerire la possibilità che ciascun problema stia per

conto suo, cancellandone in modo illusorio l'intreccio. Chi legge dovrebbe fare un piccolo sforzo per sfuggire alla suggestione dell'ordine gerarchico e per tenere l'intreccio.

I problemi che attualmente possono essere indicati, facendo una scelta che ancora una volta è responsabile e non presunzione di verità indiscutibile, possono essere la necessità:

1. di riconsiderare il sistema del sostegno;
2. di imparare a vivere insieme non come un'infrazione ai «veri apprendimenti» (la sfida della modernità);
3. per ogni scuola di assumere più compiutamente l'identità di una comunità educante.

Sembra che il fatto di riconsiderare il sistema del sostegno sia percepito come un vero e proprio attacco all'integrazione, e anche agli insegnanti di sostegno. Sembra che vi sia la convinzione diffusa che l'integrazione possa esistere unicamente con e grazie al sostegno. Anzi, per realizzarla più solida, dovremmo avere più ore di sostegno, o — come purtroppo si dice — una «copertura» oraria più completa. In questa ottica, vengono utilizzati in ruoli impropri (di insegnanti di sostegno) educatori di cooperative, il più delle volte impegnati da enti locali messi alle strette dalle famiglie e attraverso gare d'appalto che seguono il principio del costo al massimo ribasso. Riconsiderare il sistema del sostegno può invece voler dire:

- rinforzare l'integrazione e avviarla più chiaramente nella prospettiva dell'inclusione;
- valorizzare la funzione e la figura dell'insegnante di sostegno all'integrazione, e nello stesso tempo avviare la stessa operazione per l'educatore sociale e culturale.

Chi ha il compito di sostegno può svolgerlo con una dinamica evolutiva, che contenga cambiamenti per coinvolgimenti di altri soggetti. Il «sostegno» particolarmente competente può mettere la propria competenza a disposizione di colleghi/e e di quanti sono attivi nel contesto in cui il soggetto con bisogni speciali sviluppa la propria vita; può favorire la scoperta progressiva dei sostegni di

prossimità, composto dai coetanei, e dalle persone che sono nel contorno sociale del soggetto, dall'autista al negoziante, al custode, ecc.

Il sostegno, da unico ed esclusivo, può diventare evolutivo e organizzare, coordinare, esigenze plurime.

- *Sostegno strumentale.* Già buona parte dei sostegni umani possono essere strumentali, e lo sono di fatto, sostituiti da ausili, sia poveri sia sofisticati. Il problema, a volte, è costituito dalla confusione dei sostegni strumentali con i sostegni affettivi. La confusione può indurre a non servirsi di ausili per conservare quelli affettivi...
- *Sostegno informativo.* Dovrebbe essere chiaro, e semplice, che ciascun essere vivente ha bisogno di assumere informazioni da altri. È immaginabile e credibile che un essere vivente abbia tutte le informazioni di cui può aver bisogno un altro essere vivente? Questo accade quando siamo piccoli o quando ci troviamo in un luogo dove una sola persona fa da interprete linguistico con gli abitanti locali. Ma anche in queste e simili situazioni, l'essere vivente che ha un solo tramite, a poco a poco, anche solo attraverso l'ascolto e l'esposizione agli scambi informativi, impara a servirsi di una pluralità di fonti di informazione. A meno che quell'essere vivente sia considerato a tal punto diverso e speciale da dovere avere un sostegno diverso e speciale.
- *Sostegno ricreativo.* Le attività extra-scolastiche, a volte molto utili anche per il lavoro scolastico, riguardano le attività culturali (biblioteche, musei, teatri, cinematografi, ecc.), sportive (impianti di gioco di squadra, piscine, percorsi per passeggiate, palestre, ecc.), associative (scoutismo, associazioni per la lotta alle illegalità, associazioni parrocchiali, ecc.) Tutte queste attività possono e devono diventare accessibili, culturalmente e materialmente. E chi vive con bisogni speciali può diventare agente di cambiamento.
- *Sostegno emotivo.* Un sostegno unico e totale può involontariamente impedire i rapporti di amicizia, o anche modellarli su

sentimenti pietistici. Il sostegno emotivo di cui ciascun essere vivente ha bisogno può contenere momenti di contrasto — le litigate infantili — che possono essere superati grazie e mettendo alla prova il supporto fornito dall'amicizia e dalla rete sociale.

- *Sostegno affettivo*. Gli affetti si sviluppano dalle figure genitoriali alle amicizie e agli innamoramenti. Questa prospettiva non esclude la possibilità che vi sia un supporto psicologico.

Emerge così il contesto di sostegno o contesto competente, che crea connessioni attive e non, suggerisce percorsi fatti di azioni e ipotesi, e attiva comportamenti empatici. Di seguito alcuni pensieri connessi al sostegno competente.

- Fare amicizia con le cose e dar loro retta.
- «Ho il diritto di provare collera, di manifestarla, di averla come motivazione per la mia lotta» (Freire, 2004, pp. 61-64).
- «Come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare» (Freire, 2004, p. 35).
- «Nell'arroganza e nella falsa superiorità di una persona sull'altra, di una razza sull'altra, di un genere sull'altro, di una classe o di una cultura sull'altra» (Freire, 2004, p. 96).
- «Il tirarsi indietro dell'insegnante, in nome del rispetto verso l'alunno, è probabilmente il modo migliore di non rispettarlo» (Freire, 2004, p. 57).
- «L'autorità coerentemente democratica è convinta che non vi è autentica disciplina nella stasi, nel silenzio di chi viene messo a tacere, ma nel subbuglio degli inquieti, nel dubbio che istiga, nella speranza che risveglia» (Freire, 2004, p. 74).
- «Sarebbe bene sperimentare il confronto realmente teso nel quale l'autorità da un lato e la libertà dall'altro, misurandosi, si valutassero e imparassero man mano ad essere o diventare se stesse, nel prodursi di situazioni dialogiche. Per questo è indispensabile che entrambe, autorità e libertà, si convertano sempre più all'ideale del rispetto comune, unico modo per riuscire a diventare autentiche» (Freire, 2004, p. 71).

- «Di favorire la crescita della reciprocità, mentre parla, tace per ascoltare l'altro che, silenzioso e non messo a tacere, parla» (Freire, 2004, pp. 93-95).

In questo modo ci troviamo in un nuovo orizzonte. Il rapporto a due — alunno/a con bisogni speciali e insegnante di sostegno — si apre a una rete con possibilità di sviluppo ed evoluzione. L'alunno/a con bisogni speciali si rapporta a una pluralità di persone, e anche l'orizzonte spaziale e temporale si allarga. Viene superato l'orizzonte dell'integrazione in uno spazio (quello scolastico) e in un tempo (sempre quello scolastico). Anche grazie al fatto che gli insegnanti hanno come compito gli insegnamenti, e gli educatori sociali e culturali il progetto di vita. Si apre l'orizzonte dell'inclusione. Nel mondo.

L'orizzonte in cui siamo collocati vede molte azioni dettate dalla preoccupazione che il soggetto con bisogni speciali abbia a disposizione persone con specifiche competenze per quei bisogni. È una preoccupazione comprensibile. Ma contiene rischi che aumentano di intensità se viene saldata, come già detto, alla richiesta di un sostegno, e per di più individuale, permanente, diadico. I rischi maggiori sono l'assenza, o quasi, di una dinamica evolutiva di crescita, individuale e sociale, o meglio: di un individuo che sviluppa la propria, originale, dimensione sociale.

Nei familiari, e non solo, i rischi appena accennati, sono meno evidenti del rischio dell'assenza di un programma specifico, proposto da specialisti che mirano sulla particolarità del bisogno individuato dalla diagnosi, ed eseguito da un operatore di sostegno, come si è detto, individuale, permanente, diadico. Questa percezione di bisogni mette in fila, in una linearità che sembra dare l'immagine di un ordine tranquillizzante, alcune tappe:

1. l'accertamento diagnostico;
2. il programma specifico conseguente;
3. l'attribuzione a un operatore di sostegno dei compiti esecutivi.

Se la realtà fosse questa, quale che sia il nostro giudizio, i compiti professionali dell'educatore sociale e culturale sarebbero già delineati e avremmo concluso. Ma la realtà non è così ordinata.

L'accertamento diagnostico non è sempre senza contrasti. E soprattutto non fornisce un unico e indiscutibile programma specifico conseguente. Le vicende si ingarbugliano perché le fonti informatiche illustrano a volte programmi specifici mirabolanti. Aggiungiamo che l'educatore sociale e culturale non dovrebbe svolgere i compiti di sostegno individuale, permanente, diadico. Il quadro peggiora se egli viene equiparato, e confuso, con l'insegnante specializzato per il sostegno all'integrazione scolastica. Purtroppo, come già detto, gli Enti locali, chiamati a rispondere ai bisogni di sostegni, alimentano la confusione fornendo educatori, titolati ma anche non, come sostegni scolastici. Questa confusione riduce la qualità dell'inclusione dei soggetti con bisogni educativi speciali.

Per tutto questo, è utile delineare i compiti professionali dell'educatore sociale e culturale. Farlo significa cercare di leggere il presente per progettare un futuro. Non dovremmo accontentarci di un presente senza cercare di viverlo con qualche aspirazione di futuro. Diciamo subito che proponiamo che il compito più importante dell'educatore sociale e culturale sia l'attenzione alla realizzazione del progetto di vita.

Il progetto di vita deve fornire un aiuto concreto a chi fatica a ritrovarsi in una società complessa, globalizzata, consumista e caratterizzata dall'individualismo di massa. Non solo chi ha bisogni speciali connessi a una disabilità; non solo chi proviene da altre culture; ma anche chi, normalmente, vive senza più comprendere dove si trova e dove sta andando.

Il nuovo orizzonte permette quindi di sviluppare una prospettiva inclusiva, e di valorizzare una migliore chiarezza e leggibilità dei profili professionali. Quest'ultimo aspetto non è indifferente alla creazione di un clima meno confuso. Ricordando che nella confusione possono nascere tentazioni di scippo, e inclinazioni alla sfiducia nel vicino. Nella chiarezza, il contrario.

Una certa impostazione fa sì che la scuola possa essere pensata come una somma di aule. Certo. Ci sono anche i corridoi, i servizi igienici, una palestra, e poco altro. Biblioteca e laboratori, se ci

sono, si aggiungono alle aule, che sembrano essere gli unici spazi realmente necessari per poter dire «scuola». Il tempo scuola come tempo aula. La scuola delle aule e dei grembiulini, la scuola del ministro Gelmini, e non solo la sua, non è la scuola degli apprendimenti. È la scuola della trasmissione. Piaget, che diceva che «se vi ho insegnato tutto vuol dire che non avere imparato niente»; Piaget, e non solo lui, sarebbe molto preoccupato, a dir poco. La riduzione della scuola alla sola trasmissione disciplinare porta a ritenere che chi non è immediatamente recettivo della stessa trasmissione — lezione frontale, composizione delle classi con numeri elevati di alunni: «Tanto trasmettere a 20 o a 30 è lo stesso...» — debba essere considerato a parte. Se per questo è necessaria una diagnosi, che si faccia. Con il risultato di utilizzare uno strumento come appunto la diagnosi in maniera impropria. Può accadere che l'alunno intruso sia chi proviene dalla Cina o dal Mali. La diagnosi può essere facile, ma anche più difficile da ottenere. Bisogna trovare altre strade che permettano l'intangibilità della didattica trasmissiva.

Inutile proseguire su questo tono. Potrebbe essere già chiaro che una scuola così va contro la modernità. Che è pensiero mondo.

L'esaltazione del rendimento individuale, accompagnato da una valutazione esasperatamente individualistica, non porta a risultati complessivi esaltanti. La destrutturazione del vivere insieme l'esperienza dell'apprendimento — sottolineata, come già detto, dalla scarsa considerazione per i problemi dell'affollamento di una classe — è fondata sul controllo eterodiretto e tale da escludere ogni processo di «coscientizzazione» e autovalutazione. Gli obiettivi dominano sui processi: importante è centrare il bersaglio e importa poco il come.

Tutto questo deve impegnare a capire meglio l'altra idea della conoscenza: quella della scuola vivente che deriva dalla conoscenza altrettanto viva. La conoscenza, nella vita, è nella e della molteplicità, quindi non può evitare di misurarsi con l'inatteso. Permette di valutare lo scarto fra coordinare e cooperare. È il cuore del lavoro di un gruppo. Chi insegna si misura anche con l'alunno inatteso e

nella qualità della professione docente c'è la capacità di tollerare attivamente — ovvero ricavandone elementi del progetto di conoscenza — il conflitto con la realtà che cambia anche in una apparente confusione, con momenti che attraversano il disordine: «esplorare, analizzare, cercare di comprendere e non evitare il conflitto» (Ianes, Demo e Zambotti, 2011, p. 13).

Il progetto della conoscenza incontra tre rischi:

1. il populismo che consiste nella certezza, fatta diventare un assoluto, che chiunque e ciascuno sia portatore di conoscenza;
2. l'elitismo, che non accompagna tutti ciascuno secondo il suo passo, ma vuole costruire il gruppo dei migliori, sia pure cercando di accogliere anche coloro che non avevano già un destino in quel senso;
3. l'individualismo si basa sulla convinzione che i fattori collegati all'organizzazione del gruppo e dell'ambiente siano insignificanti rispetto alle doti individuali.

Questi tre rischi non sono disposti per una scelta. Si imbroglia-no fra loro e imbroglia-no le professioni implicate nei processi della conoscenza. I tre rischi, costituendo nell'imbroglione falsi problemi e false scelte, si rifrangono su insegnanti, psicologi, educatori, tecnici della riabilitazione.

L'orizzonte si amplia contenendo diversità che solo qualche anno fa — e non parliamo di quarant'anni fa — erano inattendibili e non immaginabili.

È utile chiarire.

- «Inserimento» ha indicato, e indica, lo spostamento di un soggetto con disabilità da un ambiente separato a un ambiente condiviso con soggetti senza disabilità.
- «Integrazione» ha indicato e indica un'aggiunta sostanziale all'inserimento: i cambiamenti necessari di un ambiente, delle sue abitudini e delle sue richieste, perché diventi condiviso.
- «Inclusione» va oltre l'orizzonte dell'ambiente. Va verso orizzonti, nel senso che considera l'orizzonte un limite mobile e riformulabile. È l'orizzonte globale. L'inclusione non può riguardare

una categoria — i soggetti con disabilità —, comprende chi viene da lontano, sopravvissuto o avendo genitori, forse uno soltanto, sopravvissuto alla «tratta» (barconi, reclutamenti, ecc.).

Ogni scuola dovrebbe assumere più compiutamente l'identità di una comunità educante.

Lorenzo Milani non voleva che i ragazzi si accontentassero di essere capiti da lui, che era loro vicino quotidianamente. Voleva che potessero andare lontano. La sua famosa severità e il suo rigore intransigente erano credibili ed efficaci, perché lui era con loro tutti i giorni. La vicinanza rende possibile la realizzazione di un progetto per andare lontano.

Questo vale anche per i dirigenti scolastici, che dovrebbero dirigere una comunità educante e non un'azienda. Sovente non possono, loro malgrado, dirigere neppure un'azienda, per lo meno non con i criteri di un buon management aziendale.

I dirigenti scolastici, in una comunità educante, hanno un'importanza strategica che a volte è stata o dimenticata o anche negata. Attualmente, anche e soprattutto per l'accorparsi in una sola dirigenza di più direzioni scolastiche, le «reggenze» rischiano la depressione dovendo ridurre i loro compiti al mero controllo delle procedure. Chi fra loro aspirava a coordinare un progetto formativo, ad animare, cioè a rendere viva una comunità educante, deve rinunciare alle proprie aspirazioni, rimandarle a tempi migliori, o ammazzarsi di fatica correndo tra una scuola e l'altra. Forse possiamo creare le occasioni per i tempi migliori e curare un profilo di dirigente capace di far vivere alla scuola una stagione costruttiva e non depressiva. I criteri per individuare le innovazioni non sono unicamente il pur interessante impiego di nuove tecnologie, l'incremento dell'insegnamento dell'inglese, ecc. Prendiamo ad esempio proprio le nuove tecnologie. La parola «nuove» ha una scadenza molto ravvicinata e domani è già vecchia. Le finanze scolastiche non sono in grado di tenere aggiornata quella parola. E neanche la fondazione, bancaria o altro, che fa la donazione. È probabile che un dirigente debba trovare un accordo con spazi, forse aziendali, extra-

scolastici, per tenere insieme quelle due parole (nuove e tecnologie) e intrecciarle con le conoscenze, ma deve essere, come si dice, «sul pezzo»: non può dirigere da lontano, da un ufficio che si rapporta a reggenze e titolarità.

Questo è solo un esempio di ciò che può essere richiesto a un dirigente scolastico. Che non deve mai dimenticare che dirige una scuola e non un'azienda. La produzione di una scuola è l'educazione e la formazione di tutte e di tutti. Il rischio è che educazione e formazione siano percepiti come discorsi astratti, e che invece le procedure siano percepite come concretezza. Bisogna quindi prendere in considerazione questo rischio anche e soprattutto nei momenti formativi, iniziali e permanenti (aggiornamenti), nei concorsi selettivi. Tutto questo significa avere chiaro quale possa essere il profilo di un dirigente adeguato alle esigenze di una scuola in una stagione costruttiva e non depressiva. Una stagione aperta alla progettazione più che alle nostalgie.

Questo propone un orizzonte paradossale: locale e globale. Locale perché globale. Globale perché locale: «glocal» (Bauman, 2005). Il globale e il locale possono essere visti come i due lati della stessa medaglia.

Essere nella mente di qualcuno può diventare più importante del fatto di avere qualcuno vicino. Per chi cresce vuol dire avere un punto di riferimento. Qualcuno potrebbe utilizzare l'espressione, propria di John Bowlby (1989), e affermare che avrebbe una «base sicura», quella base che non dobbiamo avere la preoccupazione di dover presidiare. Essendo sicura, possiamo lasciarla, andare anche lontano, e ritrovarcela, magari dentro di noi.

È forse preferibile evitare di considerare quella espressione, per non entrare nell'intricato dibattito o nella densa ricerca che si è sviluppata dagli studi di Bowlby, ma interessa qui proporre l'indicazione della figura di riferimento nel percorso della crescita: un percorso glocal. Lo facciamo prendendo in considerazione due aspetti: il come rispondere ai bisogni — qui e ora —, e le reti sociali, che possono portare lontano.

Occorre ricordare i fondamenti dell'inclusione citando Roberta Caldin (2009).

Come avevano già sostenuto Stainback e Stainback nel 1990, l'inclusione si prefigura come una modalità esistenziale, un imperativo etico, un diritto base che nessuno deve guadagnarsi; di conseguenza, non è necessario dimostrare il valore pedagogico della vita in comunità e dell'apprendimento in una scuola comune. Piuttosto, è dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione sociale dando le risorse e i supporti adeguati affinché i bambini con disabilità crescano in ambienti inclusivi (Caldin, 2009, p. 23).

Non solo i bambini con disabilità. Tutti. E questo può aprire alla progettazione di un nuovo welfare: il welfare di prossimità. Che è *glocal*.

## Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Balboni P.E. (2012), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
- Ballarin E., Bier A. e Serragiotto G. (a cura di) (2020), *La didattica dell'italiano L2 oggi: Esempi di buone pratiche innovative nel panorama educativo italiano*, «Itals», vol. 18, n. 82.
- Baratella P. e Littamé E. (2009), *I diritti delle persone con disabilità: Dalla convenzione internazionale ONU alle buone pratiche*, Trento, Erickson.
- Barbera F. (2020), *Ti insegno come io ho imparato: Suggestioni e strategie didattiche da un maestro con DSA per studenti con DSA*, Trento, Erickson.
- Barkley R.A. (2012a), *Distinguishing sluggish cognitive tempo from ADHD in children and adolescents: Executive functioning, impairment, and comorbidity*, «Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology».
- Barkley R.A. (2012b), *The Barkley deficits in executive functioning scale – Children and adolescents*, New York, Guilford.
- Bauman Z. (1992), *Modernità e Olocausto*, Bologna, il Mulino.
- Bauman Z. (2005), *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando.
- Beukelman D. e Mirenda P. (2014), *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa: Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Trento, Erickson.
- Bianchi P. (2021), *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino.
- Bloch M. (1969), *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi.

- Boger M.-A. (2017), *Theorien der Inklusion: Eine Übersicht. Zeitschrift für Inklusion*, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.
- Bortolato C. (2018a), *In prima con il metodo analogico: La linea del 20 (libro e strumento) + Italiano in prima con il metodo analogico*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2018b), *Primi voli in lettura: Abecedario murale*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2019a), *Italiano in quarta con il metodo analogico: Lettura, comprensione, composizione, analisi grammaticale e logica*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2019b), *La linea del 100 MAXI: Metodo analogico per l'apprendimento della matematica*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2019c), *La linea del 100*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2019d), *La linea del 20 Maxi: Metodo analogico per l'apprendimento del calcolo*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2019e), *Tastiera di lettura Maxi: Italiano con il metodo analogico*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2020a), *Il grande incendio: L'avventura di Gaia, Fiocco, Ciuffo*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2020b), *Pitti e il bosco lontano. Primi voli in lettura: Storie per imparare a leggere*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2021a), *Italiano in quinta con il metodo analogico: Lettura, scrittura, oralità, riflessione sulla lingua*, Trento, Erickson.
- Bortolato C. (2021b), *Leggere al volo con Pitti: Primi voli in lettura e tastiera digitale*, Trento, Erickson.
- Bortolotti A. e Beams S. (2021), *On Monday afternoons we go to discover the world! Understanding a traditional Italian primary school's adaptation to a student-driven approach to learning*, «European Journal of Education Studies», vol. 8, n. 1.
- Bowlby (1989), *Una base sicura*, Milano, Raffaello Cortina.
- Caimi A. (2006), *Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles*, «Journal of Specialised Translation», vol. 6, pp. 85-98.
- Caldin R. (2009), *La prospettiva inclusiva nella/della scuola: Percorsi di ricerca e nuove questioni*, «Studium Educationis», n. 3, pp. 85-99.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano: I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2019), *Un altro sostegno è possibile*, Trento, Erickson.
- Carr E.G. (1998), *Il problema di comportamento è un messaggio*, Trento, Erickson.
- CAST – Center for Applied Special Technology (2011), *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*, Wakefield, l'Autore.

- Celi F. e Lisci J. (2018), *La valigetta delle ricompense: Alla scoperta della Città dei progressi*, Trento, Erickson.
- Consiglio d'Europa (2020) *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Cooper-Kahn J. e Dietzel L. (2008), *Late, lost and unprepared: A parents' guide to helping children with executive functioning*, Bethesda, Woodbine House.
- Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2015), *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A. e Zamperlin C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.
- Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Cottini L. e Vivanti G. (a cura di) (2017), *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Firenze, Giunti.
- Cramerotti S. (2019), *La peer review tra docenti come strumento di sviluppo professionale*, «L'inclusione scolastica e sociale», Vol. 18, n. 4, pp. 350-355.
- D'Alessio S. e Watkins A. (2009), *International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing?*, «Research in Comparative and International Education», vol. 4, pp. 233-249.
- d'Alonzo L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Daloiso M. (a cura di) (2017), *I bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Trento, Erickson.
- Daloiso M. (2018), *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*, Oxford, University Press.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: Intersezioni*, Trento, Erickson.
- Daloiso M. e Mezzadri M. (2021), *Educazione linguistica inclusiva: Riflessioni, ricerche ed esperienze*, Venezia, Ca' Foscari Digital Publishing, <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-477-6/>.
- Dawson P. e Guare R. (2009), *Smart but scattered: The revolutionary «executive skills» approach to helping kids reach their potential*, New York, Guilford.
- Dawson P. e Guare R. (2010), *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*, New York, Guilford.
- Dell'Anna S. (2021), *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento*, Milano, FrancoAngeli.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. e Ianes D. (2019), *Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: A sy-*



- stematic review, «International Journal of Inclusive Education», <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>.
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. e Vivianet G. (2020), *Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: A systematic review*, «International Journal of Disability, Development and Education», <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>.
- De Sanctis L. (a cura di) (2010), *In giardino e nell'orto con Maria Montessori: La natura nell'educazione dell'infanzia*, Roma, Fefè Editore.
- Demo H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 3, pp. 202-217.
- Demo H. (2015), *Dentro e fuori dall'aula: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno III, n. 1, pp. 53-70.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Trento, Erickson.
- Demo H., Nes H., Somby H.M. e Frizzarin A. (2021), *In and out of class in inclusive schools – what's the meaning? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway*, «International Journal of Inclusive Education», DOI: 10.1080/13603116.2021.1904017.
- Derman-Sparks L., Edwards J.O. e Goins C.M. (2020), *Anti-bias education for young children and ourselves*, Washington, Naeyc.
- Diadori P. e Micheli P. (2010), *Cinema e didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Dunbar R. (2009), *La scimmia pensante: Storia dell'evoluzione umana*, Bologna, il Mulino.
- Egan K. (2012), *La comprensione multipla: Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, Trento, Erickson.
- Farnè R. e Agostini F. (a cura di) (2014), *Outdoor education*, Reggio Emilia, Edizioni Junior.
- Fiorin I., Ianes D., Molina S. e Venuti P. (2021), *Oltre le distanze. L'inclusione ai tempi del Covid-19*, Trento, Erickson.
- Florian L. (2014), *What counts as evidence of inclusive education?*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 286-294.
- Fogarolo F. (2013), *Mappe e metodo di studio: il programma iperMAPPE*, «DdA – Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 1, n. 1, pp. 31-52.
- Fogarolo F. e Guastavigna M. (2013), *Insegnare e imparare con le mappe: Strategie logico-visive per l'organizzazione delle conoscenze*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. e Onger G. (2018), *Inclusione scolastica: domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*, Trento, Erickson.
- Fogarolo F. e Scapin C. (2010), *Competenze compensative: Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*, Trento, Erickson.

- Fogarolo F. e Scataglini C. (2013), *Guida didattica di iperMAPPE 2*, Trento, Erickson.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA.
- Friso G., Drusi S. e Cornoldi C. (2016), *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura: Attività metacognitive per i bambini della scuola dell'infanzia*, Trento, Erickson.
- Friso G., Palladino P. e Cornoldi C. (2006), *Avviamento alla metacognizione: Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*, Trento, Erickson.
- Gardin A., Azzini M. e Verri R. (1997), *Il Cooperative Learning: Teoria e prassi del metodo di insegnamento attraverso la cooperazione*, «Psicologia e Scuola», n. 86, pp. 41-55.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli.
- Gineprini M. e Guastavigna M. (2004), *Mappe per capire. Capire per mappe: Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*, Roma, Carocci.
- Giusberti C. (2019), *Nella fabbrica dei disabili il lavoro è anche terapia*, «La Repubblica», 4 dicembre.
- Gould S.J. e Vrba E.S. (2008), *Exaptation: Il bricolage dell'evoluzione*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Haywood H.C. (2013), *What is cognitive education? The view from 30,000 feet*, «Journal of Cognitive Education and Psychology», vol. 12, n. 1, p. 26.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusosettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021), *Il nuovo PEI in prospettiva biopsico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021a), *Costruire il nuovo PEI all'infanzia*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021b), *Costruire il nuovo PEI alla primaria*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021c), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (2021d), *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson.

- Ianes D., Cramerotti S. e Scapin C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello e S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Dell'Anna S. (2020), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, «Prospects», n. 49, pp. 249-263.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione: Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Trento, Erickson.
- Kinsella W. (2018), *Organising Inclusive Schools*, «International Journal of Inclusive Education», Doi: 10.1080/13603116.2018.1516820.
- Kormos J. e Smith M.A. (2012), *Teaching languages to students with specific learning differences*, Bristol, Multilingual Matters.
- Kramer J.M. et al. (2019), *Improving research and practice: Priorities for young adults with intellectual/developmental disabilities and mental health needs*, «Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities», vol. 12, nn. 3-4, pp. 97-125. DOI: 10.1080/19315864.2019.1636910.
- Luisse M.C. (2014), *L'italiano L2 nella scuola*. In G. Serragiotto (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, Torino, UTET.
- Manzi A. (2009), *Orzowei*, Milano, BUR.
- McGaugh J.L. (2015), *Consolidating memories*, «Annual Review of Psychology», vol. 66, pp. 1-24.
- Melero C. (2012), *Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica: Riferimenti teorici e proposte di applicazione*, «Educazione Linguistica - Language Education», vol. 1, pp. 65-81.
- Minow M. (1990), *Making all the difference: Inclusion, exclusion and americal law*, Ithaca, Cornell University Press.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, Roma, MIUR.
- MIUR (2018), *Le nuove Indicazioni nazionali del primo ciclo scolastico*, Roma, MIUR.
- MIUR (2019), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoCSPI.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf).
- Montessori M. (2004), *Educazione e pace*, Roma, Opera Nazionale Montessori.
- Montessori M. (2008), *Educare alla libertà*, Milano, Mondadori.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nes K., Demo H. e Ianes D. (2018), *Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 2, pp. 111-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Nilholm C. e Göransson K. (2017), *What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 32, n. 3, pp. 437-451.
- Norwich B. (2008), *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*, London, Routledge.
- Norwich B. e Koutsouris G. (2017), *Addressing dilemmas and tensions in inclusive education*, «Oxford Research Encyclopedia of Education», DOI: 10.1093/9780190264093.013.154.
- Novak J.D. (2003), *L'apprendimento significativo: Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento, Erickson.
- Novak J.D. (2012), *Costruire mappe concettuali: Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*, Trento, Erickson.
- Oliverio A. (2017), *Il cervello che impara: Neuropedagogia dall'infanzia alla vecchiaia*, Firenze, Giunti.
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.
- Pavesi M. e Perego E. (2008), *Tailor-made interlingual subtitling as a means to enhance second language acquisition*. In J. Díaz Cintas (a cura di), *The didactics of audiovisual translation*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 57-97.
- Pekrun R., Goetz T., Frenzel A.C., Barchfeld P. e Perry R.P. (2011), *Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Questionnaire (AEQ)*, «Contemporary Educational Psychology», vol. 36, pp. 36-48.
- Perego E. (2014), *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*, Trieste, EUT.
- Pontalti B. e Zambotti F. (2014), *Prime Mappe: Laboratorio didattico per costruire schemi e mappe mentali*, Trento, Erickson.
- Rizzolatti G. e Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- Robertson J. (2018), *Sporchiamoci le mani*, Trento, Erickson.
- Robertson J. (2020), *Pasticciamo con la matematica*, Trento, Erickson.
- Robinson K. e Aronica L. (2012), *The element: Trova il tuo elemento. Cambia la vita*, Milano, Mondadori.
- Rodari G. (2013), *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi.
- Rossini S. (2010), *Costruirsi un totem: Capire e sentire il proprio valore*, Trento, Erickson.
- Sah P. e Westbrook R.F. (2008), *Behavioural neuroscience: The circuit of fear*, «Nature», vol. 454, n. 7204, pp. 589-590.
- Sapucci G. (2007), *Dall'insegnante di sostegno al sostegno diffuso*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 6, n. 5, pp. 434-437.
- Savia G. (a cura di) (2016), *Universal Design for Learning: La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

- Scataglini C. (2016), *Storia facile per la scuola secondaria di primo grado – classe prima: Unità didattiche semplificate dalla fine dell'Impero romano al XV secolo*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (a cura di) (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo: Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2020), *Scienze facili per la scuola secondaria di primo grado – classe prima: Unità didattiche semplificate dal metodo scientifico agli animali vertebrati*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2021), *Gli essenziali: Il mio raccoglitore di classe prima (secondaria di primo grado)*, Trento, Erickson.
- Schenetti M. (2018), *La didattica all'aperto in Italia*. In J. Robertson, *Sporchi-moci le mani*, Trento, Erickson.
- Schenetti M., Salvaterra I. e Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco: Pedagogia, didattica e natura*, Trento, Erickson.
- Scott J.C. (2021), *L'œil de l'Éta: Moderniser, uniformiser, détruire*, Paris, La Découverte.
- Sennett R. (2008), *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli.
- Serragiotto G. (a cura di) (2020), *CEDILS: Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia*, Torino, Loescher.
- Stainback W. e Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*, Baltimore, Brookes.
- Talaván Zanón N. (2013), *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Barcelona, Octaedro.
- Thoreau H.D. (1989), *Camminare*, Milano, SE.
- Tomlinson C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, Roma, LAS.
- Topping K. (2014), *Tutoring: L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson.
- Tosi L. (a cura di) (2019), *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, Giunti.
- UNESCO (2017), *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile: Obiettivi di apprendimento*, [http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE\\_ITA.pdf](http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf).
- VanPatten B. (2004), *Processing instruction: Theory, research, commentary*, New York, Erlbaum.
- Wallon H. (1967), *Il mentale e il reale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Zavalloni G. (2015), *La pedagogia della lumaca: Per una scuola lenta e nonviolenta*, Verona, EMI.

## Fonti dei capitoli

- UN'ALTRA DIDATTICA È POSSIBILE (E NECESSARIA) PER UNA SCUOLA INCLUSIVA E UNIVERSALE: il paragrafo «Valutare la realtà dell'inclusione scolastica» è tratto e adattato dall'introduzione a *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo* di Silvia Dell'Anna (2021); il paragrafo «Nuove ecologie di supporto all'inclusione» è tratto e adattato da *Oltre le distanze* di Fiorin et al. (2021).
- PUNTO 1: tratto e adattato da Andrich Miato S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 43-63.
- PUNTO 2: tratto e adattato da Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo*, Trento, Erickson, pp. 12-20.
- PUNTO 4: tratto e adattato da Prandolini C. e Daffi G. (2015), *Organizzare la classe con il metodo START*, Trento, Erickson, pp. 11-15.
- PUNTO 5: tratto e adattato da Cornoldi C., De Beni R. e Gruppo MT (2015), *Imparare a studiare. Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Erickson, pp. 7-23.
- PUNTO 6: tratto e adattato da Lucangeli D. (2015), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Trento, Erickson, pp. 15-29.
- PUNTO 7: tratto e adattato da Celi F. e Lisci J. (2017), *La valigetta delle ricompense*, Trento, Erickson, pp. 3-10.
- PUNTO 8: tratto e adattato da Sciapeconi I. e Pigliapoco E. (2021), *Verificare e valutare gli apprendimenti e le relazioni*. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo (a cura di), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale*, Trento, Erickson, pp. 318-331.
- PUNTO 9: tratto e adattato da Ianes D. e Cramerotti S. (2017), *Codocenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson, pp. 13-21.