

Un altro sostegno  
è possibile

PROGETTAZIONE

*Sofia Cramerotti*

EDITING

*Rottermaier – Servizi Letterari*

*Francesca Cretti*

IMPAGINAZIONE

*Lorenza Faes*

COPERTINA

*Giordano Pacenza*

DIREZIONE ARTISTICA

*Giordano Pacenza*

---

© 2019 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: 978-88-590-2018-9

*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.*



Finito di stampare nel mese di ottobre 2019  
da Esperia S.r.l. - Lavis (TN)

Andrea Canevaro e Dario Ianes (a cura di)

# Un altro sostegno è possibile

Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace

 Erickson

## Andrea Canevaro

È stato delegato del Rettore dell'Università di Bologna per gli studenti disabili, dove ha insegnato Pedagogia speciale. È condirettore di «Educazione interculturale» e de «L'integrazione scolastica e sociale», riviste edita da 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».

Andrea Canevaro è l'autore dei Capitoli 1, 2, 3 e della *Lettera ai sostegni*.  
Dario Ianes è l'autore dei 12 punti su «L'insegnante di sostegno inclusivo...».



PUNTO 5	
Cura e promuove interventi educativi e didattici fondati su evidenze ( <i>Evidence based/informed</i> )	115
A proposito di efficacia ( <i>Marianna Traversetti e Amalia Lavinia Rizzo</i> )	117
PUNTO 6	
Attiva tutte le risorse della scuola e dell'extrascuola per prevenire e contrastare ogni forma di marginalizzazione e discriminazione	127
Gli infiniti mondi del possibile ( <i>Fabio Filosofi</i> )	131
PUNTO 7	
Promuove iniziative di sviluppo globale della scuola	139
Sotto la lente ( <i>Sonia Billa e Angelo Cavallaro</i> )	141
PUNTO 8	
Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo	149
Fuori dal comune ( <i>Laura Biancato</i> )	151
PUNTO 9	
Attiva le risorse delle famiglie e della comunità circostante	161
Risorse, a volte, nascoste ( <i>Carmelo Farinella</i> )	165
PUNTO 10	
Amplia il Piano Educativo Individualizzato nel Progetto di Vita	175
Allargare gli orizzonti ( <i>Caterina Scapin</i> )	177
PUNTO 11	
Promuove un utilizzo «misto» del sostegno	191
Cavallo di battaglia ( <i>Paolo Fasce</i> )	195
PUNTO 12	
Evolve radicalmente il sostegno	205
Un percorso sperimentale ( <i>Daniela Tonelli, Roberta Santuliana e Lorenza Sighel</i> )	207
Lettera ai sostegni ( <i>Andrea Canevaro</i> )	241

## Presentazione

«Un altro sostegno è possibile» è un'affermazione, non una domanda. Un'affermazione orgogliosa e coraggiosa, non utopistica o visionaria, non velleitaria e pericolosa, anzi, molto concreta e reale. Lo abbiamo voluto testimoniare con le voci e le storie di chi ha realizzato qualcuna delle 12 tesi che costituiscono l'essere un docente di sostegno inclusivo, esserlo fino in fondo, anche fino alla sua radicale evoluzione.

Ma vorrei far parlare direttamente un'insegnante attraverso una sua mail di questa estate, a cui sono state tolte soltanto le parti che la potevano identificare, senza omettere alcuna informazione utile per comprenderne l'esperienza:

Mi chiamo ..... e sono una docente di sostegno della Scuola Primaria, in servizio presso ....., nonché referente inclusione dell'istituto. Ho frequentato il corso di specializzazione per le attività di sostegno a ....., nella sua prima edizione.  
**Terminata la specializzazione ho avuto la possibilità di leggere numerose pubblicazioni, oltre che partecipare a**

convegni e seminari. Ho così maturato la consapevolezza che l'evoluzione dell'insegnante di sostegno sia estremamente innovativa e rappresenti la strada che come docente di sostegno voglio intraprendere.

Grazie ad una solida e proficua interazione con la collaboratrice del dirigente e altre colleghe «aperte al cambiamento», dallo scorso anno scolastico, è stata avviata, presso un plesso dell'IC nel quale lavoro, una sperimentazione per evolvere la figura dell'insegnante di sostegno in modo da favorire realmente i processi di inclusione degli alunni speciali.

Tale sperimentazione si è concretizzata con l'ideazione del progetto inclusivo ..... nel quale sono state adottate metodologie inclusive improntate sulla personalizzazione e sull'individualizzazione, metodologie **che sono state condotte dal team docenti secondo i principi della corresponsabilità educativa e della coprogettualità.**

Il progetto, prendendo spunto dalle teorie inclusive, prospettava un cambiamento radicale di ruoli e di metodologie; abbiamo pertanto ritenuto opportuno avviarlo proiettando una sperimentazione con ipotesi di sviluppo di almeno tre anni scolastici, in modo da introdurre tutti gli elementi necessari per evolvere la figura dell'insegnante di sostegno e capovolgere la didattica tradizionale.

La prima fase di sperimentazione ha avuto luogo lo scorso anno: nello specifico dopo aver selezionato la scuola, la classe e gli insegnanti curricolari, **io, in quanto insegnante di sostegno, ho avuto modo di insegnare una disciplina ..... in compresenza con l'insegnante curricolare** (che formalmente ne deteneva la titolarità), attuando tutte le metodologie inclusive utili al bambino tutelato ai sensi della legge 104/92 ma anche a tutti gli altri bambini con bisogni educativi speciali.

Il presente progetto è stato accolto positivamente dal collegio docenti tanto che alcuni team (anche tra i docenti della scuola secondaria di primo grado) hanno voluto applicarne alcuni aspetti, con micro



attività, favorendo metodologie inclusive e sfruttando la specializzazione disciplinare degli insegnanti di sostegno disponibili.

Quest'anno l'ambizione è quella di perfezionare il **progetto ufficializzando la titolarità disciplinare dell'insegnante di sostegno oltre che prevedere di ampliare l'offerta estendendola anche in altri plessi.** Se si raggiungeranno gli obiettivi proposti si potrà così auspicare nei prossimi anni **la possibilità di selezionare un insegnante specialista che sostenga i docenti nei processi di inclusione.**

Come avrà compreso ho scritto questa mail lasciandomi guidare dal pathos e dall'entusiasmo, spero comunque di aver spiegato adeguatamente il percorso svolto .....

Ho aggiunto qualche sottolineatura con il neretto per enfatizzare alcuni passaggi chiave, che mi danno un'ulteriore conferma sul campo che un altro sostegno è possibile. Un altro modo di organizzare forme varie di sostegni ai percorsi inclusivi di tutti gli alunni. Cosa avrà funzionato? Quali ingredienti? Un insegnante con una chiara visione che stimola e coinvolge altri? L'autonomia della scuola? Un dirigente che sostiene le iniziative creative? Posso garantire che si tratta di una comunissima scuola pubblica, in un comunissimo territorio non privilegiato da alcunché di particolare. Credo anche che l'insegnante che scrive (che non conosco direttamente, ma mi piacerebbe farlo) non abbia un super carisma e super poteri... Dunque è possibile.

Nella seconda parte di questo libro si cerca appunto di tracciare un percorso a 12 tappe di sostegno inclusivo e altrettante esperienze del possibile, mentre nella prima parte, del collega e amico Andrea Canevaro, si amplia l'analisi attraverso un'altra figura chiave: l'educatore nella scuola e fuori di essa, nella comunità e in famiglia. Con questi capitoli della prima parte avete un esempio diretto della capacità di Andrea di farci allargare l'orizzonte, farci alzare lo sguardo. Allarghi lo sguardo e vedi altre figure chiave

## UN ALTRO SOSTEGNO È POSSIBILE

(appunto l'educatore), ma vedi altri contesti, altre dimensioni. Molto spesso siamo concentrati sulla didattica e sugli insegnanti di sostegno, Andrea invece vede (e ci stimola a vedere) la vita adulta, l'operosità sociale, l'economia che emancipa, la comunità che include, gli esperti informali, la sostenibilità dei sostegni, solo per citare alcuni tratti di orizzonte. Andrea ci ricorda sempre di non essere troppo concentrati sul nostro ombelico.

*Dario Ianes*



PRIMA PARTE

**La sostenibilità dei sostegni  
e la scarsa sostenibilità  
del sostegno**



## CAPITOLO 1

# Sostegni sostenibili<sup>1</sup>

### L'ecosistema dei sostegni

Il termine *sostegno* nel contesto scolastico ha un significato limitato, per chi cresce, a una stagione della vita. Finita quella stagione, quella stessa parola deve indossare altre vesti, combinandosi con diversi contesti e rimettendosi in gioco con una pluralità di sostegni, umani e materiali, da organizzare affinché siano sostenibili. Nel contesto scolastico, il sostegno viene immediatamente associato a un soggetto con disabilità. Fuori da quel contesto, invece, l'associazione non può essere data per scontata.

Il passaggio può essere riassunto e sintetizzato come cambiamento da un sostegno unico, e che ha in mente il percorso di chi viene sostenuto, a una pluralità di sostegni, diversi fra loro e tenuti insieme dalla stessa persona che se ne serve.

La sostenibilità è il motivo conduttore di queste pagine. Possiamo parlare di *sistema sostegni*, ritenendo che proprio la sostenibilità

---

<sup>1</sup> Contributo scritto insieme a Luca Pazzaglia, educatore, formatore e responsabile del Settore Disabilità Età adulta per la Cooperativa Labirinto di Pesaro.

ne sia il marchio di qualità. La sostenibilità sta nel presente, guardando al futuro.

Domandiamoci: l'integrazione fondata sul «sistema sostegni» attuale è sostenibile? Pensare a nuovi investimenti nei sostegni senza, allo stesso tempo, riflettere su un sistema sostegni evolutivo ha senso per il futuro?

La questione della sostenibilità, meglio ancora dell'ecosostenibilità, è importante anche, e forse soprattutto, riferendosi a chi ha Bisogni educativi speciali: nessuno dovrebbe essere collocato sotto totale protezione, né di una mamma affettuosa né di uno specialista competente. Ciascuno dovrebbe fare un proprio percorso dal sostegno unico alla sostenibilità dei sostegni plurimi.

Tale percorso ci fa spostare da uno spazio definito a un percorso irregolare, differenziato, dai confini più ampi. Quando lo spazio si apre, ci troviamo di fronte la sfida dell'inclusione. Questo significa far entrare la «realtà» e la vita con i suoi imprevisti e possibilità, aprendo la categoria della disabilità per far fuoriuscire l'individuo con le sue specificità. Ciò non rende meno importante l'intervento e lo sguardo specialistici, ma ne segnala la non sufficienza, il loro limite. Come detto sopra, abbiamo bisogno di creare un ecosistema di sostegni in grado di supportare la persona nel rapporto con la propria disabilità, nella sua crescita oltre essa e nel dialogo con il contesto di appartenenza.

Come segnala Giuseppe Pontiggia, «quando Einstein, alla domanda del passaporto, risponde “razza umana”, non ignora le differenze, le immette in un orizzonte storico più ampio, che le include e le supera»,<sup>2</sup> superarle significa uscire da percorsi puramente medici e riabilitativi per entrare in quello della formazione e dell'educazione della persona. Quando parliamo di inclusione sociale, di progetti di vita, di prospettiva ICF, vediamo entrare prepotentemente nelle riflessioni il contesto e le relazioni sociali; gli

---

<sup>2</sup> Pontiggia G. (2000), *Nati due volte*, Milano, Mondadori, p. 42.

aspetti peculiari dell'ambito educativo e riabilitativo si mescolano ad aspetti generali che afferiscono all'uomo e alla sua umanità.

Da tempo non parliamo più di disabile, ma di persona con disabilità. Questo cambiamento, se non è solo un passaggio linguistico, ci obbliga a riflettere sulla persona e su quali sono gli ingredienti essenziali per il suo benessere e sviluppo.

Ognuno di noi nel suo percorso identitario e di umanizzazione ha bisogno di incontrarsi e confrontarsi con la differenza, di allargare le proprie relazioni per fare esperienza di quanti «altri» abitano in noi, ossia di quali possibilità identitarie abbiamo. Esistono diversi elementi di partenza — come la genetica, ad esempio — che ci condizionano, ma non rappresentano la nostra identità. Questa è frutto di un percorso e di una costruzione che vanno sostenuti.

Ogni individualità o personalità, si legge nella *Sociologia* (Georg Simmel), è descrivibile come la risultante dell'intersecarsi in un punto di una molteplicità di cerchie sociali, ossia di una molteplicità d'appartenenze e di vincoli, da quelle più date e casuali — l'ambiente e l'epoca in cui si nasce, la famiglia, il sesso —, che da sole lo incatenerebbero al suo destino, a quelle più eterogenee, fondate «su relazione di contenuto» — pensiero, emozione, ideologia, affetto, interesse e così via — nelle quali agisce «un elemento di libertà». [...] Ogni nuova cerchia è infatti un'ulteriore determinazione, e dunque — in se stessa — un vincolo ulteriore. Ma il suo effetto sul singolo è anche quello di specificarlo un po' di più, di differenziarlo *in relazione* ai molti che ne condividono una o più determinazioni.<sup>3</sup>

## **La «deriva dei continenti» e l'evoluzione della sostenibilità dei sostegni**

La sostenibilità può anche essere definita come un processo socio-ecologico caratterizzato dal desiderio di perseguire un ideale

---

<sup>3</sup> Escobar R. (2001), *Il silenzio dei persecutori: Ovvero il coraggio di Shahrzād*, Bologna, il Mulino, p. 146.

comune,<sup>4</sup> non è mai unidimensionale, ma si caratterizza sempre come un rapporto dinamico tra differenti aspetti.

Il sostegno deve essere sostenibile anche per la persona, cioè non troppo pesante e soffocante, ma equilibrato, in grado di adeguarsi alle forze e ai bisogni della persona che ne beneficia.

Tali affermazioni, valide e assolutamente condivisibili nella teoria, rischiano di diventare utopiche nella pratica. Infatti, sempre più spesso, quando si inizia a parlare di sostenibilità dei servizi alla persona si finisce con il ragionare su tagli e riduzione delle risorse. Questo dipende da vari fattori: la predominanza che ha preso la logica, non tanto economica ma contabile, nella nostra società; lo schiacciamento dello sguardo sul presente e la conseguente difficoltà a proiettarsi nel futuro, che ci portano a non saper distinguere tra un costo e un investimento; e, infine, l'ultimo fattore che ci interessa segnalare è decisamente più vicino alle responsabilità, e quindi alla portata, di chi si occupa di educazione: non possiamo pensare e proporre interventi e modelli di servizi disinteressandoci totalmente degli aspetti economici. La sostenibilità per la persona e quella economica devono confrontarsi e incontrarsi, altrimenti si innesca uno scontro che, solitamente, vede vincere la necessità economica. Esistono servizi che riescono a crearsi una nicchia in cui operare secondo i principi della sostenibilità per la persona, ma spesso rimangono delle eccellenze isolate, non in grado di diventare «sistema» e di incidere quindi sulla cultura e sul modello dei servizi di tutto il Paese. Meno gli educatori e gli addetti ai lavori si occupano di economia organizzativa e più l'economia prende il sopravvento e si occuperà di loro.

Stiamo vivendo in un periodo storico complesso e dalle tendenze contrapposte. Abbiamo servizi, territori e diverse esperienze che stanno andando verso la personalizzazione degli interventi, mettendo in primo piano la persona. Siamo negli anni dell'inclusio-

---

<sup>4</sup> Wandemberg J.C. (2015), *Sustainable by design: Economic development and natural resources use*, CreateSpace Independent Publishing Platform.



ne sociale, della Convenzione ONU, del Progetto di vita, del Dopo di noi, della Qualità della vita, ecc. Ma siamo anche negli anni in cui le persone con disabilità vivono per il 36,3% in strutture da 16 a 45 posti letto, per il 14,1% in strutture con 46-80 posti letto e per il 19,4% in strutture da più di 80 posti letto. Quindi, solo il 30,2% vive in strutture da 4 a 15 posti letto, mentre il restante 69,8% vive in strutture dai 16 agli 80 e oltre posti letto.<sup>5</sup>

L'incontro, in alcuni casi scontro — più intenso in questi anni di attuazione dei LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) —, tra il sociale e il sanitario sta verificandosi dentro alla situazione ambivalente descritta sopra. L'integrazione sociosanitaria è tutt'altro che compiuta e sta avvenendo durante una potente crisi economica che può influire grandemente nel suo esito:

Il tempo si sta trasformando in minutaggi. Si vuole semplificare il sistema di welfare dando degli standard che sempre più spesso si trasformano in standardizzazione, che consente di accantonare le questioni e distogliere lo sguardo. [...] Si pensa che l'unica via per risparmiare sia fare economia di scala, attraverso strutture di grandi dimensioni e non inserite nel tessuto sociale: far esplodere lo spazio all'interno creando luoghi da cui non serve uscire perché tutto è già predisposto. Con una battuta si potrebbe dire che vogliamo passare dai pulmini, con cui viviamo il territorio, agli ascensori.<sup>6</sup>

Assistiamo a una deriva dei continenti che potrebbe cambiare lo scenario e la geografia dei servizi. L'incontro tra lo sguardo sociale e sanitario e tra differenti modelli di sostenibilità, quella per la persona e quella economica, non sappiamo che esiti avrà: se si intrecceranno, andando a costituire la trama di un nuovo tessuto di welfare, o se ingaggeranno uno scontro della serie «ne rimarrà uno solo».

<sup>5</sup> Fonte ISTAT, dati aggiornati al 31.12.2013.

<sup>6</sup> Colleoni M. (a cura di) (2016), *Immaginabili risorse: Il valore sociale della disabilità*, Milano, FrancoAngeli, p. 232.

## La sostenibilità a torre e a piramide

Pensiamo a due differenti modalità di considerare la sostenibilità, che danno origine a differenti modelli di intervento e organizzazione dei servizi. Nella realtà non sono mai così nettamente distinti e distinguibili, ma sono caratterizzati da differenti modi di pensare le persone con disabilità e i servizi a loro dedicati. Queste due immagini ci possono aiutare a mettere a fuoco, rapidamente, alcuni elementi che riteniamo essenziali.

La sostenibilità «a torre» è molto funzionale a un'economia di scala: permette di concentrare l'organizzazione e di standardizzarla; occupa una porzione piccola di terreno e si sviluppa in altezza, in modo verticistico, consentendo di staccarsi e separarsi da quello che accade sul territorio; ci può accedere solo chi è in possesso del «badge di riconoscimento» che segnala la qualifica che consente di superare il controllo del portiere nella hall (nelle «torri», oggi, è sempre più macchinoso anche svolgere il ruolo di volontario); è composta da blocchi o, meglio, da moduli uguali che consentono di essere sovrapposti perfettamente agli altri. Il suo equilibrio verticale ha bisogno di aggregare per somiglianza e di seguire una dinamica *top-down*, di categorizzare e standardizzare. La base stretta e l'altezza rendono la torre staccata dall'esterno, ma allo stesso tempo vulnerabile agli smottamenti, alle intemperie, al cambiamento e all'evoluzione non lineare. Il suo spazio implode all'interno, per cui ha bisogno di contenere tutte le risorse e non riesce a trovarle all'esterno e a riconoscere quelle non codificate.

Quando pensiamo alla sostenibilità «a piramide», non dobbiamo pensare a una forma completamente regolare. La piramide si differenzia dalla torre per la sua base larga, che si sviluppa orizzontalmente; essa è funzionale a quella che possiamo denominare «economia linfatica»: un'economia che connette capillarmente ogni parte, anche le più piccole e periferiche, costituendo l'impalcatura di quello che diventerà un sistema. Il sistema linfatico è uno strumento che garantisce l'integrità di tutto il corpo, adoperandosi

per la difesa di ogni sua parte. La sua forza sta nella comunicazione continua e costante, non dipende da un unico motore come il cuore, ma la sua linfa scorre grazie all'azione dei diversi muscoli: la linfa, per circolare, ha bisogno dell'azione di tutto il corpo.

La base estesa è la caratteristica che la rende stabile e grazie a cui si possono poggiare altri componenti, anche di diverse misure e natura. Di strato in strato si arriva al vertice, costituito dalla persona destinataria del progetto dei diversi sostegni. Ogni strato è di lunghezza differente e può essere composto da parti non necessariamente attaccate. Ci si può consentire dello spazio libero! L'eterogeneità dei suoi componenti e dei suoi strati simboleggia la molteplicità dei differenti interventi e relazioni che possono fungere da sostegni, come quelli formali, informali, specializzati e non. La piramide consente la personalizzazione all'interno di una strutturazione con delle regole precise. Infatti, a seconda del bisogno, gli strati più ampi e quelli più piccoli possono essere composti da «materiale» differente: la dimensione di un tipo di sostegno deve poter variare con l'evoluzione della persona. Più il progetto per/ di una persona riesce ad allargare la sua base, maggiori saranno gli strati che potrà sopportare, guadagnando in altezza e non perdendo in stabilità. In questo caso si può sviluppare una dinamica *bottom-up*.

### **Quale contributo possiamo dare alla sostenibilità dei sostegni?**

Ci avviamo alla conclusione, cercando di evidenziare, se pur sinteticamente, alcuni aspetti che riteniamo essenziali per favorire un'evoluzione dell'ecosistema dei sostegni in grado di far evolvere la cultura dell'inclusione e, allo stesso tempo, essere economicamente sostenibile.

#### *Fare i conti con la complessità*

Se vogliamo realmente incontrare la persona con disabilità e non solo la sua disabilità, se vogliamo occuparci di inclusione e di

progetti di vita, dobbiamo rassegnarci a fare i conti con la pluralità e la complessità.

La storia ci ha dimostrato in più occasioni che il processo di oggettivazione e disumanizzazione degli individui passa per una costante riduzione degli elementi che compongono la sua pluralità identitaria, fino a schiacciarla entro un unico elemento o aspetto (ebreo, kosovaro, hutu, tutsi, musulmano, cristiano, disabile, ecc.).

Chi si trova a collaborare a un progetto educativo deve intraprendere il percorso inverso, ovvero favorire occasioni ed esperienze in cui far crescere gli elementi di individuazione e differenziazione; favorire il contatto con cerchie sociali e realtà nuove. La molteplicità di appartenenze e vincoli, la loro pluralità e complessità forniscono allo stesso tempo vincoli e libertà, come ci ha spiegato Roberto Escobar.<sup>7</sup> Questo processo non può essere lineare e standardizzato: certamente può essere vissuto con diversi gradi di consapevolezza e autodeterminazione, e varierà a seconda di competenze, bisogni, desideri di ognuno (questo vale anche per chi ha una disabilità complessa: cambierà il tipo di esperienze e proposte, ma gli ingredienti rimangono gli stessi).

Tale impostazione, che può sembrare teorica, deve avere implicazioni molto pratiche, come aprire le porte e uscire dal chiuso delle strutture, dei servizi, dei laboratori, rinunciando a poter controllare tutte le varianti e facendo entrare gli imprevisti. Ovviamente, occorre farlo avendo un progetto e un pensiero educativo professionali, con la consapevolezza che, se non vogliamo occuparci solo di riabilitazione e mantenimento, non siamo sufficienti, ma abbiamo bisogno di incontri, confronto e alleanze. Abbiamo bisogno del contesto esterno, con tutti i suoi rischi e risorse. La vita si declina sempre al plurale e non può trovare il suo senso pieno restando al sicuro, in una categoria o in una diagnosi. Stare al sicuro vuol dire non muoversi, non evolvere e, in un certo senso, non prendersi cura (*securitas: sed-cura*, «senza cura»). Ciò non significa essere ir-

---

<sup>7</sup> Escobar R. (2001), op. cit.

responsabili, ma al contrario esserlo pienamente: «Un rischio è una responsabilità presa in una prospettiva»<sup>8</sup> collettiva (a base larga) e condivisa, senza possibilità di delegarla totalmente agli esperti.

### *Le risorse*

«Rappresentare» la vita dentro la torre dà l'illusione di poter fare economia di scala, ma in realtà è un modello che, alla lunga, diventa più costoso, oltre che meno efficace. Nel modello a torre, la complessità è una complicazione organizzativa e non una risorsa. Qui, le risorse devono essere tutte certificate e interne, e le azioni standardizzabili. In questo modo si costruisce un sistema di servizi a «canne d'organo», dove ogni torre non è in grado di condividere esperienze, saperi, progetti, relazioni e creare un sistema. Rappresentare la vita all'interno porta a simulazioni depotenziate nel loro valore educativo, culturale ed evolutivo: fare un'attività in cui imparo a conoscere il denaro è molto importante, ma diventa un apprendimento evolutivo, inclusivo e vitale nel momento in cui lo posso sperimentare senza «fare finta». Le diverse competenze apprese nelle attività, nei servizi, nei percorsi educativi hanno bisogno di essere spese all'esterno, nella società, per poter diventare elementi identitari e allo stesso tempo culturali: vedere il proprio disegno su una maglietta che viene comperata in un negozio semplicemente perché è bella; fare quel movimento, non nella palestra della terapia, ma su un palco di un teatro gremito assieme ai ballerini; essere visti in contesti differenti, belli, non specifici della disabilità, cambia lo sguardo delle persone. Uno sguardo nuovo cambia anche la percezione di se stessi e apre nuove possibilità evolutive.

Nel modello a piramide si allargano la base e lo spazio, andando a moltiplicare le occasioni, i contesti, gli spazi e le combinazioni

---

<sup>8</sup> Canevaro A. (2017), *Fuori dai margini: Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*, Trento, Erickson, p. 155.

possibili. La città, il proprio quartiere, il contesto sociale portano una complessità in grado di offrire spazi, eventi, relazioni che, se sappiamo cogliere, diventano una risorsa sostenibile per i servizi e per la persona con disabilità. Tuttavia, si riesce ad arrivare a un vero ecosistema sostenibile quando c'è reciprocità, e anche il prendere parte delle persone con disabilità diventa una risorsa per tutti.

### *Innovazione*

Franco Basaglia dopo l'approvazione della Legge n. 180<sup>9</sup> scriveva: «Giorno dopo giorno, anno dopo anno, passo dopo passo, disperatamente trovammo la maniera di portare chi stava dentro fuori e chi stava fuori dentro».

Queste parole — di un uomo che sicuramente è stato un innovatore — contengono delle importanti informazioni. Le leggi, quasi sempre, seguono l'innovazione e non la precedono. Prendono atto dei primi effetti di iniziative, progetti, comportamenti che innescano cambiamenti generalizzati. Questi «semi» devono essere curati e occorre dar loro il tempo affinché possano prendere forza e maturare. Non si cresce da un giorno all'altro, ma giorno dopo giorno. Non si assume un nuovo modello già bello e pronto: innovare vuol dire far nuovo, trasformare, cosicché noi, che siamo dentro a un sistema, a un modello, abbiamo la possibilità e responsabilità di agire il nuovo. Lo dobbiamo fare «disperatamente», ovvero con passione, perché ne sentiamo l'esigenza. E ne sentiamo l'esigenza quando riusciamo a vedere la persona dietro la categoria e alla diagnosi.

Peppe Dell'Acqua, psichiatra e allievo di Basaglia, dichiara che «nel momento in cui si riconosce nel paziente psichiatrico una per-

---

<sup>9</sup> Legge 13 maggio 1978, n. 180, «Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori».

sona, diventa assolutamente insopportabile continuare a chiuderlo nelle gabbie».<sup>10</sup>

Questa impostazione ci offre speranza nell'evoluzione dei servizi, ma ci dà anche molta responsabilità. Dobbiamo prenderci cura del nostro sguardo e del nostro operare quotidiano, non cercare alibi facendo l'elenco di quello che ci manca, ma immaginare e fare quello che sta nelle nostre possibilità.

Le nostre possibilità sono limitate, per cui dobbiamo trovare le risorse e le opportunità dove sono, creare occasioni e «allargare la base» dei sostegni.

---

<sup>10</sup> Si veda: <https://www.superabile.it/rivista-web/index?anno=2018&mese=03&pagina=10>





## CAPITOLO 2

### Corpi speciali

Le truppe scolastiche hanno i loro corpi speciali. Sono per gli alunni speciali. Chi entra nei corpi speciali dopo cinque anni potrebbe far parte delle truppe normali. Tutto l'addestramento, la formazione, per soli cinque anni? In tempi di analisi costi-benefici, c'è da farsi qualche domanda.

In Francia le domande riguardano i pompieri. La formazione costa. Dopo cinque anni un pompiere può abbandonare e mettersi nel privato, dove guadagna di più, e il settore privato ha solo vantaggi e pochi costi. In Italia le domande riguardano gli insegnanti, in particolare quelli che vengono chiamati «di sostegno». Raggruppiamole in tre costellazioni.

1. La costellazione della *sostenibilità*. Il «sistema sostegni», così come è diventato, è come i cerchi dell'acqua quando si getta una pietra: i cerchi concentrici della spesa si allargano. La spesa aumenta e non è detto che ciò vada a beneficio di chi ha una disabilità. Continuando a gettare pietre, l'acqua può tracimare. Bisogna cambiare, ma come?

L'occasione si presenta con il riconoscimento dell'educatore sociopedagogico, che non dovrebbe più avere un'utilizzazione per

la «copertura oraria del sostegno», come sovente viene chiamata la rinuncia implicita all'integrazione. Questo ruolo professionale è un investimento importante: deve accompagnare verso il progetto di vita, oltre la scuola. Deve avvalersi della rete sociale. Che opera senza aggiunte di costi.

2. La costellazione della *qualità*. Non è la qualità degli specialisti. Deve essere qualità della vita, che riguarda il noi, non l'io. Comprende i sostegni di prossimità, più che gli specialisti. In questa costellazione può collocarsi la risposta a questa domanda: chi esercitasse per cinque anni il ruolo di sostegno, passando quindi al ruolo di docente, riterrebbe di non avere più a che fare con l'integrazione e l'inclusione? Integrazione e inclusione sarebbero un affare che riguarda unicamente chi esercita il sostegno? La formazione di chi esercita il ruolo di sostegno è un investimento unicamente sui cinque anni? Passati i cinque anni, è pensabile che quell'insegnante sia definito «insegnante inclusivo»? Le risposte a queste domande diranno molto a proposito di qualità.
3. La costellazione dell'*inclusione*. Inclusione non è nella scuola. È nel mondo. L'orizzonte si allarga. Quello che appariva lontano è incluso in un orizzonte ampio. Chi esercita il ruolo di sostegno può rappresentare l'orizzonte di chi ha una disabilità? Non dovrebbe essere il *paquebot*, che in italiano possiamo tradurre con «traghettatore», verso il mondo? Bastano cinque anni? O dovremmo aggiungere questi cinque a «n.» anni come insegnante non più di sostegno, ma semplicemente come particolarmente interessato e competente perché inclusivo?

Riteniamo che *integrazione* — parola che rappresenta la ragione stessa di questo testo — significhi *impegno di tutti*. Per la sua realizzazione, sempre in divenire, occorre una struttura organizzativa in grado di governarla. È prioritario mettere fine alla stagione delle reggenze attribuite alle/ai dirigenti scolastiche/ci. Le reggenze rischiano di trasformare, e lo hanno in gran parte già fatto, la funzione dirigente in controllo delle procedure, senza il tempo e la

possibilità di flessibilizzarle in funzione di un progetto educativo e formativo.

Chi dirige sa interpretare le norme non burocraticamente, ma da educatore e educatrice. Il dialogo educativo non può essere fatto senza un incontro reale e incorporato. Raimon Panikkar, grande teologo e studioso delle culture, ha scritto che non esistono cultura, ideologia o religione che possano, oggi, non tanto risolvere i problemi dell'umanità, ma almeno parlarne per il suo insieme: «È necessario — dice Raimon Panikkar<sup>1</sup> — che intervengano il dialogo e gli scambi umani che portino a una mutua fecondità».

Cooperare — e l'educazione è inevitabilmente lavorare con chi, anche casualmente, incontriamo — è assunzione di responsabilità. Vi sono due aspetti decisivi nel rapporto fra pratiche della responsabilità e vita quotidiana:

- le pratiche di responsabilità che hanno a che fare con altre persone reali e, dunque, sono intessute di tempi e spazi vissuti, di conflitti, di ragioni, di sentimenti ed emozioni intrecciati. Sono dimensioni dell'esperienza;
- queste pratiche sono incorporate. La responsabilità come risposta (a se stessi e agli altri) non può essere pensata fuori dalla dimensione corporea.

L'educazione, o la formazione, è un progetto culturale inclusivo: vanno oltre l'esperienza che stiamo vivendo. Le difficoltà che incontriamo derivano in gran parte dalla trasformazione del lavoro — anche quello educativo — e dalla sua perdita di centralità nelle dinamiche di solidarietà e di fraternità.

---

<sup>1</sup> Panikkar R. (1999), *La notion des droits de l'homme est-telle un concept occidental?*, «Recherches», Paris, La Découverte, n. 13.



## CAPITOLO 3

### Prospettiva inclusiva

La prospettiva inclusiva non è un insieme di dati di fatto. È un divenire evolutivo che deve avere dei punti di riferimento. Può sembrare una contraddizione, ma è l'andamento, affascinante e a volte stupefacente, della dinamica evolutiva.

#### **La governance del servizio di integrazione scolastica**

Come fornire alle scuole un servizio efficace, integrato con l'organizzazione scolastica e in linea con quanto previsto dalla normativa vigente?

La Legge n. 2443, Legge Iori, approvata dalla Camera dei Deputati il 20 dicembre 2017, riconosce le professioni di educatore professionale sociopedagogico, sociosanitario e pedagogo. La Legge è stata approvata all'interno della Legge di stabilità, dal comma 594 al 601.

Il riconoscimento di una figura professionale è un fatto rilevante, tanto più che si tratta di tutt'altro che una figura inventata improvvisando. Gli educatori esistono da anni e il riconoscimento ha anche il senso di un attestato di utilità. Gli educatori non dovreb-

bero essere utilizzati per quella che viene chiamata la «copertura oraria», cioè l'affidamento di chi è disabile a operatori, insegnanti di sostegno e educatori, affinché insieme sottraggano alla classe, per tutto il tempo della lezione, chi ha una disabilità. L'educatore professionale sociopedagogico può impegnarsi per il progetto di vita. La famiglia, come è giusto, è fondamentale se riesce a fare un passo indietro, favorendo le reti sociali, grazie all'impegno degli educatori professionali sociopedagogici.

Accadeva, e accade, che venisse richiesta la copertura oraria del sostegno. Le richieste venivano anche da famigliari, preoccupati che il loro figlio, o figlia, non fosse seguito/a. Le richieste finivano, e finiscono, all'ente locale che avviava una gara d'appalto, ecc. Il cerchio si chiude nella confusione, i casi personali si moltiplicano con la conseguenza che ogni proposta, misurata sulla propria situazione particolare, suscita immediate reazioni di scontento, pur accompagnate da enormi attese, ma sempre riferite alle proprie vicende personali. Vicende che, a volte, erano e sono abitate e percorse da ambizioni del tipo: faccio l'educatore, ma prima o poi diventerò insegnante o terapeuta. Questo atteggiamento non facilita i rapporti con i colleghi e rende più ardua l'uscita dalla nebbia.

Bisogna tener conto che i compiti di un educatore sono fortemente legati al clima che lo circonda. Un clima conflittuale nella nebbia può logorare e scaricare le energie. Può accadere anche il contrario: in questi decenni si è formata una generazione di educatori validi e motivati.

Se l'apporto dell'educatore è assimilato a un sistema chiuso, sia pure quello della scuola, è un'occasione perduta. Può risultare rassicurante per le nostre abitudini, ma non aiuta l'evoluzione degli esseri umani. Al contrario, può produrre involuzioni pericolose.

Proponiamoci un orizzonte più vasto e aperto, cogliendo l'occasione dell'uscita dalla nebbia dell'educatore sociopedagogico. Ma attenzione! La nebbia si è diradata, l'aria è limpida. Ma improvvisamente incontriamo un altro banco di nebbia, costituito da abitudini che sono rimaste nelle nostre menti. L'orizzonte è più vasto. Non tutti se ne accorgono subito.

## L'assegnazione delle risorse, la tempistica delle assegnazioni

La questione della tempistica dell'assegnazione non deve essere tradotta nei termini che portano alla copertura oraria e quindi all'estensione del sostegno. L'educatore sociopedagogico si impegna per il progetto di vita. Questo impegno può essere compreso o rischia forse di essere un compito misterioso?

La documentazione potrebbe essere il ponte che collega gli ambiti fra loro e permette alla comunità allargata di capire. La documentazione colloca nel paesaggio. Il progetto diventa, è davanti, o meglio, è attorno a noi. Non è già bell'e fatto. È nel paesaggio che ci circonda, nel passato che ciascuno ha alle spalle, in ciò che ci accompagna fiancheggiandoci, in quello che ci aspetta oltre l'orizzonte. Il paesaggio contiene il progetto in frammenti collocati qua e là. Tocca a noi vederli, comporli come tessere di un mosaico. E farlo senza guastare il paesaggio stesso, anzi, rispettandolo e valorizzandolo.

Uno studioso dell'intelligenza, Howard Gardner, ha dedicato attenzione non solo ai mezzi di espressione dell'intelligenza, che gli avevano permesso di delineare una certa quantità di intelligenze — non è l'unico studioso che ha parlato di questo, ma sicuramente è quello che ha riscosso maggiore successo editoriale e buona attenzione di pubblico — rispetto ai cinque modi di vivere l'intelligenza, non tanto legati allo strumento, e quindi al mediatore su cui si applica l'intelligenza, ma emergenti da altre dimensioni. Parla, infatti, di *intelligenza disciplinare*, e di altre intelligenze: *sintetica*, *creativa*, *rispettosa ed etica*.

*L'intelligenza disciplinare* governa perlomeno una forma di pensiero: ha una modalità conoscitiva che caratterizza una particolare disciplina, un certo mestiere o una data professione.

[...] *L'intelligenza sintetica* accoglie le informazioni da diverse fonti, le comprende e le valuta obiettivamente.

Appoggiandosi alle discipline e alla sintesi, *l'intelligenza creativa* si spinge sul terreno dell'innovazione.

Riconoscendo che oggi nessuno può più rinunciare alla propria nicchia o al proprio spazio personale, *l'intelligenza rispettosa* registra e accoglie con favore le diversità.

Muovendosi a un livello più astratto, l'*intelligenza etica* riflette sulla natura dell'operare del singolo e sui bisogni e le aspirazioni della società in cui vive.<sup>1</sup>

Cinque dimensioni dell'intelligenza e non cinque intelligenze.

La composizione del mosaico: vuol dire superare la frammentarietà e la precarietà, trovare le connessioni che danno senso.

Per scoprire gli elementi nascosti nel paesaggio, e che possono comporre un progetto, occorre osservare e contemplare il paesaggio stesso. Diventare osservatori significa assumere posizioni variabili e tali da farci dimenticare noi stessi. Contemplare cercando la giusta distanza, come fanno certi artigiani che si allontanano e si avvicinano all'opera, facendoci capire che la giusta distanza è variabile. Cioè non «pre-stabilita».

Due esempi: genitore il primo; insegnante il secondo. Devono cercare la giusta distanza assumendo posizioni variabili. Devono farlo per chi cresce, per colui che ha bisogno di non restare nella distanza prestabilita di figlio e figlia o di alunno e alunna. Devono spostarsi, allontanarsi, avvicinarsi, muoversi. In questa maniera scopriranno il paesaggio. E, nel paesaggio, gli elementi che comporranno il loro progetto.

L'operosità è una qualità originale propria di ciascuno. Possiamo dire che ognuno, dalla nascita, sviluppa una propria operosità, diversa da quelle degli altri. L'operosità è anche l'incontro con gli altri: le operosità, quindi, si contaminano e così evolvono.

Possiamo distinguere quattro livelli diversi di partecipazione alla vita attiva.

1. *Inserimento* per la volontà di qualcuno:
  - essere collocato in un gruppo per affermare un diritto di uguaglianza in forza di un movimento culturale o di una legge;
  - cercare di superare la separatezza dal contesto;
  - imparare alcune regole di comportamento;

<sup>1</sup> Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Milano, Feltrinelli, pp. 12-13.



- venire impegnati in un’attività;
  - le interazioni sono possibili per iniziativa di qualcuno.
2. *Integrazione* in una nicchia ambientale e relazionale precisa:
- essere con altri per un bisogno di far parte;
  - essere accettato dal contesto;
  - accettare le regole;
  - le attività diventano più complesse;
  - c’è scambio interattivo: adattarsi e adattare.
3. *Inclusione* in una realtà che va oltre l’orizzonte sensoriale:
- essere parte con gli altri, anche se sconosciuti;
  - essere riconosciuti dal contesto senza confini stabili;
  - acquisire un ruolo comprensibile anche a chi è lontano fisicamente;
  - comprendere le regole di appartenenza ampia;
  - le attività diventano lavoro, che vale anche per gli sconosciuti;
  - le interazioni sono reciproche e non fondate sulla compassione.
4. *Appartenenza* aperta e accogliente per forza propria:
- essere consapevole del legame e del riconoscimento da parte del gruppo;
  - accettare i vincoli di appartenenza;
  - il contesto ha bisogno della presenza per mantenere un equilibrio;
  - il coinvolgimento al contesto è anche emotivo e crea benessere;
  - la funzionalità delle regole è riconosciuta, così che abbia senso comprendere l’errore;
  - il lavoro è riconosciuto da parte del contesto per la sua efficacia;
  - le azioni e le interazioni sono basate sulle competenze;
  - acquisizione di un’identità aperta;
  - condivisione del rischio d’impresa e dei risultati positivi e negativi raggiunti dalla stessa.

Uguualmente, possiamo distinguere anche tre livelli di operosità.

1. *L’apprendimento operoso*. L’essere umano apprende inserendosi e affiancando chi è operoso, integrando cioè anche quell’operosità con la propria. Apprende il linguaggio, i gesti finalizzati, le variabili del tempo; apprende sbagliando, 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.

Tuttavia, 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.

2. La *produzione operosa*. In un'impresa o in un'azienda, l'operosità è finalizzata a una precisa produzione. È formalizzata: la produzione è un processo, che va conosciuto perché la mansione di ciascuno si collochi in funzione delle mansioni degli altri. Chi impara, crescendo, sviluppa un percorso fatto di modalità originali. Lo stile di studio, che ha impegnato diversi ricercatori da Antoine de La Garanderie a Bandura, ha permesso di formulare la proposta del totem: la costruzione di un oggetto che abbia un significato simbolico particolare per ogni singolo bambino, ma anche per il clan o la tribù che è la classe. Ebbene, vorremmo che anche ogni insegnante potesse realizzare il proprio totem, per mostrare il significato del proprio modo di essere insegnante, e così facendo ne assumesse coscienza e responsabilità e allo stesso tempo si proponesse, nella propria credibilità, alla tribù che è la scuola, fatta anche dei famigliari.<sup>2</sup>
3. L'*operosità produttiva*. Tra chi lavora e chi non lavora, c'è un vuoto totale? Chi non lavora deve giustificare la propria condizione dicendo che non lavora «ancora» o non lavora «più». Il rischio è considerare chi non lavora come uno «scarto». Costruiamo un'alternativa, a partire dalla scuola.

### **L'accesso al servizio, a chi si rivolge... che rapporto tra scuola ed extrascuola?**

Il modello qui ipotizzato si propone come compendio dell'approccio culturale al tema della promozione della qualità della vita e dell'integrazione sociale delle persone con disabilità e delle conseguenti scelte metodologiche e organizzative, che dovrebbero

<sup>2</sup> Rossini S. (2010), *Costruirsi un totem: Capire e sentire il proprio valore*, Trento, Erickson.

fondare il complesso degli orientamenti strategici e degli interventi operativi propri dell'intera rete territoriale dei servizi per la disabilità. Vuole collocarsi nell'orizzonte dell'operosità.

L'obiettivo è quello di costruire e sperimentare almeno nel territorio, in tempi medio-brevi (1-2 anni), un modello integrato di gestione dei PEI operosi per persone con disabilità che valorizzi massimamente le continuità e le sinergie necessarie tra percorso per l'integrazione sociale scolastica e percorso per l'integrazione sociale e lavorativa post-scolastica.

Per garantire un significativo grado di realizzabilità, è necessario che il modello venga condiviso, partecipato e mantenuto costantemente aggiornato, in prima o in seconda istanza e ciascuno secondo le proprie competenze e responsabilità, da tutti gli attori presenti nella rete, con particolare attenzione a:

- rappresentanze di familiari e utenti;
- servizi sociali;
- servizi specialistici AUSL;
- cooperazione sociale;
- altre organizzazioni di terzo settore coinvolte in rete;
- mondo della scuola e della formazione;
- servizi per la mediazione al lavoro e tessuto imprenditoriale territoriale.

Un'idea complessa e multidimensionale di «essere umano»: l'essere umano non va considerato né come un ente solo fisico, né come un ente solo mentale, né come la loro somma meccanica.

L'essere umano come processo: non è tanto un ente solido, compatto, senza porte né finestre, quanto una dialettica di essere e non essere, di presenza e assenza, di consistenza e vacuità. Proprio per questo, si costituisce come soggetto intenzionale, proteso alla ricerca di completamento in rapporto alle proprie lacune di partenza. È operoso. L'essere umano è un soggetto organicamente connesso con un certo contesto socioculturale, con una certa genealogia storica e, in sede ancor più generale, con una determinata alterità.

*Conseguenti scelte metodologiche*

L'azione riabilitativa rivolta a un essere umano sofferente è «cosa altra» rispetto alla «riparazione di un soggetto guasto». L'educazione è incentrata su:

- modello bio-psico-sociale di funzionamento dell'individuo in relazione al suo contesto di riferimento;
- prospettiva relazionale-sistemica-olistica («spostare il fuoco dal soggetto alla relazione»);
- mediazione come pratica decisa a operare entro la realtà interpersonale, mediando attraverso la «graduale trasformazione delle componenti di tale realtà».

Tale ottica riabilitativa presuppone quindi un'interpretazione dell'essere umano come «essere coinvolto o coinvolgibile in una relazione con l'*alterità*».

Essa punterà così a obiettivi probabilmente diversi tra loro, ma accomunati dall'esigenza di emancipazione delle persone da ciò che ne ostacola lo sviluppo individuale e relazionale. A questo si aggiunge — in maniera fondamentale — l'operosità e ci forniscono un valido riferimento:

- *L'approccio bio-psico-sociale* proposto dall'OMS con la classificazione ICF,<sup>3</sup> come modello di analisi delle capacità, delle disabilità e delle potenzialità individuali, tese alla continua realizzazione di un equilibrio coerente con il contesto sociale e territoriale di riferimento (contesto che non va letto e interpretato come sistema chiuso).
- *L'approccio ecologico-ambientale* alla qualità della vita individuale e agli interventi di rete per il suo sostegno e la sua promozione. L'orientamento alla qualità della vita conferisce all'intervento un orizzonte più ampio rispetto al «semplice» bilancio di abilità e deficit, raccordandosi maggiormente al concetto di salute

---

<sup>3</sup> OMS (2002), *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson.

### *Prospettiva inclusiva*

attualmente promosso dall'OMS, ossia non mera «assenza di malattia», ma condizione di benessere psicofisico, caratterizzata da adeguati livelli di relazioni interpersonali, di autostima, senso di soddisfazione, autoefficacia. Quindi, una condizione di operosità.

La prospettiva inclusiva riguarda ogni servizio scolastico e le altre istituzioni, AUSL in rapporto con le associazioni delle famiglie, le associazioni e le risorse sul territorio.

Devono collaborare e intrecciarsi tre ambiti:

1. dell'educazione scolastica formale (ESF), attribuita agli insegnanti;
2. dell'educazione comunitaria informale (ECI), attribuita agli educatori;
3. della riabilitazione e della psicoterapia (RPT).

Qualcuno li considera in un rapporto lineare, per cui: il soggetto va a scuola (ESF) e, con l'implicazione a intensità variabile della famiglia (ECI), viene seguito dai servizi (RPT) perché lo restituiscano «aggiustato» alla scuola, con la soddisfazione, forse, della famiglia.

Il percorso lineare ha la sua importanza innegabile. A volte, però, occorre uscire dalla linearità per seguire altre strade, in una logica ecosistemica, che può permettere di riprendere la linearità e, forse, anche di rinnovarla.

Possiamo schematizzare il processo lineare dei tre ambiti in questo modo:

<b>ESF</b>	<b>ECI</b>	<b>RPT</b>
Organizzazione basata su aree disciplinari formalizzate e valutazioni corrispondenti.	Impegni formali (attività sportive, apprendimenti linguistici, attività associative, ecc.).	Logopedia, psicomotricità, psicoterapia e altro.
In questo ambito c'è il rischio che le iniziative del soggetto diventino trasgressioni e confermino un profilo di insufficienze.	In questo ambito c'è il rischio che le iniziative del soggetto siano in bilico fra la trasgressione e l'esibizionismo.	In questo ambito c'è il rischio che il soggetto segua un percorso in cui gli viene richiesto di seguire, e in un certo senso di eseguire, un programma.

Proviamo a seguire la logica mista, non solo lineare ma anche ecosistemica, dall'operosità rilevata all'operosità produttiva.

Questa è un'operazione delicata che può essere compromessa dalla fretta di «mettere in ordine», dal moralismo e dall'enfasi «del riparatore del mondo», da un atteggiamento che tende a soffocare l'altro affibbiandogli un ruolo senza che abbia avuto il modo di farlo proprio.

L'operosità può produrre effetti (con ricadute anche sull'economia) su:

- benessere
- cultura
- bellezza
- oggetti vari
- elementi della filiera agro-alimentare
- trasporti
- servizi
- ecc.

L'operosità individuata deve essere delicatamente trapiantata in un contesto che le dia senso e che qui chiamiamo *laboratorio*.

I laboratori possibili sono molti. Non facciamo esempi; sarebbe utile che ogni laboratorio scolastico avesse come partner un laboratorio aziendale, un'azienda in cui le attività del laboratorio diventino produzione, secondo ritmi e standard che hanno ragioni di sostenibilità economica.

### **Strumenti per la rilevazione della qualità e modalità di comunicazione**

Il progetto di vita ha bisogno di partire da una base sicura, in cui tra l'altro vi sia chiarezza dei profili professionali, e deve essere dotato di reti sociali. Questo è un punto fondamentale per la qualità.

Si può collegare certamente al ragionamento che a volte viene fatto a proposito delle reti sociali, sapendo che sono schematicamente composte da più livelli. Se un soggetto si trova a strappare

il primo livello di rete sociale, dovrebbe avere poi la possibilità di non precipitare, ma di cadere su un livello che ne attenui il colpo e permetta la risalita.

Questa composizione schematica delle reti sociali è fortemente in crisi nella nostra epoca, proprio perché le reti sociali semplici — quelle composte dagli elementi di socialità più spontanea, più legata alla possibilità di servirsi del negozio accanto a casa, di avere dei veri rapporti di vicinato — sono molto più complicate di un tempo, a causa dei grandi cambiamenti sociali avvenuti: i piccoli paesi sono diventati luoghi dove si torna solo a dormire dopo essere stati a lavorare altrove; il lavoro lontano da casa è quasi sempre un elemento che rompe i legami di quotidianità e, se anche ne crea altri, questi rimangono confinati entro certi orari, esauriti i quali non c'è più modo di essere all'interno di una rete sociale. Bisognerebbe avere un altro lavoro, ma non è sempre facile saperlo individuare.

L'educatore sociopedagogico deve impegnarsi per fornire reti sociali. Deve essere radicato nel territorio, e questo non si ottiene con un corso di specializzazione in un metodo specialistico.

### **Reti sociali**

Le reti sociali sono particolari per gli esseri umani, che possono costruire relazioni con circa 150 individui, anche lontani nel tempo e nello spazio. Gli scimpanzé, come ci spiega bene Robin Dunbar, possono realizzare reti sociali unicamente con individui vicini, nel tempo e nello spazio:

Sembra proprio che a noi umani non siano consentiti miglioramenti su questa quota di tempo. Le campionature effettuate per valutare quale parte del nostro tempo di veglia sia dedicata alle relazioni sociali (la maggioranza delle quali sono, ovviamente, conversazioni) in un arco di società che va da quelle dell'Europa contemporanea a quelle tradizionali, come quelle agricole della Nuova Guinea o quelle pastorali dell'Africa orientale, riportano costantemente una quota quasi esatta del 20 per cento. Sembra proprio che, anche se usiamo il linguaggio invece del

grooming<sup>4</sup> per rinsaldare i nostri legami sociali, non riusciamo a creare altro tempo disponibile per le interazioni sociali. Ci limitiamo piuttosto a spingere il limite dei primati sino al massimo possibile e a fare un migliore uso del tempo a disposizione.

È il linguaggio che ci consente di fare questo e ci riesce in molti modi diversi. Il più semplice è che ci permette di metterci in rapporto con più persone contemporaneamente. Se la conversazione, in fondo, non è che una sorta di grooming sociale, allora il linguaggio ci permette di dedicarci al grooming con più persone simultaneamente. [...] Quello che permette alle nostre conversazioni quotidiane di funzionare è il fatto che interagiamo con gli altri. Ciascuno di noi ha il bisogno di dire la sua nei momenti adatti della narrazione in corso. Ma anche più importante di questo è il fatto che ci impegniamo in un autentico dialogo con chi parla (o forse con gli altri ascoltatori). Mentre parlano, noi commentiamo («Oh, sii»... «Non l'hanno fatto!»... «Mm-mmm!»), rafforzando quello che dicono, incoraggiandoli a continuare. Come il grooming, è un modo per dire «preferisco stare qui con te che laggiù con Jim», la testimonianza di un interessamento, una dichiarazione d'intenti. Ma già così è molto di più di quello che le scimmie possano riuscire a fare col grooming, perché per loro questa è un'operazione che si può fare solo con un individuo alla volta. In effetti, si tratta di un comportamento che si riscontra anche presso gli esseri umani; nella maggioranza dei casi, coloro con i quali abbiamo sufficiente intimità per poterci permettere momenti di cura fisica reale, se ci sorprendono a coccolare contemporaneamente un'altra persona, non prendono la cosa troppo bene. Il fatto che il grooming sia un'attività rigorosamente a due ha conseguenze molto importanti, dato che un rapporto stretto tra due individui non si può stabilire dicendosi semplicemente: «Adesso diventiamo amici». Richiede invece un certo investimento di tempo, durante il quale il rapporto viene letteralmente costruito. Visti i limiti del tempo disponibile per la creazione di questi legami, risulta quindi necessariamente limitato anche il numero di persone con cui un singolo individuo può stabilirli. In realtà, se la conversazione umana e il grooming dei primati sono sottoposti agli stessi limiti, è il linguaggio che permette a noi di amplificare quei limiti di tre volte. Basterebbe questo per mostrarci la sua capacità di favorire l'allargamento delle comunità umane. [...] Quello che rende interessanti le

<sup>4</sup> «Rito» sociale durante il quale i soggetti appartenenti a un gruppo si puliscono in modo reciproco.



nostre conversazioni è il fatto che ci impegniamo in giochi mentali. Raccontiamo barzellette, possiamo usare metafore con tale liberalità che quasi nulla di quello che diciamo ha un significato letterale: «Quando esci, tirati dietro la porta, per favore». Qualche occhio si sgranerebbe certamente, se provaste a farlo davvero. E qui tocchiamo il punto veramente importante: nel corso delle nostre conversazioni ci impegniamo duramente nello sforzo di capire come i nostri ascoltatori intenderanno ciò che diciamo, oppure, per converso, di immaginarci cosa sta cercando di dirci chi ci parla. Parliamo per indovinelli e circonlocuzioni. Sembriamo impegnati in un grande sforzo per evitare di dire esattamente quello che intendiamo in un italiano semplice e piano. È quasi la stessa cosa che se cercassimo di parlare un'altra lingua, francese, polacco o cinese. Per riuscire a ritrovare la strada, nella confusione che ci siamo autoimposti, dobbiamo essere in grado di metterci nei panni di chi ci sta di fronte e vedere il mondo dal suo punto di vista. In altre parole, ci dobbiamo impegnare in profondità nella lettura della mente altrui. Inoltre, siccome le nostre spiegazioni del comportamento degli altri si concentrano naturalmente sulle loro motivazioni e intenzioni, dobbiamo andare oltre una semplice teoria della mente (intenzionalità di secondo ordine), se dobbiamo descrivere il comportamento di un terzo.

Da: Dunbar R. (2009), *La scimmia pensante: Storia dell'evoluzione umana*, Bologna, il Mulino, pp. 55-63.

## **Il modello dell'educatore di istituto per il progetto di vita che va oltre la scuola**

Quali progetti, come vengono definiti gli aspetti innovativi e come vengono formalizzati?

Una educatrice o un educatore può svolgere la funzione di accompagnamento verso il progetto di vita, ma la loro professionalità dovrebbe aprire questa funzione a una pluralità di azioni che comprendono:

- sostenere accompagnando
- far compagnia accompagnando
- indicare la strada accompagnando
- proporre chi fa quella stessa strada e può accompagnare

- darsi appuntamento in un certo punto del percorso
- ecc.

Insomma, molte funzioni e non una sola funzione. La via di fuga è la monofunzione specialistica che a volte prende avvio dalla stereotipizzazione dei bisogni. Ritenendo che una diagnosi permetta di definire, una volta per tutte, i bisogni di tutti coloro che hanno quella diagnosi, ci potremmo convincere che, specializzandoci su quella diagnosi, avremo le risposte già confezionate per tutti quelli che hanno quella diagnosi. L'idraulico segue l'immagine che è stampata nel dépliant e non guarda l'appartamento. Come se non ci fosse neanche entrato. Ma è un tema che non affrontiamo per non appesantire troppo questo scritto. Aggiungiamo soltanto che un contadino, vedendo che una pianta è in difficoltà, cura il terreno per aiutare le radici. Annaffia, concima. Non porta le radici dallo specialista. Lascia che facciano il loro invisibile lavoro.

### **Organizzazione degli interventi, continuità degli operatori: le figure coinvolte**

L'educatore sociopedagogico è un nomade. La storia dell'umanità è costellata dalle vicende di contrasti e di contaminazioni fra nomadi e stanziali. Un insegnante, stanziale, potrebbe vivere molti contrasti con un educatore sociopedagogico, ritenendo che anch'egli debba essere stanziale, nella scuola.

Un altro insegnante, stanziale, ritiene molto utile collaborare con il nomade educatore sociopedagogico, che così può occuparsi del tempo che un gruppo di ragazzi passa in attesa della corriera, nello spazio davanti alla stazione ferroviaria, dove avviene una certa attività di spaccio.

I due insegnanti hanno due progetti diversi. Nel secondo può nascere la contaminazione fra stanziali e nomadi. Come altre contaminazioni, anche questa può contribuire all'evoluzione. Quell'insegnante scopre come rendere il suo insegnamento più efficace. Quell'educatore sociopedagogico, a sua volta, può scoprire un alleato

prezioso nel venditore di kebab vicino alla fermata delle corriere. Quell'insegnante e quell'educatore sociopedagogico realizzano una collaborazione in un progetto che si allarga in più luoghi, grazie al fatto che è attuato da uno stanziale e un nomade. Razionalizzando, il progetto si realizza in quattro tempi.

1. Il tempo del *passo indietro*, che ciascuno dei due fa, rispetto all'immagine che ha in testa della propria professione. Un buon artigiano, come un pittore, fa un passo indietro per contemplare il lavoro nel suo insieme. Non potrebbe vedere quello che in questo modo vede se restasse vicino, troppo vicino. Chi vive tutti i giorni con chi cresce, non si accorge che cresce, ma poi arriva lo zio, che fa rare visite. Arriva ed esclama: «Come sei cresciuto!».
2. Il tempo dell'*osservazione*, che si può fare se non si è continuamente impegnati a interpretare la propria parte. In teatro, un grande attore o una grande attrice hanno bisogno di vivere l'alleanza con chi osserva da una certa distanza, con chi fa la regia. Dario Fo, regista di se stesso, prendeva le distanze da quello che recitava, sdoppiandosi e magari interloquendo con il pubblico in sala.
3. Il tempo della *rottura delle consuetudini*. Abbandoniamo a fatica le nostre abitudini, fra le quali probabilmente c'è quella di lamentarci della schiavitù che ci impongono quelle stesse abitudini. Viene il giorno in cui un'altra persona le interrompe. Siamo spiazzati, e forse la prima reazione è negativa, ma anche di sorpresa. Forse ce l'abbiamo con chi ha scombinato le nostre abitudini. Ma le novità ci catturano, nostro malgrado o con l'entusiasmo della scoperta.
4. Il tempo dell'*incontro*. È la scoperta dell'altro, un'altra professione, un dialogo possibile grazie alle differenze.

### **Progettualità delle scuole**

Riflettiamo sulle seguenti 7 questioni.

1. Le «buone prassi» — che non sono le «best», le migliori, ma quelle realizzabili e buone per tutti i giorni, normalmente, con risultati apprezzabili e ripetibili, riproducibili — si realizzano

coinvolgendo gli attori del processo e non decidendo e chiedendo ubbidienza esecutiva. Le buone ragioni economiche devono essere condivise, elaborate, comprese insieme.

2. È importante capire e confermare la *deistituzionalizzazione*. Questa parola non è più così consueta come lo è stata qualche tempo fa, quando si trattava di capire i danni che facevano le forti istituzionalizzazioni, ovvero la collocazione di individui — in questo caso ci riferiamo soprattutto ai minori, ma il termine riguardava tutte le fasce di età e tutte le categorie sociali, soprattutto quelle economicamente deboli — in grandi contenitori che ne facevano perdere le tracce originali singolari, per trattarli come categorie. Si poteva entrare nella categoria degli orfani, delle persone con disabilità — allora si poteva essere deboli mentali, insufficienti mentali, subnormali —, oppure entrare nel settore della psichiatria infantile, che non aveva caratteristiche e definizioni precise: si poteva essere considerati bambini o bambine con generiche malattie psichiatriche. L'infanzia aveva questo trattamento istituzionalizzante. Venne il momento in cui ci fu una ribellione — morale, politica e nei fatti — all'istituzionalizzazione. Vi fu il momento della deistituzionalizzazione. Questa operazione poteva essere fatta — e a volte è stata fatta con i limiti che stiamo indicando — con la semplice interpretazione di una negazione del grande contenitore, senza capire quanto di quel contenitore dovesse essere sviluppato in un programma sociale ampio. In questo modo, ragioniamo disponendo di organigrammi e cercando di collocare i soggetti secondo una disponibilità di «posti» non più concentrati in un unico luogo definito come «contenitore istituzionale». Ma il senso autentico del processo di deistituzionalizzazione è una vera e propria riconciliazione tra diverse realtà che vivono contrapposte.
3. Nel costruire la *riconciliazione* sono implicati diversi aspetti importanti di una realtà che è tutt'altro che cancellata. Il primo è costituito dall'offesa per l'esclusione e per la violenza dell'esclusione che una parte dell'umanità ha patito e patisce. Il secondo aspetto è costituito dalla dimensione culturale dell'impegno e si

può tradurre in questi termini: saper vedere nell'altro non qualcosa che ci limita e danneggia (perché costa, perché ha bisogni che intaccano il bilancio, ecc.), ma un completamento e un arricchimento della nostra stessa realtà. Il terzo aspetto impedisce che la costruzione di riconciliazione diventi un «buon sentimento» inutile, perché riguarda la possibilità che questa azione di giustizia convenga a tutti, anche sul piano economico: gli istituti, le istituzioni scadenti, il disimpegno istituzionale costano di più e rendono insicurezza, incompetenza, assistenzialismo diffuso, informazioni incomprensibili e confuse, mansionari rigidi e inadeguati, competenze non rispondenti ai bisogni, ignoranza dei bisogni stessi. E molto altro. Produrre sofferenza e ingiustizia porta a tutti sofferenza e ingiustizia.

4. Vi è un aspetto della deistituzionalizzazione che riguarda la *riconciliazione fra l'impegno amministrativo e l'impegno umano*, sociale e educativo. Per intenderci, dobbiamo ricorrere a un'espressione che ha avuto un tragico scenario alle spalle. È l'area di pretesa non-responsabilità, protetta da una dimensione tecnica che si vuole oggettiva e quindi neutra, refrattaria a ogni accertamento di responsabilità etica, forse con la giustificazione di dover assumere quella contabile, sempre dipendente da decisioni lontane e incontrollabili. Primo Levi indica questa zona come quella in cui si colloca la «lunga catena di congiunzione tra vittime e carnefici»,<sup>5</sup> presente anche nell'offesa e nella violenza dell'esclusione. Esplorandola, scopriamo le complicità nelle violenze che si chiamano, a volte, assenza o ritardi nelle risposte, mancanza di coordinamento, interruzione di servizi per lo spostamento delle risorse su altre voci di bilancio, ecc. La zona grigia può essere rischiarata e percorsa dal fare riconciliazione, anche fra impegno amministrativo e impegno educativo.
5. *L'accompagnamento*: implicava e implica il superamento dell'assistenzialismo e del vittimismo, ovvero di due dei mali più in sinuosi

---

<sup>5</sup> Levi P. (1987), *Se questo è un uomo*. In *Opere vol. I*, Torino, Einaudi.

e pervasivi che stiamo alimentando in una società della deresponsabilizzazione individualistica e del disprezzo tante volte espresso per la dimensione politica. L'assistenzialismo si nutre della possibilità che chi si sente vittima si installi permanentemente in questo ruolo (vittimismo) e diventi credibile come vittima per poter sempre domandare e mai impegnarsi nel promuovere. L'azione educativa deve saper chiedere, non solo proteggere. Tuttavia, per poterlo fare, deve vivere una credibilità che si conquista giorno dopo giorno. Se invece crediamo che sia dote carismatica che alcuni hanno e tanti no, ci chiamiamo fuori, forse rientrando nella zona grigia, pronti a esaltare le figure carismatiche e, allo stesso tempo, perpetuando assistenzialismo e vittimismo.

6. Paradossalmente il termine «deistituzionalizzare» significa anche alfabetizzarsi e alfabetizzare le istituzioni, capire che le istituzioni devono deistituzionalizzarsi. Questo è un elemento molto importante, interessante, ma tutt'altro che chiuso. Abbiamo l'impressione che a volte ci sia un'assenza di grandi contenitori fisici, ma continuiamo a esserci delle interpretazioni che vanno per categorie e che allontanano invece di avvicinare, permettendo quindi decisioni e assunzioni di responsabilità a cuor leggero, fatte senza capire a chi vanno e chi toccano.
7. Il processo di deistituzionalizzazione non può basarsi unicamente sull'aver smontato dei luoghi. Deve anche produrre dei contesti e delle «prossimità». Sappiamo che è entrata in uso, da parte dell'antropologia, un'espressione, i «non luoghi», e anche un'altra espressione, ancora più complicata se vogliamo: la «deterritorializzazione» del sociale, cioè un sociale che sembra non sapere entrare nei contesti, nei territori dei soggetti e rimanere quindi su un non luogo. Il non luogo è un'espressione utilizzata da Marc Augé<sup>6</sup> per indicare quelle situazioni che a ogni latitudine sono uguali e che permettono di avere un aspetto di vita lussuosa, che

<sup>6</sup> Augé M. (1996), *Nonluoghi: Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera.

non si accorge neanche del contesto in cui è collocata, ma anche, ahimè, dei contesti di vita devastante, come ad esempio i centri per l'immigrazione, con l'accoglienza coatta di persone che hanno delle vite migranti e non hanno le carte in regola, che non hanno le possibilità di essere considerati cittadini di una nuova situazione e neanche più cittadini della vecchia situazione. Vivono in non luoghi. Non hanno diritti esigibili.

### **L'educatore di istituto e il progetto di vita**

Il compito sostanziale dell'educatore sociopedagogico va oltre la scuola e questo significa che il suo impegno lavorativo non viene sospeso se il soggetto del progetto di vita non è presente a scuola per cause varie. Va anche oltre il tempo della scolarità. È il «dopo di noi».

Nella testa di un anziano familiare di una persona con disabilità può esserci il paesaggio sociale che non è di questi anni. Un paesaggio fatto di orfanatrofio, manicomio, prigione, e anche convento, casa di tolleranza, ospizio, istituto, ecc. Con questo paesaggio in testa, quell'anziano familiare pensa al dopo di noi e vede una tragedia. Non conosce il paesaggio sociale che negli anni è nato: case famiglia, comunità alloggio, centri di accoglienza, ma anche amministratori di sostegno, gruppi di auto-mutuo aiuto, ecc. Non sa niente della Legge n. 112/2016,<sup>7</sup> né dei LEA (Livelli essenziali di assistenza), né di *trust*, né saprebbe affrontare problemi di qualità della vita e maltrattamenti e meno che mai cercare e trovare ausili tecnologici adatti e adattabili.

L'educatore professionale sociopedagogico, ribadiamo, deve impegnarsi per il progetto di vita. La famiglia, come è giusto, è fonda-

---

<sup>7</sup> Si fa qui riferimento alla Legge del «dopo di noi», *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/24/16G00125/sg>.

mentale se riesce a fare un passo indietro, favorendo le reti sociali e istituzionali, grazie all'impegno di questi professionisti.

### **Quali sono i bisogni e come vengono rilevati**

La collaborazione può esternarsi in diverse occasioni e avere differenti caratteristiche.

Di *pertinenza*: se abbiamo lo scaldabagno guasto, chiamiamo l'idraulico. Se abbiamo mal di denti, andiamo dal dentista. Le diverse pertinenze non coprono, però, tutte le necessità. Ci sono esigenze che non hanno una pertinenza a cui riferirsi con chiarezza.

In questi casi valgono le collaborazioni di *anticipazione*, che nascono dalle reti sociali, preesistenti all'insorgere della singola esigenza. Potrebbe essere la giornalista, a cui confidiamo la nostra preoccupazione, a fornirci l'indicazione o la direzione in cui andare per cercarla.

In questo percorso, per non trovarci nei pasticci, potremmo aver bisogno di *appoggio sulla ricerca*, costituito da chi può dare garanzie, avendo già sperimentato, o conoscendo chi ha già sperimentato, o ancora avendo strumenti di valutazione sicuri.

Incontriamo così la caratteristica di *pragmatismo*, fatta di prove per esperienza, tali da non fermarsi alle apparenze. Il carattere può essere importante, ma se abbiamo bisogno di chi aggiusta il nostro televisore, cerchiamo competenza e onestà, non tanto un buon carattere (che, se presente, sarebbe meglio).

Nel caso il carattere e le apparenze rendessero indecifrabili onestà e competenza, vale la pena ricorrere alla caratteristica di *contrattualizzazione*, che permette di negoziare controlli in itinere, aggiustamenti progressivi, monitoraggio del rapporto di collaborazione.

Non esistono esseri umani che possono, grazie al ruolo e alla professione esercitati, porsi e proporsi come superiori e come inizio di una catena di comando che prevede esecutori subordinati e non collaboratori dialoganti. La collaborazione chiede anche al grande specialista di avere quella che Jeremy Rifkin chiama «coscienza



empatica».<sup>8</sup> Si fonda sulla consapevolezza che gli altri, come tutti, sono esseri unici e mortali. Se empatizziamo con un altro è perché riconosciamo la sua natura fragile e finita. Come noi, la sua vita è unica e vulnerabile. Il grande specialista, qualunque sia la propria convinzione, è come tutti noi. Per questo può collaborare, e non solo ordinare, affinché gli altri eseguano le sue direttive.

L'empatia non è, come la simpatia o l'antipatia, un frutto istantaneo. Per questo parliamo di «atteggiamento empatico». L'empatia nasce e cresce giorno dopo giorno e può collegarsi a quelle attività che vengono definite ricorsive, poiché si ripetono quotidianamente. Questo indica una prospettiva che non coincide con l'idea di un processo di carriera lineare in ascesa, che lascia ad altri i compiti ripetitivi. Chi vuole andare sempre avanti, dovrebbe ricordarsi che alcune azioni, come il lavarsi tutti i giorni, non vanno dimenticate o lasciate indietro. Un educatore sociopedagogico può appoggiare la dinamica dell'intreccio delle operosità alle attività ricorsive. Le sue facoltà, ripetiamolo, si formano attraverso un processo che può riguardare:

- le competenze relazionali incontrate durante esperienze di vario genere (lavori saltuari, viaggi, associazionismo, volontariato, ecc.), quali la capacità di cooperare con gli altri cercando di raggiungere lo stesso obiettivo, la capacità di collaborazione e di aiuto reciproco, la capacità di empatia;
- le competenze esercitate nel quadro domestico, relative alla gestione della casa, quali ad esempio saper cucinare (in modo particolare i dolci), rigovernare la casa, lavare e stirare i vestiti, sbrigare le incombenze burocratiche come pagare le bollette, ecc.;
- le competenze che hanno permesso la conoscenza di persone e professioni con altre capacità: tutti abbiamo acquisito, e continuiamo a farlo, delle competenze delle quali possiamo essere più o meno consapevoli. Quindi, tutte le persone che si incontrano e con le quali si ha avuto modo di vivere, comunicare, litigare, con-

---

<sup>8</sup> Rifkin J. (2010), *La civiltà dell'empatia*, Milano, Mondadori.

frontarsi permettono di crescere e sviluppare capacità e nuove conoscenze. I genitori, i nonni, gli amici, e anche lo sconosciuto con cui si scambia una chiacchiera alla fermata dell'autobus, aiutano ad ampliare le proprie conoscenze, i propri punti di vista e le proprie convinzioni;

- le competenze che si vorrebbero avere e che ancora non si sa come fare ad acquisire: dopo aver consolidato le abilità già apprese nei percorsi di formazione e nelle varie esperienze di vita, si vorrebbero acquisire competenze relative all'ambito della progettazione dei percorsi di formazione che potranno essere utili per il proprio futuro professionale. Inoltre, sarebbe utile possedere competenze quali il problem solving, il saper prendere le decisioni in modo corretto in base al contesto in cui si trova e alle persone con cui si interagisce, e il saper gestire le emozioni.

### **Il progetto di vita come prospettiva operativa e culturale**

Le finalità generali della Rete territoriale dei servizi da perseguire nella prospettiva inclusiva sono così classificabili:

- fornire sostegno strutturato a persone con disabilità e alle loro famiglie per la definizione e la realizzazione del progetto di vita individuale operosa;
- perseguire il mantenimento e il miglioramento della qualità della vita individuale, sulla base dello specifico progetto di vita operosa, favorendo:
  - l'integrazione relazionale dell'utente nel territorio e negli ambienti di riferimento;
  - l'integrazione lavorativa, ove possibile, nel tessuto economico di riferimento;
  - il mantenimento e lo sviluppo delle competenze cognitive individuali;
  - il mantenimento e lo sviluppo delle competenze relazionali e adattive individuali.

## **La filiera dell'educatore**

Un progetto esige competenze messe a disposizione di qualcun altro. Non può fare delle competenze l'elemento di dominio, e certamente un rischio delle relazioni di aiuto e delle professioni di aiuto è quello di non tener conto che il momento di partenza è sovente connotato da un rapporto di dominio. Non riteniamo che questo rapporto sia inevitabile e permanente. Per questo, partiamo dalle competenze, che abbiamo già ricordato.

Questo quadro può rappresentare il dossier personale di un educatore sociopedagogico. Lo terrà a mente e lo implementerà nel percorso della propria vita professionale, in modo tale da sapere che la propria competenza e le competenze degli altri sono un patrimonio importante nell'incontro con la necessità di riorganizzare un progetto di vita operosa.

Dobbiamo però anche capire che gli altri potrebbero percepire, nel nostro modo di incontrarli, qualcosa che non soddisfa esattamente le loro attese, non perché non siano presenti le nostre capacità, ma perché le offriamo in modi che non sono giusti per quella persona, per quell'interlocutore, rendendo più difficile la crescita di partecipazione. Per questo vorremmo segnalare l'attenzione alla pluralità dei contesti.

Sappiamo che vi è una bella differenza tra un'organizzazione che dipende da un solo contesto e una capacità che diventa competenza, cioè che si rielabora secondo i diversi contesti. Noi riteniamo che questa sia la strada in cui si può procedere in una prospettiva di integrazione che ormai è nella storia delle nostre ragioni d'essere.

«Il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica. Sortirne da soli è l'avarizia.»<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Scuola di Barbiana e Milani L. (a cura di) (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, p. 14.

### **Collaborazione nell'orizzonte allargato dell'operosità**

L'operosità è interdipendenza. Negli esseri umani, l'operosità di un soggetto si intreccia con quella di un altro individuo. Nascono le cattedrali.

Il libro di Joey Deacon, *Lingua legata*,<sup>10</sup> è la traduzione di un libro inglese da cui è stato ricavato un film dalla BBC (*Horizon*, 1974). Il film ha avuto uno straordinario successo, come il libro, e ha vinto il Premio Italia. L'autore, che interpreta anche una parte del film, è del 1920 e ha avuto una nascita podalica che gli ha procurato una lesione cerebrale, con conseguenze sulla motricità e sul linguaggio, ovvero ha una tetraparesi spastica e non parla. Viene istituzionalizzato a 8 anni, dopo che la madre, che lo capiva, è morta. Per 16 anni nessuno lo capisce. Finalmente, un altro ricoverato riesce a comprendere la sua comunicazione e permette all'autore di diventare autore di un libro — quello già indicato — autobiografico. Un libro con un solo autore, ma con quattro «costruttori»: Joey che racconta, Ernie che mette la voce, Michael che scrive e Tom che batte a macchina. Tre righe al giorno e più di un anno di lavoro per arrivare a un testo straordinario e a un film altrettanto eccezionale.

Vi sono state diverse vicende, in tempi vicino a noi, in cui la sorpresa è stata scoprire che un individuo cerebroleso, come appunto Joey Deacon, avesse un pensiero, una memoria, e fosse in grado di ricordare e di raccontare, attraverso un suo codice, la sua vita. Una sorpresa che alimentò anche delle attenzioni particolari sulla sua vicenda, trasformata poi in testo.

Quello che colpisce in questa storia è l'assenza di coevoluzione che ha caratterizzato per un lungo periodo la vita di Joey Deacon. Le persone che lo circondavano e ne avevano cura non si educavano alla sua presenza attiva e lo valutavano come presenza passiva

---

<sup>10</sup> Deacon J. (1978), *Lingua legata*, Firenze, La Nuova Italia (tit. orig. *Tongue Tied*, 1974).

e ripetitiva. Nei lunghi anni di istituto, Joey era stato sottoposto a test. Nella sua cartella si diceva che non era testabile. Questo veniva interpretato come indicazione della gravità, anche intellettuale, di Joey. L'orizzonte era ridotto ai test. Non erano i test ad avere dei limiti, era Joey. I test erano sottratti a giudizio critico, essendo collocati nell'area delle certezze scientifiche.

Allargare l'orizzonte, nel segno dell'operosità, significa permettere ai test di evolvere, grazie al fatto che l'orizzonte allargato contiene contributi molteplici, che possono comprendere l'autista dell'autobus, il personale delle pulizie e della cucina, e anche chi fa arteterapia, o ippoterapia, o altre fantasiose attività. Scopriamo che nell'orizzonte allargato dell'operosità, chi svolge un lavoro potrebbe esercitare molte funzioni e, mentre fa da mangiare, rende operoso chi aiuta. Attiva l'operosità affiancando, secondo una dinamica propria dell'apprendistato, da rivalutare con le giuste garanzie.

Ci vuole tempo. Facciamo nostre le parole di Francesco di Sales (in *Controversie* del 1595): «Bisogna avere un cuore capace di pazientare; i grandi disegni si realizzano solo con molta pazienza e con molto tempo». Il tempo dei contadini? Il tempo per far crescere i frutti. Le competenze non nascono già fatte. Contadini, artigiani e educatori potrebbero essere considerati simboli della disfunzionalità della monofunzione e della validità, invece, della pluralità di funzioni.

### **Far crescere le competenze**

Proponiamoci una ricerca di competenze che non ha un tema contenutistico già delineato. O meglio: ha come tema le stesse competenze. Per questo, non proponiamoci un percorso di «lezioni», ma un percorso di autovalutazione guidato dalla dinamica del confronto e del dialogo. Questo percorso può portare a segmenti formativi tematici.

Non è possibile considerare la progettazione formativa come una pura applicazione che il tecnico competente fa nella vita degli altri,

occorre che vi sia una struttura dialogica che permette di sviluppare delle relazioni di aiuto, e non delle sostituzioni. Nessuna persona, per quanto abbia competenze tecniche altre, può sostituirsi interamente alla vita dell'altro.

Tuttavia, per non perdersi in una quantità di variabili pressoché infinita, occorre costruirsi anche uno strumento professionale che diventi la capacità di riferirsi all'altro o agli altri individuando e percependo — e l'esperienza professionale, in tal senso, permetterà di perfezionare continuamente questa capacità percettiva — le necessità dialogiche per poter trasformare l'interlocutore in un cooperante e per fare in modo che il progetto sia dell'altro, o degli altri, e non «il progetto dei tecnici».

A questo punto conclusivo si possono analizzare le schede qui di seguito. La scheda Competenze permette di individuare quelle capacità che una persona con Bisogni speciali può avere in un certo contesto e che potrebbe, adattandosi a più contesti, diventare competenza. Ne deriva la scheda del Modello interattivo.

<b>Scheda Competenze</b>
La competenza si trova solo in luoghi speciali?
La competenza è solo degli specialisti?
La competenza è una dinamica sociale.
No, la logica della competenza che risarcisce, che compensa. Sì, la logica della competenza della costruzione insieme, del dialogo per costruire.
Il dialogo esige il riconoscimento dell'altro come soggetto originale.
Dalla competenza del professionista alla competenza sociale cui il professionista dà contributo.
I contesti competenti.

<b>Scheda Bisogni speciali</b>
L'individuazione dei soggetti con bisogni speciali.
La logica dell'ICF fa scoprire che ci sono contesti, che la discontinuità può essere positiva, che le valutazioni sono l'incontro di tanti testimoni, e non solo di specialisti.

## *Prospettiva inclusiva*

I bisogni sono relativi al singolo contesto.

La dizione di «soggetto con bisogni speciali» deve essere messa in relazione con i microcontesti.

### **Scheda Modello interattivo**

Il passaggio da una didattica fondata sul modello trasmissivo a una didattica fondata sul modello interattivo.

Il modello trasmissivo è centrato sul sapere e punta sulla capacità recettiva del soggetto di acquisire un contenuto esposto sotto forma «dichiarativa»; ha come presupposto la coincidenza e il puntuale incontro fra logica espositiva e logica recettiva; considera omogeneo e universale il modo di apprendere.

Il modello attivo interattivo si fonda sulla didattica della mediazione, sulla pluralità dei mediatori e, di conseguenza, dei contesti. Considera importante l'attività del soggetto, le sue rappresentazioni, il ruolo positivo dell'errore, dell'esplorazione, delle procedure mentali. Il ruolo interattivo o dialogico è centrale. Imparare è imparare ad apprendere con l'aiuto del mediatore più adatto al soggetto.







SECONDA PARTE

**L'insegnante  
di sostegno inclusivo...**



#### PUNTO 1

## **È attento, riconosce e valorizza tutte (tutte!) le differenze**

Un insegnante di sostegno inclusivo parte dalla considerazione fondamentale che l'inclusione riguarda necessariamente tutti gli alunni/e, nessuno escluso, e non solo quelli con Bisogni educativi speciali di vario genere. Guarda a tutti gli alunni, ognuno con le sue differenze, le sue peculiarità. È una visione a 360 gradi, anche su alunni che spesso sono stati trascurati, per una sbagliata pregiudiziale ideologica, come quelli con un altissimo potenziale intellettuale.

Nella scuola italiana aumenta sempre più l'eterogeneità, si moltiplicano le differenze tra gli alunni/e. Il primo obiettivo, dunque, di un insegnante di sostegno inclusivo è quello di studiare e conoscere a fondo le caratteristiche delle varie differenze, sia quelle «nuove» sia quelle «vecchie», che però portano con sé sempre nuove conoscenze e dati di ricerca. Tra le «nuove» differenze che popolano le nostre classi troviamo sempre di più differenze linguistiche, culturali, di provenienza e di storie di vita, di religione. Differenze che vent'anni fa si affacciavano timidamente nella nostra scuola, ora sono la «normalità». Ad esempio le differenze di struttura familiare e relazioni parentali. Le «vecchie» differenze, dal canto loro, si ar-

ricchiscono di sempre nuove conoscenze e acquisizioni: pensiamo ad esempio ai Disturbi dello spettro autistico ma anche ai Disturbi dell'apprendimento. Cercando di comprendere bene le peculiarità di un alunno/a, ci si imbatte sempre più frequentemente nelle intersezioni e interazioni tra differenze diverse che si «sommano» tra di loro, ad esempio avere un Disturbo dell'apprendimento ed essere un ragazzo di recente immigrazione, e queste intersezioni producono quelle situazioni di *superdiversity* che dobbiamo cercare di comprendere.

L'approccio fondamentale di un insegnante di sostegno inclusivo alla comprensione della grande complessità delle differenze è senz'altro quello della decategorizzazione, dello sfuggire alle trappole delle etichette diagnostiche del linguaggio tecnico, ma anche di quello quotidiano, che genera conoscenze distorte e aspettative non reali. Per decategorizzare abbiamo però bisogno di un approccio aperto, di un'antropologia, di una visione della persona che sia libera e complessa, come quella di ICF, di cui si parlerà nel punto 2. Un insegnante di sostegno inclusivo fa di tutto per scongiurare il passaggio da differenza a diversità e poi a disuguaglianza e ingiustizia: una differenza (pensiamo ad esempio a un modo differente di accedere al significato di un testo scritto) diventa una diversità quando si connota negativamente attraverso un'attribuzione, esplicita o implicita, di un valore negativo (ad esempio, sostenendo che ci sono i modi «normali» di leggere e gli altri modi valgono meno); la diversità può poi portare a varie forme di disuguaglianza/ingiustizia/marginalizzazione/esclusione. Questo è il motivo che spinge l'insegnante di sostegno inclusivo a conoscere bene le varie differenze, a cercarle con coraggio e con tatto e sensibilità, senza nasconderle alla classe, all'alunno stesso, ai colleghi e alle famiglie. La ricerca delle differenze tra gli alunni/e è sicuramente un punto delicato e controverso, si teme infatti di suscitare effetti negativi, a vari livelli, ma se davvero cerchiamo di far vivere nella quotidianità la realtà che essere differenti è la normalità, dobbiamo avere il coraggio, assieme ovviamente al tatto e alla sensibilità protettiva, di

*È attento, riconosce e valorizza tutte (tutte!) le differenze*

metterle in luce, di portare cioè alla consapevolezza di tutti che esistono tanti modi di pensare, vivere emozioni, relazionarsi, muoversi, vivere in famiglia, in una cultura/lingua, in una storia differente. Il nostro valore come persone è assolutamente e sempre uguale, ma la nostra individualità ha un'infinita varietà di differenze, da conoscere e illuminare. La valorizzazione delle differenze si sviluppa poi in altre due strategie: da un lato, tutto ciò che riguarda la positività del linguaggio, delle relazioni e delle alte aspettative nei confronti di tutti gli alunni e, dall'altro, l'utilizzo concreto e pragmatico delle differenze tra gli alunni/e per costruire gruppi eterogenei che favoriscano al massimo la formazione delle varie competenze, come si vedrà nel punto 3.



PUNTO 1

## Il valore delle differenze

*Luigi Tuffanelli*<sup>1</sup>

Era il novembre del 1978 quando, quasi per caso, intrapresi il lavoro che avrei svolto per i quarant'anni successivi: insegnare nella scuola media. Mi fu più chiaro che cosa fare e quali finalità perseguire dopo qualche mese, leggendo i nuovi programmi per la scuola media, che avrebbe dovuto essere «orientativa, in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità».<sup>2</sup>

Si riproponeva in qualche modo il principio aristotelico dell'*eu-daimonia*, vale a dire la ricerca e la piena realizzazione del proprio «demone», quindi del proprio talento, di ciò per cui si è più portati. Era quindi sostenuto il valore della differenza — «dell'individuazione» avrebbe detto Jung —, ben lontano da ciò che veniva perseguito nella scuola frequentata da studente, e ancora totalmente assente nella pratica e nelle intenzioni di tutti i miei colleghi più

---

<sup>1</sup> *Luigi Tuffanelli* è stato docente presso la Facoltà di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bolzano e collabora con l'Università di Trento.

<sup>2</sup> DM 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*.

anziani. Si confermava, come vuole il proverbio, che «tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare». Valorizzare le differenze: è questa la bussola con cui, negli anni successivi, ho navigato in questo mare, dalla sponda teorica a quella pratica, e viceversa.

Tuttavia, anche solo a livello teorico, la questione non era così semplice. Come si conquista l'identità? E, ancor prima, che cos'è? A queste domande si è risposto in vario modo. Per il comportamentismo, ad esempio, l'Io viene modellato dalle esperienze di apprendimento e dall'avvicinarsi dei rinforzi positivi o negativi ricevuti. Per i cognitivisti, l'identità — così come l'autostima, che ne costituisce una componente importante — è un costrutto mediante cui l'individuo organizza e conferisce senso al fluire dell'esperienza. Per il costruzionismo sociale, invece, l'identità personale ha una natura narrativa: è il prodotto di narrazioni cooperative. In tutti i casi, se l'identità non è un dato naturale, originario, ma il prodotto del riconoscimento degli altri, anche l'insegnante ha una parte attiva, una responsabilità, in questa costruzione.

Credo di essere partito da qui, dalla consapevolezza che gli insuccessi avrebbero avuto un peso nei percorsi di vita dei miei studenti, e che non erano solo un problema loro, ma anche un problema mio. Se l'insuccesso derivava, almeno in buona misura, dall'aspettativa negativa dell'adulto (genitori o insegnanti), innescando il famoso «effetto Pigmalione», il primo passo da compiere consisteva nel dare tempo e fiducia, assumendomi una parte della responsabilità dell'insuccesso: «Ancora non ce l'abbiamo fatta, non abbiamo trovato la strada giusta, ma sicuramente, vedrai, prima o poi ci riusciremo».

Più avanti negli anni mi sono occupato molto di sostegno, approfondendo teorie, strategie e tecniche, ma questo nucleo originario è rimasto sempre un punto fermo: le difficoltà si affrontano, con una ragionevole probabilità di successo, quando lo studente avverte che qualcuno si prende cura di lui, ne condivide gli insuccessi, ma anche gli sforzi e le speranze. E poi, certo, le teorie e gli strumenti aiutano. Come sosteneva Kurt Lewin, «non c'è niente di più pratico di una buona teoria».



È nato così, fin dai primi tempi, il mio modo di lavorare: percezione dei bisogni, approfondimento a livello teorico, sperimentazione in classe, e con i singoli alunni, degli strumenti elaborati,<sup>3</sup> condivisione delle problematiche nei corsi di formazione o nei corsi universitari e in alcuni casi proiezione a livello editoriale dei risultati delle ricerche. La questione delle differenze si poneva evidentemente anche nell'accesso alle discipline, nel mio caso quelle letterarie, che qui non tratterò, per lasciare lo spazio a mia disposizione a questioni più trasversali, cui accennerò brevemente.

Fin dai primi consigli di classe ebbi la sensazione di trovarmi più in un tribunale che in uno luogo educativo, dove si assolveva, o si lodava, e dove si condannava: quell'alunno non studia, non si impegna, disturba la lezione. Già, ma perché?

Mi si impose immediatamente il tema dell'*autostima*. È evidente che i ragazzi con un'autostima buona e realisticamente fondata considerano se stessi e le proprie abilità in modo più positivo, riuscendo a essere più attivi, fiduciosi, meno esposti alle critiche e più autonomi. Ma noi non siamo medici che devono curare i sani. La vera sfida sono gli altri, quelli con un'autostima negativa, che dà problemi. Il bisogno di stima, da parte di se stessi e da parte degli altri, è uno dei bisogni fondamentali dell'individuo. Se non viene appagato, difficilmente troveranno uno sbocco positivo i bisogni più «elevati» di autorealizzazione, consistenti nel desiderio di conoscere e di capire. Allora, ho lavorato su diversi fronti: ho costruito un test di autostima facilmente gestibile in classe da parte di qualunque insegnante; ho proposto corsi di formazione sulla problematica in sé, sulla somministrazione del test, sull'interpretazione dei dati e sul coinvolgimento delle famiglie e, soprattutto, sui comportamenti formativi

---

<sup>3</sup> Gli strumenti relativi agli esempi qui richiamati si trovano in Tuffanelli L. (2004), *Il portfolio delle competenze: Scuola secondaria di primo grado*, Trento, Erickson; *Il portfolio delle competenze: Scuola primaria*, Trento, Erickson (2005); *Le diversità degli alunni: Utilizzare le differenze cognitive e affettive per l'apprendimento*, Trento, Erickson (2006).

più funzionali da parte degli insegnanti. Questa prassi è stata poi in qualche modo codificata nel progetto d'istituto che ne prevede la reiterazione negli anni.

Se la costruzione dell'identità è un'impresa veramente difficile e rischiosa per chiunque, minacciata com'è da un senso inevitabile di precarietà, tanto maggiore lo è per un bambino o un adolescente migrante. Per tutti, ma per queste ragazze e ragazzi in particolare, è fondamentale il senso di appartenenza, il sentirsi dentro invece che fuori. C'è la tendenza, comune a tutti gli esseri umani, a raggruppare gli altri e se stessi all'interno di categorie sociali (sesso, religione, etnia, età, professione, ecc.), che possono assumere contestualmente indici diversi di importanza. Queste categorizzazioni e autocategorizzazioni spingono a enfatizzare le somiglianze con chi viene avvertito come appartenente al proprio gruppo (*ingroup*) e a esasperare le differenze rispetto a chi non ne fa parte (*outgroup*). Tali fattori stanno alla base di atteggiamenti pregiudiziali molto negativi nei confronti di membri percepiti come esterni. Mi sono trovato quindi a dover fronteggiare meccanismi spontanei di esclusione, che scattano quando l'altro viene visto come un estraneo. Per cui è diventato molto importante imparare a cogliere gli indicatori di esclusione o, simmetricamente, di inclusione, che qualche anno prima si utilizzavano per gli alunni italiani con Bisogni educativi speciali. Ho proposto allora ai miei colleghi di usare una scheda di rilevazione molto semplice, che dovrebbe registrare, quando va bene, una sorta di discesa dal Golgota del disagio, le cui stazioni sono le seguenti:

- *dissonanza* → manifestazioni di disagio, rifiuto, isolamento;
- *consonanza* → convivenza pacifica, rispetto delle regole, ma assenza di coinvolgimento emotivo;
- *accettazione* → primi segni di simpatia («però è anche simpatico!»);
- *accoglienza* → scomparsa di atteggiamenti, per quanto mascherati, di insofferenza o di iperprotezione;
- *valorizzazione* → segni di appartenenza piena al gruppo dei pari.

L'ingresso di un alunno migrante crea delle rappresentazioni incoerenti che producono disagio, disturbo, a volte ansia. Se lo stato di malessere provocato dall'incoerenza non viene ridotto, si crea destabilizzazione. Non ci sono scorciatoie per passare dalla prima fase a quelle successive. Sarebbe fatica sprecata, se non addirittura dannoso, che l'insegnante predichi accoglienza, disponibilità e rispetto. Tutto dipende dal clima della classe e dai vissuti familiari degli alunni, ma anche dagli stili di insegnamento.

La questione degli *stili di insegnamento*, appunto: il tutto è nato con una ricerca sugli stili di apprendimento degli alunni. Ho predisposto uno strumento per rilevare se vi fosse tra i miei studenti qualcuno con uno stile cognitivo fortemente polarizzato. Nel caso della classica opposizione di Paivio tra visualizzatori e verbalizzatori, mi sono imbattuto in alcuni alunni che presentavano dati sorprendenti: risultati eccellenti nella memorizzazione visiva e disastrosi in quella uditiva o viceversa (più di rado). È chiaro che queste situazioni avrebbero dovuto coinvolgere anche gli insegnanti. Così, ad esempio, un docente polarmente verbalizzatore mette inconsapevolmente in seria difficoltà un alunno polarmente visualizzatore. In seguito la questione si è allargata ad altre polarità, ad esempio analitico/globale, sistematico/intuitivo, collaborativo/autonomo, livellatore/acutizzatore, convergente/divergente, ecc., per cui ho costruito un test piuttosto articolato. Per gli studenti è stato necessario trovare delle «esche», come le figure alternanti di Escher, che ne mettessero in evidenza le strategie percettive ed elaborative, in definitiva gli stili cognitivi, mentre con gli insegnanti nei corsi di formazione e con gli studenti universitari si è rivelato efficace l'utilizzo del test. Di qui, appunto, uno strumento di autoanalisi del docente, il quale, più consapevole rispetto alle proprie propensioni e a quelle degli studenti, avrebbe evitato di compiere, in buona fede, errori didattici anche gravi.

Insomma, l'automonitoraggio e l'autoconsapevolezza dell'educatore sono stati il filo rosso che ha attraversato tutte le mie sperimentazioni sulle differenze, che ho esteso ad altri ambiti, quali ad

esempio gli stili attributivi, gli stili comunicativi e le intelligenze multiple, con l'obiettivo di far emergere, snidare, i pregiudizi inconsapevoli che spingono a perseverare nell'errore anche di fronte a insuccessi evidenti.

Per dimostrare quanto fossero radicati nell'inconscio cognitivo i «pre-giudizi», nei corsi di formazione riportavo i dati di un semplice esperimento che ho realizzato diverse volte con gli alunni, ottenendo sempre risultati simili. Lo stimolo era dato dalla famosa — e confusa — immagine di un cane dalmata, proposta a tre diversi gruppi di alunni: quelli del primo gruppo sapevano di dover individuare un cane, quelli del secondo non avevano nessun condizionamento, mentre quelli del terzo dovevano scoprire un volto di vecchia. Ebbene, chi si aspettava di vedere un cane, confermava le sue aspettative in tempi brevissimi, chi non aveva aspettative particolari o ne aveva di diverse impiegava più tempo, con il risultato di manipolare anche i dati per trovare una conferma; gli alunni del terzo gruppo, anche in seguito all'indicazione di cercare non più la vecchia ma un cane, continuavano a vedere facce che non c'erano. Questo a dimostrazione del fatto che i modelli in possesso del soggetto costituiscono dei filtri spontanei, che determinano aspettative e selezionano i dati in ingresso: sono i mediatori nella costruzione della realtà.

A questo punto sorgeva spontanea la domanda: «Quali sono i tuoi pre-giudizi sullo studente?».

## PUNTO 2

# Osserva e comprende il funzionamento individuale con un approccio bio-psico-sociale basato su ICF/OMS

Ogni azione educativa e didattica deve fondarsi su una accurata conoscenza, nel senso della comprensione (che è molto più della descrizione), come si vedrà più avanti, del «funzionamento» di quell'alunno/a. Un funzionamento da osservare attentamente, eventualmente anche da «misurare» e da valutare nei suoi punti di forza e debolezza. In scienza e coscienza nessuno osserva, misura e valuta senza un modello, una guida, una struttura di orientamento più o meno vincolante e prescrittiva. ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ci fornisce un modello antropologico bio-psico-sociale di funzionamento umano che ci è di grande utilità per comprendere la situazione personale di ogni alunno.

Dobbiamo sempre aver presente però una cosa ovvia, ma fondamentale: ICF non valuta né classifica. Dal punto di vista conoscitivo rispetto all'alunno/a, normalmente utilizziamo varie forme di osservazione, più o meno strutturate in schede, checklist o test vari; ICF non ci fornisce alcuno strumento in questa dimensione osservativa: non è infatti questa la sua funzione.

Come non è una sua funzione quella di valutare, cioè di emettere un giudizio sull'adeguatezza o meno di performance o capacità

dell'alunno/a rispetto a determinate attese di riferimento, siano esse evolutive, riferite allo sviluppo tipico medio, o criteriali, costruite cioè su un'esecuzione ottimale di quel compito o azione.

ICF non ha tabelle di «normalità» per valutare l'alunno/a, e dunque la responsabilità dell'osservazione e della valutazione è giustamente in capo alla professionalità dell'operatore.

Osservare, misurare e valutare sono dunque le fondamentali operazioni conoscitive che rappresentano il nostro compito come insegnanti (ma anche come clinici, in una condizione diversa) e ognuno se ne assume la responsabilità diretta, in funzione della sua diversa competenza, cultura e storia professionale.

ICF è transprofessionale e transculturale, e questa è la sua forza per farci fare un deciso passo in avanti. Raccogliendo da varie fonti, formali e informali, le varie valutazioni, fatte con i rispettivi strumenti o modalità e trasformate nel linguaggio dei qualificatori, ICF può aiutarci nel compiere una *descrizione accurata* della situazione dell'alunno/a, evidenziando capacità e performance nei vari domini e voci (tante). Una descrizione comprensibile a tutti, dato che il linguaggio è internazionale e condiviso.

Ma descrivere non è sufficiente, dobbiamo infatti «comprendere» il funzionamento di un alunno/a nelle diverse situazioni. E *comprendere* significa mettere in relazione le varie valutazioni attraverso una sintassi che discende dall'idea di persona che fonda ICF come antropologia bio-psico-sociale. L'idea di persona che ICF ci trasmette è globale, interconnessa e multidimensionale, dove corpo, attività personali e partecipazione sociale sono ambiti interconnessi reciprocamente in senso evolutivo o regressivo. Lo sviluppo di funzioni e strutture corporee porta alle attività personali che conducono a loro volta alle varie sfere di partecipazione sociale, e viceversa. Questa relazione di influenza reciproca è la prima «regola sintattica» dell'antropologia ICF attraverso la quale mettere in relazione significativa le varie valutazioni che abbiamo prodotto. La seconda «regola sintattica» è quella delle influenze di facilitazione o barriera che i vari fattori contestuali (ambientali e personali)

operano su corpo, attività personale e partecipazione sociale. Questa mediazione è fondamentale, certamente il più grande valore aggiunto che ICF porta nel contesto dello human functioning e in particolare in quello psico-pedagogico (che lo ha prontamente accolto, ben prima e più profondamente di quanto lo abbia accolto il mondo sanitario, proprio per la naturale predisposizione della psicologia e pedagogia a una visione antropologica globale contestuale). Le diverse valutazioni interagiscono tra di loro attraverso queste due regole sintattiche, che ci obbligano a far dialogare in modo significativo le varie valutazioni che siamo stati in grado di fare. Questo dialogo interpretativo richiede che il ruolo facilitante, barrierante o ambivalente dei contesti ambientali e personali sia osservato e «giudicato» positivamente o negativamente come responsabile dell'eventuale discrepanza tra capacità e performance dell'alunno/a.

Cercando, ad esempio, di comprendere il funzionamento comunicativo espressivo di un alunno con tetraparesi spastica grave, possiamo osservare, misurare e valutare la sua capacità comunicativa verbale come gravemente deficitaria, non essendo egli in grado di emettere vocalizzazioni intelligibili, ma osserviamo, misuriamo e valutiamo la sua performance comunicativa espressiva come molto adeguata quando usa lo sguardo per passare da una lettera all'altra su una tavoletta di plexiglas trasparente tenuta da una persona che legge il suo tracciato e parla al posto suo. Con tali mediazioni facilitanti ambientali (tavoletta, persona che legge lo sguardo e parla al posto suo, tempi più dilatati di conversazione) il suo funzionamento di performance diventa interessante e adeguato e lo abbiamo «compreso». Abbiamo, in questo caso, giudicato e compreso come fondamentale il ruolo di questi mediatori contestuali facilitanti, senza i quali il suo funzionamento a livello di capacità sarebbe gravemente deficitario. Risulta evidente come vi sia una discrepanza notevole tra capacità e performance, in questo caso fortunatamente positiva, ma potrebbe darsi anche il caso opposto con il ruolo dei fattori di contesto come barriere.

In questi vent'anni di vita di ICF in Italia abbiamo spesso sentito dire: «Dobbiamo usare proprio tutte quelle centinaia di voci? Non ce la faremo mai!».

ICF ci dà una grande libertà e un grande vincolo: siamo liberi di usare quante voci vogliamo e possiamo, voci che sceglieremo come importanti da valutare, comprendere nelle relative relazioni e rappresentare sulla base della conoscenza di quell'alunno/a. Con ICF e i suoi macrocampi, sapremo cogliere i vari insiemi di elementi che vorremmo rappresentare in modo significativo; per qualche alunno/a saranno sottoinsiemi che mettono in relazione aspetti del corpo, delle sue funzioni, dell'apprendimento e dei fattori contestuali tecnologici, per altri saranno sottoinsiemi che metteranno in relazione attività personali, comunicazione, ruolo dei compagni e aspetti scolastici di partecipazione sociale, ecc. Dobbiamo pensare alla costruzione di un Profilo di funzionamento come al collocare elementi in relazioni significative entro scatole inizialmente anche vuote (corpo, attività personali, partecipazione sociale, contesto ambientale e contesto personale). Questa è la grande libertà di ICF: scegliere le voci, valutarle e costruire le relazioni sulla base delle nostre possibilità e della conoscenza dello specifico alunno/a. Il grande vincolo è quello antropologico e cioè il fatto che le varie «scatole» con il relativo contenuto, scarso o numeroso che sia, devono essere in una relazione di reciproca e globale inter-influenza, in una visione del funzionamento umano che metta in primo piano i ruoli dei vari fattori di contesto.

Un insegnante di sostegno inclusivo sa inoltre benissimo che non è facile far dialogare e collaborare operatori di diversa formazione e cultura, e in questo senso ICF è un ottimo tavolo di mediazione e di facilitazione, dal momento che qualunque operatore che decide di aderire a questo approccio condivide la visione della persona e le relazioni che intercorrono tra i vari elementi usati per comprenderne il funzionamento: l'antropologia è condivisa, così come il linguaggio descrittivo.



## PUNTO 2

# Osservare a 360°

*Paola Damiani, Sandra Giambattista, Cristiana D'Anna e Filippo Gomez Paloma<sup>1</sup>*

### **Premesse: PDP, ICF e didattica inclusiva**

L'elaborazione dello strumento «Tabella PDP su base ICF» e la sua sperimentazione presso le scuole possono essere collocate nell'ambito dei contributi che indagano il ruolo dell'ICF per la comprensione del funzionamento globale della persona e delle relative problematiche in termini di Bisogni educativi speciali

---

<sup>1</sup> I primi due paragrafi sono stati scritti da Damiani; il terzo da Giambattista e D'Anna e le conclusioni da Damiani e D'Anna. La supervisione scientifica è a cura di Filippo Gomez Paloma.

*Paola Damiani* è dottore di ricerca in Pedagogia speciale e referente BES-USR per il Piemonte; *Sandra Giambattista* è docente di sostegno, coordinatrice per l'inclusione dell'ICS «G.C. Viola» di Taranto; *Cristina D'Anna* è insegnante specializzata per il sostegno, dottoranda in Corporeità didattiche, tecnologia e inclusione, Università di Salerno; *Filippo Gomez Paloma* (PhD) è professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata e coordinatore scientifico del Progetto Nazionale di ricerca EDUFIBES.

(BES), in relazione alle possibili implicazioni per la scuola e per la didattica.

L'assunzione del costrutto di BES e la declinazione di indicazioni normative da parte del MIUR, a partire dalla Direttiva del 2012, hanno condotto a un dibattito vivace e problematico, che per molti aspetti rimane tuttora aperto. A fronte degli immediati vantaggi di tali disposizioni, in termini di incremento delle conoscenze dei docenti e dell'identificazione di pratiche maggiormente rispettose dei diversi profili di funzionamento degli studenti, si sono palesate criticità a livello culturale, politico e applicativo. Tra queste, l'aspetto di problematicità che coinvolge direttamente la riflessione pedagogica e didattica riguarda la tutela e la promozione del valore dell'inclusione, nella direzione coevolutiva.<sup>2</sup>

Diversi autori hanno evidenziato i rischi di una *deriva iatrogena* nell'estensione e nella categorizzazione delle varie forme di diversità a scuola introdotte dal quadro dei BES<sup>3</sup> a fronte della spinta propulsiva per l'innovazione del sistema scolastico che, di fatto, si sta realizzando.

Stringendo il fuoco sull'oggetto del nostro contributo, anche gli «strumenti per l'inclusione» degli studenti con BES che sono stati introdotti non sono esenti da criticità e necessitano di studio e analisi approfonditi per quanto concerne gli impatti e gli esiti nella quotidianità della vita scolastica. Tra questi, un ruolo centrale negli ultimi anni — nel bene e nel male — è stato ricoperto

<sup>2</sup> Dovigo F. (2014) (a cura di), *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci; Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Università; Medeghini R. (2018), *Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione*. In AA.VV. (a cura di), *Disability Studies e inclusione: Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Trento, Erickson.

<sup>3</sup> Iosa R. (2013), *La grande malattia*, <http://www.itistulliobuzzi.it/buzziwebsite/docenti/articoli/IOSA%20%20LA%20GRANDE%20MALATTIA.doc>; [www.scuolaoggi.org](http://www.scuolaoggi.org); Canevaro A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson.

dal PDP (Piano didattico personalizzato). La varietà dei modelli e delle esperienze relative al suo utilizzo è stata oggetto di alcune indagini a livello istituzionale (si pensi, ad esempio, alle pratiche di valutazione interna ed esterna INVALSI) e scientifico,<sup>4</sup> ma la complessità dei processi e dei contesti rende necessario un atteggiamento di ricerca e di riflessione sistematica, innanzitutto da parte degli insegnanti.

Il rischio che un PDP mal strutturato e/o mal utilizzato si trasformi in «strumento di esclusione» è reale; occorre valutare criticamente quali principi e pratiche favoriscono effettivamente processi inclusivi e quali, al contrario, producono discriminazioni e marginalizzazioni.

Dal punto di vista inclusivo, gli elementi critici che si registrano più spesso riguardano la correlazione tra PDP e alunno con problemi, secondo una visione — fondata sul modello medico — di categorizzazione degli alunni con BES in relazione ai deficit e di tipo personalista, che non aiuta a leggere la globalità dell'alunno e quello che succede attorno a lui. Inoltre, l'idea di didattica che viene veicolata dall'attuazione del PDP spesso corrisponde a una didattica compensativa e di *normalizzazione*, centrata sulla delega agli specialisti o, peggio, sul disinvestimento dallo studente (attivazione di misure dispensative e/o di obiettivi minimi anche quando non indispensabili).

L'assunzione dell'ICF come prospettiva di lettura e sviluppo del modello dei BES pare mitigare tali rischi e criticità. Come evidenzia Nocera,<sup>5</sup> la scuola deve superare il momento sanitario certificativo alla luce dell'ICF per effettuare una descrizione dei bisogni educativi degli alunni che tenga conto del contesto culturale e ambientale in cui essi vivono. Tale assunzione non può e non deve tradursi in

---

<sup>4</sup> Medeghini R. (2018), *Uscire dall'inclusione?*, op. cit.; Dovigo F. (2014), op. cit.

<sup>5</sup> Cerini G. (a cura di) (2017), *Il nuovo decreto legislativo sull'inclusione Dlgs. 13 aprile 2017*, n. 66, Intervista ad Andrea Canevaro, Dario Ianes e Salvatore Nocera, «Rivista dell'istruzione», n. 4.

un'adozione rigida e acritica dell'ICF; la classificazione ICF nasce in ambito sanitario e il linguaggio per descrivere attività e partecipazione in ambito scolastico può risultare «povero o non sufficientemente rappresentativo» per i docenti che si apprestano a utilizzarlo.<sup>6</sup> Inoltre, occorre ricordare il ruolo fondamentale dei fattori personali: il contesto può creare la disabilità o il funzionamento solo in rapporto alla persona,<sup>7</sup> ma l'ICF non codifica tali fattori.

È necessario quindi affermare che sia il PDP sia l'ICF non sono esenti da rischi e derive; il loro utilizzo non garantisce in modo automatico un'azione inclusiva, ma al contrario rende ancora più necessaria la funzione di mediazione esperta da parte degli insegnanti, professionisti dell'inclusione.

Il nostro contributo si fonda sull'implementazione di due curvature «su base ICF» del PDP, in continuità con gli studi e le ricerche già avviati:<sup>8</sup>

1. la focalizzazione sul contesto e sulle azioni inclusive partecipate, oltre la descrizione del funzionamento del singolo alunno;
2. la focalizzazione sui processi di abilitazione/capacitazione secondo una prospettiva globale e dinamica, attraverso la realizzazione di una tabella di progettazione personalizzata su base ICF.

Secondo tale prospettiva, il PDP consente una progettazione personalizzata sui bisogni e sulle potenzialità dello studente e una riflessione condivisa sulla riprogettazione della cultura e delle pratiche relazionali, organizzative e didattiche della classe e della scuo-

<sup>6</sup> Frattura L. (2014), *L'inclusione scolastica nella prospettiva ICF*, Seminario nazionale di studio Roma, Orvieto 6-8 febbraio 2014.

<sup>7</sup> Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con BES: Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson; Chiappetta Cajola L. (a cura di) (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento: ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma, Edizioni Anicia.

<sup>8</sup> Gomez Paloma F., Damiani P. e Ianes D. (2014), *ICF, BES e didattica per competenze: La ricerca EDUFIBES*, «Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 13, n. 3, pp. 258-277.

la. In questo senso, il PDP può assumere una nuova dignità, non pensato più come mero atto burocratico o vincolo normativo, bensì come strumento culturale e di lavoro per l'inclusione degli studenti e per l'autoanalisi degli insegnanti sulla qualità della didattica.

### **La tabella di progettazione personalizzata su base ICF**

L'esperienza di seguito illustrata è stata centrata sulla conoscenza e sull'utilizzo della tabella su base ICF da parte di un gruppo di docenti. La tabella costituisce parte integrante del PDP, ma in virtù della sua «novità e complessità» per le scuole è stata oggetto di una sperimentazione circoscritta e dedicata. La finalità essenziale consiste nel favorire lo spostamento dalla visione/azione sull'allievo con BES alla visione/azione sugli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. La struttura della tabella ripropone le sezioni essenziali di una scheda di progettazione «tradizionale» (Obiettivi/Strategie/Strumenti/Verifica e Valutazione), ma la descrizione delle Conoscenze/Abilità da potenziare è integrata dai codici «Attività e Partecipazione» dell'ICF e la progettazione delle azioni (didattiche, organizzative, valutative, compensative ed eventualmente dispensative) viene descritta come azione sul contesto (introduzione di facilitatori e/o rimozione di barriere). Inoltre, l'uso dei qualificatori dopo il «codice d» consente il monitoraggio del cambiamento ottenuto, secondo una prospettiva dinamica: viene assegnato un qualificatore 0-4 al Tempo 1 (prima dell'azione sul contesto) e viene riassegnato un qualificatore al Tempo 2 (dopo l'azione).

La tabella cerca di valorizzare gli elementi di maggior interesse e vantaggio per la scuola; come evidenzia Ianes,<sup>9</sup> il punto di forza del modello ICF non consiste nel suo lessico, quanto nella sua sintassi. La *sintassi orizzontale* descrive le relazioni tra le componenti e la *sin-*

---

<sup>9</sup> Si fa qui riferimento all'intervento del prof. Dario Ianes al Convegno «Attualità e inattualità dell'ICF tra sostenibilità, empowerment e futuro», Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna, 3 dicembre 2018.

*tassi verticale* le mette in dialogo continuo con i fattori contestuali. Tali relazioni favoriscono la comprensione globale degli alunni e aiutano a spiegare le loro situazioni di funzionamento o non funzionamento in relazione al contesto.

L'utilizzo dei codici viene quindi inteso in senso «esplorativo» ed è funzionale alla lettura dei profili descrittivi di funzionamento, ma viene integrato con una descrizione verbale dei docenti che consente un livello di maggior dettaglio e rappresentatività della realtà.

### **La sperimentazione**

La scuola jonica è da alcuni anni tesa all'introduzione del modello ICF nelle pratiche inclusive delle scuole del territorio. A partire dall'anno scolastico 2015-2016, l'ICS «C.G. Viola» di Taranto, individuato come scuola polo per la formazione dei docenti coordinatori per l'inclusione, ha proposto e attuato un percorso formativo sulla conoscenza del modello ICF e sulle possibili applicazioni per la progettazione educativa individualizzata a beneficio degli alunni con disabilità. Negli anni successivi è emerso il bisogno di estendere l'utilizzo dell'ICF alla progettazione inclusiva a favore di tutti gli studenti con altri BES, con particolare riferimento alle difficoltà di apprendimento.

L'ICS «C.G. Viola», individuato anche come scuola polo per l'inclusione della provincia di Taranto, ha avviato il Progetto «DocumentiAMO l'inclusione», conclusosi nell'anno scolastico 2018-2019, in cui è stata proposta la ricerca-azione sull'applicazione dell'ICF al PDP per gli alunni con DSA e BES diversi dalle condizioni di disabilità.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> La ricerca-azione è stata coordinata e condotta da Paola Damiani, individuata come esperta dall'ICS «C.G. Viola» di Taranto. Sandra Giambattista, nel ruolo di funzione strumentale per i BES, ha effettuato il coordinamento didattico. Si ringraziano il dirigente scolastico, dott.ssa Marilena Salamina, coordinatrice

I partecipanti alla ricerca-azione sono stati dieci docenti di scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado, curricolari e di sostegno, di sei istituti scolastici della provincia di Taranto, che hanno scelto di applicare lo strumento «Tabella PDP ICF», ideato da Paola Damiani, ai modelli di PDP già in uso presso le loro scuole, nessuno dei quali strutturato secondo l'ICF. Il percorso si è sviluppato secondo 4 fasi:

1. *Formazione in modalità webinar* sul modello ICF e sulla sua applicazione alla progettazione didattica personalizzata per gli studenti con DSA/altri BES (gennaio 2019). Sono state chiarite le caratteristiche peculiari della classificazione ICF, sottolineando il valore aggiunto del suo utilizzo per la descrizione del funzionamento della persona e per la progettazione di strategie di cambiamento del contesto ambientale. Sono stati successivamente presentati il PDP su base ICF in uso nelle scuole del Piemonte (USR, 2017) e la tabella ICF con la sua applicabilità ai PDP.
2. *Utilizzo della tabella ICF* (gennaio-marzo 2019). Ciascun componente del gruppo di sperimentazione ha individuato un caso specifico di alunno/a con PDP per il quale compilare la tabella ICF. La maggioranza dei docenti, ciascuno per una disciplina o ambito disciplinare, ha scelto di focalizzare la compilazione su due o tre abilità/capacità da potenziare, coerenti con gli obiettivi di apprendimento della classe, descrivendole verbalmente e con codice ICF. I docenti hanno condiviso la tabella con i colleghi di classe, al fine di identificare, progettare e realizzare insieme le azioni sul contesto più idonee allo sviluppo/potenziamento delle abilità selezionate.
3. *Monitoraggio in itinere* (inizio aprile 2019). Le fasi di monitoraggio sono state supportate dall'uso di un *diario di bordo*, in cui i

---

organizzativa della ricerca, per l'attenzione che da sempre presta alle tematiche dell'inclusione scolastica, con spirito di iniziativa, desiderio di innovazione e condivisione con il territorio e i docenti membri del gruppo di ricerca che hanno condotto la sperimentazione con disponibilità e competenza.

partecipanti sono stati invitati a contestualizzare la sperimentazione in relazione alle caratteristiche dell'alunno e dell'ambiente di apprendimento e a riportare le proprie considerazioni riguardo l'utilizzo della tabella e l'esperienza in corso. La metodologia della ricerca-azione, il confronto tra pari e la supervisione della formatrice si sono rivelati utili per fare emergere dubbi, risorse e osservazioni comuni; si sono inoltre rese evidenti la necessità di una compilazione partecipata della tabella ICF all'interno del team/consiglio di classe e la possibilità che essa offre di rendere lo studente davvero protagonista del suo percorso di apprendimento, coinvolgendolo, insieme ai compagni, nel processo di elaborazione metacognitiva del suo PDP. Un interessante elemento di discussione è scaturito dalla richiesta di individuare un qualificatore (0-4) per indicare il livello di difficoltà della capacità da potenziare — in modo «chiaro e quantificabile», prima e dopo l'intervento sul contesto (fattori ambientali e personali) — e dalla riflessione sulle relazioni tra capacità da potenziare e obiettivi di apprendimento da conseguire e valutare.

4. *Monitoraggio e verifica finale* (fine maggio 2019). La verifica finale, con l'utilizzo del diario di bordo e della compilazione di un *questionario* da parte dei membri del gruppo di ricerca per la raccolta di percezioni e informazioni sugli esiti, ha previsto un confronto delle esperienze in riferimento ai punti di forza e alle criticità rilevate sulla tabella ICF.

Di seguito, alcune considerazioni relative ai punti di forza.

«La tabella ICF ci è servita per descrivere con precisione il funzionamento globale della vita del bambino — dalle funzioni corporee all'aspetto cognitivo e comunicativo, alle relazioni interpersonali, ai condizionamenti ambientali —, e il monitoraggio continuo dei progressi permette di avere un quadro sempre più preciso dei nostri alunni, attraverso l'osservazione diretta delle capacità e delle performance. La descrizione delle interazioni e delle relazioni interpersonali o del



comportamento nel gioco, in particolare, ha permesso di comprendere le dinamiche che si creano nel gruppo e, di conseguenza, di organizzare attività scolastiche anche di tipo ludico per affrontare e superare alcune problematiche sociali, migliorando il clima della classe.

La tabella offre uno schema innovativo e accessibile, includendo per ogni codice ICF un rispettivo ambito di progettazione con abilità da conseguire, che rispecchiano appieno il reale svolgimento dell'attività programmata.

È più immediato il bilancio dei risultati dal punto di partenza al punto di arrivo; vengono favorite scelte didattiche più idonee e consapevoli, delimitando a livello temporale gli interventi, consentendo il monitoraggio e fornendo un rapido riscontro sulle strategie didattiche utilizzate.»

«La tabella è un valido strumento; introducendo un linguaggio comune e una terminologia condivisa, si propone come vero e proprio “facilitatore di dialogo” tra le figure professionali, e non, che ruotano attorno al bambino, valorizzando le competenze e le specificità di ognuno. Permette di descrivere capacità e performance utilizzando un linguaggio descrittivo che non dà giudizi di valore, ma analizza la persona nella sua totalità e ne consente la piena valutazione.

Le griglie e il PDP hanno funzionato con la nostra alunna perché c'è stata sinergia fra scuola e famiglia, ed essendo presente una diagnosi dell'ASL, si è riusciti a focalizzare il problema e ad attivarsi insieme per affrontarlo e risolverlo nel migliore dei modi dal primo momento, ottimizzando i tempi.

Un lavoro più meticoloso è stato svolto da parte del/i docente/i di classe nella iniziale compilazione del materiale e nel monitoraggio dello stesso in itinere, al fine di controllare l'efficacia e l'adeguatezza della programmazione per la correzione di eventuali errori d'impostazione.»

Tra gli elementi di criticità, alcuni docenti hanno riportato l'utilizzo dei codici ICF, per cui viene richiesta una formazione specifica, ma la maggior parte non ha rilevato particolari difficoltà nella loro ricerca e identificazione.

Alcuni docenti hanno evidenziato la necessità di effettuare un percorso organico, con più tabelle per le differenti fasi temporali e per i diversi obiettivi e capacità da potenziare, e hanno sottolineato

la necessità di condividere questo lavoro con tutto il Consiglio di classe.

I dati raccolti dal questionario conclusivo a fine percorso hanno confermato sostanzialmente le osservazioni sopra riportate, in termini di percezione di efficacia (migliore capacità di comprensione dell'alunno, maggiore capacità di scelta e di progettazione didattica e possibilità di monitorare e di riflettere sui cambiamenti introdotti; possibilità di scambio e confronto); inoltre, la maggior parte dei docenti non ha ritenuto l'utilizzo della tabella un aggravio in termini di fatica o tempo da impegnare.

## **Conclusioni**

Lavorare nelle classi con alunni con BES significa dovere assumere delle responsabilità di scelta e sapere fronteggiare aspetti di incertezza, confusione, non conoscenza (di problemi, cause, soluzioni, ecc.). La sperimentazione, accogliendo tale complessità come condizione ineludibile, offre un quadro di riferimento e uno strumento operativo per validare le idee e orientare le azioni dei docenti, nella consapevolezza che ci si muove tra «necessità e rischio», entro un percorso che ripercorre quello tracciato da Canevaro:<sup>11</sup> individuare per conoscere e conoscere per includere l'appartenenza nella pluralità.

Il valore aggiunto della tabella consiste nella duplice valorizzazione della sintassi dell'ICF e della didattica/valutazione per competenze (Indicazioni nazionali e Linee guida MIUR) per la messa in relazione degli elementi.

Il percorso di ricerca e di accompagnamento sistematico ha inoltre fatto emergere chiaramente la consapevolezza che non esistono prospettive «magiche» (tecniche e strumenti compensativi certi) e deterministiche (se hai questa diagnosi, allora...) e ha potenziato la capacità dei docenti di leggere la complessità, di tolle-

---

<sup>11</sup> Canevaro A. (2013), op. cit.

rare le incertezze, di riformulare i pensieri e di riprogettare le pratiche con spirito critico e di ricerca. Con il modello ICF, i docenti ricavano un vantaggio professionale, guadagnando una forte base concettuale per la costruzione di una griglia di conoscenza del funzionamento educativo e insieme apprenditivo di un individuo.<sup>12</sup>

Concludiamo con quanto riportato da due docenti alla voce «Suggerimenti» del diario di bordo: «Il vero grande consiglio è di lavorare insieme, perché ognuno di noi ha dei limiti che solo l'altro può superare, dobbiamo essere sempre capaci di rimetterci in discussione, in gioco, confrontarci e ripartire insieme, altrimenti è meglio cambiare mestiere».

---

<sup>12</sup> Ianes D. e Cramerotti S. (2013), op. cit.



### PUNTO 3

## **Costruisce sistematicamente eterogeneità nei gruppi e contrasta la divisione degli alunni/e per livelli di abilità**

L'insegnante di sostegno inclusivo è il principale sostenitore e il custode dell'eterogeneità dei gruppi, perché ritiene che la mescolanza e la varietà delle differenze rappresentino un grande vantaggio per il gruppo o la classe. Un gruppo è eterogeneo quando sono presenti al suo interno molte differenze in varie dimensioni del funzionamento individuale: livelli di competenza in varie aree, stili di pensiero e modalità di apprendimento, modalità di relazione e di risposta affettiva, e così via. Dal punto di vista pratico, questo significa che nella costruzione dei gruppi di lavoro o di apprendimento tra gli alunni/e, cercheremo di garantire il più possibile di varietà, evitando l'addensamento di alcune caratteristiche, e in particolare il raggruppamento solo degli alunni/e con Bisogni educativi speciali in gruppi di livello. Questo criterio vale ovviamente anche per la formazione delle classi, anche se permangono nel nostro sistema formativo ancora classi di serie A e classi di serie B, in riferimento soprattutto ai livelli di rendimento negli apprendimenti. Attenzione al fatto che la composizione eterogenea non viene sostenuta ideologicamente per i suoi effetti antisegreganti e destigmatizzanti — certamente il raggruppare gli alunni/e con difficoltà non promuove

positivamente il loro concetto di sé, autostima e motivazione — ma viene sostenuta anche per i suoi effetti positivi sugli apprendimenti e lo sviluppo di competenze, sia strettamente scolastiche sia di tipo soft. È un'illusione pensare che si possano ottenere migliori risultati dividendo la classe in gruppi di abilità omogenee, e si accumulano sempre più dati a sostegno dell'eterogeneità dei gruppi. Cito solamente due fonti, molto diverse tra loro: John Hattie, lo studioso che ha svolto in questi anni le metanalisi più complete sugli effetti negli apprendimenti delle diverse metodologie didattiche, ha collocato i gruppi di livello al 131° posto su 145 in termini di efficacia, e cioè molto sotto l'efficacia media (Hattie, 2016).<sup>1</sup> Il recente Rapporto Prove Invalsi 2019, nella parte che riguarda l'equità della scuola (p. 20), afferma che:

La ricerca in campo educativo ha infatti constatato l'esistenza di quello che, con termine tecnico, si definisce «effetto di contesto» o di composizione del gruppo, per cui l'apprendimento di uno studente non è influenzato solo dalle sue caratteristiche personali ma anche, in una qualche misura, da quelle dei compagni con i quali si trova a interagire. Questo implica che il progresso di un alunno sarà tanto minore quanto più il livello medio del gruppo del quale fa parte è basso e omogeneo.

Dunque ci sono ottimi motivi per contrastare la pratica del raggruppamento degli alunni con Bisogni educativi speciali, magari spediti a fare qualche attività tutti insieme nell'aula di sostegno. Eterogeneità vuol dire anche dinamismo e cambiamento dei gruppi e dei ruoli affidati ai vari alunni/e all'interno di gruppi cooperativi o di iniziative di tutoring. Nella definizione e gestione dei vari ruoli in un gruppo di apprendimento cooperativo o laboratoriale si attiva positivamente quell'eterogeneità che consente personalizzazione e individualizzazione, perché i vari alunni hanno ruoli diversi e complementari e fanno cose differenti per raggiungere lo scopo comune.

<sup>1</sup> Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson.

### PUNTO 3

## Io non scrivo. Io disegno

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

Capita, a volte, che la segreteria di una scuola comunichi l'arrivo di un nuovo bambino. Può capitare che questo evento, l'arrivo di un nuovo alunno, non avvenga nei primi anni del ciclo scolastico e neanche nei primissimi giorni di scuola. Infine, può capitare che il bambino in questione arrivi preceduto da una pessima fama.

Non sappiamo se la pessima fama di «Marco» — come dicono spesso nei servizi del telegiornale (il nome è di fantasia) — fosse meritata, ma di sicuro era pessima.

Un bambino con DOP (Disturbo Oppositivo Provocatorio) che, così ci hanno detto, nella quarta classe della primaria da cui proveniva, aveva rotto il naso a una maestra. Forse il naso rotto era all'origine del trasferimento, ma tra noi ci siamo detti che era il caso di chiudere con il passato e consentire a Marco di aprire una fase nuova.

---

<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.

Sapevamo si sarebbe dovuto inserire in una classe piuttosto articolata: multietnica per l'80 per cento e con le certificazioni e le difficoltà di apprendimento di una normale classe «piuttosto articolata», appunto.

Il problema più grande, con il senno di poi, è stato far capire alla segreteria che non sapevamo se inserire Marco nella sezione A o nella sezione B. Abbiamo provato a spiegare che le due sezioni lavoravano a classi aperte e che i bambini si sentivano parte di un unico gruppo. Alla fine Eva ha tagliato corto e Marco è stato formalmente aggiunto al suo elenco. Soddisfatta la burocrazia, ci siamo domandati che cosa fare per facilitare l'ingresso di un bambino già così «famoso».

«Più o meno nulla», questo ci siamo risposti. «Sì, un po' di presentazioni, certo, ma poi cerchiamo di creare subito il clima delle belle attività.»

Marco è entrato in classe con un'espressione decisamente sospettosa, ma attenta a cogliere tutti i particolari della nuova situazione. Per esperienza — perché non era certo il primo alunno «difficile» che incrociavamo nel nostro percorso — sapevamo che ogni bambino è alla ricerca di un'occasione, di un riscatto. Quell'espressione, quel modo di studiare lo spazio e le novità erano il nostro primo gancio. Intorno ad esso dovevamo ricostruire il legame tra Marco e la scuola. Un legame che probabilmente era saltato in aria molto prima del naso della maestra.

Casualmente, l'arrivo del nuovo alunno è capitato all'inizio di un progetto, illustrato alle classi solo nelle linee essenziali. Il progetto si chiamava «Dixit, l'inventastorie» e avrebbe impegnato i bambini per un paio di mesi, almeno nelle intenzioni dei docenti.

Così, sotto lo sguardo sospettoso ma attento di Marco, abbiamo suddiviso gli alunni in gruppi di lavoro. Per evitare ogni pretesa da parte nostra di governare le mille dinamiche della classe, come sempre ci siamo affidati a un meccanismo di scelta casuale. Su Internet si trovano molte applicazioni gratuite e noi abbiamo scelto una specie di «ruota della fortuna» che consente di estrarre i nomi



dei bambini e di distribuirli nei gruppi.<sup>2</sup> Certo, avremmo potuto utilizzare dei normalissimi biglietti di carta, ma sapevamo che l'estrazione attraverso la LIM avrebbe creato il clima giusto. Scherzando, tra noi ci siamo detti che i bambini preferiscono la LIM perché, quando c'è di mezzo il segreto dell'urna, crolla la fiducia negli insegnanti.

Probabilmente la strana organizzazione della nuova classe e il ruolo molto defilato dei nuovi docenti devono aver incuriosito Marco.

La prima fase del progetto prevedeva una partita a «Dixit»,<sup>3</sup> il famoso gioco di carte artistiche, a partire dal quale siamo soliti costruire diverse attività. Il gioco si svolgeva a gruppi e richiedeva numerose mediazioni da compiere, il rispetto dei turni di parola e dei tempi di intervento. In ogni passaggio del gioco, il comportamento di Marco è stato (più o meno) quello di un bambino molto attivo, ma nulla di più. Marco si faceva notare soprattutto per la sua mole e per il tono basso, ma ben deciso, della voce. Poi, quando i gruppi sono tornati nella postazione iniziale per inventare una storia sulla base delle carte e dei titoli che erano emersi durante il gioco, abbiamo annotato il particolare che, a nostro avviso, ha rappresentato la chiave per comprendere le esperienze negative di Marco.

La storia inventata dai gruppi doveva essere scritta in apprendimento cooperativo. Quindi ciascun bambino, a turno, era chiamato a ricoprire il ruolo di scrittore. Quando Marco ha capito cosa lo attendeva, si è innervosito e ha provato a spiegare il proprio punto di vista a Eva, che in quel momento gestiva l'attività:

- Marco: «No. Io non scrivo. Io disegno».
- Eva: «Non scrivi? Perché?».
- Marco: «Perché anche nell'altra scuola io disegnavo. Quando si lavora in gruppo io disegno. Per scrivere vado fuori».

---

<sup>2</sup> Si fa riferimento all'app gratuita «ClassTools», <http://www.classtools.net>.

<sup>3</sup> Gioco ideato da Jean-Louis Roubira e illustrato da Marie Cardouat, pubblicato in Francia da Libelloud e in Italia da Asterion Press.

- Eva: «Ah, ho capito. E ti divertivi a scrivere fuori dall'aula?».
- Marco: «...».
- Eva: «Facciamo così. Rimani e prova a scrivere...».
- Marco: «Ho detto di no».
- Eva: «Scusa Marco, ma non capisco. Qual è il problema?».
- Marco: «È che io non so scrivere. In corsivo, dico. Io vado fuori e scrivo in stampato».
- Eva: «Ah, ma se è per questo... è semplice: rimani dentro e scrivi in stampato».

La trascrizione è abbastanza fedele al dialogo reale. Quello che non risulta evidente è l'ansia di Marco nel confermare la propria esclusione da un compito cognitivo importante, il misto di paura e sollievo che ha manifestato quando ha capito che si può scrivere in stampato anche restando nel gruppo-classe. Oltre, ovviamente, al tempo e alla pazienza impiegata da Eva per convincerlo.

È stato esattamente in quel momento, ripreso nelle nostre discussioni tra docenti, che abbiamo capito che Marco ci aveva voluto comunicare l'origine del suo disagio. Un'attenzione esasperata ed esasperante sulla scrittura in corsivo aveva portato a escluderlo dalla classe. Le difficoltà di scrittura e la scarsa correttezza ortografica lo avevano relegato a disegnatore del gruppo. Tutta un'immagine di sé carica di frustrazioni era stata costruita a partire da questo e altri insuccessi che sicuramente avremmo trovato, a voler indagare.

Probabilmente mai come in quella prima attività Marco si sarà sentito sotto pressione. In un gruppo di lavoro che non conosceva, con una consegna che per anni aveva considerato al di sopra delle proprie possibilità, con lo stigma della scrittura in stampato...

Da parte nostra, sapevamo di poter contare su un gruppo-classe ben allenato, abituato a lavorare in apprendimento cooperativo. Un gruppo capace di includere ogni forma di diversità anche e soprattutto grazie a soluzioni creative che, di volta in volta, i bambini erano in grado di mettere in campo.

Marco deve aver *sentito* qualcosa di tutto questo, perché ce l'ha messa tutta e ha contribuito a scrivere la storia cooperativa. Si è innervosito solo quando il bambino che ricopriva il ruolo di correttore gli ha indicato delle parole da sistemare. A quel punto c'è stato

il secondo e conclusivo intervento di Eva, che ha ribadito il funzionamento di un gruppo cooperativo: spiegazione che evidentemente Marco non aveva trattenuto in prima battuta.

Con la scrittura della storia, la prima fase del progetto «Dixit, l'inventastorie» poteva dirsi archiviata. Secondo la nostra progettazione, prima di avviare la seconda e ultima fase, era necessario un momento di briefing, la prima tappa di una complessiva autobiografia cognitiva. Il nostro obiettivo dichiarato era farci raccontare quanto ci era sfuggito nelle nostre osservazioni sistematiche.

L'inserimento di Marco, ovviamente, forniva ulteriori motivi di interesse. Eravamo curiosi di farci raccontare il suo punto di vista: come aveva vissuto un momento che sapevamo difficile e motivante insieme.

Inaspettatamente, il nostro nuovo alunno ha voluto affiancare alle riflessioni su di sé anche quelle sui docenti e sui compagni di classe. A suo dire, non gli era mai capitato di vedere degli insegnanti che non fanno niente e lasciano lavorare solo i bambini. Allo stesso tempo, gli era risultato molto strano che i bambini non avessero bisogno degli insegnanti per svolgere le loro attività. Lo aveva stupito che chiunque potesse alzarsi dal posto, chiedere consiglio ai compagni, cercare del materiale, ecc.

L'idea di due insegnanti «nullafacenti» che lasciano lavorare i bambini all'inizio ci ha fatto ridere, ma poi è stata motivo di riflessione e approfondimento. Effettivamente, nel nostro sistema organizzativo o, per meglio dire, in un sistema idealmente organizzato, l'insegnante scompare: lascia che gli alunni si arrampichino sugli specchi per cercare soluzioni a problemi di volta in volta diversi. Di fronte a un inserimento presentato come difficile — l'arrivo di Marco —, ovviamente eravamo molto più presenti del solito, pronti a intercettare eventuali conflitti e ad agire da mediatori. In casi meno complessi probabilmente si può evitare anche quest'ultima forma di ingerenza.

In un sistema idealmente organizzato, l'ambiente di lavoro e la metodologia didattica non cambiano per accogliere il nuovo arri-

vato, perché è già organizzato in funzione di qualsiasi forma di diversità. Probabilmente c'era questo meccanismo (ideale, certo, ma abbastanza presente nella nostra organizzazione) dietro le parole del piccolo Marco. Insegnanti che non sono centrali rispetto all'attività laboratoriale e bambini con un'ampia possibilità di movimento e di autonomia sono gli indicatori principali di una didattica focalizzata sulle specifiche potenzialità di ciascun alunno.

Come spesso capita nelle storie a lieto fine, però, il meglio doveva ancora venire. La scrittura della storia, nel progetto «Dixit, l'inventastorie», non era fine a se stessa. Il nostro obiettivo, ben conosciuto e condiviso da tutta la classe, era il potenziamento della biblioteca della scuola. I bambini dovevano, quindi, realizzare un prodotto il più possibile curato da mettere a disposizione di tutti gli alunni dell'istituto. Per prodotto si poteva intendere un libro da stampare on demand, un audiolibro o un fumetto.

La seconda parte del progetto, quindi, prevedeva la possibilità di una forte differenziazione di lavoro tra i gruppi e, conseguentemente, una maggiore autonomia operativa e decisionale.

In una modalità così aperta, ovviamente, il peso della responsabilità individuale è molto forte. Il gruppo di Marco ha deciso di realizzare un audiolibro: i bambini hanno letto la storia scritta precedentemente, hanno registrato le proprie voci al computer, hanno provveduto a creare basi musicali sulla piattaforma «Soundtrap»<sup>4</sup> e hanno realizzato il montaggio audio.

In tutto il percorso, l'atteggiamento di Marco non è cambiato: è aumentato il senso di fiducia e la capacità di proposta nel gruppo, ma di fronte alle richieste di volta in volta diverse ha mantenuto un livello di partecipazione sostanzialmente costante.

Il percorso di inclusione di Marco, ovviamente, non si è concluso con il progetto «Dixit, l'inventastorie» e ha conosciuto molti alti e qualche basso.

---

<sup>4</sup> Si veda: <http://soundtrap.com>

Tra gli «alti», va sicuramente considerato l'apprendimento di un incerto, legnoso corsivo. Inserito in un contesto altamente eterogeneo e alle prese con richieste che partivano proprio da tale eterogeneità, Marco ha pensato di poter abbandonare lo stampato. Lo ha fatto nei momenti liberi, tra l'allestimento di una mostra e l'organizzazione di un reading per i genitori. Immerso in una didattica per competenze, Marco non ha potuto fare a meno di risarcire la parte di sé che probabilmente ha lasciato nella vecchia scuola.

Tra i «bassi» vanno sicuramente inseriti i molti momenti di discussione. Nessuna aggressività, nessuna esplosione di rabbia degna di nota, solo una sorta di rivendicazione costante. Talvolta polemica, certo, ma anche su questo aspetto abbiamo cercato una nostra chiave di lettura. In una classe realmente composita, un alunno come Marco costringe l'insegnante o i compagni a trovare una spiegazione per ogni singola decisione. Ogni scelta deve essere ben motivata. Alla lunga, argomentare le proprie decisioni diventa un metodo, appreso e condiviso da tutta la classe.

In conclusione, riflettere sugli episodi che abbiamo qui riportato e che pensavamo dimenticati, ci ha costretti a ripensare al nostro lavoro a partire dal termine *eterogeneità*.

Siamo normalmente abituati a parlare dell'eterogeneità delle classi. Ammettiamo che sia un dato, questo, connaturato nel periodo che stiamo vivendo. Siamo immersi nelle diversità culturali, etniche, sociali, fisiche. Anche da un punto di vista prettamente organizzativo, sappiamo che le scuole del territorio sono eterogenee e che spesso bisogna andare a osservare le migliori esperienze per rendere più efficace il nostro lavoro.

Eppure, in questo contesto così fortemente diversificato, molto spesso si fa fatica a proporre agli alunni una didattica eterogenea, una didattica nella quale ciascun alunno può compiere delle scelte, anche sostanziali, in prima persona.

L'idea che Marco dovesse imparare obbligatoriamente il corsivo e che questo andasse fatto fuori dalla classe, mentre i suoi compagni procedevano con altri lavori (sottinteso... più importanti), è

stata fonte di frustrazione e ha creato non pochi problemi ad alunno e insegnanti. E sicuramente anche alla classe.

Non è stato difficile conquistare la fiducia di Marco e anche su questo ci siamo interrogati.

Quanto sarebbe entrata in crisi questa stessa fiducia, se la sua inclusione non fosse stata affidata all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, all'insieme delle relazioni con compagni e docenti, alla flessibilità — per tutti i bambini — sui tempi di lavoro?

Quanto sarebbe stata meno efficace l'inclusione, se fosse stata ritagliata sulle esclusive esigenze di Marco?

A nostro parere — ma su questo non abbiamo ovviamente dati certi, solo impressioni — l'elemento che ha favorito l'inclusione di un bambino già «famoso» in una classe «piuttosto articolata» è stata la naturale propensione a interpretare il lavoro dell'apprendimento in modo sempre meno scolastico. Se prendiamo l'insieme dei nostri apprendimenti, quelli tipicamente scolastici sono solo una piccolissima parte, e non necessariamente la più importante o efficace.

Perché non accettare questa sfida, perché non portare l'eterogeneità degli apprendimenti nelle aule scolastiche?

#### PUNTO 4

## Collabora paritariamente con tutti gli insegnanti curricolari per arricchire le opportunità di apprendimento per tutti

L'insegnante di sostegno inclusivo appartiene alla classe, a tutti gli alunni/e, non è proprietà privata della diagnosi di un qualche alunno/a con disabilità certificata. L'insegnante di sostegno inclusivo collabora dunque con i colleghi curricolari per realizzare le varie forme di didattica inclusiva. Questo consente di attivare quelle risorse latenti che esistono nelle classi e non si atualizzano nella pratica. Attraverso, infatti, una compresenza didattica inclusiva si realizza l'equazione  $1 + 1 = 3$ . Due docenti che co-progettano, conducono insieme le attività e valutano in senso formativo, insieme, tutti gli alunni/e, attivando risorse che altrimenti rimarrebbero dormienti. Faccio solo due esempi semplici. Tutti gli insegnanti italiani conoscono, più o meno approfonditamente, l'approccio del *cooperative learning*, esistono tanti libri, approcci e tanta formazione. Come mai allora il *cooperative learning* viene usato così raramente?

Due docenti realizzerebbero le condizioni per renderlo possibile, consentendo di mettere in pratica una potenzialità professionale inespressa. E inoltre, quanta potenzialità di aiuto reciproco strutturato è presente nei compagni di classe (e di scuola) e non riesce a esprimersi in una didattica monocratica tradizionale? Due docenti

in una compresenza didattica inclusiva possono creare le condizioni strutturali attraverso le quali si può realizzare un clima prosociale inclusivo e relazioni di aiuto sistematiche (vedi *cooperative learning*).

L'alunno/a con disabilità, grazie al quale è presente l'insegnante di sostegno, ne soffrirà? Non avrà più il «suo» insegnante di sostegno? Con una compresenza didattica inclusiva l'alunno con disabilità, anche con disabilità complessa, avrà maggiori opportunità di apprendimento ed eviterà, tra l'altro, l'appiccicosa presenza di un insegnante che può essere, in una visione tradizionale disabilito-centrica, portatore di stigma. Gli effetti positivi della destigmatizzazione valgono ovviamente anche per l'insegnante di sostegno, che non sarà più visto soltanto come quello degli alunni con Bisogni educativi speciali. Una buona didattica inclusiva non è affatto facile e in questa difficoltà non si possono lasciare soli gli insegnanti curricolari, prendendosi per mano il «proprio» alunno e uscendo dalla classe, anche se in molti casi si è spinti fuori o ci si autoesclude. Lavorando insieme si può fare molto nella direzione dei vari aspetti e dimensioni della didattica inclusiva:

- a) si possono organizzare e realizzare attività di *cooperative learning* e *tutoring*;
- b) si possono organizzare e realizzare percorsi di didattica aperta, autodeterminata, con stazioni di attività e materiali differenziati in classe e in spazi esterni;
- c) si possono condurre più attività laboratoriali, per progetti, per problemi, autentiche, di realtà, ecc.;
- d) si possono rendere disponibili agli alunni maggiori varietà di attività e materiali, costruiti in base all'approccio *Universal Design for Learning* o ad altri approcci di differenziazione e personalizzazione;
- e) si può essere più efficaci negli interventi sullo sviluppo di competenze metacognitive e di autoregolazione;
- f) si può essere più efficaci nel lavoro educativo di prevenzione e superamento positivo dei comportamenti problema, che sono tra le maggiori barriere ai processi inclusivi.



PUNTO 4a  
L'unione fa la forza

*Monica Saija*<sup>1</sup>

Sono insegnante di sostegno oramai da tanto tempo e nel mio percorso, prima come studentessa e in seguito come docente, ho imparato a conoscere il termine «inserimento», sostituito poi da «integrazione», per arrivare infine a «inclusione». Un percorso durato tanti anni, in cui posso affermare che molto è cambiato, sia sul piano legislativo sia sul fronte metodologico-didattico, ma per cui, allo stesso tempo, ancora molto c'è da fare.

Quante volte in questi anni, soprattutto non appena è stato introdotto, abbiamo sentito associare il termine «inclusione» semplicemente al concetto «dentro/fuori dall'aula»? Per l'alunno che segue costantemente lezioni individualizzate nell'aula del sostegno significa che è venuto meno il suo processo di inclusione, così come quello dell'insegnante di sostegno, degli insegnanti curricolari, dei compagni e di tutta la società.

---

<sup>1</sup> *Monica Saija* è insegnante specializzata per le attività di sostegno di scuola primaria in provincia di Alessandria. È referente per l'inclusione nel proprio Istituto Comprensivo e formatrice.

«Inclusione» non è un concetto topologico, ma un'idea molto più ampia: significa essere chiamati tutti in causa direttamente (e quindi inclusi) nel progetto di vita di ogni studente. Per fare inclusione dobbiamo rivoluzionare il modo di pensare, agire, progettare. Dobbiamo rimuovere le barriere fisiche e di pensiero, eliminare tutto ciò che non «comprende», a partire dalla didattica tradizionale: la lezione frontale, infatti, non è inclusiva. Dobbiamo utilizzare format didattici efficaci, modelli di insegnamento innovativi, iniziare a lavorare per competenze. Spesso ci sentiamo soli in questo percorso verso il rinnovamento della figura dell'insegnante di sostegno, ma vi do una bella notizia: in Italia siamo oltre 150.000 (dato MIUR: <https://www.miur.gov.it>) e tutti insieme ce la possiamo fare.

Partiamo, quindi, proprio dall'importanza della collaborazione. Nella mia formazione durante il progetto «Expert Teacher» di Erickson, ho compreso il valore del lavoro in team. Se negli ultimi anni le aziende tendono ad assumere il candidato maggiormente propenso al lavoro di squadra, perché questo non dovrebbe valere anche nel mondo della scuola? Il nostro obiettivo deve essere quello di formare un *team teaching* che coinvolga tutti i docenti nella progettazione di un percorso formativo innovativo e inclusivo, che preveda la partecipazione a pieno titolo del docente di sostegno alle attività didattiche di tutta la classe. Il nostro gruppo di lavoro si trasformerà in una squadra di successo quando riusciremo a superare eventuali conflittualità iniziali, arrivando a scelte condivise e alla definizione di regole e obiettivi da raggiungere.

Per ottenere una buona collaborazione tra colleghi, con la finalità di accrescere le opportunità di arricchimento per tutti, dobbiamo prendere in considerazione i punti che mi accingo a trattare. Il mio suggerimento è quello di riflettere insieme ai docenti curricolari, selezionare quelli più adatti al contesto di ognuno e attivarli per mettere in atto una buona pratica di inclusione.

- *Coprogettazione*: insieme ai colleghi curricolari analizziamo gli obiettivi della classe scegliendo quelli più adatti all'alunno con

disabilità per avvicinare la programmazione individualizzata a quella comune. Allo stesso tempo programmiamo il PEI, individuando gli obiettivi che possono essere annessi nelle attività inclusive da proporre nel gruppo-classe. Dobbiamo dunque favorire proposte didattiche che considerino non solo l'alunno con sostegno, ma tutto il sistema in cui egli si trova inserito. Per una coprogettazione ben strutturata dobbiamo sempre tenere conto di diversi aspetti: punti di forza dei docenti coinvolti; tempi per la pianificazione delle attività; gestione degli spazi utilizzati; contenuti che intendiamo trasmettere; eventuali comportamenti da monitorare; tipologia di valutazione utilizzata. Nella nostra coprogettazione ricordiamoci inoltre delle modalità e delle strategie d'insegnamento, prediligendo metodologie didattiche inclusive (di seguito ne verranno mostrate brevemente alcune fruibili in tutti i gradi di istruzione).

- *Codocenza*: per avere una vera compresenza didattica, insegnante curricolare e insegnante di sostegno devono svolgere paritariamente un'attività didattica. Esistono varie tipologie di codocenza: un docente insegna e l'altro osserva, un docente insegna e l'altro assiste, entrambi i docenti insegnano simultaneamente, i docenti insegnano alternandosi in diversi gruppi. In fase di coprogettazione è utile individuare le tipologie di codocenza più adatte e alternarle in base alle differenti attività.
- *Universal Design for Learning*: promuoviamo un ambiente di apprendimento che tenga conto delle caratteristiche e delle differenze di ciascun individuo. Per adottare questo modello pedagogico dobbiamo innanzitutto aver chiari i tre principi fondamentali su cui si basa:
  1. fornire molteplici mezzi di rappresentazione
  2. fornire molteplici forme di azioni ed espressioni
  3. fornire molteplici forme di coinvolgimento.

I nostri studenti, infatti, percepiscono e comprendono le informazioni, procedono in un ambiente di apprendimento ed esprimono ciò che sanno con modalità diverse tra loro. Anche il loro

grado di coinvolgimento e motivazione si differenzia notevolmente.

L'obiettivo è quello di progettare una situazione di apprendimento totalmente accessibile, che rispetti le diversità e con obiettivi, metodologie e strategie flessibili. Una situazione di apprendimento improntata, quindi, a forme di insegnamento, verifiche e valutazioni innovative.

- *Apprendimento cooperativo*: tramite questa tecnica di insegnamento/apprendimento possiamo coinvolgere tutti gli alunni senza dover per forza creare un percorso individualizzato. Stiamo dando, inoltre, l'opportunità agli studenti di lavorare in team ed essere valutati in base alle attività conseguite dal gruppo. La modalità migliore per strutturare un'attività di *cooperative learning* è sicuramente quella di costituire gruppi eterogenei che favoriscano relazioni positive, aiuto reciproco e rispetto per le diversità. Attraverso l'apprendimento cooperativo si ha la possibilità di elevare il livello di tutti gli studenti, anche quelli in difficoltà.
- *Didattica laboratoriale*: grazie a questa metodologia didattica i ragazzi hanno la possibilità di acquisire le competenze attraverso attività pratiche che riducono la distanza tra scuola e vita reale. Tramite i laboratori, i docenti possono personalizzare i percorsi di apprendimento andando incontro alle esigenze degli alunni con disabilità, che potranno a loro volta partecipare attivamente al lavoro di gruppo. Nella didattica laboratoriale risulta semplice creare collegamenti interdisciplinari. L'apprendimento cooperativo e la didattica laboratoriale sono due strategie di insegnamento/apprendimento che risultano ancora più efficaci e di semplice gestione se attivate con la compresenza in classe dell'insegnante curricolare e di sostegno.
- *Valutazione autentica*: fare una valutazione autentica significa innanzitutto accantonare le tradizionali verifiche scritte e le interrogazioni orali per sostituirle a un compito di realtà che permetta ai ragazzi di applicare le competenze acquisite. Per fare

una valutazione autentica dovremo quindi prendere in considerazione la capacità di risolvere problemi, compiere scelte, argomentare e realizzare un prodotto. Il consiglio è di non limitarsi a valutare il prodotto finale, ma di fornire in itinere un feedback sulle varie fasi di svolgimento. La valutazione autentica risulta ancora più efficace se affiancata da una covalutazione, ossia quando tutte le parti interessate sono chiamate a valutare il prodotto. Immaginiamo, quindi, una covalutazione in cui vengano chiamati in causa i docenti curricolari, l'insegnante di sostegno e, perché no, anche gli studenti.

- *TIC*: sono oramai lontani i tempi in cui l'insegnamento dell'informatica veniva visto come materia specifica; oramai l'uso delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione è visto come uno strumento didattico interdisciplinare. Una didattica innovativa e inclusiva deve per forza essere anche multimediale. Le nuove tecnologie ci permettono infatti di comunicare attraverso linguaggi differenti. Non avremo più una lezione frontale caratterizzata dalla sola comunicazione orale dell'insegnante, ma una lezione arricchita da immagini, testi, video, audio, andando quindi a stimolare i vari canali sensoriali. Le TIC facilitano quindi la comunicazione e sviluppano i processi di apprendimento. Non solo: attraverso software e programmi specifici possiamo creare modalità di verifiche alternative.

PUNTO 4b

## Il libro cooperativo dell'inclusione

*Lucia Carducci e Carlo Scataglini*<sup>2</sup>

### **L'inclusione**

Vivere un contesto inclusivo in classe stimola idee nuove e spinge ad alzare l'asticella degli obiettivi da raggiungere e dei prodotti da realizzare insieme ai propri studenti. Di questo si può essere convinti e, del resto, esiste la possibilità di verificarlo quotidianamente a scuola. Così come verificabili sono i principi fondamentali dei processi inclusivi, vale a dire:

- l'inclusione si teorizza e si programma partendo dalla condivisione di tempi, spazi e gruppi, ma si pratica realmente soltanto nella condivisione di attività comuni tra tutti gli studenti (non c'è vera inclusione se non esiste un reale punto di contatto tra le attività svolte da tutti gli alunni dello stesso gruppo-classe);
- l'inclusione si facilita attraverso l'attuazione di strategie cooperative tra pari, la proposta di attività innovative e accattivanti e

---

<sup>2</sup> *Lucia Carducci* è insegnante di Lettere di scuola secondaria di I grado a L'Aquila; *Carlo Scataglini* è insegnante specializzato per le attività di sostegno di scuola secondaria di I grado a L'Aquila.

- l'attuazione di interventi di adattamento dei materiali di studio alle abilità di ciascuno studente;
- l'inclusione non sopporta alcun tipo di delega a una sola figura professionale (insegnante di sostegno), ma è raggiungibile solo attraverso la presa in carico condivisa e la collaborazione organizzata tra tutti gli insegnanti, coinvolgendo attivamente anche le eventuali figure di supporto presenti, in particolare gli assistenti educativi.

### **L'idea iniziale**

Nella classe terza D di scuola secondaria di primo grado in cui abbiamo lavorato insieme, rispettivamente come insegnante di Lettere e di sostegno, ci siamo chiesti quale attività potesse sintetizzare e favorire i principi esposti sopra. Quale contesto operativo potessimo utilizzare per costruire cooperativamente un prodotto in cui ciascun alunno della classe, nessuno escluso, potesse mettere in campo le proprie risorse e vederle tradotte in una parte tangibile e visibile del prodotto finale di classe.

L'occasione e l'idea conseguente sono scaturite da un'attività svolta nel laboratorio di lettura. Avevamo raccontato ai ragazzi, attraverso un esempio concreto, come nasce e si costruisce un libro. Il percorso di vita di un libro, raccontato in un'ora soltanto, aveva affascinato la classe. Soprattutto ci premeva, in quella occasione, arrivare a una risposta per la domanda: «Chi è che fa il libro?». Naturalmente la risposta iniziale è stata fornita dai ragazzi limitandosi a leggere sulla copertina il nome dell'autore. Il viaggio di quel libro, invece, raccontato a partire dall'idea che lo aveva generato, passando per il lungo lavoro di progettazione, scrittura e redazione del testo, illustrazione, progettazione e costruzione grafica degli interni e della copertina, costruzione in fotocomposizione, fino ad arrivare alla stampa e alla rilegatura, aveva dimostrato ai nostri studenti che per «fare il libro» occorrono tante persone e che ciascuna, con un proprio ruolo e con particolari compiti, lavora in modo cooperativo

e sinergico. Abbiamo deciso così di realizzare un nostro libro, inteso come una vera e propria costruzione cooperativa da realizzare tutti insieme, con ruoli e compiti organizzati in modo funzionale all'obiettivo finale. Insomma, abbiamo deciso di creare in classe una vera e propria redazione editoriale in cui il nostro libro di racconti avrebbe percorso il suo viaggio, dall'idea iniziale fino alla stampa finale. Nello stesso tempo, noi insegnanti, avremmo lavorato in stretta collaborazione, coinvolgendo anche altri colleghi e richiedendo la loro competenza in vari settori (docenti di Arte, Tecnologia e Scienze in particolare).

### **La classe terza D**

La classe terza D era composta da 26 alunni, 14 maschi e 12 femmine. Erano presenti alcuni studenti con difficoltà nella produzione scritta, sia per quanto riguardava l'elaborazione sintattica del testo sia il lessico e l'ortografia. Il livello generale, tuttavia, era piuttosto buono e questo ha consentito di affidare agli stessi studenti compiti di tutoraggio verso i compagni più in difficoltà. In terza D era poi presente L., alunno per il quale erano previste attività di sostegno per 18 ore settimanali. L. ha seguito una programmazione con obiettivi e contenuti semplificati e, in alcuni casi, differenziati (soprattutto nell'area logico-matematica). È tuttavia un ragazzo molto intelligente e spiritoso, comunicativo, legato ai propri compagni e molto motivato a condividere con loro le attività, seppur con aiuti, semplificazioni e facilitazioni dei materiali didattici.

### **L'organizzazione dell'attività**

L'attività è stata quindi progettata, individuandone le seguenti fasi essenziali.

1. Decisione di assegnare a tutti gli alunni della classe il ruolo di *progettisti*, con il coordinamento di noi due insegnanti (Lettere e sostegno).



2. Scelta condivisa del *genere narrativo* dei racconti.
3. Scelta su base volontaria degli *alunni autori* delle bozze iniziali dei racconti.
4. Scelta dei parametri editoriali per la *scrittura* dei racconti (in particolare il numero complessivo dei caratteri).
5. Organizzazione dei *gruppi di lavoro* della redazione editoriale rispetto ai diversi ruoli e compiti per la realizzazione del libro:
  - gruppo 1: editor, per la correzione delle bozze dei racconti;
  - gruppo 2: illustratori, per la realizzazione di disegni originali o per la ricerca di immagini in Internet;
  - gruppo 3: grafici degli interni del libro, rispetto alla grafica generale del volume e a quella di ogni singolo racconto;
  - gruppo 4: grafici di copertina per la realizzazione grafica della copertina, della seconda, terza e quarta di copertina;
  - gruppo 5: autori di una presentazione da inserire all'inizio del libro;
  - gruppo 6: autori del testo per la quarta di copertina;
  - gruppo 7: fotocompositori per la costruzione al computer del libro;
  - gruppo 8: responsabili della stampa per i rapporti con la tipografia e l'impaginazione finale del libro.

#### *La progettazione: le scelte iniziali*

In fase preliminare, il gruppo di progettazione, composto da tutti gli alunni della classe e dai due insegnanti coordinatori dell'attività, dopo una discussione guidata, ha preso le seguenti decisioni:

- il libro è costituito da dodici racconti;
- per ciascun racconto vengono inserite due immagini, realizzate dagli illustratori oppure scelte tra quelle presenti in rete;
- il genere narrativo scelto è la fantascienza;
- vengono individuati i dodici alunni autori della bozza dei racconti. Tra di essi c'è L., che viene affiancato da un compagno che raccoglie le sue idee e lo aiuta nella stesura del testo. Gli autori dei testi

- vengono comunque inseriti anche nei gruppi di redazione e svolgono i relativi compiti;
- vengono individuati i ruoli e i compiti da assegnare a ciascun alunno e, conseguentemente, vengono formati i vari gruppi di redazione;
  - per quanto riguarda il titolo del libro, vengono messe ai voti diverse ipotesi presentate dagli alunni. La scelta finale è: *Spazio e Terra: un unico mondo* (figura 4.1);
  - viene costruita una tabella riassuntiva dei ruoli e dei compiti dell'attività;
  - vengono scritti in bozza i dodici racconti con i seguenti titoli:
    1. *B5*
    2. *Strano risveglio*
    3. *Un sogno misterioso*
    4. *Amicizia spaziale*
    5. *Una tartaruga speciale*
    6. *Il nuovo P7*
    7. *Lettera a un marziano*
    8. *La storia di Bill*
    9. *L'occhio di rubino*
    10. *2050*
    11. *Un UFO nel mio giardino*
    12. *Impresa di sopravvivenza.*



Fig. 4.1 Fasi della preparazione del libro.

*L'assegnazione dei ruoli e dei compiti*

Gli alunni vengono poi suddivisi nei vari gruppi di redazione con ruoli e compiti assegnati, come indicato in tabella 4.1.

TABELLA 4.1

**Ruoli e compiti assegnati agli alunni per la realizzazione del libro «Spazio e Terra»**

<b>Gruppo</b>	<b>Ruolo</b>	<b>Compiti</b>	<b>Componenti</b>
1	<i>Editor</i>	Rileggere le bozze dei racconti (almeno un passaggio di correzioni a testa da parte di due editor) e concordare le correzioni con gli autori dei racconti. (Questo compito prevede un passaggio finale di correzione anche a opera degli insegnanti.)	Alice, Alessia, Martina, Michela, Melissa
2	<i>Illustratori</i>	Disegnare illustrazioni originali o ricercarle su Internet. Concordare le illustrazioni con gli autori dei racconti e con tutto il gruppo di progetto (intera classe).	Federico, Giovanni S., Pierpaolo S., L.
3	<i>Grafici interni del libro</i>	Organizzare su carta, e successivamente al computer, la disposizione degli spazi relativi al testo e alle illustrazioni per ogni pagina del libro.	Simone, Irene, Aurora, Riccardo
4	<i>Grafici di copertina</i>	Ideare la copertina con illustrazione, titolo e gli altri elementi necessari. Organizzare, prima su carta e poi al computer, gli spazi grafici della seconda, terza e quarta di copertina.	Lorenzo R., Matteo
5	<i>Autori della presentazione</i>	Ideare e scrivere una pagina di apertura e presentazione dell'intero volume che ne riassume lo spirito e gli obiettivi e ne evidenzia le modalità di costruzione del percorso didattico.	Elisa, Chiara, Silvia
6	<i>Autori della quarta di copertina</i>	Ideare e scrivere un breve testo per la quarta di copertina che fornisca le informazioni essenziali sul contenuto del libro e su chi lo ha realizzato.	Lorella, Sara
7	<i>Fotocompositori</i>	Assemblare testi e illustrazioni al computer, secondo le indicazioni dei grafici, utilizzando un software per l'impaginazione di un libro.	Sami, Lorenzo P, Michele, Tommaso

8	<i>Responsabili della stampa</i>	Controllo finale del file impaginato dai fotocompositori. Rapporti con la tipografia per la stampa del libro. (Questi compiti vengono svolti con l'ausilio e il controllo degli insegnanti.)	Franco, Giovanni R.
---	----------------------------------	--	---------------------

### *I processi e il prodotto finale*

La finalità di un'organizzazione cooperativa dell'attività è quella di porre l'attenzione non tanto sul risultato, e quindi sul prodotto del lavoro, quanto sui processi di condivisione di responsabilità e sulle collaborazioni.

Cooperare significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni per i quali non ci può essere il successo di uno solo senza il successo di tutta la classe. Già dalla scelta del genere narrativo e del titolo del libro, i ragazzi si sono confrontati tra loro e hanno cercato un accordo, dopo aver espresso le proprie idee e ascoltato quelle degli altri. All'interno dei singoli gruppi di redazione, poi, con l'aiuto degli insegnanti, sono stati ripartiti i carichi di lavoro in modo equilibrato tra i vari componenti. Non sempre è stato trovato facilmente l'accordo sulle decisioni da prendere e per questo non sono mancati i confronti e le discussioni, finalizzati a compiere delle scelte. Non sono mancati, quindi, com'era prevedibile, i momenti in cui l'intervento degli insegnanti ha aiutato a rimuovere le situazioni di blocco, in modo da permettere di arrivare a prendere le necessarie decisioni.

Un aspetto molto importante del lavoro è stata la consapevolezza, già dalle prime fasi dell'attività, rispetto al risultato finale atteso: la realizzazione di un libro con dodici racconti di fantascienza. Per questo, ogni singola azione di ciascun componente dei vari gruppi è stata pensata e realizzata all'interno di un percorso ben organizzato e conosciuto da tutti. In questo modo, il percorso cooperativo è filato via con naturalezza e nessuno è rimasto escluso oppure si è trovato all'oscuro rispetto a quello che si stava costruendo tutti insieme.

### **L'inclusione di L. e l'inclusione di tutti**

È importante focalizzare l'attenzione sul percorso di L. all'interno di questa attività. L'alunno è stato subito responsabilizzato attraverso l'assegnazione del compito: scrivere uno dei dodici racconti, incarico, peraltro, da lui stesso richiesto. L. è un ragazzo molto bravo a inventare e raccontare storie e sempre interessato alla cronaca di attualità. Capita spessissimo che sia proprio lui a ragguagliare i propri compagni su quello che succede nel mondo. Le sue capacità di produzione scritta, tuttavia, non sono adeguate alle abilità narrative, e per questo si è deciso di affiancargli un compagno che lo aiutasse, limitandosi però a scrivere il racconto, così come L. lo aveva inventato e raccontato. Alla scrittura del suo racconto, ha fatto seguito poi il lavoro che L. ha portato avanti nel suo gruppo di redazione, quello degli illustratori, in cui ha fornito il proprio contributo con la ricerca delle immagini in Internet attraverso l'uso di un motore di ricerca. Le immagini che potevano risultare utili e, quindi, da sottoporre al parere dei suoi compagni, sono state scaricate da L. e salvate in una cartella.

Quello che è importante sottolineare è che L. è rimasto agganziato al lavoro della classe e pienamente incluso per tutto il percorso, fino a quando il libro è stato completato e stampato. Tale inclusione è ben visibile nel risultato finale, nel prodotto: L. e tutti i suoi compagni, alla fine, hanno condiviso un libro da loro realizzato, in cui ogni scelta è stata partecipata da tutti e ognuno può facilmente riconoscere il proprio lavoro, la propria fatica e il proprio frutto.

### **Il valore inclusivo dell'attività cooperativa**

Il libro *Spazio e Terra: un unico mondo* è il risultato raggiunto con il contributo di tutti gli studenti della terza D. Non sempre è così scontato che nelle attività di gruppo non strutturate ci sia una partecipazione totale di tutti gli studenti della classe. A volte capita che siano solo alcuni a «tirare la carretta» e a produrre risultati,

trainando anche gli altri, che restano disinteressati e ai margini del lavoro.

Quando, invece, un'attività risulta realmente collaborativa e inclusiva per tutti? Quando si può affermare che i valori del *cooperative learning* producono gli effetti sperati e il coinvolgimento attivo di ciascun alunno della classe, nessuno escluso? Per brevità, ci limitiamo a elencare alcuni punti essenziali, da tenere in conto nel momento in cui si progetta e poi si monitora un'attività come quella appena presentata, che persegue l'obiettivo di attivare le migliori collaborazioni tra studenti e tra gli stessi docenti.

- La *consapevolezza*. Gli obiettivi, i processi e i prodotti finali del lavoro devono essere specificati all'inizio e devono essere ben chiari a tutti (studenti e insegnanti), per tutto il periodo in cui l'attività stessa viene svolta.
- La *condivisione delle responsabilità*. Ciascuno studente è, contemporaneamente, responsabile della propria parte di lavoro e di quella di tutti i suoi compagni. Il sostegno, l'aiuto reciproco tra pari, la discussione su quanto si sta realizzando, lo scambio di idee diventano quindi fattori essenziali dell'attività.
- La *condivisione del prodotto*. Il risultato si raggiunge con l'unione di tutte le parti costruite dai diversi gruppi e il lavoro di ciascuno, ben visibile e riconoscibile all'interno del prodotto finale.
- La *discussione delle varie idee* e le *decisioni comuni*. Nel lavoro, gli alunni sono chiamati a esporre il proprio pensiero e a confrontarlo con le idee degli altri, con lo scopo finale di assumersi delle responsabilità e di arrivare a decisioni condivise, utili al raggiungimento del risultato comune.
- Le *interazioni costruttive* e il *sostegno reciproco*. In ogni momento dell'attività, gli studenti vanno stimolati a chiedere o a prestare aiuto ai propri compagni di gruppo, a seconda delle necessità e delle diverse situazioni. In questo modo si attua la circolarità delle risorse, che facilita il raggiungimento del risultato e garantisce lo sviluppo e il progresso delle abilità di ciascuno (sia di chi è aiutato sia di chi aiuta).

A titolo esemplificativo, presentiamo il racconto realizzato da L., con le relative illustrazioni e scritto in collaborazione con un compagno che si è attenuto scrupolosamente al suo compito: aiutare a scrivere il testo di una breve storia interamente ideata e sviluppata oralmente da L.

**B5**

**Autore: L.C.**

«Io sono un alieno, mi chiamo B5 e vengo da Marte.

Viaggio con una navicella spaziale per tutto l'universo e, nella mia vita, ho visitato quasi tutti i pianeti.

Un giorno dell'anno 3000 mi sono cappottato con la navicella che si è rotta e mi sono fatto molto male.

Ho chiamato il soccorso spaziale che dopo un po' è arrivato con il suo disco volante-attrezzi e ha caricato la mia navicella.

Il meccanico spaziale, aggiustando la navicella, per sbaglio ha messo i fili invertiti.

In questo modo la navicella va storta e sono finito sul pianeta Terra.

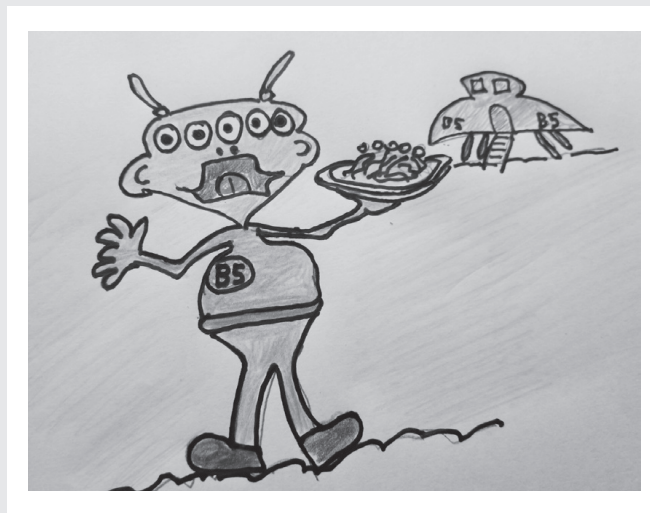
Mi piace la Terra, i paesaggi, la carbonara e gli spaghetti al sugo.

Mi manca molto il mio pianeta.

Ho portato la navicella alla rettifica e l'hanno aggiustata e ora va dritta.

Oggi ritorno al mio pianeta Marte.

Porterò con me per ricordo un bel piatto di carbonara.»



- La *pari importanza di obiettivi didattici e sociali*. Occorre che gli insegnanti e gli studenti si convincano che tutti gli obiettivi legati all'attività hanno pari dignità, sia quelli didattici (ad esempio, conoscere i diversi generi narrativi, saper scrivere un racconto, saper individuare gli errori ortografici, ecc.), sia quelli sociali (ad esempio, imparare a lavorare in gruppo, saper confrontare le proprie idee con quelle degli altri, ascoltare le indicazioni dei compagni, saper chiedere e fornire aiuti ai compagni, ecc.).
- La *maggior efficacia del lavoro cooperativo* rispetto all'attività individuale. Nell'esempio di attività presentata, il vantaggio risulta evidente: il lavoro per gruppi cooperativi ha permesso la realizzazione di un libro illustrato con dodici racconti. Il vantaggio è ben visibile rispetto alla possibilità che un singolo alunno avrebbe avuto lavorando individualmente. L'importante è che sia gli studenti sia gli stessi insegnanti abbiano la volontà di sperimentare tale innegabile vantaggio in vari contesti e attività, compresi quelli più legati ai contenuti disciplinari delle singole materie.

### **Il senso delle collaborazioni: insegnanti di classe o di sostegno?**

Ha ancora senso, oggi, parlare di insegnanti di classe e insegnanti di sostegno? Ha senso tenere in piedi una distinzione così netta, se le nostre classi sono così fortemente eterogenee e complesse da rendere quasi anacronistico ragionare su una didattica «normale» contrapposta a una didattica «speciale»?

È necessario ormai progettare attività inclusive non più in forma episodica, ma sempre più orientate verso una «normale didattica inclusiva». La modalità cooperativa, come abbiamo già detto, è sicuramente la forma più efficace per garantire l'inclusione di tutti gli alunni, anche di quelli con difficoltà scolastiche o con disabilità. Tenere distinti due percorsi — uno di classe e uno speciale per l'alunno con disabilità — non funziona, perché in ogni classe esistono diverse e complesse attitudini e difficoltà che possono essere gestite solo in un contesto di didattica inclusiva, che permetta a



ciascuno di dare il meglio e di trovarsi in un processo di sviluppo e di progresso. Di conseguenza, il lavoro dei docenti deve essere coordinato e collaborativo, non più separato e standardizzato. Può e deve essere armonizzato e reso efficace grazie a strategie come quella appena presentata, svolta nella classe terza D.

E, allora, quali sono i compiti di ciascun insegnante? Qual è il ruolo dell'insegnante di sostegno oggi? Quale sviluppo di questa figura professionale è auspicabile per arrivare veramente a una completa inclusione nelle nostre classi? Sono domande importanti che noi lasciamo aperte, perché rappresentano un dibattito fondamentale e che di certo non possono essere soddisfatte da risposte veloci e superficiali. Noi riteniamo soltanto che la possibilità della contemporaneità di due docenti nella stessa classe sia fondamentale per la progettazione e la realizzazione di attività come quella appena presentata. Siamo convinti che, attraverso un'organizzazione cooperativa funzionale, le competenze e le risorse di ciascun insegnante riescano a emergere, armonizzarsi, integrarsi tra loro e a produrre effetti diretti e positivi sullo svolgimento del lavoro. Sono finiti i tempi dell'insegnante di sostegno che si prende cura di un solo alunno con disabilità, mentre l'insegnante di classe si occupa di tutti gli altri. Questa vecchia e sterile concezione del sostegno come delega esclusiva non funziona più e deve essere superata completamente. Si deve costruire una nuova idea del «fare sostegno» che si basi sulle collaborazioni tra docenti, sulla vera accettazione di ogni diversità, sull'aiuto diffuso, sulla preziosissima risorsa rappresentata dai compagni di classe, sulla specializzazione di tutti i docenti, sulla competenza operativa rispetto a concrete ed efficaci strategie didattiche di facilitazione e di semplificazione dei materiali e dei contenuti disciplinari. Questo può essere un valido punto di partenza: il futuro dell'inclusione nelle nostre scuole può costruirsi proprio partendo da qui.



## PUNTO 5

# Cura e promuove interventi educativi e didattici fondati su evidenze (Evidence based/informed)

Una scuola inclusiva deve essere in grado di realizzare interventi educativi e didattici efficaci, che facciano una differenza visibile, ovvero che portino l'alunno/a al raggiungimento delle competenze previste per lui/lei. Soprattutto dagli alunni/e con situazioni di alta complessità, e dalle loro famiglie (ad esempio, nelle situazioni di Disturbi dello spettro autistico), del tutto comprensibilmente, viene una forte richiesta di azioni efficaci, fondate sulle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica nel campo psico-educativo e didattico.

Anche in Italia si va diffondendo una cultura didattica orientata al principio dell'*Evidence based/informed*, si vedano ad esempio gli scritti di Calvani, Vivanet, Pellegrini, Trincherò, Cottini, Morganti.

Situazioni particolarmente delicate, come ad esempio i Disturbi dello spettro autistico, richiedono interventi estremamente specifici, che la ricerca scientifica e anche i documenti ufficiali del Ministero della Salute hanno ormai ben definito: la scuola inclusiva deve essere in grado di attivarli, certo anche in collaborazione con esperti esterni, che forniscano però un supporto continuo ai docenti curricolari nell'uso quotidiano e normalizzato di queste strategie nell'ambito del lavoro ordinario. Nel caso invece in cui l'esperto entri a scuola

e lavori direttamente con l'alunno/a in questione, senza travasare le sue competenze in quelle dei docenti curricolari, impoverisce la comunità scolastica e lavora di fatto contro l'inclusione. Su questo punto deve essere particolarmente attento e vigilare l'insegnante di sostegno inclusivo, per non diventare lui stesso, attraverso una sua competenza tecnica isolata, un fattore di esclusione. Il punto è cruciale, e se ne è discusso ormai da molto attraverso il concetto di «speciale normalità». L'insegnante di sostegno inclusivo conosce bene i funzionamenti «speciali» di alcuni alunni/e e sa usare bene alcuni interventi «speciali», che la ricerca ha documentato come efficaci in tali situazioni (si pensi ad esempio alle varie modalità di Comunicazione Aumentativa Alternativa per alunni con difficoltà di comunicazione), ma non si isola affatto in situazioni chiuse di intervento 1 a 1, gestite solamente da lui; al contrario, diffonde questa sua competenza speciale nella normalità delle situazioni di apprendimento e di relazione, che diventano così «normalmente speciali», arricchendosi di principi attivi tecnicamente validi, e nel contempo smussando quegli spigoli di tecnicismo che applicazioni rigide e separate possono produrre. Risulta dunque evidente che l'insegnante di sostegno inclusivo diventa principalmente un formatore, un «abilitatore di contesti» (come direbbe Andrea Canevaro), un motivatore a far fare anche ad altri le cose efficaci, e questa funzione necessita di competenze specifiche.

Rispetto al tema dell'efficacia degli interventi, l'insegnante di sostegno inclusivo dovrebbe tenere sotto controllo lo sviluppo di sempre nuove conoscenze educative e didattiche nei due campi dell'evidence based in educazione e nell'altrettanto interessante campo delle ricadute didattiche delle scoperte delle neuroscienze. Questo secondo campo cerca di riconciliare la scuola con l'errore cartesiano del dividere irrevocabilmente la mente dal corpo (corpo nella sua globalità, non solo cervello e sistema nervoso...), stimolando, tra l'altro, forme di insegnamento il più possibile consapevoli di ciò che le neuroscienze hanno compreso del funzionamento del cervello umano quando apprende, ragiona, ricorda, imita, ecc.

PUNTO 5  
A proposito di efficacia

*Marianna Traversetti e Amalia Lavinia Rizzo*<sup>1</sup>

### **Introduzione**

Nel contributo si illustrano attività didattiche per lo sviluppo della comprensione del testo ai fini dello studio, in classi quinte di scuola primaria frequentate da alunni con Disturbi specifici di apprendimento/DSA e Disturbo della comprensione del testo<sup>2</sup> e da

---

<sup>1</sup> *Marianna Traversetti*, PhD e assegnista di ricerca nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stata insegnante a tempo indeterminato nella scuola primaria; *Amalia Lavinia Rizzo* PhD e ricercatrice in Didattica e pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stata insegnante di sostegno a tempo indeterminato nella scuola secondaria di I grado.

<sup>2</sup> APA (2013), *DSM-5 Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC. Trad. it., *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta edizione di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Inganni, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini.

alunni con disabilità intellettiva.<sup>3</sup> Le attività sono state caratterizzate dall'uso di alcune tra le strategie didattiche più efficaci in ottica EBE (*Evidence Based Education*),<sup>4</sup> per migliorare la comprensione e lo studio di testi linguistici e informativo-espositivi, e sono state inserite in un percorso di ricerca-formazione realizzato in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Tale percorso ha previsto: la somministrazione di prove di ingresso per verificare il livello di comprensione; la realizzazione di un corso di formazione agli insegnanti; l'attività didattica in classe da parte degli insegnanti; la somministrazione di prove di uscita.

### **Descrizione della classe**

La classe era costituita da 25 alunni, tra cui 11 con BES (un alunno con Disturbo dell'espressione scritta e Disturbo del calcolo; due con Disturbo dell'espressione scritta, della lettura, del calcolo, del linguaggio e della comunicazione sociale; uno con disabilità intellettiva medio-grave; uno con disabilità intellettiva lieve; uno con Disturbo dell'espressione scritta, della lettura, del calcolo; due con Disturbo dell'espressione scritta e della lettura; uno con Disturbo della comprensione del testo; uno con Disturbo della lettura e della comprensione del testo; uno con Disturbo del linguaggio, Disturbo dell'espressione scritta, e della lettura e della comprensione del testo). Da ciò si evincono una grande eterogeneità di bisogni

<sup>3</sup> Tutte le attività descritte sono state realizzate nella classe quinta A della scuola primaria «Ernesto Chiovini» di Roma (a.s. 2018-2019). Le attività sono state coordinate e condotte in classe dall'insegnante Francesca Casamassima (referente del progetto), svolte anche in collaborazione con le altre docenti su posto comune e di sostegno.

<sup>4</sup> Hattie J. (2016), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge; Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.

formativi e la diffusione di comorbidità con altri disturbi evolutivi. Era dunque necessaria una didattica in grado di evitare che tale situazione incidesse negativamente sull'evoluzione delle difficoltà di apprendimento<sup>5</sup> e sullo studio.

### **La formazione preliminare degli insegnanti**

Le attività didattiche sono state avviate a partire dalla formazione degli insegnanti, nel corso della quale sono stati presentati gli elementi essenziali per la promozione della comprensione del testo, illustrate le principali difficoltà incontrate nello studio dagli alunni con BES e descritte le strategie didattiche più efficaci, in ottica EBE, per migliorare la comprensione del testo di studio.<sup>6</sup> Durante la formazione, attraverso simulazioni, gli insegnanti hanno imparato ad applicare le strategie didattiche su un repertorio di testi predisposto per la formazione e su testi di particolare interesse in classe quinta, appositamente scelti. La formazione<sup>7</sup> ha stimolato la condivisione e il confronto all'interno del gruppo e ha consentito di sollevare riflessioni sulle diverse strategie in relazione ai peculiari bisogni degli alunni e di individuare i punti di forza e le criticità dei testi di studio. Ciascun incontro ha avuto per oggetto la presentazione di ognuna delle strategie didattiche e del relativo repertorio di testi da impiegare per le discipline italiano, storia, geografia e scienze. In particolare, sono state esemplificate quattro strategie didattiche e le relative modalità di lavoro: *reciprocal teaching*; strate-

---

<sup>5</sup> Militerni R. e Militerni G. (2013), *Psicologia dello sviluppo*, Napoli, Idelson-Gnocchi Editore.

<sup>6</sup> Chiappetta Cajola L. e Traversetti M. (2017), *Metodo di studio e DSA: Strategie didattiche inclusive*, Roma, Carocci.

<sup>7</sup> Alla formazione hanno fatto seguito contatti continui tra le scriventi — entrambe insegnanti attualmente impegnate in attività di ricerca universitaria — e l'insegnante referente, nonché frequenti visite in classe, al fine di monitorare le attività, avviare a eventuali criticità emerse e offrire una consulenza didattica per migliorare la partecipazione degli alunni con BES.

gie cognitive, metacognitive e autoregolative per lo studio dei testi; mappe concettuali; *direct instruction*.<sup>8</sup>

### **Il *reciprocal teaching*: aspetti metodologici**

Il *reciprocal teaching* è un programma metacognitivo e cooperativo di alta efficacia (ES = 0.74),<sup>9</sup> nato per gli studenti a rischio di insuccesso formativo e ritenuto valido dalla ricerca EBE anche per coloro che presentano disturbi di apprendimento.<sup>10</sup>

Tramite il *reciprocal teaching*<sup>11</sup> sono state insegnate agli alunni le tecniche di lettura messe in atto in maniera naturale dai «buoni lettori», come: fare previsioni dopo aver letto il titolo o una prima parte del testo (*predicting*); porsi domande sui contenuti importanti di quanto letto (*questioning*); comprendere che ci sono delle parole che non si conoscono e cercarne il significato (*clarifying*); produrre sintesi in cui tutti gli elementi importanti del testo siano presenti (*summarising*). L'attività si è svolta su 20 testi di diversa tipologia di discipline linguistiche, storico-geografiche e scientifiche. Sui primi tre testi di ciascuna tipologia, gli alunni hanno osservato il modellamento cognitivo dell'insegnante; nei successivi, hanno lavorato in coppia con un compagno. Durante il modellamento l'insegnante, che prima aveva letto il testo in modo espressivo e coinvolgente, ragionava a voce alta (*thinking aloud*), rendendo così «visibili» i processi di pensiero che si attivano

<sup>8</sup> Ciascuna di esse, agendo sul potenziamento dell'architettura cognitiva e metacognitiva degli alunni, ha dimostrato di avere un'alta efficacia e quindi un valore di *effect size* (ES) maggiore di 0.40.

<sup>9</sup> Per tutti i valori ES, abbiamo fatto riferimento a: Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson.

<sup>10</sup> Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*, New York, Routledge.

<sup>11</sup> Palincsar A.S. e Brown A.L. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, «Cognition and Instruction», vol. 1, n. 2, pp. 117-175.



durante la lettura.<sup>12</sup> Per ciascuna fase del reciprocal teaching, il modellamento era quindi l'occasione per verbalizzare la tipologia di domande che un buon lettore si pone mentre legge e alle quali cerca una risposta all'interno del testo. Le possibili domande di ogni fase sono state scritte anche su un cartellone e per ciascuna è stato individuato un oggetto che le richiamava: un cappello da mago per il predicting, una lente di ingrandimento per il clarifying, un grande paio di occhiali giocattolo per il questioning, un setaccio per il summarising (tabella 5.1).<sup>13</sup>

TABELLA 5.1  
Le 4 fasi del reciprocal teaching

Fase del reciprocal teaching	Processi di pensiero dei «buoni lettori»	Possibili domande da porsi
<i>Predicting</i>	Si avanzano ipotesi sulle informazioni che si ricaveranno dal testo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cosa si dirà in questo testo?</li><li>• Cosa accadrà in seguito?</li></ul>
<i>Clarifying</i>	Ci si occupa degli aspetti per i quali il testo è difficile da comprendere.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ci sono parole difficili o frasi che non capisco?</li><li>• Cosa posso fare per capirle?</li></ul>
<i>Questioning</i>	Si generano domande mentre si legge il testo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Chi (Who)?</li><li>• Che cosa (What)?</li><li>• Dove (Where)?</li><li>• Quando (When)?</li><li>• Perché (Why)?</li></ul>
<i>Summarising</i>	Si identificano, si parafrasano e si sintetizzano le informazioni, tralasciando i dettagli di minore importanza.	«Come posso dire in poche parole il succo di quello che ho letto?»

<sup>12</sup> Il ragionamento dell'insegnante era volto a mostrare i processi che notoriamente sottostanno alla comprensione del testo: comprendere come le parole presenti nei testi sono collegate tra di loro (principio di coesione), individuare la connessione semantica tra le frasi (principio di coerenza), integrare le informazioni nuove con quelle precedentemente acquisite, predette o inferite.

<sup>13</sup> Lo spunto per questa soluzione metodologica nasce da un video introduttivo al *reciprocal teaching* nella scuola primaria: <https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>.

Nell'attività sui testi successivi al modellamento, gli allievi hanno lavorato in coppia mentre l'insegnante supportava il processo offrendo opportune informazioni di ritorno (*feedback*).<sup>14</sup> In occasione del feedback, l'insegnante poteva confermare la correttezza delle risposte, ma anche evidenziare la necessità di migliorarle.<sup>15</sup> In questo caso suggeriva possibili strade per completare o integrare il compito, facendo sempre molta attenzione a usare un linguaggio — verbale e non verbale — che non scoraggiasse gli alunni, ma che ne aumentasse la motivazione e l'impegno. In questo senso, il feedback aveva anche il compito di facilitare gli alunni nel monitoraggio della propria prestazione, aiutandoli a sviluppare strategie di apprendimento e di rilevazione degli errori, fornendo modalità alternative di elaborazione e, in definitiva, riducendo il carico cognitivo.<sup>16</sup>

### **Le strategie cognitive, metacognitive e autoregolative per lo studio dei testi attraverso la *direct instruction*: aspetti metodologici**

Successivamente al reciprocal teaching, si è proposto l'impiego delle strategie cognitive di studio, efficaci in ottica EBE, strettamente connesse alle strategie di metacognizione e di autoregolazione, ovvero a «quelle particolari modalità che possono essere intenzionalmente impiegate dagli studenti per ottimizzare la qualità dei propri risultati relativamente alla comprensione, all'organizzazione e al ricordo del materiale studiato».<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Anche il feedback rientra tra le strategie più efficaci in ottica EBE in quanto presenta un ES molto alto (0.73).

<sup>15</sup> Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, op. cit.

<sup>16</sup> Poiché la mente umana ha dei limiti in termini di attenzione, memoria ed elaborazione, è importante che la didattica tenga conto dell'importanza di non sovraccaricare, ma al contrario di alleggerire il carico cognitivo, cioè la quantità di impegno cognitivo che si attiva nello svolgimento di un compito di apprendimento. Si veda anche: Sweller J., Ayres P. e Kalyuga S. (2011), *Cognitive load theory*, New York, NY, Springer.

<sup>17</sup> Bonaiuti G. (2014), *Le strategie didattiche*, Roma, Carocci, p. 158.

Sui testi, l'insegnante referente del progetto ha mostrato le opportune modalità:<sup>18</sup> individuare le parole chiave ed evidenziarle in rosso per una maggiore memorizzazione; distinguere le informazioni principali da quelle secondarie, evidenziando entrambe le tipologie con colori specifici (in verde le informazioni più importanti, in blu quelle secondarie, in giallo le informazioni che non sono essenziali ma che, se si ricordano, possono arricchire il livello di comprensione); elaborare, a margine di ogni capoverso letto, una nota che riassume il contenuto più rilevante; redigere parafrasi di testi per rielaborarne il contenuto ai fini dello studio. Tutte le strategie sono state insegnate agli alunni della classe secondo i principi della *direct instruction*,<sup>19</sup> ovvero mediante un insegnamento esplicito da parte dell'insegnante che ha sia facilitato l'apprendimento utilizzando il modellamento, sia costantemente accompagnato la pratica guidata, sia fornito feedback e supporto.<sup>20</sup>

### **Considerazioni conclusive**

Secondo l'insegnante Francesca Casamassima, che ha coordinato il lavoro, il reciprocal teaching ha favorito il recupero delle difficoltà degli studenti<sup>21</sup> ed è stato uno «strumento potente» anche per gli alunni con BES. Questi ultimi, infatti, sono progressivamente migliorati nel processo di comprensione del testo, in particolare «nel fare domande, ipotesi, nell'arrivare a sintesi e nel gestire il

---

<sup>18</sup> Chiappetta Cajola L. e Traversetti M. (2017), *Metodo di studio e DSA*, op. cit.

<sup>19</sup> Alla *direct instruction* è riconosciuto un ES di 0.59.

<sup>20</sup> Un'ulteriore strategia applicata in classe è stata quella delle mappe concettuali, cioè di dispositivi che mostrano visivamente il rapporto e le interconnessioni tra i concetti illustrati in un testo e sostengono gli alunni nella produzione di sintesi e nell'organizzazione delle informazioni e degli argomenti principali. L'impiego sistematico delle mappe concettuali è risultato essere molto efficace in quanto presenta un ES di 0.55.

<sup>21</sup> Le riflessioni dell'insegnante Francesca Casamassima sono state raccolte dalle scriventi tramite un'intervista semistrutturata.

tempo». Inoltre, alcuni alunni, che nelle discussioni collettive relative alla lettura di un testo inizialmente «non riuscivano a fare interventi pertinenti, sono stati più sicuri nell'intervenire».

In particolare per gli alunni con DSA, l'apprendimento della strategia «è stato determinante» per imparare una modalità di studio delle discipline linguistiche, storico-geografiche e scientifiche. Nella fase del *clarifying*, «si è accesa la lampadina, il bisogno di fermarsi e cercare il significato», riflessione che prima non era mai avvenuta. La fase più complessa è stata quella del *summarising*, soprattutto per gli alunni con DSA, «più centrati sul gioco di trovare e contare le 20 parole entro cui scrivere la sintesi più che sul riassumere il contenuto». A partire da questa constatazione l'insegnante, che aveva ben chiaro fin dall'inizio che la cosa principale era cogliere le informazioni più importanti piuttosto che rispettare il limite massimo di 20 parole, ha ritenuto più appropriato «rallentare il lavoro» sui testi successivi «perché era più opportuno soffermarsi sulla fase che prevedeva la lettura di più sintesi realizzate dalle diverse coppie e soffermarsi quindi maggiormente sulla qualità di queste».

L'attività di coppia, in particolare per gli alunni con BES, ha rappresentato un ulteriore punto di forza. Per l'organizzazione delle coppie, l'insegnante ha svolto preliminarmente «una prova in cui i livelli fossero omogenei, oppure disomogenei ma non eccessivamente discostanti». Ha pertanto accoppiato compagni che «non si sostituissero all'alunno con disturbo o disabilità, in modo che non diventasse assistenzialismo». Solo in un caso, quello di un'alunna con DSA di tipo misto e di livello grave, i compagni di coppia sono stati sostituiti più volte, in quanto l'alunna «non si attivava, piuttosto aspettava che la compagna facesse la sintesi, e quest'ultima se ne lamentava».

Anche l'impiego delle strategie cognitive, metacognitive e autoregolative «ha riscosso un interesse elevato in tutti gli alunni». Gli alunni con BES hanno partecipato all'attività didattica «in maniera attiva, acquisendo via via maggiore sicurezza esecutiva ed espositiva, fino a raggiungere un grado molto soddisfacente di utilizzo delle

*A proposito di efficacia*

strategie, valutato tenendo conto delle personali difficoltà di partenza». Tutti gli alunni della classe, secondo l'insegnante, infatti, «hanno fatto rilevare un netto miglioramento nella comprensione del testo. In particolari situazioni è stato possibile rilevare un aumento evidente di interventi spontanei durante le discussioni comuni» sull'uso delle strategie di volta in volta utilizzate.



## PUNTO 6

### **Attiva tutte le risorse della scuola e dell'extrascuola per prevenire e contrastare ogni forma di marginalizzazione e discriminazione**

Quante forme di marginalizzazione, esclusioni clamorose, ma anche microesclusioni striscianti, talvolta inconsapevoli, esistono nelle nostre scuole? La grande retorica della *Scuola Italiana Pienamente Inclusiva* spesso ci ha resi ciechi di fronte alle tante situazioni di inefficienze e scadente integrazione/inclusione. Diciamo che questa cecità ha colpito principalmente la sfera politico-amministrativa e parte dell'accademia universitaria: gli insegnanti e le famiglie, invece, ci vedono benissimo e non esitano a denunciare, anche violentemente, i problemi del sistema, anche se, per ovvi motivi, il mondo della scuola troppo spesso si difende e si auto-assolve. Un insegnante di sostegno inclusivo non deve avere pietà nel cercare e mettere in luce le disfunzioni emarginanti della sua scuola. Non è facile, anche perché alcuni fatti e situazioni possono essere motivati e interpretati in modi opposti. «Esce dall'aula con il suo insegnante di sostegno perché non può reggere questa attività, è per il suo bene, ne ha bisogno»: questa è una spiegazione che può assolvere pratiche di microesclusione «per il suo bene»... pensiamo, come altro esempio, alle frequentissime esclusioni degli alunni/e con disabilità complessa dalle gite scolastiche con

pernottamento (si vedano i dati ISTAT): incapacità/non volontà di organizzarsi adeguatamente o impossibilità impossibile? E così in tante altre situazioni in cui si possono annidare forme di marginalizzazione, come ad esempio nelle attività sportive e motorie (le squadre si compongono escludendo spesso i più deboli).

Una forma di marginalizzazione che si può nascondere nei Piani educativi individualizzati può essere quella del sovradimensionare obiettivi e attività diversi da quelli curricolari previsti per la classe, in nome della grande distanza tra l'attuale livello di competenza dell'alunno/a e le richieste delle attività della classe. In questo modo si rischia di confezionare un PEI emarginante, spesso sganciato dalle attività del gruppo-classe e svolto prevalentemente in aula di sostegno o comunque fuori. Un PEI fondato sul modello ICF richiede certamente che siano fissati obiettivi negli ambiti delle funzioni corporee (ad esempio, attenzione e memoria) e nelle attività personali (ad esempio, autonomie personali o comunicazione e linguaggi), ma richiede anche, per essere globalmente equilibrato, una definizione di obiettivi di acquisizione di competenze anche nei vari ambiti della partecipazione sociale, di cui quello del ruolo di alunno/a che frequenta le attività della sua classe di appartenenza è fondamentale.

Una forma sottile di marginalizzazione, che vivono spesso anche gli alunni/e con Disturbi specifici dell'apprendimento, è anche quella dell'abbassamento improprio delle aspettative didattiche nei loro confronti, che può portare a trattamenti che violano il principio di equità, attraverso «regali» didattici mortificanti (sufficienze e voti alti immeritati), che alimentano negli altri compagni sentimenti di ingiustizia, spesso lasciati irrisolti e non elaborati attraverso il lavoro dei docenti.

Un ruolo importante dell'insegnante di sostegno inclusivo è anche quello di mediatore competente tra i colleghi curricolari che rilevano difficoltà in qualche alunno/a e vorrebbero invitare la famiglia a riferirsi ai servizi sanitari per accertamenti ed eventualmente un iter diagnostico. Ovviamente questo aspetto del



lavoro «di sostegno» si rivolge alla totalità degli alunni e non solo al «proprio» alunno, ma questa dimensione larga e complessiva è il tratto fondamentale dell'essere un insegnante di sostegno inclusivo. Questo lavoro di snodo competente aiuta i colleghi a non generare falsi positivi con invii impropri e contemporaneamente a non trascurare situazioni che, a uno sguardo più attento, rivelerebbero necessità di approfondimento conoscitivo più tecnico. Ricordiamo tutti il dibattito suscitato dalle direttive ministeriali sui Bisogni educativi speciali del 2012 e 2013, quando, tra le altre disposizioni, si attribuiva alla professionalità e alla responsabilità dei docenti la definizione, con conseguente Piano didattico personalizzato, della situazione di alunno con BES, sulla base di «ben fondate considerazioni pedagogico-didattiche». Un insegnante di sostegno inclusivo può essere la persona che aiuta competentemente i colleghi a fare queste ben fondate valutazioni pedagogico-didattiche, evitando loro la ricerca di specialisti per avere la «diagnosi di BES», la tentazione di etichettare come BES ogni difficoltà o il disimpegno del non riconoscere il proprio ruolo pedagogico-didattico anche in questa responsabilità utile per rispondere a un bisogno/diritto di personalizzazione di qualche alunno/a.

Un discorso a parte va fatto rispetto all'aula di sostegno, o a tutte quelle varie alette o spazi dedicati (esplicitamente o implicitamente) soltanto, o quasi, agli alunni con varie tipologie di Bisogni educativi speciali. Se un qualunque spazio viene dedicato solamente a questa categoria di alunni diventa evidentemente stigmatizzante e legittimerà, incentivandole, tutte le varie forme di *push/pull out* dalle classi. Una struttura induce un comportamento. Se invece uno spazio (o più) venisse gestito come risorsa aperta a tutti gli alunni, ed effettivamente usato da vari gruppi eterogenei per varie attività, allora il suo potenziale segregante sarebbe eliminato e si andrebbe nella direzione positiva della moltiplicazione delle opportunità di apprendimento per tutti. In questa ricerca e contrasto dei vari fenomeni di marginalizzazione ed esclusione, l'insegnante di sostegno inclusivo deve trovare buoni alleati, e il

suo sforzo maggiore penso debba essere nella direzione del cercare la «student voice», e cioè del supporto, abilitazione e ascolto sistematico di ciò che gli alunni/e dicono e raccontano sull'esperienza scolastica. Ormai esiste un'ampia letteratura nel campo dell'ascolto della voce dei protagonisti dei percorsi di inclusione, anche a età molto basse e con disabilità importanti a livello cognitivo. Ascoltando la loro voce si scoprono cose molto interessanti sull'inclusività della nostra scuola, cose estremamente utili per le attività del prossimo punto.

PUNTO 6  
Gli infiniti mondi del possibile

*Fabio Filosofi*<sup>1</sup>

**Sostenere il sostegno: per una realtà scolastica equosostenibile ed equosolidale**

Riflettere sulla scuola del futuro e soprattutto sui cambiamenti relativi alle visioni inclusive risulta sempre complesso, ma allo stesso tempo rappresenta una sfida nei confronti della quale nessun insegnante può tirarsi indietro: sin dagli inizi della mia carriera (circa quindici anni fa) come insegnante di sostegno, ho percepito la necessità di un cambiamento radicale nell'attuazione di una realtà scolastica che potesse sostenere l'equità e che, allo stesso tempo, potesse sradicare pensieri e pratiche educativo-didattiche divenute oramai del tutto inadeguate alle tensioni inclusive di cui le scuole del nostro Paese hanno sempre più bisogno.

Mi piace pensare alla scuola del futuro come a un luogo in cui le visioni utopiche si concretizzano e diventano man mano realtà

---

<sup>1</sup> *Fabio Filosofi* è dottorando presso l'Università degli Studi di Trento. Svolge anche l'attività di formatore di sostegno e conduce laboratori teatrali per la promozione delle abilità sociali.

permeate in maniera profonda e completa da visioni inclusive: un sistema-contesto scolastico in cui, senza rigide divisioni di prospettive, dirigenti, segretari, collaboratori scolastici, educatori, insegnanti di classe e insegnanti di sostegno pianificano e intervengono dal punto di vista educativo-didattico, determinando mutamenti che, partendo dalla prassi quotidiana, possono stabilizzarsi all'interno di tutta la realtà scolastica e permeare ogni contesto educativo.

Soltanto grazie a questo cambio di prospettiva si potranno prefigurare realtà nuove, apparentemente e inizialmente così difficili da realizzare, ma che divengono fattibili e sostenibili nel momento in cui la comunione di intenti verso l'orientamento inclusivo diviene forza di cambiamento.

Il gioco di parole «sostenere il sostegno» immette nel termine un significato di reciprocità (almeno fin quando l'insegnante specializzato nell'inclusione continuerà a essere chiamato in tal modo) che propone come messaggio fondamentale l'abbattimento delle barriere tra dimensione del sostegno e dimensione curricolare. Molto spesso, infatti, le idee e le visioni dell'insegnante di sostegno viaggiano parallele alla programmazione didattica della classe perché concepite separate, spesso inconciliabili tra loro e destinate quindi a non incontrarsi mai.

Ecco perché la proposta di uno sviluppo equosostenibile delle risorse che ruotano all'interno della realtà scolastica, attraverso un cambiamento di prospettiva spiccatamente e intenzionalmente inclusivo, ha come fine ultimo quello di offrire a ciascun individuo le stesse opportunità di autoindividuazione, di riconoscimento, di realizzazioni del sé e di aspirazione agli infiniti mondi del possibile.

### **Setting inclusivi: discorsi e rappresentazioni**

L'insegnante di sostegno e tutti gli insegnanti (perché la loro forza è l'unione e la condivisione di visioni e prospettive) avranno sempre più il compito di promuovere setting inclusivi al fine di re-

lativizzare ogni tipo di categorizzazione (che rischia costantemente di sfociare in pregiudizio) e di fronteggiare la tendenza al conformismo purtroppo ancora molto presente in tante istituzioni scolastiche: tutta la comunità educativa interverrà, quindi, sui discorsi che si propongono agli alunni durante le attività educativo-didattiche, contribuendo alla promozione della cultura delle differenze per fronteggiare i casi oramai troppo frequenti di bullismo e di macro e microesclusione.

Le microesclusioni, spesso poco visibili agli occhi degli stessi insegnanti e degli alunni, remano costantemente contro le leggi e le prospettive inclusive perché cristallizzano l'inclusione in una realtà unidimensionale: l'inclusione fisica degli alunni con bisogni speciali all'interno della classe.

L'inclusione, invece, possiede un carattere fortemente multidimensionale: ecco perché l'insegnante di sostegno dovrà intervenire proprio sulle molteplici direzioni atte a creare una comunità inclusiva di apprendimento.

Le realtà a rischio di esclusione dovranno diventare realtà naturalmente incluse in quel *continuum* virtuoso all'interno del quale non sarà più possibile percorrere il pensiero dicotomico che distingue tra «alunni già inclusi» e «alunni da includere» o «alunni sempre a rischio di esclusione».

Penso a un gruppo di insegnanti di sostegno e di insegnanti curricolari che lavora su queste prospettive volte alla promozione della specificità e dell'unicità di ogni essere umano, proponendo a cadenza settimanale storie, racconti e immagini in cui si parla di persone con differenti tipi di carattere, con differenti funzionamenti, fisionomie, fisicità, pensieri e orientamenti, non solo evidenziando gli aspetti di eccezionalità legati alle loro vite, ma anche e soprattutto mettendo in luce gli aspetti di vita quotidiana. In tal modo sarà possibile eliminare il concetto di diversità inteso come una condizione strana, straniante, complicata, imbarazzante, tendente a un relativo e conformistico pensiero omologante o alla circoscrizione di un individuo a una categoria limitante (come accade

spesso con i termini «disabilità», «etnia», «genere», «religione», «omosessualità» e «transessualità»).

L'ottica dell'insegnante di sostegno, quindi, dovrà essere protesa verso il tentativo di sradicare il pensiero tendente a generalizzare metonimicamente la parte per il tutto: l'insegnante specializzato non cercherà di sanare il gap tra differenti individualità tentando di accorciare le distanze, ma creerà, attraverso mirate strategie educativo-didattiche, un continuum in cui non sarà più possibile pensare a una gerarchia basata su un supposto prestigio valoriale entro cui una parte di individui sono in una posizione più alta e per questo più lontana da raggiungere.

Tutte le figure che ruotano intorno alla realtà scolastica dovranno abbracciare questo tipo di orientamento e di approccio inclusivo. Sarà importante agire prima, durante e dopo episodi di bullismo o di macro e microesclusione che contribuiscono a creare tacitamente gerarchie di superiorità o di prestigio, anche se nascoste da un'inclusione formale che gli insegnanti, loro malgrado, sono costretti a veicolare e molto spesso ad accettare.

La possibilità e la volontà da parte degli insegnanti di intervenire costantemente a livello rappresentativo e narrativo sulla relativizzazione dei modi di vestire, dei modi di pensare, di essere e di apparire farà sì che tutto il personale — dirigenti, segretari, collaboratori, educatori, insegnanti e alunni — potrà sviluppare e percorrere un pensiero inclusivo condiviso e sostenibile.

La riflessione sul pregiudizio dovrà rappresentare un approfondimento sul pericoloso rischio per ogni individuo di essere escluso nel momento in cui vengono meno le fondamenta e il sostrato inclusivi e si antepongono leggi e visioni proposte e validate dai media (che possono influenzare alunni, genitori e anche tutto il personale scolastico).

Auspico la possibilità di collaborazioni sempre più frequenti tra insegnanti di sostegno di classi diverse al fine di approfondire discorsi e introdurre rappresentazioni da proporre agli alunni: questi scambi proficui permetteranno ai docenti di lavorare sulle mo-

dalità in cui i bambini e i ragazzi «guardano» la realtà e su come proporre loro un modo di parlare, di narrare e di rappresentare il mondo delle differenze.

Credo nella possibilità di collaborazione tra insegnante di sostegno e insegnante di classe, interazioni foriere di stimolanti riflessioni prima, dopo e durante le attività educativo-didattiche. Sarà sempre importante che gli insegnanti (soprattutto quelli di sostegno) non siano mai lasciati soli, ma siano sostenuti da un dirigente che viaggi sulla stessa linea d'onda inclusiva e che sia consapevole dell'importanza dell'intima unione tra sfera educativa e sfera didattica.

Penso a un insegnante di sostegno e a un insegnante di classe che contribuiscono a innestare la didattica sull'educativo e sulla rappresentazione delle differenze e che uniscono naturalmente la programmazione curricolare con quella personalizzata e individualizzata, senza aver paura di togliere tempo alla didattica, perché secondo questa nuova ottica tutta l'offerta formativa, educativa e didattica costituirà un continuum in cui non ci potrà essere alcuna divisione. Perché divisione fa rima con separazione ed esclusione.

## **I viaggi e le visite didattiche**

Un viaggio, una gita o una visita culturale rappresentano importanti scoperte attraverso l'esplorazione. La scuola ha il compito di diventare un contesto esperienziale in cui il termine «esperienza» possa significare condivisione di differenti espressioni, vissuti e predisposizioni.

Episodi come quelli che leggiamo tramite i mezzi di informazione e che ci parlano di alunni con bisogni speciali rimasti in classe oppure a casa perché non sussistevano le condizioni per la partecipazione alla gita o alla visita didattica non dovranno più verificarsi: la scelta della meta da visitare sarà vagliata e programmata dal team docente secondo un'ottica inclusiva. Prima di tutto, infatti,

un'uscita didattica rappresenta un'esperienza di condivisione e, quindi, se un alunno non può scalare una montagna o non può nuotare nel mare (almeno con le risorse presenti nella scuola, una non abilità sempre e comunque relativa a un determinato contesto e quindi non generalizzabile in quanto situazionale e contestuale), si dovrà lavorare nell'ottica del pensiero affermativo derivante dalla domanda: «Quale visione educativo-didattica deve essere sottesa affinché tutti gli alunni possano partecipare e sentirsi parte del gruppo e in grado di partecipare?». Lo stesso approccio sarà adottato dagli insegnanti nel caso in cui, ad esempio, avranno nella loro classe un alunno o un'alunna che ha solo la mamma o il papà oppure due mamme o due papà: il pensiero sotteso sarà quello di presentare e rappresentare non solo il modello della famiglia cosiddetta «tradizionale», ma anche quello relativo alle famiglie monogenitoriali e omogenitoriali.

Abilità naturali e abilità emergenti sono e saranno sempre le parole chiave che rappresenteranno il sostrato della prospettiva inclusiva: gli insegnanti di sostegno e quelli di classe cercheranno di non percorrere i sentieri caratterizzati dalla negazione. Sono, infatti, quei «non» che sanno di rifiuto, lo stesso rifiuto alla collaborazione che l'insegnante di sostegno si vede spesso negato dall'insegnante di classe (più o meno direttamente). Sono proprio quegli atteggiamenti sottesi alle frasi «non si può, non c'è tempo, non ci sono risorse» che creano non solo separazione, ma anche una cultura dell'impossibile.

Il segreto della ricerca di un buon luogo (*eutopia*) a partire da un non luogo (secondo l'ottica utopica, inteso come prefigurazione della realtà) risiede nel progettare nello stesso modo in cui si utilizza uno spazio e lo si plasma: come accade, ad esempio, quando un'aula diventa un teatro o un posto per sognare attraverso l'uso polifunzionale e creativo degli spazi in assenza di altri locali specifici per una determinata attività (situazione di cui molti insegnanti hanno fatto e fanno esperienza nella loro carriera). L'insegnante di sostegno, quindi, ha la possibilità di diventare un creatore di



contesti inclusivi, dando vita a luoghi concreti in cui c'è spazio per viaggi di immaginazione e viaggi reali alla scoperta condivisa del mondo.

### **L'arte e la creazione: gli infiniti mondi del possibile**

L'arte contribuisce in maniera rilevante alla possibilità di esplorare realtà infinite, dimensioni in cui con l'immaginazione ci si può orientare verso profondità che abitualmente scardinano la fissità di alcune dinamiche presenti nella realtà. L'insegnante di sostegno, sempre insieme agli altri insegnanti di classe, dovrà essere un promotore di creatività, pianificando attività, laboratori ed esperienze che possono proporre un'offerta educativa e vasta, quanto più possibile onnicomprensiva.

Tutte le attività legate al mondo dell'arte, se innestate sulla programmazione educativo-didattica, hanno il vantaggio non solo di ampliare l'offerta formativa, ma anche di dare alle diverse discipline un taglio creativo e originale.

Il teatro, arte sociale per eccellenza, potrà contribuire alla creazione di nuove modalità relazionali all'interno di microcomunità inclusive che lavorano per un progetto espressivo condiviso: gli alunni avranno la possibilità di conoscere se stessi e gli altri attraverso il corpo (grazie a giochi di empatia in cui far entrare all'interno del proprio io la realtà dell'altro) e l'insegnante di sostegno potrà proporre agli alunni una dimensione in cui la mimesi, l'arte di ri-fare la vita, ha il potere di ri-creare una realtà sociale, in cui l'interdipendenza positiva assume un ruolo determinante nella co-costruzione del reale e della conoscenza.

La musica, inoltre, con le sue note veloci, lente, alte, basse e la sua capacità di generare equilibrio, potrà essere utilizzata per creare momenti coreografici o atmosfere di incontri e di ascolto; questo approccio sarà utile per produrre un'armonia metaforica e reale in cui ognuno possiede un suo specifico e unico ritmo che contribuisce alla creazione di una fantastica melodia.

La pittura e il disegno potranno accentuare l'idea della soggettività del linguaggio creativo attraverso vari stili che daranno vita a un'arte in cui ogni singolo individuo interpreta in modo diverso il reale. Senza dimenticare la promozione di laboratori che favoriscono la manualità e, allo stesso tempo, la cooperazione, come ad esempio la cura di un orto: far crescere una pianta in cui ognuno getta uno o più semi (letteralmente e metaforicamente) per poi veder nascere nuovi germogli e nuovi frutti.

Penso ai laboratori di cucina, in cui sarà possibile mescolare gli ingredienti per una ricetta, amalgamando anche differenti funzionamenti e differenti individualità, condividendo, alla fine delle attività, i prodotti realizzati.

Alcuni insegnanti potrebbero obiettare che molte delle prospettive e delle pratiche educativo-didattiche descritte già esistano all'interno di molte istituzioni scolastiche e penso che ciò sia profondamente vero. Tuttavia, credo fermamente in una diffusione capillare di questa nuova prospettiva inclusiva, onde evitare il fenomeno molto attuale ed evidente, ancora troppo presente nelle scuole italiane, relativo all'occasionalità di pratiche e visioni inclusive (grazie a insegnanti naturalmente predisposti) rispetto alla creazione di una linea comune che possa supportare la pianificazione degli obiettivi educativo-didattici.

Risulta fondamentale, quindi, continuare strenuamente a «sostenere il sostegno» per formare alunni e alunne inclusi e inclusivi in un setting inclusivo.

## PUNTO 7

# Promuove iniziative di sviluppo globale della scuola

La piena inclusione è un obiettivo costante, verso il quale ci avviciniamo sempre un po' di più, con un processo di evoluzione che non ha fine, o così dovrebbe essere. La scuola è un organismo vivo, che continua a cambiare, anche in modo esagerato e folle, ad esempio nel turn over e nel precariato di tanti, troppi insegnanti, soprattutto di sostegno. Muoversi verso un orizzonte inclusivo significa attivare un ciclo costante e continuo di autoanalisi, automiglioramento, verifica degli esiti, riprogettazione, e così via in un ciclo virtuoso di sviluppo. Autovalutazione e automiglioramento sono concetti e pratiche che pian piano si stanno diffondendo anche nel nostro Paese, e il ruolo di approcci e strumenti legati ai processi inclusivi, come l'Index per l'inclusione di Booth e Ainscow, largamente sperimentato da diversi gruppi di ricerca e scuole, è sempre più importante. L'insegnante di sostegno inclusivo gioca un ruolo importante in questi processi, perché può essere l'attore principale che stimola e accompagna i processi di autovalutazione e automiglioramento dell'inclusività, ma non solo. Certamente la sua competenza si lega fortemente ai processi inclusivi, ma l'inclusione riguarda tutta la scuola e dunque la sua prima cura sarà quella di non farsi delegare, in un qualche «diparti-

mento di sostegno», al lavoro di sviluppo dell'inclusione della scuola, come se fosse una parte specifica, separata e delegabile soltanto agli insegnanti di sostegno. La prospettiva e le pratiche dell'Index, infatti, coinvolgono tutte le componenti della scuola (*whole school approach*), non solamente alcune, e il lavoro di autoanalisi e automiglioramento viene fatto assieme anche agli alunni/e e alle famiglie.

L'insegnante di sostegno inclusivo diventa così uno dei motori principali di sviluppo della scuola intera, perché una scuola che lavora bene nell'inclusione è una scuola che lavora bene per tutti, e di conseguenza lo sforzo dell'insegnante di sostegno inclusivo sarà quello di avvicinare e integrare sempre di più le strategie inclusive con quelle generali della scuola, puntando a una visione che potremmo definire di «univers-quità», dove l'offerta formativa è talmente differenziata e plurale per tutti da risultare *universale* e le pratiche sono fondate su quel livello evoluto di uguaglianza che va sotto il nome di *equità*. La scuola dell'Univers-quità non avrà più bisogno di parlare di inclusione, né tanto meno di integrazione solo di qualcuno. Questi processi evolutivi si possono strategicamente pianificare su quattro livelli: individuale (delle competenze professionali dei singoli insegnanti), di classe (delle pratiche didattiche del team), della scuola (policies inclusive e universalistiche) e delle relazioni con la comunità circostante. In ognuno di questi livelli si possono attivare cicli virtuosi di autovalutazione e automiglioramento, basati su modelli di riferimento che indicano vari elementi di qualità, come ad esempio nel caso delle competenze individuali, il profilo delle competenze del docente inclusivo dell'Agenzia Europea EASNIE.

PUNTO 7  
Sotto la lente

*Sonia Billa e Angelo Cavallaro*<sup>1</sup>

**Premessa**

L'espressione «buona prassi» traduce solo in modo imperfetto l'originale anglosassone *best practice*. Vero è che il legame tra significato e significante è spesso immotivato o si è smarrito nel tempo, ma è pur vero, nel caso specifico, che *best practice* ci porta a fantasticare su come una buona prassi possa anche assurgere al rango di «superlativo», se opportunamente condivisa e disseminata.

È proprio questo il senso del nostro raccontare, quello di far conoscere a un pubblico sempre più vasto una buona prassi che crediamo abbia ancora qualcosa da dire,<sup>2</sup> non di certo perché «migliore», ma in quanto «buona» da narrare. Mentre si racconta non

---

<sup>1</sup> *Sonia Billa* è docente di Lingua e civiltà straniera (inglese) e specializzata in attività di sostegno didattico. Presta volontariato presso la sede AIPD di Milazzo (ME); *Angelo Cavallaro* è pedagogo, formatore e dirigente scolastico. Si occupa di inclusione, innovazione e di scienze umane e sociali.

<sup>2</sup> Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione: Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*, Trento, Erickson.

si fa solo una semplice descrizione delle cose, ma si costruisce la realtà, si costruisce il mondo,<sup>3</sup> condividendo con gli altri la propria storia e la propria visione.

### **Inclusione e relativismo culturale**

Abbiamo tutti dentro un mondo di cose: ciascuno un suo mondo di cose! E come possiamo intenderci Signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso ed il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta, inevitabilmente, le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro? Crediamo di intenderci; non ci intendiamo mai!<sup>4</sup>

È proprio da questa frase di Pirandello che, da bravi siciliani, vogliamo partire per parlare della nostra esperienza. La molteplicità dei punti di vista dovrebbe rappresentare la chiave di lettura del mondo. Se così fosse, tutto diventerebbe possibile e «accessibile», e valori come il rispetto per la diversità, l'uguaglianza, la partecipazione, la comunità, la convivialità, la non violenza, la fiducia, l'ottimismo, l'empatia governerebbero l'universo.

Questi valori sono anche i principi ispiratori e portanti dell'*Index for Inclusion*. Ed è proprio ad essi che il nostro piccolo istituto di provincia ha fatto appello quando ha deciso di rilevare il livello di inclusività al suo interno. Del resto, è proprio il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che indica l'Index tra gli strumenti da utilizzare per «la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola» e per «desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale».<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Caiazza K. e Gagliardo M. (2018), *Sulle tracce dell'educazione*, Torino, EGA.

<sup>4</sup> Tratto da: L. Pirandello (1921), *Sei personaggi in cerca d'autore*, Firenze, Edizioni R. Bemporad e figlio, p. 33.

<sup>5</sup> CM n. 8/2013, art. 3.

## **Un istituto scolastico sotto la lente dell'Index**

L'indagine si muove nell'arco del triennio 2014-2017. L'istituto occupa un territorio che comprende due comuni limitrofi con una popolazione di circa 42.000 abitanti e una cospicua e crescente percentuale di stranieri, prevalentemente di origine albanese, marocchina e polacca. Il tessuto socioculturale del territorio è alquanto eterogeneo e non mancano alunni provenienti da ambienti familiari problematici. Si segnalano anche alcuni casi di ripetenza e di abbandono scolastico, soprattutto nella scuola secondaria. Sono presenti, inoltre, alcuni episodi di delinquenza minorile in un contesto sociale in cui sono radicati fenomeni e comportamenti criminali. L'istituto si sviluppa su sette plessi: tre scuole dell'infanzia, due scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado; in tutto oltre 700 alunni. Il corpo docenti è composto da 75 insegnanti, di cui 7 risorse specializzate per il sostegno. Otto degli insegnanti curricolari sono in possesso del titolo di specializzazione in attività di sostegno. Quattro hanno conseguito un master sulle tematiche riguardanti le difficoltà di apprendimento e sui Disturbi dello spettro autistico. Buona parte dei docenti ha partecipato a percorsi di formazione sul mondo della disabilità e sui Bisogni Educativi Speciali.

L'istituto, nel Piano triennale dell'offerta formativa, ha promosso la crescita di un ambiente inclusivo all'interno delle scuole che lo compongono attraverso un piano di formazione specifico, incontri con esperti del settore, la personalizzazione dei percorsi formativo-didattici, la pratica di attività di recupero svolte in *peer tutoring*, azioni di potenziamento e la predilezione per una didattica di tipo laboratoriale. La promozione del «Piano nazionale scuola digitale» assicura l'utilizzo ottimale delle nuove tecnologie e dei canali multimediali per creare nuovi percorsi inclusivi. Inoltre, la presenza in seno all'istituto del Centro territoriale risorse per l'handicap (CTRH) contribuisce a delineare un profilo di scuola a forte vocazione inclusiva.

Nel primo trimestre del 2014 l'istituto ha organizzato due giornate di formazione sull'Index for inclusion. Un inizio prestigioso che ha coinvolto e motivato tutte le risorse della scuola. Alla formazione è seguita una fase di riflessione e di approfondimento sui contenuti dell'Index effettuata prevalentemente dall'Index team, che includeva docenti curricolari e di sostegno, figure di sistema e l'amico critico, rappresentato da tre psicologhe volontarie del vicino oratorio parrocchiale.

Dapprima ci siamo occupati dell'adattamento dei questionari attraverso la selezione dei quesiti e la personalizzazione del formato. I questionari rivolti ai bambini dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia sono stati realizzati servendosi dell'uso di immagini per favorire la risposta. I questionari per gli alunni delle scuole secondarie di primo grado comprendevano anche domande aperte finalizzate a evidenziare punti di forza o criticità dell'istituzione scolastica.

Anche ai docenti e ai genitori sono state proposte delle domande aperte in cui veniva chiesto cosa avrebbero voluto cambiare e quali progetti di miglioramento si sentivano di proporre.

A partire dal mese di settembre 2014, la scuola ha iniziato a coinvolgere, liberamente, alunni, docenti e famiglie di tutti gli ordini di scuola. In totale, gli intervistati sono stati 836.

Scelti i questionari, si è optata per la somministrazione in formato cartaceo, scartando l'opzione digitale online. Agli alunni della scuola primaria e secondaria, il questionario è stato somministrato in aula dai componenti del team Index; per la scuola dell'infanzia, sono state le maestre stesse a spiegare e proporre i quesiti; ai genitori il questionario è stato consegnato durante gli incontri pomeridiani scuola-famiglia e restituito all'interno di una cassetta predisposta ad hoc. Ai docenti, infine, i questionari sono stati distribuiti in sede di collegio e restituiti compilati in una scatola apposita. Non tutti hanno risposto, sebbene il messaggio fosse rivolto a ogni membro della comunità. Di fatto, però, si prevedeva una partecipazione minore e siamo stati contenti dei numeri.



Crediamo che la mancata partecipazione sia legata non tanto alla modalità di somministrazione, quanto alla sfiducia, soprattutto tra gli adulti, di chi non crede che la propria opinione venga ascoltata e venga presa in considerazione.

Una volta messi assieme i questionari, ci siamo occupati dell'inserimento e della registrazione dei dati su un foglio elettronico. In tale matrice sono stati imputati sia i risultati delle domande chiuse sia quelli delle domande aperte.

### **Analisi e piano di miglioramento**

I dati sono stati esaminati dal gruppo di coordinamento, che ha incrociato i valori dei questionari somministrati a docenti, genitori e alunni, individuando le criticità più rilevanti e i risultati contraddittori (ad esempio, docenti che si ritengono inclusivi e alunni che non si sentono accolti).

Le risultanze sono state consegnate ai dipartimenti e al collegio dei docenti, per leggere e approfondire le criticità e i punti di forza.

È risultato evidente il disagio avvertito da genitori e bambini per la presenza in classe di comportamenti negativi da parte di alcuni alunni: «Dicono parolacce»; «Mi prendono in giro»; «Non sempre aiutano».

Sia docenti sia genitori hanno sottolineato interventi non sempre pertinenti nei confronti di chi ha più bisogno: «Carente la collaborazione di comunità locali e ASP»; «Scarso coordinamento tra scuola e operatori». Genitori e bambini hanno inoltre rilevato una comunicazione a volte non adeguata: «Gli alunni non sanno che cosa verrà loro insegnato»; «Non sempre un adulto si prende cura degli alunni»; «Carente la collaborazione tra insegnanti e famiglie». Dalle risposte alle domande aperte dei questionari e dagli incontri con genitori e alunni sono emerse l'inadeguatezza delle strutture e la poca flessibilità dell'organizzazione oraria.

Il team Index, in collaborazione con gli organi collegiali, ha individuato le strategie e le risorse da utilizzare per la realizzazione

di azioni concrete di miglioramento, finalizzate alla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

### **Le strategie**

La scelta degli interventi è stata operata tenendo in considerazione la concretezza, la fattibilità, l'economicità, la possibilità di recuperare risorse umane ed economiche, la rilevanza della questione, il numero di soggetti coinvolti e il livello di inclusività.

Le criticità su cui si è concordato di intervenire sono state: flessibilità oraria, gestione dell'aggressività degli alunni, comunicazione tra docenti, alunni e genitori, strutture e arredi, laboratori.

La criticità relativa alla flessibilità oraria si è evidenziata soprattutto nelle classi della scuola secondaria di primo grado, con la richiesta della settimana corta e di una migliore organizzazione della didattica in caso di assenza degli insegnanti. Abbiamo dovuto ripensare alla quotidianità del «fare scuola», in quanto i gesti e le scelte che ogni giorno si compiono concorrono a definire veri e propri dispositivi educativi.

Il DAD è il progetto che si è voluto realizzare per orientare l'agire educativo e didattico, intercettando gli stimoli tecnologici provenienti dall'ambiente. Il DAD, partendo dalla rimodulazione delle ore di lezione, ha fatto leva sulla strategia didattica della «classe capovolta» con l'uso di materiale digitale condiviso sul sito istituzionale dell'istituto. L'acronimo DAD richiama la parola inglese «papà», al fine di spronare i genitori a seguire i propri figli, a casa, nel fare i compiti e a stare insieme davanti a PC, tablet e telefonini.

Seconda problematica da affrontare: la carica oppositiva e aggressiva di alcuni alunni. Tra le iniziative promosse, anche lo screening, in tutti gli ordini di scuola, per individuare Disturbi di apprendimento e della condotta. Convinti che tutti possiamo crescere — anche quegli alunni con percorsi e storie assai difficili —, si è lavorato nel far raggiungere nei ragazzi un senso di autoefficacia e di miglioramento dell'autostima. Per questo, è stato utile

il progetto «Mentoring», basato sulla costruzione e lo scambio di conoscenze e di competenze tra l'adulto/mentore e il minore.

Per migliorare la comunicazione tra le varie componenti del mondo scolastico sono state aperte nuove aree all'interno della piattaforma del registro elettronico, cercando di rendere più trasparente alle famiglie l'azione didattica e valutativa dei docenti. Sulla home page del sito istituzionale si è creata un'area «latest news» sulle iniziative intraprese quotidianamente dalla scuola. Tempi più distesi sono stati previsti per gli incontri scuola-famiglia e il ricevimento dei professori. Questi ultimi, inoltre, sono stati inviati a partecipare agli incontri di formazione sulla comunicazione efficace a scuola, a cura del servizio di Psicologia dei servizi sanitari locali.

Per migliorare le strutture, gli arredi e i laboratori, si è intervenuti con la partecipazione a finanziamenti per il miglioramento dei plessi scolastici (fondi MIUR «Scuole belle») e a bandi per l'innovazione metodologica (fondi FESR e FSE-PON Scuola).

## **Conclusioni**

Per fare della nostra scuola un luogo realmente aperto a tutti servono pratiche comuni e comuni basi riflessive. Questa comunanza di pratiche e di riflessioni, di didattiche e di pedagogie non contraddice ma valorizza la pluralità delle storie delle culture, dei modi di essere, dei linguaggi. Servono risorse per realizzare l'inclusione, ma l'inclusione è già di per sé una risorsa per tutti noi.<sup>6</sup>

I valori dell'Index, i questionari, le rilevazioni, i risultati acquisiscono pienezza di significato e si trasformano in un qualcosa di realmente efficace nella misura in cui ciascuno di noi decide di rimettersi in gioco e metterci il cuore. Se manca l'uomo, concepito come la somma di inscindibili binomi di mente e cuore, corpo e

---

<sup>6</sup> Goussot A. e Annaloro E. (2015), *Risorse per l'inclusione: L'inclusione come risorsa*, Palermo, Palumbo Editore, p. X.

anima, nessuna rivoluzione è possibile. La storia dell'uomo ci insegna che le imprese più grandi sono spesso partite da piccoli, ma sentiti, contributi.

Dobbiamo essere noi il cambiamento che vorremmo vedere nella nostra scuola, come lo stesso Camillo Bortolato (l'ideatore del «metodo analogico») ha suggerito incontrando i docenti del nostro istituto. Dobbiamo liberare la mente e dare ascolto all'anima per creare cose belle e originali. Dobbiamo staccarci per un attimo dalle zavorre contingenti e alzarci in volo, come fanno gli uccelli, per acquisire una meravigliosa visione di insieme.

È dall'insieme che si genera l'inclusione, dal guardare al tutto, senza soffermarsi su questa o quell'altra parte, per non cadere nel pericolo di stabilire preferenze e generare discriminazioni. È dall'alto che si riesce meglio a riflettere sull'agire educativo e iniziare a predisporre il lavoro didattico. È da sopra che si riescono ad accendere i riflettori che permettono di fare luce su ciò che effettivamente educa nella direzione desiderata.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Caiazza K. e Gagliardo M. (2018), op. cit.

## PUNTO 8

# Rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo

Un insegnante di sostegno inclusivo si trova di fronte a tante diverse situazioni che spesso cambiano, si modificano nel tempo, per un'infinità di motivi. Lo sviluppo di una scuola sempre più inclusiva chiede anche una grande dose di coraggio e creatività a tutti, insegnanti, alunni/e e famiglie. Ma in particolare chiede queste due qualità all'insegnante di sostegno inclusivo, quando si farà soggetto di spinta di vari cambiamenti. Una delle barriere più insidiose all'inclusione è infatti l'abitudine, la pigrizia mentale dell'«abbiamo sempre fatto così», le consuetudini e gli schemi che ci portano a non vedere ciò che invece si potrebbe cambiare, fare diversamente, usare in modo differente. Ognuno di noi, chi più chi meno, ha fatto l'esperienza di scoprire spazi nuovi e inutilizzati nella scuola oppure di inventarsi modi nuovi per usare i soliti spazi per attività diverse, più articolate, più aperte. Lo stesso vale per gli arredi (in particolare i banchi, che l'abitudine tende a considerare immobili, quando invece appartengono alla categoria dei «mobili»...). I tempi, gli orari e le routine possono (e debbono) cambiare, evolvere, trasformarsi in base ai nostri progetti, alle nostre attività, così come i gruppi-classe, se avremo il coraggio e la fantasia che l'auto-

nomia didattica ci consente di esprimere. Coraggio e creatività ci servono per innovare le nostre attività anche per quanto riguarda il tema centrale del «chi insegna?». Le risposte possono essere virtualmente infinite oppure pensiamo che può insegnare soltanto un insegnante? Compagni di classe e di scuola, familiari, esperti esterni, semplici cittadini, ex alunni e poi chi altro potrebbe esercitare questa funzione? In molte scuole la creatività degli insegnanti ha prodotto una straordinaria ricchezza di relazioni informali che portano grandi occasioni di diversificazioni nell'apprendimento. Un insegnante di sostegno inclusivo con una grande immaginazione, creatività e fantasia, associate a una bella dose di coraggio (e talvolta incoscienza), è una grande risorsa per una scuola che vuole diventare sempre più inclusiva.

PUNTO 8  
Fuori dal comune

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

Vi presento la professoressa Daniela Valente, docente di sostegno nella scuola secondaria di primo grado di Mussolente (Vicenza).

Si tratta di una docente sicuramente fuori dal comune.

Specializzata per l'attività di sostegno, è laureata in Scienze motorie, ha conseguito la qualifica post lauream di Alta Formazione in «Docente esperto di costruzione reti territoriali per l'inclusione» e diploma di Master I livello in «Didattica e Psicopedagogia per alunni con Disturbi dello spettro autistico» presso l'Università di Padova. Attualmente ha l'incarico di funzione strumentale per l'inclusione nella scuola secondaria di primo grado e di coordinatore per l'inclusione, ma è anche operatore di supporto scolastico per lo Sportello provinciale autismo e del Servizio Disturbi di comportamento presso l'Ufficio territoriale per la provincia di Vicenza.

Tuttavia, per me, lei è semplicemente Daniela.

---

<sup>1</sup> *Laura Biancato* è dirigente scolastico presso l'IIS «Mario Rigoni Stern», Asiago (VI) ed è stata per vent'anni la dirigente dell'IC «G. Giardino», Mussolente (VI).

Potrei dire che negli ultimi vent'anni siamo cresciute insieme. Io come dirigente dell'IC «G. Giardino», in un piccolo comune in provincia di Vicenza, Mussolente; lei come docente di sostegno e indispensabile figura di sistema, in una scuola che ha fatto dell'inclusione il suo obiettivo più alto. Insieme a tante altre persone convinte, motivate e professionalmente competenti, abbiamo cercato di costruire un sistema che puntasse a standardizzare nella scuola alcune fondamentali buone pratiche, che non possono mancare dove si vuole realizzare un ambiente per tutti e per ciascuno, un luogo dove ognuno possa trovare uno spazio per esprimersi e sperimentare benessere e relazioni positive. Tutto questo è stato progressivamente pianificato e realizzato da quella che abbiamo chiamato «task force per l'inclusione», un team coordinato da Daniela, con il costante supporto della dirigente scolastica e con la consulenza della psicologa scolastica.

Suddiviso in tre piccoli gruppi di lavoro (disabilità, disturbi di apprendimento, disagio socio-affettivo), con il contributo di docenti delle tre sedi dell'istituto, la task force ha creato strumenti, pianificato cambiamenti e organizzato le principali procedure per migliorare l'inclusione, migliorando, in buona sostanza, il microcosmo dell'IC Mussolente.

Sono tre, principalmente, i punti su cui abbiamo lavorato (ripensare gli spazi, adattare i tempi, cambiare le routine), nell'intento di leggere e far emergere le migliori buone pratiche che rappresentavano, nella nostra scuola, esempi positivi e mettere insieme un'organizzazione estesa che potesse implementarsi e reggere, indipendentemente dal turnover delle persone.

È questo (sempre di più, a me pare) il grande problema degli istituti scolastici. Ci sono, sì, buone pratiche, bravi docenti, ottime idee, soluzioni creative e utili. Ma restano frammenti di eccellenza e non diventano quasi mai parte di un unico progetto, che tenga in considerazione e sviluppi un sistema articolato, condiviso, chiaro e, comunque, sempre migliorabile. Sicché, accade che al cambio di dirigente, o con il turnover dei docenti o dei collaboratori scolastici, le buone pratiche si perdono e si deve ricominciare daccapo. Oc-



corre, dunque, creare una continuità che non si basi sulle persone, ma su elementi di qualità consolidati e dichiarati. Questo è stato l'obiettivo del lavoro mio, di Daniela e di tanti che con noi hanno condiviso un lungo percorso a Mussolente.

### **Ripensare gli spazi**

Gli spazi scolastici sono rimasti immutati per decenni. E, con essi, è rimasto fisso un certo tipo di setting, a conferma di una didattica frontale che ancora oggi, statisticamente, rappresenta la modalità principale nel campo dell'istruzione.

Aule, banchi, cattedre, lavagne — seppure digitali — sono lo standard che si ritrova all'interno degli edifici scolastici, anche nella maggior parte di quelli progettati e costruiti ex novo. Le scuole innovative sono davvero poche nel nostro Paese.

Serve ripensare gli ambienti come spazi di apprendimento, secondo il concetto che fu di Loris Malaguzzi:<sup>2</sup> l'ambiente fisico non è neutro; la sua struttura, la conformazione e la predisposizione equivalgono a un «terzo insegnante». Lo spazio insegna.

Va da sé che una parte importante la giocano anche la piacevolezza, i colori, il comfort. È con questa convinzione che abbiamo lavorato per anni su una riorganizzazione degli spazi dell'IC Mussolente, in particolare degli ambienti per il sostegno, che, come si vedrà, sono spazi per tutti.

Non ci siamo mai fermati, di fatto. Non abbiamo «raggiunto un risultato», abbiamo continuato a costruire e a smontare, a ripensare e a riadattare, nella convinzione che questo sia un aspetto che non può essere mai risolto una volta per tutte, ma, al contrario, deve rimanere come compito autentico di riflessione e ristrutturazione per il dirigente, le figure strumentali, il gruppo di lavoro per l'inclusione, lo staff e il collegio docenti.

---

<sup>2</sup> Loris Malaguzzi, fondatore della filosofia educativa reggiana, è stato un pedagogista e insegnante italiano.

Anche se permane l'importanza di una struttura di fondo che mantiene saldi i principi e gli standard di una scuola inclusiva, quando cambiano gli studenti cambiano anche le necessità, e l'organizzazione si deve via via adattare. Senza perdere troppo tempo. È stato così che, nel triennio di frequenza di un alunno con Disturbo dello spettro autistico e ritardo cognitivo medio/grave, abilità emergenti pragmatiche, è stata prontamente individuata un'aula strutturata vicina all'aula della classe di appartenenza, pur essendoci nella scuola, da tempo, altri laboratori per l'inclusione, belli, colorati e con arredo non convenzionale (sedute e postazioni di lavoro diversificate). Sono stati inoltre utilizzati più spazi per implementare nuovi laboratori funzionali ad attività specifiche che potessero coinvolgere lo studente insieme ai compagni, come il laboratorio di cucina, l'orto botanico, il laboratorio per la compravendita e l'autonomia, in parte realizzato in un vero supermercato. Sono stati inoltre creati dei laboratori motori, in palestra e mediante realizzazione di una corsia esterna per la corsa, più un laboratorio di nuoto inclusivo (figura 8.1).

<p><b>Gli ambienti:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. aula L@bor</li><li>2. parte della «Officina delle idee»</li><li>3. orto botanico</li><li>4. laboratorio sensoriale all'aperto</li><li>5. laboratorio di cucina</li></ol> <p><b>Strutturazione del tempo:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. agenda della settimana visiva</li><li>2. agenda giornaliera</li><li>3. sequenza di lavoro a tavolino, con rinforzo</li></ol> <p><b>Attività:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>– laboratorio autonomia</li><li>– al supermercato</li><li>– aula di arte che si trasforma in laboratorio bioartistico: riciclare per creare</li><li>– utilizzare carta per fare cannuce che si possono intrecciare</li><li>– utilizzare barattoli che si trasformano in portapenne</li><li>– utilizzare vecchie cattedre per decorare le aule</li></ul>
---

Fig. 8.1 Esempi di riorganizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività.

Il continuo cambio di ambienti di lavoro e l'articolazione di gruppi di classe e interclasse hanno favorito le attività di *peer tutoring* e una maggiore sensibilità nell'accoglienza. In questo particolare caso, è stato necessario lavorare in forma graduale a partire dall'aula strutturata con rapporto uno a uno, all'aula di classe con l'intero gruppo, individuando una postazione a quattro banchi fissa per favorire il tutoraggio e l'esecuzione di attività pratiche coerenti con la progettazione di classe.

Altro esempio di riadattamento dello spazio si riferisce al triennio di frequenza di un'alunna con Disturbo dello spettro autistico e ritardo cognitivo medio. L'alunna presentava abilità emergenti di tipo artistico-musicale, adattamento agli ambienti, memoria visiva, imitazione. In tal caso, non si è sentita la necessità di allestire un'aula strutturata.

L'azione didattica individualizzata si è svolta prevalentemente in classe, individuando una postazione a tre banchi in ultima fila e un ripiano dedicato per riporre il materiale specifico. L'intero consiglio di classe ha definito una progettazione in cui è prevalsa una didattica esperienziale, che si potesse quindi realizzare fuori e dentro la scuola.

A seguire, alcuni esempi di attività progettate dal Consiglio di classe per ogni materia scolastica, con la descrizione degli spazi dove sono state realizzate.

- *Italiano*: composizione di un testo descrittivo attraverso il vissuto sensoriale (l'intera classe in una bella giornata di sole è andata in giardino per camminare a piedi scalzi per sentire sotto la pianta dei piedi l'erba, oppure ha passeggiato a occhi chiusi per sentire i profumi della primavera, ecc.).
- *Storia*: simulazione in classe con *role playing* di situazioni storiche significative (anche tramite la visione di video). Per le attività come questa, non c'è solo lo spazio dell'aula, ma anche l'ambiente flessibile (aperto a tutte le classi/gruppi) dell'aula L@bor. Sedute mobili, banchi collaborativi, strumenti digitali e tanto colore, per un'area che si apre alla didattica collaborativa.

- *Scienze*: numerose proposte di esperimenti (documentate con foto) per vivere concretamente concetti teorici. Lo spazio per le scienze è un grande e strutturato laboratorio per la chimica e la biologia, fornito di ottimi strumenti per la sperimentazione.
- *Tecnologia*: progettazione di un laboratorio di falegnameria, preparazione di sacchetti con decorazione, sperimentazione di diverse tecniche pittoriche a sfondo agreste, laboratorio della panificazione (uso e trasformazione dei cereali). Lo spazio per la tecnologia si chiama «Officina delle idee», un laboratorio analogico-digitale fornito di grandi tavoli per esperienze manuali, ma anche adatti a sperimentare robotica educativa. Nell'Officina sono presenti un vero laboratorio di falegnameria, telai per la tessitura, attrezzi per la costruzione di oggetti con materiali di riciclo. Tutto questo per dare spazio alla creatività dei ragazzi. È stata utilizzata anche la cucina per le attività di panificazione.
- *Musica*: esperienze musicali vocali che hanno permesso di veicolare le doti vocali nel canto. Lo spazio per la musica è lo specifico laboratorio, dotato di ogni strumento possibile per la realizzazione di *ensemble* musicali.

### **Adattare i tempi**

I tempi rigidi della scuola non sono adatti a tutti. Per la verità, quasi a nessuno. Ovvi motivi di organizzazione ci impongono ritmi standardizzati, che non sempre agevolano il benessere dei ragazzi, specie se con difficoltà.

Un criterio per rendere i tempi della scuola adatti a ciascuno studente è la flessibilità (tabella 8.1). Per alcuni ragazzi è necessario effettuare un'anticipazione dell'inizio della scuola organizzando una visita guidata degli ambienti, presentando i tempi e la pianificazione oraria, con lo scopo di abbassare il livello di ansia che, di solito, è molto alto nei primi giorni.

Ad esempio, all'inizio di quest'anno, il giorno prima dell'inizio della scuola, Daniela, come referente per l'area del sostegno, ha

*Fuori dal comune*

convocato i ragazzi che, insieme ai genitori, sono stati accompagnati a visitare le aule, individuando le postazioni. È stato inoltre fornito a ogni alunno un «quadernino di sopravvivenza» in cui erano evidenziate alcune indicazioni personalizzate inerenti al gruppo di insegnanti, al planning settimanale, alle procedure di svolgimento delle prime giornate.

TABELLA 8.1  
Esempio di flessibilità oraria e individualizzazione\*

Orario di frequenza					
	<i>Lunedì</i>	<i>Martedì</i>	<i>Mercoledì</i>	<i>Giovedì</i>	<i>Venerdì</i>
1	<p><i>Matematica</i></p> <p><b>7.50-8.20</b> <b>Classe con i compagni:</b> accoglienza; attività-diario</p>	<p><i>Matematica</i></p> <p><b>7.50-8.20</b> <b>Classe con i compagni:</b> accoglienza; attività-diario</p>	<p><i>Matematica</i></p> <p><b>7.50-8.20</b> <b>Classe con i compagni:</b> accoglienza; attività-diario</p>	<p><i>Geografia</i></p> <p><b>7.50-8.20</b> <b>Classe con i compagni</b></p>	<p><i>Geografia</i></p> <p><b>7.50-8.20</b> <b>Classe con i compagni</b></p>
	<p><b>8.20-8.40 – Laboratorio:</b> lavoro con materiale duttile e utilizzo di piccoli attrezzi</p>	<p><b>8.20-8.40 – Laboratorio:</b> lavoro con materiale duttile e utilizzo di piccoli attrezzi</p>	<p><b>8.20-8.40 – Laboratorio:</b> lavoro con materiale duttile e utilizzo di piccoli attrezzi</p>	<p><b>8.20-8.40 Aula strutturata:</b> agenda, calendario</p>	<p><b>8.20-8.40 Aula strutturata:</b> agenda, calendario</p>
2	<p><i>Matematica</i></p> <p><b>8.45-8.55</b> <b>Aula strutturata/ divano:</b> saluto, agenda</p> <p><b>8.55-9.15</b> <b>Aula strutturata/ tavolo vis a vis</b></p> <p><b>9.30-9.40</b> <b>Aula strutturata/ tavolo gioco</b></p>	<p><i>Italiano</i></p> <p><b>8.45-8.55</b> <b>Aula strutturata/ divano:</b> saluto, agenda</p> <p><b>8.55-9.15</b> <b>– Aula strutturata/ tavolo vis a vis</b></p> <p><b>9.30-9.40</b> <b>Aula strutturata/ tavolo autonomo</b></p>	<p><i>Ed. tecnica</i></p> <p><b>Palestra:</b> attività con piccoli attrezzi e palloni, lavoro in gruppo (quando possibile), lavoro individuale per rinforzo dei concetti topologici e migliore conoscenza di sé</p>	<p><i>Ed. musicale</i></p> <p><b>Laboratorio:</b> ritmi su strumenti a percussione, dal ritmo alla conta</p>	<p><i>Italiano</i></p> <p><b>8.40-9.00</b> <b>Aula strutturata/ tavolo vis a vis</b></p> <p><b>9.00-9.15</b> <b>Aula strutturata:</b> imitazione gesti</p> <p><b>9.15-9.30</b> <b>Aula strutturata/PC</b></p> <p><b>9.30-9.40</b> <b>Aula strutturata/PC</b></p>

3	<i>Tedesco</i>	<i>Italiano</i>	<i>Religione</i>	<i>Matematica</i>	<i>Italiano</i>
	<b>9.40-9.45</b> <b>Bagno:</b> lavarsi le mani	<b>9.40-9.45</b> <b>Bagno:</b> lavarsi le mani	<b>9.40-9.45</b> <b>Aula</b> <b>strutturata:</b> saluto	<b>9.40-9.45</b> <b>Aula</b> <b>strutturata/</b> <b>tavolo vis a vis</b>	<b>9.45-10.00</b> <b>Aula</b> <b>strutturata:</b> attività di collage
	<b>9.45-10.00</b> <b>Palestra</b>	<b>9.45-10.00</b> <b>Palestra</b>	<b>9.45-10.00</b> <b>Aula</b> <b>strutturata/</b> <b>tavolo vis a vis</b>	<b>9.45-10.00</b> <b>Aula</b> <b>strutturata:</b> gioco	<b>10.00-10.15</b> <b>Palestra o</b> <b>all'aperto</b> (tempo permettendo)
	<b>10.00-10.15</b> <b>Aula</b> <b>strutturata/PC</b>	<b>10.00-10.15</b> <b>Aula</b> <b>strutturata/PC</b>	<b>10.00-10.15</b> <b>Palestra</b>	<b>10.00-10.15</b> <b>Palestra</b>	
	<b>10.15-10.35</b> <b>Classe:</b> adattamento	<b>10.15-10.35</b> <b>Classe:</b> adattamento	<b>10.15-10.35 –</b> <b>Classe</b>	<b>10.15-10.35</b> <b>Classe:</b> lavoro autonomo	

\* In ogni sezione è indicata la frammentazione oraria in base ai tempi di «tenuta» dell'alunno.

In alcune situazioni particolari, invece, si propone un inizio graduale di frequenza scolastica, che parte con pochissime ore, a volte con la presenza della famiglia in aula, per una sorta di «inserimento morbido».

In altri casi, si considera invece la flessibilità oraria, non usufruendo dell'intero tempo scuola, ma definendo un planning personalizzato sulle esigenze dello studente, in termini sia di orario sia di attività (ad esempio, prevedendo non solo due ore di educazione fisica, ma momenti più ampi, anche con classi diverse).

L'organizzazione dell'attività didattica può essere definita in forma strutturata creando routine: il tempo dei saluti e l'avvio dell'attività, il tempo di realizzazione del tema principale, il tempo di chiusura.

### **Cambiare le routine**

Le routine equivalgono a delle certezze, rappresentano piccole sicurezze per lo studente, per i docenti, per la famiglia. Creare routine personalizzate sulle esigenze dei ragazzi crea benessere.

Dunque, l'attenzione a quei piccoli gesti ripetuti, spesso attesi e in qualche modo «gustati», va mantenuta e curata.

L'appello ripetuto nei primi giorni di scuola, ad esempio, può favorire la memorizzazione dei nomi dei compagni. A volte si propone di far fare l'appello ai ragazzi con disabilità, anche con l'uso delle foto, affinché ci sia un importante rinforzo visivo. L'appello emotivo, o «bollettino delle emozioni», è una proposta che favorisce, soprattutto nelle classi in cui sono inseriti ragazzi con disturbi comportamentali, l'individuazione delle emozioni e dei propri vissuti. Si tratta di un tabellone visuale, dove ognuno può individuare e dichiarare come si sente in quella particolare giornata. È utilissimo anche l'inserimento di esercizi di rilassamento muscolare per stimolare l'attenzione. Sono particolarmente consigliati dopo il rientro dalla ricreazione o nelle giornate particolarmente lunghe, con il tempo pieno.

Certo, non è possibile cambiare la gestione dei tempi e degli spazi né le routine se non c'è adesione prima professionale e poi attiva (metodologico-didattica) da parte di tutti i docenti della scuola. Concetti come contitolarità-compresenza, accoglienza, continuità, orientamento, adattamento dei materiali, laboratori curriculari «misti» e non speciali, partecipazione a tutte le attività della classe (progettazione inclusiva di attività, uscite didattiche e progetti) sono diventati nel tempo parte di un vero e proprio «dizionario per l'inclusione», che rimarrà stabilmente nella nostra scuola.

Grazie quindi a persone come Daniela Valente, non solo professoressa di sostegno.





## PUNTO 9

# Attiva le risorse delle famiglie e della comunità circostante

Le famiglie degli alunni/e sono una risorsa importante per una scuola sempre più inclusiva, alcune famiglie sono facili da coinvolgere ed entrano velocemente in sinergia con i progetti della scuola, altre hanno bisogno di informazione e supporto anche molto intensivo, altre ancora sono in aperto conflitto e ostilità. L'insegnante di sostegno inclusivo può diventare un ponte significativo tra i mondi della scuola e della famiglia, ma certamente non da solo: in questo aspetto è fondamentale anche il ruolo dell'educatore professionale e di altre figure specifiche di supporto. Le famiglie più in difficoltà hanno bisogno (e anche la scuola ha lo stesso bisogno) di sviluppare un'alleanza significativa, che si costruisce pazientemente con alcuni ingredienti: dare informazioni chiare, tempestive, aperte e non reticenti (il disorientamento e la diffidenza impediscono ogni alleanza) e valorizzare sistematicamente il ruolo dei familiari nel discorso educativo, nei compiti specifici che decideremo insieme. La loro alleanza vale, è preziosa e va riconosciuta talvolta enfaticamente, se necessario. Per una famiglia in difficoltà, sentirsi valorizzata è una grande spinta al far crescere un buon atteggiamento di fiducia, necessario in un'alleanza, come

lo è il non sentirsi giudicata o invasa nei propri compiti familiari. Per questo è necessario un atteggiamento pragmatico di costruzione di un'alleanza «sul compito concreto», e non di «cura», o formazione, cambiamento o muto aiuto. Per questo ci sono altre opportunità diverse dalla scuola. In questo atteggiamento pratico di alleanza, gli insegnanti, rispettando le prerogative e i ruoli dei familiari, dovranno esigere altrettanto rispetto e non invasione di ruolo da parte dei familiari, cosa in alcuni casi molto difficile. Un'alleanza si costruisce anche attraverso rituali di collaborazione e condivisione, che accompagnano il cammino: diari di scambio di informazioni, verbali sottoscritti delle riunioni o qualunque altra routine che, anche simbolicamente, rinforzi questo sentimento comune del «fare assieme».

Un tema di particolare delicatezza è quello del rapporto tra scuola ed esperti esterni, spesso privati, scelti dalla famiglia. Se tutto va bene, e la collaborazione viene costruita su basi di alleanza reciprocamente rispettosa, questi professionisti sono una risorsa preziosa per la scuola, fornendo informazioni e trasferendo competenze ai docenti. In alcuni casi però le cose si complicano e le relazioni diventano conflittuali e distruttive. In generale, la scuola dovrebbe essere aperta ai contributi tecnici che provengono da operatori di diversa appartenenza; non esiste certamente un monopolio pedagogico, autarchico e autoreferenziale, ma tali contributi, prima di tutto, devono possedere una accreditata validità scientifica, altrimenti non possono entrare nella scuola pubblica, e si devono realizzare con modalità pedagogicamente corrette, non separando dai compagni l'alunno/a o non trasferendo gli aspetti tecnici ai docenti, ad esempio. Su questo tema è fondamentale il ruolo di consulente tecnico che l'insegnante di sostegno inclusivo deve poter fornire al dirigente direttamente o attivando altre collaborazioni qualificate esterne. Può accadere, infatti, che la famiglia chieda alla scuola di mettere in atto attraverso gli insegnanti o altri operatori delle pratiche in cui crede, ma che non hanno alcuna validità scientifica (si pensi ai tanti conflitti tra scuola e famiglia

in merito alle pratiche di comunicazione facilitata). In questi casi la situazione può diventare molto difficile e non sarà semplice trovare una mediazione o una soluzione: la scuola da parte sua deve essere certa che la sua posizione, in nome dell'interesse dell'alunno/a, è fondata su valide considerazioni scientifiche e non su resistenze e ignoranza. Le famiglie sono oggi sempre più informate e sostenute da tante strutture associative, e questo è un bene, ovviamente, un bene che chiede però altrettanta competenza e conoscenza alla scuola.

La scuola non è un'isola e, in nome dell'inclusione, si possono attivare infinità di azioni rivolte alla comunità circostante per creare collaborazioni e sinergie. Una comunità locale possiede sempre più risorse di quante ne possiamo vedere a un primo sguardo, dobbiamo però attivarle e portarle dalla nostra parte. Questo è il lavoro di rete che moltiplica le risorse e le opportunità per tutti gli alunni/e. Una scuola aperta alla comunità dovrà tradurre in azioni quelle che sono le tre parole d'ordine principali: *informare*, *sensibilizzare* e *corresponsabilizzare*. La comunità, sia attraverso realtà strutturate, tipo associazioni, cooperative, sia attraverso collaborazioni del tutto informali, si attiverà se avrà un'alimentazione forte di informazioni, se queste informazioni creeranno qualche valore positivo nei confronti di un'attivazione concreta (sensibilizzazione) e se le verranno rese facilmente (la burocrazia certo non aiuta...) disponibili forme concrete di azione diretta: tempo, progetti, aiuti nel fare qualcosa di socialmente riconosciuto. È evidente come questo sia un campo di gioco particolarmente adatto a un insegnante di sostegno inclusivo «comunitario».



PUNTO 9

Risorse, a volte, nascoste

*Carmelo Farinella*<sup>1</sup>

Le premesse per lo sviluppo delle potenzialità di ciascun individuo possono essere generate se l'istituzione scolastica riesce a costituire una valida rete per l'inclusione. L'insegnante di sostegno può dare un forte impulso in tale direzione, coinvolgendo chi esercita la responsabilità genitoriale, le associazioni di riferimento, la comunità. Questi soggetti, che concorrono alla lettura e alla risposta dei bisogni, divengono interlocutori privilegiati sia per la progettazione di piani individuali efficaci sia per l'attuazione di interventi formativi mirati, specifici, modulari.

La cooperazione è regolata in relazione ai bisogni peculiari dell'utenza, del territorio, della stessa istituzione scolastica: una compartecipazione con regole predefinite, infatti, non sarebbe funzionale. Nel rispetto delle specificità di ciascuno, è opportuno che

---

<sup>1</sup> *Carmelo Farinella*, pianista, è docente di Musica con cattedra di sostegno nella scuola secondaria di I grado e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze umane, Università Milano-Bicocca. Collabora con alcuni Conservatori di musica per l'insegnamento della didattica musicale speciale.

le parti si autodeterminino sulla base delle risorse umane e strumentali che ogni soggetto può mettere a disposizione.

I rapporti di collaborazione possono divenire strutturali, qualora le parti ravvisino nel lavoro congiunto buone potenzialità per il miglioramento del processo di inclusione.

Alcune azioni, realizzate nell'istituto dove lavoro come docente di sostegno e referente per l'inclusione, hanno assunto questo orientamento: diverse collaborazioni temporanee, infatti, hanno dato luogo a sinergie di tipo sistemico, dotando la scuola di potenzialità prima non emerse. Ho potuto, in alcuni casi, attivare rapporti di collaborazione, talvolta ho fornito un contributo per facilitare la comunicazione fra figure interne ed esterne. Sono certo che l'evoluzione sia stata possibile grazie a uno staff dinamico nonché a una leadership educativa con una *vision* chiara rispetto all'inclusione scolastica, nutrita dalla convinzione che la risposta ai bisogni risiede in primo luogo nell'alleanza educativa con la famiglia.

Per chiarezza espositiva, le esperienze che seguono sono sistematizzate per aree di intervento all'interno del macrocontenitore dell'inclusione. Spero che il piano semantico non crei l'ambiguità di produrre una mera presentazione dell'offerta formativa dell'istituto né un elogio al lavoro intrapreso; piuttosto, come esplicitato nel titolo di questo intervento, ci si auspica che la discussione sia abile nell'argomentare condizioni di realizzabilità di una collaborazione efficace con il territorio e gli stakeholder, nella consapevolezza che c'è ancora molto da migliorare e da poter intraprendere.

### **L'accoglienza**

La fase iniziale è deputata alla creazione di un clima di fiducia, di collaborazione e di benessere, con riferimento sia agli alunni e alle loro famiglie sia ai docenti nuovi nell'istituto.

Per l'accoglienza degli alunni con Disturbi specifici dell'apprendimento, degli alunni neoarrivati in Italia e dei loro genitori, è stata proposta, in seno al gruppo di lavoro per l'inclusione, la

stesura di protocolli specifici, poi adottati dal collegio dei docenti e inclusi nel Piano dell'offerta formativa. I documenti deliberati sono snelli e, per questa ragione, risultano immediatamente fruibili; essi contemplano, fra l'altro, le modalità (discutibili ma realistiche) di compartecipazione per la progettazione del PDP (Piano didattico personalizzato): «Il team di docenti (scuola primaria) o il consiglio di classe (scuola secondaria) entro metà novembre elabora la proposta di PDP, che viene sottoposta all'attenzione dei genitori via e-mail o *brevi manu*: questi ultimi provvedono a compilare la parte relativa all'osservazione del/della proprio/a figlio/a nelle attività di studio a casa e ad aggiungere note eventuali. Rinviano il documento al coordinatore di classe [...]».

Rispetto agli insegnanti, non è sempre possibile per il dirigente o il referente per l'inclusione incontrare immediatamente chi fa una presa di servizio nell'istituto; per questa ragione si è pensato a una lettera di benvenuto, consegnata dalla segreteria, che contiene una sorta di vademecum del docente curricolare e di sostegno. Oltre agli adempimenti obbligatori e al richiamo alla documentazione dell'istituto, nella lettera viene chiesto di incontrare il coordinatore di classe per conoscere il contesto e ottenere una presentazione degli alunni con Bisogni educativi speciali; al contempo, il docente neoarrivato viene indirizzato al referente per l'inclusione, con il quale vengono visualizzate e discusse le diagnosi, trattati gli aspetti essenziali dell'inclusione scolastica, sottolineata l'importanza di aprire una collaborazione con la famiglia, gli specialisti ed eventuali altri figure per poter mettere in campo una progettazione adeguata.

## **La formazione**

Oltre alle proposte provenienti dal territorio, viene attuata una formazione interna rivolta a genitori e docenti, basata sulle aree da potenziare evidenziate dall'autovalutazione di istituto, con alcune situazioni dedicate in particolare a insegnanti di sostegno privi del titolo di specializzazione. Oltre a risorse interne, vengono coinvolti gli

psicologi dello sportello d'ascolto nonché alcuni genitori con preparazione specifica che operano nell'ambito neuropsichiatrico e in seno al doposcuola specialistico degli alunni con DSA attivo nella scuola.

Ciascuno offre un contributo su tematiche di propria competenza: gli ultimi incontri hanno avuto come focus i disturbi comportamentali, i fondamenti dell'inclusione scolastica, la lettura della diagnosi e la progettazione, la valutazione, l'approccio cognitivo-comportamentale, gli aspetti emotivi.

Con la collaborazione con un genitore psicologo e due tecnici dell'apprendimento del doposcuola specialistico è appena stata avviata una formazione di più incontri sui sintomi secondari connessi ai disturbi evolutivi, che generalmente sono poco noti a docenti e genitori e, talvolta, incidono in maniera preponderante sulle prestazioni scolastiche, soprattutto rispetto all'area motoria e operativa.

#### *Con la famiglia in particolare*

La scelta dei componenti del Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) è di competenza esclusiva del dirigente scolastico. Da quanto detto prima, si evince che ho la fortuna di lavorare con una dirigente che tiene conto dei pareri di ognuno e con colleghi aperti al confronto e alla condivisione delle decisioni. Anche laddove la comunicazione dell'équipe di lavoro non sia funzionale, ritengo opportuno che un docente deputato all'inclusione suggerisca comunque al capo d'istituto quelle figure — tra le quali anche i genitori — che possono essere validi interlocutori per il miglioramento dell'offerta formativa.

La scuola si rapporta anche con genitori poco collaborativi. Emerge spesso la difficoltà a adottare un approccio educativo condiviso con i docenti, il rifiuto reiterato a procedere con la richiesta di una valutazione funzionale o una rivalutazione diagnostica. Nell'istituto dove lavoro queste situazioni sono affrontate, su richiesta dell'insegnante di sostegno di riferimento, mediante seduta comune dei docenti e dei genitori, con la presenza aggiunta del dirigente scolastico e/o del referente per l'inclusione, nel corso della



quale vengono verbalizzate, in un patto sottoscritto dalle parti, le problematiche evidenziate e le iniziative che ciascuno si impegna ad attuare. Viene sottolineata ai genitori la necessità di adempiere per il bene dell'alunno e dell'intero nucleo familiare. Questa procedura favorisce generalmente, laddove opportuno, l'accettazione di un supporto esterno come i servizi sociali.

*Per gli alunni (e le madri) con background migratorio*

Nell'istituto, in collaborazione con gli educatori professionali, i docenti di sostegno attuano alcuni interventi a classi aperte a favore delle autonomie. Fra le varie azioni vi è il progetto di cucina cui, in alcuni incontri, vengono invitate le mamme di origine straniera per preparare le specialità del loro Paese e favorire quindi l'interculturalità.

Un'azione che da occasionale è divenuta strutturale è la mediazione linguistico-culturale, per la quale, fino a due anni fa, la scuola contattava una cooperativa specializzata in caso di necessità; emergeva spesso la difficoltà di reperire i professionisti nei tempi utili. Dopo aver affrontato la questione con la dirigente, si è arrivati alla sottoscrizione di una convenzione con la cooperativa, che garantisce la disponibilità dei professionisti nelle giornate e nelle fasce orarie concordate.

In collaborazione con la stessa società e l'associazione dei genitori abbiamo da poco dato vita a un corso di italiano per madri di origine straniera. L'adesione è stata elevata, con la possibilità per le corsiste di ottenere, al termine del corso, una certificazione linguistica riconosciuta a livello europeo.

### **L'orientamento per gli alunni con disabilità**

Sappiamo che si tratta di una questione complessa.

Per le difficoltà lievi, la scelta del percorso scolastico successivo viene generalmente affrontata nell'istituto dai consigli di classe, in collaborazione con la famiglia e grazie alla funzione strumentale

per l'orientamento. Quest'ultima ha una visione ampia dell'offerta formativa del territorio, cura i rapporti con i referenti delle varie scuole e informa sulle giornate di scuola aperta, svolge interventi nelle classi, supporta i docenti, svolge incontri con i genitori.

Nel caso di disabilità gravi, trovare percorsi idonei implica una complessità maggiore, pur in un territorio ricco di proposte come quello milanese. In alcuni casi, possono nascere anche diatribe relative all'obbligatorietà delle uscite dell'insegnante di sostegno con la famiglia per la visita a centri o istituti, controversie che si accendono in occasione dei colloqui con gli specialisti nella sede di servizio di questi ultimi o discussioni che rimandano a problematiche contrattuali e assicurative.

Ritornando al tema dell'orientamento, avendo seguito un numero nutrito di famiglie di alunni con disabilità, sono nate delle collaborazioni forti con il piano di zona, gli sportelli per l'orientamento, le associazioni maggiormente rappresentative del territorio sul tema della disabilità, l'ufficio scolastico, i centri diurni, i servizi sociali, gli enti di formazione professionale, alcuni dei quali già in contatto periodico con l'istituto per l'orientamento generale.

Sono nati dei legami non limitati al periodo destinato alla scelta del percorso formativo successivo alla scuola secondaria di primo grado, ma scambi frequenti di pareri, informazioni, condivisione di iniziative formative. Allo stesso modo, vengono progettati di concerto percorsi di inserimento graduale per alunni influenzati da problematiche relazionali complesse.

#### *Con il centro diurno del territorio*

Come già detto in precedenza, da qualche anno è nata una sinergia con il centro diurno per persone con disabilità della zona ai fini dell'orientamento scolastico. Gradualmente il rapporto di collaborazione si è rafforzato ed esteso ad altri ambiti. Da tre anni vengono realizzati alcuni laboratori insieme al personale del centro, nella scuola primaria e secondaria, cui partecipano i ragazzi della struttura insieme ad altri alunni della scuola, sia con disabilità sia con

un profilo di normabilità. Gli interventi sono svolti a classi aperte e prevedono una turnazione degli alunni. Sono attivi laboratori musicali, di arteterapia, di baskin,<sup>2</sup> in cui vengono integrate le competenze interne ed esterne all'istituto e vengono offerti percorsi che non si sarebbe stati in grado di avviare sia per mancanza di una specializzazione in alcuni ambiti sia per ragioni economiche.

### **La valutazione: questioni aperte**

La formazione dell'istituto riguarda molteplici aspetti, fra cui la complessa tematica della valutazione. In ogni situazione formativa è ritenuto prioritario sottolineare come l'azione valutativa sia un potente strumento di personalizzazione degli apprendimenti da parte dei docenti e debba riferirsi al percorso individuale.

In mancanza di norme precise sul carico di lavoro, ad esempio sul numero di verifiche da poter somministrare in una stessa giornata, si sta cercando di far assimilare alcune indicazioni sulla mole di lavoro per gli studenti all'interno del patto educativo di corresponsabilità. Per questo scopo, è stata richiamata l'attenzione del dirigente scolastico, dei docenti e dei genitori che fanno parte del GLI e del consiglio di istituto.

### **Il rapporto con gli educatori professionali**

Con la cooperativa che fornisce gli educatori professionali e l'ente comunale è nata una figura che abbiamo definito «educatore di istituto».

Secondo tale accordo, gli educatori professionali gestiscono i loro interventi sulla base delle reali necessità degli alunni e delle situazioni cogenti, pur osservando prevalentemente un orario settimanale concordato con la scuola.

---

<sup>2</sup> Il baskin è uno sport di squadra, giocato da persone con disabilità e persone con sviluppo tipico, insieme. Il termine «baskin» è l'unione di *basket* e *inclusivo*.

Ciò permette agli educatori di lavorare con continuità anche in caso di assenza dell'alunno sul quale il loro orario ricade (e anche di essere pagati), in quanto possono operare a vantaggio di altri studenti presenti a scuola che vengono chiamati a facilitare; al contempo, nei periodi in cui l'organico di sostegno non è ancora al completo, è possibile facilitare la frequenza di coloro che presentano una situazione di gravità.

Ciononostante, durante il primo periodo dell'anno scolastico è quasi sempre necessario procedere a una riduzione dell'orario di frequenza per gli alunni che necessitano di una copertura totale, non soltanto per l'opportunità di un inserimento graduale, ma sovente per la mancanza di personale. Devo dire che i genitori, se informati degli sforzi compiuti, riescono a cogliere le motivazioni e sono generalmente disponibili a collaborare.

### **Considerazioni finali**

La costituzione e il mantenimento di legami con il territorio quasi occultano l'apprensione rispetto ai richiami legislativi relativi all'inclusione scolastica, lasciando spazio a un lavoro in continua evoluzione, in grado di dotare la scuola della capacità di affrontare la complessità della società attuale, e fornisce fattivi strumenti di monitoraggio e verifica dei risultati.

Nondimeno, l'insegnante di sostegno viene così estremamente valorizzato, divenendo, se mi è consentita una metafora, un «project manager dell'educazione», che, oltre a capacità gestionali, tecnologiche e organizzative, mette in campo forti competenze pedagogiche e relazionali.

### **Normativa di riferimento**

MIUR, DPR 8 marzo 1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle Istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997 n. 59.*

MIUR, Legge 8 ottobre 2010 n. 170, *Nuove norme in materia di Disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

MIUR (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, allegate al DM 12 luglio 2011 n. 5669.

MIUR, Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

MIUR, CM n. 8 del 6 marzo 2013, *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.

MIUR, DLgs. 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

MIUR, DLgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*.

MIUR, *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019*.



PUNTO 10

## **Amplia il Piano Educativo Individualizzato nel Progetto di Vita**

La scuola serve alla vita, a raggiungere nella vita adulta il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodeterminazione e libertà. Cittadini responsabili, solidali, produttivi, generativi. Un insegnante di sostegno inclusivo guarda avanti, molto avanti in quello che potrà essere il percorso di vita degli alunni/e: risponde al richiamo che essi gli rivolgono: «Pensaci adulti!» Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adulthood costituisce il criterio fondamentale per curare progressivamente sempre di più il Piano educativo individualizzato verso il Progetto di vita. Un ragazzino di 8 anni con disabilità avrà poi 18 anni, e poi 28, 38, 48, 58 e molto probabilmente 68, e gli auguriamo una vita sempre più lunga: questo fatto deve riguardare anche la scuola nella sua attività formativa, che non si può rinchiudere nel suo orticello temporale, ma deve guardare avanti, molto avanti. Un buon Piano educativo individualizzato deve essere globale ed equilibrato, riguardando, come si è visto, le aree ICF delle funzioni corporee, delle attività personali, della partecipazione sociale nei vari ruoli e dei fattori contestuali personali

(ad esempio, autostima o autoefficacia). Questo in senso orizzontale, ma, aumentando l'età, diventa sempre più importante anche la dimensione verticale, quella del futuro possibile, dell'identità e delle competenze adulte. Diventare adulti non significa solamente essere capaci di fare le cose che richiede il ruolo adulto, significa assumere l'identità adulta, la motivazione, la rappresentazione di sé e i valori dell'essere adulto. Per molti alunni/e con disabilità, in particolare intellettiva, questo percorso è particolarmente difficile in entrambe le dimensioni, anche per le corrispondenti difficoltà della famiglia. Per questo la scuola deve giocare un ruolo importante, costruendo, nel Progetto di vita, una visione progressivamente più adulta nella definizione degli obiettivi di competenza da sviluppare, delle crescite psicologiche da favorire e dei mezzi concreti di insegnamento per stimolare questi apprendimenti. Mezzi che devono diventare, essi stessi, sempre più adulti: modelli reali, stage, alternanza scuola-lavoro, apprendistato e tirocinio. L'insegnante di sostegno inclusivo collabora con tutte le altre figure che via via si coinvolgono nella realizzazione del Progetto di vita, in relazione al progetto individuale che dovrebbero costruire gli Enti Locali, e tra queste un riferimento particolare va fatto all'educatore sociale e professionale, che gioca un ruolo fondamentale nel raccordare le attività scolastiche con la famiglia e con le varie soluzioni sociali e lavorative che si costruiscono via via. Un Progetto di vita ha bisogno di due tipi di pensiero: quello «caldo», e cioè il pensiero utopistico, del desiderio, dell'immaginazione alta, del «pensare adulto — in grande», ma anche quello «freddo», e cioè il pensiero realistico, disincantato, pragmatico, della realtà e dei limiti, del «pensare adulto — per quanto è possibile». L'equilibrio e la dialogica tra queste due istanze che devono correggersi a vicenda non è semplice e talvolta il disincanto vince su tutto oppure il velleitarismo produce frustrazioni. L'insegnante di sostegno inclusivo può essere il custode attento di questo equilibrio, alimentando sia il pensiero caldo sia quello freddo.



PUNTO 10

## Allargare gli orizzonti

*Caterina Scapin*<sup>1</sup>

### «Ciascuno cresce solo se sognato» [Danilo Dolci]

Insegnare e imparare dovrebbero essere un piacere, per tutti. Ogni ragazzo dovrebbe avere un insegnante che insiste affinché diventi la miglior persona possibile, anche quando lui crede che ciò non sia affatto possibile.

Per quanto duro e difficile sia il lavoro dell'insegnante, esso è sostenibile; è possibile essere docente per tutti e per ciascuno, semplicemente perché il docente è lì per fare la differenza.

Quale differenza? Quella che esiste tra ciò che sono *hic et nunc* e ciò che posso essere, tra sognare il mio futuro e progettare la mia vita. Educare è un fatto politico e corrisponde a «sognare» il ragazzo e il suo contesto di vita.

In tutto questo il docente è solo? Non può esserci la solitudine nello sviluppo di crescita di una persona: l'essere umano non può essere atomizzato; scuola ed extrascuola devono collaborare e

---

<sup>1</sup> *Caterina Scapin* è pedagoga e formatrice, docente in utilizzo presso l'IPRASE di Trento.

partecipare al fine di non inaridire le diverse fonti del sapere che ciascuno possiede e sviluppa in autonomia.

È necessario pensare a una pedagogia di ambienti formativi integrati, in cui i processi di apprendimento in essi attivati sono la risultante non solo del setting, ma del contesto (*contest of education, of work and profession, of life*) e del «capitale sociale» che ognuno possiede in base alla famiglia e alle relazioni sociali, riconoscendo all'apprendimento autodiretto e autoregolato<sup>2</sup> il punto di partenza e di arrivo di tutti i processi formativi e il senso sociale di tutti i sistemi formativi.

Qui si vuol sostenere come siano le «esperienze costruite nelle relazioni sociali della vita quotidiana e soprattutto le pratiche produttive di artefatti culturali e simbolici a dare senso personalizzante ed empatico a conoscenze, abilità e competenze da condividere e sviluppare insieme per un progetto educativo comune».<sup>3</sup>

Come concretizzare nella quotidianità scolastica l'integrazione tra questi diversi piani di apprendimento continuo? Come fornire una connotazione di senso e coinvolgimento autentico in quello che si impara?

Nella scuola, gli strumenti depositari di questa mission formativa sono:

- il *profilo dello studente*
- il *curricolo*
- le *unità di apprendimento*.

All'interno di essi, infatti, si descrivono le azioni concrete afferenti al ruolo di istruzione e formazione di cui la scuola si occupa,

<sup>2</sup> Zimmerman B.J. (1998), *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary models*. In D.H. Schunk e B.J. Zimmerman (a cura di), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York, NY, Guilford Press, pp. 1-19.

<sup>3</sup> Galliani L. (2010), *Valutazione delle competenze e sviluppi professionali*. In E. Felisotti e C. Mazzucco (a cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 79-88.

oggi ancor più fondamentali nei principi, dati i segnali sempre più frequenti di scarso adempimento del compito educativo da parte della famiglia e della società.<sup>4</sup>

Per comprendere come sia necessario condividere un progetto educativo comune tra scuola ed extrascuola (figura 10.1), è sufficiente ricordare che il profilo dello studente si desume da un quadro ben più ampio e olistico che è il *profilo del cittadino*, risultante dall'interazione e dalla mobilitazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente in contesto educativo, professionale e di vita.

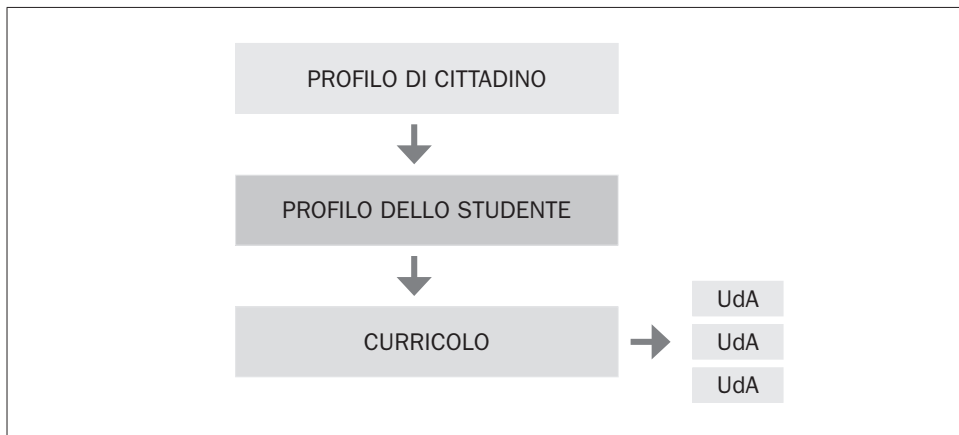


Fig. 10.1 Profilo educativo tra scuola ed extrascuola.

Da esso deriva il *profilo dello studente*, suddiviso in due momenti evolutivi coincidenti nella scuola con il primo ciclo e il secondo ciclo, e rappresenta l'insieme delle competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza.

Il profilo dello studente è l'obiettivo generale del sistema educativo e formativo italiano: in esso si descrivono i «comportamenti competenti» che risultano dall'uso autonomo e responsabile delle strutture delle conoscenze e del loro modo di elaborarle, inter-

<sup>4</sup> La cosiddetta «educazione incompiuta», si veda: Nicoli D. (2016), *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*, Trento, Erickson.

pretandole criticamente, superando la concezione accademica del sapere e promuovendo un «sapere pratico in azione»,<sup>5</sup> in cui necessariamente diversi contesti formativi si incontrano.

Nel profilo dello studente il docente tenace crede e persegue il «sogno», mira a ciò che ha visto oltre, pensa a ciò che il ragazzo può diventare. Per svolgere appieno questo obiettivo, la scuola predispone un ambiente di/per l'apprendimento, luogo fisico o virtuale, intenzionalmente attrezzato, in cui strumenti/oggetti, metodologie/strategie e didattiche sviluppano, sostengono e orientano il processo di apprendimento, cioè «il processo grazie al quale un individuo assimila informazioni, idee e valori e quindi acquisisce conoscenze, know-how, abilità e/o competenze».<sup>6</sup>

Questo grande contenitore si chiama *curricolo*, in cui ritroviamo le reti di scambio formativo che la scuola, in autonomia e responsabilità, promuove con gli stakeholder della comunità afferente (iniziative, progetti, concorsi, percorsi, ecc.). Il curricolo diventa il percorso formativo per arrivare, infine, all'obiettivo: il profilo dello studente.

La declinazione quotidiana di tale percorso è la predisposizione, da parte dei docenti (meglio se in gruppo), dell'*unità di apprendimento*; essa rappresenta l'autentica personalizzazione dell'azione didattica rispetto alla classe e ai suoi differenti componenti, e per questo deve avere carattere inclusivo (gli indicatori dell'Index<sup>7</sup> ci possono aiutare).

Tutti questi documenti, se in incarico alla scuola, appartengono a tutta la comunità educante che, rispetto all'individuo che

<sup>5</sup> Scribner S. (1984, ed. it. 1995), *Lo studio dell'intelligenza al lavoro*. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello e C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED.

<sup>6</sup> Significato di «apprendimento» dal *Glossario* prodotto dal CEDEFOP e pubblicato dalla Comunità europea nel 2008, <https://europass.cedefop.europa.eu/it/education-and-training-glossary>.

<sup>7</sup> Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Roma, Carocci.

apprende, corrisponde alla scuola e all'extrascuola. Tale attività progettuale non può essere esaustiva, ma deve rispettare l'«atteso imprevisto» che fa scoprire, a volte con stupore, ciò che la persona è, rilanciando ciò che può diventare.

Più la scuola e l'extrascuola promuovono sinergie, maggiore è la possibilità che questo imprevisto cambiamento avvenga e, quindi, che il progetto di vita si allarghi a nuovi orizzonti, permettendo di negoziare i significati dell'apprendimento e della valutazione (qui intesa proprio nel senso di «dare valore»).

Dopo aver risposto alle precedenti domande, stabilendo che è possibile concretizzare nella quotidianità scolastica l'integrazione tra i diversi piani di apprendimento continuo, assicurando concretezza e senso all'apprendimento, è doveroso fare un'ultima riflessione: tale percorso è possibile «per tutti e per ciascuno», quindi anche per un alunno con disabilità? I diversi contributi in tema di disabilità convergono nel delineare che, soprattutto per queste persone, l'apprendimento deve essere in un'ottica della maggiore autonomia possibile, nel necessario coinvolgimento di tutti gli attori, poiché l'inclusione sociale corrisponde all'esercizio attivo di reale partecipazione alla vita della propria comunità. Il progetto di vita corrisponde, quindi, come per gli altri, all'esercizio attivo della cittadinanza, secondo personali capacità e contesti di vita. Questi due fattori — condizioni personali e contesto — vanno necessariamente sviluppati e orientati al fine di fornire alla persona con disabilità una cassetta degli attrezzi che consenta di fronteggiare le complessità della vita e del proprio apprendimento. In sostanza, alla scuola e all'extrascuola si chiede di sviluppare, pur nel rispetto delle diversità, una persona competente.

Gli strumenti di cui la scuola dispone per raccordare i diversi ambienti formativi sono (figura 10.2):

- il *profilo di funzionamento* su base bio-psico-sociale
- il *profilo dello studente*
- il *Piano educativo individualizzato*
- le *unità di apprendimento*.

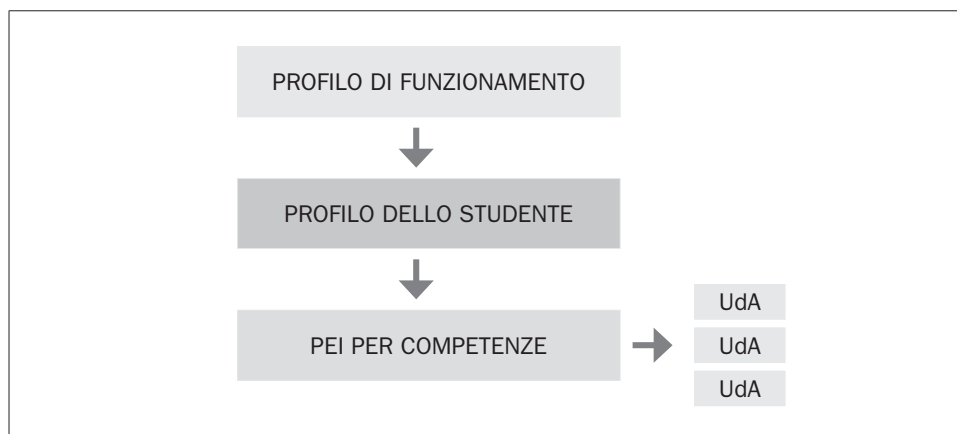


Fig. 10.2 Strumenti di cui dispone la scuola.

Il *profilo di funzionamento*, nello specifico l'ICF-CY,<sup>8</sup> non classifica la persona, ma il suo funzionamento in relazione a tutti i fattori ambientali che possono essere ostacolo o facilitazione sul funzionamento o sulla disabilità. Questo pensiero mette al centro i bisogni della persona con disabilità e come il contesto risponde, «mettendo in relazione fattori significativi relativi alla complessa interrelazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali, evidenziando le costellazioni di interconnessioni dei fattori con impatto facilitante e disabilitante sul funzionamento».<sup>9</sup>

In tale ottica i fattori facilitanti/ostacolanti non sono solo i prodotti, gli ausili, gli ambienti, i programmi, ma anche i servizi, gli atteggiamenti, i comportamenti, le percezioni e le opinioni di tutti gli individui che entrano in contatto con la persona con disabilità, che possono avere un impatto facilitante oppure ostacolante tanto sulla disabilità quanto sul suo funzionamento. In sostanza, il pensiero ecologico di questo costrutto pone la questione del valore dell'inclusione e della sua ricaduta sulle risorse: tanto più i contesti

<sup>8</sup> Ianes D., Cramerotti S. e Scapin C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF e Piano educativo individualizzato*, Trento, Erickson.

<sup>9</sup> Ibidem.

formativi sono inclusivi, e quindi rappresentano dei facilitatori, tanto più le risorse necessarie sono da ri-bilanciare e ri-valutare; ciò nella scuola corrisponde al superamento dell'assegnazione «aritmetica e contesa» dell'insegnante di sostegno e della figura stessa.<sup>10</sup>

La fotografia *hic et nunc* dell'alunno con disabilità data dall'ICF, aggiornato al passaggio di ogni ordine scolastico (Capo III, art. 5, comma 4c del DLgs. n. 66/17), è propedeutica alla predisposizione (Capo III, art. 5, comma 4a dello stesso DLgs. n. 66/17) e alla redazione del progetto individuale, del Piano educativo individualizzato e del piano annuale per l'inclusione.

Tuttavia, se il contributo dato al profilo di funzionamento è *conditio sine qua non* per predisporre le azioni di sviluppo della persona con disabilità, è altrettanto importante che tanto la scuola quanto gli altri stakeholder abbiano ben definita la meta da raggiungere, cioè un profilo di funzionamento pluriennale che nella scuola delinea poi il profilo dello studente con disabilità. Il profilo dello studente, non solo per la persona con disabilità, costituisce la valutazione (attribuzione di valore) integrata tra scuola ed extra-scuola, che convergono insieme verso un'unica meta.

È sempre più necessario guardare (osservare) al valore (valutare) della persona, in quanto questo atteggiamento, se realizzato, mette in azione il circolo virtuoso in cui si crede che ognuno è portatore di valore.

Il profilo dello studente, come già precedentemente espresso, assume una connotazione maggiore in ambito inclusivo, in quanto orienta i diversi PEI (ricordiamo la scansione pluriennale del profilo dello studente, primo e secondo ciclo) e determina se il PEI è curricolare o differenziato, con l'implicazione alla valutazione degli esami di Stato, alle prove equipollenti (Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019) e alla certificazione delle competenze (figura 10.3).

---

<sup>10</sup> Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.

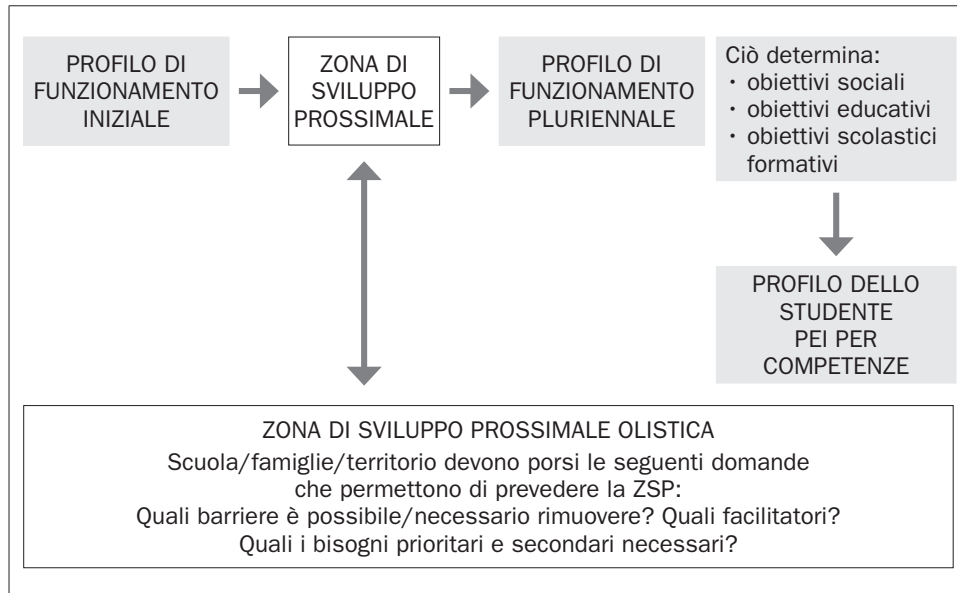


Fig. 10.3 Dal Profilo di funzionamento al Profilo dello studente.

Un esempio concreto di questa traduzione è contenuto nella tabella alla pagina seguente (tabella 10.1).

Dopo aver definito il profilo dello studente su un profilo di funzionamento a base ICF-CY, quale forma deve avere il PEI? Necessariamente deve recepire il pensiero ecologico, che prende in considerazione le caratteristiche personali e l'effetto dell'ambiente nello sviluppo delle stesse, come fattore facilitante, e, nella scuola, la didattica e la valutazione per competenze rappresentano la continuità di tale approccio. La valutazione della persona competente non risiede nelle risorse da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa delle risorse in modo autonomo e consapevole; la competenza è un sapere riconosciuto, che si vede e si osserva in un «pensiero pratico in azione», dove i processi appresi nei diversi contesti di apprendimento (formali, non formali, informali) trovano l'attivazione in compiti di realtà-autentici-significativi. Ciò vuol dire, quindi, porre l'attenzione ai modi dell'apprendere, alle caratteristiche personali, per svilupparli attraverso dei facilitatori, affinché



TABELLA 10.1  
Esempio di formazione del Profilo dello studente

<b>Categorie ICF-CY</b>	<b>Profilo di funzionamento</b> <i>Descrizione iniziale dell'alunno</i>	<b>Profilo di funzionamento</b> <i>Possibilità di sviluppo a lungo termine</i>	<b>Profilo dello studente</b> <i>Trauardi di sviluppo</i>
<i>Attività e partecipazione: interazioni e relazioni interpersonali</i>	Apprendimento di base d132 – Acquisire informazioni: pur non essendoci impedimenti conclamati per l'acquisizione di informazioni, Simone tende comunque a non farlo intenzionalmente e di sua spontanea volontà, ma solamente se esplicitamente richiesto da insegnanti, genitori, ecc.	Acquisire informazioni: chiedere spiegazioni e informazioni rispetto a quanto accade del vissuto personale e scolastico. Sviluppare interesse rispetto a fatti reali accaduti personali e culturali.	È in grado di iniziare ad affrontare, in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere, anche attraverso l'uso di strumenti compensativi, enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

siano essi, insieme agli oggetti-strumenti, le vere «competenze compensative» di chi ha una disabilità.<sup>11</sup>

Ricerca quindi «la persona competente» in modo olistico, sia in noi stessi sia negli altri, pone la stessa in situazione di apprendimento mobilitante, reale-concreto e attivo; la persona autonomamente crea significato a ciò che sta facendo, sviluppando capacità fondamentali, quali la motivazione e l'interesse, l'autovalutazione, l'autoregolazione e l'autocontrollo.

<sup>11</sup> Fogarolo F. e Scapin C. (2012), *Competenze compensative*, Trento, Erickson.

Pertanto, se da un lato vi è il riconoscimento epistemologico che la didattica e la valutazione per competenze siano l'ambiente di/per l'apprendimento chiesto dalla pedagogia dell'inclusione, dall'altra, la scelta di predisporre un PEI per competenze è sostenuta dalla normativa vigente,<sup>12</sup> che si concretizza nella richiesta di valutare anche la persona con disabilità attraverso giudizi e nella necessità di certificarne le competenze.

Nella valutazione autentica, quale è quella per competenze, i giudizi si esprimono rispetto ai processi e ai prodotti dell'apprendimento e sono contenuti in rubriche che declinano livelli di acquisizioni. In un PEI per competenze tali rubriche sono parte integrante del documento, in quanto garantiscono appieno la personalizzazione dei criteri di valutazione, sia che il PEI sia differenziato o curricolare.

Avere delle rubriche valutative che accompagnano il percorso di personalizzazione e che si riferiscono al profilo in uscita dello studente risulta poi, in sede di conclusione del ciclo scolastico, un aiuto per la certificazione delle competenze, rappresentandone una declinazione naturale e coerente dal punto di vista epistemologico. Infatti, queste rubriche possono essere allegate al documento stesso di certificazione da cui si determinano e descrivono i «livelli personali di competenza raggiunta» rispetto al profilo descritto sul documento. In sostanza, i livelli della rubrica dell'alunno con PEI, seppur personalizzati, vengono costruiti sugli stessi criteri di quelli proposti dal MIUR, pertanto le rubriche mantengono la caratteristica standard richiesta soprattutto per chi ha un PEI curricolare (figura 10.4).

È auspicabile, però, fare un passo avanti nella personalizzazione, soprattutto nelle situazioni di PEI differenziato, in quanto è

---

<sup>12</sup> In particolar modo da: DLgs. n. 62/17, DLgs. n. 66/17, DM 741-742 del 2017, CM 1865 del 10/10/2017, Linee guida certificazione competenze e circolari ministeriali sugli esami di Stato del 2019.

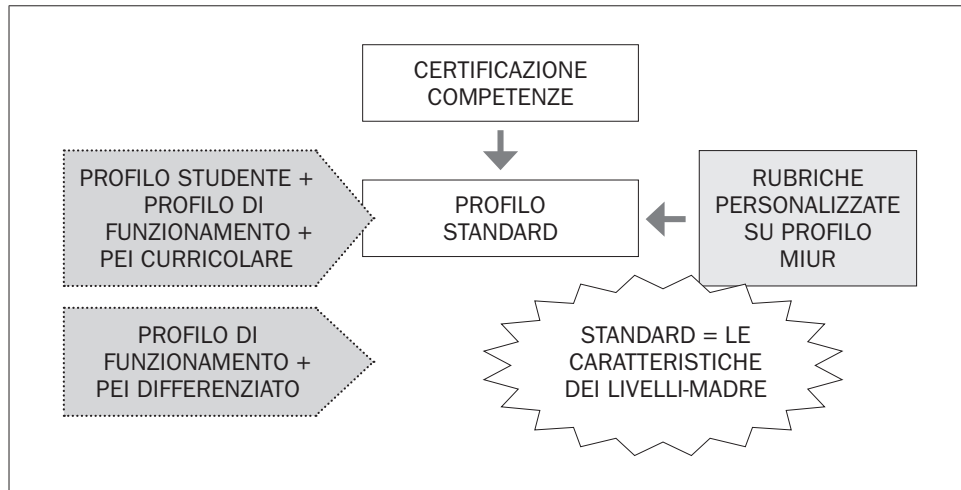


Fig. 10.4 Certificazione delle competenze e rubriche valutative per alunni con disabilità.

possibile accompagnare alle rubriche un altro documento, visto che la normativa vigente non pone limite né alla quantità di allegati né alla tipologia. Il documento a cui si fa riferimento è una diversa certificazione di competenze dove si attestano solo le competenze effettivamente certificate. Questa necessità si ha soprattutto con i casi di disabilità grave dove tanto le competenze quanto il profilo afferente sono spesso riferiti ad aree di «partecipazione alla cultura del compito», in cui l'attenzione va posta a tutti gli elementi di socializzazione e di partecipazione sociale attivabili nel gruppo-classe; in questi casi sono di particolare importanza tutti gli aspetti legati alle emozioni, all'affettività, allo spirito e alla condivisione di momenti formali e informali della quotidianità didattica.

Pertanto, risulterebbe improprio proporre un modello di certificazione standard in cui alcune competenze non possono essere valutate (ad esempio, lingua straniera, digitale, matematica o altro) così che gli spazi vuoti potrebbero marcare tanto la differenza rispetto a uno standard quanto aspettative disilluse. Al fine di rendere anche il documento di certificazione più coerente al PEI, è possibile delineare, mantenendo lo stesso format, una certificazione

che, nella prima colonna, riprende la competenza chiave valutata, mentre nella seconda colonna si inserisce il profilo dello studente (emerso dal profilo di funzionamento pluriennale) e nell'ultima colonna viene riportato il livello raggiunto rispetto alle rubriche allegate (presenti nel PEI dell'anno in corso). Tutti questi strumenti (profilo di funzionamento, profilo dello studente, PEI, UdA) hanno lo scopo comune di sostenere e sviluppare l'apprendimento attraverso docenti *broker*, cioè docenti «ponte» tra scuola ed extrascuola, in un costante confronto e incontro tra interprofessionalità.

Dopo aver delineato un siffatto percorso, nasce spontanea una riflessione verso il ruolo del docente, mestiere non impossibile, ma molto difficile. Dall'ascolto della quotidianità scolastica emerge sempre più la necessità di superare il tecnicismo didattico, che talvolta ha estremizzato e snaturato la figura stessa del docente, ponendo a rilevanza un altro aspetto forse troppo trascurato: il docente, come il genitore e il clinico, possiede il proprio «occhio pedagogico» che merita di essere valorizzato e considerato socialmente, in quanto risulta dal «saper fare con ciò che si sa». Proseguendo questa riflessione — proprio per il tema di cui stiamo trattando, l'inclusione, e per il momento storico-sociale che stiamo vivendo, che ci obbliga a una continua e inedita sfida educativa — ricordiamo che il docente, oltre a «essere capace di osservare», deve «essere capace di comunicare» ad alunni e famiglia quel tipo particolare di parole che Aldo Carotenuto definisce «parola che spera».<sup>13</sup>

## **Il Progetto di vita**

All'interno di questo panorama preme ora tornare alle riflessioni di ampio respiro delineate all'inizio del capitolo.

Se fin qui si è voluto dare spazio al Progetto di vita dal punto di vista formativo allargando lo sguardo ai diversi ambienti formativi

<sup>13</sup> Carotenuto A. (2001), *I sotterranei dell'anima*, Milano, Bompiani.

ma rimanendo all'interno di una progettazione di azioni concrete, si dedica quest'ultimo paragrafo all'altro aspetto fondante il Progetto di vita: il pensare la persona disabile.

Il Progetto di vita è fondamentalmente «sognare-immaginare» l'alunno quando sarà adulto, nelle sue dimensioni e nei diversi ruoli sociali possibili: è, come si è già detto, un fatto politico che riguarda la società.

Il Progetto di vita si realizza immaginando costantemente in prospettiva futura; esso chiede step e ricalcoli continui dal momento che non è facile pensare l'alunno da adulto. Il primo passo importante, come abbiamo già visto, è il Profilo dello studente, che nella scuola secondaria permette l'inserimento lavorativo e soprattutto, data la maggiore età, anche un ruolo sociale maturo, più autonomo e responsabile.

Chiunque siano gli stakeholder che si avvicendano nella vita della persona con disabilità, ciascuno deve superare il timore di pensarli adulti e sostituire il senso di «impossibilità» (vederli sempre uguali e sempre bisognosi) in «possibilità», che è la speranza di cui ognuno di noi ha bisogno per «andare avanti»; crescere «respirando», da chi mi sta vicino, non solo che ce la posso fare, ma che devo essere valorizzato per quello che possiedo e che per questo ho il diritto di immaginarmi adulto.

Un percorso questo che, pur con tutti i necessari ricalcoli, deve partire da un «credere comune» che innesta nel bambino/ragazzo con disabilità la «voglia-volontà» di crescere e di cambiare perché sono «utile anch'io». Si tratta in sostanza di promuovere fin da subito e il più possibile la capacità di autodeterminarsi.

L'idea di questo «tipo» di Progetto di vita comincia già dalla famiglia che, se inizialmente può pensare in modo cauto e protettivo, va sostenuta nel trasformare il timore di illusione e del «diverso in modo irreparabile» in resilienza che permetta di superare gli stereotipi legati alla disabilità in scelte che aiutino ad anticipare esperienze finalizzate alla maggiore autonomia e responsabilità possibile.

Ma questo tipo di Progetto di vita non può partire solo dalla famiglia. Esso deve trovare continuità nella società che, credendo nelle potenzialità della persona con disabilità, le offre occasioni di crescita.

È necessario che tutta la politica (la politica della scuola, della sanità, dell'amministrazione, le politiche giovanili, quelle imprenditoriali, ecc.) abbia consapevolezza di «come» può essere una persona con disabilità da adulta nelle diverse dimensioni (il lavoro, l'ambito sociale, il tempo libero) e agisca in tal senso (architettonico-strutturale, luoghi e spazi fisici e virtuali, occasioni di incontri, e così via).

Vi è da parte di noi tutti la necessità di allargare gli orizzonti per superare gli stereotipi: lasciamoci contaminare dal reciproco scambio con la persona con difficoltà, dalla sua partecipazione attiva, lasciamoci condurre da una sana «inconsapevolezza» del futuro ma con il sorriso che dà forza, impariamo a immaginare il futuro degli altri con entusiasmo e credendoci davvero.

PUNTO 11

## **Promuove un utilizzo «misto» del sostegno**

In questi due ultimi punti l'insegnante di sostegno inclusivo costruisce pian piano la sua evoluzione, il suo percorso verso la normalizzazione inclusiva. Un passo importante nella giusta direzione è quello di realizzare, nell'autonomia didattica e organizzativa della scuola, cattedre «miste», cioè formate da ore di sostegno e ore di insegnamento alla classe, nella propria disciplina. In questo modo, la «funzione» sostegno si diffonde in un numero più alto di insegnanti e non si cristallizza solo negli insegnanti di sostegno, con benefici anche nella stabilità dei sostegni e nello status percepito dagli alunni/e, dagli insegnanti stessi e dalle famiglie. Ovviamente il numero di ore di sostegno rispetto a quello di cattedra può essere diverso e variabile a seconda delle necessità in una visione evoluta dell'organico funzionale della scuola. Questo passaggio paritario di ruolo e di status faciliterebbe molto la coprogettazione e la compresenza didattica inclusiva reale e porrebbe le basi per la realizzazione di un organico funzionale arricchito, a cattedre miste, da utilizzare nelle varie classi secondo l'evoluzione delle diverse situazioni. Può accadere, infatti, che in una classe ci siano situazioni particolarmente complesse e acute, come ad esempio nel

caso dei problemi comportamentali gravi, che richiedono una progettazione e un intervento psicoeducativo intensivo e continuo per ottenere dei risultati apprezzabili. In questi casi la classe va accompagnata con una presenza eccezionale di insegnanti e educatori, con varie forme di compresenza e di ruoli diversi. Naturalmente questo sarà possibile se si riesce a spostare insegnanti da una classe a un'altra, in modo flessibile e temporaneo. La cattedra mista è un passo avanti anche verso un altro aspetto di «normalizzazione» del sostegno, e cioè lo sganciamento dell'attribuzione delle ore e dell'insegnante di sostegno dalla certificazione di disabilità. Nella scuola ora arrivano risorse aggiuntive di personale quasi esclusivamente a causa delle certificazioni di disabilità secondo la Legge 104 del 1992, con le relative disfunzioni, conflitti e deleghe deresponsabilizzanti verso il mondo sanitario, che deve «certificare» il reale bisogno.

Da anni si cerca di sostenere il principio che le risorse aggiuntive (cattedre curricolari e/o miste, oltre a quelle «tradizionali» di sostegno) debbano essere decise dalla scuola in autonomia e responsabilità, certamente in una collaborazione professionale con i Servizi che conoscono e curano l'alunno/a con disabilità, ma senza alcun automatismo di dipendenza burocratica dal pezzo di carta (magari con il bollino di gravità) rilasciato da un soggetto terzo (sanità pubblica o convenzionata). Questa assunzione terza di responsabilità non ha fatto bene alla scuola e al suo rapporto con le famiglie. Una scuola che sa leggere competentemente e in autonoma responsabilità le varie situazioni delle classi e della scuola nel suo complesso ha bisogno di insegnanti di sostegno inclusivi, che diffondano le loro competenze in tutti gli attori del sistema, e di collaborazioni con i vari servizi sanitari e sociali improntate a un nuovo ethos di parità professionale e non di (comoda, talvolta) subordinazione. Le tutele di una buona qualità dei processi inclusivi e dei risultati che devono portare all'alunno/a non vengono dall'attribuzione *ad personam* di un congruo numero di ore di sostegno, magari non specializzato, attraverso una sentenza del TAR;



*Promuove un utilizzo «misto» del sostegno*

tali tutele vanno pattuite negli aspetti strutturali, di processo e di risultati, attraverso accordi espliciti con la famiglia dell'alunno/a con disabilità, che preveda impegni reciproci e valutazioni fatte sui risultati concreti ottenuti, non sui mezzi (numero di ore di sostegno...) o sul formalismo dei processi, talvolta solamente dichiarati. Questi temi «di sistema» ci portano all'ultimo punto, in cui l'insegnante di sostegno inclusivo non esiste più, ma si è dissolto evolvendosi in due direzioni.



PUNTO 11  
Cavallo di battaglia

*Paolo Fasce*<sup>1</sup>

La cattedra mista è finalmente possibile e la sua implementazione può avvenire alla luce del sole. Questo grazie all'art. 14, comma 2 del DLgs. n. 66/2017 che recita: «Per valorizzare le competenze professionali e garantire la piena attuazione del Piano annuale di inclusione, il dirigente scolastico propone ai docenti dell'organico dell'autonomia di svolgere anche attività di sostegno didattico, purché in possesso della specializzazione, in coerenza con quanto previsto dall'articolo 1, commi 5 e 79, della legge 13 luglio del 2015, n. 107».

Non mi sfugge — come mi insegnò il mio professore di Ingegneria del software negli anni Novanta — «una cosa è un linguaggio di programmazione che consente la programmazione a oggetti e un'altra cosa è un linguaggio che la supporta», ma è evidente che dagli interstizi della buona volontà di un dirigente illuminato, o dalla clandestinità addirittura, si è passati a una legittimazione

---

<sup>1</sup> *Paolo Fasce* è docente specializzato, supervisore di tirocinio nei corsi di specializzazione sul sostegno all'Università di Genova e dirigente scolastico presso l'IT Nautico «San Giorgio» di Genova.

che, per diventare sistema, deve soltanto evolvere. Il fatto che siamo ormai a metà strada di una battaglia che non è partita dai «professoroni» (qualunque cosa questa parola virgolettata voglia dire), ma dal basso, mi fa ben sperare che questo orizzonte di senso avanzi nella condivisione diffusa.

Ripercorriamo quindi qualche significativa tappa. La prima che mi riguarda è scolpita in *Pensieri sottobanco*, un libro collettivo curato da Paola Domingo e da me, in cui ho portato un contributo sull'inclusione scolastica.<sup>2</sup> Già nel 2008-2009 riflettevo sul tema in un contesto più ampio e scrivevo:

La prima volta che ho avuto un incarico annuale («fino al termine delle attività didattiche», a essere precisi) ne ho avuto uno sul sostegno. È un ambito di lavoro molto impegnativo e pure gratificante. Ma al giorno d'oggi questo canale è la porta d'ingresso obbligata per molti che vogliono insegnare. E così capita che molti colleghi «bevano l'amaro calice» del sostegno in attesa di una cattedra sulla materia. Non sono poi molti, invero, i don Abbondio (quelli che nascono con il desiderio di diventare insegnanti di sostegno e lo diventano facendolo male), ma devo onestamente dire che sono tanti i fra Cristoforo (quelli che non sono nati col desiderio di diventare insegnanti di sostegno, ma quando lo divengono, lo fanno più che bene) e, addirittura, c'è qualche san Carlo Borromeo (alla vocazione segue un mandato impeccabile). Da un punto di vista strutturale, a me pare che le cose vadano alla rovescia. Mi pare infatti evidente che per lavorare sul sostegno ci voglia più professionalità e preparazione, di certo motivazione, forse anche una certa predisposizione e, addirittura, una qualche vocazione. Tutte queste cose mi pare maturino anche con l'esperienza e che, pertanto, questo mestiere dovrebbe rappresentare un'evoluzione della professionalità docente che parte dalla «didattica normale» e si avvicina, previa formazione opportuna, alla «didattica speciale». Non mi sembrerebbe per nulla strano, stante la logicità del ragionamento, che un insegnante di sostegno, esperto e motivato, percepisca uno stipendio più alto, perché questo passaggio potrebbe essere una possibile progressione della

<sup>2</sup> Fasce P. e Domingo P. (a cura di) (2010), *Pensieri sottobanco: La scuola raccontata alla mia gatta*, Trento, Erickson, pp. 32-33.

### *Cavallo di battaglia*

carriera di un insegnante e non vedrei scandaloso il fatto che questi sia più coinvolto nella correzione dei compiti, nelle interrogazioni, nella didattica in classe. Ci sono anche motivi pedagogici dietro a questa prospettiva. Quanta fatica deve fare un docente specializzato sul sostegno per coinvolgere e orientare il lavoro di un collega che, spesso, ha vent'anni d'età e di anzianità di servizio più di lui? Può davvero lavorare all'integrazione dell'alunno disabile se non viene coinvolto nelle lezioni, nella didattica, nelle interrogazioni, nella correzione dei compiti in classe? Sarà coinvolto nelle lezioni, nella didattica, nelle interrogazioni, nella correzione dei compiti in classe se è giovane o se è precario? E ancora: perché un insegnante di sostegno non può lavorare «parzialmente sul sostegno»? Così facendo, mostrando anche implicitamente che egli è un insegnante come tutti gli altri, non potrebbe risultare più appetibile e quindi efficace anche quando fa l'insegnante di sostegno?

*Pensieri sottobanco* era articolato in maniera particolare perché tutte le coautrici e i coautori chiosavano i contributi degli altri con integrazioni di arricchimento reciproco. Al termine di quanto riportato qui sopra, Onorina Gardella, docente di Lettere e psicologa, chiosava così:

Certo che, se gli alunni potessero rendersi conto che l'insegnante di sostegno è capace quanto quello sulla disciplina ed è dotato anche egli di un certo potere, la sua posizione nel lavoro della classe migliorerebbe senz'altro. Tutta la psicologia sistemica, oltre al buon senso, ci dice che quando si ha cura di cambiare i ruoli all'interno di un sistema, di non farli sclerotizzare, le patologie, le disfunzioni del sistema e le sofferenze dei singoli diminuiscono poiché aumentano le possibilità di cambiamento, di evoluzione, di innovazione personale e relazionale. In questo caso anche professionale.

Fortunatamente, come capitò a Leibniz e Newton con il calcolo infinitesimale, quando i tempi sono maturi, le idee sono nell'aria e più persone possono arrivare alle stesse conclusioni. Così, poco tempo dopo, ho incontrato altri promotori della «cattedra mista» che, in maniera indipendente, l'hanno parimenti inventata. È un'idea della quale non sono geloso, perché solo grazie alla sua condivisione si è fatta strada. Addirittura Roberto Pozzar, dirigente del

USR Liguria ormai in pensione, recentemente mi ha raccontato di averla implementata negli anni Ottanta, incontrando l'ostilità del Ministero per motivi di computazione degli organici.

Nel 2013 partecipai alla nona edizione del nostro convegno «La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale», invitato dopo avere lanciato la petizione «Cattedre miste per insegnanti bis-abili»,<sup>3</sup> che raccoglieva la locuzione proposta da Giulia Giani ed era patrocinata dal Coordinamento italiano insegnanti di sostegno (tramite la presidente Evelina Chiocca) e il Coordinamento genitori democratici (tramite la presidente Angela Nava Mambretti). Negli anni successivi ho collaborato su questo tema anche con Caterina Altamore, Claudio Berretta, Michela Giangualano e Tina Naccarato e scrissi, per il libro *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*,<sup>4</sup> un contributo con Giulia Giani dal titolo *Orizzonte cattedra mista. Dai limiti della Proposta di Legge c-2444 alle potenzialità della cattedra mista*. Alla decima edizione del Convegno, nel 2015, portai la mozione approvata dal congresso del Coordinamento genitori democratici, di cui faccio parte:

Il CGD sostiene l'inclusione di tutti e di ciascuno. Chiede che vengano attuate tutte le iniziative di riduzione della volatilità della continuità di lavoro degli insegnanti, in particolare di quelli di sostegno, troppo spesso raccolti tra precari non specializzati. Il CGD indica le seguenti soluzioni:

- 1) «cattedra mista» per intervenire strutturalmente sull'organizzazione diffusa e sulla percezione degli operatori sulla tematica;
- 2) formazione diffusa dei docenti, focalizzata sui casi concreti e coordinata;
- 3) istituzione di supervisori/consulenti pedagogici, insegnanti con distacco parziale, che monitorino il processo dell'inclusione e lo agevolino, onde evitare la sua mera formalizzazione e burocratizzazione, promuovendo dinamiche concrete;

<sup>3</sup> Si veda: <https://firmiamo.it/cattedre-miste-per-insegnanti-bis-abili>.

<sup>4</sup> Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*, Trento, Erickson.

- 4) specializzazione aperta (non a numero chiuso) per insegnanti abilitati;
- 5) concorsi per cattedre miste per avere a regime una massa critica di insegnanti diffusi sul territorio e preparati sulle tematiche dell'inclusione;
- 6) in itinere, il riconoscimento a pieno titolo, su tutti i piani, del lavoro svolto in condizione di precariato.

Il percorso è chiaro. Se siamo passati dalla clandestinità all'autorizzazione legale della cattedra mista, per traghettare verso il risultato di una sua implementazione naturale, occorrono due passaggi: l'istituzione di un concorso per cattedre miste e l'incentivazione salariale. Penso che la cattedra mista possa consentire alle scuole di costruirsi un polmone di elasticità che oggi è sclerotizzata nella rigidità del numero di ore per cattedra. In altre parole, la cattedra mista può essere incentivata semplicemente rendendo possibile, e naturale, l'espansione dell'orario dalle 18 fino alle 24 ore settimanali (naturalmente solo «quanto basta») degli insegnanti specializzati presenti nell'organico di istituto, evitando di assegnare quelle ore a personale assunto per via casuale. Preferite un medico o un apprendista stregone? Ce ne sono di bravi tra i secondi! Tuttavia, non basta.

Non bisogna nascondersi dietro a un dito e bisogna anche dire che alla cattedra mista c'è chi si oppone<sup>5</sup> e, per questo motivo, al fine di superare le perplessità e fare emergere le risorse latenti, occorre l'incentivo economico che, però, deve essere «senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica», come direbbero al MEF. Beninteso: quando tornerà un governo che investe sulla scuola, sarà benvenuto. A titolo di esempio: se sei specializzato, di ruolo e disponibile alla cattedra mista hai diritto a 2 ore aggiuntive (20 ore, di cui 5 di sostegno). Se lo sei per almeno 6 ore delle 18 di cattedra, hai diritto a 4 ore aggiuntive (22 ore, di cui 10 di soste-

---

<sup>5</sup> Si veda: Fasce P. (2018), *Cattedre miste: Un'opportunità per migliorare i processi di inclusione*, «La Tecnica della Scuola», <https://www.tecnicadellascuola.it/cattedre-miste-unopportunita-per-migliorare-i-processi-di-inclusione>.

gno). Se lasci «mano libera» alla dirigenza per colmare i buchi di organico sul sostegno, hai diritto ad arrivare fino a 24 di cattedra (di cui almeno 6 di materia). Ovviamente, i casi presi in carico devono essere portati a compimento verticale. In questo modo si otterrebbe la continuità didattica tra anni diversi (e vincolo implicito sul sostegno) non in astratto (continuità nella scuola), ma sul caso specifico (continuità sullo studente).

Una maggiore fluidità nelle classi di concorso è necessaria più in generale ed è già presente in qualche caso nella scuola italiana, pur con le sue sclerotizzazioni. Si pensi alle cattedre di matematica e fisica, nei licei, e alle ore di matematica e scienze, nella scuola secondaria di primo grado. A queste si potrebbero facilmente aggiungere quella di matematica e tecnologia (per contribuire a risolvere la mancanza di personale in matematica, consentendo a ingegneri e architetti di insegnarla, come già fanno i laureati in Scienze naturali, biologiche e affini con diverso accoppiamento). La Legge n. 107/2015 va nella direzione di una maggiore fluidità, le cui soluzioni vanno trovate nel segmento della scuola secondaria, quando nel secondo periodo del comma 79 dell'art. 1 si afferma che: «Il dirigente scolastico può utilizzare i docenti in classi di concorso diverse da quelle per le quali sono abilitati, purché posseggano titoli di studio validi per l'insegnamento della disciplina e percorsi formativi e competenze professionali coerenti con gli insegnamenti da impartire e purché non siano disponibili nell'ambito territoriale docenti abilitati in quelle classi di concorso».

Nell'anno scolastico 2014-2015, dopo quasi un decennio di precariato in cui ho sempre lavorato come insegnante di sostegno, sono passato di ruolo su posto comune nella cattedra di matematica applicata in un istituto tecnico-economico. Ho immediatamente capovolto la prospettiva inclusiva verso gli insegnanti di sostegno, che ho coinvolto coltivandone le loro specificità e dando loro un ruolo all'interno dell'organizzazione della classe. Ricordavo perfettamente le ore passate a prendere appunti per lo studente e lo svilimento di questo ruolo e ho quindi fatto emergere i contributi dei



colleghi e delle colleghe in didattiche attive e laboratoriali. Quando la classe lavora per gruppi, due risorse, invece che una sola, rappresentano effettivamente il raddoppio delle opportunità per gli studenti ( $1 + 1 = 2$ ), mentre la lezione frontale ne anestetizza una ( $1 + 1 = 1,3$ ): quella seduta dietro al banco accanto allo studente disabile, marcandone paradossalmente la presenza. Immaginate quando sono addirittura tre, con l'educatore o l'educatrice ( $1 + 1 + 1 = 1,5$ ). Che spreco, quando in classe sono presenti queste figure costrette a osservare e prendere appunti, invece che a spendersi nei gruppi. Il coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nelle classi in cui ho insegnato su posto comune (matematica, fisica, informatica) è stato finalizzato anche all'abbattimento dei muri tra le materie. Penso al collega insegnante di arte, al quale proposi un modulo in fisica sul colore (dalla storia dell'arte alle onde elettromagnetiche). Penso ai colleghi economisti, ai quali ho chiesto supporto nelle mie lezioni di matematica applicata (e le conseguenti correlazioni tra la matematica finanziaria e il mondo dell'economia aziendale). Penso a quel collega, educatore e filosofo, al quale ho chiesto un contributo sulla storicizzazione della matematica (parto spesso con le basi numeriche e il sistema di numerazione romano). È stato bellissimo quando, durante due ore della mia lezione, la collega, guida turistica, ci ha consentito di visitare la nostra città alla luce della sua alta professionalità sul tema, ribaltando le gerarchie (psicologiche, più che reali, almeno nel mio caso).

Quante volte, nei piccoli gesti della compresenza, da insegnante curricolare mi è stato possibile investire i colleghi e le colleghe insegnanti di sostegno di un ruolo, persino nelle piccole cose, come l'autorizzazione a uscire per andare in bagno: «Ma non vedi che sto facendo dell'altro, chiedi al collega che è uguale a me!», oppure alle giustificazioni sul registro elettronico.

Per cambiare l'organizzazione della classe e la relazione tra docenti, non occorrono investimenti particolari, non sono indispensabili i banchi a trapezio delle «Classi 3.0» che consentono conformazioni interessanti nella formazione dei gruppi (a cerchio

o a isola). Io ho sempre usato i banchi ordinari: due studenti di qua, due studenti di là. Funziona.

In quest'ultimo periodo ho spesso meditato di tornare a lavorare a tempo pieno sul sostegno. È improbabile che questo avvenga per il semplice motivo che, mentre scrivo queste note, ho appena superato la prova orale del concorso per dirigente scolastico, ma il motivo delle mie riflessioni è sostanzialmente legato all'età. Se, quando scrivevo le note riportate nella prima parte di questo mio contributo, mi riferivo a esperienze fatte prima dei 40 anni, oggi che ne ho più di 50 sono nelle condizioni di vedere il «vantaggio generazionale» a mio favore. Credo di essermi meglio strutturato, di essermi evoluto nella metacognizione del ruolo, di aver potuto eccessi caratteriali dettati dall'inesperienza. Quindi, considero il sostegno ancora come un avanzamento di carriera. Se fossi tornato sul sostegno, tuttavia, occorre dirci con chiarezza che sarei stato bersagliato da commenti del tipo «bello eh, tornare sul sostegno, così non ti tocca correggere i compiti!». Per questo ritengo necessaria la cattedra mista, per preservare l'insegnante di sostegno dalla maldicenza.

In questi anni ho fatto diverse esperienze di cattedra mista. Le ho fatte da precario e da insegnante di ruolo, sia a partire dalla cattedra di sostegno, con la formula delle ore aggiuntive, sia a partire dal posto comune, in entrambi i casi aggiungendo spezzoni. Ho lavorato su cattedra mista, in classi dove ero insegnante di materia e di sostegno, ma anche svolgendo questo ruolo su classi diverse. Ci sono pro e contro in ogni contesto e su ogni profilo, non vale la pena irrigidire la proposta su modalità precostituite. La cattedra mista è una soluzione calzata su misura, *hic et nunc*, che deve considerare in primis la qualità dell'inclusione scolastica, ivi compresa la continuità dell'insegnante di sostegno sul caso seguito. Mi sono relazionato con diverse colleghe e colleghi che hanno fatto la stessa esperienza, troppo spesso, ancora, secondo formule dettate da occasioni sporadiche e non già da una impostazione strutturale. Tutti ne siamo sempre stati soddisfatti e tutti riteniamo che il servizio reso sia stato «a valore aggiunto».

Un'altra novità del DLgs. 66/2017 che mi piace ricordare interviene sul tema della continuità didattica. I commi 1 e 3 dell'art. 14 recitano:

1. La continuità educativa e didattica per le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti con disabilità certificata è garantita dal personale della scuola, dal Piano per l'inclusione e dal PEI. [...]
3. Al fine di agevolare la continuità educativa e didattica di cui al comma 1 e valutati, da parte del dirigente scolastico, l'interesse della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente e l'eventuale richiesta della famiglia, ai docenti con contratto a tempo determinato per i posti di sostegno didattico possono essere proposti, non prima dell'avvio delle lezioni, ulteriori contratti a tempo determinato nell'anno scolastico successivo, ferma restando la disponibilità dei posti e le operazioni relative al personale a tempo indeterminato, nonché quanto previsto dall'articolo 1, comma 131, della citata legge n. 107 del 2015. Le modalità attuative del presente comma sono definite con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca da adottare ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, anche apportando le necessarie modificazioni al regolamento di cui al decreto del Ministro della pubblica istruzione 13 giugno 2007, n. 131.

Su come approfittare materialmente di questa opportunità, considerata la ritrosia di molti dirigenti scolastici ad assumersi delle responsabilità, ho scritto un saggio che termina con il dispositivo utile per l'assunzione in questi casi,<sup>6</sup> nel quale ogni capoverso attinge alla legislazione corrente ed esplicita i criteri e i principi

---

<sup>6</sup> Si veda: Fasce P. (2019), *Assicurare la continuità didattica nel sostegno in un caso particolare*, «Educazione Aperta», n. 5, <http://educazioneaperta.it/archives/2008>.

discrezionali cui fare riferimento nel contratto di assunzione, al fine di assolvere appieno alla necessità di «ben motivare» una decisione.

In conclusione, ogni decennio della storia repubblicana ha un cavallo di battaglia maturato nel tempo e divenuto prassi normale e quotidiana. La scuola della Costituzione aperta a tutti, la scuola media unica, l'inserimento degli alunni con disabilità a scuola sono stati i primi passi.

L'integrazione scolastica fa sostanzialmente capolino negli anni Sessanta e Settanta, e l'inclusione degli alunni con disabilità è troppo spesso solo sulla carta. Per renderla più vera occorrono infiniti interventi, che in questa mia rendicontazione non ho naturalmente potuto toccare, ma uno di questi penso sia particolarmente rilevante per poter avere personale motivato, professionale e orientato al risultato, e per poter raccogliere anche le immense risorse latenti che nella scuola ci sono e vanno valorizzate (non costrette): la realizzazione di condizioni perfettamente inclusive anche dell'insegnante di sostegno, che deve essere sostenuto nell'immagine di sé, nell'autostima, nella considerazione del contesto. La cattedra mista va proprio in questa direzione.

### **Riferimenti bibliografici**

Fasce P. (2014a), *Diffondere la cultura della compresenza nella scuola italiana*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 13, n. 3.

Fasce P. (2014b), *Inclusione nella scuola secondaria: Superare il sostegno ai docenti e passare a quello degli studenti*, «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», vol. 1, n. 4.

PUNTO 12

## Evolve radicalmente il sostegno

Come abbiamo visto nel punto precedente, l'insegnante di sostegno inclusivo si va «normalizzando» sempre più, le sue competenze si diffondono tra i colleghi, egli stesso diventa un ibrido curricolare, si superano i processi di delega e di deresponsabilizzazione, sia quelli micro (da curricolare a sostegno) sia quelli macro (da scuola a sanità) e dunque si può entrare nella fase evolutiva più radicale, quella che prevede la trasformazione dell'80% degli attuali insegnanti di sostegno in insegnanti curricolari a tutti gli effetti, attribuiti alle classi e/o alla scuola che li gestirà in autonomia per arricchire e universalizzare la didattica e gli interventi educativi per tutti gli alunni/e. Dunque un'offerta formativa normale molto più ricca. I restanti 30.000 circa si evolveranno in un'altra direzione, diventando esperti itineranti di supporto tecnico-metodologico ai colleghi curricolari. In questi 40 anni di frequentazione delle scuole e degli insegnanti, ho visto tanti docenti di sostegno davvero competenti, formati e superspecializzati con corsi e master, quasi sempre autofinanziati e portati avanti con grande sacrificio personale, ma chiusi in ruoli tradizionali, limitati, dove non potevano esprimere questa competenza a beneficio di nessuno. La

Scuola italiana ha al suo interno migliaia di queste persone potenzialmente in grado di fare un salto di qualità nel loro lavoro, dando ai colleghi supporto metodologico e aiuto concreto nell'implementare le varie forme di didattica inclusiva, anche le più complesse, come quelle richieste dagli alunni/e con Disturbi dello spettro autistico. Un ruolo diverso, più impegnativo, non alla portata di tutti, ma estremamente importante per innalzare la qualità inclusiva del sistema e per valorizzare le competenze professionali acquisite. Quando apparve questa ipotesi evolutiva, nel 2011, sembrava utopia pura, ma nel frattempo diverse cose sono cambiate: ad esempio l'esperienza degli «Sportelli Autismo e problemi di comportamento», nata in Veneto, ci conforta che questa è la strada giusta, e i dati di una ricerca biennale che ha applicato questo modello in Trentino in 17 classi sperimentali e altrettante di controllo ci forniscono ulteriore conferma della fattibilità e dell'impatto positivo di una tale evoluzione. Cambiano pian piano anche le culture degli insegnanti, che sempre di più esigono il riconoscimento e la valorizzazione, in termini economici, di carriera e di ruoli, della propria crescita professionale, faticosamente costruita in dimensioni «esperte». Per favorire questa evoluzione, l'insegnante di sostegno inclusivo sfrutterà tutte le possibilità che l'autonomia organizzativa e didattica gli offre e farà crescere tutte quelle strutture parallele che vanno in questa direzione (ad esempio CTS, GIT, CTI, Sportelli, ecc.). Un'evoluzione così radicale ha però anche bisogno di disseminazione culturale di informazione, verso i colleghi e le famiglie, e questo sarà un altro compito strategico dell'insegnante di sostegno inclusivo, per costruire quelle condizioni in cui un altro sostegno è possibile.

PUNTO 12

## Un percorso sperimentale

*Daniela Tonelli, Roberta Santuliana e Lorenza Sighel<sup>1</sup>*

Il percorso sperimentale che presentiamo si inserisce nel contesto istituzionale della Provincia Autonoma di Trento che, con la Legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006 e il successivo Regolamento attuativo ai sensi dell'art. 74 della stessa legge, ha consentito il pieno diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti con Bisogni educativi speciali, garantendone l'integrazione e l'inclusione a partire dalla scuola dell'infanzia fino all'istruzione superiore. In modo innovativo è stato costituito, già da alcuni anni, un Settore responsabile del coordinamento dei Bisogni Educativi Speciali (BES) presso il Dipartimento della conoscenza del Servizio istruzione della Provincia Autonoma di Trento. Il concetto di Bisogni educativi speciali si fonda su una visione globale della persona facendo riferimento al modello della Classificazione internazionale del funzionamento,

---

<sup>1</sup> *Daniela Tonelli* è psicologa e psicoterapeuta, Dipartimento Istruzione e Cultura della Provincia Autonoma di Trento (PAT); *Roberta Santuliana* è docente della scuola primaria che fu in utilizzo presso il Dipartimento Istruzione e Cultura (PAT) ai fini della ricerca; *Lorenza Sighel* è docente specialista in utilizzo presso il Dipartimento Istruzione e Cultura (PAT).

disabilità e salute (ICF) come definito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità. Tale concettualizzazione si basa su un'idea di bisogno educativo speciale che considera le differenti caratteristiche personali/ambientali in un'ottica bio-psico-sociale.

Nel 2012 il Settore di coordinamento BES, pubblicando le Linee guida, ha voluto offrire un contributo per la divulgazione della normativa provinciale. Tale documento, frutto di un approfondimento interistituzionale, ha focalizzato la tematica dell'inclusione coniugando e integrando le diverse prospettive e specificità professionali. Infatti l'inclusione richiede, tra l'altro, una stretta collaborazione con le Agenzie territoriali, in particolare con la Sanità, in modo da garantire che nella scuola l'attenzione agli studenti sia favorita non solo dalla capacità di tutti i docenti di osservare e cogliere i segnali di disagio, ma anche dalla capacità di coordinare osservazioni multidisciplinari secondo un modello improntato alla corresponsabilità educativa diffusa, interna ed esterna alla scuola. Così tutte le figure che ruotano intorno all'alunno sono chiamate alla costruzione di un progetto di vita che va ben oltre l'ambito scolastico. Le istituzioni scolastiche e formative di ogni ordine e grado sono chiamate a leggere in modo adeguato e articolato i bisogni di una pluralità di studenti che manifestano difficoltà di apprendimento e per i quali è necessario fornire una risposta adeguata. Si è visto che l'eterogeneità degli studenti con Bisogni educativi speciali richiede la messa in campo di una varietà di risposte che sappiano coniugare una buona progettazione didattico-educativa con dispositivi innovativi che valorizzino le risorse della comunità scolastica e sappiano realizzare interventi individualizzati e personalizzati.

Un'asse importante della recente normativa provinciale è la responsabilità attribuita ai Consigli di classe chiamati a elaborare il Piano di intervento inclusivo che valorizza una nuova progettualità di sistema (CM n. 8 del 6 marzo 2013). L'analisi dell'attuazione delle politiche e degli indirizzi in riferimento al regolamento BES, da quanto è emerso dal Rapporto 2010 «Valorizzare le qualità del si-



stema educativo del Trentino», redatto dal Comitato provinciale di valutazione del sistema educativo, evidenzia risultati positivi di inclusione nello specifico, relativamente alla corresponsabilizzazione dei docenti e dei Consigli di classe sui temi dell'inclusione, dentro una cornice istituzionale che ha saputo operare con percorsi formativi individualizzati nel rispetto dell'equità. Parallelamente, viene però segnalata la necessità di introdurre una progettualità che sappia mobilitare nuove risorse che possano favorire l'avvio di un sistema capace di rispondere positivamente ai continui mutamenti e cambiamenti culturali, nonché ai crescenti bisogni espressi all'interno della scuola.

Al fine di individuare nuove forme organizzative che favoriscano la qualità di processi di inclusione efficaci ed efficienti attraverso azioni innovative e flessibili, a partire dall'anno scolastico 2013-2014 si è avviato un «Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di studenti con Bisogni Educativi Speciali». Tale sperimentazione è stata intrapresa in coerenza con quanto previsto nel Programma Operativo «Obiettivo 2» del Fondo Sociale Europeo per la Provincia Autonoma di Trento relativo al periodo 2007-2013 e, in particolare, con le finalità dell'Asse III «Inclusione sociale», in cui si persegue il rafforzamento della coesione sociale e delle pari opportunità per tutti, in particolare delle fasce della popolazione più esposte a rischio di esclusione sociale, già a partire dai processi scolastici/formativi. Sono stati coinvolti nella ricerca: il Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante (IPRASE), l'Università degli Studi di Trento, il Centro Studi Erickson, la Fondazione Giovanni Agnelli, il Settore BES del Dipartimento della Conoscenza della Provincia di Trento, alcuni istituti scolastici della Provincia di Trento, i dirigenti e i docenti dei vari istituti nonché gli alunni.

L'attività di sperimentazione si è sviluppata nel biennio 2013-2014 e 2014-2015 e si è basata su:

- azione di analisi e diffusione dei contenuti e delle finalità con le scuole interessate all'iniziativa;

- azione di formazione di base in pedagogia speciale dedicata a tutti i docenti curricolari, ai docenti di sostegno, agli assistenti educatori e facilitatori di 13 classi della scuola primaria e 4 classi della scuola secondaria di primo grado appartenenti a 12 istituti comprensivi provinciali;
- azione di formazione «master» più specifica rivolta a quei docenti che dovrebbero divenire figure «specialistiche» in grado di fornire interventi mirati nei casi più difficili e di svolgere un ruolo di consulenza a supporto di reti di scuole;
- azione di supporto ai Consigli di classe con l'accompagnamento di docenti tutor distaccati presso il Dipartimento della Conoscenza – Settore BES;
- azione di valutazione e monitoraggio della sperimentazione affidata a un valutatore esterno con alta expertise. Tale monitoraggio ha coinvolto le 17 classi sperimentali della scuola primaria e secondaria di primo grado a cui sono state affiancate altrettante classi di controllo;
- implementazione di una piattaforma web accessibile a tutti gli insegnanti della sperimentazione per lo scambio di buone pratiche;
- individuazione di un secondo gruppo di scuole i cui docenti hanno aderito a una formazione sull'uso del modello ICF per la definizione di un profilo osservativo funzionale dell'alunno con Bisogni educativi speciali. L'adozione dell'ICF permette di ampliare la prospettiva, in quanto consente la costruzione di un adeguato contesto osservativo che sappia tener conto del funzionamento dell'alunno considerando anche i fattori contestuali ambientali oltre che personali. Secondo tale modello bio-psico-sociale una situazione va letta in modo sistemico prendendo in considerazione le diverse prospettive che sono tra loro interconnesse in un rapporto reciprocamente causale. Il poter definire un profilo di funzionamento adottando l'ICF comporta l'attivazione di ampie collaborazioni e prevede l'attivo coinvolgimento e una costruzione condivisa tra le varie figure educative e sanita-

rie implicate nel lavoro con l'alunno. In quest'ottica l'ICF favorisce anche l'acquisizione di un linguaggio comune e condiviso, naturalmente nel rispetto delle prerogative professionali di ciascuno. Nella sperimentazione la condivisione del profilo di funzionamento globale è stata resa possibile mediante l'uso di una piattaforma web, basata su un sistema esperto online. Tutto ciò al fine di favorire e facilitare la comunicazione tra le varie figure sanitarie e educative per arrivare a una valutazione integrata.

Per favorire l'implementazione di processi inclusivi innovativi, nell'arco dei due anni di ricerca, le 17 classi sperimentali coinvolte sono state supportate anche da momenti di formazione e da due docenti tutor che hanno accompagnato i vari Consigli di classe. L'attività di ricerca ha peraltro visto la supervisione di due docenti universitari, uno di Pedagogia speciale e l'altro di Psicologia (Dario Ianes e Paola Venuti).

La Fondazione Agnelli ha svolto l'attività di monitoraggio e riportato gli esiti della ricerca individuando quanto è riproponibile ed esportabile ad altre scuole. Si presentano alcuni spunti emersi dal lavoro svolto dai docenti tutor per mettere in evidenza come la diffusione di buone pratiche inclusive possa favorire un miglior clima di classe volto a valorizzare le differenze di ciascuno (alunni e insegnanti).

La funzione del tutor ha richiesto un atteggiamento aperto e dinamico in un clima di confronto con gli insegnanti dei vari Consigli di classe. Si è accettata la sfida di proporre l'intervento del tutor quale facilitatore e attivatore di metodologie innovative e inclusive, consapevoli della difficoltà che avrebbe comportato l'inserirsi in contesti scolastici diversi.

Il tutor si è proposto come supporto tecnico e collega che co-progetta e sperimenta nuove modalità di lavoro. L'attività dei docenti tutor ha visto la loro partecipazione, una volta al mese, alla programmazione con i team delle scuole primarie e con i Consigli di classe delle scuole secondarie di primo grado, oltre che alle osservazioni partecipate in classe. È bene evidenziare che, nel caso delle

scuole secondarie di primo grado, sono stati introdotti dei momenti di programmazione collegiale ad hoc, non previsti nell'attuale ordinamento scolastico. La programmazione delle classi sperimentali è così diventata il luogo in cui si pensa «trasversalmente»,<sup>2</sup> in modo tale da poter far confluire in un unico progetto le competenze previste dai piani di studio e le competenze chiave raccomandate dal Parlamento europeo nel rispetto della diversità di ciascuno e dei diversi stili di apprendimento.

Al fine di realizzare questo importante obiettivo, i tutor, insieme agli insegnanti, hanno costruito sul campo una progettazione didattica mirata alle diverse situazioni suggerendo dei cambiamenti in alcuni ambiti specifici: il setting d'aula, il cooperative learning, i laboratori, la metacognizione, l'educazione emotivo-relazionale, l'adattamento dei materiali e l'utilizzo degli strumenti multimediali.

### Setting d'aula

Il primo ambito in cui si è cercato di introdurre dei cambiamenti nelle classi sperimentali è stato quello del setting d'aula, inteso come l'organizzazione dell'ambiente entro il quale avviene l'azione educativa. «La sistemazione dell'aula, infatti, influisce sempre, in misura maggiore o minore, su quasi tutti i comportamenti degli studenti e degli insegnanti».<sup>3</sup> Partendo da tali presupposti, si è cercato di condividere il principio secondo il quale l'apprendimento per essere significativo deve avvenire in un contesto rassicurante che promuove il benessere di tutti. Il tutor ha suggerito quindi agli insegnanti di riorganizzare gli spazi e i materiali per poter rendere l'ambiente più favorevole all'apprendimento, flessibile e adattabile alle diverse attività didattiche. In particolare, si è cercato di rende-

<sup>2</sup> Morin E. (2014), *Una testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.

<sup>3</sup> Johnson D.W., Johnson R.T. e Holubec E.J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson.

re l'aula più accogliente attraverso la personalizzazione del banco e la realizzazione di arredi scolastici. L'organizzazione dello spazio è stata innovata disponendo in modo nuovo i banchi, i materiali e gli arredi scolastici. Per la personalizzazione del banco, le insegnanti di una classe hanno, ad esempio, invitato gli alunni a portare da casa delle foto di momenti di vita personale. Le foto sono state commentate dai bambini prima di disporle in un collage che ha trasformato il banco anonimo in un banco personalizzato. Al banco è stato anche apposto un «termometro delle emozioni» costruito dai bambini per registrare quotidianamente il proprio stato d'animo. Lucien Kroll, un affermato architetto belga, ha scritto che «dare una personalità ai luoghi educativi non vuol dire solamente renderli funzionali, vuol dire poetizzare gli spazi, le immagini, i rapporti».<sup>4</sup>

In un altro istituto, per la realizzazione di arredi scolastici è stato progettato un laboratorio di eco-design all'interno del quale i ragazzi hanno costruito con il cartone una libreria a forma di automobile, i contenitori per la raccolta differenziata, gli orologi a muro. In un altro è stato progettato un laboratorio per costruire contenitori per gli imballaggi leggeri recuperando le scatole della carta per fotocopie. Oltre all'aula si è cercato di modificare lo spazio o trovare nuovi ambienti di apprendimento idonei all'attività progettata (allestimento di nuove aule e di nuovi spazi all'interno della scuola, ricerca di spazi all'aperto, in biblioteca, in palestra). In un caso la rotazione dell'aula è stata indispensabile per non negare agli alunni gli effetti benefici di una luce che entra dalla finestra e la vista di un paesaggio naturale. Nella stessa scuola sono stati inoltre individuati nuovi spazi per poter dividere la classe in due gruppi. Nel caso di una scuola secondaria la cattedra è stata spostata sul corridoio ed è diventata un ulteriore spazio per poter lavorare in piccolo gruppo.

---

<sup>4</sup> Kroll L. (1999), *Tutto è paesaggio*, Torino, Universale di Architettura, Testo & Immagine.

## Cooperative learning

Il secondo cambiamento introdotto dal tutor è stato quello di fornire il supporto e la supervisione rispetto all'applicazione del cooperative learning. L'apprendimento cooperativo prevede un lavoro da svolgere in gruppo per raggiungere obiettivi comuni all'interno di un clima relazionale positivo. L'applicazione corretta di tale metodologia di apprendimento, nonché la riflessione sulle modalità di presentazione del compito da svolgere, richiedono però una competenza tecnica specifica che può essere meglio appresa dall'insegnante di classe se monitorata da una figura esterna.

Il tutor ha cercato quindi di facilitare e rassicurare gli insegnanti nella prima fase di apprendimento del metodo, mentre dove la pratica era già avviata si è cercato di migliorarne determinati aspetti. Alcuni docenti, infatti, hanno chiesto di poter introdurre gradualmente l'attività che prevedeva un'interazione tra alunni inserendo nelle loro prassi l'attività a coppie e la lezione interattiva, altri invece hanno richiesto una reimpostazione dei gruppi con un'assegnazione dei ruoli per rendere più efficace il lavoro cooperativo. L'intervento del tutor si è concretizzato fornendo quindi un'osservazione e una riflessione sulla tipologia del gruppo (casuale, eterogeneo, omogeneo), sulla formazione dello stesso (casuale o per scelta dell'insegnante, la dimensione del gruppo), sulla valutazione dell'interdipendenza di ruoli, di azioni o compiti, di scopo, di materiali, di valutazione, di ricompensa, sulla prova di valutazione utilizzata (individuale, di gruppo) e sulla valutazione dell'attività complessiva.

Il tutor ha quindi costruito una scheda di analisi della corretta applicazione del metodo che è stata discussa con gli insegnanti. Sono stati anche predisposti dei talloncini per gli studenti al fine di effettuare un'autovalutazione dei propri comportamenti e sperimentate delle strategie per effettuare l'osservazione di tutti gli alunni. Ciò ha consentito di riflettere con gli insegnanti su come il lavoro cooperativo, se opportunamente organizzato, possa rap-

presentare una modalità di apprendimento efficace ai fini dell'inclusione. La presenza del tutor in classe ha favorito la riflessione su come è stata attuata la progettazione dell'attività cooperativa generando una motivazione alla sperimentazione o al perfezionamento di questa metodologia didattica inclusiva.

### **Laboratori**

All'interno della sperimentazione sono state organizzate attività laboratoriali della durata di una/due lezioni e/o strutturati nuovi laboratori della durata quadrimestrale o annuale riproponibili anche nei prossimi anni scolastici. Il laboratorio è una metodologia che parte da problemi reali e presuppone una partecipazione attiva da parte dell'alunno per la soluzione di un problema ritenuto dallo stesso significativo; prevede la realizzazione di un prodotto insieme ad altri alunni e consente quindi «di mettersi in uno stato cerebrale ottimale per l'apprendimento».<sup>5</sup>

Tale metodologia rappresenta, se collegata al progetto educativo della classe, un'opportunità di apprendimento per tutti. Se proposto in maniera trasversale alle diverse discipline, il laboratorio, prevedendo la compartecipazione di più ambiti disciplinari, consente di attivare un contesto di apprendimento dove ciascun insegnante si adopera per risolvere un problema. Questo è quello che si è verificato in diverse scuole che hanno organizzato, coinvolgendo alunni di classi diverse, degli spettacoli di danze popolari e/o recitazione da presentare ai genitori o ad altri studenti. In altre situazioni la scelta di partecipare a dei concorsi ha creato progettazioni trasversali alle diverse discipline per realizzare, ad esempio, un audiolibro.

Nella realizzazione di un prodotto comune è emerso che il condividere esperienze significative arricchisce alunni e insegnanti e consente di lavorare in un clima proattivo per la ricerca di soluzioni

---

<sup>5</sup> Goleman D. (2013), *Intelligenza sociale ed emotiva*, Trento, Erickson.

nuove alle problematiche che emergono. Si impara così a dialogare in modo costruttivo, condividendo un percorso che diventa inclusivo.

Una scuola ha realizzato uno spettacolo di animazione alla lettura coinvolgendo tutti gli insegnanti di classe. La motivazione che ha portato all'organizzazione dell'attività di tipo laboratoriale è stata quella di sensibilizzare tutta la scuola a una particolare disabilità attraverso una storia. Lo spettacolo, accompagnato da un momento di riflessione sulle specialità di ciascuno, è stato proposto anche ai bambini della scuola dell'infanzia, con l'obiettivo di «preparare» i nuovi alunni all'accoglienza della diversità. Una scuola, dopo il primo anno di sperimentazione, è riuscita a organizzare l'intero plesso per laboratori, organizzati anche a classi aperte, dove gli insegnanti hanno costruito i loro materiali e condiviso momenti di autoformazione per la produzione degli stessi. È percepibile che il fare insieme ha creato un clima di lavoro positivo per gli alunni e per gli insegnanti, che condividono modalità di lavoro e si pongono in un atteggiamento di ricerca e sperimentazione.

Alcuni laboratori sono stati progettati tenendo conto di competenze e interessi particolari dei docenti, che hanno potuto veicolare conoscenze specialistiche e passioni personali agli alunni come, ad esempio, il laboratorio di fotografia, che ha consentito di esplorare l'ambiente circostante e lavorare sulle emozioni. Il laboratorio di poesia è riuscito invece a far emergere dei talenti nascosti e ha favorito dei momenti nei quali ciascun alunno, da solo o in gruppo, ha potuto esprimere i propri sentimenti. Tutti questi laboratori hanno visto la partecipazione del tutor come un collega che co-progetta, suggerisce collegamenti disciplinari, ricerca materiali insieme agli insegnanti, suscitando riflessioni e aggiustamenti ma, soprattutto, che «entra ed esce» dal percorso per consentire un lavoro autonomo che alimenta la crescita di un contesto inclusivo.

### **Metacognizione**

Il quarto elemento inclusivo che i tutor hanno cercato di portare nell'azione didattica è stato quello della metacognizione. Cesare



Cornoldi definisce la metacognizione come «l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo», ovvero la capacità di riflettere sul proprio pensiero andando oltre l'aspetto puramente cognitivo.<sup>6</sup> Attraverso la metacognizione gli alunni assumono un atteggiamento attivo, costruendo il proprio sapere tramite un apprendimento per domande, problemi, indagini. Un insegnamento efficace sa guidare gli alunni ad acquisire, oltre alle conoscenze, delle abilità e delle competenze che permettono di utilizzare diverse strategie per imparare, diventando «buoni utilizzatori di strategie».<sup>7</sup>

Durante la sperimentazione si è cercato di trasmettere agli insegnanti l'importanza di promuovere una riflessione metacognitiva. È nato quindi un nuovo modo di porsi che ha visto i docenti assumere il ruolo di facilitatori che aiutano i bambini a essere più consapevoli dei loro processi mentali. Le diverse strategie proposte hanno valorizzato i vari stili cognitivi, rafforzato le potenzialità e compensato i punti di debolezza.

I tutor hanno suggerito agli insegnanti di far riflettere gli alunni sulle strategie messe in atto in situazioni concrete e contestualizzate per risolvere problemi cognitivi ma anche relazionali.

È stato sufficiente fornire agli insegnanti schede predisposte per la rilevazione delle modalità di lavoro al fine di attivare nei bambini la riflessione metacognitiva. È dimostrato, infatti, che è possibile insegnare ad applicare molte strategie anche dopo poche e semplici spiegazioni. Questo processo mentale è stato utilizzato come momento di autovalutazione del modo di lavorare da parte degli alunni. Per consolidare la pratica metacognitiva è stato suggerito di prevedere, all'interno di ciascuna lezione, un momento di riflessione da proporre a fine attività.

---

<sup>6</sup> Cornoldi C. (1994), *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino.

<sup>7</sup> Borkowski J.G. e Muthukrishna N. (2011), *Didattica metacognitiva: Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Erickson.

## Educazione emotivo-relazionale

L'educazione emotivo-relazionale è stato il quinto elemento inclusivo sperimentato. Tale elemento è stato proposto in quanto sappiamo, come ci indica Goleman, che «l'intelligenza emotiva determina la nostra potenzialità di apprendere le capacità pratiche basate su cinque elementi: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali» e, ai fini dell'apprendimento, «l'educazione emozionale è importante come la matematica, e può essere insegnata utilizzando modalità simili alle discipline scolastiche tradizionali».<sup>8</sup>

Promuovere la competenza emotiva favorisce quindi la motivazione, un approccio positivo agli apprendimenti e l'acquisizione di abilità utili per migliorare le competenze sociali. Durante la sperimentazione i tutor hanno registrato dei percorsi di educazione alle emozioni che hanno migliorato il clima relazionale di classe. Ciò ha facilitato negli insegnanti l'attivazione di progettazioni mirate a sviluppare le abilità sociali e relazionali. Nell'accompagnamento i tutor hanno collaborato alla realizzazione di percorsi di espressione, consapevolezza e gestione delle emozioni nei bambini.

Sono state proposte attività di poesia visiva (sperimentazione artistica letteraria nata negli anni Sessanta): i bambini hanno creato una macchia di colore su un foglio; l'osservazione libera dei colori utilizzati e del risultato ottenuto hanno fornito elementi di stimolo e motivazione per la composizione di un testo poetico. Sono stati anche organizzati laboratori sulla consapevolezza emotiva e sull'utilizzo delle opere d'arte secondo la visione sinestetica dei colori e dei suoni: i bambini hanno utilizzato i segni e i colori che il brano in sottofondo suggeriva al loro stato d'animo, lasciandosi «contaminare» dalle sensazioni che arte e musica possono suscitare. Dalle riflessioni e dal confronto con gli insegnanti è emerso che

<sup>8</sup> Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva: Che cosa è e perché può renderci felici*, Milano, RCS.

il potenziamento di alcune competenze emotive può effettivamente servire da supporto ad altre. Gli insegnanti hanno sperimentato la positività di queste azioni che richiedono perseveranza e tempi lunghi di applicazione.

### **Adattamento dei materiali**

Il sesto cambiamento inclusivo proposto è stato quello dell'adattamento dei materiali.

Gli insegnanti, durante le programmazioni, hanno progettato attività didattiche laboratoriali e di cooperative learning facilitando l'apprendimento di tutti gli alunni. Ne è derivata una programmazione che ha saputo tener conto della diversità di ciascun alunno, quindi sono stati richiesti, solo in situazioni particolari, l'adattamento e la semplificazione del materiale. I diversi stili di apprendimento non hanno rappresentato un ostacolo a partecipare alle attività della classe e la modalità organizzativa del lavoro di gruppo ha permesso ai bambini di collaborare alla realizzazione del compito secondo il ruolo assegnato, mettendosi in un atteggiamento di aiuto reciproco e di sostegno, migliorando il livello di autostima e il senso di responsabilità personale.

### **Utilizzo dei mezzi multimediali**

Un altro cambiamento inclusivo che i tutor hanno accompagnato è stato quello di incentivare l'utilizzo degli strumenti multimediali. Durante la sperimentazione i tutor hanno cercato di incentivare l'utilizzo degli strumenti multimediali supportando le competenze degli insegnanti in ambito informatico per l'applicazione delle tecnologie alla didattica.

Papert sostiene che l'apprendimento nasce dalla discussione, dal confronto, dalla costruzione, dallo smontaggio e dalla ricostruzione degli artefatti cognitivi e ha individuato nel computer l'artefatto utile «per creare cose, non per fare esercizi, non per dimostrare o risol-

vere problemi che qualcun altro vi ha dato ma per fare e costruire. Il che permetterà una maggiore interazione fra la vostra mente e la cultura che vi circonda». Si tratta quindi di accompagnare i bambini ad «appropriarsi» del computer e non limitare ad addestrarsi al suo utilizzo.<sup>9</sup>

Gli insegnanti hanno programmato ambienti di apprendimento per favorire la metodologia della ricerca e della scoperta e hanno potuto mettersi sullo stesso piano degli alunni per osservarne il processo di apprendimento e orientarli nella varietà di strumenti e risorse. La strategia educativa adottata è stata quella di attivare un processo spontaneo di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze *peer to peer* che hanno permesso ai bambini di assumere il ruolo di soggetti attivi e consapevoli della propria formazione in una dimensione sociale dell'apprendimento.

La proposta di diversi linguaggi ha favorito l'inclusione di tutti gli alunni e facilitato l'azione didattica, supportando modelli di lavoro cooperativo e laboratoriale, incentivando la capacità di cercare, trovare, selezionare e utilizzare informazioni in un clima di confronto e di collaborazione. Nell'ambito della sperimentazione sono state progettate attività a coppie per la stesura di testi e la realizzazione di presentazioni con slide, sono state preparate ricerche di materiali utili per l'approfondimento didattico e verifiche strutturate dai bambini. Sono stati inoltre realizzati libri digitali su tematiche specifiche e costruiti testi scolastici. Per la comunicazione telematica tra alunni, insegnanti e famiglie, alcune classi hanno realizzato blog di classe.

### **Riflessioni conclusive**

La sperimentazione BES, introducendo delle innovazioni nella scuola, si è posta l'obiettivo di rispondere a un'esigenza irrinunciabile.

---

<sup>9</sup> Papert S. (1994), *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli.

bile che la società stessa è chiamata a svolgere: educare al cambiamento in un'ottica inclusiva. La scuola come organo istituzionale privilegiato entra a pieno titolo in questa mission in quanto comunità educante che comprende al suo interno molteplici diversità. La prospettiva adottata è stata quella di saper osservare tutte le diversità, non solo quelle «speciali», al fine di riuscire a lavorare per progetti delineando percorsi inclusivi e promuovendo negli alunni la costruzione creativa del proprio sapere. La scuola diventa così uno spazio comune dove si può imparare insieme piacevolmente e con la voglia di scoprire e di sorprendersi, nel rispetto reciproco. Un luogo dove l'apprendimento si svolge in presenza di un adulto competente che guida processi di apprendimento significativo.

In particolare si è visto che le progettazioni hanno trovato, nella programmazione con il team docenti e i Consigli di classe, un momento di dialogo per condividere osservazioni, problemi, soluzioni con l'obiettivo comune di arrivare a costruire percorsi trasversali in forma laboratoriale. Gli insegnanti hanno potuto così confrontarsi sulle metodologie che incentivano la scoperta e il piacere di imparare. La ricerca si è posta in un'ottica innovativa in quanto ha stimolato un pensiero riflessivo. L'introduzione della nuova figura del tutor ha mobilitato risorse, spesso latenti, ma già esistenti nella scuola favorendo dei cambiamenti.

Si sono andate quindi a rafforzare le competenze richieste all'insegnante, quali la capacità di applicare metodi di insegnamento nelle diverse discipline che tengano conto della modalità di apprendimento degli alunni. È un compito complesso, ma anche creativo e stimolante. L'esperienza dei tutor ha evidenziato come la scuola può essere un cantiere nel quale i bambini imparano attraverso un ricco processo non trasmissivo. Si aprono allora nuove prospettive dove l'imparare passa attraverso la ricerca e la costruzione di saperi che sono trasversali. Ci sono molte buone pratiche nella scuola che vanno rese più visibili, molte risorse preziose che non sempre gli insegnanti valorizzano cercando altrove la risposta ai bisogni che gli alunni manifestano.

## **Evolgere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso)<sup>10</sup>**

La ricerca descritta nelle pagine seguenti aveva come scopo generale quello di valutare l'impatto su diverse variabili di tipo cognitivo e interpersonale negli alunni con e senza Bisogni Educativi Speciali di un'organizzazione didattica che utilizzasse le ore di sostegno in modalità compresenza, allo scopo di attivare varie modalità inclusive di insegnamento-apprendimento da parte di tutti i docenti del team o consiglio di classe, sulla base di una formazione in servizio comune e di un supporto metodologico costante da parte di tutor itineranti.

La ricerca ha preso l'avvio nell'anno scolastico 2012/13 con una serie di iniziative di informazione e *consensus building* rivolte ai dirigenti scolastici del Trentino per chiarire bene gli obiettivi della ricerca e prevenire eventuali resistenze dovute a interpretazioni non fondate, come ad esempio il timore che la ricerca fosse un primo passo per la riduzione degli organici di sostegno o per effettuare altri tagli. Su queste basi si sono autoselezionate diverse scuole, nelle quali si sono scelte le classi che soddisfacevano alcuni requisiti. In ogni classe, sia sperimentale che di controllo, avrebbero dovuto essere presenti un alunno con disabilità intellettiva non gravissima (escluse le disabilità motorie e sensoriali) e uno/due alunni con DSA, inoltre le classi avrebbero dovuto essere l'espressione di aree sia urbane che montane e periferiche.

Alla fine del processo di selezione sono rimaste 33 classi, 17 nel gruppo sperimentale (13 di scuola primaria e 4 di scuola secondaria di primo grado) e 16 nel gruppo di controllo (12 nella scuola primaria e 4 nella scuola secondaria di primo grado).

Complessivamente sono stati coinvolti 672 alunni, con un'incidenza di alunni con BES (disabilità intellettiva e DSA) che va dall'11% dell'anno scolastico 2013/14 a quasi il 14% del secondo

---

<sup>10</sup> Questa parte del capitolo (pp. 222-239) è a cura di Dario Ianes.

anno di sperimentazione (76 e 94). Questo incremento è dato da nuove diagnosi di DSA. Gli insegnanti partecipanti attivamente alla ricerca sono stati 120 (delle classi sperimentali), con una percentuale dell'80% che ha lavorato continuativamente nei due anni scolastici di riferimento.

Prima dell'inizio delle attività formative e di tutoraggio è stata effettuata una valutazione della comparabilità tra insegnanti del gruppo sperimentale e insegnanti del gruppo di controllo, per essere sicuri che i docenti che avrebbero lavorato per due anni alla ricerca non avessero già «a priori» delle caratteristiche che li differenziassero in modo significativo dai colleghi di controllo. A questo fine sono state realizzate due «indagini di clima», attraverso questionari somministrati a tutti i docenti e ai rispettivi dirigenti.

La prima indagine, rivolta ai dirigenti, ha potuto accertare che nessuna caratteristica dei profili socio-demografici dei dirigenti spiega la loro partecipazione alla ricerca, che risultano così adeguatamente rappresentativi del complesso dei dirigenti scolastici del Trentino. Lo stesso si è riscontrato con le scuole sperimentali, rivelatesi del tutto analoghe alle altre dal punto di vista delle politiche di integrazione, dei POF e delle dotazioni infrastrutturali. Per quanto riguarda inoltre le caratteristiche degli insegnanti delle classi sperimentali non è risultata alcuna correlazione tra caratteristiche demografiche, di formazione, di carriera e di opinione rispetto all'integrazione e partecipazione al gruppo di ricerca, rassicurandoci dunque sul fatto che fossero insegnanti del tutto rappresentativi del complesso di insegnanti del Trentino.

In un unico aspetto abbiamo rilevato una differenza significativa, e cioè nel livello di gratificazione percepita del proprio lavoro con gli alunni con BES, che risulta essere più positivo tra gli insegnanti delle classi che poi avrebbero iniziato la ricerca. Questo valore positivo di motivazione potrebbe essere spiegato dal fatto che i dirigenti hanno scelto le classi con un numero più alto di docenti motivati, oppure che in molti insegnanti la prospettiva di lavorare per due anni in modo innovativo abbia prodotto un aumento di-

chiarato di motivazione positiva intrinseca «di partenza», cosa che non si è verificata nei colleghi delle classi di controllo.

## **Le variabili indipendenti rivolte alle classi sperimentali**

### *1. Attività formative per i team/consigli di classe*

La prima attività specifica che ha coinvolto gli insegnanti delle classi sperimentali è stata una summer school intensiva di formazione mirata alle principali strategie didattiche inclusive di 30 ore. Le competenze oggetto delle attività formative erano articolate sulle grandi dimensioni che poi i team docenti e i consigli di classe avrebbero applicato e sviluppato nei due anni scolastici di ricerca:

- adattamento degli obiettivi e dei materiali didattici;
- il «gruppo dei pari» come risorsa fondamentale per l'apprendimento cooperativo e il tutoring;
- l'uso inclusivo della LIM e di altre tecnologie per l'apprendimento;
- la progettazione e la didattica per competenze;
- la gestione positiva della classe e il lavoro psicoeducativo sui comportamenti problema;
- la didattica metacognitiva;
- il lavoro psicoeducativo sulle dimensioni emozionali e relazionali.

Nella summer school il «soggetto in formazione» non era il singolo insegnante ma il team o consiglio di classe nella sua interezza, che partecipava come «squadra» alle sessioni plenarie e ai lavori operativi dei «cantieri» tenuti da esperti delle sette aree di competenza. In questo modo si sono poste le basi, anche di maggiore conoscenza reciproca e di relazione, per il successivo lavoro di progettazione collegiale, particolarmente importante nella scuola secondaria di primo grado.

A tale formazione iniziale hanno partecipato anche le due insegnanti esperte, selezionate dalla direzione scientifica della ricerca con bando pubblico, che sarebbero poi diventate le tutor itineranti:



in questo modo si è avviato positivamente un primo contatto in un contesto «neutrale» e favorevole a un *commitment* professionale di sperimentazione. Durante la sperimentazione, e precisamente a metà del percorso, si sono svolte tre giornate di follow-up e approfondimento di alcuni temi, anche su richiesta degli insegnanti partecipanti e delle tutor, e precisamente sui temi della didattica per competenze, la gestione della classe e l'apprendimento cooperativo. Altre due mezze giornate sugli interventi psicoeducativi sui comportamenti problema e sull'uso inclusivo delle tecnologie sono state attivate nella seconda parte della sperimentazione.

Questa serie di input formativi formali può dunque essere considerata la prima delle variabili indipendenti attivata rispetto alle classi sperimentali: le tematiche non erano certo nuove per molti degli insegnanti, ma era nuova l'esperienza di formarsi in senso progettuale e operativo assieme al proprio team e consiglio di classe, con i colleghi con cui si sarebbe condivisa la ricerca: è stato un lavoro di coprogettazione ampia e distesa guidata da esperti che ha permesso di iniziare l'anno scolastico ben orientati in senso inclusivo.

## *2. Accompagnamento metodologico da parte di un tutor esperto*

Le due tutor esperte, selezionate sulla base della loro esperienza e competenza nel lavoro didattico inclusivo, sono state distaccate dalle loro scuole e si recavano sistematicamente nei team docenti o consigli di classe delle zone loro affidate.

La loro attività di accompagnamento e supporto metodologico si è svolta principalmente attraverso due modalità: partecipazione a incontri collegiali di progettazione didattica e partecipazione operativa in classe.

Il tempo dedicato a queste due diverse attività è cambiato nel corso della ricerca: nel primo anno le tutor hanno partecipato alle programmazioni una volta al mese nella scuola primaria e nella scuola secondaria. La presenza in classe si è svolta con cadenza circa quindicinale in entrambi i gradi scolastici. Nel secondo anno

di ricerca, la frequenza degli interventi nelle occasioni di programmazione era la stessa, mentre il numero di accessi alle attività in classe si è ridotto in accordo con gli insegnanti ed è diventato più flessibile in base alle attività.

Nelle attività di programmazione collegiale le attività delle tutor erano caratterizzate dal fornire un supporto tecnico:

- alla progettazione di attività inclusive per tutti gli alunni, in cui potessero trovare adeguata collocazione le varie forme di individualizzazione e personalizzazione richieste dagli alunni con certificazione o diagnosi di DSA;
- allo stimolare forme di collaborazione interdisciplinare e laboratoriale;
- all'attivare risorse spesso «latenti» e che non riuscivano a esprimersi anche per piccole incomprensioni o conflitti tra docenti;
- alla documentazione delle attività, ecc.

Nelle attività in aula invece le tutor si «rimboccavano le maniche» e contribuivano a realizzare, assieme ai docenti, le varie attività didattiche progettate, integrando la propria competenza con quella dei docenti, aiutandoli a mettere in pratica sistematicamente quello che sapevano fare e avevano deciso di fare, fornendo anche uno sguardo «terzo» di osservazione che ha dato in molti casi un feedback estremamente utile ai docenti.

Oltre a ciò, un aspetto importante delle attività delle tutor è stata la raccolta e la condivisione attraverso una piattaforma web del materiale e della progettazione didattica prodotta dalle 17 classi sperimentali, in modo da far circolare il più possibile le idee e i materiali, in un embrione di una comunità di pratiche professionali.

Le due tutor sono state supervisionate dalla direzione scientifica della ricerca a cadenza circa mensile. La loro attività è stata molto diversificata nelle singole situazioni, in funzione del contesto presente, ma l'obiettivo comune è sempre stato quello di aiutare i docenti a realizzare una didattica inclusiva per tutti gli alunni, applicando il più possibile le sette aree di strategie definite nella formazione iniziale, anche attraverso l'implementazione di un nuovo ruolo dell'insegnan-

te di sostegno che partecipava alle programmazioni come un curricolare e lavorava costantemente in compresenza in aula, con tutti gli alunni. Come si vedrà nella sezione sui risultati, il lavoro delle tutor ha prodotto un significativo cambiamento nelle pratiche didattiche quotidiane in senso inclusivo.

### *3. Assegnazione di ore di sostegno*

La variabile «quantità di ore di sostegno» assegnate alle classi sperimentali e a quelle di controllo non era una variabile indipendente nel sistema di sperimentazione e ha seguito le usuali prassi di assegnazione da parte dell'ufficio alunni con Bisogni Educativi Speciali della Provincia Autonoma di Trento. Quello che è variato decisamente è stato il modo in cui gli insegnanti di sostegno hanno interpretato il loro ruolo didattico. La quantità di ore di sostegno (e di assistente educatore) assegnate alle classi sperimentali non differisce in maniera significativa da quelle assegnate alle classi di controllo.

In conclusione, rispetto alle variabili indipendenti fatte agire nel gruppo delle 17 classi sperimentali, possiamo individuare l'input formativo iniziale e in itinere e l'accompagnamento delle due tutor supervisionate, a sostanziale parità di ore di sostegno assegnate.

### **Le attività inclusive realizzate nelle classi sperimentali**

Le classi sperimentali hanno applicato, in modo diverso, le varie strategie inclusive, localizzandole nel loro contesto, facendole evolvere nei modi che hanno ritenuto opportuno, sempre con il supporto metodologico e operativo delle tutor. Le tutor hanno raccolto nei due anni di sperimentazione una documentazione dettagliata delle attività realizzate dalle classi attraverso un diario di bordo e varie schede di monitoraggio. Sono stati definiti sette

elementi di inclusività delle attività didattiche, che sono stati monitorati nel tempo.

1. *Setting d'aula*: cambiamenti strutturali negli arredi e nei materiali, come ad esempio la disposizione dei banchi, la varietà degli spazi e degli ambienti di apprendimento.
2. *Laboratori*: attività che prevedono progetti di apprendimento attivo e interdisciplinare su temi o problemi rilevanti, con orari flessibili e varietà di spazi, come ad esempio laboratori di cucina o di costruzione con il legno di materiali didattici.
3. *Apprendimento cooperativo*: attività in piccolo gruppo o in coppia organizzate secondo l'approccio specifico del *cooperative learning* nelle varie declinazioni metodologiche.
4. *Metacognizione*: attività di riflessione consapevole da parte degli alunni sul proprio stile cognitivo e sulle proprie modalità di apprendimento.
5. *Educazione emotivo-relazionale*: attività strutturate di sviluppo di relazioni prosociali e di espressione positiva dei propri vissuti emozionali.
6. *Adattamento dei materiali*: modificazioni del materiale didattico per incontrare le diverse modalità di apprendimento degli alunni.
7. *Tecnologie*: attività che usino computer, LIM o altri device in un'ottica inclusiva per tutti gli alunni, come ad esempio programmi per la costruzione di mappe mentali.

I report mensili delle tutor, derivati dai loro diari di bordo e dalle schede di osservazione, ci permettono di avere un quadro dell'applicazione reale, nelle classi sperimentali, delle varie dimensioni didattiche inclusive.

Le attività inclusive maggiormente osservate sono nell'ambito della didattica laboratoriale e del *cooperative learning*: due format didattici su cui si è potuta esprimere al meglio la risorsa della compresenza didattica inclusiva dell'insegnante di sostegno e dell'assistente educatore. Le differenze tra i due anni di sperimentazione non sono significative; quello che risulta evidente è anche la debole presenza di attività finalizzate esplicitamente allo sviluppo di com-

petenze relazionali ed emotive e un discreto uso di strategie meta-cognitive e delle tecnologie. La prevalenza delle attività laboratoriali e cooperative è frutto anche dell'enfasi che era stata posta nella formazione e dalle tutor su queste due strategie didattiche complementari, anche per il fatto che cambiano «visibilmente» il modo di lavorare e di apprendere e consentono più agevolmente di trovare i giusti adattamenti e diversificazioni di obiettivi individualizzati e personalizzati. Da rilevare come nel secondo anno di sperimentazione si sia osservato un incremento di modificazioni di setting d'aula, inteso pure come diversificazione di spazi di apprendimento, anche esterni all'aula e funzionali alle attività laboratoriali per tutti gli alunni, organizzati in piccoli gruppi cooperativi eterogenei.

Il confronto tra la scuola primaria e quella secondaria di primo grado ci indica alcuni punti di riflessione, confermati anche dalle valutazioni delle tutor e degli insegnanti coinvolti e ascoltati dalla direzione scientifica in specifici incontri di follow-up e focus group finali. Nella scuola primaria vi è un'applicazione più omogenea e ampia delle varie dimensioni inclusive, che vengono applicate tutte, anche se con valori diversi, cosa che non accade invece nella scuola secondaria di primo grado, che si polarizza sulla didattica laboratoriale e cooperativa, attivando molto meno le altre strategie inclusive. Questo dato è congruente con la percezione di una maggiore difficoltà, da parte di questo segmento scolastico, a fare evolvere pienamente la propria didattica nel verso inclusivo.

Naturalmente i due anni di lavoro delle tutor con gli insegnanti delle classi sperimentali hanno prodotto tanti altri cambiamenti, qualitativi e quantitativi, che non sono rappresentati dai dati sopra esposti, ma che emergono dai loro diari di bordo e dagli incontri di follow-up e dai focus group finali con gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca. Molti di loro, infatti, riportano una maggiore autoefficacia nell'applicare format didattici di cui avevano già conoscenza ma che non avevano mai avuto l'opportunità di mettere in pratica, oppure l'utilità di confrontarsi sistematicamente con i colleghi per progettare attività laboratoriali

interdisciplinari, in particolare nella scuola secondaria. Questi sono soltanto due esempi di attivazione di quelle «risorse latenti» che stanno dentro il nostro sistema scolastico e che faticano a uscire allo scoperto e a implementarsi nella realtà quotidiana, se non sono catalizzate da qualcuno di esperto che dà la giusta spinta iniziale e il giusto accompagnamento.

### **Risultati finali**

I vari risultati che saranno presentati derivano da un ampio processo valutativo con approcci metodologici diversificati, di tipo sia quantitativo che qualitativo, per rispondere al carattere complesso e multidimensionale dei processi coinvolti. La valutazione dell'impatto dei due anni di lavoro nelle classi sperimentali è stata fatta su tre direttrici:

1. Survey comparative sugli alunni (con e senza BES), confrontando il gruppo sperimentale con quello di controllo attraverso analisi quantitative fondate sulle evidenze empiriche tramite alcuni strumenti di misura, con un approccio quasi-sperimentale.
2. Incontri di follow-up e focus group post sperimentazione, con un'analisi qualitativa dei cambiamenti rilevati nei climi di classe, nelle metodologie didattiche usate e così via.
3. Valutazione di processo sulle attività svolte e rilevate nelle classi a cura delle tutor.

#### *Risultati delle analisi quantitative*

1. Risultati a livello di apprendimenti degli alunni in italiano e matematica

In questo ambito gli alunni sono stati valutati pre e post con le prove di lettura MT (Cornoldi e Colpo, 2011) e AC-MT (Cornoldi, Lucangeli e Bellina, 2012), rispettivamente sulla lettura e comprensione del testo e sugli apprendimenti in matematica nei diversi livelli di scolarità. I due gruppi, sperimentale e di controllo, presen-

tavano in partenza una situazione del tutto analoga rispetto a tali apprendimenti.

[Rispetto ai risultati] dagli esiti degli outcome cognitivi relativi ai test sugli apprendimenti in italiano e matematica non sono emerse differenze statisticamente significative tra il gruppo trattato e il corrispettivo gruppo di controllo: l'impatto della sperimentazione sugli apprendimenti dei gruppi classe è stato quindi neutrale. In termini di apprendimenti l'impatto è stato non significativo, anche se positivo. (Monteverdi, 2016, p. 56)

Una didattica fortemente inclusiva non danneggia dunque gli outcome apprenditivi generali del gruppo classe.

## 2. Risultati a livello di competenze trasversali metacognitive

Gli alunni sono stati valutati pre e post con la batteria di test AMOS 8-15 (Cornoldi et al., 2005), che valuta le convinzioni su di sé, le proprie strategie di studio e altre variabili metacognitive. I risultati ci indicano che il gruppo sperimentale è significativamente superiore nelle dimensioni metacognitive che riguardano la «teoria dell'intelligenza» posseduta dagli alunni, che risulta, a fine sperimentazione, maggiormente plasmabile e modificabile. In altre parole, gli alunni delle classi sperimentali credono maggiormente di poter modificare, attraverso specifiche strategie di studio, il proprio potenziale cognitivo e i propri risultati di apprendimento.

## 3. Risultati a livello di coesione nella classe e di atteggiamenti tra pari

La situazione sociale delle classi è stata valutata pre e post attraverso questionari sociometrici (Cavalea e Rinaldi, 2003) e ne risultano dati contrastanti. Emerge un quadro, peraltro prevedibile e comune alle classi sperimentali e di controllo, di impopolarità significativa degli alunni con BES, in particolare quelli con disabilità certificata. Tale atteggiamento di non scelta o addirittura di rifiuto si è però modificato positivamente, dopo la sperimentazione, nelle classi sperimentali per quanto riguarda le scelte di coinvolgimento nei lavori di gruppo degli alunni con BES, che vengono scelti più

frequentemente, soprattutto nella scuola secondaria. Risulta anche in maniera significativa un impatto positivo sulla dinamicità delle relazioni interne alle classi, che in quelle sperimentali si modificano più frequentemente rispetto a quelle di controllo. Alcuni indicatori di coesione positiva tendono anche, nelle classi sperimentali, a espandersi: la rete delle accettazioni tra tutti gli alunni tende a infittirsi a mano a mano che si avanza nella sperimentazione. Il numero di alunni con BES che non ricevono alcuna scelta di accettazione e risultano isolati tende a diminuire maggiormente nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo, anche se in maniera moderata.

#### 4. Risultati a livello di apprendimenti negli alunni con disabilità

Agli alunni con disabilità certificata ai sensi della Legge 104 del 1992 sono state somministrate le *Scale Vineland di Comportamento Adattivo* (Sparrow, Balla e Cicchetti, 2003), uno strumento che valuta la situazione generale dell'alunno in diversi ambiti: autonomia personale, comunicazione, competenze sociali, competenze psicomotorie, abilità cognitive, ecc. I risultati indicano un impatto positivo, statisticamente significativo, nelle aree della socializzazione e in particolare nelle capacità di adattamento e di rispetto delle regole sociali.

In aspetti come adeguarsi con maggiore facilità al cambiamento, utilizzare le buone maniere e scusarsi opportunamente, controllare i propri impulsi e mostrare un maggiore senso di responsabilità e un'attenzione sociale appropriata, gli alunni con BES del gruppo trattato hanno registrato a fine sperimentazione dei progressi superiori a quanto osservato nel gruppo di controllo. (Monteverdi, 2016, p. 58)

#### *Risultati delle analisi qualitative*

Le fonti di questi risultati sono molteplici: gli incontri di follow-up con gli insegnanti coinvolti, i vari focus group finali e l'analisi delle relazioni delle tutor dopo ogni accesso alle scuole seguite. Ne emergono alcuni aspetti importanti:



1. Tra gli insegnanti si è creato un clima positivo di maggiore conoscenza, collaborazione e coesione professionale, che non solo consente di progettare e realizzare insieme attività didattiche, ma dà anche la forza di affrontare in modo maggiormente efficace situazioni difficili dal punto di vista comportamentale.
2. È aumentata la consapevolezza, negli insegnanti, della complessità e varietà dei bisogni di apprendimento e di relazione di tutti gli alunni.
3. Si sono potute mettere in pratica metodologie inclusive in parte già note, come ad esempio l'apprendimento cooperativo o la didattica laboratoriale, ma che venivano usate poco a motivo della loro complessità e del loro onere realizzativo. Tramite l'input dato dal tutor e la compresenza tali potenzialità professionali si sono trasformate in realtà operativa quotidiana.
4. Il ruolo delle tutor è emerso come la variabile di impatto maggiore rispetto alla formazione: essere accompagnati in modo estremamente concreto e sistematico ha fatto la differenza in termini operativi.
5. Il nuovo utilizzo delle ore di sostegno, gestite in compresenza come vera co-docenza qualificata, fondata su una coprogettazione paritaria e sistematica delle attività, ha facilitato grandemente la realizzazione delle attività laboratoriali e di gruppo cooperativo (in alcuni casi è stata definita come una condizione necessaria).
6. Il vissuto di isolamento degli insegnanti di sostegno è stato sostituito da un sentirsi colleghi a pieno titolo, coinvolti paritariamente nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività didattiche per tutti gli alunni.

#### *Risultati delle valutazioni di processo*

Le tutor hanno utilizzato vari strumenti osservativi e di diario di bordo per documentare e riflettere sui processi di cambiamento che si stavano sviluppando nelle classi sperimentali. Sono state raccolte sistematicamente informazioni quantitative e qualitative sulle

ore di programmazione fatte con gli insegnanti, sulle ore di attività in aula, sulle varie attività didattiche osservate nella loro implementazione nei vari ambiti didattici, sulle dinamiche interne ai team docenti/consigli di classe, sulle relazioni tra i vari soggetti in gioco, compresi gli assistenti educatori e i dirigenti, oltre che i familiari, e così via. Ne sono emerse alcune valutazioni interessanti:

1. Delle varie possibilità di supporto metodologico sperimentate in questi due anni dalle tutor, quelle valutate di gran lunga come le più efficaci sono la programmazione collegiale e il lavoro didattico diretto in aula. Questo mix di piani di lavoro ha rafforzato notevolmente la qualità delle relazioni e l'autorevolezza delle tutor.
2. Le attività inclusive più riscontrate nelle valutazioni dirette sono state il cooperative learning e la didattica laboratoriale, con valori del 90% nella scuola secondaria e del 50% nella primaria.
3. Il ricorso a forme di interdisciplinarietà si trova principalmente nelle attività laboratoriali.
4. I tempi distesi e la gradualità sono due condizioni fondamentali per l'introduzione e lo stimolo di nuove metodologie.
5. È strategica la necessità di condivisione da parte dei dirigenti dei valori inclusivi, con conseguenti interventi di motivazione e supporto alla sperimentazione.
6. La disponibilità, da parte del singolo insegnante, a ricevere nelle sue ore di attività in aula il supporto metodologico da parte di un pari esperto nel ruolo di tutor si è rivelata una condizione indispensabile, ma largamente diffusa e che non ha costituito un impedimento.
7. La forte rilevanza di una formazione iniziale «collegiale», dove si potessero sviluppare relazioni collaborative di tipo professionale come capitale umano da investire nei due anni scolastici di sperimentazione.
8. La necessità di stabilità del corpo docente, minimizzando le new entry non formate dalla summer school iniziale.
9. L'importanza di poter disporre di vari spazi nella scuola per differenziare il più possibile le attività didattiche.

10. La rilevanza della progettazione collegiale sistematica soprattutto nella scuola secondaria di primo grado.
11. La necessità di non far calare dall'alto soluzioni preconfezionate, ma di aiutare l'autosviluppo di tentativi di azione, soprattutto nelle situazioni di difficoltà comportamentali e relazionali.

Le tutor, con le loro valutazioni, riconfermano vari elementi emersi dal confronto diretto con gli insegnanti coinvolti nelle classi sperimentali.

### **Discussione e considerazioni di prospettiva**

Dal quadro complessivo dei risultati prodotti da varie fonti e con vari approcci emergono, a mio parere, alcune riflessioni.

In merito ai risultati di apprendimento degli alunni ci si poteva aspettare qualcosa di più dalle classi sperimentali e in futuro sarà opportuno ampliare la gamma di strumenti di misura dei vari apprendimenti scolastici. Sarà necessario valutare empiricamente l'ipotesi che una didattica fortemente inclusiva possa produrre risultati significativamente superiori anche negli apprendimenti disciplinari definiti in base alle indicazioni ministeriali e al curriculum della classe.

Avendo poi rilevato un esito positivo nell'ambito di alcune competenze metacognitive, sarebbe interessante valutare i risultati delle tante attività cooperative e laboratoriali anche su altre competenze metacognitive-autoregolatorie-interpersonali, come ad esempio competenze di problem solving e pianificazione in piccolo gruppo.

I risultati di sviluppo/apprendimento negli alunni con disabilità sono incoraggianti e credo sarebbero stati ancora più marcati se il supporto metodologico delle tutor avesse avuto dei contenuti più mirati allo sviluppo delle competenze chiave di comportamento adattivo, anche attraverso l'uso integrato in classe di tecniche specifiche di tipo cognitivo-comportamentale. Non dimentichiamo però che il lavoro di supporto delle tutor non era mirato agli alunni

con disabilità, ma era rivolto a tutta la classe e a tutti gli insegnanti. Questo non è un dettaglio irrilevante, soprattutto nel pensare a come potrebbe essere strutturato il nuovo ruolo di un ex insegnante di sostegno che diventa tutor itinerante.

Rispetto alla formazione di competenze inclusive «in azione» nella generalità dei docenti, condizione essenziale per raggiungere livelli sempre più alti di inclusività diffusa, credo si possano sostenere alcune tesi. Molte delle strategie di didattica più inclusiva sono già conosciute, almeno a un primo livello, dalla maggioranza dei docenti: la sfida è di passare dalla potenzialità all'applicazione su una scala sempre più ampia. Per questo passaggio sono fondamentali da un lato il lavoro di catalizzatore e «starter» del tutor che aiuta gli insegnanti a fare quel click evolutivo che li porta ad agire realmente e con continuità in modo innovativo, superando inerzie e paure, dall'altro la disponibilità di colleghi in compresenza/codocenza reale, che condividano i reali maggiori oneri di queste didattiche più attive e cooperative. Fondamentale è anche il supporto istituzionale a tali forme di didattica inclusiva che deve venire dal Piano Annuale per l'Inclusività a livello di istituzione scolastica nel suo complesso e dal commitment concreto del dirigente scolastico.

Risulta anche di importanza strategica realizzare modalità di formazione in servizio che valorizzino le potenzialità e la soggettività psicopedagogica e didattica del team docente/consiglio di classe che affronta insieme un comune percorso di sviluppo professionale. Tale format collegiale incrementa notevolmente la conoscenza reciproca e la sintonia con i colleghi, che risulta essere un valore aggiunto fondamentale per le progettazioni interdisciplinari e per affrontare in modo coerente situazioni difficili dal punto di vista della gestione della classe o di alcuni comportamenti problema particolarmente difficili. Una forte coesione del gruppo professionale è un moltiplicatore delle risorse individuali: l'insieme è anche in questo caso molto di più della somma delle singole parti. Un'eventuale prossima legge di riforma delle pratiche di integrazione/inclusione che ponga, giustamente, l'attenzione sull'innalzamento diffuso delle competenze inclusive in tutti i docenti credo debba tener conto

di queste risultanze in merito allo sviluppo su larga scala di competenze «in azione» nei docenti curricolari.

L'operatività delle tutor, altra grande — forse la più grande — variabile indipendente introdotta nel sistema delle classi sperimentali, ci porta a effettuare alcune riflessioni strategiche per l'evoluzione del ruolo dell'insegnante di sostegno. Prima di tutto due risultanze concrete: è possibile trovare insegnanti con una formazione e un'esperienza tali da rendere per loro possibile svolgere adeguatamente questo ruolo e, cosa ancora più importante, la loro presenza in quelle dimensioni operative sperimentate non ha suscitato alcuna reazione di rigetto o di conflitto da parte degli altri insegnanti. Certamente vi sono state resistenze e inerzie, in alcuni casi, ma sono state positivamente superate grazie al costante lavoro di tipo relazionale incoraggiante e all'autorevolezza tecnica, anche dimostrata sul campo con la pratica in aula. Questo porta a poter definire anche un profilo di competenze relazionali, empatiche, comunicative e di problem solving interpersonale da richiedere e formare in itinere nelle figure dei tutor, che dovranno essere dei tecnici bravi sia nella progettazione collegiale che nel lavoro sul campo.

Il lavoro concreto delle tutor è stato rivolto a tutti i docenti per realizzare didattiche inclusive per tutti gli alunni: questa è stata e dovrebbe essere la linea fondamentale del supporto metodologico che dovranno dare i tutor. Il fondamento inderogabile del loro lavoro è lo sviluppo di didattiche comuni pluriarticolate e adattabili in modo da poter incontrare i diversi alunni, con le rispettive diversità. I tutor dovranno essere esperti di didattiche inclusive e non primariamente delle diverse forme di disabilità: è evidente che dovranno conoscere il funzionamento speciale di alcuni alunni, come ad esempio quelli con disturbi dello spettro autistico, per introdurre nei vari format didattici quelle specificità necessarie, nel senso della «speciale normalità» (Ianes, 2006), ma non dovrà essere questo il loro focus primario, altrimenti si correranno i rischi della delega allo specialista e della separazione dei percorsi didattici.

Una prossima eventuale riforma della figura dell'insegnante di sostegno dovrebbe tener conto delle risultanze di questa ricerca,

evitando i rischi di una figura specialistica nelle diverse disabilità e pensando invece a una figura di tutor sulle didattiche inclusive. I tutor dovranno essere esperti in attivazione delle «risorse latenti», in pratiche di risveglio e utilizzo della grande quantità di risorse presenti nelle classi, dalla professionalità inespressa in molti docenti curricolari (vedi sopra) alla disponibilità dei compagni di classe e di nuovi spazi fisici per apprendimenti significativi. I tutor dovranno essere esperti nel far collaborare seriamente i docenti, perché molte risorse sono oggi dissipate e sprecate in conflitti e incomprensioni tra colleghi. I tutor dovranno essere esperti anche nell'aiutare i docenti a documentare adeguatamente le loro pratiche e a renderle disponibili ad altri colleghi: è questa la funzione maggiormente «social» del tutor. La ricerca di questi due anni ha dimostrato che una tale operatività di questa figura è possibile nella pratica e che porta a buoni risultati.

Rimangono aperti, come naturale, molti interrogativi. Questa ricerca andrebbe replicata anche nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole secondarie di secondo grado, contesti molto diversi dai due in cui abbiamo operato. Andrebbe anche valutato l'impatto in termini finanziari di questa ricerca: in questi due anni l'amministrazione provinciale ha assegnato le consuete ore di sostegno e in più ha dato la disponibilità per distacco delle due tutor, dunque l'impegno complessivo è stato maggiore nelle classi sperimentali rispetto a quelle di controllo. Ma la mia ipotesi di evoluzione dell'insegnante di sostegno non prevede l'aggiunta del ruolo dei tutor, bensì la trasformazione di parte degli attuali insegnanti di sostegno in tutor; se si pensa che il totale delle ore di sostegno assegnate nei due anni di sperimentazione è stato di 161 e 171,5, risulta che il lavoro delle due tutor corrisponderebbe a un 22/23% del totale delle ore, se venisse ricavato sottraendolo da quel monte ore, com'è nella mia ipotesi. Se così fosse, a regime, il sistema avrebbe a disposizione, a parità di ore, in realtà molte più risorse per l'integrazione/inclusione, perché questo nuovo assetto genera, come abbiamo visto, molte più risorse inclusive per tutti gli alunni, non soltanto per quelli con disabilità.

Questo tema suscita, in generale, la necessità di disporre di «metriche» valide e affidabili per valutare le reali risorse e i risultati di un sistema formativo. Tanti altri aspetti dell'evoluzione delle modalità inclusive non sono stati affrontati in questa ricerca e andrebbero invece studiati a fondo: tra i tanti il ruolo dei familiari, della comunità locale, dell'organizzazione e delle «istituzioni» scolastiche che promuovono l'inclusione, tra cui i dirigenti e i vari gruppi di lavoro.

In conclusione mi sembra però, pur con tutti i limiti di questa ricerca, che si possa sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno che vada nella direzione di una «didattica universale», efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità.

### **Riferimenti bibliografici**

- Bisogni educativi speciali. Linee Guida: Attuazione del Regolamento per favorire per favorire l'integrazione e l'inclusione degli studenti* (2012), Provincia Autonoma di Trento.
- Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative: Disturbi specifici di apprendimento* (2013), Provincia Autonoma di Trento.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Milano, Carocci Faber.
- Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G. e Tubaro E., *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, Trento, Erickson.
- Cavalea G. e Rinaldi M. (2003), *Sociogramma dei gruppi. Software per la somministrazione, l'analisi dei dati e l'interpretazione*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C. e Colpo G. (2011), *Prove di Lettura MT-2 per la scuola primaria*, Firenze, Giunti O.S.
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C. e Meneghetti C. (2005), *Test AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: Prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson.
- Cornoldi C., Lucangeli D. e Bellina M. (2012), *AC-MT 6-11. Test di valutazione delle abilità di calcolo e soluzione di problemi, nuova edizione*, Trento, Erickson.
- Gardner H. (1983), *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli.
- Ianes D. (2006), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.

UN ALTRO SOSTEGNO È POSSIBILE

- Ianes D. (a cura di) (2016), *Evolvere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali*, Milano, FrancoAngeli.
- Monteverdi A. (a cura di) (2016), *Percorso sperimentale di accompagnamento degli insegnanti nell'integrazione di giovani con bisogni educativi speciali*, report di restituzione, Trento, 27 gennaio 2016, Provincia Autonoma di Trento, Dipartimento della Conoscenza.
- Pietropolli Charmet G., Amato C., Bazzanella A., Bortolotti A.C. e Tonelli D. (2015), *Progetto Campus*, Iprase.
- Recalcati M. (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi.
- Rossi Doria M. e Tosoni G. (2015), *La scuola è mondo*, Torino, Gruppo Abele.
- Sparrow S.S., Balla D.A. e Cicchetti D.V. (2003), *Vineland Adaptive Behavior Scales. Intervista-Forma completa*, Firenze, Giunti O.S.



## Lettera ai sostegni

*Care amiche e cari amici,*

scrivo questa lettera a chi, in qualche modo, sostiene chi ha bisogno di sostegni. Tutti gli esseri umani, probabilmente. Sarà una lettera con tante domande.

Il grande scrittore israeliano Amos Oz diceva di vivere in un Paese dove ci sono molte più domande che risposte. Non perché non siano state trovate le risposte, ma perché le domande sono inevitabilmente più numerose. Questo è vero nell'amore, nella politica, nell'arte, nella vita personale. Ma anche nell'educazione, nella scuola e all'interno delle famiglie, dei campi sportivi. È importante imparare a vivere con delle domande aperte.

Per evitare malintesi, proponiamo di accostare alla parola *sostegno* la parola *evolutivo*. Dovrebbe così essere chiaro che non vogliamo togliere l'appoggio a chi ne ha bisogno, ma non vorremmo neppure imprigionare nessuno in un sostegno esclusivo. Dobbiamo auspicare una coevoluzione e lavorare in quella prospettiva. La coevoluzione è *contaminazione*. E quindi può spaventare e creare resistenze su immaginari identitari accompagnati dal timore di

scompare. Ancora, vi può essere la difficoltà di vivere le tappe di transizione verso un risultato che è in gran parte sconosciuto, ma immaginato come una ricompensa, un premio che viene sempre raffigurato in un confronto con il premio dell'altro che evolve (co-evolve): se è un antagonista, deve essere un premio minore; se è un congiunto, deve essere maggiore e risarcire della fatica del percorso coevolutivo.

Sembra quindi che si esca da una reciprocità istintiva per giungere, forse (questa è l'incertezza che può paralizzare, ma anche la scommessa che può appassionare), a una nuova reciprocità che contiene la coevoluzione ed esige da tutti i soggetti la riflessività. Questa dinamica è più facile per chi viene da un mondo — quello contadino — che pratica costantemente la contaminazione e avvia coevoluzione. E che ha incorporato quel parametro che Martha Nussbaum<sup>1</sup> illustra parlando di capacità che non sono da interpretare come qualità innate, ma come frutto di cure attente e personalizzate.

Rendere capace: non può essere una persona sola, per specializzata che sia, a fornire questa possibilità. Come abbiamo già scritto, deve esserci un «sistema sostegni». Chi è insegnante abbia a cuore l'evoluzione scolastica. Chi è educatrice o educatore abbia a cuore il progetto di vita. Devono collaborare e aprirsi alle reti sociali, capaci di offrire altri sostegni. Deve esserci una costellazione di sostegni di buona qualità. I giudizi delle qualità devono liberarsi dai modelli autoreferenziali, basati su standard accademici. La costellazione può comprendere un autista di autobus, una negoziante. È la costellazione dei sostegni di prossimità. Ricordiamo ciò che la solitudine è: assenza di contaminazioni, vivere senza responsabilità sociali.

Parliamo di prossimità perché il prossimo può essere uno sconosciuto, uno che arriva da lontano, uno che raggiungiamo facendo un

<sup>1</sup> Si veda: Nussbaum M.C. (2007), *Le nuove frontiere della giustizia*, Bologna, il Mulino.

lungo percorso. Il prossimo non è detto che sia legato al campanile. Potrebbe essere legato al minareto.

Le responsabilità sociali non selezionano. Sarebbe insensato, per tante ragioni. La più evidente riguarda il fatto che respiriamo la stessa aria e stiamo sotto lo stesso cielo: se uno qualsiasi inquina, tutti ne pagano le conseguenze.

Non possiamo basarci su standard predefiniti: non funziona. Non è questione di crisi. È questione di utilizzare un modello obsoleto, basato su bisogni codificati e categorizzati, per rendere standardizzate e controllabili le risposte. Controllabili nel senso che non devono fornire sorprese. Tutto deve stare in caselle, in parametri predefiniti. Il prossimo, il sostegno di prossimità, significa qualcosa di *inatteso*, che, attraverso mediatori umani o materiali, va inserito nella rete.

Chi ha una disabilità deve partecipare per ciò che può all'organizzazione dei sostegni evolutivi. È un percorso da fare insieme, senza sostituirsi all'altro con disabilità.

Incamminarsi insieme nella vastità dell'orizzonte è andare verso l'ignoto. Chi sostiene sa già dove sta andando? Può fare attenzione e fare tesoro dei segni che accompagnano il percorso. Questi segni li vede solo chi sostiene? Come individuare e dialogare con gli stakeholder del progetto che si sviluppa in un territorio inesplorato? È una domanda esclusiva di chi è sostegno all'altro? Quelli che possiamo chiamare stakeholder a volte hanno in mente scenari che sono un misto di passato e futuro. Potrebbero avere in mente manicomi e istituti. Siamo, siete, capaci di coinvolgere in un progetto senza fare la lezione o senza fare gli scandalizzati? Si possono intrecciare collaborazioni con tutte e con tutti?

La *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU)*<sup>2</sup> riguarda più di 650 milioni di individui nel mondo. È un mondo in cui la mobilità delle popolazioni è in continuo aumento; in cui la

---

<sup>2</sup> Adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con risoluzione n. 61/106 del 13 dicembre 2006. Entrata in vigore internazionale: 3 maggio 2008.

media della durata della vita, in Paesi come il nostro, è aumentata (invecchiamento della popolazione); in cui si calcola che, in media, un individuo che vive 70 anni avrebbe 7 anni, anche cumulativi, di condizione di disabilità.

La disabilità, come emerge dalla Convenzione, è un concetto in evoluzione. L'art. 1 ribadisce che «la disabilità è il risultato dell'interazione tra le caratteristiche delle persone e le barriere attitudinali e ambientali» che incontrano. È inscindibile dalla qualità della vita, che può dipendere:

- da una rete sociale attiva;
- dall'accessibilità dell'informazione;
- dall'esigibilità dei diritti, non per un procedimento giudiziario apposito, ma già presenti in una società inclusiva;
- da una buona accessibilità di prodotti di mercato facilitanti e dalla complementarità con i servizi sociosanitari con competenze specifiche.

Queste annotazioni dovrebbero indurre a pensare che un buon accompagnamento verso il progetto di vita (la vita indipendente) di persone con bisogni speciali può avere ricadute fondamentali anche per chi ritiene di avere «bisogni normali». Chi è attento alle risorse economiche dovrebbe sapere che in questo caso la spesa può essere un buon investimento.

C'è poi una questione fondamentale: il mondo, l'umanità, sono divisi in chi aiuta e in chi viene aiutato? Francamente è difficile credere che chi è di sostegno, oggi, non abbia mai avuto bisogno a sua volta di sostegno e di aiuto. Quell'aiuto, quel sostegno, hanno permesso a chi è stato aiutato e sostenuto di passare dalla categoria di chi ha bisogno alla categoria di chi può offrire sostegno? Come vivere i ruoli di sostegno senza subordinarli alla logica di carriera? Cerchiamo di capirci. Avere ambizioni è giusto e anche utile. È il riconoscimento delle competenze. È bene che siano riconosciute. Le competenze di chi è impegnato in un compito di sostegno servono per sostenere o per scappare da quel compito? Il bagaglio tecnico può caratterizzare un compito di sostegno qua-

lunque sia il ruolo che occupa? L'immagine sociale del sostegno è legata a ruoli subordinati e marginali da cui chi può scappa?

L'esigenza di riconoscimento è giusta, ma il tipo di riconoscimento è altrettanto importante e problematico.

Nel 2007 potevamo leggere:

A sette anni di distanza dalla Legge 328/2000, il repertorio delle professioni sociali non è stato ancora definito e le figure professionali che hanno un qualche statuto e riconoscimento a livello nazionale sono soltanto sei: Operatore socio-sanitario (OSS), Educatore professionale [ambito sanitario], Assistente sociale, Sociologo, Psicologo, Pedagogista. Una qualifica di base e cinque professioni laureate. Assistenti sociali e psicologi sono regolamentati con Albo professionale. I sociologi da anni sollecitano il riconoscimento nazionale del ruolo esercitato nella rete dei servizi di welfare. Così pure i pedagogisti, che in varie regioni sono riconosciuti per le attività di progettazione e coordinamento dei servizi socio-educativi. La professione di Educatore professionale [è probabile che venga compreso o forse inteso l'Educatore sociale, di ambito socio-educativo, mentre l'Educatore professionale è nell'ambito sanitario] è definita solo per le competenze sanitarie [appunto...], mentre manca un profilo unico per chi lavora in sanità, nel sociale e nel penitenziario.<sup>3</sup>

Il riconoscimento giuridico-istituzionale di un profilo professionale è importante, fondamentale. Ma non esaustivo. Il riconoscimento deve essere anche *interprofessionale*. Ciò significa che le diverse professioni devono saper dialogare fra loro e che ciascuna deve un po' «sporcarsi» con le altre. Ciascuna professione dovrebbe accettare favorevolmente il meticcio:

L'esatto opposto del meticcio è solamente il semplice (concretamente, la semplificazione), il separato (la separazione), la purezza (la purificazione) della lingua, del territorio, della memoria, ma anche la totalità o più precisamente la totalizzazione che introduce il compatto, l'assenza e l'essenziale nel pensiero. Si tratta di mettere

---

<sup>3</sup> Ceruzzi F. (2007), *Professioni sociali nella Regione Marche: Legge 328/2000 e professioni sociali a livello nazionale*, in «Appunti sulle Politiche Sociali», Jesi (AN), Gruppo Solidarietà, vol. 2, n. 169, p. 7.

in discussione una certa concezione dell'universalismo fatta di standardizzazione, di livellamento e di uniformità che conduce a una banalizzazione dell'esistente.<sup>4</sup>

Ogni professionista deve essere interfaccia, mediatore. E questo consiste non nella differenza annullata, ma nella possibilità di pensare la differenza come dinamica progettuale e come possibilità di passare dalla logica binaria (aut-aut), alla pluralità.<sup>5</sup>

Il riconoscimento deve essere anche *intraprofessionale*. Un educatore deve riconoscersi in un altro educatore. E questo non è immediato né facile. Perché un educatore vive un paradosso: la sua professione si colloca nel cuore del vuoto sociale e sul margine, di fronte alla molteplicità, alla volatilità, all'eterogeneità, alla non-gerarchizzazione delle inferenze, delle posizioni, degli stati disponibili per la produzione di senso. In questa multiformità, affermare un'identità professionale non sembra facile. Sarà per questo che, in ogni stagione, sembra vi sia una nuova professionalità — non una nuova dimensione delle competenze in un profilo professionale costante —, profilata sull'attività alla moda, dal cavallo a un nome deduttivo che richiama una tecnica, alla strada, al clown... Dove trovare un'omogeneità?

Si può capire che la tentazione di trovarla nell'adeguamento alle mode o nell'esclusivo riconoscimento giuridico-istituzionale è forte. Noi la cercheremo nelle competenze che derivano dall'*accompagnamento*. Il riconoscimento di una professione dovrebbe allargare gli spazi e l'orizzonte. La questione degli spazi è fondamentale. L'ISTAT, il 3 gennaio 2019, ci ha detto che il 32% delle scuole risulta accessibile dal punto di vista delle barriere fisiche; più critica ancora la situazione del Mezzogiorno, dove solo il 26% delle scuole è a norma. Il quadro peggiora se si considera la presenza di barriere sensoriali che ostacolano gli spostamenti delle persone con

---

<sup>4</sup> Laplantine F. e Nouss A. (2006), *Il pensiero meticcio*, Milano, Elèuthera, p. 9.

<sup>5</sup> Nègre P. (1999), *La quête du sens en éducation spécialisée: De l'observation à l'accompagnement*, Paris- Montréal, L'Harmattan, p. 16 e segg.

limitazioni sensoriali: la percentuale di scuole accessibili scende al 18%, e anche in questo caso la quota più bassa si registra nelle regioni del Mezzogiorno (13%). Una scuola su quattro risulta carente di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con sostegno. Contrariamente a quanto previsto per un percorso didattico inclusivo, la collocazione delle postazioni informatiche in classe risulta poco frequente (43% delle scuole). Come fare? Ogni occasione di manutenzione è buona per adeguare gli spazi e ridurre gli ostacoli. Inoltre, la scuola può aprirsi all'esterno e trovare in altri spazi le risorse che all'interno del suo perimetro non ci sono. Il perimetro dell'apprendimento e delle conoscenze, infatti, va ben oltre il perimetro dell'edificio scolastico.

Da qui deve derivare il riconoscimento dell'*immagine sociale* dell'educatore.

Dobbiamo ammettere che il riconoscimento sociale di un lavoro non è alla portata immediata di un educatore sociale, anche laureato. I compiti che svolge sono molto lontani dal conferirgli quell'autorità che viene riconosciuta alle professioni che contano.

La teoria economica convenzionale, per ricoprire il ruolo di guida dell'impresa, ha escogitato quell'essere umano a una dimensione che è l'imprenditore. Lo ha isolato dal resto della vita separandolo dalla sfera religiosa, da quella delle emozioni, da quella della politica e da quella sociale, così che non gli resti che occuparsi di una cosa sola, la massimizzazione del profitto. In questo si farà aiutare da altri uomini a una dimensione che gli procureranno il denaro necessario. Per citare Oscar Wilde si tratta di gente che conosce il prezzo di tutte le cose, ma il valore di nessuna.<sup>6</sup>

Un imprenditore è un essere umano a una sola dimensione e ha un riconoscimento sociale autorevole. Un educatore sociale, se vuole essere tale, non può essere a una sola dimensione. Deve produrre pluralità, evoluzione, dimostrandosi capace di calarsi in situazioni diverse, ma anche di scomparire, di diventare traspa-

---

<sup>6</sup> Yunus M. (2008), *Un mondo senza povertà*, Milano, Feltrinelli, p. 31.

rente: ciò che interessa all'educatore nel quotidiano scolastico è contribuire a costruire un percorso che sia utile all'autonomia di quella persona, l'autonomia in senso lato, dal momento dell'igiene personale alla capacità di organizzare il materiale scolastico. In questa costruzione dell'identità, la fatica dell'educatore diventa anche quella di accettare di essere trasparente o di diventare spalla. Di imparare, quindi, che l'affetto non deve distrarre dall'idea che si è lì perché la persona impari a «camminare da sola, in mezzo agli altri».

In una sintesi schematica, l'educatore sociale nasce da due realtà assai diverse fra loro: il superamento degli istituti e l'organizzazione avviata dalle associazioni dei famigliari di giovani con disabilità. Due realtà così diverse fra loro si trovano unite da una parola che è anche azione: *accompagnare*.

L'accompagnamento verso un superamento dell'esclusione, in generale. In particolare, si trattava di accompagnare verso una vita esterna chi era stato per anni in istituto. E di accompagnare su autobus pubblici o per strada chi era stato confinato in famiglia. Gli «accompagnatori» erano educatori che scoprivano un lavoro nuovo e a volte nascevano dall'impegno di figure anche carismatiche o dall'impegno, nuovo e congiunto, di enti locali e associazioni di famigliari.

Chi era impegnato in questo nuovo ruolo che stava facendo nascere una professione metteva nell'impegno le sue passioni, quelle che chiamiamo «hobby». Chi aveva lavorato in istituti, solitamente lasciava fuori dall'istituto le attività che lo appassionavano (dipingere, cantare, suonare uno strumento musicale, andare a pescare, costruire modelli, ecc.); la nuova situazione invitava a partire proprio dalle passioni, dagli hobby, per farli diventare il motivo che poteva condurre la relazione educativa di accompagnamento. L'hobby aveva un contorno sociale. Possiamo dire una *rete sociale* che permetteva di sostenere un ruolo innovativo e aprirsi al soggetto, che in questo modo veniva accompagnato aprendosi alla pluralità.



Ne derivava un nuovo modo di apprendere (figura 1), molto variato nelle modalità e che finiva per essere utile anche per gli apprendimenti formali, a volte segnati anche dall'insuccesso.

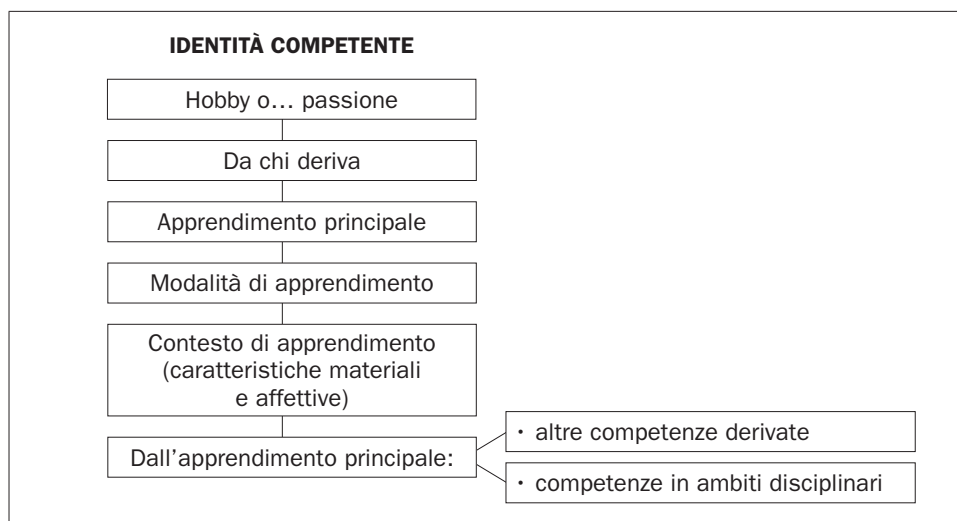


Fig. 1 Identità competente e nuovi modi di apprendere.

Crescevano le competenze emotive e si affiancavano a quelle più precisamente tecniche e organizzative. Proviamo, pensando alla situazione odierna, a indicare alcune competenze tecniche:

- CAA (Comunicazione Aumentativa e Alternativa)
- LIS-Braille
- codici vicarianti
- stimolazione basale
- tecnologie informatiche
- ausili poveri
- comunicazione positiva
- ecc.

Si può capire che l'accompagnamento è diventato non tanto il recarsi in un luogo fisico, quanto verso l'autodeterminazione del soggetto, in un percorso di crescita, e questo esige un mandato che coinvolga la rete sociale, e forse la incrementi. Ognuno deve avere il proprio compito, con una regia che implichi il più possibile

il soggetto. Protagonista, senza protagonismi. Per quanto riguarda i compiti scolastici (i compiti a casa), dovrebbe essere chiaro che questa non è la mansione principale di una educatrice o di un educatore, a meno che non sia elemento integrato nello sviluppo del progetto di vita.

A differenza di altri professionisti, un educatore ha uno spazio professionale variabile. Si potrebbe dire che ogni luogo in cui agisce diventa spazio professionale: in pizzeria, al parco, in autobus, allo stadio. Quali altri professionisti vivono la professione in questo modo? Forse i poliziotti, che si dice aspirino a lasciare il servizio di pattuglia per poter ottenere una scrivania. È un'aspirazione che hanno anche gli educatori e che dovrebbe essere presa in considerazione in un processo lavorativo che valorizzi quello svolgimento professionale itinerante, nell'accompagnamento del viaggio della vita. Nella scuola, ogni insegnante ha la propria classe, e gli insegnanti itineranti possono essere presi meno sul serio rispetto a loro. E gli educatori? Devono conquistarsi credibilità conquistando la dimensione educativa degli spazi marginali.

Provate a leggere la poesia *Le grucce* di Bertolt Brecht:<sup>7</sup>

*Le grucce*  
Per sette anni non mi riuscì un passo.  
Quando fui dal gran medico, lui  
m'ha chiesto: «Perché queste grucce?».  
E io: «Sono storpio», gli ho detto.

E lui: «Non c'è da stupirsi.  
Fa' una prova, per cortesia!  
Son questi arnesi, a storpiarti.  
Va', cadi, striscia a quattro zampe».

Ridendo come un mostro  
le mie belle grucce mi prese,  
sulla schiena me le spezzò,  
ridendo le scagliò nel fuoco.

---

<sup>7</sup> Brecht, *Poesie* © 2014 Giulio Einaudi Editore s.p.a., Torino.

## Lettera ai sostegni

*Come sia, son guarito: cammino.  
Una risata m'ha guarito.  
Solo, a volte, se vedo stampelle,  
per qualche ora cammino un po' peggio.  
Cosa ne dite? Vi riguarda?*

### Riferimenti bibliografici

- Damasio A. (2018), *Lo strano ordine delle cose*, Milano, Adelphi.  
De Rita G. e Galdo A. (2018), *Prigionieri del presente: Come uscire dalla trappola della modernità*, Torino, Einaudi.  
Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.  
Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità*, Bologna, il Mulino.  
Nussbaum M.C. (2003), *Diventare persone: Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino.



The Erickson logo is displayed in white text on a dark grey rectangular background. The word "Erickson" is written in a serif font, with a small square above the letter 'i'.

Vai su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)**  
per leggere la descrizione dei prodotti Erickson e scaricare gratuitamente  
tutti gli «sfogliolibro», le demo dei software e le gallerie di immagini.



Registrati su **[www.erickson.it](http://www.erickson.it)** e richiedi la **newsletter INFO**  
per essere sempre aggiornato in tempo reale su tutte le novità  
e le promozioni del mondo Erickson.



Seguici anche su **Facebook**  
[www.facebook.com/EdizioniErickson](http://www.facebook.com/EdizioniErickson)  
Ogni giorno notizie, eventi, idee, curiosità, approfondimenti  
e discussioni sul mondo Erickson!



LIBRO PP. 274

ISBN 978-88-590-0916-0

E-BOOK

ISBN 978-88-590-0919-1

WWW.ERICKSON.IT

NUOVA EDIZIONE  
aggiornata al Ddl La Buona  
Scuola e alla Proposta di  
Legge C-2444 di FISH e  
FAND sul sostegno

Dario Ianes

## L'evoluzione dell'insegnante di sostegno

NUOVA EDIZIONE

VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA

L'insegnante di sostegno della scuola italiana è stato una figura professionale importante per il contributo che ha dato all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità negli ultimi quasi quarant'anni. Oggi, però, l'integrazione scolastica è sempre più in difficoltà, gli stessi docenti di sostegno sono spesso insoddisfatti e, con loro, molte famiglie di alunni con disabilità. Partendo da queste considerazioni, il libro propone una tesi shock per realizzare compiutamente i valori di equità e partecipazione alla base dell'integrazione scolastica: una proposta per superare la figura professionale «speciale» dell'insegnante di sostegno così com'è oggi, trasformandola radicalmente.

L'autore crede che sia possibile realizzare una scuola più inclusiva modificando l'attuale ruolo del sostegno e senza ridurre organici ma investendo in inclusione: una scuola con più docenti «normali» in compresenza, in un organico funzionale all'inclusione e con un giusto numero di «peer tutor», insegnanti specializzati esperti itineranti che aiutino in modo concreto i colleghi curricolari nell'usare metodologie didattiche inclusive efficaci.

Proposto in una **nuova edizione rivista e ampliata**, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno* stimola il dibattito già vivacemente avviato alla sua prima pubblicazione, aggiornandolo ai più recenti testi di legge e dando voce alla pluralità di posizioni che provengono dal mondo della scuola e delle Associazioni. Inoltre, si presenta un primo resoconto della sperimentazione condotta in Trentino della proposta sostenuta nel volume. ■



Su **www.erickson.it** troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i software.



LIBRO

PP. 120

ISBN 978-88-590-1207-8

*Dario Ianes*

## Evolvere il sostegno si può (e si deve)

ALCUNI CONTRIBUTI DI RICERCA IN PEDAGOGIA E  
DIDATTICA SPECIALE AL DIBATTITO SULLA LEGGE 107

IL GOVERNO VUOLE RIFORMARE IL SOSTEGNO,  
MA IN QUALE DIREZIONE?

La comunità scientifica della Pedagogia e Didattica speciale si è attivata fortemente su questo tema e oggi vale davvero la pena che faccia sentire la sua voce al riguardo. In questo libro vengono riportati alcuni studi con dati di ricerca originali elaborati dai gruppi delle Università di Perugia, Padova, Cagliari e Bolzano, che dovrebbero essere attentamente considerati nel contesto legislativo prossimo venturo.

Gli studi presentati nel libro dimostrano che **forme evolutive verso una didattica inclusiva con ruoli paritari tra curricolare e sostegno sono possibili e portano a situazioni didattiche migliori**, così come è dimostrato che un'evoluzione nella direzione di una didattica inclusiva fondata sulla compresenza curricolare-ex sostegno e sul ruolo di supporto metodologico esercitato da tutor esperti itineranti risulta positiva in termini di risultati di apprendimento e di socialità in tutti gli alunni.

Sembra quindi che sia possibile sostenere la fattibilità e l'utilità di un'evoluzione del ruolo degli insegnanti di sostegno nella direzione di una «didattica universale», efficace per tutti gli alunni e improntata ai valori della giustizia come equità. ■

Su [www.ericsson.it](http://www.ericsson.it) troverai la descrizione dettagliata di ogni prodotto, tutti gli «sfogliolibro» in pdf e le demo di tutti i software.





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