

A CURA DI DARIO IANES, HEIDRUN DEMO

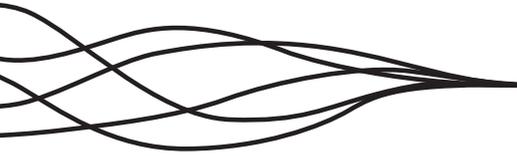
NON UNO DI MENO

DIDATTICA
E INCLUSIONE SCOLASTICA



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Gianluca Amatori (Università Europea, Roma)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Alain Goussot (Università di Bologna)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Tamara Zappaterra (Università di Firenze)

A CURA DI DARIO IANES, HEIDRUN DEMO

NON UNO DI MENO

DIDATTICA
E INCLUSIONE SCOLASTICA



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della Libera Università di Bolzano.

Isbn elettronico 9788835114758
Isbn cartaceo (fuori commercio) 9788835116165

Finito di stampare: 22 dicembre 2020

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*Dedicato ad Andrea Canevaro,
presenza attenta e stimolante nei 10 anni di cammino del convegno
“Didattica e Inclusione Scolastica”*

Indice

Introduzione di <i>Dario Ianes, Heidrun Demo</i>	pag. 13
1. Qui si sta proprio bene! Costruire un buon clima di classe di <i>Eva Pigliapoco, Ivan Sciapeconi</i>	» 17
1. La progettazione	» 18
2. La didassi	» 21
3. La valutazione	» 23
4. Conclusioni	» 27
2. Oltre i voti: che fare? di <i>Davide Tamagnini</i>	» 28
1. Come cambiare	» 28
2. La valutazione cos'è	» 32
3. Un'alternativa possibile	» 35
3. Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura di <i>Maja Antonietti</i>	» 44
1. L'ambiente naturale come ambiente didattico	» 44
1.1. Il punto di vista dei bambini	» 46
1.2. Le difficoltà per gli insegnanti	» 46
1.3. Le scelte	» 47
2. Un contesto fecondo per promuovere inclusione	» 48
2.1. Le condizioni	» 50

4. Parlare di giustizia a scuola: la filosofia e il metodo della simulazione euristica	
di <i>Luca Mori</i>	pag. 54
1. La lezione di Socrate (e Platone)	» 54
2. Esperimenti mentali sulla giustizia	» 57
3. Dagli esperimenti mentali alla storia e all'attualità	» 60
5. Bambini scrittori e non scribi.	
Il testo collettivo come strumento di inclusione	
di <i>Roberta Passoni</i>	» 62
1. Un lavoro che necessita una lunga preparazione	» 63
2. Ho una storia in testa e la detto alla maestra	» 64
3. Oliare, setacciare e raffinare un testo	» 66
4. La scrittura collettiva abitua all'ascolto e al rispetto delle opinioni altrui	» 69
6. Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria	
di <i>Sara Debiasi, Heidrun Demo</i>	» 70
1. Introduzione	» 70
1.1. Il problema dell'efficacia dei compiti a casa nella scuola primaria	» 71
1.2. Il problema dell'equità dei compiti a casa	» 72
2. La proposta alternativa del lavoro autonomo in classe	» 74
3. La ricerca	» 76
3.1. Il design di ricerca	» 76
3.2. Risultati della ricerca	» 77
4. Conclusioni	» 81
7. Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, "non uno di meno"	
di <i>Maria Concetta Carruba</i>	» 85
1. Classi complesse in una società complessa	» 85
2. La scuola di tutti e di ciascuno	» 86

3. Il modello della Differenziazione Didattica come risposta alla complessità	pag. 87
4. L'innovazione didattica come necessità	» 92
5. La tecnologia come risorsa per l'innovazione	» 93
6. Differenziare con la tecnologia	» 97
7. Per rilanciare e per concludere	» 99
8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado	
di <i>Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco</i>	» 102
1. Questioni di equità nella scuola secondaria di II grado	» 102
1.1. Composizione della popolazione scolastica	» 102
1.2. Risultati di apprendimento e tasso di abbandono	» 103
2. La formazione del docente di sostegno in ottica inclusiva	» 104
3. Una sperimentazione nei corsi di formazione per i futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di II grado	» 107
3.1. Obiettivi e contenuti del percorso formativo	» 108
4. Documentazione dell'esperienza	» 109
4.1. Progettazione didattica inclusiva per una classe eterogenea	» 109
4.2. Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione	» 111
4.3. Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo	» 114
5. Conclusioni	» 115
9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre	
di <i>Rosa Bellacicco, Silver Cappello</i>	» 118
1. PEI e ICF: un binomio di lunga data	» 118
2. Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano	» 119
2.1. Una visione multidimensionale del funzionamento	» 119
2.2. Il ruolo del contesto in un modello ecologico	» 120
2.3. Una prospettiva evolutiva e di supporto alla rete	» 121

3. L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo	pag. 121
3.1. La prospettiva ecologica e prospettica	» 123
3.2. Dubbi e criticità	» 124
4. Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi	» 126
10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale	
di <i>Silver Cappello, Rosa Bellacicco</i>	» 132
1. PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica	» 132
2. Metodo	» 134
3. Analisi dei modelli di PEI	» 136
3.1. Osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF	» 136
3.2. Presenza della logica ICF nella definizione degli obiettivi dei PEI e interazione con i fattori contestuali	» 137
3.3. Attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico e prospettico	» 138
3.4. Coinvolgimento dell'alunno	» 139
3.5. Attenzione specifica ai fattori personali e ai punti di forza del soggetto	» 139
4. Discussione e riflessioni conclusive	» 141
11. Albi illustrati in simboli della CAA. Le ricadute di un'indagine esplorativa nelle scuole dell'infanzia	
di <i>Enrico Angelo Emili</i>	» 154
1. La Comunicazione Aumentativa Alternativa	» 154
1.1. La tecnica dei pittogrammi/simboli	» 156
1.2. Albi illustrati in pittogrammi/simboli	» 158
2. Indagine esplorativa sulle ricadute degli albi illustrati in simboli	» 161
2.1. Metodo	» 163
2.2. Elaborazione dei dati	» 163
3. Considerazioni finali	» 166

12. Sostenere i talenti a scuola. Tra compito educativo e sfida didattica

di *Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Clarissa Sorrentino*

pag. 170

1. Scuola e docenti nel compito educativo per la persona plusdotata » 170
2. Cosa pensano i docenti? Quali atteggiamenti? » 173
3. Gli alunni con plusdotazione: dai modelli agli strumenti per i docenti » 176

Introduzione

di *Dario Ianes, Heidrun Demo*

Questo 2020 ha messo la scuola inclusiva di fronte a sfide imprevedute e imprevedibili. La prolungata chiusura delle scuole ha accentuato disuguaglianze e creato nuove diversità. Alcune sfide sono generate dalla situazione straordinaria che stiamo vivendo; altre, forse la maggior parte, hanno rimesso la scuola italiana di fronte agli evidenti limiti con cui da tempo si confronta: la difficoltà ad essere inclusiva in modo generalizzato e diffuso.

Molte sono le buone prassi che nel nostro Paese si sono sviluppate intorno ad un impegno comune per una scuola che sia per tutte e tutti. Basti pensare alla famosissima pedagogia di Reggio Children e la valorizzazione dei “100 linguaggi” dei bambini, al Metodo Montessori con l’attenzione ai tempi di apprendimento di ogni bambina e ogni bambino. Ma anche senza citare gli esempi più illustri, la realtà quotidiana delle nostre scuole è colma di pratiche inclusive che funzionano: insegnanti che si impegnano per intercettare l’interesse di alunne ed alunni a rischio drop-out, docenti che con creatività immaginano soluzioni per garantire a tutti la partecipazione alle attività di classe, adulti che non temono di parlare di emarginazione e creano un clima di incontro in cui dialogare apertamente con le ragazze e i ragazzi delle proprie classi, e così via.

Pur non mancando dunque i numerosi esempi “che funzionano”, la qualità del carattere inclusivo della scuola non è garantita in ogni classe e ogni scuola: manca ancora un livello di qualità minimo esigibile e dunque un’uniformità nella qualità delle pratiche. Insomma, un alunno può fare un’esperienza di qualità in una classe e il suo coetaneo della classe parallela vivere, per sfortuna, una situazione invece profondamente distante da ogni indicatore minimo di inclusione. Grandi sono i divari, anche fra realtà molto vicine: da una classe all’altra nella stessa scuola, da una scuola all’altra nella stessa città, da una regione all’altra nel nostro Paese. In questa situazione le differenze di partenza, legate ai contesti di vita e familiari o a condizioni come una disabilità, pesano moltissimo. Di fronte alle difficoltà della scuola italiana di “mettere a sistema”

i molti esempi positivi che ha sviluppato crediamo che sia particolarmente importanti investire su due aspetti: la diffusione di buone pratiche e la condivisione di dati di ricerca.

Proprio sulla scia di questo impegno si collocano gli intenti del convegno Didattica e Inclusione Scolastica della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, della cui VI edizione questo libro raccoglie alcuni contributi significativi.

Nel libro si alternano scritti con registri diversi: quelli delle riflessioni di insegnanti che, sulla base delle pratiche costruite a scuola, documentano, riflettono alla luce delle teorie pedagogiche e condividono; quelli dei ricercatori che interrogano la realtà, la descrivono con dati e, di nuovo, la connettono ad una riflessione pedagogica. Proprio questa interazione costante fra teoria, pratica e ricerca crediamo possa contribuire ad uno sviluppo di qualità, sempre più diffuso, sempre più stabile.

Didattica inclusiva significa per noi una didattica che valorizza tutte le differenze e si attiva contro le disuguaglianze. È una didattica capace di guardare con attenzione a ciascuno, ma al contempo di prendersi cura del gruppo. È la prospettiva che permette di progettare, realizzare e valutare percorsi educativi che promuovono una comunità democratica, che decide insieme, dove ogni voce conta e dove è possibile affrontare con scelte condivise sfide e problemi. Questa comunità permette di riconoscere e valorizzare le singolarità di ognuno, il peculiare contributo di ciascuno, i suoi bisogni e i suoi talenti unici. Per questo è una didattica alla costante ricerca di un equilibrio fra l'attenzione ad un ambiente comune accogliente per tutte e tutti, con attività che uniscono e permettono di condividere, e la ricerca di setting e strategie per realizzare percorsi individualizzati e personalizzati integrati.

Anche i contributi del volume riflettono la co-esistenza di questo duplice obiettivo. I primi sei capitoli approfondiscono il tema della costruzione di un gruppo inclusivo. Eva Pigliapoco e Ivan Sciapeconi tratteggiano alcune idee per la costruzione di un clima inclusivo e introducono il tema di una valutazione capace di orientare e valorizzare, approfondita poi nel contributo dedicato di Davide Tamagnini. Maja Antonietti sviluppa un percorso che ci accompagna fuori da scuola ed esplora il potenziale inclusivo della natura come luogo dell'apprendimento e Luca Mori, filosofo, illustra le possibilità dell'uso di esperimenti mentali in classe per avviare una riflessione comune sulla giustizia ed equità. Seguono due interventi più specifici che si concentrano rispettivamente sulla scrittura collettiva (Roberta Passoni) e sul lavoro libero in classe in sostituzione dei compiti a casa (Sara Debiasi e Heidrun Demo).

Nella seconda parte del testo, sono raccolti i sei contributi che contribuiscono a delineare strategie per personalizzare e individualizzare. Due capitoli

sono dedicati al tema della differenziazione didattica: nel contributo di Maria Concetta Carruba viene esplorato il potenziale delle tecnologie per la realizzazione della differenziazione didattica; nel contributo di Silvia Dell'Anna e Rosa Bellacicco, invece, la differenziazione diviene l'oggetto di un percorso di formazione per futuri insegnanti di sostegno nella scuola secondaria di II grado. Seguono due capitoli di Silver Cappello e Rosa Bellacicco dedicati all'integrazione della prospettiva di ICF nel Piano Educativo Individualizzato. Un'attenzione particolare è poi dedicata alle attività di lettura per alunne ed alunni con bisogni comunicativi complessi, con il capitolo di Enrico Angelo Emili dedicato alle letture inclusive. Chiude questa seconda parte il contributo del gruppo dell'Università del Salento (Stefania Pinnelli, Clarissa Sorrentino e Andrea Fiorucci) dedicato alla valorizzazione dei talenti in una scuola inclusiva.

Questo libro è dunque una piccola ulteriore testimonianza di come si stia evolvendo il pensiero pedagogico italiano sull'inclusione, che comprende sempre di più come una prospettiva didattica "generale" (rivolta normalmente a tutti/e) coesista e si co-modifichi reciprocamente con una didattica "speciale" (rivolta tecnicamente alle peculiarità di qualcuno). Morin ci ha insegnato che prospettive apparentemente antitetiche (gruppo classe/individuo; normale/speciale) attraverso una "bilogica-dialogica" entrano ognuna nell'altra, e in questo modo modificano e si modificano, arricchiscono e si arricchiscono. La scuola inclusiva ha bisogno di entrambe per rispondere efficacemente alle situazioni di tutte/i, altrimenti queste due strade si separeranno, portandoci verso soluzioni segreganti (ma seduttive per qualche inclusio-scettico)...

La sfida dell'evoluzione del pensiero sull'inclusione si fa ora ancora più difficile perché chiede nuove inter-transdisciplinarietà di fronte alla complessità delle condizioni attuali: prospettive diverse, discipline e scienze diverse, dovranno dialogare tra loro per trovare comprensione ed azioni efficaci su una realtà sempre più interconnessa e mutevole.

1. Qui si sta proprio bene!

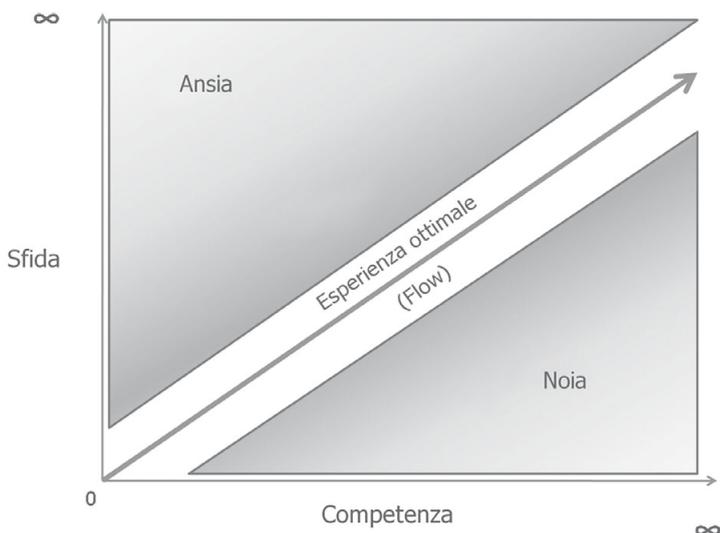
Costruire un buon clima di classe

di *Eva Pigliapoco, Ivan Sciapeconi*

Negli ultimi anni, il tema della costruzione del clima di classe è tornato alla ribalta anche grazie ai contributi delle neuroscienze. A ben vedere, gli studi più recenti sui temi legati all'apprendimento confermano quanto già rilevato intuitivamente dagli insegnanti più attenti: per esempio il ruolo fondamentale delle emozioni nella didattica. Un ambiente particolarmente ansiogeno rappresenta infatti un consistente ostacolo agli apprendimenti e influisce negativamente anche sui processi attentivi.

La costruzione di un clima di classe inclusivo e la creazione di uno stato di generale benessere sono condizioni necessarie –anche se non sufficienti – per migliorare le prestazioni cognitive e relazionali di chi apprende.

Può essere utile, a questo proposito, partire dal famoso concetto di flusso (flow) elaborato dallo psicologo Mihály Csikszentmihályi.



Qualsiasi contesto di apprendimento contiene al proprio interno una certa quantità di sfide da superare: conoscere nuove persone e relazionarsi con esse, affrontare nuovi compiti cognitivi, sperimentare inedite autonomie...

Ciascuna di queste sfide, per essere percepite in modo positivo, deve essere organizzata in base alle competenze effettivamente maturate da ogni individuo.

Nel momento in cui la richiesta è eccessivamente sfidante, ovvero nel momento in cui il rapporto tra richiesta e competenza sviluppata è eccessivamente sbilanciata verso la richiesta, si possono registrare risposte di tipo ansioso che rendono difficile qualsiasi forma di apprendimento.

Allo stesso modo, una proposta sottostimata rispetto alle competenze maturate genera una noia poco produttiva (quindi, anche in questo caso, nessun apprendimento).

Lo stato di flow è la condizione che contraddistingue il totale coinvolgimento dell'individuo, lo stato nella quale ognuno si trova ad affrontare un compito o una richiesta che mette alla prova le proprie competenze. Gli apprendimenti significativi avvengono nel flusso disegnato dal grafico di Csíkszentmihályi.

Gli alunni e gli studenti che vivono in un contesto focalizzato sullo stato di flow sviluppano una motivazione intrinseca, hanno ben chiari gli obiettivi da raggiungere, sono positivi rispetto al compito e provano gratificazione dopo il suo svolgimento.

Come interpretare tutto questo, quando il riferimento non è un singolo individuo, ma un intero gruppo classe?

Il tema fondamentale della costruzione di un clima inclusivo è tutto in questa semplice domanda.

È chiaro che il clima di classe risente in maniera determinante della personalità dei docenti, delle loro aspettative e delle loro convinzioni culturali. Qualsiasi indicazione operativa (dalle scelte relative al setting d'aula fino alla pianificazione dei tempi di lavoro e alla gestione dell'errore) risulterà poco efficace se applicata "al di là" delle proprie convinzioni. Il clima di classe rispecchia in modo sostanziale la visione didattica dei docenti in tutte le sue dimensioni: la progettazione, la didassi e la valutazione.

1. La progettazione

Alcune scelte organizzative – a partire dalla progettazione – possono indirizzare il clima di classe in una direzione inclusiva oppure, all'opposto, essere disfunzionali. A proposito di queste ultime, ci è capitato di osservare gli effetti di un sistema di stigmatizzazione dei comportamenti indesiderati in una classe

terza. Il team dei docenti ha utilizzato a questo scopo il classico “semaforo dei comportamenti”. Il suo funzionamento era piuttosto semplice: i nomi dei bambini che avevano comportamenti adeguati venivano inseriti in un disco di colore verde, i bambini i cui atteggiamenti erano da sanzionare venivano associati al disco rosso. Quelli solo “avvertiti” si trovavano nel disco arancione.

Senza entrare troppo nello specifico di questa strategia, dopo alcuni mesi le insegnanti hanno lamentato che “neanche questo” era servito in modo adeguato.

Non serviva un occhio esterno per verificare che i bambini (prevalentemente maschi, confermando un luogo comune molto presente a scuola) inseriti nel disco rosso erano sempre gli stessi.

Nella progettazione del setting d’aula di quella specifica classe è probabile che lo strumento in questione abbia contribuito a generare o al limite a consolidare l’innescò di dinamiche disfunzionali. Essere nel cerchio rosso, per i bambini in questione, era una conferma di ruoli e appartenenze facilmente interiorizzabili.

Vedremo meglio, specie in relazione alla valutazione che abbiamo definito “solidale”, come aggiungere al setting d’aula elementi che producono effetti positivi sul clima di classe.

Qui ci interessa fornire, invece, un riferimento generale intorno al quale i docenti potranno costruire delle soluzioni specifiche per la propria classe.

La progettazione che maggiormente produce effetti positivi sul benessere generale del gruppo è quella che si ispira all’UDL: Universal Design for Learning. Questa espressione indica uno stile di progettazione nel quale sono prese in considerazione le molteplici modalità di apprendimento e le condizioni che possono presentarsi nei diversi contesti.

Non è un caso che il termine Universal Design sia stato coniato da un architetto, lo statunitense Ronald Mace. La preoccupazione dell’UDL, infatti, è la realizzazione di contesti inclusivi che in prima istanza hanno coinvolto l’urbanistica, la progettazione di oggetti d’uso, la strutturazione dei tempi, per poi arrivare – e questo è il nostro caso – a interessare la didattica.

La progettazione, anche didattica, secondo i criteri dell’Universal Design prevede sette principi di massima:

1. **Equità:** l’ambiente, la proposta didattica, la singola applicazione anche tecnologica e tutto ciò che viene proposto dal docente devono essere utilizzabili da chiunque. Dato un contenuto o un compito, il principio di equità prevede che esso possa essere accessibile a tutti con accorgimenti personalizzati. È il caso, per esempio, della facilitazione prevista per i Disturbi Specifici dell’Apprendimento.

2. **Flessibilità:** il principio di flessibilità è fortemente ancorato a quello di equità. Tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso flessibile per adattarsi a diverse abilità e competenze. La progettazione si basa su attività aperte: chi apprende trova nella proposta didattica una ridondanza di piste da seguire e materiali utili: in questo modo sarà più facile mettere in campo le proprie risorse e le proprie potenzialità. La flessibilità è anche nell'aspettativa: il risultato del lavoro ammette soluzioni diverse e personali.
3. **Semplicità:** tutti noi apprezziamo la semplicità e l'intuitività degli strumenti tecnologici che utilizziamo tutti i giorni (smartphone, tablet, webapp...). Anche le proposte progettate dai docenti dovrebbero essere orientate a un uso semplice e intuitivo. Seguire la linea della semplicità non significa sollevare alunni e studenti dallo sforzo cognitivo, ma fare in modo che lo sforzo cognitivo stesso sia effettivamente concentrato sul problem solving e non nella gestione di dettagli di contesto. Specie quando questi ultimi non hanno alcun collegamento con lo svolgimento del compito.
4. **Percettibilità:** tutto ciò che viene progettato deve essere presentato in modo che le informazioni essenziali siano ben percepibili in relazione alle varie possibili modalità o disabilità degli utenti. Il tema della percettibilità si accompagna a quello della *media-modalità*. Lo stesso contenuto proposto con media in modi differenti consente di arrivare a una platea maggiore di destinatari. In questo contesto, può essere facilmente inserita tutta la riflessione sulle intelligenze multiple che ancora entra a fatica nella scuola.
5. **Tolleranza all'errore:** il termine "tolleranza" è giustificato dal fatto che lo Universal Design si preoccupa di progettazione a tutto campo: dall'architettura, all'urbanistica, alla grafica fino alla didattica. In realtà, in un'aula scolastica l'errore non andrebbe tollerato, ma valorizzato. L'errore offre l'occasione di avviare un fondamentale processo di *debugging*. Restituire questo spirito – l'errore individuale come occasione di crescita per tutti – è la chiave di volta nella costruzione di un clima di classe inclusivo. D'altra parte, è proprio di fronte all'errore che si produce il naturale aumento dell'ansia: riuscire a ridimensionare questa dinamica, per esempio proponendo modelli basati su razionalità ed empatia, consente di potenziare gli apprendimenti degli alunni e potenziare le strategie di problem solving. Potremmo dire che educare alunni e studenti a una efficace gestione dell'errore è una delle missioni fondamentali della scuola.
6. **Contenimento dello sforzo fisico:** questo principio tipicamente architettonico (basti pensare alla progettazione delle scale o degli arredi di interni) si può declinare in ambito didattico con il principio della comodità. Comodità che in alcuni momenti può diventare risposo, ma che normalmente è atti-

vazione serena e stimolante. Una strategia efficace per stimolare lo stato di flow in tutti gli alunni e gli studenti, ognuno diverso a modo suo, è quello di organizzare proposte “comode” cognitivamente per tutti.

7. **Misure e spazi sufficienti:** quest'ultimo principio è tutto concentrato, invece, sulla gestione dello spazio vitale ed è abbastanza evidente, anche se non scontato nella realtà. Nella progettazione ha un ruolo fondamentale l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento dell'aula e non solo. La progettazione di un ambiente con misure e spazi sufficienti va sicuramente in una direzione inclusiva per alunni e studenti con una disabilità fisica, ma elimina ostacoli per tutti e orienta il setting d'aula verso la vivibilità.

2. La didassi

Lo Universal Design for Learning ci fornisce, quindi, uno schema generale all'interno del quale i docenti possono effettuare delle scelte specifiche per favorire un clima di classe inclusivo.

Mettendo insieme le varie suggestioni raccolte fin qui, possiamo effettuare una sintesi, utile in termini di didassi.

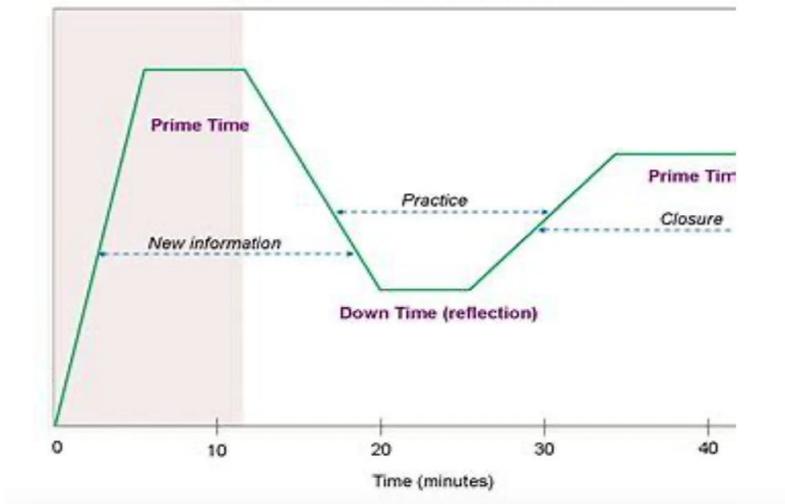
Il docente dovrebbe:

- *Fornire una proposta didattica ridondante.* Possiamo più facilmente intercettare tutti se garantiamo diversi stili comunicativi, proponiamo lo stesso contenuto con media diversi, forniamo più stimoli del necessario. L'idea sottesa a questa indicazione è che l'apprendimento è un fatto naturale e – in un clima di classe positivo – anche ricercato dagli alunni. La ridondanza consente la scelta del percorso più adatto al proprio modo di apprendere e alle proprie competenze. È facilmente intuibile come una proposta ridondante rappresenti una risposta didattica pratica alla teoria delle intelligenze multiple. Un esempio di proposta didattica ridondante è rappresentato dall'approccio per sfide cognitive. Al gruppo classe viene presentata una situazione problematica da risolvere o un artefatto da produrre. In entrambi i casi, la richiesta ha una precisa ricaduta nel mondo reale e non ha come unico referente l'insegnante (esempio: allestimento di una mostra). Le soluzioni ammesse sono molteplici e strutturate secondo la sensibilità e le caratteristiche di alunni e studenti, anche intesi come gruppi di lavoro. In questo caso, quindi, la ridondanza è nella quantità delle risorse a disposizione e nella varietà delle soluzioni possibili. Facciamo notare che un approccio di questo tipo prevede una consegna non completamente definita: il problema viene chiarito in corso d'opera e, spesso, direttamente da

alunni e studenti. Si può parlare, quindi, anche di ridondanza di interpretazioni. Senza entrare troppo nel merito di un argomento che prevedrebbe una trattazione ben più strutturata, possiamo paragonare il lavoro che stiamo delineando alla produzione effettuata dai gruppi creativi. Questi ultimi, infatti, si trovano a dover risolvere problemi inediti, reali, sfidanti e hanno a disposizione risorse limitate ma ridondanti. Il prodotto finale è sempre “corretto”, ma può essere più o meno originale, ben organizzato, chiaro, ecc.

- *Fornire una proposta didattica personalizzata.* Nel pensare stimoli molteplici per progettare l'attività dobbiamo lasciarci guidare dalle caratteristiche di alunni e studenti. Le soluzioni adottate potranno essere proposte a tutto il gruppo: potremmo scoprire che la personalizzazione immaginata per un alunno o uno studente viene facilmente preferita anche da altri. Ancora una volta siamo nel campo della flessibilità e dell'equità: due elementi che ci consentono di ampliare la nostra conoscenza del gruppo classe.
- *Favorire un clima divertente.* Su questo tema, il rischio di fraintendimento è elevato. Una classe in cui il clima è positivo e inclusivo è una classe in cui i componenti sperimentano una sensazione di benessere, la stessa che produce un argine agli effetti negativi dell'ansia. Un clima divertente non vuol dire cedere in autorevolezza, da parte dei docenti, né prevedere l'ora della risata in classe. Un clima divertente attraversa tutte le attività e le connota come piacevoli, anche se difficili. I modi, i tempi, le opportunità sono ovviamente oggetto di educazione e, come abbiamo già detto in precedenza, risentono della personalità complessiva del singolo docente. Non possiamo ignorare, però, che una classe in cui alunni e studenti trovano la giusta dimensione per esprimere la propria ironia è una classe nella quale si sta bene e nella quale si apprende molto di più.
- *Progettare i tempi.* Abbiamo iniziato questo contributo citando le importanti acquisizioni delle neuroscienze. Oggi sappiamo che l'apprendimento ha un proprio andamento legato ai tempi di attività. Il massimo della potenzialità si registra all'inizio della proposta didattica, poi si assiste a una caduta e a una lieve ripresa intorno alla fine. Per un'attività di 40 minuti, possiamo contare su un livello di massima attenzione nei primi 20, poi una fase di minore attenzione, alla quale segue una leggera ripresa negli ultimi 10 minuti. Se aumentano la durata dell'attività, aumenta la percentuale del tempo in cui l'attenzione è meno efficace. A maggior ragione per i bambini e gli studenti con un disturbo dell'attenzione riconosciuto. Le implicazioni di queste considerazioni sono evidenti: un clima di classe inclusivo e basato sulle caratteristiche di tutti necessita di una pianificazione dei tempi di attività con intervalli frequenti e diverse modalità di lavoro.

RETENTION DURING LEARNING



- *Gestire l'errore.* Sulla gestione dell'errore in buona parte abbiamo già detto. In ambito didattico, l'errore è spesso considerato come ospite indesiderato: qualcosa da rintracciare ed eliminare nel modo più rapido possibile. È evidente che gli errori non sono uniformemente distribuiti in una classe e che un approccio poco inclusivo dell'errore può avere un effetto consistente nel clima generale. Gestire l'errore in modo efficace vuol dire socializzare, durante le attività, le diverse soluzioni di un compito proposte da alunni e studenti. Seguire questa strada vuol dire promuovere la capacità di discussione e di problem solving a partire da situazioni che potremmo definire "incidenti cognitivi".

3. La valutazione

Parlando di valutazione e clima di classe, si potrebbe cadere nell'errore di identificare il discorso con la valutazione del comportamento. Sarebbe, appunto, un errore.

Se è vero che le attuali norme ci impegnano a valutare anche il comportamento è vero altresì che sarebbe poco comprensibile non collegare questa valutazione al raggiungimento degli obiettivi di cittadinanza.

Per evitare di valutare atteggiamenti e comportamenti "portati da casa", la scuola si dovrebbe concentrare sui percorsi che riesce a progettare e monitorare: può esprimere un punto di vista solo su questi.

In termini più chiari: dovremmo sempre tener presente che è giusto valutare solo gli elementi su cui si è oggettivamente lavorato in classe.

A questo proposito, quando si parla di “comportamento” a scuola si intende sia il comportamento di lavoro sia quello sociale. Ovvero:

- *comportamento di lavoro*: l’attenzione, l’impegno, l’organizzazione, la responsabilità, il senso critico, ecc.;
- *comportamento sociale*: funzioni come la percezione di sé, il controllo sociale, l’integrazione sociale.

La valutazione – globalmente intesa e non solo quella del comportamento – rappresenta un momento critico, per un clima di classe inclusivo. Tutte le considerazioni maturate fin qui, infatti, rischiano di trovare nella valutazione un momento di caduta, una inammissibile contraddizione interna.

Può essere utile, a questo proposito, partire da un presupposto: la valutazione è realmente efficace quando stimola (potremmo dire “è basata su”) l’autovalutazione da parte degli alunni e degli studenti.

Abbiamo definito questa particolare dimensione della valutazione come “solidale”.

La valutazione efficace mette insieme punti di vista diversi (in solido, appunto). Un modello valutativo inclusivo, e quindi funzionale al clima di classe, si compone di punti di vista diversi: quello degli alunni, quello degli insegnanti e di quanti intervengono sul gruppo o sui singoli.

Vedremo meglio in seguito come questo può avvenire, ma intanto è opportuno fare chiarezza: non si tratta di “cedimento” o, peggio, “delega” della responsabilità della valutazione. Mettere insieme punti di vista diversi vuol dire fare in modo che chi apprende sviluppi criteri efficaci di autovalutazione attraverso la guida attenta dei docenti. Vuol dire, in ultima analisi, aumentare la responsabilità individuale nei confronti del proprio percorso di apprendimento.

Alunni e studenti capaci di autovalutare le proprie prestazioni sono più resilienti, più solidi: anche per questo abbiamo trovato calzante il termine “solidale”.

Da un punto di vista pratico, lo schema di una valutazione solidale è il seguente:

1. i docenti condividono con la classe il percorso complessivo da svolgere;
2. gli obiettivi (cognitivi, curricolari, relazionali...) vengono sintetizzati in un *progetto condiviso*, per esempio con un cartellone o un diario di bordo;
3. ciascun componente della classe individua gli obiettivi sui quali lavorare in un determinato periodo di tempo, per esempio un mese;

4. periodicamente, si effettua un briefing di ricognizione, una discussione collettiva durante la quale si analizzano i progressi compiuti da ciascuno, si prendono impegni per il periodo successivo, si propongono idee per il proprio percorso e quello dei compagni. Fornire un feedback nelle modalità adeguate è senza dubbio una competenza sociale fondamentale e contribuisce alla creazione di un clima di classe solidale.

Il *progetto condiviso* è pubblico sia perché il cartellone fa parte degli allestimenti della classe, ma soprattutto perché ogni persona può conoscere anche gli obiettivi dei propri compagni e intervenire per aiutarli. Ne emerge un'impostazione di valutazione distribuita, nella quale i docenti hanno un'importantissima funzione di indirizzo. Promuovono, cioè, la capacità di ogni singolo partecipante di autovalutare i propri apprendimenti, di supportare e indirizzare gli apprendimenti degli altri e di attivarsi per migliorare gli aspetti socio-affettivi che vive quotidianamente.

Le informazioni ricevute dal gruppo consentono di modificare il comportamento – cognitivo o affettivo-relazionale – di ciascuno, e questo cambiamento porta a un successivo feedback, in una continua spirale regolativa e autoregolativa.

Fornire un feedback negativo in riferimento a una prestazione è ben diverso dall'esprimere un giudizio negativo, perché il feedback contiene al proprio interno gli elementi per autoregolarsi, per risolvere quel che non ha funzionato. E questo perché il feedback riguarda l'azione e non chi la compie, fissa degli obiettivi per il futuro, è tempestivo e chiaro ed è una pratica continuativa verso la quale alunni e studenti hanno fiducia perché hanno sperimentato che è funzionale al miglioramento di ciascuno.

La condivisione degli obiettivi e l'esercizio del feedback andrebbero accompagnati dal *diario di bordo* e dall'*autobiografia cognitiva*, ovvero strumenti che consentono di indagare la parte meno visibile degli apprendimenti come le motivazioni profonde, i motivi delle scelte, le difficoltà incontrate, ecc. Si tratta di dimensioni che sfuggono alle semplici prove di verifica e che difficilmente emergono spontaneamente da parte di chi apprende.

Nella nostra accezione, il *diario di bordo* è uno strumento di classe, mentre l'autobiografia ha una caratterizzazione individuale.

Il diario di bordo è un vero e proprio diario nel quale gli alunni tengono traccia del percorso scolastico che stanno vivendo e viene organizzato nelle modalità più varie. Si può, ad esempio, assegnare il ruolo di redattore a un singolo alunno per un determinato periodo di tempo. Oppure, più efficacemente, si possono costituire gruppi di redazione che si alternano nel corso dell'anno – magari in apprendimento cooperativo – ai quali attribuire la responsabilità di tenere traccia delle attività svolte.

In entrambi i casi, sarà importante definire collettivamente quali informazioni inserire e valorizzare. Tipicamente, un diario di bordo collettivo dovrebbe ricalcare le caratteristiche di un quaderno di laboratorio, lo strumento nel quale sono registrati i dati e le procedure di un esperimento.

Quindi, andrebbe compilato per poter essere riletto a distanza di tempo dalle stesse persone che partecipano alle attività; le annotazioni dovrebbero essere il più possibile chiare ed essenziali; infine, andrebbe compilato prima, durante e dopo l'attività.

Il diario di bordo è uno strumento “a basso grado di strutturazione”, impreciso per definizione e nel quale è possibile inserire elementi narrativi, dati, schizzi, appunti, ecc.

L'*autobiografia cognitiva* ha un carattere generalmente narrativo e, in questa proposta, ha una valenza più individuale.

Con l'autobiografia cognitiva, si porta in primo piano il punto di vista di chi apprende, si mette in luce il suo mondo interiore e si dà voce alle aspettative, alle preferenze, alle impressioni, ecc. Senza alcuna richiesta di oggettività, l'autobiografia cognitiva mette gli alunni della classe nella condizione di poter raccontare e di esprimere un'opinione sul percorso appena concluso.

Una buona autobiografia cognitiva dovrebbe mettere in evidenza le difficoltà incontrate, le strategie utilizzate per superare le difficoltà, i propri punti di forza e di debolezza, il gradimento delle proposte.

In sostanza, l'autobiografia cognitiva è efficace se mette in evidenza degli aspetti interiori – e sostanzialmente nascosti all'insegnante – dell'esperienza di apprendimento.

Arrivati a questo punto, l'insegnante ha progettato l'ambiente e la proposta didattica, ha agito in modo costruttivo nel momento della didassi e si è dotato di strumenti adeguati per valutare arrivare a una valutazione solidale. In merito alla valutazione, abbiamo detto che studenti e alunni intervengono per esporre il proprio punto di vista e per determinare il percorso di valutazione e apprendimento. Abbiamo lasciato sullo sfondo i genitori e il loro coinvolgimento.

Nella pratica tradizionale, la scuola stabilisce una relazione asimmetrica e informa unilateralmente la famiglia sui risultati ottenuti da ogni singolo alunno o studente: si parla cioè di un soggetto alle persone che ne hanno formale responsabilità. Da un punto di vista educativo questo non è molto funzionale. In aula si è sempre favorita l'assunzione di responsabilità da parte di chi apprende e logica vorrebbe che anche la comunicazione dei risultati (e gli eventuali impegni da prendere) coinvolgessero ancora una volta alunni e studenti.

4. Conclusioni

Siamo partiti dalle suggestioni fornite dalle neuroscienze in termini di benessere e clima di classe. Oggi sappiamo che la ricerca scientifica conferma che lo star bene in classe è condizione necessaria per consentire apprendimenti significativi. Un clima di classe inclusivo favorisce il successo formativo di tutti: è questa la sintesi che potremmo fare a partire dall'analisi delle neuroimaging.

La sfida che attende ciascuno di noi, nei prossimi anni, è declinare le diverse fasi che scandiscono la vita della classe (progettazione, didassi, valutazione) alla luce di questo semplice punto di partenza.

2. Oltre i voti: che fare?

di *Davide Tamagnini*

La meraviglia ha bisogno di spazio per attecchire. Possiamo investire energie per far posto a ciò che ancora non ha nome, lavorare sul percorso e non soltanto sulle mete, riaprire la possibilità di un passaggio ritmico tra il pieno e il vuoto, tra il movimento e l'arresto. Il gioco e la meraviglia, in una realtà disincantata che ha rivelato la vanità degli dèi e la radice laica delle cose, non hanno più la cittadinanza, ma di essi non possiamo fare a meno, perché la nostra esperienza è ancora carica di mistero. Fare posto alla meraviglia significa ristabilire un rapporto non cinico con coloro che di questa dimensione sono i testimoni: i bambini, le altre specie viventi, le culture tradizionali, che ci ricordano che non tutto è svelato, non tutto è stato detto e, certamente, non tutto ha bisogno di essere detto.

A. Melucci, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*

1. Come cambiare

Esistono forme di valutazione scolastica che ci permettano di andare oltre l'uso dei voti? Assolutamente sì, ma faticano ad emergere nonostante la normativa in materia faccia esplicito riferimento a una valutazione differente a quella a cui siamo abituati, formativa, per finalità e strumenti. La fatica non è solo pratica – il voto è percepito come una scorciatoia, anche se non conduce dove vorrebbe! –, ma soprattutto culturale, perché la società tutta è avvezza a questo modello e ne abusa. Per portare alla luce le possibili alternative al voto, dobbiamo retrocedere di almeno due passi, andando indietro nel tempo perché questa moda ha radici lontane: è necessario trovare le chiavi per comprendere come questa impostazione valutativa possa aver attecchito così in profondità da aver attraversato epoche storiche e relativi mutamenti, tutto sommato indenne; nondimeno essenziale sarà comprendere la dinamica di questo “andare oltre” per vedere la gabbia dentro cui, a scuola, abbiamo intrappolato l'esperienza e non solo la valutazione.

Partiamo proprio da qui. Dobbiamo capire come funziona il cambiamento per imparare ad agirlo e gestirlo. La teoria dei gruppi e quella dei tipi logici ci parlano di due tipi di cambiamento (Watzlawick *et al.*, 1974): quelli, cosiddetti, di primo livello (C1), sono i cambiamenti dentro la stessa cornice, e quelli di secondo livello (C2), i cambiamenti di cornice, modificanti il sistema stesso. È una conoscenza indispensabile non solo per l'approccio ai problemi, ma anche per capire cosa è necessario fare quando abbiamo bisogno di un cambiamento di mentalità e non di una semplice variazione di comportamento. Per questo, modificare gli strumenti per valutare non è sufficiente a trasformare il paradigma. Se la cornice è quella classificatoria, possiamo sostituire i voti con le lettere, i giudizi, le faccine oppure le stelline, ma restano tutti C1, insufficienti a realizzare una valutazione formativa. Allora come possiamo passare da C1 a C2? Bisogna accettare di cambiare le premesse che ci guidano e uscire dallo schema che ci porta continuamente a confrontare gli studenti fra di loro. Questo modello fa così parte della tradizione che ormai si confonde con lo sfondo, "la scuola è fatta così!" (*sic!*). Per vederne bene i contorni dobbiamo imparare a guardare con occhi diversi le nostre pratiche, a metterle in discussione. È difficile perché, spesso, gli insegnanti hanno avuto come unico ambiente di riferimento la scuola: sono stati studenti, studiando si sono abilitati per diventare insegnanti e sono approdati al mondo del lavoro entrando in questa istituzione o, per meglio dire, non uscendone mai. L'abitudine porta a dare per scontati molti aspetti pena l'insostenibilità del quotidiano, la sopravvivenza all'interno di un sistema; molti i fattori che vengono annoverati non più nell'universo delle scelte, ma in quello della normale routine. Occorre esercitare il *savoir-faire* della riflessività, saper vedere non solo le cornici dentro le quali ci muoviamo, ma anche le nostre azioni all'interno di esse. Questo atteggiamento esplorativo non viene insegnato e, per praticarlo, andrebbe nutrito di intelligenza emotiva e ascolto attivo (Sclavi, 2003).

In secondo luogo, proviamo a fare la storia – il suono ambivalente di questa espressione non stona! Proviamo a ripercorrere le tappe della valutazione dal punto di vista normativo perché ci permettono di leggere la prospettiva in cui si collocano le nostre pratiche e capire le scelte che dobbiamo fare oggi. Come bene sa raccontare Cinzia Mion¹, sulla valutazione il momento legislativo fondamentale, spartiacque tra due cornici culturali opposte è l'avvento della Costituzione italiana. La scuola di Stato si costruisce sul modello della legge Casati

1. Dirigente scolastica e formatrice, fa parte del Movimento di Cooperazione Educativa. In questi ultimi anni più volte, in incontri pubblici, abbiamo avuto insieme la possibilità di confrontarci sul tema della valutazione. Dialogare con lei, ascoltarla, non è stato solo istruttivo, ma un grande piacere!

(1859) e, nei suoi principi elitari, viene mantenuta fino alla cosiddetta riforma Gentile (1923). Questo modello va ben oltre il 1948, data dell'entrata in vigore della Costituzione; bisogna, infatti, aspettare il 1962 per vedere modificata l'impostazione aristocratica della scuola, con l'avvento della scuola media unificata. Perché possiamo identificare la Costituzione come lo spartiacque? Perché quel "Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di..." (art. 3) e "La scuola è aperta a tutti... obbligatoria e gratuita." (art. 34) sono la dichiarazione formale della fine della scuola elitaria e l'avvento della scuola di massa.

L'affermazione di un principio, chiaramente, non coincide con la sua concretizzazione; così, la stragrande maggioranza degli insegnanti di allora declassò questo cambiamento al primo livello (C1): commisero un errore di tipo logico. Insomma, di quella scuola degli anni '60 e '70 sembrava essere cambiata solo la forma, per il resto si poteva continuare a falciare la popolazione a suon di voti: adatto alla classe dirigente, promosso, non adatto, bocciato! È la denuncia della Scuola di Barbiana con *Lettera a una professoressa* (1967). La difficoltà è quella di cambiare cornice perché, come abbiamo messo prima in luce, nella scuola di massa insegnano persone cresciute nella scuola gentiliana, con una forma mentis e degli strumenti tipici di quel modello. Il problema, allora, è immaginare una nuova cornice e capire i limiti di una visione elitaria in una scuola diventata di massa. La scuola, per fortuna, non si è fermata lì e la politica è intervenuta a vario titolo riportando, però, gli strumenti della scuola elitaria, in un'epoca in cui la scuola aspira ad essere un luogo inclusivo. Come si è realizzata questa schizofrenia? Affermando da un lato la preminente funzione formativa della valutazione e dall'altro obbligando ad utilizzare il voto come indicatore. Le due cose sono in contraddizione e il Ministero dovrebbe accorgersene e decidere: se la valutazione è funzionale al miglioramento degli apprendimenti di quello studente non può essere un modo per classificarlo, le due cose non sono compatibili, una nega l'altra. Vediamo nel dettaglio quali indicazioni si sono succedute negli anni, a partire da ciò che è stato fatto dopo l'emanazione della L. 517/1977 che abrogava la precedente pagella in uso, eliminando la scala dei voti per la scuola primaria e l'allora cosiddetta scuola media:

DPR 275/1999

Art. 6 – Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo

Le istituzioni scolastiche, singolarmente o tra loro associate, esercitano l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali e curando tra l'altro: la progettazione formativa e la ricerca valutativa; [...].

DPR 122/2009

art. 1

La valutazione è espressione dell'autonomia professionale propria della funzione docente, nella sua dimensione sia individuale che collegiale, nonché dell'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche. La valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni.

INDICAZIONI NAZIONALI 2012

La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

D. Leg. 62/2017

art. 1

La valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento [...], ha finalità formativa ed educativa e concorre al miglioramento degli apprendimenti e al successo formativo degli stessi, documenta lo sviluppo dell'identità personale e promuove la autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità e competenze.

art. 2

La valutazione periodica e finale degli apprendimenti [...], per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento.

L. 41/2020

art. 1

La valutazione finale² degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle indicazioni nazionali per il curricolo è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento.

Nell'exkursus normativo si può ravvisare l'invito alla sperimentazione e alla ricerca in campo valutativo, proprie di quell'autonomia professionale di cui ogni docente dispone; l'enfasi a considerare la valutazione nella sua dimensione formativa; il parziale superamento, solo per la scuola primaria – ma non esi-

2. Con l'approvazione, ad inizio ottobre, del seguente emendamento di rettifica della L. 41/2020 «6-bis. All'articolo 1, comma 2-bis, del decreto-legge 8 aprile 2020, 1.22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, le parole: "valutazione finale", sono sostituite dalle seguenti: "valutazione intermedia e finale"». Infatti la L. 41, alla prima pubblicazione, prevedeva – per un errore di scrittura – l'abolizione del voto solo nella valutazione finale.

stono gli istituti comprensivi? – dell’uso dei voti a favore di un giudizio descrittivo. Il legislatore, all’alba del 2020, ha provato a ricucire quella cesura insanabile esistente tra finalità e strumenti della valutazione. I voti, però, sono ancora nella testa delle persone, il cammino di cambiamento non è ancora concluso. È necessario conoscere, non solo per capire, ma per cambiare. Le resistenze di molti insegnanti forse arrivano proprio da qui.

2. La valutazione cos’è

Una volta cambiata la cornice, possiamo gestire meglio il quadro, osservarlo più attentamente, per capire se e dove appenderlo, cioè che significato assume l’immagine ritratta in quel preciso contesto che è la scuola. Per andare oltre i voti dobbiamo capire quali sono gli ingredienti di cui è composta la tecnica “pittorica” necessaria a realizzare una valutazione realmente formativa (Hadji, 1995; MCE, 2020).

Cominciamo dal dire cosa non è; inquadriamo la valutazione, cosiddetta, sommativa, quella a cui la scuola ci ha abituati. Essa si concentra sui risultati, arriva alla fine di un percorso – sia esso una lezione, un’unità didattica o un quadrimestre – e, attraverso un giudizio, misura il livello di risposte giuste/sbagliate. L’uso di una scala ordinale, come quella dei voti in decimi, classifica le prestazioni, facendo leva sul desiderio degli studenti di primeggiare. Se questo giudizio viene reso pubblico la valutazione assume un carattere certificativo. Da questo punto di vista appare ridicola la richiesta agli allievi di non fare confronti tra di loro se, poi, il metro con cui vengono quotidianamente misurati si basa proprio su questo.

Diversa l’esperienza e la prospettiva che attiene alla valutazione formativa. In Italia, viene introdotta nel discorso pedagogico da Vertecchi (1976) ormai più di quarant’anni fa. Basta questo dato per comprendere quanta sia la resistenza al cambiamento in questo campo, non sempre per strenua opposizione, ma, più propriamente, per l’inconsapevole appoggio di molti insegnanti. La valutazione formativa deve fornire, allo studente e all’insegnante, delle informazioni sul percorso di apprendimento: punti di forza e difficoltà. È un monitoraggio in itinere perché non si arrivi al momento delle “pagelle”, in fase sommativa, ad evidenziare un insuccesso, ma, invece, si possa facilitare il cammino di ciascuno ove e quando necessario. “Non si tratta più di misurare, ma di analizzare: concentrarsi sull’alunno per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio” (Hadji, 1995). In tal senso trovo che la valutazione formativa sia letteralmente pedagogica perché accompagna. Affinché lo studente possa autoregolarsi, introducendo i correttivi necessari, e dunque migliorarsi, è fondamentale

quel lavoro metacognitivo che rende ognuno protagonista consapevole del proprio percorso. Una riflessione, questa, che può essere facilmente innescata dalle situazioni di errore. Se l'errore è inteso come la manifestazione del pensiero che agisce, di colui che sperimenta muovendosi per tentativi ed errori, allora va valorizzato; l'insegnante deve essere nella condizione di poterlo osservare e lo studente in quella di poterlo narrare e rivedere da un diverso punto di vista. È proprio il senso di smarrimento legato all'errore, alla percezione di aver sbagliato strada, a darci lo stimolo necessario per spostarci su una nuova via da cui ripartire. Se, invece, la cornice è quella di "un errore, un voto in meno", allora esso va rimosso o, almeno, nascosto. Quando la misurazione di una prova coincide con la valutazione dello studente, è facile che egli cercherà di rimuovere gli errori, magari arrivando a copiare – e questo avviene già dalla scuola primaria –, perché ciò che conta è il risultato e non l'aver imparato. Da questo punto di vista il voto e la non gestione dell'errore svuotano di senso la fatica di imparare facendo crollare la motivazione e il desiderio per la comprensione dei contenuti.

Per sostenere l'autovalutazione degli studenti, i docenti devono essere i primi a praticarla: le "verifiche" sono, per gli insegnanti, l'occasione materiale per fare un bilancio sui risultati ottenuti e modificare le proprie proposte didattiche in modo che ogni studente possa muoversi nella sua zona di sviluppo prossimale (Vygotskji, 1934). Gli errori e le difficoltà di una prova diventano l'occasione per ricentrare l'esercizio, la sfida, in cui cimentarsi di nuovo. Solo così possiamo comprendere meglio ciascuno studente e, mentre lo osserviamo da vicino, teniamo un occhio puntato sugli obiettivi di apprendimento che vogliamo raggiungere, in modo da calibrare al meglio la nostra proposta didattica. Abbiamo il potere di modificare la nostra progettazione, le strategie immaginate e proposte, per mettere ognuno nella possibilità di raggiungere la meta. Lo scarto tra i due modelli valutativi, penso risieda proprio in quel "ciascuno", nel senso che noi insegnanti per primi dobbiamo assumerci la responsabilità della nostra posizione, il nostro giudizio, senza nasconderci dietro il paravento della presunta oggettività.

La valutazione è inscindibilmente legata alla didattica e alla sua possibilità di fare dell'apprendimento un'esperienza alienata oppure differenziata e inclusiva. Inoltre, l'azione valutativa retroagisce sulla didattica, la determina e la modifica, "dimmi come valuti e ti dirò che idea hai dell'apprendimento!". In una scuola abituata a programmare sulla testa dei propri studenti, a proporre a tutti la stessa attività, la stessa fotocopia (*sic!*), una valutazione individualizzata come quella formativa, che mette al centro i soggetti con i loro processi di apprendimento, è disattesa oppure non le è riconosciuta un'importanza tale per darle l'evidenza che merita. Nondimeno, sembra che non sia compresa la va-

lenza formativa dei momenti sommativi, quella che prende i risultati ottenuti da uno studente come occasione di regolazione e adattamento dell'attività didattica in capo a chi insegna. Sarebbe, dunque, importante far dialogare le due tipologie di valutazione per dare vita a quell'unicum valutativo che fa il paio con l'educazione problematizzante e la didattica attiva e differenziata. Non solo, abbiamo bisogno di entrambe per rispettare ciò che prevede la legge.

La valutazione è un percorso che concretamente, come recitano le *Indicazioni nazionali*, “precede, accompagna e segue i percorsi curricolari”. Inizia con la scelta di obiettivi di apprendimento chiari, il cui raggiungimento diventa il criterio attraverso cui passa la valutazione stessa, e, se è formativa, monitora il processo perché ha bisogno di capire come esso evolve, per avere la possibilità di intervenire al fine di riorientarlo. È, ancora una volta, Hadji (1995) che prova a indicarne le tappe. Proviamo a vederle più da vicino:

- **Attivare:** si deve costruire una situazione-problema che ci permetta di monitorare i processi di apprendimento grazie a delle micro-osservazioni quotidiane integrate all'attività didattica. La professionalità docente sta proprio nell'individuare qualcosa (una domanda, un oggetto, una prova...) che possa fungere da innesco.
- **Osservare:** non c'è valutazione senza osservazione. Per molti anni si sono investite ingenti risorse per costruire rubriche e griglie al fine di rendere sistematica e oggettiva l'osservazione. In molti casi questi strumenti non si rivelavano molto fruibili dagli insegnanti e venivano adoperati in attività o unità didattiche specifiche senza modificare l'impianto complessivo. L'insegnante più che di strumenti precisi per osservare ha necessità di aver chiaro l'orizzonte, gli obiettivi su cui lavora, e di potersi dedicare all'osservazione in modo da conoscere meglio i processi di apprendimento dei propri studenti. “È formativa ogni osservazione che contribuisce alla regolazione dell'azione pedagogica nel senso del suo adattamento alle caratteristiche personali e culturali dei ragazzi”. Questo significa che non è importante solo ciò che possiamo vedere, ma anche ciò che possiamo ascoltare: “Possiamo chiedere agli alunni di scrivere sul quaderno le tappe di risoluzione dei problemi; o di riflettere ad alta voce mentre eseguono il compito”, interrogarli sulle strategie da loro utilizzate, sulle difficoltà incontrate o su quelli che considerano dei loro punti di forza. Un'intervista di questo tipo è un aiuto, non solo per chi insegna, ma anche per chi apprende, perché in questa cornice di dialogo lo studente ha l'occasione di riflettere sulla sua esperienza, di guardarla da una nuova prospettiva. Solo l'insegnante può accompagnarlo in questa attività metacognitiva che può essere vissuta come un momento di scoperta.

- Interpretare: la valutazione è interpretazione della realtà, è l'espressione del proprio giudizio, che necessita di essere affinato da un modello teorico. Si confrontano i dati emersi in fase di osservazione con quelle teorie a cui ciascun insegnante fa riferimento e che fungono da guida interpretativa. Si tratta di far dialogare il piano delle pratiche, delle azioni, con quello teoretico, per non rimanere impantanati in quelle *teorie ingenuae* (Geertz, 1973) presenti in ogni cultura, che erigono a verità un semplice punto di vista. La teoria getta luce sull'esperienza illuminando gli ostacoli e le zone d'ombra verso la direzione perseguita; un insegnante, *alias* un professionista dell'apprendimento, dovrebbe farsi guidare da questo faro.
- Comunicare: la valutazione formativa si traduce sempre in parole. I voti in pagella – purtroppo presenti anche durante l'anno, pur se non richiesti dalla legge – comunicano molto poco sull'apprendimento e lo fanno in modo sintetico, per nulla trasparente. Se il voto è frutto di una media aritmetica può essere addirittura un numero mai comparso nel percorso dello studente: prendiamo come esempio due prove di storia in cui lo studente ha preso 6 e 8; molto probabilmente si ritroverà 7 in pagella, pur essendo questo un risultato che non descrive un suo reale livello di apprendimento, perché lui 7 non l'ha mai preso! La L. 41 norma la necessità di esprimersi con un "giudizio descrittivo", riportando su un piano di coerenza finalità e indicatori della valutazione. L'insegnante dovrà dotarsi degli strumenti adatti per comunicare i risultati, tanto sul piano del contenuto, quanto della relazione (Watzlawick *et al.*, 1972); dovrà trovare le parole giuste affinché lo studente possa comprendere i diversi piani del giudizio. Le parole non devono aiutarci ad essere oggettivi, ma precisi e pertinenti, in modo semplice e chiaro.

Parlare di valutazione significa non solo partire da lontano, come abbiamo cercato di fare, ma riuscire a guardare lontano perché la strada del cambiamento è lunga, tante sono le cose da mettere in discussione. Bisogna capire innanzitutto a quale modello di valutazione si fa riferimento e darsi degli strumenti adatti allo scopo.

3. Un'alternativa possibile

Ricordo quando condivisi con il mio collegio docenti l'idea di non mettere i voti in pagella: all'inizio sembrava impossibile, la norma non lo consentiva, affermò un coro di voci, e l'abitudine neppure, poteva essere la traduzione di quel brusio che serpeggiava tra alcune file dei colleghi. Ma lo abbiamo fat-

to, proprio appellandoci a quell'art. 6 del DPR 275 di cui sopra. La serenità di quella proposta non era solo legata ai principi pedagogici che vi erano alla base, ma, probabilmente, alla mia condizione di neoimpresso in ruolo, al mio essere non ancora integrato nel contesto scuola, al non aver accettato, come un dato per scontato, quel patrimonio di miti e credenze che ogni istituzione porta con sé, qual è quello che annovera la valutazione in decimi a una misurazione oggettiva e trasparente, per i più critici alla mia proposta, o un male comunque necessario, per la maggior parte degli insegnanti. Oggi l'art. 2 del D. Leg. 62 è stato stralciato dalla L. 41 e afferma che, alla scuola primaria, più nessuno dovrà usare i voti numerici in pagella per esprimere un giudizio. E così, apparentemente, più nessun insegnante che si adopera per utilizzare una valutazione formativa dovrà trasgredire. Nei fatti non è proprio così: i voti rimangono nella cultura di molti insegnanti, studenti e genitori, di un mondo che è cresciuto con questo arido modello valutativo. E per togliere i voti dalle nostre teste dobbiamo trasgredire, letteralmente, "andare oltre". Vediamo dei possibili modi per farlo.

Le *Indicazioni nazionali* sono il punto di riferimento per fare scuola oggi; partire da quanto viene proposto in quelle pagine è non solo necessario, ma una garanzia affinché la scelta dei criteri di valutazione sia ancorata alla progettazione didattica, grazie alla precisa mappatura degli obiettivi di apprendimento. Scegliere su quali di questi obiettivi lavorare significa assumersi la responsabilità di insegnare: non ci sono libri di testo, programmazioni tra classi parallele o per dipartimenti che possano sostituire la conoscenza diretta della classe e del contesto in cui operiamo; essa è la bussola che orienta le esperienze che possiamo vivere insieme. Così, all'inizio di ogni anno scolastico, in fase di progettazione didattica (Tamagnini, 2020), vengono scelti gli obiettivi da monitorare e inseriti in una tabella che viene presentata e consegnata alle famiglie (di seguito è presentata una porzione di quella compilata per il triennio iniziale), perché "senza una chiara visione degli obiettivi perseguiti, non ci può essere né regolazione, né adeguamento." (Hadji, 1995), non ci può essere, in una parola, valutazione. Prende forma una sorta di manifesto progettuale strutturato secondo le competenze da certificare a fine ciclo.

cognome e nome	genitori			insegnanti			studente		
COMPETENZA MATEMATICA	valutazione			valutazione			autovalutazione		
	I quadrimestre			I quadrimestre			I quadrimestre		
Distingue le quantità									
Confronta le quantità									
Associa quantità a numeri e viceversa									
Conosce il sistema decimale									
Conosce il lessico dei numeri									
Confronta e ordina i numeri									
Conta in senso progressivo e regressivo									
Usa addizioni per il calcolo									
Usa sottrazioni per il calcolo									
Conosce le tabelline									
Usa indicatori di spazialità (sopra-sotto, davanti-dietro, destra-sinistra...)									
Riconosce e descrive alcune figure piane									
Riconosce e descrive alcuni solidi									
Classifica oggetti in base alle loro caratteristiche									
Legge e rappresenta dati con diagrammi									
Misura grandezze (lunghezze, tempo...)									
Trova soluzioni praticabili a situazioni reali									

Quali sono le principali caratteristiche di questo strumento, il *Semaforo*? E quali differenze rispetto alla classica scheda di valutazione? Innanzitutto, ciò che è normalmente sintetizzato in un'unica voce (“matematica”) nell'esempio riportato compare sotto diciassette item diversi; è la possibilità concreta di passare dalla sintesi all'analisi, di vedere meglio e riconoscere quali sono i punti di forza e quali le difficoltà di ciascuno. L'assenza di contenuti specifici (per esempio, non troviamo scritto con quali numeri, figure o solidi lavorare) è la giusta premessa per costruire una didattica inclusiva basata sulle esperienze e per contenere l'ossessione valutativa che si esprime in una sequela periodica di giudizi, perché il raggiungimento di un obiettivo esige tempi più dilatati, quelli appunto dell'esperienza. Trovo che sia proprio la sovraesposizione ai voti ad aver confuso le persone, che vedono questi numeri non più come l'indicatore possibile di un livello di apprendimento, ma come il fine stesso dei propri sforzi, il motivo per cui imparano. Nel *Semaforo* la scala utilizzata non è quella dei voti in decimi, con la sua logica classificatoria tra studenti, ma è formata da soli 3 indicatori (rosso/giallo/verde) che riducono le discriminanti tra i diversi valori attribuiti in funzione del punto di partenza e delle caratteristiche specifiche di ogni studente. Se è “verde” significa che le cose funzionano, che l'obiettivo è stato raggiunto, “giallo” che è qualcosa ancora in lavorazione, per il quale c'è bisogno di altro tempo o diversi stimoli affinché sia acquisito, mentre “rosso” è l'indicatore della presenza di difficoltà tali da richiedere un'attenta osservazione e una valida alternativa. Questo ci permette di sostenere in modo puntuale il percorso di apprendimento perché possiamo dare delle indicazioni precise sui punti di forza e sulle difficoltà di quello studente specifico. Inoltre, la tabella mette insieme, sullo stesso piano, i punti di vista di diversi soggetti: genitori, insegnanti e studenti. La complessità, come quella dei processi di apprendimento, per essere descritta e compresa ha bisogno di una pluralità di sguardi che convergono verso lo stesso focus e non di una sintesi o una media. Per questo nella nostra pagella, per la gran parte costituita dal *Semaforo*, si possono trovare, nelle diverse colonne, colori diversi; più che spiacevoli imprevisti, essi diventano, in particolare per noi insegnanti, occasioni per riflettere sul nostro sguardo e imparare, forse, qualcosa di nuovo. Il momento della sintesi, quello sommativo di carattere certificativo, appartiene alla scuola e dunque, alla fine del ciclo di insegnamento/apprendimento i docenti si assumeranno la responsabilità di validare i risultati raggiunti tenendo conto di tutto il processo di cui sono stati facilitatori e “testimoni oculari”. Mi viene, però, da pensare che questa parte della valutazione dovrebbe competere ad altre figure ministeriali, preposte a certificare e, dunque, classificare gli studenti.

Per un corretto uso della tabella non è solo necessario dedicare del tempo alla valutazione, ma dobbiamo impostare la didattica in modo tale da permet-

terci di osservare i nostri studenti da vicino. Se il *Semaforo* è una mappa che ci permette di monitorare i processi senza perderci nel mare del fare, ora ci serve capire come impostare delle prove utili alla raccolta di dati, necessari a esprimere il nostro giudizio. Dovranno, dunque, cambiare la forma e la modalità delle cosiddette verifiche, che non potranno più essere le stesse per tutti e centrate solo sui contenuti. Da un lato, le prove non possono accontentarsi della ripetizione mnemonica dei saperi, perché apprendere significa riuscire a decontestualizzarli e ricontestualizzarli (Altet, 2000), “in quali contesti hai usato questo sapere? In quali altri lo riutilizzeresti? Perché?”; dall’altro, le prove possono essere strutturate in maniera individualizzata e organizzate come i brevetti freinetiani (Freinet, 1973): una prova pratica nella quale lo studente si deve cimentare per mostrare a se stesso e alla classe le sue conoscenze e abilità.

Non è una prova standardizzata, la prova non è lo stessa per tutti ma risponde alle specifiche capacità, esigenze, proposte di ciascuno. A volte si tratta di oggetti, tecniche, schede, ricerche, procedure funzionali al lavoro che sta facendo la classe. È la classe (insegnante incluso) che lo valida. Il *prodotto* viene esposto e diviene oggetto di osservazioni; in determinati momenti il ragazzo lo presenta attraverso una esposizione, la cosiddetta *conferenza* (Cavinato, Sorgato, 2020).

La validazione di un brevetto è il riconoscimento della presenza di una risorsa all’interno del gruppo che, in un’ottica cooperativa, può diventare un aiuto concreto per chi ha bisogno. Un brevetto può contemplare più obiettivi di apprendimento, attingendo anche a campi disciplinari differenti, oppure può concentrarsi su uno specifico obiettivo. Nella mia traduzione, un brevetto di calcolo scritto può essere strutturato per verificare l’uso dell’algoritmo della divisione: un bambino può scegliere addendi di venti cifre come di due, la differenza consta solo nel numero di volte in cui viene applicata la stessa procedura, ma in entrambi i casi otterrà lo stesso brevetto di calcolo, perché hanno dimostrato di saper usare gli algoritmi necessari.

Inoltre, dobbiamo dare loro la possibilità di lavorare in autonomia e monitorare lo stato dei loro progressi, almeno settimanalmente. Per questo bisogna darsi un’organizzazione differenziata del lavoro di classe. Due cornici didattiche, complementari, che possono lavorare in questa direzione sono il *lavoro libero* montessoriano e il *piano di lavoro* di Freinet.

Il *Semaforo* così compilato, però, non è sufficiente: gli studenti non possono aspettare la metà di un quadrimestre per avere un feedback formalizzato e, alla fine di un lungo periodo, hanno comunque necessità di comprendere quale livello hanno raggiunto. Perché non si riceve un colore ad ogni prova svolta e non si può associare a ogni “luce verde” una precisa prestazione; non ci sono

sfumature, figlie della logica dei confronti tra studenti, ma solo tre tinte intense che dipendono, vale la pena ribadirlo, dal punto di partenza e dalle caratteristiche specifiche di ognuno. Così, è possibile che due studenti che esprimano padronanze diverse del medesimo apprendimento, lo trovino entrambi associato al colore verde perché esso non descrive il livello di apprendimento raggiunto, ma solo che quell'obiettivo è stato raggiunto. Per capire l'entità di quanto acquisito è necessario che in itinere si possa comunicare l'andamento osservato e, alla fine dell'anno scolastico, stilare un *giudizio descrittivo* – proprio come richiesto dalla L. 41 –, così da poter esprimere al meglio i risultati ottenuti. Per entrambi i momenti, abbiamo creato una forma in cui questa comunicazione potesse essere autentica, in modo da far emergere quegli elementi di contenuto e di relazione che danno appropriatezza e pertinenza alle nostre parole: la *Lettera*.

Una lettera, letta e consegnata ai genitori durante i colloqui di metà quadrimestre, è l'occasione per fare il punto della situazione. Un rivolgersi direttamente allo studente che è anche un parlare alla sua famiglia. Con quelle parole personali ci si espone, siamo proprio noi a raccontare non tanto chi sono i nostri studenti, ma qual è il modo in cui li guardiamo. Una responsabilità pedagogica dalla quale non abbiamo voluto sottrarci.

Cara Z.,

ricordi la fatica del primo giorno di scuola a staccarti dalle gambe della mamma? Oggi quella paura sembra scomparsa e ogni giorno arrivi in classe con il sorriso e con la voglia di cominciare a lavorare insieme!

Sei sempre circondata dalle attenzioni dei compagni, che si dimostrano sempre disponibili ad aiutarti quando ti vedono in difficoltà: nel vestirti, nell' eseguire un compito o anche solo nell' esprimerti. Ti stai impegnando, a casa e a scuola, per migliorare la tua capacità di parlare e sembra che i tuoi sforzi per rendere più scorrevoli le tue frasi stiano dando i primi risultati positivi.

Nelle attività in classe hai bisogno di tempi lunghi e alla fine riesci sempre a completare il lavoro. Scrivere è una di queste attività che ti richiede molto tempo: sei sempre precisa e ordinata, ma ancora non riesci a incolonnare bene le scritte e spesso hai bisogno di noi al tuo fianco per far sì che il lavoro proceda. Tranquilla, noi cercheremo di esserci sempre anche per le cose che oggi ti sembrano più difficili.

Siamo contenti di averti con noi in classe.

I tuoi insegnanti

Con questo strumento abbiamo capito di aver trovato una forma efficace per comunicare. Per la stessa ragione abbiamo deciso che il giudizio descrittivo alla fine dell'anno dovesse avere il medesimo abito. In quest'occasione ci siamo soffermati puntualmente solo sugli obiettivi raggiunti, perché il resto

era possibile desumerlo per differenza. Non è necessario enfatizzare la difficoltà, tanto ciò che non c'è non è per sempre, ma è nella cornice del “non ancora”!

Cara Z.,

con questa lettera proviamo a descriverti il significato dei colori dei tuoi semafori, in particolare proveremo a tradurre i colori verdi, le cose che tu oggi hai dimostrato a te stesso e a noi di saper fare. Quando hai cominciato la scuola primaria sembravi non volerne sapere della scuola e delle sue regole. In questi anni sei riuscita a crescere in responsabilità e competenze, sia disciplinari, sia relazionali.

Esprimi poche volte il tuo punto di vista nelle conversazioni di gruppo, ma comprendi il filo del discorso. Sei in grado di raccontare storie ed esporre quanto ascoltato o letto. Prima di esprimerti hai sempre bisogno di un po' di tempo per “prendere fiato”.

L'ambito della scrittura è stato un'ottima occasione per esprimere i tuoi pensieri: hai sempre scritto testi in classe, in maniera autonoma, e a casa, aiutata. Per correggere gli errori ortografici, hai bisogno di essere aiutata con la rilettura a voce alta della parola sbagliata o indicandoti la parola da sistemare. Gli errori più frequenti riguardano l'uso dell'h, degli accenti e dell'apostrofo. Se aiutata riesci a scrivere frasi senza ripetizioni e a collegarle tra loro in modo da poter comunicare al meglio il tuo pensiero. Nella lettura sei stata capace di esprimerti bene sia con testi a prima vista, sia con i testi che avevi scritto tu. Hai sempre partecipato alle diverse occasioni di lettura a voce alta in classe. Dal punto di vista della riflessione linguistica riconosci alcuni parti del discorso (articoli, nomi e verbi) e alcune categorie sintattiche (predicati). Usi con sicurezza i tempi verbali di tutti i modi e riconosci i tempi del modo indicativo. Hai memorizzato il modo indicativo del verbo essere e avere.

Leggi, ordini e confronti i numeri. Esegui principalmente operazioni attraverso il calcolo scritto (in colonna) e con la calcolatrice: riesci ad operare autonomamente con l'addizione e la sottrazione; con un po' di supporto te la cavi anche con la moltiplicazione. La vicinanza di un insegnante ti consente di procedere con maggiore serenità quando le operazioni presentano dei riporti o delle scomposizioni. Operi sia con numeri interi, sia decimali. Conosci come fatti aritmetici alcune combinazioni dell'addizione e della moltiplicazione. Leggi le frazioni sia con i materiali, sia in cifra.

Nomini correttamente alcune figure piane, i solidi principali, nonché alcune loro parti. Riesci a disegnare e calcolare perimetro e area del quadrato e del rettangolo. Disegni i cerchi con il compasso. Riconosci e confronti gli angoli con i materiali.

Riesci a leggere e a utilizzare strumenti di misura quali il termometro e il righello.

Per lo studio hai avuto a disposizione testi e mappe (anche con immagini) per facilitare la comprensione e la memorizzazione delle conoscenze. In alcune occasioni sei stata capace di esporre con sicurezza quanto studiato sia oralmente, sia in una prova scritta, ma per raggiungere questo risultato abbiamo lavorato individualmente con te sullo studio, la comprensione e la memorizzazione. A tal fine hai accettato con piacere di fermarti un'ora in più a scuola per lavorare con noi sul metodo di studio e per esercitarti. Hai cura dei tuoi materiali. Hai dimestichezza con l'uso della classe virtuale.

Hai piacere a lavorare in gruppo, anche se dai il meglio di te nel lavoro individuale, in particolare nei momenti di “lavoro libero”.

Cara Z., queste sono alcune delle cose che hai imparato anche grazie alla scuola; non arrenderti alle difficoltà, ma prendi quello che sai fare e fallo diventare grande.

I tuoi insegnanti

Non paghi di questo, abbiamo trasformato il giudizio in pagella in una breve risposta, sempre in forma di lettera, all’autovalutazione che lo studente redigeva in forma di testo, in aggiunta alla sua compilazione del *Semaforo*. Abbiamo voluto lasciare traccia indelebile di quel dialogo che ogni giorno abbiamo cercato di coltivare in classe. È successo che alla fine del secondo anno un bambino ha scritto come autovalutazione in pagella: “Sono uno studente normale.” e noi abbiamo usato quello spazio lasciato in pagella per il giudizio per rispondergli:

Caro D., chissà cosa volevi dire con la parola “normale”. Per noi sei speciale: come ti comporti, quello che sai e non sai... ogni cosa ti rende unico, come ciascuno dei tuoi compagni. Se preferisci dire “normale” va bene, noi siamo felici di poterti aiutare ad essere quello che sei. Non mollare e vedrai che le cose che oggi ti sembrano difficili si semplificheranno e tante altre cose belle imparerai nella vita. Ti aspettiamo in terza a braccia aperte!

I tuoi insegnanti

La *Lettera* è stata una forma significativa per tutti i soggetti che le sono ruotati intorno, così è stato chiesto anche alle famiglie di scriverne una ai propri figli, per comunicare loro quali aspettative o paure avessero e come li vedevano in quel periodo. Ma questa è diventata l’occasione per andare oltre e qualcuno ha trovato anche le parole che non pensava di avere. Abbiamo semplicemente chiesto ai genitori di fare i genitori e i bambini ne hanno beneficiato. Una cosa semplice, ma importante.

Questi strumenti fanno capo ormai a più di un’esperienza con la quale, in questi anni, ho avuto la possibilità di entrare in contatto e, forse, non solo. Molti, dentro e fuori la scuola, sono alla ricerca di nuove pratiche per la valutazione che permettano di dare senso alle fatiche connesse ai processi di insegnamento e apprendimento, di raccontare quello che si vive, contemplando sempre l’esistenza dell’inedito, lasciando posto alla meraviglia, a quello contributo che ciascuno può dare, andando oltre. Consapevoli che *non tutto è stato detto e, certamente, non tutto ha bisogno di essere detto.*

Bibliografia

- Altet, M. (2000), *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- Cavinato, G., Sorgato, S. (2020), *Il brevetto nella pedagogia Freinet*, in MCE, *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Dare valore all'apprendimento: idee e pratiche*, MCE, Roma.
- Freinet, C. (1973), *La scuola del popolo*, Editori Riuniti, Roma.
- Freinet, C. (1978), *La scuola del fare*, Emme, Milano.
- Geertz, C. (1973), *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Hadji, Ch. (2017), *La valutazione delle azioni educative*, La Scuola, Brescia.
- MCE (2020), *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Idee e pratiche per dare valore all'apprendimento*, MCE, Roma.
- Montessori, M. (1952), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.
- Perrenoud, Ph. (2000), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma.
- Tamagnini, D. (2016), *Si può fare. La scuola come ce la insegnano i bambini*, la meridiana, Molfetta.
- Tamagnini, D. (2019), *Continuerò a sognarvi grandi. Storia di una rivoluzione tra i banchi di scuola*, Longanesi, Milano.
- Tamagnini, D. (2020), *Un semaforo per fermarsi a riflettere*, in MCE, *Pedagogia dell'emancipazione e valutazione. Idee e pratiche per dare valore all'apprendimento*, MCE, Roma.
- Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formativa*, Loescher, Torino.
- Watzlawick, P. et al. (1972), *La pragmatica della comunicazione umana: studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma.
- Watzlawick, P. et al. (1974), *Change: sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Astrolabio, Roma.

3. Il potenziale inclusivo dell'educazione in natura¹

di Maja Antonietti

1. L'ambiente naturale come ambiente didattico

Le possibilità inclusive di un approccio che pone l'esperienza educativa e didattica all'aperto, in natura precisamente, possono essere esplorate e sostenute, a condizione che effettivamente siano riconosciute a tali occasioni formative dignità e pari valore rispetto a quanto accade in altri contesti di apprendimento. Diversi sono gli studiosi che in Italia hanno inteso segnalare tale prospettiva entro cornici teoriche certamente differenti, che mettono comunque tutte al centro in modo prioritario ambienti *outdoor* intesi in senso ampio o contesti scarsamente antropizzati giustificandone il valore entro quadri pedagogici e didattici di diverso respiro (Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011; Bardulla, 2014; Farné, Agostini, 2014; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015; Guerra, 2015; Chistolini, 2016; Antonietti, Bertolino, 2017; Farné, Bortolotti, Terrusi, 2018; Cardarello, Pintus, 2019; Guerra, 2019). Accanto a questi, sempre più numerosi sono i contributi sul fronte della ricerca, anche empirica, in ambito internazionale che affrontano il valore dell'esperienza educativa e didattica in natura, che non si approfondiscono puntualmente in questo contesto, segnalandone ricadute positive su diversi ambiti di sviluppo individuale (nei termini di benessere, sostegno all'identità personale, impatti sulla motivazione, sugli apprendimenti), sociale, di sviluppo motorio e della salute e relativamente all'acquisizione di consapevolezza ambientale.

Occorre comunque evidenziare come, dal punto di vista metodologico e scientifico, la qualità della ricerca in questo ambito sia da potenziare. Adottando infatti la prospettiva evidence-based, Becker e colleghi (2017) segnalano risultati limitati. In particolare, gli studi di questo settore hanno spesso un campione poco numeroso e non casuale, i dati non possono essere generalizza-

1. Nei casi di testi in lingua inglese o tedesca la traduzione è a cura di chi scrive.

ti, non si sviluppano longitudinalmente, pochi sono i quasi-esperimenti, molto ridotti gli studi su bambini con bisogni educativi speciali. Becker e colleghi evidenziano, comunque, come, da una comparazione con diversi studi, siano rintracciabili risultati positivi delle esperienze in outdoor sugli apprendimenti in ambito scientifico, sulla memoria a lungo termine e sugli apprendimenti di ordine superiore in particolare per le attività sul campo o visite, e sulle capacità di problem solving di “programmi” di *adventure education*, riprendendo questo aspetto dai contributi di Hattie.

Jucker e von Au (2019) comparando i risultati del progetto danese “Teachout” (segnalato dalla meta-analisi di Becker e colleghi come uno degli studi in atto più rigorosi sul tema) e la già citata revisione sistematica di Becker evidenziano come vi sia una convergenza abbastanza univoca nel ritenere che vi sia un positivo effetto sulla motivazione all’apprendimento quando i bambini apprendono in esperienze all’aperto, non nel senso che questa migliori necessariamente, ma come si stabilizzi se confrontata con gruppi di controllo; accanto a ciò si riscontra comunque un aumento di interesse. Risultati positivi sono segnalati nelle interazioni sociali che avvengono durante queste esperienze (tra i bambini stessi e con adulti, non solo insegnanti partecipanti) e questo porta a risultati nel lungo periodo sulla coesione sociale e quindi sulla cooperazione per la classe anche in contesti indoor. Vantaggi di rilievo vi sono sull’acquisizione del linguaggio in particolare per bambini con L2 poiché stimolati dall’esperienza ad apprendere nuovi termini per comunicare e descrivere in relazione con i pari e gli insegnanti. Anche gli apprendimenti formali sono coinvolti positivamente, infatti i processi che vengono sostenuti in *outdoor* sono processi mentali complessi dati dall’interazione con un ambiente nuovo e non sempre familiare, attraverso modalità che sostengono la riflessione, il coinvolgimento diretto, la sperimentazione e la percezione di auto-efficacia di quanto viene agito. Allo stesso tempo si riscontrano risultati interessanti relativamente alla fiducia in se stessi e al senso di responsabilità, così come impatto importante è quello sul potenziamento della capacità di movimento e sulla riduzione di stress.

Ad ulteriore conferma di quanto esposto, Sahrakhiz e colleghi (2017) fanno riferimento allo studio di Dettweiler e Becker (2016) circa il valore degli apprendimenti in natura. Analizzando gli esiti di un progetto annuale di scuola primaria tedesca nel bosco, misurati in bambini di classe quinta primaria attraverso questionari, gli autori segnalano come i bambini abbiano mostrato di

ricevere maggiori opportunità di assimilare le informazioni scientifiche in modo autonomo, il coinvolgimento emotivo aumenta e i benefici del transfer migliorano quando si apprende all’aperto. Inoltre sperimentano una maggiore autoefficacia, coinvolgimento sociale, autonomia e maggiore motivazione allo studio (p. 217).

1.1. Il punto di vista dei bambini

Anche lo sguardo e le opinioni dei bambini vengono indagati nella letteratura del settore, in quanto cruciali per comprendere i processi in atto durante tali esperienze. A riguardo, Bortolotti (2018, p. 74) – rifacendosi a studi precedenti – evidenzia come i bambini segnalino particolare apprezzamento per i seguenti elementi: “Natura pratica dei percorsi, stimolazioni sensoriali e percettive, novità e sorprese dal non sapere in anticipo cosa accadrà, piacevoli sensazioni di libertà e calma, autenticità e divertimento, vicinanza alla natura ed essere esposti agli effetti del clima”. Witte (2015 in Sahrakhiz *et al.*, 2017, p. 217) segnala come i bambini “percepiscano le giornate scolastiche in outdoor come meno impegnative relativamente agli apprendimenti e alle prestazioni, e come rispondenti ai loro desideri di gioco e attività fisica”. Sahrakhiz e colleghi (2017) sempre analizzando – attraverso *focus group* – il punto di vista di bambini nel progetto “Draussenschule” che ha coinvolto biennialmente tre scuole primarie tedesche, puntano l’attenzione su alcuni elementi di rilievo. Il gioco, il movimento e la cooperazione sociale sono gli aspetti che vengono segnalati in modo predominante in termini di apprezzamento dai bambini. Da tali dati emergono però alcuni elementi di criticità. Secondo gli autori, è necessario sostenere maggiormente i bambini nel riconoscere tali esperienze in outdoor anche nei termini di apprendimenti, non solo relativamente alla prospettiva ludica e relazionale. Si evidenzia quindi la necessità di un lavoro più sinergico, fluido ed esplicito tra quanto accade in indoor e in outdoor. Si tratta pertanto non di spostare semplicemente il contesto dell’azione didattica fuori, ma di creare connessioni, rilanci e pertanto ridefinire anche un modello progettuale (Antonietti, 2020).

1.2. Le difficoltà per gli insegnanti

Scegliere di portare all’aperto, in natura, la quotidianità (e anche in parte comodità) della vita scolastica, non risulta solitamente esente da interrogativi e dubbi. Allo spaesamento inevitabile, si accompagna un ripensamento della propria professionalità (Schenetti, 2014; Schenetti, D’Ugo, 2020) che può essere superato, quanto più tale scelta didattica viene accompagnata e sostenuta attraverso percorsi formativi che pongano l’adulto stesso in condizione di sperimentarsi e riflettere nei contesti naturali stessi, come peraltro in altri paesi europei avviene durante la formazione universitaria (Antonietti *et al.*, 2018).

In ambito internazionale, un recente studio di Dijk-Wesselijs e colleghi (2020) ha indagato le opinioni di un campione di 75 insegnanti olandesi di 5 scuole primarie, i quali partecipavano ad un percorso di ricerca-azione col-

laborativa biennale che sosteneva l'apprendimento all'aperto negli spazi verdi scolastici. La ricerca ha inteso evidenziare le principali difficoltà percepite dagli insegnanti e le soluzioni individuate contestualmente per superarle. Risulta interessante evidenziare come vi siano quattro aree di difficoltà a cui gli insegnanti si riferiscono: l'assenza di formalizzazione (e quindi anche di riconoscimento) delle esperienze di apprendimento all'aperto, la mancanza di abilità nella gestione delle esperienze all'aperto, le difficoltà nel dare avvio a tali esperienze ed i limiti dati dalla relazione con l'ambiente. Gli elementi facilitanti che sostengono gli insegnanti nella promozione di tali esperienze entro il curriculum scolastico e individuati dai docenti nel corso della ricerca sono vari. Tra i diversi aspetti, spiccano la dimensione collaborativa tra i docenti nella scelta di adesione ad un nuovo approccio didattico, la formalizzazione dell'esperienza all'aperto entro il curriculum scolastico, le azioni di familiarizzazione degli insegnanti stessi, l'osservazione dei bambini durante l'esperienza all'aperto, la definizione e condivisione di regole con i bambini per lo svolgimento delle proposte, la scelta di procedere a piccoli passi gradualmente, la presenza di uno o più insegnanti pionieri che sostengano e motivino il gruppo.

1.3. Le scelte

Proporre esperienze di educazione in natura entro la quotidianità scolastica richiede all'insegnante di muoversi relativamente ad alcune polarità di cui è importante essere consapevoli ed entro le quali ogni docente potrà scegliere il suo posizionamento. La prima variabile è quella correlata alle specificità del contesto in cui si svolgono le proposte ed esperienze, ovvero da un minimo ad un massimo grado di antropizzazione. La scelta del contesto non è neutra, necessita che si dedichi tempo per conoscere quell'ambiente, in prima persona, anche prima di esplorarlo con i bambini, per descrivere e mappare – secondo la prospettiva sull'*affordance* (Waters, 2017) – le caratteristiche fisiche (“che cosa c'è in questo spazio e ambiente? chi lo abita con me?”), quelle legate alle proposte individuali possibili (“che cosa ci posso fare?”) e quelle dipendenti dalla relazione individuo e ambiente (“come ci si comporta qui”) (Antonietti *et al.*, 2018).

La seconda variabile ha a che fare con la dimensione della frequenza dell'esperienza, ovvero quanto si tratti di situazioni occasionali o continuative. Questo inevitabilmente impatta sulla didattica e sul tipo di esperienze che si propongono e quanto queste vengano poi collegate ed incluse in modo significativo nella quotidianità dell'esperienza scolastica dei bambini.

La terza riguarda la familiarità dell'incontro, quanto quindi si tratti di conte-

sti frequentati in modo ripetuto o quanto invece questi vengano variati di volta in volta. Tale aspetto soprattutto in una prima fase di avvio delle esperienze, impatta sulle possibilità di approfondimenti possibili, sulle connessioni individuabili e riconoscibili dai bambini e sulla possibilità di instaurare un legame con quel preciso contesto, entro relazioni di cura per l'ambiente.

Il quarto elemento da considerare è il livello di strutturazione dell'esperienza proposta, che può quindi essere di esplorazione libera o al contrario più guidata entro una gradualità definita dall'insegnante.

2. Un contesto fecondo per promuovere inclusione

Se l'ambiente naturale può essere considerato un ambiente di apprendimento a tutti gli effetti formalizzandone il senso ed il valore a fini didattici ed educativi, allora entro una prospettiva inclusiva, l'azione degli insegnanti ed educatori – come in qualsiasi esperienza indoor – deve garantire l'equità di tali esperienze e proposte (Antonietti, 2020).

Entro il quadro sin qui delineato, pare evidente che vi siano diversi elementi dati dalle esperienze educative in natura che possono giocare favorevolmente entro i processi inclusivi.

Il primo aspetto è quello che riguarda un'analisi più ampia dei sistemi educativi e delle loro finalità. Becker (2017, p. 17) evidenzia come le esperienze all'aperto possano rispondere alle richieste dell'OCSE di ambienti di apprendimento innovativi del XXI secolo, in particolare ricercando una combinazione tra “apprendimento guidato, apprendimento attivo e apprendimento esperienziale che sostenga un apprendimento autoregolato”. Diversi altri autori in ambito internazionale e nazionale hanno connesso l'educazione in natura alla prospettiva dello sviluppo sostenibile. Il discorso è articolato e non si ritiene di approfondirlo in questa sede, certo è che questa prospettiva pare di particolare interesse giacché proprio il tema dello sviluppo sostenibile è uno dei valori fondanti la prospettiva dell'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2014).

Una seconda riflessione riguarda la dimensione collaborativa, poiché inevitabilmente la scelta di un diverso approccio educativo interroga gli adulti (dirigente, insegnanti, genitori), richiede confronto e condivisione, andando quindi a toccare uno di quegli elementi cruciali che garantiscono le prassi inclusive nelle scuole.

Troviamo poi le possibilità date da una modalità di progettazione interrogante, di ricerca, aperta che a tali esperienze si accompagna. Un elemento che sostiene le prassi inclusive è proprio un modello progettuale aperto, flessibile, in ascolto ed osservazione. Ad esempio, un incontro non preventivato con un

elemento o con una situazione diviene un aspetto di cui tenere conto nel corso delle esperienze avviate, pur non essendo necessariamente stato ipotizzato a priori dall'insegnante – ma comunque pensato e riconosciuto come di rilievo e pertanto rilanciato attraverso differenti modalità.

Il quarto aspetto qui considerato è quello che attiene alle possibilità date dall'esperienza in natura di differenziare gli apprendimenti dei bambini, a seconda delle loro esigenze, del loro funzionamento, delle proprie piste di approfondimento e di quelle individuate dagli insegnanti (in un tempo simultaneo), per ciascuno e per tutti. In questo senso il rapporto tra differenziazione didattica – nei termini di differenziazione di contenuti, prodotti, percorsi (d'Alonzo, 2017) – ed esperienze di educazione in natura pare essere particolarmente interessante. Sempre in questa prospettiva, cruciale il connubio con la didattica aperta nella prospettiva inclusiva ripresa da Demo (2016). È proprio quella dimensione di “pluralizzazione dell'ambiente di apprendimento” a partire da un ruolo “decentralizzato” dell'insegnante, che garantisce nello stesso momento esperienze diversificate e che, quindi, quasi “naturalmente” conduce verso l'educazione in natura. Laddove, la relazione con l'ambiente non è solo lo sfondo per le proposte, ma può divenire stimolo e materiale vivo per i processi di apprendimento dei bambini.

Troviamo poi il tema dell'incontro con elementi destrutturati e definalizzati che garantiscono, per le loro caratteristiche proprie fisiche e percettive, esplorazioni ed esperienze particolarmente generatrici e potenzialmente creative (Guerra, 2017; 2019).

Un ulteriore aspetto riguarda la già citata dimensione sociale delle relazioni che si nutre nell'ambiente naturale di tempi, spazi e rapporti numerici distesi e sostenibili, nonché la riduzione di elementi disturbanti come suoni e rumori artificiali. Paiono essere particolarmente stimolate anche le possibilità di autoregolazione dei bambini nei momenti di incontro tra pari. Il fatto che queste competenze si mantengano e, soprattutto, sostengano la dimensione cooperativa sul lungo periodo ed in aula, di fatto offre ulteriori ragioni per considerare l'esperienza educativa e didattica in natura e all'aperto come di particolare interesse a fini inclusivi. Tra l'altro è proprio mettendo i bambini in condizione di esprimersi e relazionarsi in contesti di vita anche reali che si possono osservare e sostenere, a maggior ragione, relazioni autentiche.

Infine, non meno cruciale, la possibilità delle esperienze in natura di rispondere a diversi funzionamenti individuali dei bambini. In particolare, le ricadute sull'autostima, sulla consapevolezza di sé ed in generale sullo sviluppo dell'identità personale sono aspetti di rilievo.

Alcuni studi ne testimonierebbero una possibilità interessante per bambini con disturbi dello spettro autistico (James, 2018; Bortolotti *et al.*, 2017) o bambini con Adhd (Kuo,

Faber Taylor, 2004; Mata, Gibbons, Mata, 2016); tuttavia, si ritiene che occorra procedere a verifiche solide per poterne trarre evidenze scientifiche... L'ambiente naturale ha, come chiaramente evidenziato da Agostini e Minelli (2018), effetti molto netti sul benessere psico-fisico individuale nei termini di attenzione rigenerata secondo la teoria di Kaplan, di riduzione dello stress secondo le ricerche di Ulrich, di implicazioni derivate dal legame biofilico di Wilson e di percezione di condizioni ambientali favorevoli nella teoria di Appleton (Antonietti, 2020, p. 137).

2.1. Le condizioni

Muoversi entro una prospettiva educativa e didattica che permetta a ciascuno e a tutti di vivere l'ambiente naturale, significa considerare che le esperienze in natura debbano necessariamente rispondere ai principi dell'Universal Design for Learning di "equità, flessibilità, semplicità, percettibilità, tolleranza all'errore, contenimento dello sforzo fisico, misure e spazi sufficienti" (Antonietti, 2020). Questo è quindi un nodo non piccolo da affrontare soprattutto nei termini di accessibilità e fruizione adeguata dell'esperienza e degli ambienti, anche in considerazione delle ridotte occasioni che a livello sociale esistono di poter prender parte a tali esperienze, come l'Agenda 2030 ricorda. Da un'analisi della letteratura scientifica che cercava di evidenziare il rapporto tra outdoor e inclusione (Antonietti, 2019) emergeva chiaramente come una delle vie individuate dalle istituzioni scolastiche per rispondere a queste istanze, fosse quella di muoversi con proposte attorno all'orto scolastico. Questa risulta una via interessante da percorrere e solitamente anche abbastanza fruibile per gli insegnanti – accompagnati da formatori coadiuvati da nonni o genitori esperti –, ma non si può pensare che l'esperienza inclusiva a contatto con un ambiente scarsamente antropizzato si risolva entro questa prospettiva. In tali proposte sono ben presenti le dimensioni di cura, di piccolo gruppo, di operatività, di conoscenza, di differenziazione delle azioni e di accessibilità per alcune condizioni di bisogno educativo speciale, ma non si può ritenere che questa sia l'unica proposta attuabile. Decidere quindi di puntare lo sguardo sulle specificità dei contesti, si traduce in un'analisi puntuale e preventiva sia del contesto individuato per le esperienze, sia delle proposte ipotizzate a partire da tali principi. A ciò però, non può non fare seguito una concreta osservazione del funzionamento individuale entro la prospettiva bio-psico-sociale che permetta di precisare e descrivere quel contesto e quel tipo di esperienze per i bambini/ragazzi con i quali si è in relazione di insegnamento-apprendimento.

Anche le Linee Guida CAST (Savia, 2016) possono essere utilizzate per leggere e valutare come l'ambiente naturale possa rispondere alle esigenze di

pluralità di mezzi di rappresentazione, di espressione e di coinvolgimento. In particolar modo, alcuni dei principi paiono essere garantiti dalle esperienze in ambiente naturale. Si tratta della dimensione relativa al fornire molteplici mezzi di coinvolgimento che sollecita, appunto, plurime attivazioni entro forme collaborative, di ricerca autonoma, di riflessione personale e di autoregolazione che paiono ben presenti nella prospettiva dell'educazione in natura sin qui delineata. Lo stesso può valere per la necessità di fornire molteplici mezzi di azione ed espressione, in particolare per quanto attiene le possibilità di esprimere e comunicare attraverso strumenti differenti, ad esempio, di ricevere riscontri diretti durante un'esperienza che non è simulata ma reale e, ancora, di sostenere le funzioni esecutive. Per quanto attiene la dimensione della rappresentazione ripresa dall'UDL, paiono essere stimolati in modo plurimo gli aspetti percettivi ed il sostegno all'adozione di forme di linguaggio plurime. Ovviamente per tutti gli altri principi, occorre che siano gli insegnanti a costruire e realizzare opportunità per la garanzia della loro adesione anche in natura, come peraltro dovrebbe avvenire anche in aula.

Per concludere si può affermare che le premesse ci sono tutte, ma che solo uno sguardo riflessivo, interrogante, coraggioso, attivo e condiviso potrà rendere possibili e sostenibili le esperienze inclusive in natura. Si tratta, infatti, di percorrere sentieri che risultano poco esplorati, che si collocano entro una dimensione esperienziale, di interesse, ma pur sempre circoscritta e che non richiedono altro che essere documentati.

Bibliografia

- Agostini, F., Minelli, M. (2018), *Nature-Based Therapy: quando l'outdoor promuove la salute e il benessere individuale*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 81-100.
- Antonietti, M. (2019), *Esperienze educative all'aperto e inclusione. Una revisione sistematica*, in D. Ianes, *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 76-102.
- Antonietti, M. (2020), *L'inclusione nella scuola dell'infanzia. Metodi e prospettive*, Carocci Faber, Roma.
- Antonietti, M. et al. (2018), *Nodi teorici, dimensioni metodologiche e competenze chiave nella formazione per l'Outdoor Education*, in R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma, pp. 101-107.
- Antonietti, M., Bertolino, F. (a cura di) (2017), *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior Spaggiari Edizioni, Parma.

- Bardulla, E. (2014), *Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia*, in A. Bobbio, E. Musi (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, pp. 43-68.
- Becker, C. et al. (2017), *Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions*, in "International Journal of Environmental Research and Public Health", 14(5), p. 485.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci, Roma.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., Telese, V. (2020), *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8(1), pp. 417-433.
- Bortolotti, A. et al. (2017), *Alla "Scuola inclusiva nel bosco", per essere liberi di crescere assieme*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 5(1), pp. 185-199.
- Cardarello, R., Pintus, A. (a cura di) (2019), *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Edizioni Junior, Parma.
- CAST (2011), *Universal design for learning. Linee Guida. Versione 2.0*, Cast, Wakefield.
- Chistolini, S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*, FrancoAngeli, Milano.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- D'Alonzo, L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento.
- Demo, H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Dettweiler, U., Becker, C. (2016), *Aspekte der Lernmotivation und Bewegungsaktivität bei Kindern im Draußenunterricht: Ein Überblick über erste Forschungsergebnisse*, in J. von Au, U. Gade (a cura di), *"Raus aus dem Klassenzimmer": Outdoor Education als Unterrichtskonzept*, Beltz, Weinheim, pp. 101-110.
- Farné, R., Agostini, F. (a cura di) (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.
- Farné, R., Bortolotti, A., Terrusi, M. (a cura di) (2018), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- James, M. (2018), *Forest School and Autism*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Jucker, R., von Au, J. (2019), *Improving Learning Inside by Enhancing Learning Outside: A Powerful Lever for Facilitating the Implementation of the UN SDGs*, in "Sustainability: The Journal of Record", 12(2), aprile, pp. 104-108.
- Guerra, M. (2017), *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*, Edizioni Junior, Parma.
- Guerra, M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Guerra, M. (a cura di) (2015), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.

- Kuo, F.E., Faber Taylor, A. (2004), *A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from a National Study*, in “American Journal of Public Health”, 94(9), pp. 1580-1586.
- Mata, P., Gibbons, K., Mata, F. (2016), *Woodland in Practical Skillstherapeutic Education*, in “Journal of Research in Special Educational Needs”, 16(1), pp. 1108-1112.
- Nielsen, G. et al. (2016), *A Quasi-Experimental Cross-Disciplinary Evaluation of the Impacts of Education Outside the Classroom on Pupils’ Physical Activity, Well-Being and Learning: The TEACHOUT Study Protocol*, in “BMC Public Health”, 16, p. 1117.
- Oliverio, A., Oliverio Ferraris, A. (2011), *A piedi nudi nel verde*, Giunti, Firenze.
- Raith, A., Lude, A. (2014), *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche Entwicklung fördert*, Oekom, München.
- Sahrakhiz, S., Harring, M., Witte, M.D. (2018), *Learning Opportunities in the Outdoor School-Empirical Findings on Outdoor School in Germany from the Children’s Perspective*, in “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, 18(3), pp. 214-226.
- Savia, G. (2016), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l’apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Schenetti, M. (2014), *Formare educatori poliedrici: sei prospettive più una*, in R. Farné, F. Agostini (2014), *Outdoor education. L’educazione si-cura all’aperto*, Edizioni Junior, Parma, pp. 59-67.
- Schenetti, M., D’Ugo, R. (2020), *Education in Nature and Educational Evaluation: For a Common Design*, in “Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete”, 20(2), pp. 236-247.
- Schenetti, M., Guerra, E. (2016), *Fleeing Educators: The Contribution of Research in the Training Courses in Early Childhood Education Services*, in “Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete”, 16(2), pp. 305-318.
- Schenetti, M., Salvaterra, I., Rossini, B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Van Dijk-Wesselius, J.E. et al. (2020), *Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers*, in “Frontiers in Psychology”, 10.
- Waters, J. (2017), *Affordance Theory in Outdoor Play*, in T. Waller et al. (a cura di), *The Sage Handbook of Outdoor Play and Learning*, Sage, London, pp. 40-54.
- Witte, M.D. (2015), *Draußenschule aus Kindersicht: Eine vernachlässigte Perspektive in der Udeskole-Forschung*, in “Die Grundschulzeitschrift”, 287(29), pp. 22-27.

4. Parlare di giustizia a scuola: la filosofia e il metodo della simulazione euristica

di *Luca Mori*

1. La lezione di Socrate (e Platone)

Pensando a come affrontare il tema della giustizia, in prospettiva storico-filosofica un punto di riferimento cruciale è quello che in molti considerano il capolavoro di Platone, il dialogo intitolato *Repubblica* (in greco *Politeia*). Esso inizia proprio evidenziando le difficoltà che si possono incontrare definendo il concetto di giustizia. Socrate, che è il protagonista del dialogo, mette sotto scacco il vecchio Cefalo e il giovane Polemarco. Il primo sostiene che la ricchezza aiuta ad essere giusti, perché contribuisce ad evitare la tentazione di imbrogliare o mentire, e permette di restituire quanto si è ricevuto dagli altri; Socrate tuttavia non è d'accordo e cita dei casi in cui non sembra giusto dire tutta la verità, né restituire quanto si è ricevuto:

Ti faccio un caso: se uno ha ricevuto armi da un amico sano di mente e se le sente richiedere da quell'amico impazzito, chiunque dovrebbe dire, a mio avviso, che non bisogna ridargliele e che non sarebbe giusto che gliele ridesse; e non lo sarebbe neppure se a una persona così ridotta volesse dire tutta la verità (Platone, *Repubblica*, 331c, trad. it. 1997).

L'esempio proposto impedisce di considerare sufficiente la definizione secondo cui la giustizia consiste nel dire la verità e nel restituire le cose ricevute: il criterio per distinguere ciò che è giusto da ciò che è sbagliato dev'essere cercato altrove.

Il successivo intervento di Polemarco riprende un'idea caratteristica dell'etica greca arcaica, secondo cui la giustizia consisterebbe nel far bene agli amici e male ai nemici, ma anche questa prospettiva viene messa in discussione da Socrate, che suggerisce al contrario che il giusto non dovrebbe danneggiare né far del male ad alcuno.

Nel dialogo di Platone a questo punto interviene il sofista Trasimaco, che in modo improvviso e impetuoso attacca Socrate e propone una nuova definizione, che intende “svelare” la vera natura della giustizia, andando oltre le prospettive che la celebrano come virtù a sé stante e, per così dire, fondata su se stessa. Secondo Trasimaco la giustizia in realtà non è altro che “l’utile del più forte”: ciò significa che ciò che è giusto viene di volta in volta stabilito da chi ha il potere di farlo, ad esempio da chi detiene il governo e ha la forza di imporre la propria decisione agli altri; andando ancora più a fondo, coloro che governano (uno, pochi o tanti), stabiliscono il criterio per distinguere il giusto dall’ingiusto in base al proprio interesse e tornaconto. Ogni definizione di giustizia è *storica* e chi ha il potere di stabilire cosa è giusto oppure no, lo farà sempre nel proprio interesse: il più forte, collocandosi per così dire a monte della giustizia, decide di cosa è giusto e ingiusto: ai più deboli non resta che obbedire e servire.

Si può dire che tutto il dialogo della *Repubblica* è dedicato al tentativo di confutare Trasimaco, fondando su basi solide la possibilità umana di riferirsi ad un’idea di giustizia che permetta di distinguere giusto e ingiusto a prescindere da chi ha più forza e potere in un dato luogo e in un dato momento. Non scendiamo qui nell’analisi dettagliata delle argomentazioni e delle contro-argomentazioni che attraversano il dialogo¹ e passiamo all’aspetto più importante per chi oggi vuole discutere di giustizia a scuola, traendo ispirazione dai grandi classici del pensiero. Per definire in modo più articolato e complesso in che senso debba essere inteso il concetto di giustizia, Socrate propone ai suoi interlocutori di affrontare insieme un esperimento mentale: si tratta di provare a costruire a parole, fin dal principio, una città – come se si trattasse di fondarne una nuova – stabilendo le condizioni necessarie a farne la città giusta per eccellenza, nonché quella in cui vivere al meglio delle umane possibilità. Applicando a ritroso il termine coniato da Thomas More nel XVI secolo, Socrate propone ai suoi interlocutori di affrontare l’esperimento mentale dell’utopia, paragonando la simulazione mentale ad una sorta di lente, capace di far cogliere in modo più nitido di quanto accade abitualmente tutte le variabili in gioco nella questione affrontata.

Dall’impostazione del dialogo di Platone possiamo trarre due indicazioni generali, utili a chi voglia discutere di giustizia a scuola: in primo luogo, è importante lavorare sulla chiarificazione dei concetti, mettendo alla prova le definizioni date per scontate, cercando esempi dubbi su cui argomentare; in secondo luogo, è d’aiuto alla riflessione ricorrere ad esperimenti mentali che “costringono” a formulare ipotesi complesse e a pensare *insieme agli altri*, seppur *con la propria testa*.

1. Per chi volesse approfondire rimando a Mori (2005).

Come ha sottolineato il filosofo Daniel Dennett, gli esperimenti mentali possono essere considerati “strumenti per pensare” per eccellenza: se ne sono serviti comunemente sia gli scienziati che i filosofi e la loro forza sta nel fatto di funzionare come “pompe di intuizioni” (Dennett, 2014). Come le pompe fanno spostare e mettono in circolazione gas e liquidi, così gli esperimenti mentali mettono in circolazione intuizioni, idee e pensieri che *altrimenti* non emergerebbero.

In aggiunta alle due indicazioni precedenti c'è un terzo aspetto da considerare: a differenza di quello che accade in un'impostazione tipica del metodo del *Debate*, affrontando l'esperimento mentale dell'utopia in gruppo si confrontano inevitabilmente argomentazioni contrapposte, ma la dinamica non appare né viene vissuta dai partecipanti come competitiva, perché l'obiettivo comune è quello di trovare *insieme* l'utopia più soddisfacente *per tutti*. Ne risulta un esercizio di democrazia più collaborativa che competitiva.

Come proporre l'esperimento mentale dell'utopia?

Si possono immaginare molti modi diversi per introdurlo, ma ce n'è uno che solitamente funziona e risulta altamente coinvolgente fin dalle prime battute². Facciamo finta che in un punto dell'Oceano molto distante da qui venga scoperta un'isola che non era mai stata scoperta prima e che risulta disabitata. Facciamo finta di essere i primi ad avere la possibilità di andare in quell'isola, con l'obiettivo di realizzare lì un posto in cui vivere davvero bene, nel modo migliore possibile. L'obiettivo dev'essere dichiarato con precisione e ribadito di tanto in tanto, scegliendo il nucleo centrale verso cui fare convergere i successivi passaggi. Sarà d'aiuto disegnare un'isola e il modello della nave con cui si immagina di mettersi in viaggio (consiglio un veliero con tante stanze all'interno). Chiarito il problema, i semi da gettare sul terreno della conversazione sono ancora una volta le domande. Eccone alcune: quali saranno i primi bisogni di cui tenere conto? (in termini di “giustizia”, la domanda ne include un'altra: a quali bisogni è *giusto* dare priorità?). Quali sono le cose a cui siamo abituati, che sarebbe meglio (*giusto*) non portare sull'isola, per non compromettere il progetto di farne un luogo in cui vivere al meglio delle umane possibilità? Come è meglio (*giusto*) abitare? È meglio abitare vicini fondando un villaggio, oppure è più giusto che ognuno scelga di vivere dove vuole, anche se in questo modo si finisce con l'essere “sparsi” qua e là? Quali saranno le leggi fondamentali dell'isola e i *principi* della Costituzione? Come si fa ad essere sicuri

2. Faccio implicitamente riferimento a quindici anni di esperienze in giro per l'Italia, incentrate sulla proposta dell'esperimento mentale dell'utopia nelle scuole primarie e secondarie, nonché a gruppi di adulti e anziani. Per una documentazione dettagliata delle esperienze rimando a Mori (2017) e Mori (2020). In Mori (2018) sono inclusi dei materiali utili ad affrontare l'esperimento mentale dell'utopia come un “gioco da tavolo” collaborativo.

che le leggi siano giuste? Cosa è giusto fare se qualcuno non rispetta le regole? Come si prendono le decisioni importanti? (in termini di “giustizia”, la domanda rimanda alla scelta tra le forme di governo: ce ne sono alcune *più giuste* di altre?). Ad esempio: è meglio che ci sia una sola persona a decidere? Quali dovrebbero essere i suoi poteri ed i loro limiti? Oppure sarebbe meglio prendere le decisioni più importanti *tutti insieme*? (Cosa significa “tutti insieme”? Come si fa?). Se all’improvviso si presentasse all’isola una nave con molte persone sconosciute a bordo (bambine e bambini, uomini e donne), e se queste persone desiderassero venire ad abitare nell’isola, cosa sarebbe *giusto* fare?

Non è difficile intuire che molte di queste domande sono *difficili*, ma l’esperienza mi ha insegnato che il problema risulta talmente coinvolgente che già nella scuola primaria può essere affrontato andando spesso in profondità *in modo sorprendente*: a ben considerare, però, l’esperimento mentale dell’utopia non ha un livello di difficoltà predefinito, perché ogni gruppo che lo affronta lo rende più o meno difficile a seconda del numero delle idee che riesce a formulare e a seconda di quanto tali idee risultano conciliabili. Ciò che spesso accade è che, affrontando l’esperimento mentale, tutti sono spinti ad andare oltre le prime intuizioni che vengono in mente: nel nostro caso, si tratta delle intuizioni sul concetto di giustizia e sulla distinzione tra ciò che è giusto e ciò che non lo è; il fatto che si debba andare oltre le prime intuizioni che vengono in mente, peraltro, è un segnale del fatto che la comprensione del tema si sta ampliando e approfondendo e che *c’è interesse nel farlo*.

Riassumendo quanto scritto fin qui, si può dire che la principale lezione di Socrate (e Platone) nella *Repubblica* è di fare ricorso a quella che definirei *simulazione euristica*, per iniziare ad affrontare in modo coinvolgente un argomento complesso che sembra sfuggire ai tentativi di definizione circoscritti e univoci³.

2. Esperimenti mentali sulla giustizia

Poiché abbiamo attribuito grande importanza agli esperimenti mentali introduciamo qui brevemente altri due esempi.

Il primo deriva ancora dalla *Repubblica* di Platone e si basa sulla favola dell’anello di Gige. Prima di affrontare la storia nella versione proposta da

3. Nell’espressione *simulazione euristica* il sostantivo “simulazione” fa riferimento al fatto che l’esperimento mentale attiva la mente simulativa, mentre l’aggettivo “euristico” rimanda al verbo greco *euriskein*, che indicava la tensione della ricerca e della “scoperta” di ciò che non è ancora (mai) stato afferrato.

Platone nel secondo libro della *Repubblica*, il lettore dovrebbe prendersi il tempo di riflettere su una strana circostanza: cosa farebbe, qualora per caso gli capitasse di trovare un anello dotato dello straordinario potere di renderlo *invisibile*?

Prendetevi alcuni minuti e, dopo aver appuntato su un foglio di carta quali sono le prime cinque cose che fareste *nel caso aveste la facoltà di rendervi invisibili*, proseguite nella lettura.

Nel *Decamerone* Boccaccio immagina che solo un credulone come Calandrino potrebbe convincersi di essere diventato invisibile grazie alla pietra dell'invisibilità, la magica elitropia; gli amici burloni del povero Calandrino, fingendo di non vederlo, si fanno beffe di lui, convinto di non essere visto. L'esperimento filosofico proposto da Platone per bocca di Glaucone, però, ha implicazioni tutt'altro che scontate e secondarie:

GLAUCONE [...] Però anche coloro che praticano la giustizia lo fanno malvolentieri e solo perché sono incapaci di commettere ingiustizia. Ce ne renderemmo perfettamente conto se immaginassimo un caso come questo: concediamo a tutti e due, al giusto e all'ingiusto, di fare qualunque cosa vogliano, poi seguiamoli e osserviamo dove ciascuno sarà tratto dal suo desiderio. Cogliremo il giusto nell'atto di dirigersi verso la medesima mèta dell'ingiusto, spinto dalla voglia di soverchiare altrui, cosa che tutti per natura ricercano come un bene e da cui s'astengono solo perché la legge li costringe a rispettare l'uguaglianza. La facoltà di cui parlo è questa qui, di disporre del potere che si dice abbia avuto un tempo Gige, l'antenato del Lidio. Costui era pastore alle dipendenze del principe che governava allora la Lidia. Ora, in seguito a un nubifragio e a una scossa tellurica la terra si squarciò per un certo tratto producendo una voragine nel luogo dove egli pascolava l'armento. A quella vista, pieno di stupore, discese nella voragine e oltre alle meraviglie di cui narra la fiaba scorse un cavallo bronzeo, cavo, provvisto di aperture. Vi si affacciò e vide giacervi dentro un cadavere di proporzioni, a quanto pareva, sovrumane, senza nulla addosso se non un aureo anello alla mano. Glielo prese e se ne tornò fuori. Quando, come di consueto, si fece la riunione dei pastori per inviare al re il rapporto mensile sulle greggi, si presentò pure lui con l'anello. Ed ecco che, mentre se ne stava seduto insieme con gli altri, girò per caso il castone dell'anello verso la propria persona, dalla parte interna della mano, e con ciò divenne invisibile a quelli che gli si erano seduti accanto, sì che discorrevano di lui come se se ne fosse andato. Ed egli se ne meravigliava e continuava a gingillarsi con l'anello, finché ne girò il castone dalla parte esterna; e con ciò, tornò visibile. Ripensando al caso, seguì a fare prove con l'anello per controllarne questo potere e gli succedeva ogni volta di diventare invisibile se girava il castone verso l'interno, visibile se verso l'esterno. Come se ne rese conto, subito brigò per essere uno dei messi da inviare al re e quando giunse da lui, gli sedusse la moglie e con il suo aiuto lo assalì e l'uccise. E così conquistò il potere. Supponiamo ora che ci siano due di tali anelli e che l'uno se lo infili il giusto e l'altro l'ingiusto [...] (*Repubblica*, 359b-360b, trad. it. 1997).

La storia può essere trasformata in un esperimento mentale con domande come le seguenti: se avessimo qui con noi l'anello di Gige, cosa sarebbe *giusto* fare? Cosa sarebbe *intelligente* fare? Le risposte alle due domande precedenti coincidono, oppure la scelta *giusta* e quella *intelligente* divergono? Oppure, seguendo il suggerimento di Platone, potremmo immaginare che esistano due anelli e che a indossarli siano una persona comunemente stimata come giusta e un'altra notoriamente ingiusta: lo userebbero *davvero* in modi diversi, oppure entrambi ne approfitterebbero? Si è giusti perché lo si vuole, o perché si è "costretti" dalla paura di essere scoperti in caso si agisca ingiustamente? Nel dialogo la storia di Gige serve a Platone per proporre un argomento *contro la prospettiva di Socrate e la propria*: se il giusto e l'ingiusto si comportano nello stesso modo entrando in possesso dell'anello di Gige, significa che si è giusti non perché si voglia *davvero* essere tali, ma perché si temono le conseguenze dell'essere ingiusti e dell'essere *scoperti* come tali.

Passiamo ad un altro esperimento mentale, questa volta contemporaneo. In un libro del 1982 intitolato *Una teoria della giustizia* John Rawls si chiede quali principi di giustizia adotterebbero per il proprio paese dei soggetti liberi e razionali messi in condizione di poterli decidere, *prima di iniziare a vivere*, ignari delle condizioni in cui si troveranno. In questa ipotetica *situazione originaria* i decisori si trovano sotto un "velo d'ignoranza" riguardo alla propria situazione futura (luogo di nascita, condizioni di salute, livello d'istruzione e condizioni economiche della famiglia, ecc.): esistono dei principi di giustizia su cui *tutti* concorderebbero? L'ipotesi di Rawls è che, soppesando i pro e i contro, chi si trova nella posizione originaria da lui descritta stabilirebbe dei principi *equi* (giustizia come *equità*), in cui le aspettative dei meno avvantaggiati troverebbero ascolto e sarebbero trattate con la dovuta cura, senza tuttavia penalizzare eccessivamente chi nasce "avvantaggiato".

Ecco quali sarebbero, secondo il filosofo, i principi formulabili sotto il velo d'ignoranza:

Primo principio – Ogni persona ha un eguale diritto al più ampio sistema totale di eguali libertà fondamentali compatibilmente con un simile sistema di libertà per tutti.

Secondo principio – Le ineguaglianze economiche e sociali devono essere:

- a. per il più grande beneficio dei meno avvantaggiati, compatibilmente con il principio di giusto risparmio, e
- b. collegate a cariche e posizioni aperte a tutti in condizioni di equa eguaglianza di opportunità (Rawls, 1982, pp. 255-256).

Non è detto però che tutti arriverebbero agli stessi principi: è sufficiente affrontare l'esperimento mentale in gruppo per accorgersene e, giunti a que-

sto punto, diventa nuovamente necessario approfondire le differenti concezioni della giustizia e tentare di negoziare una prospettiva condivisa.

3. Dagli esperimenti mentali alla storia e all'attualità

La simulazione euristica attivata grazie agli esperimenti mentali può diventare una sorta di propulsore motivazionale per attraversare i più diversi campi del sapere e per affrontare in modo coinvolgente alcuni dei nodi cruciali di un'educazione alla cittadinanza all'altezza delle sfide del XXI secolo.

Consideriamo ad esempio il caso dell'utopia. Mentre erano impegnati a scrivere la *Costituzione* della loro isola, un gruppo di bambine e bambini della classe quinta della scuola primaria non riuscivano a trovare le parole per esprimere le loro idee; dopo diversi tentativi, di loro iniziativa si sono rivolti all'insegnante chiedendo se era possibile avere il testo della Costituzione italiana, di cui la maestra aveva letto i principi fondamentali alcuni mesi prima, per trovare l'ispirazione. La spinta motivazionale era tale che quei bambini erano chiaramente pronti a leggere non soltanto dei brani della Costituzione italiana, ma anche quelli di altre Costituzioni, dando vita in modo inatteso ad un laboratorio di diritto costituzionale comparato. È importante sottolineare anche il fatto che bambine e bambini, lavorando in questo modo a partire dalla loro utopia, stavano comprendendo anche il *sensu* del faticoso lavoro che porta alla stesura di una Costituzione, e c'è da credere che sarebbero stati curiosi di capire come e perché sono nate le Costituzioni.

Un'altra questione assai rilevante che affiora spesso quando si immagina un'utopia è quella del senso del limite, che s'intreccia in molti modi al tema della giustizia attraverso i nodi più critici della questione ecologica.

L'esperimento mentale di Rawls costituisce un buon punto di partenza per riflettere su libertà e disuguaglianze nella storia e nel mondo contemporaneo, mentre il problema dell'anello di Gige potrebbe costituire la premessa di un laboratorio sulla forza dell'*invisibilità* e sulle sue manifestazioni nel mondo contemporaneo: non esiste un anello di Gige capace di rendere *fisicamente* invisibile chi lo indossa, ma esistono ad esempio profili fasulli sui social network ed autori nascosti (invisibili) di campagne di *fake news*, che possono influenzare le credenze di centinaia di migliaia o di milioni di persone e, quindi, perfino l'esito di campagne elettorali.

Come difendersi dagli inganni a cui mira questo genere di invisibilità? In primo luogo, diventando consapevoli fin da bambini dell'esistenza del problema e fissandolo nella mente con immagini e metafore potenti, come quella dell'anello di Gige. In secondo luogo attraverso l'educazione, perché il senso

della giustizia matura quanto più si estende la propria prospettiva e quanto più si impara a “vedere come stanno le cose” in senso ampio, superando per quanto possibile il vincolo dell’auto-referenzialità e la centratura sull’*ego*; la giustizia stessa, d’altra parte, non è qualcosa di “dato” o di scontato, ma richiede un lavoro educativo senza fine.

Bibliografia

- Dennett, D. (2014), *Strumenti per pensare*, trad. it. di S. Frediani, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Mori, L. (2005), *La giustizia e la forza. L’ombra di Platone e la storia della filosofia politica*, Edizioni ETS, Pisa.
- Mori, L. (2017), *Utopie di bambini. Il mondo rifatto dall’infanzia*, ETS, Pisa.
- Mori, L. (2018), *Giochi filosofici. Sfide all’ultimo pensiero per bambini coraggiosi*, Erickson, Trento.
- Mori, L. (2020), *Paesaggi utopici. Un manifesto intergenerazionale sulla vivibilità*, ETS, Pisa.
- Platone (1997), *Repubblica*, trad. it. di F. Sartori, Laterza, Roma-Bari.
- Rawls, J. (1982), *Una teoria della giustizia*, trad. it. di U. Santini, Feltrinelli, Milano.

5. Bambini scrittori e non scribi.

Il testo collettivo come strumento di inclusione

di *Roberta Passoni*

“Maestra, è stato molto bello fare la staffetta di scrittura collettiva perché ogni volta che tu ci leggevi un capitolo era come se fossimo in tanti ad ascoltare.”

Mi piace iniziare questo mio intervento sul valore della scrittura collettiva con questa frase pronunciata da Martina quando frequentava la classe seconda.

Martina, insieme a circa 150 bambini della sua età che frequentavano le classi 2° delle Scuole primarie di quattro istituti della provincia di Terni, ha partecipato ad una staffetta di scrittura in cui si è arrivati a scrivere due libri al termine di un progetto di scrittura collettiva. In quell’anno, con un gruppo di docenti, abbiamo pensato che il modo migliore per ricordare il 70° anniversario della Dichiarazione universale dei diritti umani fosse promuovere una staffetta di scrittura che ha coinvolto 12 paesi della nostra provincia.

Abbiamo chiesto a Fabrizio Silei e Bruno Tognolini di donarci un loro incipit per la scrittura di due libri. Gli abbiamo chiesto di ispirarsi alla *Dichiarazione universale* in modo che la scrittura del testo offrisse ai bambini l’opportunità di riflettere sul tema dei diritti umani.

Nessuno di noi insegnanti sapeva, prima di iniziare il lavoro, quale diritto avesse ispirato i due scrittori, e abbiamo deciso che lo avremmo scoperto insieme con i bambini man mano che la storia si andava costruendo.

La scelta di realizzare una staffetta di scrittura collettiva per ricordare la *Dichiarazione universale dei diritti umani* nasce dalla constatazione che quella Dichiarazione, come la nostra Costituzione, è un testo collettivo generato da un lavoro comune e dall’impegno di molte persone che hanno cercato di armonizzare idee, valori e principi in un unico testo, in cui tutti potessero sentirsi rappresentati.

Anche noi, con i nostri alunni, eravamo chiamati a lavorare insieme cercando di arrivare a un testo che non fosse solo la somma dei diversi capitoli scritti da diverse classi, ma riuscisse a rendere l’idea di un’operazione di adattamento del proprio pensiero a quello dei compagni vicini e dei compagni lontani.

Scrivendo un libro insieme abbiamo vissuto la difficile ma interessante esperienza di accordare il nostro immaginario con quello degli altri, sopportando anche le piccole o grandi frustrazioni che questo processo lungo e articolato poteva provocare.

Inizio con il racconto di questa esperienza perché la sfida che abbiamo deciso di affrontare era ardua. Si trattava di realizzare un libro collettivo, frutto di tante scritture collettive realizzate nelle diverse classi. Si trattava di imparare, prima noi insegnanti e poi i nostri alunni, a collaborare e ad armonizzare il nostro pensiero a quello degli altri, a trovare modi e forme per farli stare insieme nel rispetto di ognuno. Siamo stati tutti, alunni e docenti, chiamati a un grande lavoro di cooperazione che si svolgeva a più livelli.

1. Un lavoro che necessita una lunga preparazione

Pratico la scrittura collettiva in classe da molti anni, ma ho pensato di raccontarvi questa esperienza perché per la prima volta ne ho visti gli effetti positivi anche in bambine e bambini, colleghe e colleghi per i quali non era un'attività abituale.

Scrivere un testo collettivamente necessita di un grande lavoro sia dal punto di vista educativo che da quello strettamente legato alla didattica della disciplina.

Spesso a scuola si chiede a bambini e ragazzi di scrivere per essere corretti; si presenta l'attività della scrittura come un momento assolutamente individuale in cui ognuno è solo di fronte al foglio bianco e sa che quello che scriverà verrà letto, corretto e valutato. Scrivo per la maestra e la maestra mi risponde correggendo il mio testo.

La scrittura collettiva invece pone un gruppo di bambini di fronte a un tema: ci si confronta, si prova insieme a risolvere problemi, ci si autocorregge e si capisce che l'errore non è un male terribile di cui avere paura.

Comincio a proporre la scrittura collettiva dai primi mesi della prima, introducendola quando i bambini ancora non hanno imparato a scrivere.

Quando li accolgo nei loro primi giorni nella primaria cerco sempre di giocare sul fatto che forse tutti, a nostro modo, sappiamo già scrivere. Inviato i bambini a fare dei disegni e a scrivere accanto delle semplici frasi che li descrivono. Per tranquillizzare le bambine e i bambini più paurosi dico che ognuno di noi scrive come crede e facciamo il gioco delle tante lingue. Ognuno ha la propria: Marco scrive in marchese, Luca in luchese, Gaia in gaiese... Quindi sarà la maestra a tradurre i loro scritti nella lingua conosciuta da tutti.

Conservo disegni e scritti tradotti in un raccoglitore che teniamo nella nostra

biblioteca in classe in modo che tutti possano vederli quando vogliono. A volte insieme proviamo a metterli uno accanto all'altro e, leggendo la mia traduzione, proviamo a vedere se dalla frase e dal disegno di ognuno possiamo costruire una storia... La prima storia scritta insieme.

I bambini acquisiscono sicurezza e si sentono liberi di sperimentare con lettere e parole senza aver paura di sbagliare. Cominciano ad assaporare il piacere di giocare con la lingua mentre imparano a usarla. Non è difficile comprendere quanto questa attività sia di aiuto per quei bambini che si sentono in difficoltà. È importante per tutti e, in modo particolare per i più fragili, sentire di avere uno spazio di espressione libero in cui l'errore non è considerato tale, ma viene visto come uno stadio intermedio che lentamente porterà ad una padronanza maggiore nell'utilizzo della lingua scritta. Altro aspetto da non sottovalutare sta nella cura nel raccogliere ogni scritto dei bambini, nel dargli una collocazione che favorisca la condivisione. Il messaggio è che si scrive per comunicare qualcosa, che ciò che si scrive è importante sia per l'insegnante che per il gruppo dei compagni.

Naturalmente questi esperimenti di scrittura spontanea sono importantissimi per orientare la progettazione degli interventi che organizzerò nella classe.

Ferreiro e Teberosky attribuiscono grande importanza alla scrittura spontanea, quella che il bambino fa in completa autonomia senza l'aiuto dell'adulto perché fornisce importanti informazioni rispetto a diversi aspetti: se un bambino si riferisce alla veste sonora di una parola, se conosce la corrispondenza fonografica, come viene direzionata la scrittura, come ciascuno orienta le lettere.

Bisogna lasciare che il bambino scriva... seppure in un sistema diverso... non perché si inventi un suo proprio sistema idiosincratico, ma perché possa scoprire che il suo sistema non è il nostro e perché possa individuare ragioni valide per sostituire le proprie ipotesi personali con le nostre (Ferreiro, Teberosky, 1985).

2. Ho una storia in testa e la detto alla maestra

Un altro momento importante nell'educazione linguistica che sperimento da anni riguarda le storie dettate. I bambini sanno che c'è un'ora in cui la maestra è disponibile a scrivere le storie che loro intendono dettargli. I bambini si prenotano ed io scrivo. Il tutto avviene nell'angolo della classe predisposto per questa attività. Di solito il tutto viene raccolto in un piccolo raccoglitore in cui nella prima pagina scriviamo: "Ho una storia in testa e la detto alla maestra".

Da alcuni anni, nella Scuola Primaria di Giove dove lavoro, con le colleghe stiamo sperimentando una variante della attività descritta: invece di dettare la

storia alla maestra la si detta ad un compagno di una classe superiore. Di solito si sceglie un giorno e un'ora della settimana, si fa un elenco preciso dei nomi dei bambini coinvolti e nell'angolo della classe predisposto per questa attività il bambino della classe 1° detta la storia ad un compagno di 3°, 4° o 5°.

È bellissimo vedere insieme i bambini al lavoro, il più piccolo che si sforza a formulare frasi, il più grande che lo aiuta chiedendogli se vuole mettere un punto, se ha bisogno di aiuto per trovare una parola. È un'attività utilissima per i più piccoli, che si avvicinano alla scrittura e alla lettura, perché consente loro di ragionare sulla struttura della frase, ma anche per i più grandi, che hanno modo di riflettere su come nasce un testo e sulle difficoltà che ciascuno incontra.

Quando devi dettare una frase devi prima formularla con attenzione, cercando di essere comprensibile e chi scrive deve comunque stare attento all'ortografia. Inoltre è un modo per raccogliere e non perdere le tante storie e idee che popolano la mente dei più piccoli. La varietà delle attività proposte per l'avvio dell'educazione linguistica nei bambini seguono il principio della differenziazione didattica. C'è chi si sente pronto a scrivere le prime parole, chi ancora si sente a disagio, ma ci tiene a raccontare storie e naturalmente tiene a che le sue storie siano trascritte e ascoltate.

Di solito ogni settimana scegliamo una storia su cui lavorare. La trascriviamo in un grande cartellone e intorno a questa storia cominciamo a riconoscere sillabe note e non, che utilizzeremo per i nostri esercizi di approfondimento. Quindi la storia di un bambino diventa materiale per lo studio collettivo.

In tutto il mio lavoro sulla lingua è sempre presente questo passaggio dall'individuale al collettivo, nella convinzione che è importante che i bambini sentano che anche l'apprendimento della strumentalità del leggere e dello scrivere fanno parte della grande impresa collettiva che stiamo compiendo. L'impresa collettiva in cui tutti siamo coinvolti è quella di provare a crescere e imparare insieme.

Quindi da subito cominciamo a lavorare collettivamente sulla lingua. Seguendo gli esempi descritti da Paul Le Boech nel libro "Quando la scuola ci salva" propongo ai bambini i primi giochi di scrittura collettiva. All'inizio cominciamo passandoci un foglio in cui ognuno, leggendo ciò che ha scritto il compagno che lo ha preceduto, scrive una parola. Alla fine del giro prendo il foglio e leggo cosa siamo riusciti a creare. A volte vengono fuori testi di senso compiuto, altre volte dei nonsense che divertono moltissimo i bambini.

Il passo successivo è quello della scrittura di un piccolo testo collettivo in piccoli gruppi. Ogni gruppo ha un incipit, all'interno del gruppo si sceglie il bambino che conta i giri che il foglio di carta fa e di solito ha un piccolo strumento musicale con il quale suona per segnare la fine del giro. Si decide prima

quanti giri vanno fatti. È un esercizio molto importante per i bambini che devono tener conto di tanti aspetti che sono il sale della logica nella lingua e li aiutano a riconoscerli quando affrontano la comprensione di un testo. Tenere sempre presente la frase che viene scritta prima vuol dire imparare ad adattarsi al pensiero di un compagno. Non solo adattarsi, ma amalgamarsi, mettersi in sintonia con l'altro, inserirsi. Nell'inserirmi devo tener presente il tempo del verbo utilizzato, il luogo (lo cambio o mantengo un'unità di luogo?), le ripetizioni, il modo di legare il mio pensiero-frase a quello precedente, l'introduzione di personaggi nuovi o l'approfondimento di quelli che già sono comparsi (come continuare a caratterizzare un personaggio che il mio compagno ha introdotto prima?), l'uso dei pronomi. Inoltre stimola a stare attenti al giro che sta facendo il gruppo, a capire in che posizione il mio pensiero-frase si colloca rispetto allo svolgimento del racconto (siamo nella fase centrale di sviluppo della vicenda? Siamo verso il finale? Voglio introdurre un flashback o una piccola sequenza narrativa?).

Succede a volte che, alla fine del giro, dei bambini non siano soddisfatti di come si è conclusa la storia. Si accendono allora delle belle discussioni sui possibili sviluppi, ma quasi sempre prevale la soddisfazione del bel testo realizzato e quindi è facile sopportare la frustrazione di dover rinunciare alla propria idea. Credo che sia un bell'insegnamento perché lavorare in gruppo richiede uno sforzo di adattabilità al pensiero e al sentire dell'altro che non è facile. Tanto volte, quando sento dire di un bambino che non riesce a collaborare, mi chiedo cosa abbiamo fatto per insegnarglielo. Le parole e le buone intenzioni servono a poco, occorre creare occasioni concrete in cui sperimentare la soddisfazione di veder realizzati dei prodotti collettivi che hanno una qualità e una bellezza difficili da raggiungere con il lavoro individuale.

Altra strategia per la scrittura collettiva è quella di proporre un tema, ogni bambino scrive su un piccolo pezzetto di carta il proprio pensiero e dall'insieme dei pensieri di ognuno formiamo il testo collettivo che rappresenta tutti.

3. Oliare, setacciare e raffinare un testo

È un'operazione lunghissima che prende molto tempo, ma raramente nella mia esperienza ci sono momenti in cui in classe si approfondiscono in modo così dettagliato le questioni linguistiche. Quando ogni bambino ha scritto il proprio pensiero si leggono e si decide l'ordine cronologico del testo. Poi si passa a una messa a punto in gruppo, che è uno dei momenti più importanti della scrittura collettiva.

Don Milani che ha appreso la tecnica della scrittura collettiva da Mario Lodi, in una lettera indirizzata al maestro di Piadena scrive:

Sesto giorno: Si detta il testo accettato perché ognuno ne abbia una copia davanti. Un intero pomeriggio (5 ore) in cui ognuno annota in margine (s'è scritto su mezza pagina) le proposte di correzioni, tagli, semplificazioni, aggiunte di concetti trascurati, ecc. Ognuno scriveva il testo concordato su mezza pagina in modo che sulla metà di destra libera poteva scrivere le modifiche che poi venivano comunicate per arrivare ad un ulteriore testo comune sul quale si continuava a lavorare (Lodi, Tonucci, 2017).

Quindi i bambini scrivono su mezza pagina non per lasciare spazio alle correzioni della maestra ma per annotare le loro correzioni che vengono condivise.

L'errore non è qualcosa di cui aver paura ma qualcosa che ci aiuta a riflettere un'occasione che fa crescere tutti.

In classe, per rendere concrete le azioni che facciamo nella messa a punto del testo, ho scelto tre momenti che oramai i bambini conoscono bene perché sono rappresentati da tre oggetti.

L'oliatura. Quando è il momento dell'oliatura prendo il bricco di metallo con l'olio e *lubrificiamo* il testo in modo che, come dicono i bambini, non scricchiola più. Per lubrificarlo utilizziamo delle parole legame, dei punti e delle virgole.

Poi passiamo alla *setacciatura*, che viene evocata da un vecchio setaccio in legno, quello che usano le nonne per togliere i grumi alla farina. Setacciare per noi vuol dire togliere quello che è di troppo, le cose che vengono ripetute. È un'operazione delicata perché presuppone un intervento sui piccoli testi scritti da ognuno. Nel rispetto della sensibilità di ognuno, prima di modificare qualcosa scritto da altri si chiede il permesso. Tutti i bambini sanno che il fine del lavoro è la creazione di un testo che non sia la somma degli scritti di ognuno ma qualcosa di migliore, di più bello. Un testo che da soli nessuno di noi sarebbe riuscito a scrivere.

L'ultima operazione che caratterizza la messa a punto del testo e la rifinitura. L'oggetto associato a questa azione è la carta vetrata. Dobbiamo rendere il testo liscio, *raffinato* come diciamo noi. A volte aggiungiamo un incipit o un finale, altre volte sostituiamo delle parole con dei sinonimi.

Quando questo lungo lavoro di messa a punto è terminato consegno ad ognuno il testo con il compito di rileggerlo con calma. Aspetto almeno un paio di giorni prima di chiedere della lettura e quando tutti sono convinti il testo è completo. Per sancire questo momento ed essere sicura che tutti si riconoscono nel testo procediamo alla firma. È un momento importante, i bambini dichiarano di voler formare il testo perché sentono che il proprio pensiero è presente nella collettività.

Mi piace riportare un brano di Bruno Ciari (1984) in cui racconta il momento della messa a punto collettiva del testo.

È martedì, giorno in cui, secondo quanto abbiamo stabilito, si leggono i testi liberi che i ragazzi hanno preparato.

Il testo di Alfiero sulla lucertola piace moltissimo. Parecchi ragazzi dicono: – Si stampa! Si stampa! – Ve ne sono altri due che piacciono molto e ottengono molti voti, il testo di Giuseppe (si era portato a letto il palloncino di gomma e, nel sonno, è scoppiato) e quello di Mario (fa il venditore di giornalini vecchi e col guadagno li compra nuovi). I tre testi devono essere messi a punto per la pubblicazione. Si accende la discussione.

Il momento della messa a punto nel mio lavoro a scuola sulla lingua è fondamentale. Mi accorgo di quanto i bambini conoscono la lingua che utilizzano, dello stile di ognuno. Mi offre situazioni concrete e piene di senso per affrontare regole e argomenti grammaticali. È importante perché ci aiuta a vivere l'errore in modo diverso; se desideriamo che la nostra classe diventi un gruppo in cui si possano esprimere e confrontare le fragilità di tutti, dobbiamo rivedere il concetto e il significato che nella scuola viene attribuito all'errore. Spesso, nella pratica didattica comune, l'errore viene considerato come qualcosa da evitare, che arresta il processo di apprendimento dei nostri alunni, e non un tassello fondamentale che ci aiuta a riflettere e a crescere. Ma se nel luogo per eccellenza deputato all'imparare, un bambino nel suo lavoro di apprendimento avrà paura di sbagliare, come si sentirà libero di mostrare le proprie fragilità?

Altro aspetto che ho notato nella lunga attività di messa a punto dei testi collettivi è la motivazione che fa sì che i bambini siano molto attenti e concentrati. È facile intuire che se un bambino scrive un testo e la riflessione sul testo si riduce alla semplice correzione dagli errori da parte del docente, la motivazione ad andare a capire cosa ho sbagliato è molto bassa.

Se invece in gruppo dobbiamo lavorare ad un testo collettivo che avrà un suo scopo, può essere pubblicato nel giornale della scuola, può essere spedito a compagni di un'altra scuola con cui siamo in corrispondenza o può diventare un capitolo del libro della staffetta, siamo tutti più attenti e concentrati. Anche perché non è la maestra che corregge, ma è il gruppo che riflette insieme e trova la forma migliore. C'è una corresponsabilità che è bene praticare a scuola.

Tullio De Mauro in molti suoi scritti parla della necessità di “risvegliare le energie intellettuali necessarie a capire un testo”. La motivazione che sostiene i bambini nella lettura e scrittura dei testi scritti insieme li aiuta sicuramente a trovare tali energie.

Ultima riflessione che mi viene da fare è che spesso, nella produzione di testi collettivi, accade che bambine e bambini che hanno difficoltà di fronte al foglio bianco, durante la messa a punto collettiva siano pronti ad intervenire e a portare contributi importanti. Dobbiamo essere attenti a modificare modalità e tecniche per far sì che il nostro collettivo sia veramente collettivo. Questo è

il compito principale di noi docenti: ricordare sempre che gli strumenti che abbiamo nella nostra *cassetta degli attrezzi* non vanno utilizzati modo dogmatico, ma in modo creativo. Non siamo al servizio dello strumento ma lo strumento ci sarà utile solo quando e se ci consentirà di trovare modi e tempi per rivolgerci a tutti. A volte ci sono bambini che nel loro foglietto, invece di scrivere una frase fanno un disegno, poi, nella discussione collettiva, riescono invece a regalare a tutta una speciale ricchezza di idee fornendo contributi originali.

4. La scrittura collettiva abitua all'ascolto e al rispetto delle opinioni altrui

Questa scoperta fu fatta anni fa da Don Lorenzo Milani, che la racconta in una lettera a Mario Lodi:

Con questo metodo anche i più sprovveduti e i più timidi si sentiranno a loro agio durante tutto il lavoro. Da nessuno, infatti, è preteso un pensiero completo e strutturato, ma solo l'apporto di idee e proposte parziali [...] La scrittura collettiva abitua all'ascolto, al rispetto delle opinioni altrui, a riconoscere vicendevolmente i valori e le capacità nascoste in ciascuno, a ridimensionare se stessi, a saper riconoscere che la propria opinione non sempre è la più giusta, a cercare non l'affermazione personale, ma l'interesse di tutti (Lodi, Tonucci, 2017).

Ho iniziato con la frase di una bambina mi piace concludere allo stesso modo. Una alunna di una seconda che si era cimentata nella scrittura collettiva di un capitolo della staffetta di scrittura di cui ho parlato, ha scritto una lettera per dare dei consigli ai compagni che avrebbero dovuto scrivere dopo di lei: "vi consiglio di essere molto concentrati e portare le vostre idee in giro per l'aula".

Mi sembra bello concludere con questa immagine di bambine e bambini che portano le loro idee in giro per le aule.

Bibliografia

- Ciari, B. (1984), *Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze.
- Lodi, C., Tonucci, F. (a cura di) (2017) *L'arte dello scrivere. Incontro fra Mario Lodi e don Lorenzo Milani*, Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi, Drizzona (Cr).

6. Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria

di *Sara Debiasi, Heidrun Demo*

Alla luce di un'analisi della letteratura che mette in evidenza forti problematiche rispetto all'efficacia e all'equità della pratica dei compiti a casa nella scuola primaria, il presente contributo propone l'alternativa del lavoro autonomo a scuola, in presenza, con la supervisione degli insegnanti. Il valore di questa pratica alternativa viene illustrato sul piano teorico della letteratura e attraverso l'analisi di alcune interviste di insegnanti che la praticano. Ne risulta un'argomentazione critica sui compiti a casa e sui loro limiti rispetto all'inclusione e una descrizione del potenziale della proposta alternativa del lavoro autonomo.

Lo scritto rappresenta una sintesi della tesi di laurea di Sara Debiasi, presentata e discussa alla Facoltà di Scienze della formazione Primaria della Libera Università di Bolzano con la supervisione di Heidrun Demo. Alcune parti di testo sono estratti del suddetto lavoro di tesi.

1. Introduzione

Con l'espressione "compiti a casa" ci riferiamo qui ad attività di apprendimento che hanno luogo "fuori da scuola" (Winne, Hadwin, 1999), in orario non scolastico (Cooper, 1989), ma sulla base di un impegno concordato a scuola (Meirieu, 2013). Solitamente non prevedono l'intervento diretto da parte degli insegnanti (Trautwein, Köller, 2013) e sono attività che l'alunna o l'alunno svolgono in un setting auto-organizzato (Winne, Hadwin, 1999).

Proprio queste caratteristiche hanno portato a considerare il momento dei compiti a casa come un momento con molte diverse funzioni educative. Basandosi sulle riflessioni di Cooper (1998) e Van Voorhis (2004), queste possono essere sintetizzate in tre grandi tipologie:

1. funzioni formative in relazione a traguardi di apprendimento (esercitazione/pratica, studio e preparazione per prove e verifiche);
2. funzioni formative in relazione a traguardi di sviluppo personale (auto-organizzazione, autoregolazione);
3. funzioni comunicative fra insegnanti e famiglie e fra alunni e famiglie.

In questo contributo proponiamo una riflessione critica delle funzioni formative dei compiti a casa, soprattutto in relazione allo sviluppo personale. Tradizionalmente i compiti a casa sono stati considerati, infatti, una delle principali forme di apprendimento autoregolato (Corno, 1994; Brunstein, Spörer, 2001). Questi vengono assegnati poiché consentirebbero un esercizio sistematico allo studio e promuoverebbero, in tal modo, l'autonomia e la capacità di autoregolazione del soggetto apprendente (Zimmerman, 1998). Una delle funzioni principali attribuite dagli insegnanti al compito per casa è quella di insegnare la responsabilità, l'autonomia e la capacità di autoregolazione di alunne ed alunni (Vatterott, 2009). Diversi dati di ricerca, però, mostrano i limiti di queste credenze e suggeriscono la necessità di un ripensamento del valore formativo dei compiti, soprattutto nella scuola primaria.

1.1. Il problema dell'efficacia dei compiti a casa nella scuola primaria

Una prima questione riguarda l'efficacia dei compiti a casa. Nel 1989 Cooper ha condotto una metanalisi esaminando 120 studi. Questa sintesi ha mostrato come l'efficacia dei compiti per casa nell'apprendimento sia strettamente collegata al grado di scuola frequentato. Le ricerche dimostrano, infatti, come nella scuola secondaria di secondo grado i compiti a casa effettivamente migliorano le prestazioni degli studenti del 20%, mentre il loro impatto cala al 10% nella scuola secondaria di primo grado per poi non portare nessun vantaggio in termini di apprendimento nella scuola primaria (Cooper, 1989).

Un ulteriore aspetto importante messo in evidenza da questa metanalisi riguarda l'efficacia dello svolgimento dei compiti in due contesti differenti: a casa ed a scuola. I compiti svolti in classe, durante l'orario scolastico, evidenziano effetti positivi sulle prestazioni di tutti gli alunni, indifferentemente dal grado di scuola frequentato. In particolare, alla scuola primaria l'effetto positivo ottenuto dallo svolgimento dei compiti in classe è di gran lunga superiore a quello ottenuto attraverso lo svolgimento dei compiti per casa (Campana, Lanfranchi, 2019).

Una seconda e più recente metanalisi, sempre realizzata da Cooper insieme

a Robinson e Patall, ha di fatto confermato la mancanza di impatto significativo dei compiti a casa sull'apprendimento di bambine e bambini nella scuola primaria. Tenendo in considerazione le diverse variabili che possono influire sulle prestazioni scolastiche (genere, livello di prestazioni iniziali, numero di alunni per classe...), è stata dimostrata una debole correlazione (pari a 0.19) tra quantità di compiti a casa e le prestazioni scolastiche ottenute (Campana, Lanfranchi, 2019). Ma tale relazione diminuisce a 0 nella scuola primaria.

L'influenza del grado scolastico sull'effetto dei compiti a casa nelle prestazioni scolastiche è stato confermato da più studi (Trautwein, 2007). Nello specifico nei primi anni della scuola primaria il tempo dedicato allo svolgimento dei compiti a casa sembra influire negativamente sulle prestazioni scolastiche. Inoltre, accanto a questo effetto negativo, gli studi dimostrano come i compiti a casa alla primaria possano diminuire l'interesse verso lo studio delle discipline (Campana, Lanfranchi, 2019).

Evidenze scientifiche più recenti rispetto all'efficacia dei compiti a casa, sono fornite dai risultati del test su scala internazionale Timss (Trend in International Mathematics and Science Study) svolti nel 2015 dagli alunni di quarta primaria e di terza della scuola secondaria di primo grado in Scienze e Matematica. L'indagine ha coinvolto i Paesi Ocse, tra cui è compresa l'Italia. I dati emersi dall'indagine mettono in rilievo come l'eccessiva quantità di compiti a casa non promuova una migliore prestazione ma, al contrario, possa nuocere al rendimento scolastico degli alunni. Interessante, in questo caso, è rilevare come gli alunni italiani di quarta elementare ottengono risultati positivi sia in matematica che in scienze, ma che gli alunni che studiano mediamente dai 31 ai 120 minuti a settimana riportano risultati migliori rispetto a coloro che dedicano periodi di studio più lunghi (Maviglia, 2018). Situazione analoga avviene per la disciplina scienze. In particolare, in questo caso, gli alunni ai quali non vengono assegnati compiti per casa ottengono 28 punti in più rispetto a coloro che svolgono compiti per casa (Maviglia, 2018). In una situazione opposta, rispetto a quella italiana, si collocano gli alunni finlandesi che, con sole tre ore di studio settimanali a discapito delle dieci ore dedicate dagli alunni italiani, ottengono risultati migliori nei test nella rilevazione più recente del 2018 (Campana, Lanfranchi, 2019).

1.2. Il problema dell'equità dei compiti a casa

Un ulteriore aspetto da considerare rispetto ai compiti a casa nelle classi, caratterizzate da una marcata ed evidente eterogeneità, riguarda il fatto che questi ultimi possono assumere la funzione di marcatori di disuguaglianze sociali e familiari e differenze individuali.

Philippe Meirieu (2013) sostiene che i compiti a casa, così come lo studio domestico, costituiscano un rinvio all'ineguaglianza: ineguaglianza delle condizioni abitative, ma soprattutto dell'ambiente familiare e culturale in cui vivono gli alunni.

Il momento dell'assegnazione dei compiti per casa porta l'insegnante a tenere presente di essere di fronte a persone ognuna diversa l'una dall'altra, con proprie storie personali, vissuti e abitudini differenti. Chi dispone di una stanza propria in cui studiare, chi può ricorrere a un fratello o ad un amico, chiedere aiuto a parenti che hanno già letto il libro che bisogna studiare, consultare un'enciclopedia o un atlante, consigliarsi con chi lo circonda circa i propri metodi di studio... costui non è affatto in condizioni di eguaglianza con chi studia in una stanza in cui la televisione è sempre accesa, senza interlocutori cui far riferimento in caso di difficoltà, senza sostegno in caso di sconforto (Meirieu, 2013, p. 13).

In maniera simile Kravolec e Buell (2000), all'interno del loro libro intitolato *The End of Homework*, sottolineano a loro volta il ruolo chiave giocato dal contesto socio-culturale delle famiglie di alunne e alunni: i compiti a casa possono essere occasione di successo per coloro che non hanno difficoltà scolastiche e vivono in un ambiente familiare confortevole ma, allo stesso tempo, creare situazioni frustranti se non addirittura dannose per i bambini che non abbiano un supporto a casa o che vivono in ambienti familiari più poveri.

Oltre alle disuguaglianze derivanti dall'ambiente familiare, altre forme di iniquità dei compiti a casa sono connesse alle differenze individuali di alunne ed alunni in fatto di stili cognitivi o di apprendimento, ma anche semplicemente di preferenze ed inclinazioni personali. La pratica comune di assegnare a tutte le alunne e a tutti gli alunni uno stesso compito per casa non facilita allo stesso modo ogni alunno ed ogni alunna. Ciascuno a suo modo, infatti, può riscontrare più o meno difficoltà, considerarlo più o meno stimolante/sfidante, impiegare più o meno tempo per risolverlo. Essere nella medesima classe non significa aver bisogno dello stesso stimolo, input o consegna dei compagni e questo diventa ancora più evidente in presenza di alunne ed alunni con una disabilità o bisogni educativi speciali (Tomlinson, 2006; Ianes, Macchia, 2008).

In sintesi, i dati di ricerca e la riflessione pedagogica hanno messo in luce l'importanza di un ridimensionamento della pratica del compito a casa nella scuola primaria, sia per la funzione formativa attribuito ad esso, la cui efficacia non è dimostrata dai dati di ricerca, sia rispetto al suo impatto sui processi di inclusione che la scuola è chiamata a promuovere.

Alcune ricerche che dimostrano come un alunno che non possieda capacità di autoregolazione difficilmente riesca ad apprendere da un compito a casa, sug-

geriscono anche che i processi di autoregolazione possono, invece, essere promossi efficacemente dall'insegnante attraverso un'ampia serie di modalità didattiche realizzate in classe (Zimmerman, 1998). In termini di equità ed inclusione, questo garantirebbe a tutte le alunne e tutti gli alunni di lavorare in un ambiente favorevole all'apprendimento e sotto la supervisione di adulti competenti.

2. La proposta alternativa del lavoro autonomo in classe

In una didattica basata sulla centralità dell'insegnante, i compiti per casa costituiscono uno dei pochi momenti e delle poche possibilità riservate alle bambine ed ai bambini per agire in autonomia, assumendo così un ruolo attivo nella costruzione delle proprie conoscenze (Antonietti, Cantoia, 2010; Honegger, Fresco, 2011). Di fronte alla consapevolezza della problematicità di dislocare nelle case di alunne ed alunni questo momento, diventa particolarmente interessante considerare un modo di fare didattica a scuola che ponga al centro l'alunno piuttosto che l'insegnante, il lavoro in classe piuttosto che quello a casa, l'attivazione di situazioni in cui l'alunno possa essere attivo e autonomo a scuola (Maviglia, 2018).

Diversi sono gli approcci pedagogici che vanno in questa direzione: il metodo Montessori che mette al centro il concetto di autonomia (Caprara, 2015), l'approccio della didattica aperta con la proposta di autodeterminazione (Demo, 2015) e infine la scuola libertaria con il concetto appunto di libertà (Codello, Stella, 2011). Si tratta di idee nate in contesti e tempi diversi con prospettive non sempre coincidenti e, anzi, in alcuni casi, anche in acceso dibattito fra loro. In questo contributo, però, è interessante esplorarne il punto di contatto: la messa a disposizione di bambine e bambini di un tempo e uno spazio in cui sperimentare la propria decisionalità e progettualità, con lo sguardo attento di un adulto capace di progettare un ambiente e i materiali da mettere a disposizione (Caprara, 2015), di osservare, accompagnare e di dare aiuto se richiesto (Demo, 2016), di rilanciare le esperienze dei bambini con domande capaci di attivare nuove esplorazioni (Guerra, 2019). Alla base vi è l'idea di una relazione educativa che non prevede trasmissione di conoscenza, ma piuttosto la responsabilità dell'adulto per la creazione di possibilità attraverso cui il bambino possa costruire conoscenza e competenza. In ognuna di queste proposte, infatti, bambine e bambini hanno l'opportunità di realizzare del lavoro autonomo, caratterizzato dalla libertà che li porta a determinare o, comunque, a contribuire a scegliere o progettare il proprio percorso di apprendimento. Hanno quindi la possibilità di fare esperienze di autodeterminazione a scuola, accompagnati da adulti competenti.

Senza scendere nei dettagli, ricordiamo qui brevemente come il costrutto dell'autodeterminazione, che sta alla base di tutte queste proposte, sia complesso e multidimensionale. Richiede lo sviluppo di molte e diverse abilità, come, per esempio, la conoscenza dei propri desideri e bisogni, ma poi anche quella di realizzare progetti coerenti con questi, verificarne l'efficacia ed eventualmente riorientarli (Mithaug *et al.*, 1998). È inoltre centrale considerare come l'autodeterminazione potrà aver luogo solo nel momento in cui anche il contesto abbia messo in campo elementi facilitatori (Hoffman, Field, 1995; Cottini, 2016), per esempio dando l'opportunità di scegliere o mostrando un atteggiamento di fiducia verso bambine e bambini e la loro capacità di riconoscere ciò che è meglio per sé. Le situazioni di lavoro autonomo creano questo contesto: mettono a disposizione un ambiente che, per come è strutturato, incoraggia decisioni e progettualità autonome. Rappresenta quindi una palestra ideale in cui sviluppare auto-organizzazione, autoregolazione, autonomia e assunzione di responsabilità.

A differenza della situazione che si crea con i compiti a casa, però, qui l'ambiente è uguale per tutti. A tutte le alunne e a tutti gli alunni sono garantite quelle pari opportunità che le case delle famiglie, necessariamente diverse per differenze socio-culturali, non possono garantire. Inoltre, la presenza degli insegnanti offre ad ognuno la possibilità di ricevere un supporto nello sviluppo di quelle abilità necessarie a gestire efficacemente lo spazio di autodeterminazione messo a disposizione. L'insegnante, infatti, può fare proposte di tipo metacognitivo (Demo, 2016), oppure può proporre forme strutturate di aiuto reciproco fra compagne e compagni di classe (Bohl, Kucharz, 2010) o riflessioni collettive e condivise nel grande gruppo delle assemblee o nel momento del cerchio (Codello, Stella, 2011; Peschel, 2003) e, in questo modo, sostenere lo sviluppo di competenze utili per lavorare in autonomia, fare scelte e progettare.

È inoltre utile mettere in evidenza come il lavoro mirato su queste competenze all'interno di una comunità scolastica permetta di prevenire il rischio di derive individualistiche. Se infatti, per usare il lessico usato da Codello e Stella (2011) prevasse una visione *liberal*, che mette cioè l'accento solo sull'aspetto dell'autonomia e dell'autodeterminazione, si darebbe un forte valore a situazioni che esaltano la dimensione individuale, perdendo di vista la dimensione, invece, comunitaria. Il fatto di proporre il lavoro autonomo all'interno di una comunità classe, o anche comunità scuola, piuttosto che nella solitudine delle singole case, porta alunne ed alunni a confrontarsi con la connessione fra scelte individuali e scelte di gruppo e, necessariamente, anche con l'idea di una responsabilità individuale strettamente in relazione con una responsabilità per il gruppo di appartenenza.

3. La ricerca

3.1. *Il design di ricerca*

La ricerca intende contribuire a rispondere a tre domande di ricerca:

1. La promozione di un lavoro autonomo e autodeterminato in classe può sostituire – completamente o in parte il compito a casa?
2. Quali sono le modalità di lavoro autonomo in classe che vengono adottate in sostituzione al compito a casa?
3. Quali valori aggiunti può apportare il lavoro autonomo in classe, rispetto a quello svolto a casa, in termini di inclusione?

I dati sono stati raccolti attraverso interviste ad insegnanti della scuola primaria che praticano con regolarità momenti di lavoro autonomo con i bambini e le bambine a cui insegnano. Il campione è costituito da un gruppo di 9 insegnanti (5 che lavorano secondo l'Approccio Montessori, 2 che insegnano in Scuole democratiche-libertarie ed infine 2 che si riferiscono alla Didattica Aperta)⁴.

L'intervista, di tipo semistrutturato, prevedeva 8 domande costruite intorno alle tre tematiche delle domande di ricerca: il lavoro autonomo e autodeterminato in classe in sostituzione del compito a casa, le modalità di lavoro autonomo adottate in classe e il valore aggiunto del lavoro autonomo in classe in termini di inclusione.

Le interviste sono state condotte e svolte fra maggio e giugno del 2020, in via telematica visto il periodo di chiusura delle scuole a causa della pandemia legata al Covid-19. Sono poi state trascritte e analizzate attraverso l'Analisi Strutturata dei Contenuti (Kuckartz, 2018). Nello specifico sono state create della macrocategorie deduttive a partire dalle domande di ricerca e, successivamente, in modalità induttiva sono state invece costruite le sottocategorie a partire dalle risposte dei partecipanti.

4. Giulia Consalvo, insegnante nella Scuola Montessori di Bressanone, formatrice dell'Opera Nazionale Montessori e consulente per le scuole Montessori; Silvia Cravedi, insegnante nella Scuola Montessori di Bolzano, con formazione Montessori e Cooperative Learning; Arianna Capoani, insegnante nella Scuola ad indirizzo Montessori di Rovereto; Serena Olivieri, insegnante nella Scuola del Bosco di Riva del Garda, accompagnatore, pedagogista, counselor biografico, praticien di educazione creatrice; Giulio Spiazzi, accompagnatore nella piccola scuola libertaria Kether a Verona; Emil Girardi, insegnante presso l'Istituto Comprensivo Bolzano I e formatore di insegnanti e genitori sui temi: pedagogia, didattica, tecnologie per la didattica, educazione ambientale. Amministratore Canale scuola coop soc Onlus; Karin Albertini, insegnante nella Scuola A. Langer, Istituto Comprensivo Bolzano II; Patrizia Fumanelli e Stefania Prati, insegnanti presso l'Associazione Alto Garda e Ledro "Le Ali dei Bambini", formazione Montessori.

3.2. Risultati della ricerca

I risultati sono qui presentati sulla base delle analisi relativi alle tre macro-categorie ricavate a partire dalle domande di ricerca: compiti a casa, lavoro autonomo, inclusione.

3.2.1. Compiti a casa

Dai dati emerge come gli insegnanti intervistati possiedano una visione critica dei compiti a casa. Concordano sul fatto che il compito a casa, considerato in termini di apprendimento, non procuri reale beneficio. La criticità più discussa è legata alla pratica di assegnare compiti uguali per tutte le alunne ed tutti gli alunni. Molti intervistati sono, infatti, fortemente convinti del fatto che sia importante differenziare le consegne di lavoro per bambine e bambini diversi, al punto tale che l'assegnazione di consegne unitarie per tutti possa diventare un problema.

Rispetto al valore e al senso dei compiti, io credo che il problema grande sia dato dal fatto che i compiti vengono assegnati a tutti bambini nella stessa maniera e allo stesso modo (Emil Girardi, intervista n. 4).

Inoltre, le insegnanti e gli insegnanti intervistati mettono in evidenza come il prodotto generato in un'attività svolta a casa sia fortemente determinato dal contesto familiare e dal supporto ricevuto dai genitori. Anche alla luce dell'esperienza fatta nel periodo di *lockdown* della scuola, le intervistate e gli intervistati rilevano quanto gli ambienti familiari influenzino la riuscita o meno del compito che i bambini realizzano.

Nel momento in cui il lavoro viene trasferito da scuola a casa vengono coinvolti necessariamente anche i genitori e molto spesso il compito è il prodotto del genitore e non dell'alunno (Arianna Capoani, intervista n. 7).

Ma io penso anche che, e ce ne siamo accorte proprio in questi giorni, in questo periodo di didattica a distanza, che tante volte i bambini sono in un ambiente che non aiuta all'apprendimento (Arianna Capoani, intervista n. 7).

Ed, infatti, un limite connesso al lavoro a casa evidenziato da un buon numero di intervistati concerne l'impossibilità, da parte dell'insegnante, di essere presente durante il processo compiuto dal bambino per la risoluzione del compito. Viene quindi meno quel lavoro di regolazione che l'insegnante può fare in classe

sia rispetto al processo di auto-apprendimento che all'auto-organizzazione dello svolgimento della consegna.

L'insegnante è sempre come il bastoncino per la pianta. L' insegnante non ti fa andare per strade che non potresti neanche essere in grado di compiere, quindi il bambino deve essere pronto anche a scegliere perché la Montessori parla di normalizzazione, nel momento in cui il bambino è normalizzato ovvero ha le capacità di scegliere e quindi di affrontare il lavoro autonomo, noi siamo lì per aiutarlo a trovare questa autonomia per poi scegliere e portare a termine il lavoro scelto (Silvia Cravedi, intervista n. 2).

Infine, molti degli insegnanti intervistati (7/9) ritengono che il tempo scuola possa e debba essere sufficiente per concludere tutte le forme di apprendimento strutturato e formale. Questo perché riconoscono il valore delle esperienze che bambine e bambini possono fare attraverso il gioco o altre attività di tempo libero a casa, che proprio per questa ragione non dovrebbe essere occupato con proposte strutturate predefinite dagli insegnanti.

Dobbiamo fare molto di più in classe in tutto il tempo in cui trascorriamo a scuola, piuttosto che dare da fare a casa e il pomeriggio deve essere sacrosanto e dedicato al gioco, che il gioco è una forma di autoeducazione incidentale enorme (Giulio Spiazzi, intervista n. 9).

[...] quindi per me il lavoro a casa è: “Fate altro” perché si impara anche cucinando insieme, facendo una ricetta e si imparano tante altre cose che non devono essere prettamente scolastiche (Silvia Cravedi, intervista n. 2).

3.2.2. Lavoro autonomo

I modi in cui gli insegnanti e le insegnanti intervistati organizzano i momenti di lavoro autonomo sono molto diversi fra loro e sono, naturalmente, fortemente influenzati dall' approccio a cui si ispirano personalmente o a cui si orienta la scuola in cui insegnano. In alcuni casi si tratta di approcci chiaramente codificati e con riferimenti molto precisi: per esempio nella scuola libertaria o in quelle con approccio montessoriano. In altri casi, si tratta di interpretazioni personali di principi di autonomia, libertà e autodeterminazione, che provano ad usare metodologie diverse, dalle stazioni, ai piani di lavoro o alle postazioni di lavoro.

Un aspetto che compare in modo trasversale nelle interviste, aldilà delle modalità organizzative e metodologie adottate, è legato alla strutturazione dell'ambiente. I risultati hanno messo in luce come la strutturazione dell'ambiente giochi un ruolo importante rispetto alla possibilità di autodeterminazione e di supporto all' autonomia del bambino: banchi ad isole, lavori a stazioni,

a postazioni, piani di lavoro, materiali Montessori, cartelloni delle attività fra cui scegliere, spazi dedicati e pensati per l'esercizio di specifiche abilità sono strategie didattiche necessarie per una buona riuscita e sviluppo di un lavoro basato sull'autonomia.

All'interno di un ambiente non strutturato, il bambino difficilmente riesce ad agire in autonomia, al contrario, può sentirsi smarrito. Inoltre, l'ambiente deve essere sempre modificato in base ai bisogni dei bambini cambiano nel tempo. Questa operazione può essere svolta in modo efficiente grazie ad una costante osservazione da parte dell'insegnante, effettuata durante il lavoro autonomo degli alunni. Un ambiente strutturato permette al bambino di essere autonomo e a sua volta il lavorare in autonomia da parte degli alunni permette all'insegnante di liberare del tempo (che altrimenti, in una lezione frontale, verrebbe utilizzato per spiegare) per poter osservare i bambini.

Nel predisporre l'ambiente al di là dei materiali, in tutte le sue caratteristiche bisogna cercare di rendere i bambini autonomi [...] La predisposizione dell'ambiente a 360° deve essere fatta per permettere un'autonomia completa al bambino (Patrizia Fumanelli e Stefania Prati, intervista n. 8).

[...] nell'anarchia non si riesce ad essere autonomi e se il lavoro libero non è guidato i bambini ci annegano, si sentono smarriti (Arianna Capoani, intervista n. 7).

Al lavoro libero corrisponde anche un'idea di insegnante, o di "accompagnatore", come viene definito dall'intervistato della scuola libertaria Kether. In questi setting di apprendimento, l'insegnante abbandona il ruolo centrale assunto durante una tipologia di lezione frontale. Il processo di decentralizzazione non equivale ad un "non fare nulla in classe": l'insegnante ha la possibilità di osservare, aiutare, supportare il processo di ogni singolo alunno, fornendo feedback, monitorando. Questo a sua volta lascia spazio alle bambine e ai bambini, alla loro possibilità di fare scelte ed autodeterminarsi. Così viene a modificarsi il ruolo assunto dal professionista della formazione che non è più protagonista, ma accompagnatore, sostenitore e facilitatore dei veri protagonisti dell'apprendimento che sono le alunne e gli alunni.

Devi essere capace tu, come insegnante, di decentralizzarti e di togliere l'idea che sei tu il centro di apprendimento del bambino (Serena Olivieri, intervista n. 6).

Autonomia promossa [...] dall'adulto che non impone il suo punto di vista, ma accompagna, sostiene. E però, appunto, l'autonomia ha sempre a che fare con la libertà e con le regole, con la struttura. Un bambino è davvero libero se è anche autoregolato (Giulia Consalvo, intervista n. 5).

3.2.3. Inclusione

I risultati ottenuti dall'analisi della terza macrocategoria dedicata all'inclusione mostrano che un lavoro autonomo, attuabile grazie ad un ambiente di apprendimento pensato e strutturato, facilita l'inclusione (intesa come apprendimento e partecipazione per tutti) in quanto ogni bambino lavora autonomamente all'interno di un ambiente e di una cornice condivisa, capace di accogliere una vasta pluralità di differenze. Infatti è emerso come la differenziazione delle consegne, in un ambiente a favore del lavoro autonomo, possa riguardare i tempi, gli spazi, i contenuti, il livello di competenza così come le modalità di svolgimento del compito.

Poi c'è anche il discorso della differenziazione, perché lavorare a postazioni vuol dire anche lavorare con compiti diversi, livelli diversi [...] Poi ci sono dei bambini che fanno molta fatica e quindi hanno bisogno di un affiancamento (Emil Girardi, intervista n. 4).

[...] E tutti fanno una cosa diversa quindi per forza non fa le stesse cose degli altri perché nessuno fa la stessa cosa. Tutti si trovano ad avere bisogno di interventi mirati (Arianna Capoani, intervista n. 7).

L'analisi dei dati mostra come il concetto di differenziazione – in questa sede – è rivolto a tutti gli alunni e non solo ad una minoranza con difficoltà, con Dsa o con Bes. Le differenze individuali riguardano ogni alunna e ogni alunno della classe e, tenendo conto di queste, le insegnanti e gli insegnanti progettano l'ambiente di apprendimento ed, eventualmente, consegne e materiali da mettere a disposizione.

In questo contesto, la categoria della differenza riguarda tutte le alunne e tutti gli alunni, diviene parte della normalità: è esperienza quotidiana di bambine e bambini il fatto che ciascuno abbia bisogno di fare attività diverse per imparare al meglio oppure sia interessato o interessata a tematiche differenti. In questo contesto gli insegnanti intervistati descrivono come un bambino con disabilità, con un Disturbo Specifico dell'Apprendimento o più in generale con un Bisogno Educativo Speciale non avverte lo stigma di una progettazione individualizzata o personalizzata.

Già il fatto che ognuno può lavorare autonomamente in modo diverso, se c'è il bambino che lavora al computer gli altri non si fanno domande rispetto al perché Leonardo sta lavorando al computer perché ognuno lavora nel suo modo, sono già abituati e quindi non emerge nemmeno la questione (Emil Girardi, intervista n. 4).

Quindi i bambini sanno benissimo che ci sono differenze tra gli alunni, ma queste sono diventate la normalità (Arianna Capoani, intervista n. 7).

4. Conclusioni

I risultati della ricerca illustrata in questo capitolo rappresentano in modo sistematico la riflessione di alcune insegnanti ed alcuni insegnanti che praticano nella loro quotidianità professionale il lavoro autonomo circa la possibilità di sostituire i compiti a casa con questa pratica. Ne emerge un quadro che rinforza alcuni aspetti della riflessione critica sui compiti a casa già tracciata nell'introduzione di questo articolo e conferma il valore dell'alternativa del lavoro autonomo a scuola attraverso il punto di vista della pratica professionale.

Nello specifico, il campione assume una posizione critica rispetto ai compiti a casa nella scuola primaria. La problematicità più evidenziata è quella legata ai temi dell'inclusione, come per altro già evidenziato nella riflessione pedagogica in letteratura. In primo luogo, viene esplicitata la critica alla pratica di assegnazione di compiti a casa uguali per tutte le alunne e per tutti gli alunni, argomentando come questa non possa rispondere ai molti e diversificati bisogni di bambine e bambini, in modo coerente con la letteratura sulla differenziazione che evidenzia la necessità di una pluralizzazione delle proposte per l'apprendimento al fine di dare un'efficace risposta alla diversità dei diversi apprendenti (Tomlinson, 2006; d'Alonzo, 2017). In secondo luogo, viene messo in rilievo come il contesto familiare vada ad impattare sul modo in cui l'alunno o l'alunna a casa risolvono le consegne proposte, esacerbando le disuguaglianze legate al background socio-economiche esattamente come viene descritto per esempio da Meirieu (2013) nel suo testo dedicato ai compiti a casa. Questo è accentuato dal fatto che l'insegnante non possa intervenire su queste dinamiche vista l'assegnazione delle consegne per un tempo non scolastico.

Per contro, descrivendo le pratiche di lavoro autonomo, gli insegnanti del campione mettono in evidenza l'importanza, in un contesto che voglia promuovere autonomia e autodeterminazione, del loro intervento, attraverso la progettazione e il monitoraggio. Per tutti gli intervistati, infatti, la strutturazione dell'ambiente rappresenta un elemento di fondamentale importanza capace di orientare e guidare indirettamente la capacità di scegliere e di organizzarsi di bambine e bambini. Un secondo elemento irrinunciabile è costituito dalla presenza dell'insegnante, con la sua postura coerente al lavoro autonomo: capace di lasciare posto alle iniziative delle alunne e degli alunni, ma anche di offrire supporto e struttura se richiesto oppure intervenire ponendo nuove domande, senza soffocare quelle di bambini e bambine. Entrambi questi aspetti, considerati cruciali, possono naturalmente essere messi a disposizione solo a scuola, nell'ambiente progettato e preparato insieme agli insegnanti e con la loro presenza e supervisione. Infine, gli insegnanti descrivono il contesto del lavoro autonomo come pienamente in grado di contribuire all'attuazione del principio di

differenziazione, sia in termini didattici in quanto capace di offrire un contesto in cui ciascun alunno possa trovare la proposta per lui più adatta, sia in termini di cultura della differenza quanto a supporto di un immaginario delle differenze nell'apprendimento come la normalità.

Confrontando queste riflessioni con le funzioni attribuite ai compiti a casa in letteratura, si vede come il lavoro autonomo possa assolvere pienamente alle funzioni formative in relazione a traguardi di sviluppo personale legati all'apprendimento autoregolato (Corno, 1994; Van Voorhis, 2004). Questo, inoltre, senza incorrere nei rischi di iniquità che un trasferimento di queste funzioni a casa implica, mettendo invece a disposizione un contesto facilitatore e il supporto di un adulto competente per tutte e tutti.

Bibliografia

- Antonietti, A., Cantoia, M. (2014), *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*, Mondadori Università, Milano.
- Bohl, T., Kucharz, D. (2010), *Offener Unterricht heute* [Didattica aperta oggi], Beltz, Weinheim e Basel.
- Brunstein, J.C., Spörer, N. (2001), *Selbstgesteuertes Lernen* [Apprendimento auto-guidato], in D.H. Rost (a cura di), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* [Dizionario di psicologia dell'apprendimento], Beltz, Weinheim, pp. 622-629.
- Campana, G., Lanfranchi, S. (2018), *A chi servono i compiti a casa?*, in "Psicologia e Scuola", 24, pp. 12-15. Disponibile su: www.giuntiscuola.it/psicologiaescuola/educazione.
- Caprara, B. (2015), *L'approccio Montessori*, in H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze*, Erickson, Trento.
- Codello, F., Stella, I. (2011), *Liberi di imparare*, Terra Nuova, Firenze.
- Cooper, H.M. (1989a), *Homework* [Compiti a casa], Longman, White Plains, New York.
- Cooper, H.M. (1989b), *Synthesis of Research on Homework* [Sintesi della ricerca sui compiti a casa], in "Educational Leadership", 47, pp. 85-91. Disponibile su: www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf.
- Cooper, H.M., Robinson, J.C., Patall, E.A. (2006), *Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003*. [I compiti a casa migliorano l'apprendimento? Una sintesi delle ricerche, 1987-2003], in "Review of Educational Research", 76(1), pp. 1-62. doi:10.3102/00346543076001001.
- Corno, L. (1996), *Homework is a Complicated thing* [I compiti a casa sono una cosa complessa], in "Educational Researcher", 25(8), pp. 27-30. doi:10.3102/0013189X025008027.
- Cottini, L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.

- Demo, H. (2016), *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento.
- Guerra, M. (2019), *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Hoffman, A., Field, S. (1995), *Promoting Self-Determination Through Effective Curriculum Development* [Promuovere l'auto-determinazione attraverso], in "Intervention in School and Clinic", 30(3), pp. 134-141.
- Honegger Fresco, G. (2011), *Dalla parte dei bambini. La scuola dall'obbligo all'oblio*, L'Ankora del Mediterraneo, Napoli.
- Ianes, D. (2016), *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008), *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.
- Kralovec, E., Buell, J. (2001), *End Homework Now* [La fine dei compiti a casa adesso], in "Educational Leadership", 58(7), pp. 39-42. Disponibile su: www.ascd.org/publications/educational-leadership/apr01/vol58/num07/End-Homework-Now.aspx.
- Kuckartz, U. (2018), *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [Analisi qualitativa del contenuto. Metodi, pratiche, tecnologie], Juventa Verlag GmbH, Weinheim.
- Maviglia, M. (2018), *I compiti a casa: troppi e inutili? Dai test internazionali, un dato apparentemente paradossale: troppi compiti fatti a casa nuociono al rendimento scolastico degli alunni*, in "Psicologia e Scuola", 2. Disponibile su: www.giunti-scuola.it/lavitascolastica.magazine.articoli.i-compiti-a-casa.
- Meirieu, P. (2013), *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, trad. it. Feltrinelli, Milano.
- Mithaug, D. et al. (1998), *The Selfdetermined Learning Model of Instruction: Engaging Students to Solve Their Learning Problems* [Il modello di insegnamento basato sull'apprendimento autodeterminato: coinvolgere gli studenti nel risolvere i propri problemi], in M.L. Wehmeyer, D.S. Sands (a cura di), *Making It Happen: Student Involvement in Educational Planning, Decision-Making and Instruction*, Brooks, Baltimore, pp. 299-328.
- Peschel, F. (2003), *Offener Unterricht* [Didattica aperta], Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Tomlinson, C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata: Strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*, LAS, Roma.
- Trautwein, U. (2007), *The Homework-Achievement Relation Reconsidered* [Rivedere la relazione compiti a casa-apprendimento], in "Learning and Instruction", 17, pp. 372-388. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.009.
- Trautwein, U., Köller, O. (2003), *The Relationship Between Homework and Achievement* [La relazione fra compiti a casa e apprendimento], in "Educational Psychology Review", 15, pp. 115-145. doi:10.1023/A: 1023460414243.
- Van Voorhis, F.L. (2004), *Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs* [Riflettere sul rituale dei compiti a casa: consegne e designs], in "Theory into Practice", 43, pp. 205-212. doi:10.1207/s15430421tip4303_6.

- Vatterott, C. (2009), *Rethinking Homework: Best Practices that Support Diverse Needs* [Ripensare i compiti a casa: buone pratiche a supporto di bisogni differenti], ASCD, Alexandria (Va).
- Zimmerman, B.J. (1989), *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning* [La prospettiva socio cognitiva sull'apprendimento auto-regolato], in "Journal of Educational Psychology", 81(3), pp. 329-339. doi:10.1037/0022-0663.81.3.329.

7. Differenziazione didattica e tecnologia: per una scuola in grado di accogliere tutti gli allievi, “non uno di meno”

di *Maria Concetta Carruba*

1. Classi complesse in una società complessa

L'ultimo anno scolastico ha lasciato un segno indelebile: l'emergenza sanitaria ci ha messo nelle condizioni di “attraversare” una complessità globale che, inevitabilmente, si è introdotta anche negli ambienti formativi. La società “liquida” (Bauman, 2014), ha lasciato il posto a una società che potremmo definire “sospesa”, alle prese con una matrisca di complessità che ha interessato ogni sfera della vita, inglobato ogni ecosistema relazionale. La didattica in presenza ha dovuto cedere il posto alla didattica a distanza (DaD), l'azione educativa perdeva il contesto fisico per cedere il posto “alle classi del non luogo”. Ci siamo ritrovati ad agire con una velocità che sembrava stridere con la lentezza necessaria per dare una cornice di senso all'emergenza sanitaria e trovare soluzioni adatte, efficaci. Come in ogni corsa che si rispetti, i più “allenati” sono riusciti a tenere il passo con le richieste dettate dalla DaD, i meno abituati al digitale hanno fatto più fatica. Le differenti proposte hanno messo in luce quanto il divario digitale sia ancora una costante nel contesto scuola, quanto ancora molto ci sia da fare in questa direzione. In questa situazione così particolare, senza eguali, è emerso chiaramente quanto per poter accogliere, coinvolgere, raggiungere tutti gli allievi sia necessario proporre una didattica in grado di rispondere alle loro caratteristiche e ai loro bisogni. Non si tratta di mezzi, di strumenti. Si tratta di ripartire dal “come” insegnare, “come” fare scuola per evitare processi che generano esclusi. Anche nella DaD è emerso come a fare la differenza siano stati gli approcci, le proposte educative e non la tecnologia usata per ospitare i processi o quella posseduta dagli studenti, se non relativamente alla possibilità di partecipare o meno alle lezioni in assenza di rete o di dispositivi. La pandemia ha generato nuovi bisogni individuali e amplificato le complessità (Carruba, 2020) anche all'interno del contesto scolastico, ha generato non poco panico. Al contempo, però, ci ha permesso di fare provvista di quelli che Frabboni definisce “sassolini bianchi” (Frabboni, Pinto Minerva, 2013) ovvero di strategie efficaci e durature per con-

tinuare a progettare una scuola inclusiva, innovativa, incisiva non solo sul piano della formazione degli studenti ma relativamente al loro progetto di vita.

2. La scuola di tutti e di ciascuno

Aristotele affermava che lo studio è la migliore previdenza per la vecchiaia, un'opportunità per la persona per crescere ed accrescere le proprie competenze. La Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino¹ del 26 agosto del 1798 all'art. 22 recita: “L'istruzione è un bisogno di tutti. La società deve favorire con tutto il suo potere i progressi della ragione pubblica e, mettere l'istruzione alla portata di tutti i cittadini” (Saitta, 1952). Il diritto all'istruzione pubblica come esigenza sociale si afferma già partire dall'Ottocento, periodo in cui si riflette sui diritti di libertà grazie alla classe borghese che si attesta come nuova forza sociale e politica. Questo diritto è stato la prima forma di dovere pubblico e, cioè, una prestazione dello Stato a favore di tutti cittadini e le cittadine (Sacchi, 2007). La nostra stessa Costituzione, in più articoli evidenzia come l'istruzione sia da considerarsi un diritto personale inalienabile. Senza voler troppo andare indietro nel tempo o puntare sui percorsi storici e legislativi che ci hanno permesso oggi di poter progettare una scuola “di tutti e con tutti”, è bene non perdere di vista che il diritto all'istruzione è connaturato alla persona e non può (oltre che non deve) essere legato o condizionato a situazioni personali o sociali di qualsivoglia natura. La Legislazione italiana identifica la scuola come una comunità di dialogo, ricerca-azione ed esperienza basata su valori democratici con lo scopo di promuovere lo sviluppo e la crescita della persona in tutte le sue sfaccettature. All'interno di essa ciascun individuo mira a sviluppare le proprie potenzialità e la vive come opportunità di realizzazione personale e sociale. Tutti gli allievi, nessuno escluso, nella pari dignità riconosciuta, hanno diritto a prendere parte alla “comunità di apprendimento” (D.Lgs. n. 227/2005, articolo 1, comma 1) e di vedere rispettate le proprie caratteristiche ed esigenze. Una scuola si può definire inclusiva quando guarda a tutti gli allievi e si occupa delle loro potenzialità evitando forme di esclusione e lavorando per abbattere le eventuali barriere che limitano l'accesso alla vita scolastica, sociale, didattica ed educativa. L'Inclusive Education è un principio pedagogico ma anche giuridico che si lega a due principi fondamentali della Costituzione italiana:

- l'uguaglianza sostanziale, articolo n. 3 comma 2;
- la solidarietà, di cui si parla ampiamente nell'articolo n. 2.

1. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, Versailles, 26-08-1789.

L'educazione inclusiva poggia le sue basi sulla convinzione che la diversità debba essere considerata una risorsa (Terzi, 2005) e sull'importanza di garantire a tutti gli allievi l'adeguato ben-essere a scuola. In classe dimensione soggettiva e quella collettiva si incontrano (Iavarone, 2008) in modo autentico. A scuola gli studenti sperimentano quotidianamente occasioni di crescita culturale, intellettuale e di apprendimento. Allo stesso tempo, però, ogni allievo, durante il percorso scolastico, deve imparare a fare i conti con la fatica, con alcune possibili difficoltà, con errori, con insuccessi ed esperienze relazionali non sempre semplici da gestire. È compito degli insegnanti essere presenti e accompagnare l'allievo durante tutto il processo proprio perché il clima di classe e le esperienze scolastiche, seppur indirettamente, influenzano anche:

- la qualità del progetto di vita;
- il lavoro sulla consapevolezza dei propri punti forza e criticità;
- il benessere.

Riconoscere e prendere atto della propria competenza aiuta ad indirizzare le energie, a definire meglio i propri obiettivi (Shaw, Mackinnon, 2004), a riconoscere le aspettative proprie e altrui, a porsi in modo adeguato dinnanzi ad ostacoli e difficoltà. È dalle criticità che si impara a sfruttare i propri punti di forza, è nella fatica che ci si sperimenta capaci di trovare soluzioni. Non si tratta solo del rapporto malattia/salute, tra stare bene/stare male ma, come chiarisce Canevaro (2006), di riorganizzazione della quotidianità per il raggiungimento del ben-essere personale anche in presenza di una eventuale malattia o difficoltà. L'ambiente, gli incontri e le opportunità influenzano lo sviluppo e il ben-essere. L'inclusione non ha bisogno di strumenti speciali ma di approcci educativi che mirano alla differenziazione (Tomlinson, Imbeau, 2012) come processo necessario per consentire a tutti di partecipare in classe. L'educazione inclusiva permette alla scuola di riempirsi di qualità (Canevaro, 2007): una scuola dove tutti gli allievi possono imparare, nel rispetto dei loro tempi e delle loro caratteristiche ma all'interno di una dimensione collettiva.

3. Il modello della Differenziazione Didattica come risposta alla complessità

Comenio nel lontano 1592-1670 definiva la didattica come l'arte di insegnare tutto a tutti. Il "tutto" cui egli si riferisce, implica la capacità degli insegnanti di identificare i contenuti essenziali per una determinata società, all'interno di uno specifico periodo storico, in funzione delle caratteristiche della persona.

All'interno della frase di Comenio possiamo già individuare i principi inclusivi della moderna Pedagogia Speciale: gli esseri umani differiscono per un'infinita molteplicità di fattori. La consapevolezza della diversità umana ci impone, come esperti dell'educazione, di riflettere su quanti tipi di intelligenza si possono riscontrare nell'essere umano. Se negassimo la pluralità delle intelligenze, dovremmo accettare l'assunto secondo il quale un individuo può essere valutato solo come più o meno intelligente e più o meno "ritardato" (Greco, 2009). Considerato, invece, che esistono una pluralità di intelligenze (Gardner, 2016), ci è concessa la possibilità di constatare che ciascuno è il risultato di fattori genetici, culturali e sociali che lo rendono più predisposto ad apprendere a partire da alcuni campi di esperienza piuttosto che altri. Nella misura in cui la persona ha caratteristiche personali che derivano dalla sua condizione di disabilità, per poter apprendere ha bisogno non solo di seguire le personali inclinazioni ma individuare soluzioni e strategie per lui possibili. Pur consapevoli che processo di sviluppo e quello di apprendimento non coincidano (Vygotskij, 1987), occorre riconoscere che le opportunità offerte durante il momento formativo costituiscono l'area dello sviluppo potenziale. L'apprendimento orienta e stimola i processi interni di crescita. Se i processi formativi determinano la vygotskijana zona di sviluppo prossimale allora la cultura, l'insegnamento, le relazioni sociali rendono possibile l'evoluzione e il potenziamento dell'essere umano. I processi che gli insegnanti conducono e guidano a scuola hanno un ruolo centrale: maggiori sono le opportunità offerte agli allievi per accedere ai contenuti, più efficaci saranno le risposte che essi potranno attivare durante la loro crescita. La scuola è per sua natura il luogo dove tutti gli educandi devono poter acquisire le competenze indispensabili per decodificare la realtà che li circonda e per tradurre in azioni pratiche quanto appreso. L'istruzione attenta alle diversità presenti in classe diventa strategia efficace per fondare l'azione educativa della scuola: sapere, saper fare, saper essere e, oggi più che mai, saper stare insieme. La differenziazione didattica raffigura la risposta per poter insegnare tenendo conto delle esigenze dei singoli senza dimenticare la dimensione classe. Essa è

una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (d'Alonzo, 2016).

È la base di un processo inclusivo, di una didattica aperta (Demo, 2016), di un insegnante che si preoccupa di accogliere. Se ne possono evidenziare anche dimensioni etiche: la conoscenza, l'esperienza scolastica positiva, non possono essere negate agli allievi con disabilità. È compito dell'insegnante trovare so-

luzioni perché a chiunque sia concesso di apprendere e di esprimere la propria competenza in classe. Per poter agire in questa direzione occorre superare l'ansia del programma (che purtroppo ancora i nostri giorni permane) e degli obiettivi. Abbracciando una programmazione per competenze, la differenziazione diverrebbe un processo quasi naturale. La competenza deve essere interpretata, a livello Europeo, come la combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. È la chiave per lo sviluppo personale e l'assunzione del ruolo di cittadino attivo. Dalla metà degli anni Novanta, l'Unione Europea ha cominciato a riflettere sulle competenze e nei lavori di Lisbona del 2000 definisce tre obiettivi essenziali:

- definire le competenze in chiave europea;
- innalzare i livelli di qualità dell'istruzione;
- riconoscere il valore degli apprendimenti non formali e informali.

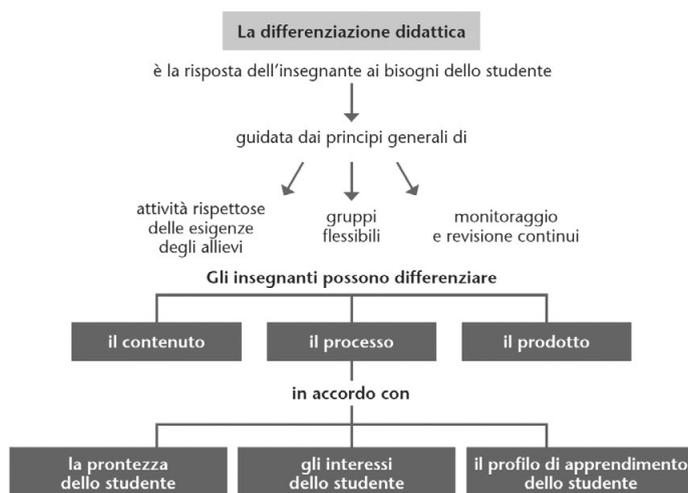
Ogni competenza contribuisce a fornire all'individuo le strategie necessarie per muoversi nell'attuale società della conoscenza. Il rinnovamento didattico (d'Alonzo, 2016), risorsa preziosissima per rispondere alle esigenze di tutti gli allievi, prevede di modificare il tradizionale modo di "fare scuola" per accogliere modalità più flessibili e percorsi alternativi. Le classi devono essere condotte da insegnanti capaci di accogliere la diversità e di educare i propri allievi a saper riconoscere in essa un'opportunità per crescere e sperimentarsi esseri sociali fondati sulla relazione. Questa sensibilità sarà loro molto utile anche per rispondere alle difficoltà del nostro tempo storico che non consente immediate ricadute sul piano lavorativo degli sforzi operati durante l'apprendimento.

Non si può pensare di introdurre un modello, come quello della differenziazione per includere, senza un dimensione grupppale: il singolo docente che agisce in questa direzione non basta. È sempre prezioso il lavoro di squadra, l'unitarietà di intenti (d'Alonzo, 2008) perché si possa davvero lasciare il segno. L'inclusione si realizza tra i banchi, nel lavoro didattico del quotidiano, nel pensiero che sta dietro all'impostazione degli spazi che accolgono gli studenti, nello sguardo (Palmieri, 2003) di chi li accompagna nella crescita consapevole di avere il dovere di promuovere curiosità e desiderio. I metodi tradizionali spesso falliscono (d'Alonzo, 2016) proprio perché non tengono conto delle caratteristiche personali degli studenti e prevedono approcci standardizzati: la differenziazione colora le classi di linfa nuova e molteplici vie per arrivare agli educandi. Non si procede più per percorsi precostituiti ma se ne costruiscono molteplici per consentire a tutti di raggiungere la meta finale: ciascuno con il proprio ritmo, ognuno con le proprie caratteristiche. Qualcuno avrà bisogno di modificare i contenuti, altri il processo, altri ancora il prodotto. Quello che conta è poter consentire a tutti la stessa preziosa possibilità di apprendere in modo significativo in classe. Non

può bastare aprire le classi alla disabilità se poi non si è capaci di permettere a tutti la partecipazione attiva: stare a scuola non significa solo essere fisicamente presenti in classe, occorre poter imparare, avere occasioni di crescita e condividere le competenze apprese. Gli studenti sono tutti diversi (Tomlinson, Imbeau, 2012): usano differenti modi per apprendere, procedono con svariate velocità, sfruttano sistemi di supporto e molteplici strategie. Uno dei compiti dell'insegnante è di garantire che, a prescindere dal come, ciascun allievo padroneggi contenuti fondamentali e di "costruire ponti e percorsi ad hoc" per collegare ognuno di loro al sapere e alla competenza. Questo insegnamento flessibile concede e regala "spazio" alla varietà (ivi, p. 43) degli studenti. Ogni docente per assicurarsi che ciascun discente possa accedere attivamente e in modo autentico al processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe avviare la sua progettazione dell'attività didattica a partire da queste semplicissime domande:

- Chi c'è con me in classe?
- Di che cosa hanno bisogno i miei alunni per progredire?
- Che cosa posso fare e come devo intervenire perché nessuno sia escluso durante l'attività didattica?

Le risposte agevolano l'insegnante a divenire promotore e facilitatore della differenziazione in classe. La mappa concettuale che segue ne mostra i pilastri teorici e metodologici del modello della Differenziazione Didattica:



Rappresentazione in mappa concettuale del modello di differenziazione didattica (Tomlinson, 1999)

Agendo sul contenuto, il docente ha la possibilità di rendere accessibile il materiale didattico. Per proporre acquisizioni di abilità e conoscenze agli allievi, l'insegnante deve conoscerli a fondo e imparare a individuare le necessarie personalizzazioni perché un qualsiasi contenuto possa risultare di facile accesso per tutti. Le loro caratteristiche guideranno l'individuazione delle modifiche più opportune: l'allievo con disabilità visiva avrà necessità di "tradurre" i contenuti visivi in modalità per lui agevoli; nel caso della disabilità uditiva sarà necessario prevedere alternative testuali e sottotitolazioni per evitare inaccessibilità di alcuni contenuti video; usare un font dyslexia friendly consentirebbe un più agevole approccio al testo scritto per gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento; mappe concettuali, sintesi e schemi potrebbero divenire funzionali anche per i discenti con disabilità intellettiva. Si agisce sui contenuti per rispettare le esigenze dei singoli senza per questo snaturare il materiale o renderlo meno efficace per tutti gli altri studenti presenti in classe. Ma il contenuto da solo non può bastare. Servono un pensiero e una progettazione adeguata del processo: come fanno gli studenti a dare un senso al contenuto proposto? Apprendere significa appropriarsi di competenze e al contempo ingaggiare l'individuo in un processo di cambiamento (Aa.Vv., 2011). L'allievo deve potersi rendere conto che le nuove acquisizioni sono per lui accessibili, possibili e soprattutto spendibili non solo nel contesto classe ma nella vita più in generale. Il discente è, e deve essere, parte attiva di questa costruzione di senso e quindi tutte le "attività" dovranno avere impostazioni flessibili tali da consentire a ciascuno di poterle modificare in base alle proprie caratteristiche. Ogni alunno potrà scegliere il proprio stile di apprendimento (Dunn, Dunn, 1993), preferire una o più intelligenze (Stenberg, 1985) da allenare e gestire il cammino verso l'acquisizione. Perché si possa davvero parlare di differenziazione anche i processi valutativi devono saper tenere conto delle particolari caratteristiche dei singoli: non basta una prova standardizzata ma servono compiti autentici. Gli educandi dovrebbero essere posti davanti a problemi da risolvere per usare trasversalmente ciò che hanno acquisito a livello teorico in chiave pratica.

Le valutazioni di alta qualità dovrebbero guidare gli studenti a comprendere quali siano i risultati fondamentali di apprendimento, la loro condizione individuale rispetto ai risultati attesi e i modi in cui possono lavorare efficacemente per massimizzare il loro sviluppo verso e oltre questi risultati (Earl, 2003).

Il modello di differenziazione proposto da Tomlinson adotta l'idea che per garantire a ogni studente l'opportunità di utilizzare al massimo le sue capacità di apprendimento bisogna dar forma e coltivare (Tomlinson, Imbeau, 2012) quattro elementi: l'ambiente di apprendimento, il curriculum, la valutazione e l'istruzione.

Il primo elemento è il contesto fisico ed emotivo ove la formazione avviene e prende forma. La struttura, la disposizione e l'organizzazione possono incoraggiare e predisporre condizioni per un apprendimento significativo (d'Alonzo, 2004). L'insegnante ha un ruolo estremamente centrale e la tecnologia può divenire un ottimo strumento facilitante.

Il curriculum viene definito come un piano, un programma attento per coinvolgere e coinvolgere gli studenti nel cammino verso la conoscenza, la competenza e lo sviluppo di abilità pratiche. La pianificazione efficace incentiva e promuove esperienze di successo per gli allievi (Erickson, 2006). "La valutazione è una raccolta di dati e un processo di analisi che stabilisce il livello di raggiungimento dei risultati essenziali da parte degli studenti e, attraverso le informazioni raccolte, ispira le decisioni riguardo all'istruzione e alla sua pianificazione" (Tomlinson, Imbeau, 2012). Il meccanismo utilizzato per donare agli studenti i contenuti è l'istruzione che colloca il docente nella posizione di collante in grado di aiutare gli allievi a trovare corrispondenza tra conoscenze e abilità. L'istruzione inclusiva offre percorsi differenziati perché i risultati di apprendimento possano realizzarsi per tutti gli educandi e, a prescindere dalla strada scelta o necessaria (perché spesso la disabilità prevede strade obbligate), tutti siano in grado di raggiungere la meta.

4. L'innovazione didattica come necessità

La vera innovazione non passa dagli strumenti, o almeno non solo. La tecnologia, gli strumenti sono neutri. Positivo o negativo può essere l'uso che ne facciamo (Fasoli, 2019). Questo vale nella vita in generale e in modo particolare rispetto al contesto scolastico: non è lo strumento digitale a definire la qualità della proposta didattica, ma il modello pedagogico sulla base del quale è stato avviato. A lungo abbiamo sentito parlare dell'importanza dell'innovazione, dell'esigenza di una scuola più innovativa che sia in grado di divenire spazio significativo per i nostri studenti, luogo ove il motore della motivazione li spinge e li conduce verso il progetto in fieri del loro essere nel mondo. Basti pensare ai piani FORTIC, agli investimenti sul piano della formazione al digitale del personale docente, ai devices che oggi sono presenti in classe superando la logica del "laboratorio di informatica". Come qualsiasi altro strumento di insegnamento e apprendimento la tecnologia può essere efficace solo se usata bene, la sola presenza non può in alcun modo determinare cambiamento o apportare migliorie di sorta. Non è che una tecnica, uno strumento al quale dobbiamo affidare compiti e dal quale dobbiamo pretendere di trarre vantaggi per l'uomo. Certamente il digitale, la ricchezza e la varietà delle produzioni tecnologiche

ci offrono una grande opportunità per rinnovare anche i contesti educativi. La DaD ci ha mostrato in modo molto chiaro e netto che lo strumento senza una dimensione pedagogica non si traduce in innovazione. È stato faticoso gestire la DaD, per gli insegnanti, per gli studenti, per le famiglie. Questo perché, in gran parte delle situazioni, la didattica tradizionale è stata riversata in rete senza alcuna riorganizzazione sul piano pedagogico. In parte non c'è neppure stato il tempo, si è trattato di un adattamento veloce ad esigenze che mai ci saremmo aspettati. In parte, però, ci racconta dell'abitudine ad usare gli strumenti solo in rare occasioni e solo come alternativa alla lezione tradizionale senza ridefinire le tecniche di *engagement*, i tempi, e le strategie didattiche attive e inclusive. La vera innovazione sarà, alla luce anche delle recenti esperienze, riuscire ad inserire questi strumenti all'interno di una cornice di senso, di un modello pedagogico forte e solido che sia in grado di ipotizzare strade, strumenti, modalità differenti per allenare le competenze di cui i nostri studenti hanno bisogno. Oggi, ora, adesso.

5. La tecnologia come risorsa per l'innovazione

L'avvento della tecnologia e la sua introduzione all'interno delle classi, ha permesso di scoprire e riconoscere le potenzialità inclusive del digitale: il primo interesse nei confronti del multimediale era strettamente legato all'interattività e al fatto che potesse rendere più attraente la didattica. Gli ultimi sviluppi in termini di devices, software e applicazioni e la crescente attenzione rivolta all'accessibilità ha permesso di cogliere il grande valore di questi strumenti anche in campo educativo consentendo agli allievi, nessuno escluso, occasioni di successo e partecipazione. La diffusione globale del web 2.0, nel suo potenziale interattivo che supera la staticità della sua prima versione (web 1.0), pone la nostra scuola davanti a una grande sfida: nella *poikilia*² (Montanari, 1994) tecnologica del nostro tempo storico appare oggi indispensabile, per rispondere a una complessità della classe sempre più crescente, tenere conto della singolarità dei bisogni degli allievi. Perché la tecnologia svolga un ruolo inclusivo, occorre che sia utilizzata come uno degli mezzi per limitare o, laddove possibile, superare le difficoltà determinate da una disabilità o da problemi. Questa visione consente di superare le concezioni tecnofobiche e al contempo rende più realistiche quelle tecnofile: la tecnologia non è panacea di tutti i mali e non è la soluzione a tutte le difficoltà della scuola. Essa è occasione e opportunità nelle

2. Il sostantivo ποικιλία [-ας, ή] significa letteralmente: mistura, contaminazione, compresenza priva di confini certi.

mani sapienti. È l'uomo che crea la tecnica e pertanto deve poterla padroneggiare in modo da non divenirne schiavo. Non esistono soluzioni tecnologiche che possano andare bene per tutti, ci sono però approcci e utilizzi in grado di permettere la personalizzazione degli strumenti in funzione delle proprie esigenze e degli obiettivi che si intende raggiungere.

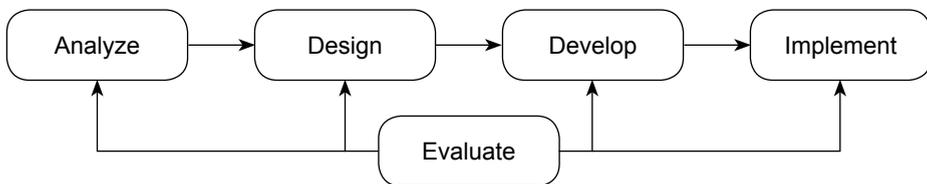
La Scuola digitale di cui tanto si discute anche a livello europeo, è prettamente laboratoriale (Kilpatrick, 1962) e, per sua natura, tendenzialmente inclusiva: la tecnologia, infatti, consente di sfruttare più canali contemporaneamente per presentare i contenuti e promuove occasioni per lavorare in gruppo. Così facendo, lo stile di insegnamento del docente incontra i differenti e plurimi (Gardner, 2016) stili di apprendimento presenti in classe. Allo stesso modo, anche gli studenti nel lavoro di gruppo sperimentano e prendono coscienza delle diverse modalità adottate dai compagni per rispondere allo stesso stimolo e svolgere un compito. Lo stile di apprendimento non è solo il risultato di atteggiamenti e predisposizioni ma può anche essere interpretato come il risultato delle capacità di adattamento in base alle caratteristiche personali. Nella misura in cui una disabilità genera compromissioni, inevitabilmente induce l'individuo a trovare forme di compensazione sfruttando le capacità residue (d'Alonzo, 2012).

L'avvento della multimedialità si propone come nuovo contesto comunicativo, come strumento operativo, linguaggio e cultura che contamina e permea le forme sociali interindividuali e di massa (Cattaneo, Rivoltella, 2010, p. 19).

L'incontro con le esigenze dei compagni, l'uso di soluzioni tecnologiche e la possibilità di vivere un contesto scolastico che si preoccupa di includere determina, certamente, strategie adattive personali (Stella, Federici, Scherer, 2016) differenti rispetto a quelle che l'allievo avrebbe attivato all'interno di un ambiente formativo che mira all'uguaglianza più che all'equità.

Usare la tecnologia per includere significa individuare le caratteristiche degli strumenti a nostra disposizione per poterle sfruttare in risposta ai bisogni dei propri allievi. Non esiste una soluzione tecnologica che possa definirsi la più accessibile per eccellenza o universale per tutti gli studenti; esiste però un approccio pedagogico necessario per poter utilizzare le risorse in modo autentico e inclusivo.

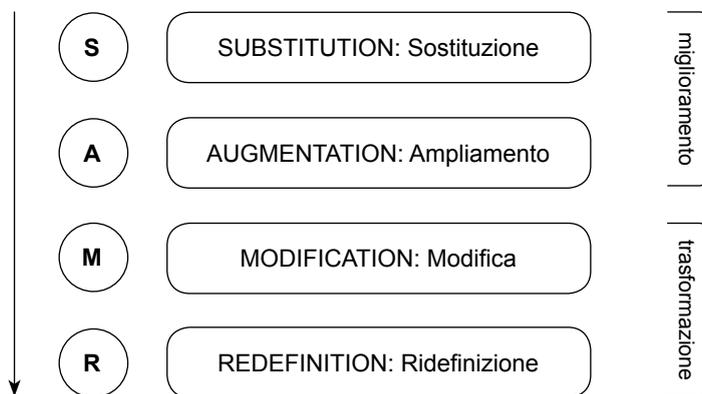
Uno dei modelli teorici cui poter fare riferimento, per una didattica inclusiva e in linea con i principi della Differenziazione Didattica, può essere rappresentato dal modello ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate) sviluppato negli anni '70 e introdotto in campo educativo da Tyler nel 1949 (Gibbons, Boling, Smith, 2014). Modello preso in prestito dall'ambito del Design ingegneristico e meccanico:



Il processo educativo si avvia con l’analisi del contesto (utenti e risorse compresi) e la definizione di un piano di fattibilità. Dopo questa prima analisi sul setting, si programmano le azioni didattiche, individuando tutti gli strumenti di progettazione necessari per il raggiungimento di obiettivi e acquisizioni di competenze previste. Il docente, esperto di design educativo, potrà occuparsi dei materiali didattici da presentare seguendo le fasi individuate durante la fase di programmazione. Il “progetto” strutturato dal docente, potrebbe, durante il processo, subire alcuni riadattamenti in base alla classe, agli allievi e alle reazioni degli allievi al contenuto presentato. Il percorso viene valutato non solo a conclusione ma anche con un monitoraggio in itinere, utile soprattutto laddove siano necessari ulteriori aggiustamenti per rispondere meglio alle esigenze degli studenti.

Da un lato questo approccio chiarisce l’importanza di evitare improvvisazioni e di progettare in campo educativo con rigore e precisione e, dall’altro lato, mette in evidenza come siano a volte necessari degli adattamenti per garantire a tutti i discenti un vero e proprio apprendimento significativo (Ausubel, 1987).

Il modello ADDIE, per avere un quadro più inclusivo, può essere integrato con quello teorizzato nel 2010 da Ruben Puentedura: il modello SAMR (Murphy *et al.*, 2017) (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition). Esso è fondamentale per valutare i diversi livelli di integrazione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento-apprendimento. L’autore ne individua quattro fasi necessarie per verificare l’efficacia dell’introduzione delle tecnologie digitali nella pratica didattica:



Proveremo ora a comprendere il significato dei termini che sono alla base del modello. La sostituzione genera miglioramento quando la tecnologia viene usata come alternativa alle proposte tradizionali senza però determinare cambiamenti radicali. Ciò avviene, per esempio, quando gli allievi utilizzano Applicazioni per scrivere sui dispositivi una relazione attraverso “penne digitali”³ in grado di consentire l’uso della propria grafia invece della tradizionale carta e penna. Per molti allievi potrebbe essere più veloce e chiaro l’uso del dispositivo anche nell’ottica dell’archiviazione dei materiali o della gestione spaziale che appare più complessa sul foglio di carta. Per quanto concerne l’ampliamento, le migliorie sono relative soprattutto alle modalità di esecuzione del compito. Ritornando all’esempio precedente, durante la relazione lo studente potrebbe decidere di inserire grafici, immagini, foto e allegati che con l’uso del quaderno non sarebbero stati possibili in termini di tempo e risultato. Con la modifica la tecnologia comincia a svolgere il suo ruolo trasformatore in quanto incentiva e promuove il potenziamento dell’apprendimento. Se la relazione dell’esempio che ci sta guidando verso una maggiore comprensione del modello, venisse poi pubblicata sul sito della scuola, sul blog della classe e ottenesse visibilità, lo studente potrebbe essere nettamente più motivato e attento sapendo che il pubblico reale potrà esprimere giudizi e che anche altri studenti potranno produrre altri, e forse più efficaci, elaborati. Con la ridefinizione la tecnologia permette di ottenere risultati migliori e genera una più piacevole esperienza di apprendimento. Si potrebbe, infine, richiedere una sola presentazione finale per classe e quindi favorire il lavoro di gruppo (Agosti, 2006, p. 154) e l’interazione cloud per lavorare in contemporanea sul compito in modo collaborativo. All’interno di attività di questo tipo, ciascun allievo potrà fornire il personale contributo per il risultato finale.

È nella sequenzialità del modello che si può intravederne il valore inclusivo, il legame che sussiste tra la tecnologia e la Differenziazione Didattica. La tecnologia consentirebbe di personalizzare l’attività, il risultato e persino il processo. Ovviamente nella misura in cui l’allievo in primis, ma anche gli insegnanti e gli altri compagni siano abituati alla generalizzazione delle differenziazioni, preparati e predisposti a riconoscere il potenziale della tecnologia. La normativa italiana e quella europea hanno mostrato grande attenzione rispetto alla preparazione necessaria degli insegnanti affinché possano favorire una scuola capace di usare la tecnologia in modo efficace. All’interno di una società

3. Si tratta di accessori per tablet e tecnologia touch che consentono di scrivere, disegnare ed interagire con maggiore precisione con dispositivi. Svolgono la medesima funzione della penna o matita sulla carta. Fra quelle di ultima generazione si cita l’Apple Pencil che possiede numerose potenzialità di interazione e un grado molto elevato di precisione/pixel.

sempre più della tecnica, lo sguardo del buon insegnante sarà volto non tanto al tecnicismo quanto alla necessità di usare la tecnologia per trovare risposte alle esigenze degli allievi che abitano le scuole. La diversità diventa così normale e non può che essere interpretata come una ricchezza; si supera la logica del “bisogno speciale” a favore di quello individuale e si sposta l’attenzione verso la necessità di una “speciale normalità” (Ianes, 2006). Non è solo una scelta innovativa, è un atto etico.

6. Differenziare con la tecnologia

Si può differenziare con le tecnologie? Possiamo considerare le soluzioni tecnologiche inclusive? È da intendersi come strumento didattico un dispositivo per l’accessibilità?

Quello che possiamo immediatamente affermare è che la tecnologia è un mezzo, uno strumento e come tale si è insediato nelle nostre abitudini e nella nostra cultura in modo molto chiaro e netto. Più di qualsiasi altra tecnologia, la Rete, il computer e lo smartphone sono diventati per noi indispensabili alla stessa stregua di alcuni grandi elettrodomestici. Pensiamo per esempio alla lavatrice. Possiamo fare a meno del condizionatore ma di certo in ogni casa è presente una lavatrice. È stata un cambiamento notevole, ha permesso di ottimizzare i tempi. Rappresenta, senza dubbio, un progetto ben riuscito: tecnologia nata dall’uomo per rimanere al servizio dell’uomo e agevolarlo. Allo stesso modo i dispositivi di ultima generazione sono diventati di uso quotidiano: se si dimentica l’e-reader a casa non si torna certo indietro a recuperarlo ma se si dimentica a casa il cellulare ci si sente fuori dal mondo. L’unica differenza è la Rete e il cellulare, se usati in modo inadeguato, a volte sfuggono al nostro controllo e, così facendo, rendono confuso il confine della gestione. Essendo medium culturali necessitano una riflessione più approfondita circa le modalità di utilizzo. È fondamentale.

La cultura plasma la mente, ci fornisce l’insieme degli attrezzi mediante i quali costruiamo non solo il nostro mondo, ma la nostra concezione di noi stessi e delle nostre capacità [...] Non si può capire l’attività mentale se non si tiene conto del contesto culturale [...] Imparare, ricordare, parlare, immaginare: tutte cose rese possibili dalla partecipazioni a una cultura (Bruner, 1997, p. 8).

Era, quindi, inevitabile che queste tecnologie di ultima generazione ci influenzassero in qualche modo, era prevedibile da sempre. Tuttavia forse la paura è legata proprio alla scarsa conoscenza e consapevolezza di quanto a fare la

differenza non sia lo strumento ma la scelta di utilizzo che ne facciamo. E certamente, conoscere gli effetti dell'uso su noi come persone, come gruppi potrebbe allentare la tensione rispetto a capacità diminuite a fronte di molte altre che sono migliorare o comparse proprio grazie a esse.

Gli insegnanti oggi spesso si ritrovano a dover scegliere tra tradizionale e innovativo ed è arduo posizionarsi e schierarsi per una delle due vie. Viste come posizioni dicotomiche, parallele che non si incontrano mai.

La vera domanda da porsi dovrebbe essere: come inserisco il nuovo all'interno di quelle sezioni del tradizionale che hanno funzionato e funzionano? Come trovare un equilibrio che possa risultare efficace per i miei studenti? Come sfrutto il potenziale tecnologico come strumento inclusivo?

L'insegnante di oggi vive spesso un senso di smarrimento anche di fronte a quella che i colleghi americani chiamano "alpha-bet soup" (Stanfors, Crowe, Flice, 2010) (cioè una zuppa alfabetica di metodi e pratiche didattiche). La verità è che non si tratta della scelta di un approccio o di scegliere la pratica migliore ma di rendere le proprie scelte efficaci all'interno di una classe riconoscendo tutte le molteplici variabili (Hanson, Ahron, 2009) che la rendono unica e irripetibile. Gli insegnanti più efficaci sono quelli che da sempre hanno impartito istruzioni differenziate (Tomlinson, 2005), coloro, cioè, che si sono da sempre preoccupati di capire con quali mezzi e modalità poter arrivare a tutti gli studenti. L'attenzione al contesto, la preparazione la progettazione dei contenuti sono pre-requisito necessario per creare il migliore contesto di apprendimento per ciascuna classe. L'uso della tecnologia nel campo della Pedagogia e della Differenziazione didattica potrebbe avere molti scopi:

- tecnologia puramente assistiva (quei prodotti e quelle soluzioni per rendere accessibili e usabili i prodotti);
- tecnologia adattiva (quelle che modificano la loro configurazione in base alle risposte degli utenti);
- tecnologia compensativa (quelle utili individuare vie alternative per risolvere un compito laddove la capacità necessaria per farlo sia compromessa);
- tecnologia abilitativa (quella che rappresenta l'unica modalità per consentire all'allievo di svolgere un compito per lui, diversamente impossibile);
- tecnologia per e per il fare (quella che aiuta a trovare risposte ai bisogni, che promuove il "make sense").

Prendere in considerazione interpretazioni così diverse del ruolo che la tecnologia può assumere in classe, rende molto più facile individuare il potenziale inclusivo. Creare un'aula che supporti la differenziazione può sembrare complesso ma alla fine si traduce in una vera e propria opportunità per migliorare

l'apprendimento. La classe, prima ancora che riflettere sulla tecnologia, deve divenire una comunità multilivello e promuovere l'autonomia degli studenti durante le attività. L'approccio alla capacità permette di riconoscere l'importanza della qualità del mezzo: non si tratta dello strumento ma di come esso possa amplificare le occasioni di partecipazione e di sviluppo dell'allievo.

La tecnologia può aiutare lo studente a migliorare le proprie prestazioni in modo efficace quando:

- sostiene direttamente le capacità e gli obiettivi che si intendono far raggiungere a ciascun allievo;
- promuove l'apprendimento cooperativo e le relazioni efficaci in classe;
- contribuisce a migliorare le abilità dello studente, fornisce feedback e guida l'allievo verso l'autonomia;
- fa parte integrante dello spazio e della metodologia didattica della classe e non si riduce all'uso sporadico e non coordinato.

La differenziazione didattica vede nella proposta dei contenuti con molteplici modalità il cuore del modello. La tecnologia vi si inserisce come un ponte non solo generazionale. Essa, se usata in modo corretto e per scopi didattici inclusivi, unisce nelle differenze (Demo, 2015).

7. Per rilanciare e per concludere

Il primo giorno di scuola di questo anno scolastico 2020-2021 è stato il più discusso, atteso e complesso di sempre. L'interruzione, il tempo sospeso dell'emergenza sanitaria ha rimesso in discussione molte strategie e molte scelte didattiche. Quel che emerge è l'esigenza forte di un modello flessibile che consenta al docente di intervenire con competenza anche in caso di imprevisti. La Differenziazione Didattica è la risposta alle molteplici esigenze che vivono e convivono nella scuola e in classe. È l'opportunità per ripartire dagli allievi, conoscerli a fondo e aiutarli a scoprire come apprendono, come funzionano, come poter accrescere le loro competenze. L'allievo diventa "bussola", orienta strategie e proposte didattiche. La didattica diventa attiva e si inserisce in una cornice che vede insegnanti e studenti co-costruttori del sapere, ciascuno nel proprio ruolo. È così che sono possibili strategie di differenziazione che vedono lo studente attivo nella costruzione del suo personale percorso di apprendimento: le stazioni, i centri di interesse, le tabelle di scelta, i lavori in gruppi flessibili, il *debate* (tornato al centro dell'interesse dell'attuale dibattito sulle didattiche attive). Abbiamo la fortuna di avere dalla nostra i lunghi anni di esperienza ita-

liana sul piano dell'inclusione scolastica e la migliore tecnologia mai esistita. Eppure, assistiamo spesso a frequenti atteggiamenti animati da sconforto, a uno spirito rinunciatario che fanno dimenticare il fine ultimo dell'educazione. Carol Tomlinson afferma che tutti coloro che apprendono hanno bisogno di essere "alimentati" dall'energia e dallo slancio degli insegnanti. Gli insegnanti possono fare la differenza, sono il primo grande ausilio di cui tutti gli allievi hanno bisogno. Per questo devono ripartire dai discenti, imparare a leggere le loro risposte agli stimoli offerti per impostare una didattica differenziata, rinnovata e in grado di evitare esclusi. Innovare e rinnovare senza dimenticare i fruitori del processo didattico. Con ogni mezzo e ogni strategia a disposizione. Innovare, lo dice lo stesso dizionario italiano, non significa solo modernizzare ma anche recuperare vitalità, riacquistare forza ed efficienza. Solo così l'innovazione didattica potrà definirsi efficace e inserirsi a pieno titolo nel progetto di vita di ciascun allievo.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2011), *Stranieri per apprendere. La formazione per l'inserimento lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Agosti, A. (2006), *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, FrancoAngeli, Milano.
- Ausubel, D.P. (1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per insegnanti*, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman, Z. (2014), *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Canevaro, A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (a cura di) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, Trento.
- Carruba, M.C. (2020), *Back to school e tecnologie: per una "domotica educativa" inclusiva*, in L. d'Alonzo, *Back to school. #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Cattaneo, A., Rivoltella, P.C. (2010), *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione*, Unicopli, Milano.
- d'Alonzo, L. (2002), *Disabilità e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo, L. (2004), *La gestione della classe. Modelli di ricerca e implicazioni per la pratica*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo, L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, La Scuola, Brescia.
- d'Alonzo, L. (2016), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Demo, H. (2015), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento.
- Demo, H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.

- Dunn, R., Dunn, K. (1993), *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades*, Allyn & Bacon, Boston.
- Earl, L. (2003), *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks (Ca).
- Erickson, H.L. (2006), *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Fasoli, M. (2019), *Il benessere digitale*, il Mulino, Bologna.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari.
- Gardner, H. (2016), *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Fetrinelli, Milano.
- Gibbons, A.S., Boling, E., Smith, K.M. (2014), *Instructional Design Models*, in J. Spector et al. (a cura di), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Springer, New York.
- Greco, A. (2009), *Teorie della mente e differenziazione didattica*, Mario Adda Editore, Bari.
- Hanson, J., Ahron, A. (2009), *Differentiated Instruction and Understanding by Design*, in “Retrieved”, 23.
- Ianes, D. (2006), *La Speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Iavarone, M.L. (2008), *Educare al benessere*, Mondadori, Milano.
- Kilpatrick, W.H. (1962), *I fondamenti del metodo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Montanari, F. (1994), *Gi. Vocabolario della lingua greca*, Loesher, Torino.
- Murphy, A. et al. (2017), *Mobile Learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region*, Springer, Singapore.
- Palmieri, C. (2003), *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano.
- Sacchi, A. (2007), *Breve storia dei diritti umani*, il Mulino, Bologna.
- Saitta, A. (1952), *Costituenti e Costituzioni della Francia moderna*, Einaudi, Torino.
- Shaw, L., Mackinnon, J. (2004), *A Multidimensional View of Health*, in “Education for Health”, 17(2), pp. 213-222.
- Stanfors, P., Crowe, M.W., Flice, H. (2010), *Differentiating with Technology*, in “Teaching Exceptional Children Plus”, 6(4).
- Stella, A., Federici, S., Scherer, J. (a cura di) (2016), *Manuale di valutazione delle tecnologie assistive*, Pearson, Torino.
- Stenberg, R.J. (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge University Press, New York.
- Terzi, L. (2005), *Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs*, in “Journal of Philosophy of Education”, 39(3), pp. 443-459.
- Tomlinson, C.A. (2005), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Pearson/Merrill Prentice Hall/ASCD, Upper Saddle, New Jersey.
- Tomlinson, C.A., Imbeau, M.B. (2012), *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma.
- Vygotskij, L.S. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringheri, Torino.

8. Esperienze di progettazione didattica inclusiva nella formazione dei futuri docenti di sostegno della scuola secondaria di II grado

di *Silvia Dell'Anna, Rosa Bellacicco*¹

1. Questioni di equità nella scuola secondaria di II grado

La qualità di un sistema scolastico si definisce, in gran parte, sulla base della sua capacità di garantire adeguati livelli di competenza al termine del percorso formativo e di consentire l'acquisizione di un titolo di istruzione, necessario all'inserimento nel mondo del lavoro.

Negli ultimi decenni, soprattutto a partire dagli anni novanta, sono progressivamente aumentate le aspettative di formazione a livello nazionale e internazionale, portando ad un prolungamento delle carriere scolastiche e ad una crescita del tasso di istruzione. In particolare, nel nostro paese è aumentato il numero di studenti che consegue un titolo di istruzione secondaria superiore (ISTAT, 2020). Tuttavia, questa tendenza positiva risulta insufficiente a colmare il divario esistente con altri paesi europei (Fonte: Eurostat, 2019).

L'attuale struttura del nostro sistema scolastico è, purtroppo, caratterizzata da alcune criticità in termini di disuguaglianze, che potrebbero in parte giustificare tale divario. Per quanto riguarda, nello specifico, la scuola secondaria di II grado, dall'analisi dei dati sui risultati di apprendimento, sull'abbandono scolastico e sulle caratteristiche dell'utenza nelle differenti tipologie di scuola, emergono evidenti disuguaglianze sia nelle opportunità formative che negli esiti.

1.1. Composizione della popolazione scolastica

La transizione dalla scuola secondaria di I a quella di II grado rappresenta uno degli snodi più critici per la riproduzione delle disuguaglianze. Nonostante

1. Il capitolo è il prodotto del lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, Silvia Dell'Anna ha scritto la parte 1, i paragrafi 3.1, 4.1 e 4.3, e le conclusioni. Rosa Bellacicco è autrice della parte 2, dell'introduzione al punto 3 e del paragrafo 4.2.

il progressivo aumento degli iscritti nei licei, a discapito degli istituti tecnici o professionali, in particolare a partire dal 2000, l'origine sociale continua ad essere influente, soprattutto per quanto riguarda l'iscrizione ai licei, e non si nota una maggiore eterogeneità sociale nelle differenti tipologie di scuola (Giancola, Salmieri, 2020).

Osservando, inoltre, i dati sugli alunni con background migratorio, si evidenzia – anche in questo caso – una loro sovrarappresentazione negli istituti professionali e tecnici, rispetto ai licei (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017a).

Un ulteriore elemento degno di nota nella composizione della popolazione scolastica è quello relativo alla disabilità. Per quanto riguarda la scuola secondaria di II grado, le più alte percentuali di alunni con disabilità si concentrano negli istituti professionali (6,1% sulla popolazione scolastica totale degli istituti professionali), seguiti dagli istituti tecnici (2,0%) e dai licei (1,2%) (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018). Gli istituti professionali convogliano solo il 20% degli studenti nella popolazione scolastica generale, mentre in riferimento agli alunni con disabilità ben il 49,8%. In relazione alla tipologia di disabilità, è inoltre interessante notare che il 52,5% degli alunni con disabilità intellettiva frequenta un istituto professionale (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2018).

1.2. Risultati di apprendimento e tasso di abbandono

Negli ultimi vent'anni si sono consolidate modalità di rilevazione degli apprendimenti internazionali e nazionali, tra le quali possiamo citare i test PISA e INVALSI, che permettono di comparare differenti realtà territoriali e di riflettere sull'influenza esercitata da fattori individuali (es. genere, background socio-culturale) e contestuali (della classe e della scuola) (vedi ad esempio INVALSI, 2020; OECD, 2018).

Focalizzandosi sui dati nazionali (INVALSI, 2020), notiamo una variabilità nei risultati in matematica e in italiano, di tre tipi: interindividuale; tra le classi entro le scuole; e tra le scuole.

In generale, per tutti i gradi di istruzione si rilevano significative differenze regionali, più accentuate confrontando i dati di Nord e Sud e Isole.

Le disuguaglianze interindividuali di esito appaiono connesse al genere e al background socio-economico e culturale degli studenti. In tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla secondaria di II grado, il punteggio generale nelle prove cresce all'aumentare del ESCS (*Economic Social Cultural Status index*) e si rilevano differenze nei punteggi in italiano e matematica a seconda del genere.

Le competenze monitorate dai test INVALSI, in matematica e in italiano, sono fondamentali per il pieno esercizio della cittadinanza. Collocarsi al di sotto dei livelli attesi di competenza, in entrambe le aree, rappresenta un dato preoccupante in termini di qualità del sistema. Ciò avviene, purtroppo, per un numero significativo di alunni. Ad esempio, nel grado 13 di istruzione, ossia nell'ultimo anno di scuola secondaria di II grado, tra il 30 e il 40% degli studenti si colloca ai livelli 1 e 2, i più bassi previsti, con punte più alte nel Sud e nelle Isole (INVALSI, 2020).

Infine, è necessario nominare quegli studenti che non completano affatto il percorso di istruzione, che abbandonano ancor prima di ottenere un titolo di studio. Il rischio di abbandono si manifesta fin dai primi anni di scuola secondaria di I grado e diviene un fenomeno ancor più esteso nel passaggio tra la secondaria di I e II grado e nella scuola secondaria di II grado (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017b).

Seppure anche in questo caso vi siano rilevanti differenze tra le regioni, in media il tasso di abbandono si attesta attorno al 13,8%, ponendo l'Italia ai primi posti in Europa per quanto riguarda gli “early school leavers” (Fonte: Eurostat, 2019). Il fenomeno è molto più accentuato tra i maschi e tra gli studenti con cittadinanza non italiana, in particolare se nati all'estero, e interessa maggiormente gli istituti professionali e la Formazione Professionale regionale, seguiti dai tecnici e dai licei (MIUR – Ufficio Statistica e Studi, 2017b).

Le disuguaglianze sopra descritte possono contare su un'ampia mole di dati, riconosciuti e affidabili. Vi sono, tuttavia, altre tipologie di disuguaglianze e fenomeni discriminatori interni alle scuole e alle singole classi, difficilmente rilevabili attraverso studi estensivi nazionali, e che rimangono quindi sommersi. Ci riferiamo, ad esempio, alle forme di microesclusione finora indagate in relazione alla disabilità (Ianes, Demo, Zambotti, 2010; D'Alessio, 2011; Demo, 2014), ma che potrebbero interessare anche altri gruppi vulnerabili, come ad esempio gli alunni stranieri (Bellacicco *et al.*, 2019) o appartenenti a minoranze. La scarsità di dati su questo tema ci costringe a limitarci a sollevare la questione delle disuguaglianze generate da separazioni ed esclusioni che accadono nel quotidiano delle nostre scuole, nei processi di insegnamento delle nostre classi, e che potrebbero essere altrettanto pervasive e dannose.

2. La formazione del docente di sostegno in ottica inclusiva

Le esperienze di drop out e di microesclusione e il permanere di disuguaglianze ascrivibili ai gruppi più svantaggiati, sopra evidenziate, rappresentano

una cartina al tornasole della mancata realizzazione di una piena inclusione nel nostro paese.

Per quanto attiene agli alunni con disabilità, questo appare un elemento ancor più preoccupante, a fronte (o a causa) del forte investimento nella figura dell'insegnante di sostegno, che ha una storia più che quarantennale nella scuola italiana. Anche in risposta all'emergere di sempre maggiori evidenze in termini di criticità e carenze strutturali nei processi inclusivi, recentemente ha preso avvio, in Italia, una corrente di studi proprio sul ruolo e sulla formazione del docente di sostegno. Il dibattito ha "scaldato" i toni del mondo della scuola e della pedagogia speciale, tant'è che ad esso sono stati dedicati numeri monografici nelle principali riviste di settore² e numerosi contributi da parte dei principali esperti sul tema (tra i molti, si veda ad esempio, Ianes, 2014, 2015, 2016; Gaspari, 2015).

In tale discussione, il nucleo fondante delle voci più critiche verso la situazione attuale della figura dell'insegnante di sostegno la vede, di fatto, associata alla progettazione individualizzata per i soli alunni con disabilità e riconosce la necessità e l'urgenza di una sua trasformazione.

Tra tutte, la proposta "più radicale" è senza dubbio quella di Ianes (2014, 2015, 2016), che mette in discussione la distinzione stessa tra l'insegnante curricolare e l'insegnante di sostegno, nell'orizzonte del suo superamento. Nella riflessione dell'autore, infatti, l'80% dei secondi dovrebbe diventare un docente curricolare a tutti gli effetti e lavorare in *co-teaching* inclusivo, con il supporto di esperti esterni (rappresentati dall'altro 20% degli "ex" docenti di sostegno). Le ricadute di questo stravolgimento organizzativo, nelle intenzioni, sono rilevanti, soprattutto nella direzione di far decollare una volta per tutte la didattica inclusiva. Necessariamente, infatti, con questa strutturazione dovranno essere ricercate strategie che permettano anche all'alunno con disabilità di trovare un posto significativo in aula, determinando una diminuzione delle situazioni di microesclusione e un incremento della partecipazione di tutti alla progettualità di classe. Vi sono anche dati empirici a supporto di questa proposta. Sintetizzando molto, una ricerca sperimentale condotta in alcune scuole trentine ha confermato che la codocenza qualificata degli insegnanti con i nuovi colleghi di sostegno determina la promozione di una didattica maggiormente inclusiva. Inoltre, se per gli studenti in generale l'impatto, in termini di apprendimento, è stato positivo, per gli alunni con disabilità/BES è stato rilevato un aumento, anche statisticamente significativo, degli esiti scolastici e della socializzazione (Ianes, 2016).

2. Si vedano il n. 13/3 del 2014 o il n. 15/2 del 2016 dell'"Integrazione scolastica e Sociale" e il n. 2/2 del 2014 dell'"Italian Journal of Special Education for Inclusion".

Le posizioni degli altri esperti, pur se meno “estreme”, coerentemente puntano sul promuovere la diffusione di competenze inclusive nel docente di sostegno, visto non solo come tecnico della disabilità. Santi (2015), ad esempio, ambisce a che diventi un professionista esperto in differenziazione didattica e nelle differenze individuali, per agire come “facilitatore” all’interno di un contesto – vero *driver* dell’inclusione –, che dà senso al suo operato. Il docente specializzato per le attività di sostegno dovrebbe quindi essere una figura di sistema, “perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva per tutti” (Cottini, 2014, p. 14). A questo proposito, sempre Cottini (2017) insiste sul fatto che, oltre alla modifica di alcuni elementi dell’organizzazione strutturale, il fattore cruciale per l’evoluzione di questa figura è lo spostamento del focus del suo percorso formativo. A questo professionista è necessario infatti richiedere/assicurare una buona sintesi di competenze specialistiche ma anche e soprattutto trasversali di didattica inclusiva, efficaci a garantire risposte adeguate alle differenze, tutte e di tutti gli alunni.

Si tratta di una riflessione che può apparire quasi ingenua e banale, giunti a questo punto del percorso inclusivo della scuola italiana e considerando il fatto che, pur nelle varie modifiche alle azioni formative susseguite negli anni, l’elemento della de-specializzazione è rimasto costante (Demo, 2016). Ma non lo è se si analizza, ad esempio, la discussione sviluppata non troppo tempo fa in vista della legge sulla “Buona scuola” (Ianes, 2016). Le due associazioni di famiglie di alunni con disabilità FISH e FAND avevano infatti prefigurato una modifica della formazione iniziale dell’insegnante di sostegno nella direzione di arricchirla di elementi di specificità legati alle diverse situazioni di disabilità (in particolare quelle sensoriali e i disturbi dello spettro autistico). Varie posizioni di esponenti della pedagogia speciale si sono opposte a questa opzione, sottolineando i rischi di un percorso nettamente differenziato da quello dell’insegnante curricolare che, invece di allargare la responsabilità delle politiche di inclusione, avrebbe esaltato i meccanismi di delega (Cottini, 2014; Pavone, 2015).

Al di là di queste ipotesi evolutive, il filone di pensiero e di azione prevalente nel settore scientifico sottoscrive la necessità, come si è visto, di potenziare la figura dell’insegnante di sostegno nel suo ruolo di connettore e di attivatore delle “risorse latenti” del contesto, veicolando l’idea che la trasmissione di conoscenze e competenze legate ad un *profilo di docente inclusivo* (European Agency for Development in Special Needs Education – EADSNE, 2012) non debba essere solo ancillare. Ciò vale anche e soprattutto per quanto concerne la formazione per svolgere la funzione di insegnante specializzato, per la quale i corsi annuali messi a punto dal MIUR a livello universitario rappre-

sentano oggi l'iniziativa centrale. Come è noto, questi ultimi, profilati con il D.M. 30.09.2011, devono rispettare le finalità, i requisiti dell'impianto progettuale e il profilo del docente in uscita dal corso espressi dal Ministero³. Tuttavia, l'offerta formativa specifica è elaborata dai singoli atenei e pertanto può essere in parte differenziata e improntata, più o meno diffusamente, alla "didattica universale" efficace per tutti gli alunni.

3. Una sperimentazione nei corsi di formazione per i futuri insegnanti di sostegno della scuola secondaria di II grado

In questo contributo approfondiamo i principi cardine che hanno guidato la predisposizione di una serie di attività di formazione condotte nell'ambito del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Ateneo di Torino (IV edizione, a.a. 2018/2019). In particolare, il presente lavoro ha lo scopo di documentare i processi di progettazione di tali proposte⁴, rivolte ai corsisti della scuola secondaria di II grado (n=48 in totale). Tra i molti laboratori che ne strutturano l'offerta formativa (insieme agli insegnamenti teorici e al tirocinio), l'esperienza è stata declinata, nello specifico, nell'ambito di quelli denominati "Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi comportamentali".

All'interno della autonomia progettuale concessa dalla normativa, abbiamo deciso di predisporre un circuito metodologico che comprendesse una serie di attività interconnesse, volte a uscire dalla logica della programmazione per allievi "medi" e finalizzate a conciliare l'ottica della individualizzazione/personalizzazione per l'alunno con disabilità con la prospettiva della partecipazione, sua e di tutti, al lavoro svolto in un contesto integrato, per quanto possibile. La proposta nasce, oltre che dalla precipua esigenza di impostare percorsi di formazione di questo tipo nella scuola secondaria di II grado, sulla base dei dati e dei principi sopra descritti, anche da una valutazione dei curricula dei corsisti, la maggior parte dei quali dichiarava importanti esperienze di lavoro in ambito scolastico e possedeva già ampi prerequisiti sulle tematiche.

Va precisato che, trattandosi di un percorso laboratoriale, si è privilegiato un approccio fondato sulla comunicazione tra esperienza informale ed esperienza formale scientifica e su un metodo di lavoro che prevedeva il coinvolgimento

3. Si vedano anche i recenti aggiornamenti al D.M. del 2011 (D.Lgs. 66/2017 e D.M. 92/2019).

4. Motivi di spazio impediscono di riportare la descrizione dettagliata e precisa di tutte le attività, che sarà oggetto di un contributo specifico.

diretto dei corsisti (Falcinelli, 2007). Vari autori hanno rilevato, in questa direzione, l'importanza del laboratorio come ponte e spazio di dialogo tra la teoria e la pratica (Baldacci, 2006), in cui l'attitudine del professionista a riflettere ricorsivamente sulla propria attività e sul proprio ruolo viene messa al centro (Schön, 1993). Il laboratorio diventa così la metafora di contesti d'aula reali, nel quale i partecipanti sono chiamati ad analizzare e elaborare i significati del proprio agire professionale, grazie al confronto nel gruppo (Zecca, 2014; Montanari, Ruzzante, 2020).

Questa distinzione rispetto agli insegnamenti teorici è importante perché sposta il centro dell'attenzione oltre la trasmissione di conoscenze. Non a caso, anche durante i laboratori da noi condotti in co-docenza, queste ultime sono state riprese solo brevemente, come input iniziali, durante gli incontri, per lasciare spazio alle attività concrete e alla autentica co-costruzione di competenze professionali tra i partecipanti.

3.1. Obiettivi e contenuti del percorso formativo

Come già accennato, l'EADSNE (2012) – attualmente denominata *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* – ha delineato un profilo per il docente inclusivo, evidenziando quattro aree di intervento formativo:

1. l'attenzione alle diversità di tutti gli alunni, e la relativa necessità di promuovere atteggiamenti e comportamenti coerenti con i principi dell'inclusione;
2. la capacità di supportare tutti gli alunni, ponendosi alte aspettative e accompagnando ciascuno verso un proprio successo formativo;
3. la capacità di lavorare in gruppo, di collaborare con altri insegnanti e con le differenti professionalità che ruotano attorno al progetto inclusivo;
4. l'impegno a favore di un costante aggiornamento professionale, accompagnato da un lavoro individuale e autoriflessivo sulle proprie competenze e sulle pratiche pedagogiche e didattiche messe in atto.

La formazione è stata da noi strutturata concettualmente cercando di rispecchiare gli obiettivi sopramenzionati, integrandovi ulteriori riferimenti teorici nazionali e internazionali.

La Tabella 1 mostra la struttura del percorso, mettendo in relazione gli obiettivi formativi con le relative esercitazioni.

Tabella 1 – Obiettivi del percorso formativo e relative esercitazioni

<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<i>Esperienze di progettazione didattica</i>
<p>OBIETTIVO 1. Classe eterogenea</p> <p>Attenzione alle differenze individuali di tutti gli alunni e acquisizione di adeguate competenze per rispondere ai bisogni di una classe eterogenea</p>	<p>PARTE 1. Didattica di classe</p> <p><i>Attività 1:</i> Definizione di obiettivi curricolari e/o obiettivi trasversali per una classe eterogenea</p> <p><i>Attività 2:</i> Progettazione didattica di classe in ottica inclusiva</p>
<p>OBIETTIVO 2. Individui e gruppi vulnerabili</p> <p>Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione che possono riguardare specifiche categorie di alunni (es. con disabilità, svantaggio, o a rischio di abbandono)</p>	<p>PARTE 2. Individualizzazione</p> <p><i>Attività 3:</i> Definizione di obiettivi specifici per l'alunno con disabilità, collegati agli obiettivi di classe</p> <p><i>Attività 4:</i> Strategie di individualizzazione in ottica inclusiva</p>
<p>OBIETTIVO 3. Atteggiamenti e credenze dei docenti</p> <p>Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo rispetto alle proprie scelte pedagogiche e didattiche</p>	<p>PARTE 3. Integrazione di competenze e autoriflessione</p> <p><i>Attività 5:</i> Progettare un'attività didattica a stazioni coniugando progettazione di classe inclusiva e progettazione individualizzata per l'alunno con disabilità</p> <p><i>Attività 6:</i> Analisi e riflessione critica sulle strategie didattiche</p>

In un'ottica di replicabilità del percorso formativo, risulta essenziale esplicitare i principali riferimenti teorici che hanno guidato le nostre piste di lavoro e, a titolo d'esempio, citare alcune attività realizzate dagli studenti nell'ambito del corso.

4. Documentazione dell'esperienza

4.1. *Progettazione didattica inclusiva per una classe eterogenea*

La prima parte dell'esperienza formativa si è focalizzata sulla didattica di classe in ottica inclusiva. Le attività proposte miravano a promuovere una progettazione didattica attenta alle differenze individuali degli studenti, tutte e di tutti: il background socio-culturale e linguistico dello studente; le competenze iniziali in ambito curricolare; le competenze personali, quali l'autoregolazione, le competenze metacognitive, l'autonomia; le competenze emotive, sociali

e relazionali; gli interessi; il profilo di apprendimento, in termini di preferenze e stili.

Nel presentare una cornice teorica di riferimento, abbiamo sottolineato a più riprese la necessità di perseguire sia obiettivi curriculari che trasversali, e di proporre a priori una didattica al plurale, ove coesistono più livelli di complessità e molteplici modalità di rappresentazione, azione ed espressione, e coinvolgimento.

Nei brevi input teorici offerti agli studenti, abbiamo quindi richiamato il concetto di “differenziazione” secondo il modello di Tomlinson (2014) e quello di “Universal design for Learning” (Meyer, Rose, Gordon, 2014).

All’interno di questa cornice teorica di riferimento, in questa prima fase ai nostri studenti abbiamo proposto di:

- definire obiettivi curriculari e/o trasversali per una classe eterogenea, tenendo conto di molteplici livelli di competenza iniziale e di differenti obiettivi di apprendimento;
- delineare una ipotesi di lezione che contenesse differenti strategie di differenziazione (es. pluralità di attività e materiali di apprendimento), ove possibile integrando anche l’approccio UDL.

Gli studenti, organizzati in gruppi da 4-5, avevano a disposizione le “Indicazioni per il curricolo”, un elenco di conoscenze e abilità riferite alla scuola secondaria di II grado, realizzato dalla Provincia Autonoma di Bolzano⁵.

Gli studenti hanno così sviluppato esempi riferiti a differenti discipline: matematica, storia, diritto, economia, chimica, storia dell’arte, ecc. Per una singola lezione hanno individuato gli obiettivi essenziali di classe e i prerequisiti indispensabili, tenendo in considerazione l’eventuale presenza di alunni con certificazione o con altri bisogni educativi speciali (es. con limitate competenze in italiano).

Di seguito si riporta il lavoro proposto da uno dei gruppi.

5. Le “Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di II grado” della Provincia Autonoma di Bolzano sono suddivise per tipologia di scuola (licei, istituti tecnici e professionali), e in primo biennio e secondo biennio-quinto anno. Si è scelto di utilizzare questi documenti poiché, oltre ad elencare le competenze curriculari da perseguire, le mettono in relazione alle conoscenze e alle abilità. Tale suddivisione, a nostro parere, facilita gli studenti nell’individuazione degli obiettivi di apprendimento. Per maggiori dettagli, visita la seguente pagina: www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/sistema-scolastico/indicazioni-provinciali.asp.

4.1.1. Esempio – Attività 1

Definizione di obiettivi curriculari

Insegnamento

Lingua e letteratura italiana

Macro-competenza

Leggere, comprendere e interpretare testi scritti e orali di vario tipo.

Conoscenze

Strutture essenziali e caratteristiche dei testi orali e scritti (descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo-interpretativo, argomentativi, regolativi)

Abilità

Leggere e comprendere vari tipi di testo, anche multimediali, caratterizzati da una pluralità di scopi comunicativi e di usi funzionali, riconoscendone le caratteristiche essenziali.

Utilizzare ed elaborare le principali tecniche di supporto alla comprensione di testi complessi (appunti, schemi, mappe)

Obiettivi essenziali

- Struttura generale del testo (incipit, sviluppo, conclusione)
- Scopi dei diversi tipi di testo
- Stile comunicativo e linguistico dei diversi testi
- Strutture tipiche di diversi tipi di testo
- Individuare in un testo gli scopi comunicativi
- Riconoscere la tipologia di testo
- Ordinare i concetti principali del testo tramite una rappresentazione grafica

Prerequisiti

- Concetto di testo scritto e orale
- Lessico di base
- Contesti nei quali possono essere utilizzati diversi tipi di testo
- Comprensione delle strutture logiche e sintattiche
- Comunicare verbalmente e non (iconica, grafica)

Definizione di obiettivi trasversali

- Autovalutazione delle proprie competenze e dei prerequisiti
 - Riflessione sui propri stili di apprendimento
 - Gestione dei tempi dedicati alle specifiche attività
 - Incentivare l'autonomia e l'autodeterminazione
-

4.2. Prevenzione dei fenomeni di discriminazione, marginalizzazione ed esclusione

La “Social Justice Education” (Adams *et al.*, 2016) è un modello di formazione, sviluppato in ambito statunitense, che si focalizza sulle dinamiche di potere, discriminazione ed esclusione, e propone strategie didattiche e attività

finalizzate a individuare, analizzare e riflettere su tali fenomeni, con l'obiettivo ultimo di formare docenti promotori di cambiamento sociale.

Pur mantenendo un'attenzione particolare alle questioni relative alla disabilità, abbiamo scelto questo approccio come riferimento culturale nell'intenzione di promuovere uno sguardo ampio a tutte le differenze che possono essere oggetto di discriminazione, quali ad esempio il genere, l'orientamento sessuale, l'appartenenza a minoranze linguistiche, etniche e/o religiose, e la loro intersezionalità (Adams *et al.*, 2016).

Le attività di progettazione proposte in relazione a questo obiettivo si sono focalizzate sulla disabilità, cercando di integrare nella progettazione di classe un'attenzione specifica ai bisogni di tali studenti, attraverso quelli che la Convenzione per i diritti delle persone con disabilità definisce "accomodamenti ragionevoli" (UN, 2006).

Secondo Cottini (2017), progettare per l'inclusione significa, infatti, garantire un punto di contatto fra la programmazione individualizzata per l'alunno con disabilità e quella curricolare. Questa operazione di "intreccio" tra i percorsi può avvenire a diversi livelli, in quanto non sempre sarà possibile lavorare su obiettivi comuni/simili. Il lavoro di raccordo implica pensare quali delle attività previste per la classe possano essere proposte anche allo studente con disabilità e viceversa.

Per aiutare gli studenti a creare questa connessione, abbiamo proposto loro delle identità ipotetiche di alunni con disabilità (es. un alunno con sindrome di Asperger, un alunno con disabilità intellettiva lieve e problemi del comportamento, un alunno con grave disabilità intellettiva), insieme ad una serie di informazioni generiche sulle competenze e i bisogni di questi ultimi.

I gruppi di lavoro, facendo riferimento ad una ipotetica identità, assegnata di volta in volta in modo casuale, dovevano adattare le strategie alla situazione specifica dello studente.

Siamo partiti dalle numerose conoscenze possedute dagli studenti per quanto riguarda l'individualizzazione, quali ad esempio le *Social Stories*, le *Activity Schedule*, e altre strategie specifiche di comprovata efficacia (Mitchell, 2018).

Per evitare che le strategie di individualizzazione, per quanto adeguate ed efficaci, potessero trasformarsi in processi di separazione ed esclusione, e generare stigmatizzazione, abbiamo cercato di sviluppare con gli studenti strategie specifiche che potessero essere integrate nell'ambiente di apprendimento e, per quanto possibile, generalizzate a tutto il gruppo classe in un'ottica di "speciale-normalità" (Ianes, 2006).

4.2.1. Esempio – Attività 4

Costruzione di supporti visivi per l'autonomia e l'autoregolazione

Obiettivi trasversali individuali (alunno con disabilità)

- Effettuare una scelta tra due o più opzioni.
- Sviluppare maggiore autonomia nell'apprendimento.
- Migliorare la gestione del tempo.
- Accrescere la capacità di autoregolazione (es. gestire l'imprevisto).
- Sviluppare competenze metacognitive (es. autovalutazione del comportamento).

Per un alunno con sindrome di Asperger si realizzano due agende settimanali (una per la scuola e una per casa), su cui inserire tessere, con parole scritte e un'icona associata, indicanti le varie attività da svolgere nei vari momenti della giornata (vedi immagine). Tra le tessere sono comprese "l'imprevisto" e una serie di attività che lo studente può scegliere in orario extrascolastico. Alle due agende gemelle è associata una App, recante le medesime informazioni, alla quale l'allievo accede dal suo smartphone.

Una calamita blu può essere spostata sull'agenda lungo le colonne, per indicare a che punto della giornata si è arrivati.



Immagine 1. L'agenda settimanale.

Il supporto da utilizzare a scuola viene costruito assieme al ragazzo, utilizzando una lavagna e delle tessere magnetiche con immagini simili alle icone della App.

Lo strumento si utilizza a scuola in modo coordinato tra tutti i docenti per comunicare eventuali cambiamenti alla famiglia, in modo da garantire una buona gestione dell'imprevisto.

La programmazione viene effettuata a inizio settimana. Per il tempo non già organizzato, lo studente ha la possibilità di scegliere tra diverse attività.

Per la classe si utilizza un supporto visivo simile, una lavagna magnetica relativa all'orario e alle attività scolastiche. Si segnalano in particolare, con apposite calamite, verifiche e interrogazioni, in modo tale che anche alla classe si garantisca un certo grado di prevedibilità, si supporti l'autonomia nell'apprendimento, e si aiuti gli studenti nella gestione del tempo (obiettivi comuni tra classe e alunno con disabilità).

Vengono, inoltre, create apposite calamite per attività extracurricolari, progetti e uscite.

Al termine di ogni attività si prevede un feedback di autovalutazione di classe rispetto alla gestione del tempo e alla partecipazione attraverso apposite calamite a smile. Vi partecipa anche alunno con autismo.

Anche l'utilizzo dell'App è condiviso con tutti gli alunni della classe in modo tale che ciascuno di essi organizzi attraverso tale applicazione la propria settimana, contemplando sia le attività scolastiche (organizzare lo studio in modo funzionale), sia l'extrascuola (sport, cinema, ecc.). Tale opzione è mirata ad incentivare le relazioni tra compagni di classe, e una maggiore partecipazione sociale dell'alunno con disabilità non solo in attività scolastiche ma anche extrascolastiche.

4.3. Formare docenti capaci di integrare competenze differenti, di collaborare e dotati di un atteggiamento autoriflessivo

Tutte le esercitazioni proposte agli studenti costituiscono dei compiti autentici: ricalcano situazioni realistiche di progettazione in team, richiedono capacità di collaborazione, condivisione e integrazione di competenze differenti. Abbiamo volutamente proposto agli studenti di lavorare in gruppi eterogenei, poiché l'insegnante di sostegno si trova spesso a dover collaborare su discipline che non appartengono necessariamente al suo background universitario.

Inoltre, ciascuna attività di progettazione è stata accompagnata da momenti di riflessione critica in gruppo su alcuni aspetti:

- le strategie di differenziazione introdotte (es. materiali, uso degli spazi, relazioni tra pari, ruolo del docente);
- le caratteristiche e i bisogni degli studenti di cui tenevano conto le attività (es. prerequisiti e obiettivi, stili di apprendimento, interessi e preferenze, autonomia e autodeterminazione);
- i punti di forza e le eventuali criticità che potrebbero emergere in fase di realizzazione.

Tramite domande guida, checklist e discussioni di gruppo, abbiamo stimolato il confronto sulle proposte didattiche. Gli studenti hanno analizzato le pro-

prie proposte e quelle dei colleghi, al fine di anticipare possibili conseguenze negative e inattese, e considerare molteplici alternative.

L'analisi critica serve ad evidenziare i rischi connessi alle pratiche didattiche e sollevare delle questioni in ottica sia preventiva che migliorativa. Non fornisce risposte definitive ma consente al docente di valutare, di volta in volta, a seconda del gruppo classe e dell'attività, le strategie più adeguate da introdurre.

5. Conclusioni

L'esperienza formativa proposta nell'ambito del Corso di Specializzazione per il Sostegno dell'Università di Torino rappresenta ovviamente una sperimentazione, e non vuole costituirsi come rappresentativa di un modello di formazione inclusiva.

La coerenza tra i principi, gli obiettivi e le modalità di realizzazione della formazione, e il buon esito dell'esperienza, rilevato anche dal generale livello di soddisfazione dei corsisti espresso nella fase di valutazione finale del corso, ci porta tuttavia a percepire l'esperienza come positiva.

La proposta avrebbe potuto costituire un reale esempio di buona prassi formativa se coordinata con il tirocinio svolto dagli studenti e se corredata da una valutazione dell'efficacia, con metodi di ricerca sperimentali e rigorosi.

Riteniamo, tuttavia, che l'esperienza – se ampliata e arricchita – potrebbe costituire un prototipo di formazione per il docente inclusivo nella scuola secondaria di II grado. Rielaborando l'esperienza secondo il modello formativo del “Lesson Study” (Dell'Anna, 2020; Bartolini Bussi, Ramploud, 2018), che prevede non solo la progettazione in team, ma anche la realizzazione/osservazione e la riflessione, si potrebbero costruire momenti di formazione comune tra insegnanti curricolari e di sostegno. Ciò consentirebbe di uscire da una logica che tende ad assegnare al docente curricolare la progettazione di classe e a quello di sostegno la progettazione individualizzata.

Una formazione così strutturata porterebbe il docente curricolare ad una maggiore consapevolezza e capacità di progettazione per una classe eterogenea e l'insegnante di sostegno ad evolvere verso un ruolo di reale supporto nella co-progettazione, co-conduzione e co-valutazione delle attività didattiche (Ianes, Cramerotti, 2015). Le due figure professionali rappresenterebbero così i promotori dei due principali obiettivi dell'educazione inclusiva (International Bureau of Education – UNESCO, 2016): progettare e realizzare ambienti di apprendimento per rispondere alle differenze individuali di tutti gli alunni e, parallelamente, prevenire, individuare e intervenire per contrastare le differenti forme di disuguaglianza, discriminazione ed esclusione.

Bibliografia

- Adams, M. *et al.* (a cura di) (2016), *Teaching for Diversity and Social Justice*, Routledge, Abingdon, Oxon.
- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bartolini Bussi, M.G., Ramploud, A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Bellacchio, R. *et al.* (2019), *L'inclusione scolastica fra push e pull out: transizioni e BES: una indagine nazionale*, in D. Ianes, *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in gioco*, FrancoAngeli, Milano, pp. 175-218.
- Cottini, L. (2014), *Editoriale. Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 2(2), pp. 10-20.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- d'Alessio, S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- de Anna, L., Gaspari, P., Mura, A. (2015), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, FrancoAngeli, Milano.
- Dell'Anna, S. (2020), *Lesson Study. Progettazione didattica e riflessione in team*, in D. Ianes, *et al.*, *IN-IN: Strumenti per l'inclusione/ Instrumente für Inklusion*, FrancoAngeli, Milano, pp. 29-38.
- Demo, H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 13(3) pp. 202-217.
- Demo, H. (2016), *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: Che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 15(2) pp. 161-177.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense, Denmark.
- Falcinelli, F. (a cura di) (2007), *La formazione docente: Competenze nelle scienze dell'educazione e nei settori disciplinari*, Morlacchi, Perugia.
- Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2020), *Family Background, School-Track and Macro-Area: The Complex Chains of Education Inequalities in Italy*, in "Working papers – Dipartimento di scienze sociali ed economiche", 4, pp. 1-22.
- Ianes, D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

- Ianes, D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno-nuova edizione: Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Ianes, D. (2016), *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): Una ricerca nelle scuole trentine*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 15(2), pp. 178-194.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2015), *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Demo, H., Zambotti, F. (2010), *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento.
- International Bureau of Education – UNESCO (2016), *Training Tools for Curriculum Development – Reaching Out to All Learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education*, UNESCO, Geneva.
- INVALSI (2020), *Rapporto prove Invalsi 2019*, INVALSI, Roma.
- ISTAT (2020), *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali. Anno 2019*, ISTAT, Roma.
- Meyer, A., Rose, D.H., Gordon, D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield (Ma).
- Mitchell, D. (2018), *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2018), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2016/2017*, MIUR, Roma.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2017a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016. Marzo 2017*, MIUR, Roma.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2017b), *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016/2017*, MIUR, Roma.
- Montanari, M., Ruzzante, G. (2020), *Formare l'insegnante specializzato. L'esperienza inclusiva dei laboratori nel corso di specializzazione per il sostegno*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 8(1), pp. 335-349.
- OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility. PISA*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/9789264073234-en.
- Pavone, M. (2015), *Insegnante di sostegno "specialista" della disabilità e dell'inclusione?*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 14(2), pp. 93-96.
- Santi, M. (2015), *Improvvisare creatività: Nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico*, in "Studium Educationis", 2, pp. 103-113.
- Schön, D.A. (2011), *Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Tomlinson, C.A. (2014), *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners* (seconda edizione), Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (Va).
- UN (2006), *Convention on the rights of persons with disabilities and Optional Protocol*, United Nations.
- Zecca, L. (2014), *Tra "teorie" e "pratiche": Studio di caso sui Laboratori di Scienze della Formazione Primaria all'Università di Milano Bicocca*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", VII(13), pp. 201-215.

9. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre¹

di Rosa Bellacicco, Silver Cappello²

1. PEI e ICF: un binomio di lunga data

Siamo senz'altro alle soglie di un periodo di grande cambiamento per quanto attiene le procedure relative alla presa in carico e alla progettazione educativa e didattica per gli alunni con disabilità. Come è ben noto, con il recente impianto normativo (Decreto legislativo n. 66/2017, Decreto legislativo n. 96/2019 e Decreto interministeriale 2020, di prossima uscita), si fanno entrare – formalmente e in modo obbligatorio – i principi della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)³ nella formulazione del Profilo di Funzionamento (PF), del Progetto Individuale e del Piano Educativo Individualizzato (PEI). È prevista, inoltre, l'adozione di un modello di PEI unico per tutto il territorio nazionale.

Questi approdi non nascono dal nulla, ma trovano risonanza in un lungo percorso che è stato compiuto dal nostro paese in questa direzione. Basti pensare che già nell'*Intesa Stato Regioni* del 2008, i principi dell'ICF erano stati riconosciuti come sfondo teorico per la redazione della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale, assumendo, implicitamente, centralità anche nel PEI. La sperimentazione dell'ICF in ambito scolastico è stata inoltre promossa dal MIUR in altri documenti (si vedano, ad esempio, le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità*, emanate nel 2009) e mediante

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Silver Cappello ha redatto il paragrafo "PEI e ICF: un binomio di lunga data", Rosa Bellacicco i paragrafi: "Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano", "L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo" e "Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi".

2. Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica, Libera Università di Bolzano.

3. In questa sede, il termine "ICF" viene utilizzato facendo riferimento alla versione unificata e destinata alla descrizione del funzionamento sia degli adulti che dei bambini/adolescenti (OMS, 2017).

altri rilevanti progetti (tra cui *ICF: dal modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*, 2011).

Questo ha gettato le basi per la fioritura, negli anni a venire, di molteplici riflessioni sul versante teorico in merito all'apporto della logica bio-psico-sociale alla lettura del funzionamento della persona con disabilità e alla progettazione di traguardi e strategie in ambito scolastico (tra i molti, Chiappetta Cajola, 2015, 2019; Cottini, de Caris, 2020; Grasso, 2011; Ianes, Cramerotti, 2009, 2011; Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019). Anche sul versante pratico, vi è stata una proliferazione di strumenti e, in particolare, sono stati sperimentati vari modelli di PEI coerenti con l'impostazione concettuale ICF, nati a diversi livelli: in singole istituzioni scolastiche o in reti di docenti, dal coordinamento di gruppi di lavoro a livello territoriale/regionale, da esperti del settore accademico (fra i quali predomina la pedagogia speciale) e da quello della sanità, talvolta in collaborazione tra loro (per esempio De Polo, Pradal, Bortolot, 2011).

Nonostante nessuno di essi sia stato ufficializzato dal Ministero, questo attivismo conferma, da un lato, la costante centralità del PEI nella riflessione pedagogica: dispositivo che dovrebbe rappresentare, in chiave inclusiva, il delicato punto di contatto fra la programmazione curricolare e la programmazione individualizzata, fra il panorama culturale ampio embricato nelle Indicazioni Nazionali e le esigenze specifiche degli alunni con disabilità (Cottini, 2017; Ianes, Demo, 2017). In altre parole, come precisa Ianes (2019), “un antidoto formidabile all'*inclusio-scetticismo*” (p. 7). D'altro canto, più si è lavorato alla costruzione di un buon PEI, più ci si è resi conto del rischio connesso al fatto che esso potesse diventare uno strumento sofisticato di isolamento, per quanto tecnicamente ben formulato (Pavone, 2014) e di come la prospettiva ICF, invece, fosse armonica con una comprensione più olistica dei bisogni degli studenti e con la messa in comunicazione sinergica di tutti gli attori coinvolti (Cottini, de Caris, 2020).

Finalità di questo breve contributo è fare il punto sulle auspicabili ricadute che tale visione può determinare nella prospettiva di attivare, grazie al PEI, processi educativi orientati all'inclusione.

2. Principi chiave dell'ICF: una nuova lettura del funzionamento umano

2.1. Una visione multidimensionale del funzionamento

Sappiamo che la prospettiva ICF è (stata) rivoluzionaria, in quanto ispiratrice di un'interpretazione unitaria dell'individuo come corpo-mente – immerso in contesti di vita, fisici e relazionali – nonché di un approccio positivo e al con-

tempo universale alla disabilità, non più improntato ad una visione prettamente eziologica (De Polo, Pradal, Bortolot, 2011).

Il modello bio-psico-sociale sotteso alla Classificazione, in linea con un cambiamento epistemologico avvenuto già a partire dagli anni Settanta, prende infatti le distanze dai tradizionali approcci meccanicistici e biomedici, intendendo la salute come determinata da una molteplicità di dimensioni biologiche, psicologiche e sociali (Croce, Di Cosimo, 2011). La disabilità, in quest’ottica, diviene la risultante di una relazione negativa tra le condizioni cliniche dell’individuo – non più uniche e lineari generatrici della sua situazione – e le influenze psicologiche e del contesto, determinanti della salute, al pari delle prime. Molti autori (Chiappetta Cajola, 2019; Ianes, Demo, 2017; Lascioli, 2019a), riflettendo su questa prospettiva multifattoriale e multidimensionale della disabilità, hanno messo in luce come essa richiami una visione *relazionale del funzionamento umano* (Shakespeare, 2017; Thomas, 2004): un nuovo dialogo tra gli approcci medico-individuale e quello sociale, che si ritrova anche nella *Convenzione sui Diritti delle Persone con disabilità* (2006). Una sintesi tra i due paradigmi che deve, però, rimanere equilibrata, in quanto anche lo spostamento del baricentro attentivo esclusivamente sui fattori contestuali non sarebbe idoneo. Non tenere in considerazione il fatto che la menomazione è intrinsecamente problematica e connessa, talvolta, a fatica e dolore (Shakespeare, 2017) comporterebbe infatti la sottostima del ruolo dell’input biologico nonché del contributo positivo alle condizioni di salute che può essere attinto, ad esempio, dall’evoluzione delle neuroscienze e delle scienze cognitive (Lascioli, 2019a).

2.2. *Il ruolo del contesto in un modello ecologico*

Pur alla luce delle considerazioni appena espresse, è indubbio che la “regola sintattica” (Ianes, 2019) cruciale dell’antropologia ICF attiene al ruolo facilitante o barrierante che i fattori contestuali – ambientali e personali – agiscono su corpo, attività personali e partecipazione sociale.

L’ambiente non è mai un elemento neutro nella vita delle persone; al contempo l’individuo non è una *tabula rasa* su cui l’ambiente opera, ma un’identità dinamica che cresce e si muove al suo interno. Ne deriva, in una logica sinergica e ricorsiva, che il funzionamento/la disabilità sono esito di interazioni dinamiche tra le condizioni intrinseche all’individuo e i fattori dispiegati nel contesto, che si traducono in un continuum di equilibrio/squilibrio (Di Cosimo, Galeri, 2011). Qui è chiara l’attinenza con le premesse teoriche postulate dai modelli ecologici dello sviluppo, che considerano alla base di quest’ultimo il costante scambio del soggetto con il suo ambiente (Sameroff, Chandler, 1975) così come l’interazione

tra i diversi sistemi in cui esso è inserito (Bronfenbrenner, 1986). Nel concreto, questo implica, ad esempio, che il territorio, l'organizzazione sanitaria e sociale, la famiglia e il soggetto stesso si trovano tutti immersi in transazioni vicendevoli in cui il mutamento di una delle dimensioni coinvolte si ripercuote anche in molti altri punti del sistema, a tutti i livelli (Braibanti, 2015).

2.3. Una prospettiva evolutiva e di supporto alla rete

Il fatto che la persona “vive”, si relaziona e si sviluppa non solo in interazione con il contesto, ma anche nei diversi cicli di vita, introduce un ulteriore elemento connesso al modello bio-psico-sociale, ovvero la necessità di contestualizzare la comprensione dei processi di salute e di malattia in una dimensione evolutiva e *life-span*. Infatti

la stessa rappresentazione della salute e della malattia cambia fortemente nel corso della vita, così come cambiano i processi biologici di base, le dinamiche emotive, cognitive e di personalità, le norme sociali e le aspettative, le attività e il livello di partecipazione alla vita di relazione (Braibanti, 2002, p. 5).

L'importanza di effettuare un bilancio multidimensionale ed ecologico del soggetto induce inoltre a “dare la parola” alle realtà che intervengono attorno e per l'individuo stesso. In questa accezione, l'ICF può essere ritenuto uno “strumento democratico”. La Classificazione si caratterizza, infatti, per elicitarne un dialogo fruttuoso tra le figure professionali dell'équipe di lavoro, potenziando la specifica competenza di ciascuno (De Polo, Pradal, Bortolot, 2011; Leonardi, 2008) e creando le premesse per una reale corresponsabilità educativa e sociale (Di Cosimo, Galeri, 2011). Essenzialmente, l'ICF rappresenta uno strumento in grado di tradurre i linguaggi diversi che afferiscono alle varie professionalità, promuovendo l'interoperabilità semantica nell'ambito di un settore alquanto eterogeneo sotto questo aspetto, qual è quello della disabilità (Bianquin, 2020).

3. L'approccio bio-psico-sociale nel PEI alla luce del recente orizzonte normativo

Sulla base di quanto fin qui tratteggiato in merito alla visione bio-psico-sociale, sembra utile ora analizzare e discutere le azioni implicate nel PEI alla luce di questi principi.

Il primo fattore concerne senza dubbio una “nuova” modalità di profilare il

funzionamento dell'alunno con disabilità, che tiene in considerazione le diverse aree del modello antropologico. L'approccio può essere infatti utile ad assumere una visione più analitica e, al contempo, una prospettiva interpretativa ad ampio spettro (Pasqualotto, 2019). La lettura multidimensionale del funzionamento introduce la possibilità di allestire una descrizione accurata della situazione dello studente, tramite le numerose voci codificate dalla Classificazione, e di organizzare in modo globale la raccolta di informazioni, mettendo in luce le funzionalità (e non solo i limiti o le condizioni clinico-individuali) e le interazioni tra i diversi elementi (Ianes, 2019). In questa operazione di comprensione del funzionamento, il PEI non solo si pone nel solco tracciato dal PF, ma allarga la documentazione delle attività e della partecipazione dell'individuo all'osservazione specifica del team docente, finalizzandola alla messa a punto di azioni didattiche e organizzative in una prospettiva di autodeterminazione e inclusione (Cottini, de Caris, 2020).

Un secondo elemento – certamente il più grande valore aggiunto dell'antropologia ICF in ambito pedagogico (Ianes, 2019) – è legato all'analisi del contesto. Come già accennato, la Classificazione si caratterizza per essere uno strumento efficace per l'osservazione dell'ambiente, antropico e fisico, alla ricerca di barriere e facilitatori per pianificare interventi di miglioramento (Simeonsson, Simeonsson, Hollenweger, 2008). Coerentemente a ciò, nel Decreto legislativo n. 66/2017 (capo IV) si sottolinea che il PEI “individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un *ambiente*⁴ di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie». Più precisamente, la Classificazione consente di evidenziare la trama dei fattori ambientali che, in interazione con il soggetto, potenziano o limitano le sue possibilità di esprimere una competenza e di conseguire un traguardo mediante la preziosa differenza tra *capacità* (potenziale della persona in un ambiente neutro) e *performance* (quanto riesce concretamente a fare nei contesti di vita in cui è coinvolta).

Ianes (2019), in un recente lavoro, esemplifica bene questa dimensione descrivendo come il funzionamento comunicativo espressivo di un alunno con tetraparesi spastica grave possa essere considerato deficitario, in quanto il soggetto non risulta in grado di emettere vocalizzazioni intelligibili (*capacità*). La sua *performance* comunicativa espressiva risulta invece adeguata quando si rende disponibile una tavoletta di plexiglas trasparente, con le varie lettere dell'alfabeto, tenuta da una persona all'altezza del suo sguardo, e quindi grazie alla mediazione positiva di fattori del contesto ambientale. Secondo la visione di Cottini (2017), centrale è qui il richiamo al concetto di *zona di sviluppo prossim-*

4. Corsivo aggiunto dall'autrice.

male di Vygotskij (1980), il cui limite inferiore indica le competenze individuali del soggetto e quello superiore il miglioramento che egli riesce a conseguire con alcune forme d'aiuto provenienti dal contesto.

Questa enfasi posta sulla individuazione degli elementi ambientali in grado di far crescere l'alunno – di cui ricordiamo fanno parte, ad esempio, la variabile compagni e le dinamiche relazionali che caratterizzano il contesto classe, così come l'organizzazione didattica, la strutturazione degli spazi, ecc. – rende possibile concepire il PEI non solo come “filo conduttore” del percorso formativo dello studente con disabilità, ma anche e soprattutto dello sviluppo del suo contesto di apprendimento (Ianes, Demo, 2017). E questo intervento di *abilitazione* del *setting* scolastico può, senza dubbio, impattare positivamente sull'intera progettualità di classe (Lascioli, 2019b). Alla base di un processo di inclusione efficace, infatti, vi è non solo un PEI ben fatto, ma soprattutto un documento che non costruisca steccati con il curricolo generale (Chiappetta Cajola, 2019). L'apertura all'ambiente consente quindi di arginare i rischi di una progettazione prettamente individualizzata e di possibili esperienze di marginalizzazione e microesclusione.

3.1. La prospettiva ecologica e prospettica

In linea con l'esigenza di valutare le condizioni correlate alla salute in modo sistemico e grazie alla sua “funzione di ‘facilitatore’ comunicativo” (von Prondzinski, 2019, p. 153), l'ulteriore elemento rilevante che ICF restituisce al PEI è il coinvolgimento di più punti di vista: oltre all'alunno con disabilità, chi lo conosce nel suo ambiente di apprendimento e coloro che ne sono al di fuori, come la famiglia e il mondo sociale e sanitario. L'integrazione vicendevole di questi sguardi aiuta a recuperare la valenza “ecologica” del documento (Pavone, 2014), ancorata ad una prospettiva di progetto di vita che collega e proietta verso l'extra scuola le scelte operate all'interno delle mura scolastiche. ICF fornisce, di per sé, un quadro per identificare i bisogni/gli obiettivi educativi non solo nel setting di apprendimento, ma anche in compiti generali, relazioni interpersonali, attività della vita quotidiana e civile (gioco, sport, ecc.). Ancora di più, quindi, la Classificazione ci impegna ad individuare gli elementi barrieranti o facilitanti negli specifici contesti di riferimento dell'alunno, a fronte del fatto che ogni fattore ambientale assume valenze diverse in relazione alle differenti situazioni della sua quotidianità (Lascioli, 2019b). La formulazione di un PEI realmente redatto a più mani da un'équipe multidisciplinare rappresenta dunque una risorsa, perché consente di mirare ad una progettualità arricchita che delinea il funzionamento dello studente con disabilità, oltre che nel contesto scolastico, anche negli altri ambienti in cui risiede (Ianes, Demo, 2017).

C'è poi la dimensione orizzontale. Abbiamo già riscontrato che il modello bio-psico-sociale contiene in sé una visione evolutiva. Essa intrinsecamente ribadisce l'importanza della verifica, sistematica e periodica, del PEI, nonché dell'impostazione di obiettivi che coprano tutto l'arco della vita. Porre al centro le potenzialità del soggetto nel suo interagire con le condizioni ambientali rende, infatti, inevitabile pensare ad esso in una dimensione diacronica e di autonomia e adultità possibili (Cottini, 2017). Inoltre, va ricordato che alcuni codici nella componente attività e partecipazione si prestano particolarmente a sostenere lo sviluppo del domani dell'alunno, ai fini dell'inserimento sociale e lavorativo. Sempre la Legge n. 66/2017, a questo proposito, giustamente puntualizza che va

formalizzata l'obbligatorietà dell'organizzazione dell'alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità nella scuola secondaria di II grado e la connessione degli interventi del PEI con il progetto di vita⁵.

Ciò assegna al documento il ruolo di propulsore non solo dell'inclusione scolastica, ma anche della partecipazione attiva degli individui con disabilità alla società: considerata ad ampio raggio, "l'educazione inclusiva implica [infatti] un processo che contribuisce all'obiettivo dell'inclusione sociale" (UNESCO, 2020, p. 14)⁶.

3.2. Dubbi e criticità

Richiedono di essere menzionate, in quanto cruciali per la redazione del PEI, anche alcune aree che rappresentano, in realtà, delle "zone d'ombra" per ICF.

La prima è legata al fatto che, nella Classificazione, mancano riferimenti espliciti all'autodeterminazione della persona con disabilità (Morris, 2009; Trani *et al.*, 2011; Mitra, 2014). Come sostiene Morris, esemplificando la questione, può accadere ad esempio che i soggetti

preferiscano non usare il computer e, di conseguenza, raramente ottengano una performance in questa situazione di vita. In questo caso la distinzione tra capacità e performance potrebbe essere considerata [dall'ICF] come dovuta a qualche fattore ambientale quando, di fatto, si tratta semplicemente di una questione di scelta del ragazzo (Morris, 2009, p. 93).

5. Si precisa che, a partire dall'a.s. 2018/2019, i percorsi di alternanza scuola-lavoro sono stati ridenominati "percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento".

6. Traduzione dell'autrice.

Anche secondo Reindal (2009), più che mirare a comprendere l'attività e la partecipazione dell'individuo in relazione a circostanze "normali", ICF dovrebbe puntare a leggere il funzionamento in quei domini in relazione a ciò che è vitale per lui. Senza poter approfondire l'ampio dibattito scientifico suscitato in merito (fra i molti, si veda il contributo di Bickenbach, 2014), qui ci interessa sottolineare, in linea con quanto la riflessione pedagogica ha da anni messo in luce, l'assoluta necessità di tenere in considerazione gli interessi, le inclinazioni, i desideri e le ambizioni delle persone con disabilità (Cottini, 2016). Anche la recente decretazione (Decreto legislativo n. 66/2017 – capo I) sollecita la partecipazione attiva al PEI da parte degli studenti con disabilità, in assonanza al principio di autodeterminazione. Dal punto di vista concettuale, questo aspetto può essere facilmente salvaguardato nel documento mediante la combinazione del modello ICF con altre prospettive concettuali, quali ad esempio il *Capability Approach* (Sen, 1999), in cui proprio le libertà di scelta delle persone di vivere la vita alla quale attribuiscono valore – le *capabilities*, appunto – sono nodali (Ianes, Demo, 2017). A questo proposito, va ricordato anche che il manuale della Classificazione suggerisce l'utilizzo di un qualificatore "aggiuntivo" (oltre a *capacità e performance*) per la componente attività e partecipazione, che potrebbe essere utile per indicare il grado di coinvolgimento percepito dall'individuo nella situazione (McConachie *et al.*, 2006).

Il secondo elemento da evidenziare concerne la mancata codifica, a causa della loro grande variabilità, dei fattori personali, seppur essi vengano ritenuti cruciali dalla Classificazione. Oltre alla problematicità che ciò pone dal punto di vista concettuale e tassonomico allo strumento, questa componente potrebbe non essere presa in adeguata considerazione, non essendo né supportata da una struttura gerarchica né esprimibile mediante un linguaggio standard e universale⁷, oppure essere utilizzata attraverso modalità soggettive e divergenti (Bianquin, 2020). In un PEI, l'attenzione deve invece allargarsi a questa dimensione e considerare le ricadute sia dei fattori personali ascritti (come genere, background socioeconomico, ecc.) sia di quelli modificabili (come atteggiamenti, stili di coping, ecc.) (Howe, 2008), in quanto ciò fornisce indicazioni operative chiare e utili per programmare le attività educative.

Un ultimo elemento di riflessione attiene al fatto che l'organizzazione "tecnica" dei qualificatori ICF non prevede, in teoria, la possibilità di specificare i punti di forza del funzionamento dell'alunno (Cottini, de Caris, 2020). L'individuazione dei facilitatori o la dichiarazione di assenza di problemi (qualifi-

7. A onor del vero, qualche tentativo è stato condotto in questa direzione, mediante l'individuazione di alcuni fattori centrali (stili attributivi, senso di autoefficacia e autostima, emotività, motivazione; cfr. Ianes, Cramerotti, 2011).

catore 0) in un determinato ambito non equivale, infatti, all'identificazione di quell'elemento come favorevole. Ciò prefigura un limite da superare nell'ottica del PEI, che anche da essi ricava i corrispondenti obiettivi di apprendimento. In questa direzione, può essere d'aiuto il fatto che tanto la lettura delle caratteristiche dell'individuo quanto le interazioni con il suo ambiente di vita si prestano, in realtà, non solo ad analisi di tipo schematico, ma anche di tipo qualitativo. Sulla base di osservazioni e di interviste a testimoni privilegiati, è possibile quindi animare la narrazione di storie vitali, oltre e al di là dei codici ICF (Di Cosimo, Galeri, 2011).

4. Se la ricerca sfida il PEI su base ICF: note a margine di alcuni studi

Come messo in evidenza fin qui, la prospettiva di un PEI basato su ICF è, nel complesso, stimolante e potenzialmente favorevole a impostare un percorso virtuoso che investe in interventi e metodologie per sviluppare al massimo possibile la capacità di conseguire traguardi individualizzati, assegnando al contempo un ruolo preponderante ai cambiamenti del contesto scolastico (e di vita) del soggetto, nella direzione di ricercare punti di contatto e di integrazione con la progettualità della classe.

Come corollario di quanto fin qui esposto, è indispensabile tenere presente che, in aggiunta alle riflessioni teoriche presenti in letteratura, stanno emergendo anche prove di ricerca in merito ai vantaggi introdotti dai principi enunciati da ICF nella modalità di classificazione degli stati di salute e disabilità delle persone.

In ambito clinico, la sua nuova impostazione ha motivato la conduzione di diversi studi pilota che hanno adottato l'ICF come quadro per la valutazione dei bisogni di supporto aggiuntivo e la relativa assegnazione di risorse (Fusaro, Maspoli, Vellar, 2009; Hollenweger, 2011).

Nel settore scolastico, alcune evidenze sono emerse circa i guadagni, rilevati dagli stessi insegnanti, connessi all'uso di ICF nelle pratiche di presa in carico e di pianificazione del percorso degli studenti con disabilità. Ad esempio, uno studio dell'Università di Verona ha esplorato le opinioni di 122 docenti, enucleando tre elementi della Classificazione da essi ritenuti particolarmente preziosi: la veicolazione di un nuovo sguardo; le implicazioni positive nella pratica didattica e in quella professionale (tra cui il supporto alla compilazione del PEI e alla programmazione/progettazione didattica per tutti); il sostegno al lavoro di rete (Pasqualotto, Ghirotto, 2019). È chiaro tuttavia che tale rilevazione dà evidenza solo della positività *percepita* del cambio di paradigma e non la accerta nella pratica quotidiana.

Altre indagini hanno affrontato come l'impianto culturale ICF venga effettivamente tradotto nella compilazione di PEI predisposti su tale base. Un filone corposo è rappresentato da alcuni studi che hanno tentato, mediante un'analisi dei contenuti e un'analisi semantica, di esplorare nei documenti stilati per gli alunni con disabilità l'espressione dei principi dell'approccio bio-psico-sociale. Silveira-Maia e colleghi (2012) hanno analizzato 280 PEI (di 140 studenti) prima e dopo l'utilizzo di ICF. I risultati hanno mostrato che, nei documenti che hanno adottato la Classificazione, è stata identificata una costellazione più ampia di fattori ambientali. Inoltre, le descrizioni degli alunni risultavano più complete e attente ai facilitatori da attivare e più congruenti rispetto agli elementi di natura contestuale riscontrati già nella fase valutativa. Tuttavia, anche nei PEI su base ICF sembravano tralasciati i riferimenti all'influenza delle barriere e, nonostante la più ampia attenzione posta ai nessi intercorsi tra persona e ambiente, quest'ultima risultava ancora debole e poco funzionale allo spostamento del focus sul contesto nella pianificazione degli obiettivi didattici e delle strategie. Qualche anno più tardi, il medesimo gruppo di ricerca (Silveira-Maia *et al.*, 2017) ha condotto un'esplorazione simile, confrontando due PEI di 99 studenti, entrambi redatti appoggiandosi alla visione bio-psico-sociale: una metà delineati, però, prima dell'introduzione obbligatoria dell'uso della Classificazione e l'altra metà elaborati dopo. L'indagine ha rilevato che l'assunzione a pieno regime di ICF aveva incoraggiato non solo rappresentazioni più complete del funzionamento degli studenti, come già evidenziato nella precedente ricerca, ma anche una più approfondita documentazione delle interazioni tra l'alunno e i suoi contesti di vita. Non veniva però riscontrato alcun impatto sui piani di intervento, in particolare con riferimento alla visione relazionale e multidimensionale: essi risultavano, in entrambe le coppie di PEI, fortemente orientati verso la componente attività e partecipazione, mentre era ancora ignorato il potenziale offerto dal cambiamento delle funzioni corporee e soprattutto dal pool dei fattori ambientali.

Altri ricercatori a livello internazionale, anche se con campioni più limitati e senza confronti pre-post, hanno tentato di approfondire l'implementazione del framework nei PEI. Castro, Pinto e Simeonsson (2014), sempre in Portogallo, hanno nuovamente evidenziato, in dispositivi redatti per bambini con disturbo dello spettro autistico, una sottovalutazione degli elementi del contesto nella sezione degli obiettivi strategici (risultato influenzato, secondo gli autori, anche dalla fascia d'età presa in considerazione, ovvero quella prescolare). A questo si accostava una mancanza di coerenza tra il processo di valutazione delle potenzialità/criticità del soggetto e la successiva programmazione delle attività. Più recentemente, negli USA, Klang e colleghi (2016) hanno invece riscontrato che gli obiettivi dei PEI visionati per alunni con problemi comunicativi complessi riflettevano l'ampia gamma di codici ICF, compresi i fattori ambientali. Tutta-

via, essi accoglievano una percentuale esigua di traguardi incentrati sulla relazione con gli altri o sulla partecipazione ad attività svolte in classe o nel tempo libero e nessuno dava spazio alla voce degli studenti stessi. L'indagine di Rämä, Kontu e Pirttimaa (2018), infine, ha sostanzialmente concluso che nei PEI analizzati la descrizione in codici ICF non era così multifaccettata e orientata ad una visione futura dei soggetti, come ci si sarebbe potuto aspettare a fronte dei principi del modello bio-psico-sociale, e la relazione tra gli obiettivi individuali e il curriculum generale era vaga.

Alcune considerazioni di sintesi possono essere effettuate a fronte di questo breve affondo sugli studi sul tema. Essi testimoniano, da un lato, in linea con le riflessioni degli esperti riportate nei paragrafi precedenti, notevoli progressi compiuti nella descrizione del funzionamento dell'alunno con disabilità, grazie alla elaborazione di PEI basati sulla visione antropologica ICF. Al contempo, suggeriscono che particolarmente difficile sembra essere la sua integrazione nella sezione della progettazione educativa e didattica per l'alunno con disabilità, con il rischio che il potenziale dell'approccio bio-psico-sociale possa essere disatteso.

Si tratta chiaramente di processi complessi, influenzati da molte variabili. È legittimo infatti immaginare che la "traduzione" di questa ottica nella stesura delle diverse sezioni richieda tempo e non sia immune, ad esempio, dalla formazione dei singoli attori coinvolti, dai loro atteggiamenti, dal tipo di orientamento "politico-sociale" della scuola nei confronti della disabilità (es. compensativo, solidaristico, ecc.) (Grasso, 2011), nonché dalla (ri)definizione dei ruoli e delle responsabilità dei partecipanti al team educativo/sanitario (De Polo *et al.*, 2009). In particolare la formazione degli operatori, in ambito sia clinico che scolastico, sembra determinare implicazione positive di notevole spessore (Pless *et al.*, 2009; Sanches-Ferreira *et al.*, 2018; Stallinga *et al.*, 2018). Sanches-Ferreira e colleghi (2018) hanno dimostrato, ad esempio, che un training di 25 ore, focalizzato sul *framework* e sulla risoluzione di "casi" reali, aveva incrementato l'attenzione degli insegnanti verso la prospettiva relazionale e la descrizione dei punti di forza degli studenti nei profili di funzionamento.

Da queste constatazioni deriva anche l'importanza di esaminare come la modifica del "sistema operativo" – ovvero la predisposizione di un format di PEI su base ICF di buona qualità – possa facilitarne la formulazione in un'ottica bio-psico-sociale. Nonostante non sia l'unico fattore in gioco, analizzare la struttura dei documenti predisposti nel quadro della Classificazione costituisce, in questa direzione, un'azione significativa e necessaria⁸.

8. Cfr. Cappello e Bellacicco, "Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale", nel presente volume.

Bibliografia

- Bianquin, N. (2020), *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bickenbach, J.E. (2014), *Reconciling the Capability Approach and the ICF*, in "Alter", 8(1), pp. 10-23.
- Braibanti, P. (2002), *Pensare la salute: Orizzonti e nodi critici della Psicologia della Salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Braibanti, P. (2015), *Ripensare la salute: Per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Bronfenbrenner, U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, il Mulino, Bologna.
- Castro, S., Pinto, A., Simeonsson, R.J. (2014), *Content Analysis of Portuguese Individualized Education Programmes for Young Children with Autism Using the ICF-CY Framework*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 22(1), pp. 91-104.
- Chiappetta Cajola, L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2019), *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusive*, Anicia, Roma.
- Cottini, L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cottini, L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Cottini, L., de Caris, M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*, Giunti, Firenze.
- Croce, L., Di Cosimo, F. (2011), *Pluridimensionalità del funzionamento umano*, in L. Croce, L. Pati (a cura di), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia, pp. 22-36.
- De Polo, G. et al. (2009), *Children with Disability at School: The Application of ICF-CY in the Veneto Region*, in "Disability and Rehabilitation", 31(1), pp. 67-73.
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S. (a cura di) (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Cosimo, F., Galeri, P. (2011), *ICF e vari contesti educativi*, in L. Croce, L. Pati (a cura di), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*, La Scuola, Brescia, pp. 53-71.
- Fusaro, G., Maspoli, M., Vellar, G. (2009), *The ICF-Based Functioning Profiles of School Children in Care with the Neuropsychiatric Community Services in the Piedmont Region: Evidences for Better Caring and Programming*, in "Disability and Rehabilitation", 31(1), pp. 61-66.
- Grasso, F. (2011), *L'ICF a scuola*, Giunti, Firenze.
- Hollenweger, J. (2011), *Development of an ICF-Based Eligibility Procedure for Education in Switzerland*, in "BMC Public Health", 11(4), pp. 1-8.
- Howe, T.J. (2008), *The ICF Contextual Factors Related to Speech-Language Pathology*, in "International Journal of Speech-Language Pathology", 10, pp. 27-37.

- Ianes, D. (2019), *ICF-CY e profilo di funzionamento. Due importanti passi avanti nelle strutture portanti dei processi di integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 7-12.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di) (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Vol. 1, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Scapin, C. (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Demo, H. (2017), *Il Piano Educativo Individualizzato. Luci e ombre di 40 anni di storia di uno strumento fondamentale dell'Integrazione Scolastica in Italia*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 16(4), pp. 415-426.
- Klang, N. et al. (2016), *The Content of Goals in Individual Educational Programs for Students with Complex Communication Needs*, in "Augmentative and Alternative Communication", 32(1), pp. 41-48.
- Lascioli, A. (2019a), *La disabilità: un concetto in evoluzione*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 21-49.
- Lascioli, A. (2019b), *Pianificare gli interventi educativo-didattici nella scuola su base ICF*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 137-163.
- Leonardi, M. (2008), *ICF-CY*, in D. Ianes, A. Canevaro (a cura di), *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*, Erickson, Trento.
- McConachie, H. et al. (2006), *Participation of Disabled Children: how Should it be Characterised and Measured?*, in "Disability and Rehabilitation", 28(18), pp. 1157-1164.
- Mitra, S. (2014), *Reconciling the Capability Approach and the ICF: A Response*, in "Alter European Journal of Disability Research", 8, pp. 24-29.
- Morris, C. (2009), *Measuring Participation in Childhood Disability: How Does the Capability Approach Improve Our Understanding?*, in "Developmental Medicine and Child Neurology", 51(2), pp. 92-94.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.
- ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*.
- Pasqualotto, L. (2019), *La valutazione della disabilità attraverso l'ICF*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 81-100.
- Pasqualotto, L., Ghirotto, L. (2019), *L'implementazione dell'ICF nella scuola con il D.Lgs. n. 66/2017. Una ricerca tra gli insegnanti*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 18(2), pp. 184-198.
- Pavone, M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano.
- Pless, M. et al. (2009), *Evaluation of In-Service Training in Using the ICF and ICF Version for Children and Youth*, in "Journal of Rehabilitation Medicine", 41(6), pp. 451-458.

- Rämä, I., Kontu, E., Pirttimaa, R. (2018), *The Usefulness of the ICF Framework in Goal Setting for Students with Autism Spectrum Disorder*, in “Journal of International Special Needs Education”, 22(2), pp. 43-53.
- Reindal, S.M. (2009), *Disability, Capability, and Special Education: Towards a Capability-Based Theory*, in “European Journal of Special Needs Education”, 24, pp. 155-168.
- Sameroff, A.J., Chandler, M.J. (1975), *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty*, in F.D. Horowitz *et al.* (a cura di), *Review of Child Development Research*, University of Chicago Press, Chicago (Il), pp. 187-244.
- Sanches-Ferreira, M. *et al.* (2018), *The Use of the ICF-CY for Describing Dynamic Functioning Profiles: Outcomes of a Teacher Training Programme Applied in Portugal*, in “International Journal of Inclusive Education”, 22(7), pp. 734-750.
- Sen, A.K. (1999), *Capability Approach, Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Shakespeare, T. (2017), *Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali*, Erickson, Trento.
- Silveira-Maia, M. *et al.* (2012), *The Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Framework on Educational Planning: Promoting an Environmental Approach*, in “International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education”, 2(2), pp. 970-977.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M. (2017), *How the Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth Changed the Individualized Education Programs in Portugal*, in “International Journal of Inclusive Education”, 21(5), pp. 573-583.
- Simeonsson, R., Simeonsson, N., Hollenweger, J. (2008), *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth: A Common Language for Special Education*, in L. Florian, M. McLaughlin (a cura di), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, Corwin Press (Ca), pp. 207-217.
- Stallinga, H.A. *et al.* (2018), *Perceived Usefulness of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Increases After a Short Training: A Randomized Controlled Trial in Master of Advanced Nursing Practice Students*, in “Nurse Education in Practice”, 33, pp. 55-62.
- Thomas, C. (2004), *Rescuing a Social Relational Understanding of Disability*, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), pp. 22-36.
- Trani, J.F. *et al.* (2011), *Disabilities through the Capability Approach Lens: Implications for Public Policies*, in “Alter”, 5(3), pp. 143-157.
- UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion and Education: All Means All*, UNESCO, Paris.
- Von Prondzinski, S. (2019), *L'inclusione e il valore aggiunto dell'ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 143-176.
- Vygotskij, L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, (ed. or. 1926), Boringhieri, Torino.

10. Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale¹

di Silver Cappello, Rosa Bellacicco²

1. PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica

Abbiamo già avuto modo di descrivere altrove³ i principi fondamentali che caratterizzano la visione antropologica sottesa ad ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute)⁴. Oltre a trattarsi di un modello universale (non rivolto ad una minoranza “speciale”), che copre l’intera durata della vita, il cambio radicale di prospettiva è visibile soprattutto nel riconoscimento della multidimensionalità del funzionamento umano, ovvero nell’assegnazione del giusto ruolo anche alle componenti psicosociali (oltre a quelle biologiche), nonché nella sua struttura interattiva tra fattori intrinseci all’individuo e fattori intrinseci all’ambiente. In questo senso, ICF vuole essere una risposta, di sintesi, sia alla ipermedicalizzazione dei precedenti modelli, sia al modello sociale e, in particolare, alla tendenza di quest’ultimo a sovrastimare le influenze del contesto, escludendo il contributo di quelle biomediche (Bickenbach *et al.*, 1999). L’idea di persona che la Classificazione veicola è quindi globale, interconnessa e multidimensionale, in cui corpo, attività personali e partecipazione sociale sono in rapporti di relazione complessa, in un senso positivo (funzionamento) o negativo (disabilità) (Ianes, 2019).

Se ben interpretata, questa impostazione bio-psico-sociale può avere delle ripercussioni preziose sulle modalità di delineazione del Piano Educativo Indivi-

1. Il capitolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, Rosa Bellacicco ha redatto i paragrafi “PEI su base ICF: dalla teoria alla pratica” e “Discussione e riflessioni conclusive”, Silver Cappello le sezioni “Metodo” e “Analisi dei modelli di PEI”.

2. Centro di Competenza per l’Inclusione Scolastica, Libera Università di Bolzano.

3. Cfr., in questo volume, il capitolo di Bellacicco R. e Cappello S. (2020), “Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L’apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre”.

4. In questa sede, il termine “ICF” viene utilizzato facendo riferimento alla versione unificata e destinata alla descrizione del funzionamento sia degli adulti che dei bambini/adolescenti (OMS, 2017).

dualizzato (PEI). Alla luce delle riflessioni degli esperti che hanno studiato l'uso dell'approccio come sfondo di riferimento per la stesura del documento (tra i molti: Chiappetta Cajola, 2015, 2019; Cottini, de Caris, 2020; Grasso, 2011; Ianes, 2019; Ianes, Cramerotti, 2009, 2011; Ianes, Demo, 2017; Lascioli, Pasqualotto, 2019) e dei nuovi orientamenti legislativi che assurgono la Classificazione a fondamento della sua predisposizione⁵, abbiamo enucleato alcuni elementi fondanti che dovrebbero, complessivamente, caratterizzare un PEI su base ICF:

- una descrizione e comprensione del funzionamento dell'allievo ampia e completa, con un'attenzione rivolta, in particolare, alle diverse dimensioni (dimensioni corporee, attività personali, partecipazione sociali, fattori contestuali) osservate anche nell'ambiente di apprendimento e messe in dialogo tra loro;
- una identificazione dei traguardi e delle strategie educative e didattiche tramite cui raggiungerli, che scaturisce dal rapporto sistematico tra l'alunno e l'ambiente e che tiene conto, sulla base della discrepanza tra *capacità* e *performance*, dei fattori contestuali che possono essere attivati come facilitatori e delle barriere che possono essere rimosse;
- il coinvolgimento di un insieme sinergico di punti di vista, tra cui quello della famiglia, della scuola e dell'extra scuola (sguardo terapeutico, riabilitativo, educativo, ecc.), il che si traduce nell'analisi della partecipazione del soggetto con disabilità non solo al contesto scolastico, ma anche agli altri ambienti di vita in cui risiede (PEI-progetto di vita in senso "ecologico"). Allo stesso tempo, la prospettiva evolutiva intrinseca alla visione bio-psico-sociale introduce la necessità di concepire una progettualità anche diacronica per l'individuo, oltre e dopo la scuola (PEI-progetto di vita in senso "prospettico");
- il riferimento alla voce del soggetto stesso, nell'ottica di sostenere la sua autodeterminazione e l'espressione delle sue preferenze, interessi e ambizioni (arricchendo qui la visione di ICF con altri approcci, come il *Capability Approach*; Sen, 1999);
- il riferimento ai fattori personali – che possono avere, come quelli ambientali, un'influenza positiva o negativa sulla condizione di salute del soggetto (nonostante non vengano classificati da ICF) – e ai suoi punti di forza (anch'essi "tecnicamente" non previsti dall'impostazione della Classificazione).

In questo contributo verranno posti sotto osservazione i principali modelli di PEI su base ICF sperimentati fino ad oggi nel nostro paese, sulla base di queste 5 macro-aree.

5. Decreto legislativo n. 66/2017 e successive modifiche attraverso il Decreto legislativo n. 96/2019.

Può essere infatti di vitale importanza, all'alba di questa "nuova era" che assume ICF in modo obbligatorio nella formulazione dei principali documenti di progettazione per l'alunno con disabilità, rivisitarne le caratteristiche peculiari, valorizzarne la ricchezza e al contempo evidenziarne eventuali lacune rispetto all'impianto della Classificazione e all'orizzonte promosso dalle disposizioni legislative, in quanto i punti di forza e di debolezza che emergeranno dai modelli rispecchiano, rispettivamente, le aree più conosciute e oggetto di riflessione da parte degli insegnanti e quelle su cui, invece, si renderà necessario un maggiore investimento formativo (in vista anche dell'adozione del modello di PEI nazionale).

2. Metodo

Uno specifico processo di ricerca è stato condotto per selezionare i PEI su base ICF da analizzare.

Prima di procedere con la raccolta, sono stati infatti individuati alcuni criteri di selezione. Si è deciso di includere nella sintesi:

1. i documenti in cui il riferimento alle componenti ICF era chiaramente espresso, in una qualsiasi delle sezioni costitutive del PEI;
2. i documenti che, pur non prevedendo direttamente nel PEI il richiamo alle componenti ICF, si fondavano esplicitamente su un Profilo di funzionamento (PF) realizzato nell'ottica del modello bio-psico-sociale e da esso facevano discendere la formulazione dell'intervento.

Si è stabilito inoltre di includere solo i PEI provenienti da fonti ufficiali del mondo della scuola (es. CTI, USR, UST)⁶ e/o elaborati da esperti di ambito sanitario o accademico (es. Università del Salento), escludendo quindi i molteplici modelli predisposti dalle singole istituzioni scolastiche o promossi online all'interno di reti informali di insegnanti. Inoltre, non sono stati selezionati strumenti come *code-set* o *checklist* specifiche create appositamente per l'osservazione degli allievi in ottica ICF (es. Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018).

Il processo di ricerca è iniziato con un'esplorazione preliminare delle pagine web relative a tutti gli USR italiani. Avendo restituito risultati limitati, esso è continuato prevedendo un ulteriore contatto telematico. Su un totale di 19 USR, più i di 2 uffici delle province autonome di Trento e Bolzano (rispettivamente il Dipartimento della conoscenza e il Servizio inclusione), solo 3 hanno rispo-

6. CTI= Centro Territoriale per l'Inclusione; USR= Ufficio Scolastico Regionale; UST= Ufficio Scolastico Territoriale.

sto: quello della provincia di Bolzano e delle regioni Valle d’Aosta ed Emilia Romagna. I primi due hanno riferito di aver elaborato una piattaforma digitale per la costruzione dei PEI su base ICF, mentre il terzo ha dichiarato l’assenza di un documento condiviso, in attesa della diffusione del modello nazionale.

Successivamente, sono stati consultati anche Google Scholar e le due riviste scientifiche di fascia-A più rappresentative del settore della Pedagogia Speciale (*L’integrazione scolastica e sociale*, dal 2010 al 2020; *l’Italian Journal of Special Educational for Inclusion*, dal 2013 al 2020), al fine di individuare ulteriori PEI presenti in letteratura.

Al termine del processo di ricerca, i modelli raccolti sono stati 13, ma è viva la consapevolezza che la documentazione prodotta nel contesto nazionale è molto più vasta e difficilmente i dispositivi individuati garantiscono una sorta di “rappresentatività” di tutti quelli esistenti in Italia (questo costituisce anche un limite dell’indagine, di cui il lettore deve tener conto nel leggere la sintesi dei risultati). Principalmente, essi provengono dalle regioni del nord Italia (Tab. 1).

Tabella 1 – Modelli di PEI su base ICF selezionati

<i>Ente</i>	<i>Anno</i>
Unisalento*	2020
USR Veneto	2019
USR Valle d’Aosta – piattaforma ITC**	2019
USR Friuli-Venezia Giulia	2019
Provincia di Bolzano – piattaforma FUTURA	2019
CTI Marche	2019
CTI Bergamo***	
Comune di Venezia	2019
USR Marche	2016-2017
Erickson – piattaforma SOFIA****	2014
USR Liguria	2012
UST Treviso	2010
USR Piemonte	2010

* Pinnelli, Fiorucci, 2020.

** Progetto di ricerca denominato “Io Ti Conosco” (Bianquin, 2020).

*** Non è stato possibile individuare l’anno in cui è stato realizzato il modello.

**** Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2014. Si veda anche Ianes, Cramerotti, Perini, 2019.

3. Analisi dei modelli di PEI

3.1. Osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF

Tutti i 13 modelli di PEI raccolti includono una qualche sezione che permette un'osservazione preliminare su base ICF del funzionamento dello studente. La modalità con cui i docenti possono effettuare la descrizione dell'alunno varia però molto tra i modelli: in tre di essi è presente un'ampia *checklist* realizzata sulla base delle diverse componenti ICF (Comune di Venezia, CTI Bergamo e Marche); in altri tre essa è richiesta in forma più narrativa (Provincia di Bolzano, Unisalento⁷, USR Marche), mentre nei rimanenti sette documenti l'osservazione iniziale si trova di fatto nel PF, ma il PEI vi fa direttamente riferimento o ne richiede una sua sintesi (Erickson, USR Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Valle d'Aosta e Veneto, UST Treviso).

Tra i modelli più accurati, quello del comune di Venezia presenta una dettagliata *checklist* con le componenti relative al corpo, alle attività personali e alla partecipazione sociale, in cui è possibile inserire, per ogni voce, i facilitatori e le barriere (Fig. 1 in Appendice). Il modello dell'USR Marche, in modo simile, consente di realizzare una descrizione approfondita delle componenti relative alle funzioni e alle strutture corporee, all'attività e partecipazione, con la possibilità di indicare la performance iniziale dell'alunno e poi quella raggiunta al termine dell'anno scolastico, sulla base dell'azione dei fattori ambientali e personali (Fig. 2 in Appendice).

Tra i documenti che prevedono l'osservazione in forme più sintetiche, in quello ligure il campo di descrizione delle varie aree è di pertinenza dell'intera équipe multidisciplinare che redige il PEI (compreso il mondo sanitario) e richiama la valutazione del PF.

Infine, per quanto attiene le piattaforme, in quella della provincia di Bolzano è prevista la possibilità di tracciare una precisa descrizione dell'alunno per ciascuna delle dimensioni selezionate dagli insegnanti come rilevanti (in base al PF) e nell'ambito delle quali essi hanno deciso di impostare un obiettivo educativo e didattico. La procedura è diversa nelle piattaforme digitali della Erickson e della Valle d'Aosta, in quanto in esse la descrizione dell'alunno è prevista nel PF. Tuttavia, come descritto bene da Bianquin (2020) in merito, ad esempio, all'esperienza valdostana, è la piattaforma stessa a trasferire gli obiettivi a lungo termine elaborati nel PF (a partire dai codici ICF) nella prima sezione del

7. Una parte del modello presenta una *checklist* osservativa in cui è possibile descrivere *performance* e *capacità* dello studente.

PEI, dove si ritrova una specifica area in cui poi declinare i traguardi a medio termine e quelli effettivi (a breve termine).

3.2. Presenza della logica ICF nella definizione degli obiettivi dei PEI e interazione con i fattori contestuali

Il cuore del PEI è chiaramente costituito dalla sezione degli obiettivi/strategie per l'alunno con disabilità e la possibilità di pianificarli su base ICF dovrebbe avvenire, come anticipato, insieme alla messa in luce del ruolo del contesto e del suo impatto facilitante o barriera.

Nove dei 13 modelli di PEI raccolti presentano gli obiettivi sulla base della visione ICF (CTI Bergamo e Marche, Erickson, Provincia di Bolzano, Unisalento, USR Friuli-Venezia Giulia, Liguria, Piemonte e Veneto), nel senso che chiedono ai docenti di scrivere le aree di intervento corredate dai codici alfanumerici della Classificazione e sollecitano l'individuazione del ruolo dei fattori del contesto per ciascuna di essa. Ad esempio, la struttura del PEI dell'USR Friuli-Venezia Giulia (Fig. 3 in Appendice) richiede l'individuazione della categoria e del codice relativi al traguardo a lungo termine (ripreso dal PF) e consente poi di declinarlo negli obiettivi a breve termine, nelle attività da implementare, nei fattori ambientali facilitanti da attivare e nelle modalità di verifica.

Tuttavia, se tutti i nove modelli prevedono, nella sezione degli obiettivi, la possibilità di indicarne i fattori contestuali correlati, le modalità con cui questi ultimi possono essere formulati sono diverse: tre richiedono di esplicitare l'impatto dei facilitatori e delle barriere per ciascun traguardo educativo e didattico (Erickson, CTI Bergamo, USR Veneto), mentre altri tre assegnano centralità solo all'interazione con i facilitatori (Unisalento, USR Friuli-Venezia Giulia e Piemonte). In tre casi, la parte relativa ai fattori ambientali è presente, ma risulta una sezione a sé, slegata da quella degli obiettivi (CTI Marche, Provincia di Bolzano, USR Liguria)⁸.

Nonostante l'importanza attribuita dalla Classificazione all'utilizzo dei qualificatori *performance* e *capacità*, solo tre documenti ne prevedono l'uso (CTI Marche, Erickson, USR Veneto). Ad esempio, in quello della Erickson la richiesta di compilare i qualificatori compare in relazione ai singoli obiettivi (Fig. 4 in Appendice).

8. Va qui anche precisato che il modello dell'UST di Treviso, pur non presentando nella sezione degli obiettivi un riferimento diretto alle componenti ICF, ne rispecchia la sua logica interazionale attraverso la richiesta di indicare, per ciascun traguardo formulato, i facilitatori previsti.

Infine, va osservato che, se tutti i nove modelli risultano focalizzati su obiettivi trasversali, richiamando le dimensioni indicate dal Decreto legislativo n. 66/2017 e principalmente la componente attività e partecipazione, solo cinque di essi contengono anche uno spazio dedicato alla programmazione disciplinare (Erickson, CTI Bergamo e Marche, Provincia di Bolzano, USR Veneto).

3.3. Attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico e prospettico

Un ulteriore aspetto di cui un PEI su base ICF dovrebbe tenere conto, a fronte della prospettiva bio-psico-sociale che, come già detto, “spinge” verso la costruzione di un progetto di vita in senso ecologico e prospettico, riguarda le informazioni relative al funzionamento degli alunni al di fuori della scuola, nonché la loro collocazione in una prospettiva di adultità e, quindi, l’impostazione di obiettivi per promuoverne l’autonomia sociale e poi lavorativa.

Cinque dei 13 modelli prevedono la possibilità di inserire e in parte descrivere le attività extrascolastiche a cui prende parte il soggetto (CTI Bergamo e Marche, USR Friuli-Venezia Giulia e Piemonte, UST Treviso). Tra questi, il modello piemontese consente di compilare una tabella con le risorse e gli interventi riabilitativi disponibili al di fuori della scuola, precisando i tipi di trattamento e gli adattamenti ambientali previsti, con il relativo numero di ore e la sede di pertinenza (Fig. 5 in Appendice). Nel modello dell’UST di Treviso questo allargamento dello sguardo è molto ampio, in quanto esso concede uno spazio apposito alla famiglia, all’*équipe* e all’*extra scuola* in cui indicare, anche per questi contesti, una precisa pianificazione degli obiettivi da raggiungere (interventi utili, attività e risultati attesi; Fig. 6 in Appendice).

Nei cinque documenti si ritrova anche una sezione in cui viene data la parola ai genitori, ai quali vengono richiesti, nei modelli più completi, le aspettative nei confronti della scuola, informazioni in merito allo studente (punti di forza, difficoltà, gestione della quotidianità, ecc.) e, circa le scelte specifiche del PEI, le modalità di collaborazione con i docenti e la definizione di obiettivi formativi condivisi.

Solo tre documenti dedicano, invece, uno spazio specifico agli obiettivi da raggiungere in occasione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro della scuola secondaria di II grado (Unisalento, USR Liguria e Veneto). Nei due più recenti è presente una precisa *checklist* contenente alcune voci di ICF⁹, in linea con le

9. Nel modello dell’Unisalento si possono indicare, per ciascun traguardo di competenza, i qualificatori *performance* e *capacità*.

indicazioni normative (Fig. 7 in Appendice). Il modello ligure del 2012, all'avanguardia per quanto concerne quest'ambito, in una specifica sezione dedicata all'orientamento prevede la possibilità di inserire tre tipi di indicazioni: quelle per la classe successiva; quelle per l'esame di Stato, attraverso la descrizione delle competenze acquisite e delle difficoltà evidenziate durante l'anno scolastico; e quelle per il passaggio al mondo del lavoro, sulla base delle attitudini, abilità e competenze raggiunte dal soggetto.

3.4. Coinvolgimento dell'alunno

Nessun modello dei 13 selezionati prevede una parte dedicata a raccogliere il punto di vista dell'alunno con disabilità come parte integrante del processo. Occorre tuttavia precisare che il suo coinvolgimento viene talvolta preso in considerazione in fase valutativa e, quindi, è presente nel PF e non nel PEI (come, ad esempio, ci risulta avvenga nell'esperienza piemontese).

3.5. Attenzione specifica ai fattori personali e ai punti di forza del soggetto

Infine, quattro modelli dei 13 individuati pongono specifica attenzione ai fattori personali all'interno del PEI (Unisalento, USR Liguria, Marche e Veneto). I documenti dell'Unisalento, dell'USR Liguria e Marche dedicano loro una sezione all'interno della descrizione preliminare del funzionamento dello studente, mentre sempre il modello ligure e quello veneto consentono anche di aggiungere un'osservazione nella parte relativa agli obiettivi.

È inoltre da sottolineare che solo tre modelli mettono esplicitamente in evidenza i punti di forza del soggetto osservati dal team docente (CTI Bergamo, Erickson, Provincia di Bolzano). Nel PEI proposto dal CTI di Bergamo, in particolare, viene previsto un ampio spazio, nella parte relativa alla descrizione del funzionamento dell'alunno, in cui è possibile mettere in luce i punti di forza e i punti di debolezza dello studente e del contesto, in relazione a ciascuna componente presa in considerazione (Fig. 8 in Appendice).

Di seguito viene riportata una sintesi tabellare dei principali elementi emersi dall'analisi dei 13 modelli (Tab. 2).

Tabella 2 – Sintesi dell'analisi dei modelli

	1) Funzionamento dell'alunno su base ICF	2) Obiettivi sulla base di ICF (X) e interazione con i fattori contestuali	3) Progetto di vita ecologico (E) e prospettico (P)	4) Coinvolgimento dell'alunno	5) Fattori personali (P) e punti di forza (F)
Unisalento	X	X Solo facilitatori	X ^P		X ^P
USR Veneto	Nel PF	X Barriere e facilitatori	X ^P		X ^P
USR Valle d'Aosta – ITC	Nel PF				
USR Friuli-Venezia Giulia	Nel PF	X Solo facilitatori	X ^E		
Provincia di Bolzano – FUTURA	X	X			X ^F
CTI Marche	X	X	X ^E		
CTI Bergamo	X	X Barriere e facilitatori	X ^E		X ^F
Comune di Venezia	X				
USR Marche	X				X ^P
Erickson – SOFIA	Nel PF	X Barriere e facilitatori			X ^F
USR Liguria	Nel PF	X	X ^P		X ^P
UST Treviso	Nel PF	Solo facilitatori	X ^E		
USR Piemonte	Nel PF	X Solo facilitatori	X ^E		

4. Discussione e riflessioni conclusive

L'analisi dei modelli selezionati suggerisce, in primo luogo, l'apporto positivo della visione bio-psico-sociale all'osservazione iniziale del funzionamento dell'alunno. Almeno cinque PEI sui 13 esaminati richiedono, infatti, una dettagliata ed esaustiva gamma di informazioni in diverse aree (corpo, attività e partecipazione, fattori ambientali e talvolta anche personali). Anche se il format dei dispositivi non sempre sollecita la messa in dialogo di questi elementi, la presenza di questa sezione sembra in ogni caso positivamente indirizzare gli insegnanti a compiere una sistematica descrizione dell'alunno all'interno del *setting* scolastico, per avere "sott'occhio" il quadro delle sue potenzialità e compromissioni e delle risorse ambientali a disposizione in quel contesto specifico. Ciò dovrebbe facilitare la successiva progettazione di interventi e strategie.

La nostra analisi ha anche rilevato che alcuni dispositivi si avvalgono, invece, "solo" del richiamo al PF, in alcuni casi tramite una sua sintesi. Questo, da un lato, può essere interpretato negativamente, in quanto non fornisce una visione puntuale del soggetto e dei suoi aspetti funzionali a scuola. Dall'altra, va considerato che, a differenza della Diagnosi Funzionale, il "nuovo" PF viene redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale e, partecipandovi anche la scuola, può essere realmente uno strumento propedeutico al PEI (von Prondzinski, 2019). Più in generale, posto che uno dei problemi registrati nella letteratura internazionale (ad esempio Drasgow, Yell e Robinson, 2001) è proprio la scarsa congruenza tra la fase di assessment e la successiva messa a punto dell'intervento, la presenza, nei nostri modelli, di questa sezione osservativa di raccordo può essere preziosa. Questa articolazione del PEI dovrebbe permettere infatti ai docenti di recepire gli input della fase di valutazione e garantire una continuità tra i nuclei essenziali e le priorità emerse in fase di profilazione e quelli pensati per la pianificazione degli interventi.

Un *trend* non troppo positivo appare invece in merito al secondo punto esaminato, ovvero alla incorporazione della logica bio-psico-sociale nella definizione degli obiettivi per l'alunno con disabilità. Al di là della richiesta di "tradurre" i traguardi prefissati in codici ICF alfanumerici, ciò che risulta interessante – e che appare solo in sei dei 13 modelli selezionati – è l'inserimento della visione relazionale della Classificazione, che si riverbera nella stretta connessione tra la parte di progettazione educativo-didattica e l'azione svolta dai fattori ambientali sulle opportunità di sviluppo dell'allievo. Inoltre, in tre dispositivi la sezione dedicata al ruolo del contesto risulta presente, ma "sganciata" da quella in cui sono formulati gli obiettivi, non consentendo quindi un'immediata identificazione degli elementi contestuali in gioco. Tuttavia, come sottolinea

anche Ianes (2019), è la stessa Classificazione a non aiutare il racconto di tali fattori in dialogo con le attività, dato che anche nel manuale essi sono collocati a parte, alla fine.

Anche quando la dimensione di interazione è rispettata, colpisce inoltre che la maggior parte dei modelli invita a mettere a fuoco solo lo sviluppo dei facilitatori e non presta sufficiente attenzione all'influenza negativa delle barriere. Questo sembra suggerire che i PEI analizzati rimangono in qualche modo calibrati su un livello "individuale" – ovvero su quali facilitatori aggiuntivi vanno introdotti per supportare il *soggetto* nella realizzazione di un'attività o un compito – e meno sulla prospettiva del cambiamento del contesto scolastico, il che implicherebbe un'attenzione prioritaria alla rimozione dei fattori ostacolanti presenti. Va poi evidenziato che pochissimi modelli offrono la possibilità di introdurre la distinzione fra *capacità e performance*, perdendo quindi il guadagno che essa poteva determinare alla progettazione. Come sostiene Lascioli (2019, p. 139), infatti, "la confusione tra le due o l'ignoranza della loro distinzione non permette di progettare in modo mirato azioni educative e didattiche".

Infine, la nostra analisi mostra che, nella quasi totalità dei PEI, la pianificazione degli obiettivi si articola sulle dimensioni/domini di sviluppo trasversali (autonomia, comunicazione, relazioni, ecc.), mentre è poco espressa la richiesta di declinarli nelle aree dell'apprendimento disciplinare. Questo significherebbe, per gli insegnanti, individuare modalità efficaci di confronto con l'ICF per ricondurre le ricche informazioni osservative alle discipline e promuoverne le relative conoscenze, abilità e competenze: passaggio certamente non "agevole" da compiere, come ricorda Chiappetta Cajola (2019). La strutturazione di un PEI privo di questi elementi può essere però problematica, in quanto non sollecita la corresponsabilità di tutti i docenti, anche curricolari, alla progettazione dell'alunno con disabilità e rischia di elicitarne meccanismi di marginalizzazione, anziché di raccordo con la classe.

Per quanto attiene alla visione del progetto di vita, sia in senso prospettico che ecologico, complessivamente poco più della metà dei PEI analizzati prevede una parte aggiuntiva rivolta all'ottica longitudinale o dedicata alla raccolta di informazioni provenienti dagli altri contesti frequentati dal soggetto. Nessuno dei 13 inserisce sia la prospettiva diacronico-evolutiva sia quella sincronico-trasversale. Lo sguardo lungo appare solo in tre modelli, due dei quali rinviano alla descrizione dei traguardi da conseguire nei *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*, mentre il terzo esplora, già in "tempi non sospetti" (ovvero prima del Decreto legislativo n. 66/2017), sia la questione della transizione alla classe successiva sia le abilità e competenze acquisite in vista del passaggio al mondo del lavoro. Questo risultato è quindi in linea con le disposizioni normative che, appunto, solo recentemente obbligano ad inserire nel

PEI le esperienze di alternanza scuola-lavoro; tuttavia, la scarsa attenzione rivolta a quest'area stride con quanto evidenziato da tempo nella riflessione pedagogica italiana. Non è certo nuova, infatti, l'idea che la persona con disabilità debba essere pensata adulta fin dall'inizio del percorso scolastico e che, in questo processo, la struttura ICF possa essere di supporto:

Se infatti prendiamo come fondamento del PEI il modello concettuale dell'ICF, valutando la situazione dell'alunno con disabilità nel suo complesso e proponendo obiettivi nelle varie dimensioni del modello, sappiamo che questa stessa articolazione varrà anche per la vita adulta. Ragioneremo sempre sulle Aree di attività personali, di Partecipazione sociale (naturalmente in ruoli diversi), sui fattori contestuali e ambientali (ecc.) (Ianes, 2009, p. 172).

Per quanto concerne l'ottica ecologica, il ragionamento è simile. ICF non "impone", di per sé, l'inserimento di questi aspetti, ma è altrettanto vero che abbracciare la visione bio-psico-sociale equivale a individuare e descrivere lo "stato di funzionamento e di salute" del soggetto nei diversi ambienti di vita in cui risiede, in quanto ciascuno di essi è in interazione reciproca e il suo mutamento implica sempre il riposizionamento degli altri e dell'intero sistema (Braibanti, 2015). Nei cinque PEI che includono tale prospettiva, questa sembra assumere varie forme: in alcuni più una sorta di "segnalazione" da parte del team docente degli interventi effettuati nell'extra scuola, senza che ciò restituisca un'immagine significativa delle aree di forza e di debolezza della persona e di tali ambienti. Altri vi investono in modo significativo, dedicando al punto di vista degli attori dell'extra scuola il medesimo spazio di quello concesso allo staff scolastico (come avviene nel modello UST di Treviso) o, in ogni caso, un campo esteso (si pensi al PEI del CTI delle Marche, che coinvolge la famiglia in un'intervista approfondita, usando come prompt la *Pedagogia dei Genitori*). Ora si potrebbe giustamente obiettare che, essendo il PEI già di per sé elaborato collegialmente all'interno del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo), potrebbe risultare superfluo e quasi dannoso creare delle sezioni apposite per le altre figure coinvolte al di fuori delle mura scolastiche. Tuttavia, a fronte del quadro dipinto dalle evidenze empiriche, che da tempo mostrano come l'elaborazione del documento sia di fatto delegata al Consiglio di classe (nei casi migliori) o direttamente all'insegnante di sostegno (Invalsi, 2006; Treille, Caritas, Fondazione Agnelli, 2011), l'inserimento nei PEI di campi specifici può forse aiutare a formalizzare la raccolta e l'integrazione delle informazioni provenienti da tali fonti, ciascuna secondo la specifica competenza.

Totalmente ignorata nei modelli è poi la voce dell'alunno stesso. Sebbene, come è noto, la prospettiva ICF non costituisca da sola il riferimento più ade-

guato a sostenere l'esplicitazione delle inclinazioni del soggetto, essi sembrano tuttavia "abdicare" ai principi fondamentali promossi dagli storici movimenti associativi delle persone con disabilità. Non a caso, lo slogan scelto dal loro movimento internazionale, *Nulla su di noi, senza di noi* (Charlton, 1998), rivendicava *in primis* il diritto a prendere decisioni riguardanti la loro vita, essendo protagonisti.

Infine, pochi dei PEI analizzati si sono cimentati con l'esplicitazione dei fattori personali e dei punti di forza dell'alunno con disabilità. Anche questo può essere ancorato al fatto che la Classificazione è debole sotto questo punto di vista. Allo stesso tempo, è possibile che tali elementi vengano inglobati in altre sezioni (ad esempio quella dell'osservazione iniziale) e non trattati separatamente. In ogni caso, la loro presenza nel PEI dovrebbe essere imprescindibile e ben visibile per orientare seriamente l'azione educativa e didattica.

In conclusione, l'uso di ICF nei documenti da noi analizzati sembra aver promosso rappresentazioni più complete e multidimensionali del funzionamento degli alunni, grazie alla richiesta, che caratterizza più o meno profondamente tutti i modelli, di descriverlo nelle diverse aree della Classificazione. Questa conclusione si rispecchia anche in altri studi che, sia in ambito clinico che scolastico, hanno rivelato come l'utilizzo dell'approccio abbia effettivamente permesso una migliore comprensione dei bisogni dei bambini/ragazzi, grazie alla ricodifica del linguaggio dei PEI nella struttura tassonomica ICF (Adolfsson *et al.*, 2010; Klang *et al.*, 2016; Silveira-Maia *et al.*, 2012, 2017). Tuttavia, si può asserire che nei modelli selezionati è poco visibile l'adozione della logica interazionale ICF, così come la focalizzazione sulle altre aree (traguardi definiti in altri contesti di vita, a lungo termine, ecc.), "sostenuta" dalla visione bio-psico-sociale, risulta parziale, schiacciando alcuni dei dispositivi su una dimensione ancora troppo individuale e limitata al qui e ora.

Riconnettendoci ai risultati di alcuni studi empirici (ad esempio, Rämä, Kontu e Pirttimaa, 2018; Silveira-Maia *et al.*, 2012, 2017)¹⁰, nella ricerca futura sarà necessario esplorare quanto la qualità della struttura di un PEI incentrato sulla visione bio-psico-sociale ne garantisca la compilazione in tal senso. In un ulteriore passaggio, potrà essere interessante indagare se la formulazione stessa di un PEI su base ICF di buona qualità abbia un reale impatto, nella pratica, sulla progettazione didattico-educativa sia dell'alunno con disabilità sia della classe intera, in una direzione maggiormente inclusiva.

10. Si veda il già citato capitolo di Bellacicco e Cappello, nel presente volume, per un approfondimento di tali indagini.

Bibliografia

- Adolfsson, M. *et al.* (2010), *Exploring Changes Over Time in Habilitation Professionals' Perceptions and Applications of the International Classification of Functioning, Disability and Health, Version for Children and Youth (ICF-CY)*, in "Journal of Rehabilitation Medicine", 42, pp. 670-678.
- Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*, Erickson, Trento.
- Bianquin, N. (2020), *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Bickenbach, J. *et al.* (1999), *Models of Disablement, Universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, in "Social Science and Medicine", 48, pp. 1173-1187.
- Braibanti, P. (2015), *Ripensare la salute: per un riposizionamento critico nella psicologia della salute*, FrancoAngeli, Milano.
- Charlton, I.J. (1998), *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London.
- Chiappetta Cajola, L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L. (2019), *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusive*, Anicia, Roma.
- Chiappetta Cajola, L., Traversetti, M. (2018), *The Study Method of Students with LD within the ICF-CY Perspective*, in "Research Data", 9(1), pp. 22-48.
- Cottini, L., de Caris, M. (2020), *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*, Giunti, Firenze.
- De Polo, G., Pradal, M., Bortolot, S. (a cura di) (2011), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano.
- Drasgow, E., Yell, M., Robinson, T. (2001), *Developing Legally and Educationally Appropriate IEPs*, in "Remedial and Special Education", 22, pp. 359-373.
- Grasso, F. (2011), *L'ICF a scuola*, Giunti, Firenze.
- Ianes D. (2009), *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Erickson, Trento, pp. 165-188.
- Ianes, D. (2019), *ICF-CY e profilo di funzionamento. Due importanti passi avanti nelle strutture portanti dei processi di integrazione scolastica degli alunni/e con disabilità*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 7-12.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (a cura di) (2009), *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Vol. 1, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson, Trento.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Fogarolo, F. (2014), *SOFIA ICF. Piattaforma online per la compilazione di PEI e PDP*, Erickson, Trento.

- Ianes, D., Cramerotti, S., Perini, N. (2019), *Guida pratica a SOFIA ICF. Piattaforma online per profilo di funzionamento e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, Trento.
- INVALSI (2006), *La qualità dell'integrazione*, Roma.
- Klang, N. et al. (2016), *The Content of Goals in Individual Educational Programs for Students with Complex Communication Needs*, in "Augmentative and Alternative Communication", 32(1), pp. 41-48.
- Lascioli, A. (2019), *Pianificare gli interventi educativo-didattici nella scuola su base ICF*, in A. Lascioli, L. Pasqualotto, *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma, pp. 137-163.
- Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2019), *Il piano educativo individualizzato su base ICF*, Carocci, Roma.
- OMS (2017), *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*.
- Pinnelli, S., Fiorucci, A. (2020), *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Dai costrutti alla pratica didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Rämä, I., Kontu, E., Pirttimaa, R. (2018), *The Usefulness of the ICF Framework in Goal Setting for Students with Autism Spectrum Disorder*. in "Journal of International Special Needs Education", 22(2), pp. 43-53.
- Sen, A.K. (1999), *Capability Approach, Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Silveira-Maia, M. et al. (2012), *The Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) Framework on Educational Planning: Promoting an Environmental Approach*, in "International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education", 2(2), pp. 970-977.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M. (2017), *How the Use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth Changed the Individualized Education Programs in Portugal*, in "International Journal of Inclusive Education", 21(5), pp. 573-583.
- Von Prondzinski, S. (2019), *L'inclusione e il valore aggiunto dell'ICF-CY*, in D. Ianes, S. Cramerotti, C. Scapin, *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*, Erickson, Trento, pp. 143-176.

Appendice

Corpo, Anatomia e Fisiologia	Voci ICF-CY	si	in parte	no	Contesto facilitante	Contesto ostacolante	
	Bisogni corporali: manifestare il bisogno di fare pipì/cacca ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	Mangiare: manifestare il bisogno di mangiare ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	Bere: manifestare il bisogno di bere e ed eseguire i compiti e le azioni coordinate						
	Lavarsi: lavare e asciugare il proprio corpo o parti di esso						

*Fig. 1 – Modello PEI Comune di Venezia:
osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF*

DESCRIVERE IL FUNZIONAMENTO DELLE AREE ATTRAVERSO LA DIAGNOSI FUNZIONALE E L'OSSERVAZIONE DIRETTA
<p>Diagnosi funzionale Riportare la Diagnosi Funzionale redatta in forma conclusiva dalla sanità</p>
AREA DELLE FUNZIONI E DELLE STRUTTURE CORPOREE
<p>B1-B8</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funzioni mentali globali (intelligenza, coscienza, orientamento, del temperamento, del sonno) 2. Funzioni mentali specifiche (attenzione, memoria, psicomotorie, cognitive, linguaggio, calcolo, esperienza del tempo) 3. Altro <p>....</p>
<p>Qualificatore iniziale (descrivere il qualificatore come da diagnosi)</p>
AREA ATTIVITA' E PARTECIPAZIONE
<p>D1-D3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apprendimento e applicazione delle conoscenze (copiare, ripetere, leggere, scrivere, calcolare, focalizzare, attenzione, pensare, prendere decisioni) 2. Compiti e richieste generali (routine, controllo del comportamento, autonomie: personale, sociale e didattica) 3. Comunicazione (verbale e non verbale)
<p>Performance iniziale (descrivere la prestazione che l'alunno raggiunge al momento dell'osservazione, tenendo conto delle sue capacità, delle barriere e delle facilitazioni personali e ambientali)</p>
<p>Performance finale (descrivere la prestazione che l'alunno dovrebbe raggiungere alla fine dell'anno scolastico, grazie ai facilitatori presenti nell'ambiente e attivati dagli insegnanti e tenuto conto delle barriere che non si possono eliminare)</p>

*Fig. 2 – Modello PEI USR Marche:
osservazione del funzionamento dell'alunno con disabilità su base ICF*

CAPITOLO 3. COMUNICAZIONE: riguarda le caratteristiche generali specifiche della comunicazione attraverso il linguaggio, i segni e i simboli, inclusi la ricezione e la produzione di messaggi, portare avanti una conversazione e usare strumenti e tecniche di comunicazione. I codici sono raggruppati in tre blocchi: Comunicare – ricevere Comunicare – produrre Conversare e uso di strumenti e tecniche di comunicazione.						
Ambito Indicare la categoria e il codice	Obiettivi a breve termine			Fattori ambientali facilitanti (Indicare cosa, chi è necessario per realizzare l'attività)	Attività (quali attività sono previste per raggiungere gli obiettivi posti)	
	i	f	v			
d 310 Comunicare con messaggi verbali	3.1 Comunicare con il compagno tutor come organizzare il lavoro	1	0	+	compagno tutor immagini	Esplicitazione delle consegne e routine quotidiane attività su sinonimi e contrari
	3.2 comprendere una consegna complessa (*)	2	1	+		
	3.3 comprendere messaggi articolati (*)	2	1	+		
d330 Parlare	3.4 Riferire correttamente parole relative al linguaggio funzionale, presente in contesti diversi (mensa, palestra, bagno, negozio....)	1	0	+	compagno tutor immagini	Introduzione di vocaboli nuovi

*Fig. 3 – Modello PEI USR Friuli-Venezia Giulia:
presenza della logica ICF negli obiettivi*

MOBILITA' -> Motricità fine -> Coordinazione dei movimenti volontari -> Coordinazione oculo-manuale

Capacità di far funzionare insieme la percezione visiva e l'azione delle mani per eseguire compiti di diversa complessità.

Codici ICF-CY:

b7602: Coordinazione di movimenti volontari semplici

Estensione o gravità di una menomazione: xxx.2 menomazione MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d440: Uso fine della mano

Performance: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

Capacità: xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d4400: Raccogliere

Performance: xxx.0 NESSUNA difficoltà (assente, trascurabile...) 0-4%

Capacità: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4403: Lasciare

Performance: xxx.0 NESSUNA difficoltà (assente, trascurabile...) 0-4%

Capacità: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4450: Tirare

Performance: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

Capacità: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4451: Spingere

Performance: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

Capacità: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4452: Raggiungere allungando il braccio

Performance: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

Capacità: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

d4453: Girare o esercitare torsioni delle mani o delle braccia.

Performance: xxx.1 difficoltà LIEVE (leggera, piccola...) 5-24%

Capacità: xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

d4454: Lanciare

Performance: xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

Capacità: xxx.3 difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

d4455: Afferrare

Performance: xxx.2 difficoltà MEDIA (moderata, discreta...) 25-49%

Capacità: xxx.3 difficoltà GRAVE (notevole, estrema...) 50-95%

Facilitatori: Insegnante di sostegno.

Obiettivo	Consultare la specialista di riferimento per programmare interventi specifici se queste abilità non sono ancora state raggiunte nella scuola secondaria di primo grado.
Attività	Attività specifiche previste dal PEI programmate con l'ausilio di uno specialista.
Creato il	30/09/2019
Modificato il	30/09/2019 17:43
Verifica	Non raggiunto

*Fig. 4 – Modello PEI Erickson – SOFIA:
presenza della logica ICF negli obiettivi
e utilizzo dei qualificatori performance e capacità*

4. Risorse effettivamente disponibili:

Supporto educativo a scuola:

Docente/i di sostegno: ore settimanali _____ (precisare se sono assegnati due docenti)

Collaboratore scolastico: (indicare per quali bisogni)

Interventi riabilitativi

Tipi di trattamento	N° Ore	Struttura	NOTE :indicare quali interventi sono attivi, - es. logopedia, psicomotricità, ecc. - se avvengono in orario scolastico o no, se sono ASL o privati, se c'è raccordo fra la Note (scuola e chi li realizza)
• Riabilitazione logopedica		ASL/Altro	
• Riabilitazione neuropsicomotoria			
• Riabilitazione FKT			
• Riabilitazione cognitiva			
• Intervento psicologico;		ASL	
• Attività di sostegno a scuola;		Scuola	
• Attività di personale docente		Scuola	
• Attività di assistenza di Base (CCNL Comparto Scuola);		Scuola	
• Attività di assistenza specialistica a scuola (nota 30/XI/2001 prot. 3390);		Enti Locali	
• Attività di assistenza specialistica a scuola (nota 30/XI/2001 prot. 3390);		ASL	
• Attività socio-sanitarie;		Enti gestori/ASL	
• Attività dei familiari.		Famiglia	
• Altre attività (specificare)		Associazione	
Risorse materiali o altri servizi			
• Materiali didattici etc..)			
• Adattamenti ambientali ed Ausili			
• Trasporti		Ente locale	
• Supporto Mensa (personale, cibi..etc..)			
• Altro (specificare)			
•			

Fig. 5 – Modello PEI USR Piemonte:
attenzione al progetto di vita dal punto di vista ecologico

	INTERVENTO SCUOLA	INTERVENTO EQUIPE	INTERVENTO FAMIGLIA	INTERVENTO EXTRA-SCUOLA
ATTIVITA', METODOLOGIE E FACILITATORI ⁽¹⁾				
TEMPI DI REALIZZAZIONE				
VERIFICA: TEMPI E STRUMENTI				
RISULTATI ATTESI				

Fig. 6 – Modello PEI UST Treviso: coinvolgimento di altre figure

5. Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) Alternanza Scuola-Lavoro¹¹

I PCTO offrono all'alunno di:

- consolidare e concretizzare gli apprendimenti scolastici in un contesto differente;
- sviluppare autonomie personali e competenze paralavorative.

Inoltre, è un'esperienza formativa che mira a sviluppare nell'alunno e nella sua famiglia una migliore consapevolezza sulle abilità e sulle autonomie raggiunte, anche in vista dei percorsi da intraprendere al termine del ciclo scolastico superiore (Orientamento e Progetto di Vita).

Tenuto conto dei livelli di partenza, per l'anno scolastico corrente si individuano i seguenti **obiettivi** da perseguire attraverso i PCTO: (selezionare quelli di interesse per l'alunno)

	Obiettivo ¹²	cod. ICF
<input type="checkbox"/>	acquisire abilità nell'utilizzo di qualche strumento di lavoro	d155
<input type="checkbox"/>	attenzione ed autocontrollo sul compito assegnato	d160
<input type="checkbox"/>	risolvere problemi (ad es. individuare le strategie per superare una difficoltà, un imprevisto)	d175
<input type="checkbox"/>	prendere decisioni per risolvere un problema	d177
<input type="checkbox"/>	eseguire un compito semplice	d210
<input type="checkbox"/>	eseguire un compito articolato coordinando azioni in sequenza o simultaneamente	d220
<input type="checkbox"/>	seguire la routine del contesto lavorativo (es. orari, ritmi di lavoro)	d230
<input type="checkbox"/>	gestire la tensione, lo stress, le responsabilità ed altre richieste di tipo psicologico	d240
<input type="checkbox"/>	controllare il proprio comportamento in modo coerente il contesto lavorativo	d250
<input type="checkbox"/>	uso fine della mano (es. per impugnare, afferrare, raccogliere)	d440
<input type="checkbox"/>	gestire di bisogni corporali (compresa la manifestazione del bisogno)	d530
<input type="checkbox"/>	evitare situazioni pericolose per sé e per gli altri	d571
<input type="checkbox"/>	entrare in relazione con estranei e collaborare con loro	d730
<input type="checkbox"/>	regolare i comportamenti nelle relazioni interpersonali	d7202

Fig. 7 – Modello PEI USR Veneto:
attenzione al progetto di vita dal punto di vista prospettico

Area ICF/Codice <i>Applicando l'ICF alla vita reale, un numero da 3 a 18 codici può essere adeguato per descrivere un caso al secondo livello di dettaglio (tre cifre). In generale la versione più dettagliata del quarto livello viene usata per i servizi specialistici. (ICF, OMS, Erickson)</i>	Punti di forza/Risorse <i>(sia dell'individuo che dei contesti)</i>	Punti di debolezza/Vincoli <i>(sia dell'individuo che dei contesti)</i>
<i>esempio:</i> b1 FUNZIONI MENTALI b140.2 Funzioni dell'attenzione b144.2 Funzioni della memoria	-Motivazione, interesse, costanza nella volontà di partecipazione; -sperimentazione di benessere nel contesto classe; -maggiori abilità nel mantenimento dell'attenzione (concentrazione per il periodo di tempo necessario); -possibilità di presentare le attività mediante pluralità di linguaggi (visivo, uditivo, esperienziale...); -capacità di cogliere, trattenere in memoria ed eseguire le regole di attività o giochi di squadra condotti insieme ai compagni, con o senza la guida dell'insegnante.	-Fragilità nel concentrarsi su uno stimolo esterno per il tempo necessario, particolarmente evidente nelle attività che chiedono di rifocalizzare la concentrazione da uno stimolo all'altro (spostamento dell'attenzione); - difficoltosa ripresa del compito a seguito di distrazione per spostamento del focus su informazioni non rilevanti; - fragilità nella distribuzione dell'attenzione (focalizzazione su due o più stimoli contemporaneamente); -approccio impulsivo e poco strategico ai compiti, scarse abilità di pianificazione e controllo.

*Fig. 8 – Modello PEI CTI Bergamo:
attenzione specifica ai punti di forza del soggetto*

11. Albi illustrati in simboli della CAA. Le ricadute di un'indagine esplorativa nelle scuole dell'infanzia

di *Enrico Angelo Emili*

1. La Comunicazione Aumentativa Alternativa

La Comunicazione è un diritto di tutti e sta alla base della creazione/condizione di significati tra una persona e il mondo a lui circostante. Purtroppo una disabilità, transitoria o permanente, nell'area del linguaggio può influire negativamente su questo processo e occorre intervenire tempestivamente per abilitare/riabilitare forme di comunicazione funzionali. Secondo la *Carta dei diritti alla comunicazione* del *National Comitee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities* (NJC), scaturita da un consesso di cui hanno fatto parte numerosi enti pubblici e privati degli Stati Uniti, “ogni persona indipendentemente dal grado di disabilità, ha il diritto di influenzare, mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita” (NJC, 1992). Tale diritto viene garantito, a livello internazionale, dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006), ratificata in Italia nel 2009. Nello specifico viene sancito che:

gli Stati Parti devono mettere le persone con disabilità in condizione di acquisire le competenze pratiche e sociali necessarie in modo da facilitare la loro piena ed eguale partecipazione all'istruzione e alla vita della comunità. A questo scopo, gli Stati Parte adotteranno misure appropriate: (a) Agevolare l'apprendimento del Braille, della scrittura alternativa, delle modalità, mezzi, forme e sistemi di comunicazione alternativi e migliorativi, di abilità all'orientamento e alla mobilità e agevolare il sostegno tra pari e il mentoring.

Una di queste misure è rappresentata dalla Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), nata come approccio clinico nel Nord America negli anni settanta al fine di rispondere, ai *bisogni comunicativi complessi* (BCC) di persone con disabilità nei versanti espressivi e ricettivi del linguaggio orale e della scrittura (ASHA, 2005). Nel Dizionario di Pedagogia Speciale (d'Alonzo, 2019) la CAA viene definita come:

ogni forma di comunicazione che sostituisce, integra, aumenta la capacità di coloro che hanno difficoltà a utilizzare i più comuni canali comunicativi come il linguaggio e la scrittura (Brugnoli, 2019).

Nell'acronimo CAA, la C di comunicazione indica "ogni atto attraverso il quale una persona fornisce o riceve da un'altra persona informazioni su bisogni, desideri, percezioni, conoscenze o stati emotivi" (National Joint Committee, 1992). Questo diritto viene garantito attraverso l'adozione di un insieme di tecniche volte a facilitare la partecipazione sociale e a compensare disturbi, temporanei o permanenti, nell'area della comunicazione (produzione e comprensione, orale e scritta, di linguaggio e parole).

La prima A di aumentativa segnala che la tecnica adottata non sostituisce, bensì integra, le abilità presenti e le naturali potenzialità comunicative della persona, armonizzandosi ad esse.

L'ultima A di alternativa, segnala l'utilizzo di tecniche e tecnologie diverse da quelle tradizionali (ad esempio ausili, comunicatori con uscita vocale, pittogrammi, ecc.). In questo caso si parla anche di CAA assistita da dispositivi esterni. Di contro, la CAA non assistita prevede solo l'uso delle competenze presenti nella persona (segni, gesti, linguaggio verbale residuo, espressioni/mimica del viso, ecc.).

Le tecniche della CAA sono supportate da numerose evidenze scientifiche. I risultati dimostrano la loro efficacia nel compensare le difficoltà nella comunicazione, in uscita e in entrata, in termini di comprensione del linguaggio orale e scritto¹ (Sevcik, Ronski, 2002). In alcuni casi si sono registrati ostacoli per il naturale sviluppo del linguaggio orale (Millar *et al.*, 2006), tant'è che molti ricercatori sottolineano l'importanza di interventi precoci di CAA (Schlosser, Sigafos, 2006; Branson, Demchak, 2009; Beukelman, Mirenda, 2014).

A livello internazionale il punto di riferimento scientifico è rappresentato dall'*International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC) fondata nel 1983 in Canada. Attualmente conta circa 50 paesi membri e sedi di raccordo dislocate in 15 Paesi tra i quali l'Italia. Essa supporta la società nel garantire il riconoscimento del diritto alla migliore comunicazione possibile ad ogni persona e in particolare a coloro che presentano BCC, promuovendo forme di comunicazione multimodali finalizzate all'autonomia. In Italia, secondo i dati dell'ISTAT (2020), gli alunni con disabilità che hanno frequentato le scuole nel 2019 erano pari al 3,3%. Tra questi, il 19,3% presentava una diagnosi ricadente nell'area dei disturbi del linguaggio e il 41,9% una diagnosi di disabilità

1. La comprensione è un prerequisito imprescindibile per lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione.

intellettiva. All'interno di queste due aree, in considerazione dei diversi quadri diagnostici presenti, potrebbero risultare necessari interventi di CAA a supporto delle autonomie e della piena partecipazione negli spazi di tutti.

1.1. La tecnica dei pittogrammi/simboli

I *pittogrammi* o *simboli*, rientrano tra gli strumenti della CAA sia per la creazione di tabelle comunicative sia per la traduzione di testi in simboli. Sepur la semiotica non li consideri come sinonimi, è diffuso l'utilizzo di entrambi i termini per riferirsi alla tecnica che utilizza l'abbinamento *parola-segno* per aumentare la comunicazione in uscita e in entrata per le persone con BCC. Peirce, il padre della semiotica moderna, definisce *segno* qualcosa che "sta per qualcuno al posto di qualcos'altro sotto certi aspetti o capacità" (1931, p. 1218), considerandolo una forma grafica di mediazione tra un oggetto e il suo interprete. I *pittogrammi* e i *simboli*² rientrano a pieno titolo nella macrocategoria dei *segni grafici*. I primi rappresentano graficamente oggetti concreti e risultano facilmente leggibili. I secondi rappresentano graficamente idee, concetti e azioni in modo più arbitrario e meno intuitivo. Entrambi sono composti da un significato (concetto da esprimere) e un significante (supporto che lo esprime). Si consideri, ad esempio, il pittogramma di un semaforo rosso. Il significante è il cerchio rosso nel semaforo e permette di comprendere il significato di fermarsi.

Di seguito, si propone una lettura dei simboli della CAA alla luce delle tre sotto-categorie individuate da Pierce per descrivere la funzione dei segni grafici: *icone*, *indici* e *simboli*.

Le *icone* presentano un rapporto di stretta somiglianza con i soggetti che rappresentano (ad es. un segno grafico che rappresenta un tavolo).

Sono equiparabili alla funzione dei pittogrammi della CAA, i quali rappresentano graficamente e in forma stilizzata oggetti concreti favorendone la riconoscibilità immediata (ad esempio il pittogramma di una mela per rappresentare proprio il frutto).

Gli *indici* presentano un rapporto di contiguità con i soggetti che rappresentano e riproducono alcune caratteristiche di un soggetto (ad esempio un'immagine che rappresenta il fumo che esce da un comignolo indica che in casa è acceso il fuoco nel camino).

Sono equiparabili ai pittogrammi che rappresentano un contenuto il cui significato non è direttamente esplicitato (ad esempio il pittogramma di uno star-

2. Etimologicamente il termine *simbolo*, che deriva dal latino *symbolum*, significa mettere insieme due parti distinte.

nuto indica che la persona ha il raffreddore). Richiede, quindi, al lettore uno sforzo aggiuntivo nella comprensione del messaggio.

I *simboli* richiedono ancora uno sforzo maggiore, in termini di riconoscimento e memorizzazione (ad esempio i segni grafici dei cartelli stradali). Essi sono segni convenzionali e rappresentano in modo arbitrario un significato.

Sono equiparabili ai simboli della CAA che rappresentano la morfologia della lingua (ad esempio nel sistema simbolico *Widgit Literature Symbols* la parentesi angolare > indica la preposizione semplice DI e gli articoli partitivi DEL – DELLA – DEGLI). Essi vengono generalmente riconosciuti dopo ripetute letture anche se, nelle fasi prescolastiche, non è necessario riconoscere tutti i simboli legati alla morfologia ai fini di godere del piacere della lettura condivisa e della comprensione di un racconto.

Vi sono, inoltre, segni grafici misti che possono contenere al loro interni più componenti che richiedono una doppia lettura. Ad esempio la parola MELE è rappresentata dal pittogramma del frutto (icona) con l'aggiunta di un PIÙ (simbolo), in alto a destra, per specificare che il termine è al plurale. Una freccia posizionata sopra al segno grafico di un verbo, indica il futuro se orientata verso destra, il passato se orientata verso sinistra e il presente in sua assenza.

Alla luce di questa proposta di classificazione dei segni grafici della CAA si sottolinea l'importanza di considerare sempre il background esperienziale e culturale delle persone con BCC, nonché la zona di sviluppo attuale e prossimale nell'area dello sviluppo del linguaggio, quando si ricorre a un sistema simbolico. Inoltre, può essere opportuno partire da testi – su misura – personalizzati introducendo gradualmente, in termini di complessità, i pittogrammi/simboli.

I sistemi simbolici più diffusi nel mondo sono i *Picture Communication Symbols* (PCS) e comprendono circa 10000 pittogrammi disponibili in circa quaranta lingue. In Italia vengono utilizzati in particolare per la creazione di tabelle comunicative grazie al software *Boardmaker*. Rispetto alla creazione dei libri in simboli che seguono il modello *IN-book*³, viene utilizzato principalmen-

3. Il modello *IN-book*, proposto dal Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello, presenta le seguenti caratteristiche:

- rispetto del mondo narrativo dell'autore, attraverso una traduzione simbolica fedele e precisa del testo originale;
- rispetto del rapporto dialogico fra testo e immagine presenti nell'originale;
- rappresentazione degli elementi linguistici in grado di caratterizzare gli aspetti specifici della lingua italiana, in particolare la morfologia;
- organizzazione multimodale del simbolo associato all'etichetta alfabetica, con un marcatore di unità visiva (la riquadratura) che faciliti la scansione visiva e la lettura condivisa con *modeling*;
- utilizzo della rappresentazione simbolica in versione monocromatica, per favorire i processi di automatizzazione della lettura;

te il sistema simbolico *Widgit Literature Symbols* (WLS), poiché in grado di supportare gli elementi astratti della lingua e i più significativi elementi morfologici. Si segnala, infine, il sistema simbolico multilingue⁴ *Arasaac*⁵ distribuito con licenza *Creative-Commons* (BY-NC-SA).

Per l'economia generale del presente contributo si utilizzerà nei prossimi paragrafi il termine *simboli* per riferirsi a tutte le tipologie di segni grafici della CAA.

1.2. Albi illustrati in pittogrammi/simboli

Ai celebri dieci diritti del lettore ideati da Daniel Pennac si propone l'aggiunta di un undicesimo come prerequisito per il godimento degli altri: *Il diritto ad accedere al libro*. Se da un lato non è possibile progettare un libro universalmente fruibile, dall'altro lo è fornire molteplici forme di rappresentazione del testo, in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL), grazie ad accomodamenti ragionevoli ovvero

le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, [...] per assicurare alle persone con disabilità il pieno godimento e l'esercizio su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali (art. 2, Convenzione ONU, 2006).

Tra questi rientra, a pieno titolo, il diritto alla lettura e all'accesso ai libri.

L'esposizione alla lettura è un aspetto fondamentale per i bambini in età prescolare (Wolf, 2009; Dehaene, 2009)⁶. I racconti oltre a sostenere le relazioni emotive e lo sviluppo del linguaggio e del pensiero (Blezza Picherle, 2013; Kucirkova *et al.*, 2018), forniscono loro le chiavi per scoprire il mondo. Per for-

- utilizzo di sistemi simbolici in grado di supportare sia gli elementi astratti della lingua, sia gli elementi morfologici significativi;
- cura nell'organizzazione della pagina, in termini di dimensione della simbologia, le distanze fra simboli, fra righe e fra paragrafi, la punteggiatura;
- utilizzo delle immagini originali del libro;
- riduzione di testi di lunghezza e complessità maggiore pongono una sfida al modello.

(Tratto integralmente dal sito ufficiale del *Centro studi IN-book*: csinbook.altervista.org/il-modello-inbook/).

4. I simboli sono disponibili in diciassette lingue differenti: arabo, cinese, rumeno, russo, polacco, bulgaro, inglese, italiano, francese, tedesco, portoghese, brasiliano, basco, croato, galiziano, catalano e valenziano.

5. Si veda alla pagina: www.arasaac.org/index.php (ultimo accesso 14.09.2020).

6. In Italia si segnala il programma di promozione della lettura condivisa *Nati per Leggere*.

nire a ciascuno le chiavi giuste possono risultare utili interventi di accomodamento ragionevole sugli albi illustrati dai formati tradizionali, promuovendo il principio della “speciale normalità” (Ianes, 2006). In altre parole, occorre creare mediatori condivisi nei quali specialità e normalità si incontrano sorreggendosi reciprocamente. I libri che presentano testo (normalità) e simboli (specialità) divengono così facilitatori per la piena partecipazione di tutti all’imprescindibile mondo della narrativa e dei suoi spazi conoscitivi. Offrire un ventaglio di linguaggi (anche tra loro contigui come nel caso dei libri in simboli) e forme di narrazione (attraverso più media), tra i quali ogni bambino possa scegliere in base ai propri bisogni e alle proprie potenzialità, favorisce un ambiente inclusivo e, in linea con l’UDL, fornisce molteplici forme di rappresentazione (Cast, 2011) di una storia.

I libri in simboli, introdotti in Italia principalmente grazie all’esperienza *IN-book* del Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello, sono stati pensati principalmente per sostenere lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo di bambini con BCC, ma possono risultare utili a tutti. Di norma, ad ogni parola del testo di un albo illustrato viene associato un simbolo monocromatico (per non ostacolare l’attenzione che potrebbe focalizzarsi sui soli dettagli colorati)⁷ al fine di aumentarne la comprensione. In particolare, attraverso questa rappresentazione bimodale (parola e relativo simbolo sottostante vengono riquadrati assieme per favorire la scansione visiva e la lettura condivisa), viene supportata la comunicazione in entrata. Nello specifico, la lettura ad alta voce di questi albi si concretizza con la tecnica del *modeling*. In essa, l’insegnante/educatore/famigliare accompagna il naturale ritmo di lettura, a voce alta, indicando con il dito la parte inferiore del simbolo, riquadrato, che sta leggendo (avendo cura di non coprirlo). Attraverso questa tecnica il bambino apprende progressivamente e “[...] automaticamente la corrispondenza tra parola ascoltata, simbolo e parola scritta” (Costantino, 2011, pp. 222-223). In particolare i bambini con disabilità, oltre a stare meglio nella situazione (*setting*) che si viene a creare nelle attività di lettura condivisa, sono facilitati nel mantenimento dell’attenzione.

Rispetto all’utilizzo dei simboli le linee guida sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti dell’*Istituto Superiore di Sanità* (ISS) riportano significative ricadute positive nell’interazione bambino-adulto e nelle abilità comunicative, senza alcun declino del linguaggio parlato o ostacolo nel suo corretto sviluppo (ISS, 2011, pp. 32-35). Nel successivo documento scaturito dalla Conferenza di Consenso sulla *Traduzione in simbo-*

7. Generalmente gli unici segni grafici colorati presenti si riferiscono a un colore specifico, ai personaggi della storia e ai termini che esprimono una negazione (non ecc.).

li di libri illustrati per bambini (2015) promossa da ISAAC Italy, gli esperti del settore segnalano ricadute molto positive della lettura di libri in simboli a bambini con BCC soprattutto nell'area dello sviluppo linguistico, in termini di accrescimento del vocabolario e di miglioramento della comprensione della lingua (Light, Kelford Smith, 1993; Beukelman, Mirenda, 2014). Come già evidenziato, una lettura con la tecnica del *modeling* aumenta le possibilità di coinvolgimento (Cafiero, Cairns, Manthey-Silvio, 2004; Raimondi, 2010) permettendo al bambino di porre domande, fare osservazioni, richiedere informazioni aggiuntive, nonché collegare il contenuto narrato ad esperienze personali (Costantino, 2011). Dai lavori della Conferenza di Consenso è, inoltre, emersa l'utilità dei libri in simboli anche per bambini con difficoltà nell'area della comprensione linguistica e dello sviluppo morfosintattico o per bambini in fase di apprendimento di una lingua altra (L2) dalla propria lingua madre. Oltre a supportare la comprensione linguistica, i testi in simboli possono sollecitare la comparsa di comportamenti di alfabetizzazione emergente (i bambini apprendono, implicitamente, la struttura della frase, la direzione di lettura da sinistra a destra, il ruolo delle pause ecc.) e promuovere i tentativi di narrazione spontanea (Cafiero, 1995; 2009). A tal proposito i libri in simboli risultano utili a tutti i bambini in età prescolare, poiché nel corso del loro sviluppo necessitano di sperimentare a lungo modalità di comunicazione "in entrata" al fine di utilizzarle efficacemente "in uscita" (Romski, Sevcik, 2005). Nella Conferenza di Consenso viene segnalata, infine, l'importanza di offrire ai bambini con BCC libri in simboli di qualità aderenti, in termini di contenuti e messaggio, a quelli originali. Naturalmente, in base alle difficoltà e alle competenze linguistiche individuali, può essere utile ricorrere anche ai criteri di semplificazione del testo, scientificamente validate, contenute nel documento internazionale *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti* (Inclusion Europe, 2009), al quale ha partecipato anche l'associazione italiana Anffas (Associazione nazionale famiglie di persone di persone con disabilità intellettiva e/o relazionale). Nello specifico viene raccomandato l'uso delle parole di uso comune in frasi brevi (positive invece che negative, evitando le subordinate), di verbi attivi al modo indicativo (tempo presente e passato prossimo). Viene sconsigliato l'uso di parole di altre lingue, di metafore, di parole difficili e il ricorso ad acronimi, sigle e percentuali.

La compresenza di specialità e normalità negli albi illustrati favorisce la partecipazione delle persone con BCC e con bisogni educativi speciali (BES) negli spazi e nei tempi di tutti. Spazi che accolgono e valorizzano le differenze, spalancando le porte all'immaginario e al possibile. A tal proposito si segnala il prezioso lavoro dell'*International Board on Books for Young People* (Ibby), fondata da Jella Lepman nel 1946. Essa ha dato un primo impulso alla diffusio-

ne di libri di qualità per l'infanzia, promotori dei valori dell'inclusione ed *educatori silenziosi* (Lepman, 1969). Tuttora sono presenti nel mondo circa settanta sedi nazionali (in Italia è presente a Bologna⁸) che diffondono e promuovono albi illustrati e libri accessibili grazie al progetto *Outstanding Books for Young People with Disabilities*. Il progetto prevede una selezione biennale dei migliori libri accessibili e promotori dell'inclusione attraverso la pubblicazione di un catalogo e una mostra itinerante degli stessi in tutto il mondo. La selezione dei testi, in oltre 40 lingue, è curata dal Centro Documentazione IBBY attraverso una giuria di esperti. Gli albi illustrati in simboli e tutti i progetti di valorizzazione delle differenze attraverso la diffusione di buoni libri trasformano le *risposte specialistiche in ordinarie* (Caldin, 2009) e promuovono *pratiche, politiche e culture inclusive* (Booth, Ainscow, 2014).

Il mondo della ricerca ha il dovere di diffondere strategie, tecniche, strumenti e pratiche, sostenute da evidenze scientifiche, nelle scuole e nella società.

2. Indagine esplorativa sulle ricadute degli albi illustrati in simboli

L'*EduSpace-Lernwerkstatt* è uno spazio laboratoriale e di ricerca che ha sede a Bressanone presso la Biblioteca della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Tale ambiente di apprendimento, pensato per gli studenti universitari, gli insegnanti in servizio e le famiglie, presenta numerosi strumenti didattici (suddivisi per discipline), ausili, tecnologie e albi illustrati inclusivi che possono essere liberamente consultati e, in parte, presi in prestito. La *Lernwerkstatt* ospita, inoltre, iniziative di formazione finalizzate alla co-costruzione di conoscenze professionali e pratiche scientificamente basate (Schumacher, Emili, Stadler-Altmann, 2019) passando dalla teoria alla prassi e viceversa. L'indagine esplorativa, promossa dalla *Lernwerkstatt*, è nata in considerazione del fatto che, ad oggi, non esistono albi illustrati tradizionali in lingua tedesca tradotti in simboli. Pertanto l'obiettivo è stato quello di promuovere la creazione autonoma di albi in simboli e il loro utilizzo nelle scuole dell'infanzia tedescofone nel Sud Tirolo/Alto Adige. L'indagine si è svolta grazie alla collaborazione di 14 insegnanti, madrelingua tedesco, in servizio presso le scuole d'infanzia di un vasto comprensorio didattico della regione. In particolare al fine di supportare, nelle attività di lettura condivisa, la comprensione in entrata di tutti i bambini delle scuole d'infanzia al di là di etichette diagnostiche. A tal fine, l'indagine ha previsto due macro fasi. La prima funzionale a fornire agli insegnanti i necessari

8. www.ibbyitalia.it/ (ultimo accesso 24.09.2020).

referimenti teorici e tecnici per la creazione autonoma di albi illustrati in simboli con il software *Symwriter* (*simboli WLS*). La seconda dedicata alla loro introduzione e sperimentazione alla scuola dell'infanzia. Nello specifico, essi sono stati introdotti nelle sezioni e messi poi a disposizione dei bambini accanto alla stessa versione della storia in formato tradizionale. Naturalmente, sono stati rispettate tutte le normative sui diritti d'Autore sia per i libri sia per i simboli. Gli albi illustrati e i codici di attivazione per l'utilizzo del software *Symwriter*, distribuito in Italia da Auxilia, sono stati regolarmente acquistati dalle scuole e dalla *Lernwerkstatt* e i prodotti della ricerca utilizzati a soli scopi didattici all'interno delle scuole (senza condivisione in rete). Purtroppo, l'avvento del Covid-19 e delle successive necessarie misure restrittive non ha permesso di completare l'indagine esplorativa entrata nel suo vivo proprio in concomitanza con il *Lockdown*. Pertanto si riportano le fasi del progetto e i risultati provvisori in termini di percezione degli insegnanti circa le ricadute degli albi illustrati in simboli, rilevati durante e in seguito alle prime attività di lettura condivisa a scuola.

Tabella 1 – Fasi dell'indagine esplorativa

<i>Fasi dell'indagine esplorativa</i>	
Settembre/ottobre 2019	Il diritto alla lettura: Giornate di formazione presso la <i>Lernwerkstatt</i> . Elementi teorici di base, selezione degli albi illustrati da tradurre in simboli (poco testo e frasi semplici) e formazione tecnica sull'utilizzo del software <i>Symwriter</i> (con simboli WLS).
Novembre/dicembre 2019	Accomodamenti ragionevoli: Traduzione dei libri in simboli secondo il modello IN-book. Supervisione dei libri prodotti, consulenze ed eventuali aggiustamenti. Finalizzazione del libro (in termini di materiali, formato, rilegatura e assemblaggio).
Gennaio/febbraio 2020	Speciale normalità: Introduzione dei libri in simboli nelle scuole d'infanzia. Lettura sia dell'albo illustrato tradizionale sia della sua versione artigianale tradotta in simboli. Entrambi sono stati messi a disposizione dei bambini, nell'angolo dedicato alla lettura, i quali possono consultarli liberamente e nei modi che ritengono più opportuni. Gli insegnanti hanno osservato le reazioni dei bambini durante la lettura degli albi in simboli e le modalità di utilizzo autonomo e libero, rilevando la frequenza e la modalità di utilizzo delle due versioni.
Aprile/maggio 2020	Interviste online ai docenti e al testimone privilegiato (coordinatore delle scuole)
Giugno/Luglio/Agosto 2020	Raccolta dati, trascrizione interviste online, elaborazione dei risultati.
Ottobre/novembre 2020	Presentazione dei primi risultati e prosecuzione della ricerca (produzione altri libri e osservazione sul campo dei bambini)

2.1. Metodo

Il metodo ha risentito inevitabilmente dell'emergenza sanitaria che ha imposto la chiusura di tutte le scuole. Le previste osservazioni sul campo e la rilevazione delle opinioni dei bambini non hanno potuto avere luogo. Tuttavia, grazie alle piattaforme di comunicazione online, è stato possibile rilevare le prime percezioni degli insegnanti rispetto l'utilizzo di albi illustrati in simboli per le attività di lettura condivisa. A tal fine sono state utilizzate interviste guidate strutturate, in quanto considerate in questa situazione particolarmente adatte per la raccolta di dati. Si è tentato di rilevare le percezioni degli insegnanti che hanno avuto il tempo di osservare le ricadute degli albi in simboli introducendo i temi con alcune domande guida e garantendo, al contempo, un alto grado di apertura e flessibilità (Niebert, Gropengießer, 2014, p. 121).

Le domande guida utilizzate sono state le seguenti:

- Per quale motivo hai deciso di partecipare al progetto?
- Quali passi sono stati necessari per la traduzione del testo in simboli?
- Quali difficoltà e punti di forza ha incontrato?
- Quali esperienze ha svolto con il libro in simboli nella scuola dell'infanzia?
- Cosa ha osservato in termini di ricadute?
- Come vorrebbe evolvesse il progetto alla ripresa delle scuole?

I dati sono stati trattati in forma anonima: durante la trascrizione i dati personali sono stati codificati per non risalire alla persona fisica. Ai fini dell'indagine esplorativa è risultato sufficiente un livello basale delle trascrizioni (Dresing, Pehl, 2013) qui solo riassunte per l'economia generale del contributo.

2.2. Elaborazione dei dati

Nella prima fase dedicata alla formazione presso i locali della *Lernwerkstatt* gli insegnanti hanno avuto modo di familiarizzare con le teorie della CAA e, in particolare, con il modello italiano IN-book. Subito dopo hanno scelto un albo illustrato sulla base di alcuni criteri guida: poco testo non sovrapposto alle immagini (bensì testo sotto all'immagine o nella pagina accanto) e linguaggio idoneo. A questo punto è cominciata la riscrittura del testo sul software *Symwriter* al fine di generare i simboli e associarli alle parole della storia. Purtroppo il programma utilizzato non è disponibile, ad oggi, in lingua tedesca e gli insegnanti per generare i simboli hanno prima dovuto tradurre il testo dell'albo dal tedesco all'italiano. Solo allora il programma ha potuto individuare per ogni paro-

la uno o più simboli e gli insegnanti hanno potuto selezionare i più idonei tra quelli proposti (ad esempio, per la parola porta il software propone molteplici simboli e occorre selezionare il più idoneo in base all'accezione che ha nel testo). Questa fase è stata considerata la sfida più grande per la maggioranza dei docenti. La scelta dei simboli più idonei e coerenti è risultato, infatti, un passaggio delicato che ha richiesto molta attenzione. Alcuni docenti hanno, inoltre, riscontrato difficoltà nell'utilizzo del software a causa di una scarsa familiarità con le nuove tecnologie, ma il supporto tecnico loro offerto sia in presenza sia a distanza ha permesso di superare tali difficoltà.

Come già accennato la chiusura anticipata delle scuole non ha permesso a tutti gli insegnanti di osservare a pieno le ricadute degli albi illustrati in simboli. Essi, nel corso delle interviste, hanno manifestato il loro dispiacere ma allo stesso tempo la loro motivazione nel riprendere le fasi operative dell'indagine una volta riaperte le scuole. Alcuni degli insegnanti che hanno avuto modo di partire con la fase operativa hanno riscontrato ricadute positive soprattutto nei bambini con background migratorio e/o con tedesco L2. Altri hanno segnalato che i bambini che già erano affezionati all'albo illustrato nel suo formato tradizionale, poiché letto a scuola da mesi, hanno dimostrato poco interesse per la sua versione in simboli. Viceversa nei casi in cui la versione tradizionale non era ancora conosciuta ed è stata letta nello stesso periodo in cui è stata letta la sua traduzione in simboli la preferenza dei bambini si è concentrata sulla seconda, anche se assemblata in modo artigianale (fogli plastificati rilegati con una spirale di plastica). Rispetto a questo punto tutti gli insegnanti hanno sottolineato l'importanza di proporre libri in simboli cartonati e curati come quelli originali. Questo problema non si pone nelle scuole italofone poiché si sta sviluppando, grazie ad alcune case editrici italiane, un ampio catalogo di classici in simboli. Diverso il discorso nell'area tedescofona dove non sono, ad oggi, disponibili e, pertanto, occorre co-costruirli all'interno delle scuole per il solo uso didattico⁹.

Nella tabella che segue si presenta una sintesi delle percezioni dei docenti dopo il breve periodo di utilizzo dei libri in simboli nelle sezioni degli asili che hanno partecipato all'indagine.

9. In accordo con le norme che regolano il *copyright* e ne vietano la diffusione online e nelle scuole che non hanno acquistato la versione originale del libro e non posseggono la licenza d'uso dei simboli utilizzati.

Tabella 2 – Percezione degli insegnanti e del testimone privilegiato rispetto all'utilizzo dei libri in simboli per attività di lettura condivisa con tutti i bambini

Percezione degli insegnanti rispetto all'utilizzo dei libri in simboli per attività di lettura condivisa con tutti i bambini (V: vantaggi; S: svantaggi)	
Sw 2	<p>V: I bambini hanno scelto per lo più il libro con i simboli. Erano molto interessati ai simboli. Presto hanno cominciato a leggere assieme a me. Hanno puntato spontaneamente il dito verso i simboli del libro e si sono raccontati la storia vicendevolmente. La lingua viene maggiormente vissuta. Lo sviluppo del linguaggio è ben supportato. I bambini con disabilità erano interessati.</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw6	<p>V: Bambini molto attenti nell'ascolto. Una bambina l'ha utilizzato autonomamente.</p> <p>S: <i>Il bambino con disabilità non era interessato. Il libro in simboli è risultato troppo confuso per i bambini con disabilità uditiva.</i></p>
Sw5	<p>V: I bambini hanno sempre avuto una grande gioia, perché dopo pochissimo tempo conoscevano e riconoscevano i simboli e potevano leggerli da soli. Un bambino (4 anni) ha preso il libro più e più volte e ha provato a leggere i simboli con gioia. I bambini ricordano i simboli molto rapidamente (anche le parole più astratte).</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw7-Sw8	<p><i>Attività non ancora effettuata (Lockdown)</i></p>
Sw1	<p>V: I bambini con una lingua madre diversa dal tedesco erano più attenti. Diversi bambini si sono raccontati tra loro il racconto utilizzando il libro in simboli.</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw9	<p>V: Alcuni simboli sono stati subito riconosciuti dai bambini stessi.</p> <p>S: <i>Un libro auto costruito non è così attraente come un albo tradizionale che sembra perfetto.</i></p>
Sw 11	<p>V: I simboli sono un sollievo per i bambini. Il testo basato sulle immagini è semplicemente più facile da capire. Il libro con i simboli è stato ben accettato. Un bambino ha ripetuto il testo quasi uno a uno.</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw 12	<p>V: Il libro con i simboli è stato il più scelto. I bambini erano felici di avere il libro a portata di mano. Alcuni bambini hanno poi iniziato a prendere in mano il libro per leggerne alcune parti.</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw 4	<p>V: non ancora rilevati</p> <p>S: La maggior parte di loro ha preso in mano il libro originale (perché è già noto). Il tempo è stato troppo poco per abituarsi all'altro.</p>
Sw14	<p>V: Alcuni bambini si sono rapportati al libro in simboli molto bene. Il personale docente è entusiasta del metodo. In esso sono combinati diversi approcci utili per l'apprendimento.</p> <p>S: <i>Questa tecnica non è adatta a tutti i bambini. Gli albi in simboli non erano belli da sfogliare e da toccare come nella loro versione originale.</i></p>
Sw3	<p>V: Per i bambini che hanno un linguaggio poco sviluppato o per i bambini con un background migratorio il libro con i simboli potrebbe diventare un supporto.</p> <p>S: <i>Alcuni bambini hanno usato di più l'albo in simboli, mentre altri non si sono interessati affatto. Alcuni l'hanno sfogliato un po' e hanno guardato le immagini. I bambini guardavano di più le immagini e non guardavano i simboli mentre leggevo.</i></p>
Sw 10	<p>V: Alcuni bambini hanno capito subito la chiave di lettura attraverso i simboli, e gli è piaciuto subito. Soprattutto i bambini con difficoltà linguistiche sfogliavano spesso i libri autonomamente.</p> <p>S: <i>non ancora rilevati</i></p>
Sw 15	<p><i>Attività non ancora effettuata (Lockdown)</i></p>

3. Considerazioni finali

Seppur consci dei limiti della presente indagine esplorativa parzialmente effettuata a causa dell'emergenza sanitaria, i risultati sono molto promettenti. L'obiettivo era quello di introdurre i simboli, nelle attività di lettura condivisa, al fine di facilitare a tutti i bambini la comprensione di un albo illustrato letto ad alta voce dal personale educativo. A tal fine, si è cercato di registrare le ricadute di tale attività, attraverso interviste qualitative che mettessero in luce la percezione degli insegnanti. Purtroppo, la chiusura anticipata delle scuole dell'infanzia dopo la prima fase di formazione non ha permesso loro di osservare pienamente le ricadute, quindi i dati raccolti sono preliminari. Inoltre, non è stato possibile osservare e rilevare sul campo l'opinione dei bambini. Alla luce di questi aspetti, le considerazioni riportate dagli insegnanti hanno evidenziato generalmente molti più vantaggi che svantaggi rispetto all'uso degli albi illustrati in simboli per tutti i bambini della scuola dell'infanzia. Questo primo risultato rafforza l'importanza di almeno due dei tre principi dell'UDL, al fine di promuovere l'accesso alle informazioni e la piena partecipazione, ovvero: fornire molteplici forme di rappresentazione delle informazioni e fornire molteplici forme di coinvolgimento (Cast, 2011). In molti casi, l'albo illustrato in simboli, soprattutto quando la storia non era nota e i bambini non si erano ancora abituati alla sua versione tradizionale, si è rivelato quello più scelto dai bambini sia per le attività di lettura condivisa sia per una consultazione autonoma. Alcuni insegnanti hanno percepito come aspetto importante, in termini di attrattiva e fruibilità, la forma e i materiali dell'albo in simboli da loro assemblato (gli aspetti estetici ed ergonomici del libro possono rendere più o meno attraente un libro). Un ulteriore elemento che ha influenzato i risultati parziali è riconducibile al grado di entusiasmo dimostrato dagli insegnanti nei confronti della versione in simboli. Nei casi in cui l'insegnante era entusiasta del progetto e dell'albo creato, i bambini si sono dimostrati più interessati e attenti all'ascolto (soprattutto i non madrelingua o i bambini con difficoltà linguistiche). Rispetto alle ricadute sugli apprendimenti, si segnala che in alcuni casi, dopo poco tempo i bambini hanno iniziato a leggere insieme all'insegnante e più tardi alcuni di loro hanno cercato spontaneamente di leggere il libro da soli o di raccontare la storia ad altri compagni di classe imitando la tecnica del *modeling* (in un caso un bambino ha raccontato il racconto quasi parola per parola grazie ai simboli). Secondo la federazione logopedisti italiani raccontare una storia a un compagno o un adulto è un'attività molto importante per lo sviluppo del linguaggio del bambino. Il personale educativo ha segnalato, infatti, che i simboli possono contribuire ad ampliare il lessico e che il loro riconoscimento, nonché la memorizzazione del loro significato non è stato, nella quasi totalità

dei casi, un problema (seppur utilizzati poco e, nel migliore dei casi, nell'arco di un mese). Infine, alcuni bambini con disabilità non hanno mostrato alcun interesse per entrambe le versioni, mentre altri si sono dimostrati interessati alla sola versione in simboli. Naturalmente qualsiasi accomodamento ragionevole non renderà mai un albo illustrato uno strumento universale. I libri in simboli pur non volendo sostituire gli albi tradizionali possono affiancarli, offrendo ai bambini una forma di sostegno finalizzata alla comprensione di un testo o semplicemente la possibilità di sperimentare un'altra modalità di lettura condivisa come ponte per quella autonoma.

Bibliografia

- ASHA (2005), *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists with Respect to Augmentative and Alternative Communication: Position Statement*. doi:10.1044/policy.PS2005-00113.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (2014), *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa. Interventi per bambini e adulti con complessi bisogni comunicativi*, Erickson, Trento.
- Blezza Picherle, S. (2013), *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione*, Carocci Faber, Roma.
- Branson, D., Demchak, M. (2009), *The Use of Augmentative and Alternative Communication Methods with Infants and Toddlers with Disabilities: A Research Review*, in "Augmentative and Alternative Communication", 25(4), pp. 274-286.
- Brugnoli, B. (2019), *CAA-Comunicazione Aumentativa Alternativa*, in d'Alonzo, L. (a cura di) (2019), *Dizionario di pedagogia speciale*, Morcelliana, Brescia, pp. 59-63.
- Cafiero, J.M. (1995), *The Effect of Picture Communication Symbols as a Natural Language to Decrease Levels of Family Stress*, UMI. Dissertation Services, #9540360: Ann Arbor (Mi).
- Cafiero, J.M. (2009), *Comunicazione aumentativa alternativa, strumenti e strategie per l'autismo*, Erickson, Trento.
- Cafiero, J.M., Cairns, J., Manthey-Silvio, L. (2004), *Shared Adapted Literacy for Preschoolers with Autism*. Presentato alla Southeast Augmentative Communication Conference, Birmingham (Al), hestories.info/applied-business-research-conference.html (ultima consultazione 5 ottobre 2020).
- Caldin, R., Polato, E., Claudet, P. (2009), *Toccare, immaginare, imparare. Il ruolo dei libri come mediatori*, in S. Sola, M. Terrusi, *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis-Ibby Italia, Aversa, pp. 20-31
- Canevaro, A. (2008), *Pietre che affiorano*, Erickson, Trento.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*, Author, Wakefield (Ma).

- Costantino, A. (2011), *Costruire libri e storie con la CAA*. Erickson, Trento.
- d'Alonzo, L. (a cura di) (2019), *Dizionario di pedagogia speciale*, Morcelliana, Brescia.
- Dehaene, S. (2009), *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dresing, T., Pehl, T. (2013), *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für Qualitativ Forschende*, Marburg, pp. 24-25.
- Ianes, D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- Inclusion Europe (2009), *Informazioni per tutti. Linee guida europee per rendere l'informazione facile da leggere e da capire per tutti*, www.life-long-learning.eu (ultima consultazione 5 ottobre 2020).
- ISAAC (2015), *Conferenza di consenso sulla traduzione in simboli di libri illustrati per bambini (13.05.2015)*, sovrazonalecaa.org/conferenza-di-consenso-sulla-traduzione-in-simboli-di-libri-illustrati-per-bambini/ (ultima consultazione 5 ottobre 2020).
- ISTAT (2020), *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali*, www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf (ultima consultazione 5 ottobre 2020).
- Istituto Superiore Sanità (2015), *Il trattamento dei disturbi dello spettroautistico nei bambini e negli adolescenti*, Color Art, Rodengo Saiano (Bs).
- Kucirkova, N., Dale, P.S., Sylva, K. (2018), *Parents Reading with Their 10-Month-Old Babies: Key Predictors for High-Quality Reading Styles*, in "Early Child Development and Care", 188(2), pp. 195-207.
- Lepman, J. (2009), *La strada di Jella*, (1969) trad. it. Sinnos, Roma.
- Light, J., Kelford Smith, A. (1993), *Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers*, in "Augmentative and Alternative Communication", 9(1), pp. 10-25. doi: 10.1080/07434619312331276371.
- Millar, D., Light, J., Schlosser, R. (2006), *The Impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals with Developmental Disabilities. A Research Review*, in "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 49, pp. 248-64. doi: 10.1044/1092-4388 (2006/021).
- National Joint Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disability (1992), Traduzione a cura del Centro Benedetta d'Intino, Milano, www.isaacitaly.it/index.php/la-c-a.
- Niebert, K., Gropengießer, H. (2014), *Leitfadengestützte Interviews*, in D. Krüger, I. Parchmann, H. Schecker (a cura di), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*, in "Springer-Verlag Berlin Heidelberg", pp. 121-132. doi: 10.1007/978-3-642-37827-0_10.
- ONU (2006), *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Peirce, S. (1931), *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, 2.228, colorysemiotica.files.wordpress.com/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf (ultima consultazione 5 ottobre 2020).
- Raimondi, F. (2010), *Letture e libro modificato: Uno studio preliminare su una procedura per incrementare l'interesse verso la lettura in bambini del primo anno di scuola dell'infanzia*, Università degli studi di Parma, tesi non pubblicata.
- Romski, M., Sevcik, R.A. (2005), *Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities*, *Infants & Young Children*, 18(3), pp. 174-185.

- Schlosser, R., Sigafoos, J. (2006), *Augmentative and Alternative Communication Intervention for Persons with Developmental Disabilities: Narrative Review of Comparative Single-Subject Experimental Studies*. *Research*, in “Developmental Disabilities”, 27, pp. 1-29.
- Schumacher, S., Emili, E.A., Stadler-Altmann, U. (2019), *Effective Learning Experiences with UDL in Teacher Training at University*. *Richerche di Pedagogia e didattica*.
- Sevcik, R., Ronski, M.A. (2002), *The Role of Language Comprehension in Establishing Early Augmented Conversations*, in J. Reichle, D.R. Beukelman, J. Light (a cura di), *Implementing an Augmentative Communication System: Exemplary Strategies for Beginning Communicators*, Baltimore (Md).
- Wolf, M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.

12. Sostenere i talenti a scuola. Tra compito educativo e sfida didattica

di *Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Clarissa Sorrentino*¹ –
DSSU, Università del Salento

1. Scuola e docenti nel compito educativo per la persona plusdotata

La Nota Ministeriale n. 52 dell'Aprile 2019 è l'atto istituzionale più recente con cui il Ministero dell'Istruzione sollecita la scuola a considerare quale prassi corretta l'attuazione di piani di personalizzazione degli insegnamenti a vantaggio degli alunni plusdotati. La Nota ancora le indicazioni facendo un chiaro riferimento ad una serie di atti pregressi tra i quali la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, la Nota MIUR 27 giugno 2013 prot. n. 1551 e la Nota MIUR prot. n. 2563 del 22 novembre 2013, documenti che delineano le strategie di intervento a favore degli alunni con bisogni educativi speciali, nonché offrono indicazioni in merito alla redazione del Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con bisogni educativi speciali.

Nel testo è più volte richiamato il compito di “cura educativa” fondato sulla responsabilità del docente – o meglio, dei team docenti e dei Consigli di Classe – e sulla corresponsabilità dell'azione educativa.

Esistono, infatti, caratteristiche personali, collegate all'esperienza vissuta e a condizioni di salute, anche di natura transitoria, che necessitano di tutela, di “cura educativa”, che si esplicita nel Piano Didattico Personalizzato. È anche attraverso tale strumento che si realizza un sistema scolastico più equo ed inclusivo, in cui la prospettiva pedagogica rivesta maggiore significatività di quella clinica (ivi).

Quest'ultimo passaggio è forse quello più interessante e coraggioso: il governante richiama la scuola ad una responsabilità pedagogica invitandola ad affrancarsi dall'approccio clinico per guardare alla promozione della persona

1. Il contributo è frutto di un lavoro congiunto e condiviso, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli il primo paragrafo, ad Andrea Fiorucci il secondo e a Clarissa Sorrentino il terzo.

partendo dal suo funzionamento e leggendo il funzionamento in una prospettiva antropologica e sociale, di contesto.

Gli alunni talentuosi, intellettualmente precoci, con alto potenziale intellettuale, i ragazzi gifted o plusdotati, costituiscono tutti differenti profili di studente con specifiche caratterizzazioni, rappresentando, in ragione del modello esplicativo di riferimento (Mormando, 2011), una percentuale della popolazione scolastica intorno al 3-5% che raccoglie una eterogeneità di istanze educative (formative, sociali ed emotive) non riconducibili a unicità.

La giftedness, la dotazione naturale di qualità eccezionali in uno o più domini (intellettivo, fisico, creativo o sociale) e il talento, l'implementazione sistematica e l'allenamento di tipicità in condizioni situazionali specifiche, sono spiegati dalla letteratura scientifica di settore attraverso modelli multifattoriali che portano a far interagire componenti naturali cognitive ed emotive, influenze ambientali, impegno e dinamiche relazionali (Gagnè, 2004; Heller, 2004; Renzulli, 2004).

Sono plusdotati quegli "individui che dimostrano eccezionali livelli di abilità (definita come eccezionale capacità e velocità di ragionare e apprendere) o competenze (documentate con prestazioni superiori per il 10% o anche meno) in uno o più domini. Domini che includono qualsiasi area o attività con una padronanza e specificità nell'utilizzo del sistema dei simboli (ad esempio la matematica, la musica, il linguaggio) e/o un insieme di competenze sensomotorie (ad esempio la pittura, la danza, lo sport) (NAGC, 2010). Indicazioni chiare di presa in carico di tali bisogni vengono già nel 1994 dalla Raccomandazione n. 1248 del Consiglio d'Europa:

I bambini con talento dovrebbero poter accedere a condizioni educative pensate per far sviluppare completamente le loro potenzialità, a vantaggio del singolo e della società [...]. Nessun Paese può permettersi di sprecare dei talenti e sarebbe uno spreco di risorse umane non identificare in tempo delle potenzialità intellettuali (Parliamentary Assembly, 1994).

La normativa scolastica italiana è ricca di riferimenti volti alla promozione delle potenzialità e attitudini di ciascuno: si consideri, a titolo esemplificativo, il DPR n. 104 del 1985, la legge n. 53 del 2003, il D.L. n. 59 del 2004, le Indicazioni per il curricolo del 2007 e del 2012, la legge n. 107 del 2015 art. 1, comma 3. Tuttavia, lo studio comparativo condotto dalla rete Eurydice sulle misure educative a favore dell'alto potenziale in Europa (2006) ha riscontrato che, nel contesto scolastico italiano, a differenza di molti altri paesi europei, i bisogni degli studenti plusdotati non vengono inclusi in percorsi di supporto specifici, ossia oltre a non avere una specifica identificazione normativa (salvo

la recente nota citata in apertura), non sono predisposti piani di accompagnamento mirati.

L'Italia ha una storia consolidata di riconoscimento e valorizzazione di azioni volte a supportare l'integrazione scolastica dell'alunno con disabilità. La legislazione prodotta a partire dalla seconda metà degli anni Settanta sino al Dl. 66/2017 attuativo della Legge 107/2015 ha consentito la costruzione di un sistema scuola che può accogliere e garantire il rispetto dei bisogni e dei diritti individuali di apprendimento di tutti, orientato ad ampliare il grado di inclusione e integrazione. È su questo fronte di sensibilità, ricerca, esperienza e formazione che occorre costruire un percorso di recupero culturale che permetta il riconoscimento e la presa in carico del prezioso capitale espresso dagli alunni plusdotati, capitale che merita investimento e cura pedagogica e didattica qualificata. Un'evoluzione che andrebbe collocata all'interno di un ripensamento generale del modello scolastico e del tempo-scuola.

Le ragioni per le quali il nostro sistema scolastico, finora, ha dedicato poca attenzione agli studenti plusdotati e di talento vanno probabilmente ricercate nell'opinione comune che possedere un alto potenziale intellettuale comporti una garanzia di successo nella vita. Questo è uno dei tanti miti legati al tema della plusdotazione (Pinnelli, 2019), in realtà avere un alto potenziale può diventare – in alcuni casi – un fattore di vulnerabilità, di insuccesso, di demotivazione e di disagio: è quindi necessario che il sistema scolastico:

- innalzi il livello di sensibilizzazione e conoscenza dell'universo degli alunni plusdotati;
- adotti adeguate metodologie didattiche;
- investa in ogni ordine e grado scolastico sull'educazione emotiva degli alunni e sulla gestione emozionale;
- valorizzi e promuova il pensiero creativo.

Questo ultimo aspetto è stato il tema portante della Conferenza mondiale ECHA 2019 (The European Council for High Ability, Rete Europea in cui scopo è la ricerca e la messa in campo di azioni volte a valorizzare i talenti e l'alto potenziale), dedicato alla ricerca in tema di creatività e innovazione nella formazione dell'alunno giftedness.

L'alunno plusdotato o di talento a scuola, inevitabilmente alza l'asticella nella competenza docente, non tanto per la risposta disciplinarista che esso richiede, ma per quella metodologica – di esercizio di una didattica differenziata, personalizzata, flessibile – e per la competenza nella formazione e gestione del pensiero creativo, critico, divergente, arborescente. Si tratta di formare i nuovi docenti non soltanto a offrire risposte ma a saper porre domande conoscitive

per gli alunni. Alimentare la curiosità epistemica degli studenti, su cui si fonda il desiderio di apprendere, è forse la maggiore sfida cui il docente è chiamato ad agire ed è il terreno sul quale si deve costruire la presa in carico e la valorizzazione dei talenti e dei loro bisogni esistenziali e culturali.

2. Cosa pensano i docenti? Quali atteggiamenti?

Atteggiamenti e percezioni degli insegnanti sono uno tra i più importanti fattori che condizionano il successo della gifted education (Molapo, Salyers, 2014).

Le azioni didattico-educative che gli stessi docenti intendono mettere in atto a scuola appaiono dominate da credenze e sistemi rappresentazionali che ne condizionano positivamente o negativamente l'attuazione e la stessa riuscita (Plunkett, Kronborg, 2011; Fiorucci, 2017).

Questo aspetto assume ancora più importanza nella misura in cui la letteratura internazionale evidenzia negli insegnanti una forte presenza di convinzioni e credenze spesso viziate da stereotipi e facili generalizzazioni (Baudson, 2016; Heyder, Bergold, Steinmayr, 2018).

Tra le variabili considerate significativamente incidenti su credenze e convinzioni, la letteratura (Brown *et al.*, 2006; Carman, 2011; Geake, Gross, 2008; McCoach, Siegle, 2007; Troxclair, 2013) indica nei docenti l'età, gli anni di servizio, il livello di istruzione, l'esperienza e il contatto con le persone plusdotate. I risultati relativi all'età variano. Alcuni studi riconoscono agli insegnanti più giovani un atteggiamento più positivo, mentre altri intravedono nei professionisti più anziani una figura maggiormente accogliente (Tomlinson, 2005; Jung, 2014). Il numero di anni di insegnamento e il livello di conoscenza degli insegnanti incidono positivamente sui loro atteggiamenti (Lassig, 2009; Megay-Nespoli, 2001). I docenti con più formazione e competenza nella *gifted education*, infatti, tendono a valorizzare la creatività e avere concezioni più inclusive del talento (Siegle, Powell, 2004). La formazione pertanto rafforza le credenze positive, gli atteggiamenti e le percezioni verso la giftedness e la gifted education e, al tempo stesso, agisce sulla motivazione, sul senso di sicurezza e di autoefficacia, liberando i docenti dalla paura del fallimento. Inoltre, una formazione mirata permette al docente di riconoscere il bisogno formativo speciale e di mettere in campo una serie di strategie didattico-educative volte alla personalizzazione e alla differenziazione dell'insegnamento (Taylor, Milton, 2006; Tomlinson, 2005). Contrariamente, alcuni ricercatori hanno evidenziato che né la formazione, né la conoscenza delle caratteristiche e dei bisogni dei plusdotati ha alcun impatto sugli atteggiamenti degli insegnanti e sulla loro pratica didattica (McCoach, Siegle, 2007; Carman 2011). Tuttavia, questo

aspetto va letto alla luce della tipologia di formazione che viene erogata: un'attività che, spesso, si risolve in uno scandaglio teorico a dispetto, invece, dell'esperienza e del contatto.

A prescindere dalle specifiche variabili professionali e contestuali, al fine di tracciare un quadro generale, gli atteggiamenti e le immagini, che maggiormente caratterizzano i repertori rappresentazionali dei docenti su questo tema, possono essere riassunte come segue (per una rassegna più esaustiva, si veda Fiorucci, 2019).

- *Identificazione degli studenti con alto potenziale.* QI e rendimento scolastico. Nelle percezioni dei docenti, e ancor prima nell'immaginario collettivo, è molto radicata l'idea che un profilo di plusdotazione possa essere identificato da un'intelligenza superiore, da un Q.I. sopra la media (Dupeyrat, Mariné, 2005). Lo si può evincere da diversi studi (Schroth, Helfer, 2009; Aljughaiman, Ayoub, 2017) che confermano come le pratiche educative a favore della plusdotazione siano perlopiù dirette a studenti con una plusvalenza cognitiva, mentre poca attenzione è rivolta agli studenti che mostrano eccellenze in altri campi. Tuttavia, una parte della letteratura ha dimostrato che i giudizi degli insegnanti sul talento non sempre sono positivamente correlati ai punteggi ottenuti ai test di intelligenza (Machts *et al.*, 2016), ma, piuttosto, sembrano dipendere dal rendimento scolastico riportato dagli alunni (McClain, Pfeiffer, 2012). Ne deriva che gli studenti talentuosi con scarso rendimento, gli underachievers, potrebbero essere ignorati dai loro insegnanti, mentre gli studenti di successo, con un'intelligenza media, potrebbero essere erroneamente classificati come plusdotati (Heyder, Bergold, Steinmayr, 2018).
- *Disparità socio economica e razziale degli studenti.* Essa ha un notevole impatto sulle performance scolastiche e quindi sulla stessa identificazione dell'eccellenza (McKown, Weinstein, 2008; Ford, Grantham, Whiting, 2008).
- *Specialità ed elitarismo.* Nel dibattito scientifico internazionale la plusdotazione si colloca “under the umbrella of special education” (Oswald, de Villiers, 2013, p. 4) e, conseguentemente, i gifted students sono percepiti come “another group with special needs” (Lassig, 2009). Di contro, gli studi sugli atteggiamenti degli insegnanti evidenziano un'interpretazione riduttiva dell'inclusione scolastica che guarda alle differenze esclusivamente come dis-abilità (De Angelis, 2017; Fiorucci, 2019; Lassig, 2009). Questa *reductio ad unum*, spesso, si traduce in una estromissione della giftedness dall'area della special and inclusive education (Moltzen, 2006) e nella difficoltà a riconoscere dei bisogni speciali a studenti che mostrano eccellenze a

scuola (Cross, Cross, Frazier, 2013; Bain *et al.*, 2007). Il concetto di equità entra in conflitto con quello di eccellenza (Lassig, 2009), quel fare parti diverse, dando di più a chi ha di meno. Anche in riferimento al quadro delle twice-exceptionality, i docenti sembrano porre molta più attenzione all'assistenza e al deficit degli studenti disabili a discapito, così, del riconoscimento e dello sviluppo del loro potenziale (Chivers, 2012; Welisch *et al.*, 2010).

- *Autonomia e fragilità.* Una tra le più frequenti e pericolose convinzioni condivise da molti docenti è che gli studenti con un alto potenziale siano già scolasticamente avvantaggiati e che possano raggiungere gli obiettivi di apprendimento e la stessa eccellenza senza alcun intervento da parte dell'insegnante (Colangelo, Assouline, Gross, 2004; Lassig, 2009; De Corte, 2013). Questo pregiudizio rischia di paralizzare l'azione didattica e di arrecare notevoli danni allo sviluppo degli studenti talentuosi, contribuendo ad accrescere nel discente non un senso di autonomia, ma di abbandono e di solitudine. A fare da contraltare a questa visione titanica c'è l'immagine di un alunno fragile e vulnerabile. In linea con l'ipotesi della disarmonia (Gallagher, 1990; Neihart, 1999), derivante dallo stereotipo del genio folle, da un punto di vista psicologico, i docenti descrivono la personalità degli studenti plusdotati come complessa e articolata; li rappresentano emotivamente fragili e socialmente disadattati (Matheis *et al.* 2019; Baudson, Preckel, 2016); studenti sì con un alto potenziale cognitivo a discapito, però, di quello socio-relazionale.

Come si può notare, gli atteggiamenti dei docenti mostrano una pletera varriopinta di percezioni talvolta contrapposte, il cui denominatore comune sembra però rintracciabile nella scarsa conoscenza ed esperienza dei docenti, nonché nella forte influenza esercitata dallo spettro dell'elitarismo e da una visione parziale o del tutto errata dell'educazione speciale (Troxclair, 2013).

In ragione degli aspetti presi in esame in questa breve disamina, si evidenzia il bisogno della scuola di contrastare la facile tendenza alla tipizzazione e alla caratterizzazione degli studenti plusdotati con una formazione specifica su questo tema.

Il trionfo dell'ovvio, del senso comune, che affiora dalle visioni mitizzate e stereotipate emerse in letteratura, rimarca l'urgenza di introdurre nella formazione dei docenti uno specifico percorso di riflessione e problematizzazione sulle proprie credenze in tema plusdotazione.

Ecco dunque che le percezioni presenti in questa rassegna possono diventare degli elementi utili per comprendere i fattori di rischio che una formazione continua e di qualità, così come una significativa esperienza di relazione, dovrebbe contenere e combattere.

3. Gli alunni con plusdotazione: dai modelli agli strumenti per i docenti

Quando si considerano le modalità di presa in carico della scuola di fronte alla plusdotazione, la prima parola che si potrebbe definire chiave nel contraddistinguere il lavoro degli insegnanti è “Arricchimento”, ed è proprio questo elemento a caratterizzare uno dei modelli di intervento scolastico maggiormente conosciuto e studiato in letteratura a livello internazionale: lo “Schoolwide Enrichment Model” (SEM) (Renzulli, Reis, 1994).

Ideato negli anni novanta il modello SEM riconosce il ruolo del contesto e delle opportunità sociali e materiali per la promozione del talento e della plusdotazione e offre una lettura dei fenomeni nel quale i percorsi didattici e formativi passano attraverso un accurato processo di osservazione delle capacità e potenzialità dello studente. Gli alunni Gifted vengono identificati attraverso differenti misure, tra cui test di profitto, valutazioni e individuazioni da parte di insegnanti, valutazione del potenziale creativo, così come attraverso percorsi alternativi come l’individuazione e nomina da parte dei genitori, auto-nomine da parte degli stessi studenti, o rilevazione di un quoziente intellettuale superiore a 130. Così facendo si offre la possibilità anche agli studenti *underachiever* di essere inseriti in specifici programmi di arricchimento (Sorrentino, 2017; Reis, McCoach, 2000).

Secondo tale modello che potrebbe definirsi di arricchimento globale della scuola, all’interno dell’organizzazione scolastica vi sono componenti organizzative e differenti tipi di servizi che possono essere messi a disposizione di tutti gli alunni e in particolare anche agli alunni Gifted. Per ciò che concerne invece l’organizzazione e la gestione dei contesti di apprendimento nelle classi, il modello SEM sposa ampiamente l’approccio didattico della differenziazione così come delineato dalla studiosa americana Tomlinson (1999, 2014). Secondo tale approccio, in contesti eterogenei “l’equità in termini di pari opportunità educative diventa tangibile nel momento in cui gli studenti ricevono un livello di istruzione adatto ai loro livelli di preparazione, interessi e preferenze nel modo di apprendere, consentendo loro di massimizzare le opportunità di crescita” (Tomlinson *et al.*, 2003, p. 120; McLaughlin, Talbert, 1993). Per la sua attuazione è indispensabile conoscere gli interessi, la prontezza e il profilo di apprendimento degli alunni (d’Alonzo, 2017; Tomlinson, 1999) e ciò richiede un’attenta capacità di osservazione da parte dei docenti che possa far emergere i punti di forza e di debolezza dell’alunno, chiarire il suo livello scolastico, ponendo attenzione alla sua storia e a ciò che racconta anche la famiglia dello studente.

Lo Schoolwide Enrichment Model indica tra i servizi che può offrire la scuo-

la, un sistema di potenziamento basato sui principi della differenziazione, suddiviso in 3 livelli e attuabile all'interno delle classi (arricchimento di tipo I, II e III), tecniche di modificazione del curriculum attraverso il compattamento (descritto più avanti) e i raggruppamenti flessibili (cooperative learning per gruppi omogenei o eterogenei a seconda degli obiettivi prefissati). Infine, nello stesso modello SEM trova posto il Total Talent Portfolio (Sorrentino, 2019; Sorrentino, Pinnelli, 2018; Purcell, Renzulli, 1998) uno strumento di personalizzazione del percorso scolastico dell'alunno che raccoglie in modo sistematico informazioni provenienti da fonti diverse e che permette di costruire e pianificare la didattica a seconda delle aree di interesse dello studente (per una descrizione approfondita dello strumento si rimanda a Sorrentino, 2019).

Creare ambienti di apprendimento personalizzato apportando specifici adattamenti del curriculum a seconda del potenziale degli alunni è alla base sia dell'idea di differenziazione didattica proposta da Tomlinson sia del modello di Reis e Renzulli fin qui descritto. Arricchire il curriculum significa presentare proposte formative allettanti che spingano all'acquisizione di livelli superiori di conoscenza, in termini di contenuti e di processi, che motivino alla creazione di prodotti creativi tangibili superando le rigidità del programma (Pinnelli, 2019). Alla base dell'arricchimento, vi sono dunque due componenti: i contenuti e le procedure. L'arricchimento dei contenuti "prevede l'approfondimento e l'acquisizione di un maggior numero di nozioni" (ivi, p. 222) in una specifica disciplina, mentre l'arricchimento delle procedure si basa sulla "maturazione dei processi mentali, del pensiero critico e creativo, sul ragionamento, sull'analisi scientifica e la pianificazione" (ivi, pp. 222-223).

Accanto all'arricchimento, un altro elemento su cui può far leva la scuola per la differenziazione del percorso didattico dello studente plusdotato è rappresentato dall'accelerazione, una tipologia di intervento didattico che consente a uno studente di avanzare rapidamente nel percorso scolastico, quando lo consentano il livello di preparazione scolastica, la motivazione (Roncoroni, 2017; Colangelo, Assouline, Gross, 2004).

Le diverse forme di accelerazione possono essere distinte in due grosse macro-tipologie:

1. quelle basate sui contenuti e sulle competenze disciplinari;
2. quelle che si riferiscono all'accelerazione rispetto agli anni di scolarità (Roncoroni, 2017; Colangelo, Assouline, Gross, 2004).

La scelta della tipologia dipende dal contesto in cui vive lo studente, dalle sue caratteristiche personali, dalla normativa scolastica e dalle specifiche risorse che la scuola può mettere in campo. L'accelerazione nei contenuti fa riferimento

a tutti quei processi di arricchimento nelle procedure precedentemente descritti. Uno strumento utile in tal senso è il compacting curriculum, attraverso il quale

si fa avanzare lo studente non tanto in senso orizzontale, quindi anticipando quanto verrà spiegato dopo, ma in senso verticale, approfondendo gli argomenti trattati. In questo caso, lo studente rimane in classe con i compagni ma ha un programma personalizzato (Roncoroni, 2017, p. 51).

La compattazione e differenziazione del curriculum consente di eliminare i contenuti dei programmi sulla base delle conoscenze già acquisite da parte di ogni studente, evitando la ripetizione di contenuti già noti e in modo da garantire che lo studente lavori su attività sfidanti e che gli permettano di costruire nuove conoscenze e competenze. A tal fine l'insegnante fa una pre-valutazione del livello di partenza degli studenti per determinare quali contenuti o attività possono essere compattati o eliminati.

In un'altra prospettiva si colloca invece l'accelerazione rispetto agli anni di scolarità, attraverso la quale si consente allo studente un salto di classe di un anno, spendibile solo per una annualità nel sistema scolastico italiano. La scelta del salto di classe deve essere accompagnata da un'attenta analisi della situazione dell'alunno, non solo delle sue competenze scolastiche ma anche e soprattutto della sua motivazione e del livello di maturazione emotivo e relazionale. Affinché l'accelerazione possa favorire il completo benessere dello studente è necessario infatti che l'alunno abbia maturato delle competenze sociali che gli permettano di relazionarsi serenamente con i gruppi sociali di pari età.

Tornando a ciò che l'insegnante può fare all'interno della classe per favorire processi di apprendimento inclusivi, i principi dell'arricchimento, dell'accelerazione e della differenziazione didattica possono essere riconducibili ad una serie di strumenti metodologici e strategie di lavoro che l'insegnante può utilizzare nel suo operare quotidiano. Il layered curriculum, il modello tassonomico di Anderson e Krathwol (2001), il TIC-TAC-TOE strategy, Cubing Strategy, il Menu Strategy, le tabelle di Scelta² e tutte le loro combinazioni sono solo alcuni esempi di ciò che l'insegnante può fare per motivare e sviluppare il potenziale di tutti gli alunni della classe compreso l'alunno Gifted.

Al di là delle specifiche strategie è dunque l'approccio della differenziazione didattica che si realizza nell'equilibrio tra individualizzazione e personalizzazione, che fa sì che questo modello sia efficace nel favorire pratiche inclusive in classe che vadano a soddisfare i bisogni di tutti gli alunni e anche dell'alunno con alto potenziale.

2. Per una rassegna ed esempi si veda Pinnelli (2019).

Bibliografia

- Aljughaiman, A.A., Ayoub, A.E.A. (2017), *Giftedness in Arabic Environments: Concepts, Implicit Theories, and the Contributed Factors in the Enrichment Programs*, in "Cogent Education", 4.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.
- Bain, S.K. et al. (2007), *Serving Children Who Are Gifted: Perceptions of Undergraduates Planning to Become Teachers*, in "Journal for the Education of the Gifted", 30(4), pp. 450-478.
- Baudson, T.G. (2016), *The Mad Genius Stereotype: Still Alive and Well*, in "Frontiers in Psychology", 7, p. 368.
- Baudson, T.G., Preckel, F. (2016), *Teachers' Conceptions of Gifted and Average-Ability Students on Achievement Relevant Dimensions*, in "Gifted Child Quarterly", 60, pp. 212-225.
- Brown, E. et al. (2006), *A Five-State Analysis of Gifted Education Policies*, in "Roeper Review", 29, pp. 11-23.
- Carman, C.A. (2011), *Stereotypes of Giftedness in Current and Future Educators*, in "Journal for the Education of the Gifted", 34(5), pp. 790-812.
- Chivers, S. (2012), *Twice-Exceptionality in the Classroom*, in "Journal of Student Engagement: Education Matters", 2(1), pp. 26-29.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., Gross, M.U.M. (2004), *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*, Center Gifted Education and Talent Development, Iowa City (Ia).
- Cross, J.R., Cross, T., Frazier, A.D. (2013), *Student and Teacher Attitudes Toward Giftedness in a Two Laboratory School Environment: A Case for Conducting a Needs Assessment*. in "NALS Journal", 5(1), articolo 1.
- d'Alonzo, L. (2017), *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- De Angelis, B. (2017), *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, in "ECPS Journal", 16, pp. 117-206.
- De Corte, E. (2013), *Giftedness Considered from the Perspective of Research on Learning and Instruction*, in "High Ability Studies", 24(1), pp. 3-19.
- Dupeyrat, C., Mariné, C. (2005), *Implicit Theories of Intelligence, Goal Orientation, Cognitive Engagement, and Achievement: A Test of Dweck's Model with Returning to School Adults*, in "Contemporary Educational Psychology", 30, pp. 43-59.
- ECHA Conference, *Creativity Research and Innovation in Gifted Education: Social, Individual, and Educational Perspective 16. – 18.10.2019*, Dubrovnik.
- Fiorucci, A. (2017), *I bisogni formativi speciali dei gifted students. Gli atteggiamenti degli insegnanti*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 16(1), pp. 57-63.
- Fiorucci, A. (2019), *Plusdotazione e gifted education: una rassegna della letteratura internazionale sulle rappresentazioni e sugli atteggiamenti degli insegnanti*, in S.

- Pinnelli (a cura di), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Ford, D.Y., Grantham, T., Whiting, G. (2008), *Culturally and Linguistically Diverse Students in Gifted Education: Recruitment and Retention Issues*, in “Exceptional Children”, 74, pp. 289-306.
- Gagné, F. (2004), *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*, in “High Ability Studies”, 15(2), pp. 119-147.
- Gallagher, J.J. (1990), *Editorial: The public and professional perception of the social and emotional status of gifted children*, in “Journal for the Education of the Gifted”, 13, pp. 202-211.
- Geake, J.G., Gross, M.U. (2008), *Teachers’ Negative Affect Toward Academically Gifted Students an Evolutionary Psychological Study*, in “Gifted Child Quarterly”, 52(3), pp. 217-231.
- Heller, K.A. (2004), *Identification of Gifted and Talented Students*, in “Psychology Science”, 46(3), pp. 302-323.
- Heyder, A., Bergold, S., Steinmayr, R. (2018), *Teachers’ Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates*, in “Psychology Learning e Teaching”, 17(1), pp. 27-44.
- Jung, J.Y. (2014), *Predictors of Attitudes to Gifted Programs/Provisions: Evidence from Preservice Educators*. *Gifted Child Quarterly*, 58, pp. 247-258.
- Lassig, C.J. (2009), *Teachers’ Attitudes Towards the Gifted: The Importance of Professional Development and School Culture*, in “Australasian Journal of Gifted Education”, 18(2), pp. 32-42.
- Machts, N. et al. (2016), *Accuracy of Teachers’ Judgments of Students’ Cognitive Abilities: A Meta-Analysis*, in “Educational Research Review”, 19, pp. 85-103.
- Matheis, S. et al. (2019), *Do Stereotypes Strike Twice? Giftedness and Gender Stereotypes in Pre-Service Teachers’ Beliefs About Student Characteristics in Australia*, in “Asia-Pacific Journal of Teacher Education”.
- McClain, M.C., Pfeiffer, S. (2012), *Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices*, in “Journal of Applied School Psychology”, 28(1), pp. 59-88.
- McCoach, D.B., Siegle, D. (2007), *What Predicts Teachers’ Attitudes Toward the Gifted?*, in “Gifted Child Quarterly”, 51(3), pp. 246-254.
- McKown, C, Weinstein, R.S. (2008), *Teacher Expectations, Classroom Context, and the Achievement Gap*, in “Journal of School Psychology”, 46, pp. 235-261.
- McLaughlin, M.W., Milbrey, W., Talbert, J.E. (1993), *Contexts That Matter for Teaching and Learning: Strategic Opportunities for Meeting the Nation’s Educational Goals*, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Megay-Nespoli, K. (2001), *Beliefs and Attitudes of Novice Teachers Regarding Instruction of Academically Talented Learners*, in “Roeper Review”, 23, pp. 178-182.
- Molapo, T.P., Salyers, M. (2014), *Parent-Teacher Shared Commitment as a Predictor for Teachers’ Attitudes Toward Gifted Students and Gifted Education*, in “Journal of Studies in Education”, 4(1), pp. 190-205.

- Moltzen, R. (2006), *Can "Inclusion" Work for the Gifted and Talented?*, in C.M. Smith (a cura di), *Including the Gifted and Talented: Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*, Routledge, New York.
- Mormando, F. (2011), *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Erickson, Trento.
- NAGC (2010), *Redefining Giftedness for a New Century: Shifting the Paradigm*, in nagc.org/resources-Publications/Resources/What-Giftedness.
- Neihart, M. (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being. What Does the Empirical Literature Say?*, in "Roeper Review", 22, pp. 10-17.
- Oswald, M., De Villiers, J.M. (2013), *Including the Gifted Learner: Perceptions of South African Teachers and Principals*, in "South African Journal of Education", 33(1), pp. 1-21.
- Pinnelli, S. (2019), *La didattica per l'alunno plusdotato. Modelli, strategie e metodologie di intervento*, in S. Pinnelli (a cura di) (2019), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Plunkett, M., Kronborg, L. (2011), *Learning to Be a Teacher of the Gifted: The Importance of Examining Opinions and Challenging Misconceptions*, in "Gifted and Talented International", 26, pp. 31-46.
- Purcell, J.H., Renzulli, J.S. (1998), *Total Talent Portfolio: A Systematic Plan to Identify and Nurture Gifts and Talents*, Creative Learning Press, Mansfield Center (Ct).
- Renzulli, J.S. (1995), *Building a Bridge Between Gifted Education and Total School Improvement* (Research Monograph No. 9502), The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, Storrs (Ct).
- Renzulli, J.S. (2001), *Enriching Curriculum for All Students*, SkyLight Professional Development, Arlington Heights (Il).
- Renzulli, J.S. (2004), *Identification of Students for Gifted and Talented Programs*, in S.M. Reis (a cura di), *Essential Readings in Gifted Education*, Corwin Press, Thousand Oaks (Ca).
- Renzulli, J.S. et al. (a cura di) (2009), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented*, seconda edizione, Creative Learning Press, Mansfield Center (Ct).
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (1985), *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*, Creative Learning Press, Mansfield Center (Ct).
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (1997), *The Schoolwide Enrichment Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, Creative Learning Press, Mansfield Center (Ct).
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2009), *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for the Development of Talents and Giftedness*, in "Revista Educação Especial", 27(50), pp. 539-562.
- Renzulli, J.S., Smith, L.H., Reis, S. (1982), *Curriculum Compacting: An Essential Strategy for Working with Gifted Students*, in "The Elementary School Journal", 82, pp. 185-194.
- Roncoroni, A.M. (2017), *Compacting Curriculum. Strumenti didattici tra inclusione e differenziazione*, in "L'Integrazione Scolastica e Sociale", febbraio, pp. 50-57.

- Schroth, S.T., Helfer, J.A. (2009), *Practitioners' Conceptions of Academic Talent and Giftedness: Essential Factors in Deciding Classroom and School Composition*, in "Journal of Advanced Academics", 20(3), pp. 384-403.
- Siegle, D., Powell, T. (2004), *Exploring Teacher Biases When Nominating Students for Gifted Programs*, in "Gifted Child Quarterly", 48, pp. 21-29.
- Sorrentino, C. (2017), *Giftedness e contesti secondo una prospettiva pedagogica*, in "Italian journal of special education for inclusion", 5(1), pp. 205-220.
- Sorrentino, C. (2019), *Total Talent Portfolio-I. Adattamento italiano dello strumento di osservazione per la progettazione didattica inclusiva*, in S. Pinnelli (a cura di) (2019), *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Sorrentino, C., Pinnelli, S. (2018), *Differentiate to Include. An Example of Didactic Intervention in a Lower Secondary Classroom*, in M. Carmo (a cura di), *Education and New Developments*, Inscience Press, Lisbona, pp. 29-33.
- Taylor, T., Milton, M. (2006), *Preparation for Teaching Gifted Students: An Investigation Into University Courses in Australia*, in "Australian Journal of Gifted Education", 15(1), pp. 25-31.
- Tomlinson, C.A. (1999), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (Va).
- Tomlinson, C.A. (2005), *Travelling the Road to Differentiation in Staff Development*, in "Journal of Staff Development", 26(4), pp. 8-12.
- Tomlinson, C.A. (2006), *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (Va).
- Tomlinson, C.A. et al. (2003), *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature*, in "Journal for the Education of the Gifted", 27(2-3), pp. 119-145.
- Troxclair, D.A. (2013), *Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness*, in "Roeper Review", 35, pp. 58-64.
- Welisch, M. et al. (2010), *Grappling with the Effects of Attachment: A Gifted Model for Dual Exceptionality*, in C. Wormald, W. Vialle (a cura di), *Dual Exceptionality*, Australian Association for the Education of the Gifted and Talented, Wollongong, pp. 71-86.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835114758

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835114758

In un anno in cui un'imprevedibile pandemia ha reso evidenti le disuguaglianze che attraversano la scuola italiana e ne ha messo nudo la difficoltà ad essere equa in modo diffuso, la sesta edizione del Convegno "Didattica e Inclusione Scolastica" della Libera Università di Bolzano rimette al centro della riflessione educativa il tema dell'inclusione. Autrici e autori alternano stili e registri diversi: insegnanti e ricercatori riflettono sulle pratiche educative esplicitandone le intenzioni e connettendole con le teorie didattiche e pedagogiche oppure presentano dati di ricerca, discutendone le implicazioni pratiche. È infatti attraverso il dialogo fra pratiche, ricerche e teorie che il volume prova a delineare principi e indicazioni per lo sviluppo costante di una didattica inclusiva che possa andare "a sistema", diventando attraverso la diffusione sistematica di buone pratiche e risultati di ricerca il più possibile patrimonio di tutte le scuole.

Il testo contiene i contributi di: Maja Antonietti, Rosa Bellacicco, Silver Cappello, Sara Debiasi, Maria Concetta Carruba, Silvia Dell'Anna, Heidrun Demo, Enrico Angelo Emili, Andrea Fiorucci, Dario Ianes, Luca Mori, Roberta Passoni, Eva Pigliapoco, Stefania Pinnelli, Ivan Sciapeconi, Clarissa Sorrentino, Davide Tamagnini.

Dario Ianes è professore ordinario di Pedagogia dell'Inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano e co-fondatore del Centro Studi Erickson (Trento).

Heidrun Demo è professoressa associata di Pedagogia dell'Inclusione presso la Facoltà di Scienze della Formazione e direttrice del Centro di Competenza per l'Inclusione Scolastica della Libera Università di Bolzano.