

Costruire la professione docente nel percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie

Il Corso di Trieste si racconta

a cura di
Elena Bortolotti
Giuliana Franceschini
Barbara Bocchi



Il libro vuole ripercorrere gli anni di attivazione del Corso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole secondarie di primo e secondo grado attivato presso l'Università di Trieste. Tornare alle riflessioni che hanno caratterizzato questi anni è fondamentale per ripensare e condividere il significato di inclusione dal quale siamo partiti per negoziarne uno più "pesato" e sfaccettato, fatto di esperienze condivise, di persone incontrate, di riflessioni animate e partecipate. I diversi contributi cercano di restituire un'idea di inclusione "problematizzata" perché è stata discussa, sperimentata, approfondita da diverse prospettive. Il libro rimanda non ad una idea ma, grazie anche al cammino condiviso, ad una reale prospettiva di vita e a possibilità concrete.

Il libro si divide in tre parti: nella prima parte, i docenti del corso presentano un approfondimento teorico; nella seconda parte, gli autori si concentrano sulla costruzione delle competenze in contesto; nella terza parte, si dà voce ad alcuni/e ex studenti e studentesse riportando estratti delle loro esperienze.

Destinatari: docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado, studenti e ricercatori interessati ai temi dell'inclusione scolastica.

Impaginazione
Oltrepagina S.r.l., Verona

© copyright Edizioni Università di Trieste, Trieste 2024
Proprietà letteraria riservata

I diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie e altro) sono riservati per tutti i paesi.

ISBN 978-88-5511-506-3 (print)
ISBN 978-88-5511-507-0 (online)

EUT Edizioni Università di Trieste
via Weiss 21, 34128 Trieste
<https://eut.units.it>
<https://www.facebook.com/EUTEdizioniUniversitaTrieste>

Costruire la professione
docente nel percorso
per il sostegno agli
alunni con disabilità
delle Scuole Secondarie
Il Corso di Trieste
si racconta

a cura di
Elena Bortolotti
Giuliana Franceschini
Barbara Bocchi

Indice

Introduzione	9
ELENA BORTOLOTTI, GIULIANA FRANCESCHINI, BARBARA BOCCHI	

I PARTE. ARGOMENTI E CONTENUTI CHE HANNO CARATTERIZZATO IL CORSO

1. Normativa recente in tema di inclusione scolastica	15
MARCO CUCINOTTA	
2. Le mille sfaccettature della disabilità intellettiva e l'importanza dell'approccio individuale	25
MARILINA MASTROGIUSEPPE	
3. Oltre la mente: le diagnosi psichiatriche, uno sguardo integrato	33
FEDERICA ANASTASIA	
4. Costruire Connessioni: l'Insegnante di Sostegno e lo sviluppo di competenze necessarie per l'Inclusione e la didattica	41
GIULIA BRESCIANI	
5. Le strategie di scaffolding come supporto ai processi di apprendimento e all'inclusione	49
CATERINA BEMBICH	
6. Insegnanti di sostegno in formazione e approccio cooperativo	57
MICHELLE PIERI	
7. L'insegnante di sostegno nella relazione con la famiglia	65
ELISABETTA MADRIZ	

8. La scuola è finita: il passaggio alla vita adulta	73
MARIACHIARA FERESIN	
9. Il Piano educativo individualizzato come strumento di progettazione di percorsi didattici e educativi	85
BARBARA BOCCHI	

II PARTE. COSTRUIRE COMPETENZE: PRASSI, ESPERIENZE, RIFLESSIONI

1. I laboratori mirati al I e II grado: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza di questi anni	103
ELENA BORTOLOTTI	
2. Il pontefice regista: l'insegnante di sostegno e la relazione con le altre professionalità	109
TOMASO INVERNIZZI	
3. L'orientamento: un percorso inclusivo che ha radici nell'infanzia	115
RITA MANZARA, FEDERICO MUCELLI	
4. Le tecnologie: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza nel corso TIC dedicato al II grado	129
FABRIZIO TAVAGNUTTI	
5. Le tecnologie: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza nel corso TIC dedicato al I grado	141
ANGELA MAFALDA	
6. Il tirocinio tra diretto e indiretto: il significato dell'elaborazione dell'esperienza	151
GIULIANA FRANCESCHINI	
7. Il supporto organizzativo alla gestione del corso: cosa abbiamo visto in questi anni di tutoraggio!	167
CLAUDIA OLIVIERI, MARILINA FAZZARI	

III PARTE. ELABORATI PRESENTATI DAI CORSISTI PER LA DISCUSSIONE DELL'ESAME FINALE: ALCUNI ESTRATTI

Elaborato n. 1	175
GIULIA CANSANI	

Elaborato n. 2 MYRIAM CATTONAR	185
Elaborato n. 3 LAURA DE BENEDICTIS	195
Elaborato n. 4 LAURA GRANATO	207
Elaborato n. 5 VERENA MORANO	217
Elaborato n. 6 LUCA MORGERA	229
Elaborato n. 7 SIMONETTA PEZ	239
Elaborato n. 8 GAIA REGGIO	251
Autrici e autori	261
Ringraziamenti	267

Introduzione

ELENA BORTOLOTTI, GIULIANA FRANCESCHINI, BARBARA BOCCHI

Gli alunni con disabilità frequentanti la scuola italiana nell'anno scolastico 2021-2022 sono stati circa 300.000 (il 3,6% della popolazione studentesca) e con loro hanno lavorato circa 190.000 insegnanti di sostegno. A fronte di un costante aumento degli studenti con disabilità certificata che erano il 2,3% del totale nel 2015, il numero degli insegnanti specializzati non ha subito lo stesso incremento. Infatti, in Italia il 35% degli insegnanti di sostegno non ha nessuna specializzazione sulla didattica speciale con punte del 44% nel nord (fonte: l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, rapporto ISTAT anno scolastico 2019-2020).

Per ovviare a questo nel triennio 2021-2024 si sono avviati i TFA (Tirocinio Formativo Attivo) sostegno del V, VI, VII e VIII ciclo che riguarderà circa 90.000 futuri docenti di sostegno.

Questi corsi abilitanti prevedono la fruizione di 60 CFU e sono composti da dieci esami teorici che contemplano un minimo di 300 ore di lezione, nove laboratori tematici per un minimo di 180 ore di lezione, un tirocinio diretto da 175 ore da svolgersi nelle scuole accoglienti, un tirocinio indiretto di 125 ore (comprese 75 ore di TIC specifiche sull'insegnamento) e un esame finale sostenuto di fronte ad una commissione universitaria (con in aggiunta almeno un rappresentante dell'ufficio scolastico regionale).

Considerando la grande rilevanza sociale che questi corsi comportano e l'assenza di bibliografia specifica, il presente contributo ha come obiettivo di riportare l'esperienza del corso TFA sostegno, che si è svolto presso l'Università di Trieste nei cicli V, VI, VII e VIII. I temi trattati riporteranno sia riflessioni teoriche intorno ai temi importanti della pedagogia speciale, sia contributi di riflessione rispetto all'esperienza formativa svolta con i corsisti e dai corsisti. Obiettivo finale è portare all'attenzione le metodologie e le buone pratiche per l'inclusione scolastica che possono essere utili ai futuri studenti del corso e agli insegnanti di sostegno di tutta Italia.

L'innovazione del sistema scolastico italiano sul tema dell'inclusione è rappresentata dalla formazione dei docenti che solo se formati riescono a rispondere alle sfide di una società in continua evoluzione. Gran parte di queste sfide innovative si basano sull'educazione nell'era digitale in modo che questa possa produrre un impatto positivo sulla società in generale.

Le tecnologie nella didattica permettono di immaginare un altro modo di fare scuola, non così lontano dalla realtà e inclusivo. Una volta le lezioni si tenevano solo in modalità classica, con la lezione frontale dove il docente era vicino alla cattedra o accanto alla lavagna e gli studenti seduti di fronte. Questa immagine è ben presente nella mente di quasi tutti gli studenti in Italia. Eppure, anche pensando agli ultimi anni di pandemia da Covid 19, la tecnologia è entrata per sovvertire questa tipologia di lezione. La didattica a distanza è entrata nelle nostre vite e nel bene e nel male ha portato innumerevoli vantaggi (pur palesando altrettante criticità). Le tecnologie informatiche hanno spesso permesso di progettare interventi didattici con ottimi risultati anche se bisogna ammettere che il grado di alfabetizzazione informatica dei docenti italiani è tra i più bassi in Europa e questo ha portato non pochi problemi nelle classi sia durante il periodo di pandemia sia durante gli anni a seguire. A partire dall'uso del registro elettronico, ormai obbligatorio in tutte le scuole, la condivisione di materiale *ad hoc* prodotto per una specifica classe ha dimostrato ampiamente che l'uso delle tecnologie informatiche se usate con dimestichezza producono sostanziali miglioramenti nelle conoscenze, nelle competenze e nelle abilità di tutti gli studenti italiani, sia in presenza di certificazioni per i bisogni educativi speciali che in loro assenza. Spesso accade che gli studenti siano considerati *nativi digitali*, assorbendo questo mezzo proprio attraverso l'uso del computer in classe o con devices personalizzati quali tavolette grafiche e tablet. In quest'ottica sono i docenti che devono percorrere la strada digitale dotandosi di maggiori competenze in modo

da poter interagire in un nuovo modo con la classe. Le lezioni digitali non sono il futuro ma sono già il presente e queste lezioni sono spesso un'ottima strategia per includere tutti gli studenti all'interno della classe. Considerando che nelle scuole circa l'80% delle disabilità/disturbi sono di tipo intellettivo e/o relazionale e che l'uso di queste tecnologie è particolarmente utile per garantire il loro diritto alla partecipazione, valorizzando e implementando le opportunità apprenditive, abilitative e inclusive realizzabili a scuola. Gli insegnanti di sostegno, di tutte le università in Italia che propongono questi percorsi abilitanti, sono dunque all'avanguardia non solo per l'inclusione di tutti gli studenti nelle loro classi di appartenenza ma anche nell'uso delle forme di didattica con tecnologie e piattaforme dove gli studenti possono apprendere con maggiore facilità. Considerando, che come indica il rapporto Istat dell'anno 2020-2021 nella scuola secondaria di secondo grado nella locazione geografica nord ovest e nord est i ragazzi con DSA sono anche il 9,7% della popolazione studentesca e 8,9% nella secondaria di primo grado e aggiungendo le percentuali per ragazzi con disabilità e degli studenti con altri bisogni educativi speciali (quali ad esempio studenti provenienti da contesti migratori), si arriva ad una incredibile percentuale di quasi il 25-30% del totale, si capisce l'importanza della specializzazione sul sostegno che dovrebbe essere la norma per tutti i futuri insegnanti.

Il libro vuole ripercorre gli anni di attivazione del corso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie di primo e secondo grado. Tornare alle riflessioni che hanno caratterizzato questi anni è fondamentale per ripensare e condividere il significato di inclusione dal quale siamo partiti per negoziarne uno più "pesato" fatto di esperienze condivise, di persone incontrate, di riflessioni partecipate. Non vogliamo venire a patti con l'idea di inclusione che portiamo avanti nonostante tutto ma adesso possiamo permetterci di problematizzarla perché insieme l'abbiamo vista da molteplici prospettive. Vogliamo che non sia solo una parola, un'idea. Desideriamo, per tutte le persone che hanno condiviso questo cammino che sia realmente una prospettiva di vita e una possibilità concreta.

Il libro si divide in tre parti: nella prima parte, i docenti che hanno insegnato al corso presentano un approfondimento teorico; nella seconda parte, gli autori si concentrano maggiormente sulla costruzione delle competenze in contesto attraverso le esperienze del tirocinio diretto/indiretto con un approfondimento della progettazione supportata anche dalle tecnologie, dei laboratori e della gestione del corso; nella terza parte, diamo

voce ad alcuni/e ex studenti/esse del Corso riportando alcuni estratti delle loro esperienze di tirocinio diretto.

Destinatari: docenti della scuola secondaria, studenti e ricercatori interessati ai temi dell'inclusione scolastica.

I PARTE

**Argomenti e contenuti che
hanno caratterizzato il corso**

1. Normativa recente in tema di inclusione scolastica

MARCO CUCINOTTA

Dirigente tecnico a tempo determinato dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Friuli-Venezia Giulia del Ministero dell'Istruzione e del Merito

1.1. INTRODUZIONE

Lo scopo del presente scritto è quello di offrire al lettore una panoramica, per quanto veloce e non esaustiva, delle fonti di innovazione del diritto positivo in tema di disabilità e inclusione scolastica, con particolare riferimento alle modalità di stesura delle certificazioni della disabilità e alla redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Questo ultimo documento, in particolare, è quello con cui maggiormente gli insegnanti, specialmente quelli di sostegno e coloro che sono incaricati delle funzioni strumentali legate alla disabilità e agli alunni con Bisogni Educativi Speciali, sono adusi ad avere contatti, poiché membri dei gruppi di lavoro operativi che i PEI sono incaricati di stilare.

Le novità nella normativa nazionale, infatti, in tema di inclusione scolastica negli ultimi anni hanno riguardato, principalmente, le vicende, anche giudiziarie, legate all'emanazione e all'applicazione del Decreto Interministeriale (D.I.) 29 dicembre 2020, n. 182, nonché delle *Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento*.

1.2. LE TAPPE DELLA PRODUZIONE NORMATIVA

Il decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 introduceva il comma 2-ter all'articolo 7 del decreto legislativo 66, in base al quale si disponeva che «con decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, da adottare entro sessanta giorni dalla data di entrata in vigore della presente disposizione, sono definite le modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui al presente articolo e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche».

Nonostante il dettato normativo che prevedeva la pronta emanazione del modello di PEI e delle relative linee guida (emanate con nota n. 40 del 13 gennaio 2021, allegato B), esso viene alla luce solo a fine del 2020 con il già citato D.I. 182.

Senonché la sentenza n. 9795 del 14 settembre 2021 del Tar del Lazio, ricorrenti un gruppo di Onlus impegnate nel campo della disabilità, aveva annullato il D.I. 182 bloccando, di fatto, l'applicazione del PEI per l'anno scolastico 21/22. Il Tar aveva motivato la sua decisione principalmente in base alla constatazione per cui il legislatore avrebbe dettato norme generali innovative in materia di inclusione utilizzando uno strumento illegittimo, il decreto, anziché, come sarebbe dovuto avvenire, il regolamento.

Nelle more dell'immediata esecutività della sentenza, il Ministero aveva emanato una nota (n. 2044 del 17 settembre 2021) con la quale offriva indicazioni operative sugli adempimenti in tema di redazione dei PEI, alla luce della sentenza, permettendo, in sostanza, di utilizzare i modelli preesistenti.

In seguito, con la pronuncia del Consiglio di Stato (Sezione Settima – Sentenza n. 3196 del 15 marzo 2022, pubblicata il 26 aprile 2022), ricorrente il Ministero dell'Istruzione, riacquistano piena efficacia il D.I. n. 182 e i documenti ad esso allegati.

La Suprema Corte ha accolto l'appello promosso dall'Amministrazione, ritenendo, contrariamente a quanto affermato dal giudice di primo grado, che il decreto abbia, correttamente, natura di atto amministrativo generale giacché esso regola singole e diverse concrete situazioni per le quali la norma di rango primario necessitava di un atto amministrativo di carattere *latu sensu* applicativo e che, inoltre, lo stesso decreto non sia di per sé idoneo a ledere interessi concreti, con la conseguente carenza di legittimazione ad agire in capo alle Onlus. Infatti

per riconoscere la diretta impugnabilità dell'atto – afferma la sentenza – è direttamente la sussistenza di una lesione concreta ed attuale della situazione soggettiva dell'interessato che determini, a sua volta, la sussistenza di un interesse attuale all'impugnazione, altrimenti l'impugnativa dell'atto finirebbe per tradursi in un controllo oggettivo sulla legittimità dell'atto generale, in contrasto con gli enunciati principi sulla natura personale, concreta e attuale dell'interesse per cui l'ordinamento accorda tutela.

La susseguente nota del Ministero 3330 del 22 ottobre 2022 afferma, infine, che alla luce della sentenza del Consiglio di Stato

riacquistano piena efficacia il Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, e i documenti ad esso allegati:

- le Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7, decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche;
- i modelli di PEI per Scuola dell'infanzia, Scuola primaria, Scuola secondaria di primo e secondo grado;
- la Scheda C, "Scheda per l'individuazione del debito di funzionamento" e la Tabella C1, "Tabella per l'individuazione dei fabbisogni di risorse professionali per il sostegno didattico".

La medesima nota conclude chiosando

considerato che in questo momento dell'anno scolastico (ottobre 2022, n.d.r.) i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO) sono impegnati nella redazione del PEI per l'a.s. 2022/2023, si rappresenta l'esigenza che l'attività in corso abbia a riferimento la progettualità educativo-didattica. Solo a partire dal mese di maggio 2023, infatti, sarà necessario predisporre le Sezioni del modello nazionale PEI relative al fabbisogno di risorse professionali per l'inclusione (Sezioni 11 e 12). A quest'ultimo fine, saranno fornite specifiche indicazioni relative ai raccordi tra la documentazione clinica e la redazione del PEI.

Il legislatore, attraverso il Ministero della Salute, conclude il cerchio dei decreti attuativi del Decreto legislativo 66/2017 con l'emanazione, il 10 novembre del 2022

delle Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazio-

nale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'OMS in attuazione dell'art. 5 comma (c) 6 del D. Lgs. 66/2017 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, come modificato dal D. Lgs. 96/2019 Disposizioni integrative e correttive al D. Lgs. 66/2017.

Anche in questo caso si tratta di un provvedimento che era molto atteso giacché esso, a norma dell'art. 5 c. 6 del D. Lgs. 66/2017, avrebbe dovuto essere stato emanato entro 180 giorni dall'entrata in vigore della norma di rango primario che lo prevede.

La nota del Ministero n. 2202 del primo giugno 2023, avente ad oggetto *Indicazioni per la Redazione dei PEI*, preannuncia la sperimentazione di una piattaforma informatica per la compilazione del modello unico nazionale e l'emanazione di emendamenti correttivi al D.I. 182. La nota specifica, inoltre, che, entro il 30 giugno di ciascun anno scolastico, «i GLO sono impegnati a redigere sia le sezioni conclusive dei PEI che la eventuale sezione 12 del modello, relativa al PEI provvisorio» (di cui all'articolo 16 del D.I. 182) e che le istituzioni scolastiche, «poiché ad oggi non sono state ancora pienamente adottate le nuove modalità di predisposizione del Profilo di funzionamento su tutto il territorio nazionale, possono continuare ad utilizzarsi la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale».

Difatti le scuole «dovranno compilare i modelli nazionali PEI vigenti provvedendo alla compilazione delle Sezioni 11 e 12 escludendo le sole parti che rimandano al Profilo di Funzionamento con riferimento alle tab. C e C1».

Da ultimo il Decreto Ministeriale del primo agosto 2023, n. 153, apporta alcune importanti modifiche al testo del D.I. 182. Di seguito le novità principali.

Il testo novellato del D.I. 182 non prevede più la presenza del pedagogo fra le figure presenti nel GLO. Si richiede, infatti, la sola presenza dei «docenti referenti per le attività di inclusione o docenti con incarico nel GLI per il supporto alla classe nell'attuazione del PEI». Di converso, si allarga la possibilità di partecipazione al GLO anche a quanti si occupano dell'assistenza specialistica agli alunni.

Viene eliminata la previsione per la quale le riunioni del GLO si svolgessero, salvo motivata necessità, in orario scolastico, in ore non coincidenti con l'orario di lezione.

Il DM 153/2023 aggiunge il comma 4 all'articolo 8 del D.I. n. 182

i "domini" richiamati nelle *Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento*, adottate con decreto interministeriale del 14 settembre 2022, già indicati

nella legge n. 104 del 1992, corrispondono alle “dimensioni” di cui al presente articolo. Pertanto, le “dimensioni”, oggetto dell’osservazione sistematica e della conseguente elaborazione degli interventi, sono riconsiderate sottoforma dei “domini” previsti dalla L.104/1992, stabilendo così la totale corrispondenza fra termini e creando maggiore omogeneità tra verbali di accertamento e PEI. Viene esplicitamente esclusa la possibilità per studenti con PEI iscritti alla scuola secondaria di ottenere l’esonero dall’insegnamento di una o più discipline presenti nel piano di studi e si sottopone la possibilità di assenze continuative alla richiesta della famiglia e dello specialista (quindi non più l’uno o l’altro soltanto) e solo in presenza di eccezionali e documentate esigenze sanitarie.

Si precisano le possibili tipologie di PEI suddividendole in: a. percorso ordinario; b. percorso personalizzato (con prove equipollenti); c. percorso differenziato.

Al D.I. n. 182 si aggiunge l’articolo 10-bis, intitolato *Esami integrativi per gli alunni con disabilità frequentanti scuole secondarie di secondo grado*:

Per gli alunni con disabilità che seguono percorsi didattici differenziati nelle scuole secondarie di secondo grado è ammessa, su richiesta delle famiglie o di chi esercita la responsabilità genitoriale, la possibilità di rientrare in un percorso didattico personalizzato con verifiche equipollenti alle seguenti condizioni:

- a) superamento di prove integrative, relative alle discipline e ai rispettivi anni di corso durante i quali è stato seguito un percorso differenziato, nel caso di parere contrario del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza;
- b) senza il previo superamento di prove integrative, nel caso di parere favorevole del consiglio di classe con decisione assunta a maggioranza.

La modifica al comma 1 dell’articolo 19 del D.I. n. 182 (redazione del PEI), precisa che le diverse componenti del GLO che concorrono alla redazione del documento in modalità telematica, con accesso tramite SIDI, avranno a disposizione «livelli di abilitazione diversificati in base al profilo» (accesso previsto per le scuole statali che compilano il PEI attraverso la piattaforma dedicata).

In allegato al D.I. 182 si presentano i nuovi Modelli PEI e le *Linee Guida* opportunamente emendate.

Il D.M. 153/2023 chiarisce che «in via transitoria, laddove non sia stato ancora redatto il Profilo di funzionamento, la predisposizione del PEI tiene conto della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale, ove compilato».

1.3. ALCUNE CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE: VERSO UNA NUOVA STAGIONE DEI DIRITTI DELLA DISABILITÀ?

È sempre necessario ricordare, in particolare in questo caso e contesto, che il dato normativo non è un elemento esogeno, indifferente dal punto di vista degli effetti, all'insieme delle dinamiche della realtà scolastica e, più in generale, del fenomeno sociale, in tutti i suoi ambiti e declinazioni.

Pare, dunque, importante sottolineare che i due istituti oggetto di analisi in questo scritto (il nuovo PEI e le *Linee Guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva*) si iscrivono, certamente, nell'alveo del dettato derivante dal combinato disposto delle lettere m) e n) del comma 2 dell'articolo 117 della Costituzione in base alla quale appartiene alla potestà legislativa esclusiva dello Stato la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale» e le «norme generali sull'istruzione».

Pare abbastanza indiscutibile considerare come sia stata volontà del legislatore nazionale sottrarre questi ambiti della cura e dell'inclusione dello studente disabile e della definizione della qualità del servizio scolastico alla variegata declinazione del servizio scolastico realizzato, di volta in volta, nelle varie realtà territoriali (a livello regionale, di ambito, cittadino, di istituzione scolastica, di plesso,...) cercando di dare, dal punto di vista della redazione documentale e dal punto di vista effettivo, quella corretta uniformità applicativa che è propriamente propedeutica alla realizzazione della legittima aspettativa, per l'alunno disabile e per la sua famiglia, di vedere il più possibile realizzato il principio di eguaglianza sostanziale di cui all'articolo 3 della Carta.

Nonostante si palesino, al momento (metà del mese di settembre del 2023), difficoltà interpretative che richiederanno certamente indicazioni da parte del Ministero (principalmente: l'allegato C1, *Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza* prevede un range di ore di sostegno parametrato sulla gravità relativa a ciascuna dimensione), nel caso del D.l. 182 l'intento è quello di offrire alla Comunità scolastica uno strumento capace di mettere ordine fra prassi nella redazione di sovente assai discordanti e disomogenee e, pertanto, non idonee a garantire, su tutto il territorio nazionale, l'opportuna uniformità di procedure e, quindi, di esercizio dei diritti dei soggetti disabili in ambito scolastico. La normativa relativa alle *Linee Guida* per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva intendono costituire, così come il modello di PEI nazionale, garanzia di costanza interpretativa e operativa sul territorio nazionale.

Troppo spesso, invero, il pur lodevole impianto normativo ha trovato un grosso limite nella traduzione in termini di effettività di quanto prescritto solennemente: non diversamente da quanto è possibile rilevare per quanto riguarda gli altri esercizi di cittadinanza, siano essi di prima quanto di seconda generazione, nel Paese si è negli ultimi anni assistito a una frammentaria e disordinata tendenza centrifuga che, se da un lato, ha valorizzato le legittime aspirazioni delle particolarità locali, dall'altro ne ha, nondimeno, amplificato i divari territoriali, anche all'interno di contesti omogenei e contigui.

Sta adesso, quindi, agli operatori della scuola, alle istituzioni e, ci si augura, non alle aule di tribunale, come già – purtroppo – avvenuto, dare seguito alle premesse normative che hanno un intento lodevole, al di là delle, pur legittime, critiche che possano nascere fra i commentatori e gli utenti: lo strumento, per quanto perfettibile, potrebbe essere prodromico a una nuova stagione dei diritti della disabilità che, è bene ricordarlo, vede il sistema scolastico italiano all'avanguardia per grado di inclusività.

FONTI NORMATIVE E SENTENZE (IN ORDINE CRONOLOGICO)

- Costituzione della Repubblica Italiana. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione>
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00074&atto.articolo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=10&qId=d7304cb1-e430-499b-a5c7-7a809bb1d328&tabID=0.7186437139485304&title=bl.dettaglioAtto>
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107». <https://www.normattiva.it/atto/caricaDettaglioAtto?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2019-08-28&atto.codiceRedazionale=19G00107&atto.artico->

[lo.numero=0&atto.articolo.sottoArticolo=1&atto.articolo.sottoArticolo1=10&qId=30a5744e-85c4-4a61-9cad-8f91d6b5960b&tabID=0.7186437139485304&title=lbl.dettaglioAtto](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)

- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf)
- Nota del Ministero dell'Istruzione 13 gennaio 2021, n. 40, Modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e nuovo modello di PEI ai sensi dell'art. 7, comma 2-ter del decreto legislativo 66/2017. Decreto del Ministro dell'istruzione 29 dicembre 2020, n. 182. Allegato B: Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D. Lgs. 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOODPIT.REGISTRO%20UFFICIALE\(U\).0000040.13-01-2021.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOODPIT.REGISTRO%20UFFICIALE(U).0000040.13-01-2021.pdf)
- Sentenza 14 settembre 2021, n. 9795 del Tar del Lazio. https://www.giustizia-amministrativa.it/portale/pages/istituzionale/visualizza/?nodeRef=&schema=tar_rm&nrg=202102858&nomeFile=202109795_01.html&subDir=Provvedimenti
- Nota del Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico. Ufficio Quarto, 17 settembre 2021, n. 2044, Sentenza n. 9795/2021 del 14/09/2021, TAR Lazio. Indicazioni operative per la redazione dei PEI per l'a.s.2021/2022. [chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.normativainclusione.it/files/2021/09/2021-09-nota-2044-Sentenza-TAR-Lazio-sul-PEI.pdf](https://www.normativainclusione.it/files/2021/09/2021-09-nota-2044-Sentenza-TAR-Lazio-sul-PEI.pdf)
- Sentenza 15 marzo 2022, n. 3196 del Consiglio di Stato, Sezione Settima. <https://www.giustizia-amministrativa.it/portale/pages/isti->

[tuzionale/visualizza/?nodeRef=&schema=cds&nrg=202109348&nomeFile=202203196_11.html&subDir=Provvedimenti](https://www.normativainclusione.it/files/2022/10/2022-10-Nota-3033-Nuovo-PEI-as-2022-23.pdf)

- Nota del Ministero dell'Istruzione, Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione. Direzione Generale per lo Studente, l'Inclusione e l'Orientamento scolastico, 17 ottobre 2022, n. 3330, Sentenza Consiglio di Stato n. 3196/2022. Redazione dei PEI per l'a.s.2022/2023. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.normativainclusione.it/files/2022/10/2022-10-Nota-3033-Nuovo-PEI-as-2022-23.pdf](https://www.normativainclusione.it/files/2022/10/2022-10-Nota-3033-Nuovo-PEI-as-2022-23.pdf)
- Ministero della Salute, Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie (ICD) e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) dell'Oms in attuazione dell'art. 5 c. 6 del D. Lgs. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", come modificato dal D. Lgs. 96/2019 "Disposizioni integrative e correttive al D. Lgs. 66/2017", del 10 novembre 2022. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf](https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_3276_allegato.pdf)
- Nota del Ministero dell'istruzione e del merito, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione, 1° giugno 2023, n. 2202, Indicazioni per Redazione dei PEI. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/wp-content/uploads/2023/06/m_pi.AOODRLO.REGISTRO-UFFICIALEE.0014085.01-06-2023.pdf](https://usr.istruzioneelombardia.gov.it/wp-content/uploads/2023/06/m_pi.AOODRLO.REGISTRO-UFFICIALEE.0014085.01-06-2023.pdf)
- Decreto del Ministero dell'Istruzione e del Merito di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze, 1° agosto 2023, n. 153, Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, recante: «Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66». <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-153-del-1-agosto-2023>

2. Le mille sfaccettature della disabilità intellettiva e l'importanza dell'approccio individuale

MARILINA MASTROGIUSEPPE
Ricercatrice CNR

2.1. LA COMPLESSITÀ INTRINSECA ALLA DISABILITÀ INTELLETTIVA

Parlare di disabilità intellettive impone necessariamente un discorso sulla "complessità".

La Disabilità Intellettiva (DI) viene definita oggi come un disturbo del neuro-sviluppo, con esordio generalmente nell'infanzia, che si manifesta con un deficit significativo nelle capacità intellettive, ad esempio nel pensiero astratto, pianificazione, *problem solving*, ragionamento. Oltre a queste, si evidenziano in misura variabile, specifiche difficoltà nel funzionamento adattivo, cioè nella capacità di affrontare le attività della vita quotidiana allo stesso modo delle persone di pari età, cultura e ambiente. La valutazione delle DI permette di distinguere quattro livelli di gravità (lieve, moderata, grave, estrema), sulla base dei quali sono previste diverse tipologie e modalità di supporto (DSM V; APA, 2013).

Ad oggi sono stati individuati molteplici fattori eziologici (e.g. genetici, perinatali, post-natali, sociali) alla base della DI. Alla presenza di qualsiasi forma di condizione medica possono inoltre aggiungersi elementi quali differenze individuali, condizioni di comorbidità associate, caratteristiche familiari, relazioni con i pari e con gli insegnanti, vissuti e temperamento

personali. Diversi fattori e dimensioni entrano quindi in gioco nel determinare le diverse modalità di apprendimento e le traiettorie di sviluppo individuali nelle DI. Un'importanza fondamentale viene oggi attribuita ai fattori ambientali e ai contesti che la persona vive, i quali possono ostacolare o facilitare la partecipazione alle attività e ai compiti quotidiani, incidendo negativamente o positivamente sugli apprendimenti, sull'autonomia, sull'auto-determinazione e sulla costruzione dell'identità.

L'attuale prospettiva bio-psico-sociale, su cui si basa l'*International Classification of Functioning* (ICF; WHO, 2006) punta proprio ad accantonare una visione della disabilità come "sindrome-specifica", sottolineando il peso dell'interazione tra le caratteristiche biologiche e fisiche della persona e quelle del contesto in cui vive. La disabilità intellettiva non viene più vista come l'espressione di un aspetto insito nella persona e viene riconosciuta e sottolineata la necessità di percorsi di intervento volti a supportare gli apprendimenti attraverso l'applicazione sistematica di sostegni individualizzati. I supporti diventano, quindi, il vero punto cruciale per permettere alla persona di acquisire le autonomie necessarie per vivere una vita soddisfacente in molteplici contesti (casa, scuola, lavoro, comunità), rimuovendo o attenuando il più possibile la presenza di barriere fisiche, sociali, comunicative, cognitive.

La comprensione dei bisogni di alunni e alunne con disabilità intellettiva e dei loro percorsi di sviluppo da parte dei diversi *caregiver* non è di certo una cosa semplice, anche a causa delle specifiche difficoltà che possono verificarsi a livello di comunicazione sociale e di linguaggio verbale. Inoltre, nelle DI si evidenzia una forte variabilità interindividuale che può esprimersi con la presenza di profili molto eterogenei nei domini cognitivi, comunicativo-linguistici, e nel livello di autonomie. Di solito si evidenzia anche una forte variabilità intra-individuale, legata sia alla modificabilità dei quadri clinici nel corso della vita (cronogenesi), sia alla presenza di diversi "profili di funzionamento". L'analisi dei profili permette di capire quali siano i punti di forza (risorse) e di debolezza (obiettivi su cui lavorare dal punto di vista didattico o educativo) di un alunno/a con una diagnosi di DI.

Le pratiche educative nelle disabilità rappresentano quindi un lavoro multidimensionale e dinamico che abbraccia diverse dimensioni, attiva processi relazionali in tutte le persone coinvolte e richiede un alto grado di formazione e di specializzazione da parte degli insegnanti ed educatori che lavorano in questo campo. L'intervento educativo deve necessariamente te-

nera conto delle varie componenti che descrivono la persona nella sua complessità, includendo sia le caratteristiche personali ma anche quelle contestuali e l'interazione tra le stesse (Vio et al., 2015). Anche a causa dell'alta variabilità presente nelle DI, diventa necessario comprendere i bisogni e le traiettorie di sviluppo individuali al fine di facilitare la progettazione di percorsi inclusivi nei contesti educativi e scolastici e per favorire l'insieme delle espressioni e delle potenzialità di tutti gli alunni e alunne che vivono questi contesti (Cottini, 2011).

Questo elemento è strettamente collegato al punto successivo della trattazione di questo capitolo, volta a sollecitare una riflessione sul seguente quesito. Considerate le mille sfaccettature della disabilità intellettiva, come si possono costruire degli ambienti di apprendimento che siano il più possibile rispondenti ai bisogni specifici dell'alunno con disabilità e quindi promotori dell'apprendimento e del benessere della persona?

2.2. AMBIENTI DI APPRENDIMENTO E PROGETTAZIONE INDIVIDUALIZZATA NELLE DI

L'ambiente di apprendimento è un termine ombrello che si riferisce sia agli spazi fisici e sociali che supportano strategie di insegnamento/apprendimento ma anche ai contesti, alle metodologie e agli strumenti attraverso i quali il processo di apprendimento viene portato a compimento. Al fine di supportare gli apprendimenti di tutti gli alunni, è necessario che gli ambienti di apprendimento siano in grado di valorizzare le differenze individuali. Si fa riferimento da una parte alla necessità di adattare gli spazi, i compiti, i materiali affinché siano in grado di soddisfare i bisogni percettivi, fisici, cognitivi, comunicativi, sociali ed emotivi di quanti più studenti (per es. *Universal Design for Learning*; CAST, 2011), dall'altra si assiste alla necessità di promuovere una personalizzazione dei percorsi (progettazione individualizzata). Tale personalizzazione diventerà più raggiungibile partendo da ambienti, materiali e metodologie in partenza più flessibili.

Un aspetto importante da sottolineare è che la personalizzazione didattica non deve essere confusa con l'idea di un percorso individuale ed esclusivo: individualizzare i percorsi educativi e didattici non vuol dire portare la programmazione fuori dalla classe. Per favorire gli apprendimenti di tutti gli alunni è necessario organizzare il contesto classe in maniera efficace in modo che i compiti e le attività possano essere il più possibile esercitate all'interno dell'ambiente comune a tutti.

Di seguito verranno presentate alcune metodologie utili a progettare ambienti di apprendimento che possano favorire l'espressione delle capacità della persona con disabilità e di supportare gli apprendimenti. Si farà riferimento alla necessità di adattare gli spazi (fisici, personali e interpersonali), i tempi, le attività in modo che essi possano fungere come "terzi educatori" nel favorire e supportare l'apprendimento e la motivazione della persona (Lazzari et al., 2020).

2.2.1. ALLESTIMENTO DELLO SPAZIO

Per favorire gli apprendimenti può essere molto utile semplificare l'ambiente fisico, specie nei casi di disabilità più gravi. Gli spazi devono permettere alla persona di orientarsi senza aiuto e devono essere caratterizzati da ordine, prevedibilità, continuità e sicurezza. In generale, l'ambiente e lo spazio fisico possono servire a rendere la persona più attiva e coinvolta durante le attività. In alcuni casi, soprattutto nelle disabilità gravi, l'uso di ausili visivi (pittogrammi o foto) per etichettare l'ambiente e organizzare visivamente gli spazi può aiutare i processi attentivi e di pianificazione. Infatti, la modalità in cui lo spazio viene presentato, rispecchia le finalità educative da raggiungere, permette o meno l'acquisizione dell'autonomia, dell'esplorazione e dell'apprendimento.

È importante che l'adulto tenga conto, inoltre, delle specificità nell'elaborazione sensoriale per evitare frustrazioni e aumentare le possibilità di partecipazione. Molte persone con autismo o con disabilità intellettive (ad esempio, persone con la sindrome di Williams, una rara sindrome genetica associata a disabilità intellettiva) hanno un'iper e/o un'iposensibilità a certi tipi di suoni (Glod et al., 2020). È necessario che l'adulto conosca queste specificità e le utilizzi per adattare i contesti dove si svolge l'apprendimento.

2.2.2. STRUTTURAZIONE DEL TEMPO

Gli alunni con disabilità mostrano generalmente lentezza e un maggior grado di fatica e difficoltà nel portare a termine un'attività di apprendimento. Quando si organizzano le attività è quindi importante pensare inizialmente a sequenze di breve durata e ampliare gradualmente il tempo di coinvolgimento. Questo può essere utile perché il perseguimento di obiettivi dà all'alunno la sensazione di aver compiuto qualcosa, di aver raggiunto un obiettivo, e agisce, quindi, come un rinforzo implicito sul senso di autoefficacia. È importante che l'adulto presti attenzione ad attivare la pratica dell'attività/

pausa per creare un ritmo nell'attività e facilitare la persona a mantenere livelli attentivi e motivazionali adeguati. La strutturazione del tempo fa riferimento anche alla necessità di creare delle routine precise e di creare una linea del tempo delle attività che si svolgeranno, in modo che l'alunno/a sia facilitato nella capacità di pianificare ciò che accadrà e verrà supportato nella capacità di pensare, immaginare, osservare.

2.2.3. SOSTENERE LA MOTIVAZIONE E L'INTERESSE

La letteratura recente (Anastasia, 2022) ha dimostrato che il livello di disabilità intellettiva influisce significativamente sulla motivazione. Soprattutto per gli alunni con disabilità grave potrebbe essere importante utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), le quali sono in grado di sostenere la curiosità e l'attenzione. Affinché i supporti tecnologici siano davvero di aiuto è però importante coinvolgere attivamente gli alunni nei processi di apprendimento, anche attraverso lavori in piccolo gruppo. Si è visto, infatti, che maggiore è il livello di *agency* (agentività) che le persone con disabilità sperimentano nell'interazione con le tecnologie, tanto più alto è il loro valore educativo nel favorire gli apprendimenti (Immordino-Yang, 2017). Inoltre, è importante che le attività siano concrete e che stimolino l'interesse dell'alunno/a. Gli alunni con disabilità presentano un tipo di pensiero tendenzialmente legato ai dati concreti piuttosto che a quelli astratti e simbolici. Si suggerisce di privilegiare, quindi, attività in cui vengano sollecitati gesti cinestesici, sensomotori e corporei, promuovendo così un'esperienza di tipo *embodied*. Laboratori espressivi di teatro, narrazione, auto-narrazione o la creazione di situazioni sociali (social stories) può sostenere lo sviluppo cognitivo consentendo l'organizzazione della conoscenza, la rappresentazione delle azioni, l'espressione delle proprie idee.

2.2.4. SOSTENERE LA COMUNICAZIONE

I deficit di comunicazione sono spesso associati alle disabilità. La maggior parte delle persone con disabilità gravi e profonde raggiunge un livello di comunicazione pre-linguistico, che consiste in movimenti del corpo, gesti semplici e vocalizzazioni, spesso difficili da interpretare per l'adulto (Smith et al., 2020). Di conseguenza, sono necessari interventi sistematici e continui volti a sviluppare e favorire le abilità comunicative nei bambini con disabilità. Quando le capacità comunicative sono compromesse una delle priorità cliniche ed educative è proprio quella di sostenere la comunicazione.

L'uso della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) è ampiamente raccomandato dalla letteratura specializzata come metodologia utile a supportare interazioni comunicative funzionali (Cafiero, 2009). La CAA è un intervento complesso che utilizza molte tecniche e vari strumenti operativi per aumentare la comunicazione naturale, tra cui vocalizzazioni, linguaggio verbale residuo, gesti, segni, simboli tangibili o astratti. Si chiama "aumentativa" perché aumenta le possibilità espressive e ricettive della persona, e "alternativa" perché utilizza modalità di comunicazione diverse da quelle tradizionali. L'intervento CAA prevede la formulazione di programmi individualizzati che coinvolgono attivamente tutti i soggetti e i *caregiver* che abitualmente interagiscono con l'alunno.

Un altro strumento efficace per favorire la comunicazione in entrata, cioè la comprensione dei messaggi comunicativi degli altri, da parte delle persone con disabilità intellettiva può essere l'uso di un linguaggio di facile comprensione. A questo proposito, può essere utile semplificare i messaggi verbali che vengono rivolti alle persone con disabilità utilizzando i criteri stabiliti dalla letteratura. Un buon riferimento può essere l'uso delle linee guida *Easy to Read (EtR)*, sviluppate nell'ambito del progetto *Pathways* promosso dalla Commissione Europea e tradotte in sedici lingue diverse. Alcuni principi di semplificazione stabiliti dalle linee guida EtR sono: l'uso di frasi attive e non passive, l'uso di frasi brevi e informative, l'uso di un vocabolario che si riferisce principalmente a parole ad alta frequenza (Mastrogiuseppe et al., 2022).

2.3. CONCLUSIONI

I contesti scolastici possono diventare per gli alunni con disabilità una straordinaria opportunità di crescita, sviluppo, conquista di competenze, *empowerment*. Affinché ciò accada è importante che l'adulto che progetta l'intervento abbia delle competenze inclusive, possieda cioè un ampio ventaglio di conoscenze e di capacità metodologiche. È importante, ad esempio, che conosca strategie metodologiche di facilitazione della comunicazione e di supporto agli apprendimenti e che sappia utilizzare queste procedure in maniera flessibile all'interno di contesti eterogenei. Il presente capitolo ha avuto proprio la finalità di descrivere quali possano essere le principali metodologie utili a supportare i potenziali di sviluppo della persona con disabilità nel contesto scolastico.

Da tutte le prospettive e le declinazioni descritte in questo capitolo, si comprende bene come una disciplina dell'inclusione richieda necessariamente un alto grado di specializzazione da parte degli educatori e degli insegnanti. La formazione è l'unica strada in grado di garantire quel principio di "qualità" sempre più ricercato e considerato all'interno delle politiche e della normativa sui contesti educativi e didattici (Cottini, 2021).

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA, Author.
- Anastasia, Z. (2022). Investigation Motivation in School Performance of Students with Intellectual Disabilities: Views of General and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal*, 9, pp. 1-17. doi:10.4236/oalib.1108421.
- Cafiero, J.M. (2009). *Comunicazione aumentativa alternativa*. Trento, Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines. Version 2.0*. <http://udlguidelines.cast.org> (ver. 15.03.2022).
- Cottini, L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(5), pp. 476-484.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma, Carocci.
- APA (DSM-5). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Fifth Edition. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Glod, M., Riby, D.M., & Rodgers, J. (2020). Sensory processing profiles and autistic symptoms as predictive factors in autism spectrum disorder and Williams syndrome. *Journal of Intellect Disability Research*, 64(8), pp. 657-665. doi: 10.1111/jir.12738.
- Immordino-Yang, M.H. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Lazzari, A., Pastori, G., Sità, C., & Sorzio, P. (2020). *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Bergamo, Edizioni Junior.
- Mastrogiuseppe, M., Span, S., & Bortolotti, E. (2022). Accessibility to textual resources for people with Intellectual Disabilities within cultural spaces. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), pp. 49-63. <https://doi.org/10.36253/form-12588>.
- International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*. (2001). Geneva, World Health Organization.

- Smith, M., Manduchi, B., Burke, É., Carroll, R., McCallion, P., & McCarron, M. (2020). Communication difficulties in adults with Intellectual Disability: Results from a national cross-sectional study. *Res Dev Disability, 97*:103557.
- Vio, C., Toso, C., & Spagnoletti, M.S. (2015). *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*. Roma, Ed. Carocci Faber.

3. Oltre la mente: le diagnosi psichiatriche, uno sguardo integrato

FEDERICA ANASTASIA

Psicologa, PhD
Università degli Studi di Trieste

«Lo stabilirsi di schemi mentali può quindi essere interpretato come strategia di sopravvivenza per compiacere l'altro»
(Fabbro, 2021)

Immagina un palcoscenico e il dietro le quinte. Molti sono i personaggi in azione, molti pure quelli nelle retrovie al di là di ciò che appare ad un primo sguardo. La neuropsichiatria infantile (NPI), tra i protagonisti¹ principali in questa rappresentazione, coinvolge e connette più attori, visibili e invisibili. Sul palco le equipe, i medici, gli psicologi, i sanitari, i servizi del territorio, la scuola, la patologia, la diagnosi, gli insegnanti di sostegno, la famiglia, i bambini e bambine, il territorio, la legge, le norme, e potremmo proseguire ancora un po'. Dietro le quinte, ognuno con i propri tratti, si muovono altri personaggi, distinti e interconnessi: la storia, la cultura, le credenze, il sistema familiare, i traumi irrisolti di tutti i protagonisti sul palco, le emozioni, le paure e le forze, le competenze, le abilità, le crisi, l'epigenetica², la trasmissione transgene-

¹ Per una maggiore fluidità nella lettura i termini sono riportati al maschile, intendendoli però in una versione che comprenda senza esclusioni tutti i generi.

² Lo studio di quelle variazioni nell'espressione dei nostri geni, che non sono provocate da vere e proprie mutazioni genetiche, ma che possono essere trasmissibili.

razionale³ dei modelli, la voglia e la paura del cambiamento. A volte dietro le quinte si ritrova nascosto anche qualche bambino che rimane non visto nelle retrovie, al di là del principio del «The Best Interest of the Child (il miglior interesse del minore)» sottolineato dalla *Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (1989), che lo vorrebbe al centro, quale priorità.

La NPI è una branca specialistica della medicina che si occupa dello sviluppo neuropsichico e dei suoi disturbi, neurologici e psichici, nell'età fra 0 e 18 anni. È una disciplina in cui convergono contributi da medicina, psicologia e pedagogia. I principali ambiti applicativi della NPI includono la neurologia dell'età evolutiva e la psichiatria dell'età evolutiva (Fabbro, 2021).

I gruppi di lavoro in NPI includono: neuropsichiatra, pediatra, psicologo dell'età evolutiva, logopedista, educatore professionale, tecnico di riabilitazione psichiatrica, assistente sociale, infermiere, psicomotricista e altre figure professionali. Inoltre, vi sono i gruppi di lavoro per l'Integrazione Scolastica delle persone con disabilità, che definiscono e verificano i PEI (Piani Educativi Individualizzati), che includono l'insegnante di sostegno e l'assistente scolastico al fianco degli insegnanti curricolari in ogni ordine di scuola, seguendo le normative su disabilità L.140/1992 e DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento, L.170/2010) e Direttiva Ministeriale BES (Bisogni Educativi Speciali) 27 dicembre 2012. I passaggi prevedono, in sintesi, la valutazione dello sviluppo intellettuale, del linguaggio, neuropsicologico e psicopatologico; l'esame neurologico e le valutazioni strumentali; la conoscenza e analisi delle strutture e funzioni cerebrali, dei segni e sintomi delle malattie neurologiche (malformazioni del sistema nervoso, malattie infettive e immunomediate del sistema nervoso, traumi cranici, tumori cerebrali e malattie cerebrovascolari, malattie metaboliche e neuromuscolari, cefalee, paralisi cerebrali infantili, epilessie, disturbi visivi e uditivi), dei disturbi del neurosviluppo (disabilità intellettive, disturbi del linguaggio, disturbi specifici dell'apprendimento, disturbi evolutivi della coordinazione motoria, disturbo dello spettro dell'autismo, disturbo da deficit di attenzione/ipertattività, disturbi da tic e sindrome di Gilles de la Trette) e l'area

³ La trasmissione intergenerazionale veicola vissuti elaborati o elaborabili, pensieri e rappresentazioni identitarie, costruzioni e ricostruzioni della storia familiare. Nella trasmissione transgenerazionale i vissuti trasmessi sono invece impensabili; avviene un attraversamento tra le generazioni e tra gli spazi emotivi di contenuti la cui elaborazione e trasformazione non è stata possibile. A dominare è il non rappresentabile, l'impensabile, l'indicibile con la sua corte di segreti, di non detti, di pseudo verità mistificanti e perversive.

delle patologie psichiatriche (emozioni e affettività, sviluppo psicologico e formazione della personalità, legami di attaccamento, disturbo post-traumatico da stress, disturbi dissociativi e da sintomi somatici, disturbi d'ansia, disturbo ossessivo-compulsivo, disturbi della condotta, disturbi depressivi e bipolari, schizofrenia e psicosi in età evolutiva, disturbi dell'evacuazione, disturbi del comportamento alimentare, disturbi del sonno, disturbi della personalità, disturbi da dipendenza), includendo l'approfondimento della componente psicofarmacologica in età evolutiva (DSM-5; Gabbard, 2007).

Questi passaggi rappresentano un momento delicato per la famiglia e per le relazioni, l'impatto psico-fisico-emotivo su genitori e minore può essere importante, camminando tra prima visita neuropsichiatrica, anamnesi, ipotesi diagnostica, comunicazione fra personale sanitario, genitori e scuola/insegnanti e creazione di un piano didattico personalizzato (diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, mezzi, soluzioni e modalità operative). L'insegnante di sostegno si trova in una rete, connesso e solo, con bisogno di supporto dato da riunioni, confronti, debriefing⁴, spazi di elaborazione e lavoro personale. Un sostegno per l'insegnante di sostegno quale ingrediente cardine per garantire la miglior presenza possibile di volta in volta, anche davanti a diagnosi gravi. Risulta fondamentale, quindi, uno sguardo integrato che include non giudica né condanna/etichetta ma integra tutti gli aspetti (Fabbro, 2021).

Nella psicologia transpersonale, basata sul trascendere e includere, ciò che può mostrarsi come un sintomo, un disturbo, una patologia, un deficit sul piano fisico, emotivo, cognitivo e psichico, rappresenta un'opportunità, un varco, una porta per entrare in comunicazione con il messaggio che quel "problema" porta, un poter accorgersi che quello che sembra un "problema" può diventare unicità e risorsa, che quello che è visto da un primo sguardo come limite, come confine che separa, ad un secondo sguardo può divenire dono, risorsa, confine che connette. Da questo punto di osservazione, la sintomatologia, quindi, viene vista non come caratteristica fissa, cristallizzata e immutabile, priva di qualunque chance di cambiamento, miglioramento o evoluzione, ma come una posizione durante un viaggio e, quindi, in quanto tale, impermanente, in divenire e moto continuo, con possibilità di sosta, di cambio di direzione, di progressione e integrazione di tutti i passi fatti. Un

⁴ Il debriefing invece è la valutazione finale di un processo e serve ad analizzare quello che è stato fatto, quali sono gli obiettivi raggiunti, cosa non ha funzionato e cosa si sarebbe potuto fare per migliorare la situazione.

cammino nel quale ogni passo e ogni caduta divengono intrisi di senso, portatori di insegnamento per il viandante e per chi condivide il percorso. Qui si concretizza a tutti i livelli, a mio avviso, il significato più profondo e olistico del termine "inclusione", con la consapevolezza che posso includere solo ciò che prima ho visto, nominato, accolto senza giudizio. Prima mi accorgo di tutti i personaggi che stanno sul palcoscenico e dietro le quinte e poi posso includerli. Prima mi accorgo di tutte le identificazioni in cui posso inciampare e poi posso trascenderle, andare oltre esse. Questo per me come persona, professionista, docente, insegnante di sostegno, genitore, studente, amico, medico, psicologo, dirigente scolastico, giurista e così all'infinito. Inclusione, il principio della "e" invece della "o".

Medicina e psicologia e pedagogia, esami e valutazioni e relazione, diagnosi e intervento/azione, sintomi-segni e emozioni, bambino e insegnante, difficoltà e opportunità, crisi e messaggio, persona e sistema/rete, competenza e presenza, tecnica e coscienza e così via. Trascendo, vado oltre le diverse identificazioni dell'io, io-iperattivo, io-insegnante, io-genitore, io-autistico, io-emotivo, io-triste, io-arrabbiato ecc., per includere tutto nel Sé, lo sono, quel contenitore, quel luogo non luogo che fa posto a tavola per tutti gli ospiti e li connette, rispettandone le unicità e riconoscendone le risonanze, dando vita forma a un tutt'uno che è molto più della semplice somma delle singole parti. Includere diviene prima di tutto includere tutte le mie parti per poi rendermi tavolozza sufficientemente rifornita da poter essere quel luogo non luogo che può accogliere più sfumature possibili, luogo non luogo nel quale il maggior numero di tonalità possibili può trovare la propria corrispondenza (Lattuada, 2013; Lattuada, 2022).

Se vado oltre la mente che si ammala e mostra una diagnosi, posso cogliere il messaggio, dove serve portare l'attenzione e di cosa c'è bisogno, passando dalla dualità, dalla separazione all'integrazione. Il sintomo emerge allora come risultato di un'interazione di più fattori: memorie, esperienze, substrati neurali, schemi e stati mentali, percezioni, emozioni, convinzioni e comportamenti, modelli mentali (Wilber, 2010; Fabbro, 2021).

Un ruolo importante è quello della trasmissione transgenerazionale di modelli e traumi, e l'impatto psico-fisico-emotivo dei traumi (come maltrattamenti, violenza, bullismo), con possibili esiti a breve, medio, lungo termine di tipo: diretto/fisico, psicologico, comportamentale-neurocognitivo, neurobiologico, transgenerazionale (Anastasia, 2022).

Il tipo di sguardo, di postura e presenza interiore che porto, diviene così strumento fondamentale nella mia cassetta degli attrezzi, e mi accorgo che

molto di ciò che posso sentire, provare, notare e pensare, mi parla un bel po' di ciò che sta accadendo, di cosa c'è davvero davanti a me, rendendo così possibile scegliere passi e prendere decisioni più adeguate, complete e adatte a quella persona, situazione, in quel contesto e con quelle risorse. Mi ricordo che posso cucinare solo con ciò che c'è in frigo e nella dispensa in questo momento, non con quello che avevo ieri e ho già mangiato o con quello che comprerò fra due giorni. Mantengo un sano coerente esame di realtà, non faccio finta di avere cose che non ho in casa e non mi intestardisco a voler cambiare una melanzana in una mozzarella, ma alleno la consapevolezza di guardare a ciò che c'è e con professionalità, competenze, metodologia e responsabilità, faccio il mio meglio, in quel momento, in quella casa. Questo tipo di consapevolezza cosciente crea opportunità, varchi, creatività e vie insolite e magari, ogni tanto, anche esiti e cambiamenti insoliti e mi ricorda di chiamare la persona col suo nome non con il nome della patologia. Mi allontanano dai salottini in cui molte persone, grandi e piccini, perdono il loro nome e sono chiamati: l'anoressica, lo psicotico, il DSA, l'autistico, l'iperattivo, la depressa e così via, e chiamo per Nome. Mi ricordo che, in fondo, ognuno di noi è una persona con una qualche difficoltà. Mantenere questo tipo di presenza, che permette di cogliere cosa c'è di detto e non detto, di verbale e non verbale, di appariscente e più nascosto, è un lavoro nel lavoro, per tutti in generale e ancor più per un insegnante di sostegno in particolare.

«Cura la tua unicità come il fiore più prezioso dell'albero. Sei il sogno realizzato
di tutti i tuoi antenati»
Bert Hellinger

Richiede un costante lavoro su di sé, per saper distinguere, riconoscere i propri bagagli da quelli altrui, allenando dei confini sani, che permettono di stare più vicino a ciò che c'è al meglio. Confini confusi rendono difficile e rischioso avvicinarsi troppo ed ecco che una diagnosi psichiatrica o un disturbo speciale a volte appare per alcuni quasi come qualcosa di contagioso che può essere trasmesso solo entrandoci in contatto o avvicinandosi un po' di più, innescando la dinamica del «passare ad altri la patata bollente e annesse responsabilità» e lasciando il professionista sprovvisto del "come" mi muovo? Come posso avvicinarmi, esserci senza perdermi, senza contagiarmi?

Preparazione, formazione, competenza e un profondo e costante lavoro interiore divengono così strumenti fondamentali, che permettono in ogni istante presente, di sentire qual è il passo da fare o non fare. Questo il lavoro da fare, considerando l'interconnessione che esiste e che la NPI già porta nella sua spinta a connettere gruppi di lavoro e professionisti. L'interconnessione si muove su più aree, come ci ricorda Wilber (2016) nei quattro quadranti: Io-Sé, Io-Tu, Io-Noi e Io-Loro. Sono in ognuno in ogni istante, contemporaneamente in relazione con me, con l'altro, con il nostro gruppo/comunità e con il resto del mondo, all'interno del campo, quel contenitore più grande che include tutti i possibili palcoscenici e dietro le quinte. Ogni livello di relazione richiede cura, attenzione, dedizione, preparazione e vale per noi come per i bambini e ragazzi con cui lavoriamo. Imparare a stare con me per poter stare con l'altro. Accorgermi di ciò che è in me mi aiuta a coglierlo fuori e ricordarlo, soprattutto nei momenti più difficili e sfidanti, durante i quali può sembrare di fare 5 passi avanti e 10 indietro, in cui vediamo che il nostro voler forzare le cose in una direzione incontra opposizione e resistenza e magari l'unico passo possibile in quel momento, con quel ragazzo, in quel contesto è saper stare, persistere nel contatto, senza scappare da ciò che sento io o sente lui o sentiamo noi, senza fuggire dal senso di frustrazione o impotenza, dalla patologia apparente, da una diagnosi psichiatrica grave, dalla paura, ma includerle e restare in contatto con lui, con me, con ciò che c'è, con pazienza, accoglienza che è ben diversa dalla rassegnazione e ha a che fare più col mantenere uno sguardo di fiducia su ciò che succede e su chi abbiamo davanti. L'osservazione già è azione e come osservo, guardo, influenzo, condiziono, trasformo, giudico o curo. Questo ancor di più se lo sguardo è tra due parti con diverso livello di potere nella relazione, per esempio genitori-figli, insegnanti-studenti, terapeuti-pazienti, ecc. Divenire consapevoli della potenza di questo lancia fiamme è responsabilità di ognuno di noi nel proprio campo di azione-intervento. Questo processo è reso possibile anche da un pieno prendere il proprio posto, riconoscere e rispettare il proprio ruolo e quelli altrui, saper prendere le proprie responsabilità e permettersi di chiedere aiuto, lasciar andare il bisogno di risolvere problemi che non sono di nostra competenza e occuparci del lavoro che ci è davvero richiesto, con «mente vuota, occhi chiari, cuore puro» (Lattuada, 2022).

«Consciousness does not just passively reflect the objective material world; it plays an active role in creating reality itself»⁵

S. Grof

Questa qualità di presenza si può esprimere già come forma di prevenzione e promozione, di incentivo a favorire e sostenere i fattori protettivi e contenere trasformare quelli di rischio (Santinello, 2009).

Prevenzione che offre un'opportunità di evoluzione e crescita individuale, di gruppo e di comunità, che porta il focus ad includere l'altro, a favorire un ascolto autentico empatico e a diffondere valori di comunità che vanno nella direzione del benessere, della salute non più intesa come "assenza di malessere" ma come «stato di benessere fisico, mentale, psicologico-emotivo e sociale» (WHO, 1948), salute come «capacità di adattamento e autogestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive» (WHO, 2011). Secondo la Costituzione dell'OMS, l'obiettivo dell'Organizzazione è «il raggiungimento, da parte di tutte le popolazioni, del più alto livello possibile di salute», definita come «uno stato di totale benessere fisico, mentale e sociale» e non semplicemente assenza di malattie o infermità.

Allenarmi ad accorgermi di come sto, sul piano fisico, emotivo, mentale e animico-psichico è la chiave; come sto mi può dire molto di come sta andando la relazione in oggetto o la situazione; da qui il modo, la via, si dispiega, il giusto strumento in quel momento emerge, posso aprire e mantenere aperta la porta del contatto con la mia intuizione e saggezza, per cui la miglior comunicazione, il giusto esercizio e strumento, il miglior gioco matematico, i giusti professionisti da contattare, le parole da scegliere coi colleghi e con la famiglia, si palesano, non saranno più frutto di uno sterile sforzo mentale che non tiene conto di molti fattori importanti, *in primis* le persone coinvolte e il contesto, ma saranno frutto di una collaborazione tra mente e cuore, tra pensare e sentire, tra conoscere e osservare/percepire, tra conoscenza, competenza e intuizione, tra metodo e creatività, tra essere saldi e flessibilità, tra rispettare e osare. Queste e molte altre le qualità, abilità nella cassetta degli attrezzi della persona, del professionista in generale e dell'insegnante di sostegno in particolare. Mollo la rincorsa al "fare" per focalizzarmi all'"essere". Vedo me per poter vedere te e in te mi vedo.

Sii il cambiamento che vuoi vedere nel mondo, ci ricorda Gandhi.

⁵ La coscienza non riflette solo passivamente il mondo materiale oggettivo; svolge un ruolo attivo nella creazione della realtà stessa.

«There can be no keener revelation of a society's soul than the way in which it treats its children»⁶
Nelson Mandela

BIBLIOGRAFIA

- Anastasia, F. (2022). Tesi di dottorato *Violenza sulle madri e violenza assistita intra-familiare da un osservatorio pediatrico*. Trieste, Università degli Studi di Trieste.
- APA (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano, Raffaello Cortina Editori.
- Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, depositata presso le Nazioni Unite il 5 Settembre 1991 (Attuata dall'Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991). <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>
- Fabbro, F. (2021). *Manuale di neuropsichiatria infantile – Una prospettiva psicoeducativa*. Roma, Carocci Editore.
- Gabbard, G.O. (2007). *Psichiatria Psicodinamica*. Milano, Raffaello Cortina Editori.
- Lattuada, P. (2013). *Modo Ulteriore*. Milano, ITI Edizioni.
- Lattuada, P. (2022). *Biotransenergetica. Una metodologia innovativa per padroneggiare il viaggio dell'anima verso se stessa*. Cesena, Macro Edizioni.
- Santinello, M. (2009). *Fondamenti di Psicologia di Comunità*. Bologna, Ed. il Mulino.
- WHO (1948). *The Global Health Observatory. Health and Well-Being*. Geneva, World Health Organization.
- WHO (2011). *World report on disability*. Geneva, World Health Organization.
- Wilber, K. (2010). *Oltre i Confini. La dimensione transpersonale in psicologia*. Assisi, Cittadella Editrice.
- Wilber, K. (2016). *Una teoria del tutto*. Latina, Edizioni Crisalide.

⁶ Non ci può essere rivelazione più acuta dell'anima di una società del modo in cui tratta i suoi figli.

4. Costruire Connessioni: l'Insegnante di Sostegno e lo sviluppo di competenze necessarie per l'Inclusione e la didattica

GIULIA BRESCIANI

Psicologa

Università degli Studi di Trieste

4.1. INTRODUZIONE

Un insegnante che si adatta alle necessità individuali degli studenti e comprende i contesti in cui operano è un vero catalizzatore per il successo educativo e per l'inclusione scolastica. Nel cuore di questa figura risiede l'insegnante di sostegno, colui che si impegna a costruire ponti tra le sfide personali degli studenti e le opportunità di apprendimento.

In questo capitolo, esploreremo alcune abilità utili alla lettura dei contesti per l'insegnamento di sostegno. Analizzeremo come queste competenze, siano fondamentali per creare un ambiente di apprendimento inclusivo e per soddisfare le esigenze di ogni studente.

Le capacità emotive dell'insegnante di sostegno vanno oltre la semplice empatia. Richiedono la capacità di comprendere le sfide emotive che gli studenti affrontano quotidianamente e di rispondere ad esse in modo appropriato. Attraverso l'ascolto attivo, la pazienza e la comprensione, l'insegnante di sostegno crea un ambiente sicuro in cui gli studenti si sentono accolti e compresi. Questa connessione emotiva apre le porte all'apprendimento, permettendo agli studenti di esprimere sé stessi liberamente e di affrontare le difficoltà con fiducia.

L'insegnante di sostegno deve anche essere in grado di leggere i contesti in cui gli studenti si trovano immersi. Questo implica la consapevolezza delle influenze sociali, culturali ed economiche che possono influenzare il processo educativo. Solo attraverso una comprensione approfondita del contesto dell'individuo, l'insegnante di sostegno può adattare le strategie didattiche in modo efficace e creare un ambiente di apprendimento che risponda alle esigenze specifiche degli studenti.

Prima di poter essere di supporto agli studenti che incontrerà nel corso della sua vita professionale, l'insegnante di sostegno percorre un suo percorso di crescita che implica delle sfide didattiche e formative, ma al contempo dei momenti in cui mettersi in gioco e imparare a conoscere le proprie qualità e i propri limiti, insiti in ognuno di noi. Avere consapevolezza di poter "arrivare fino a qui" oppure di avere la necessità di implementare alcuni aspetti di noi per poter far fronte a ciò che ci viene posto davanti, è un aspetto chiave di onestà non solo personale ma anche professionale quando si lavora con e per le persone.

L'insegnante di sostegno, così come tutte le professioni, ha la necessità di costruire nel tempo una sua cassetta degli attrezzi composta da tutte quelle abilità e competenze utili e necessarie ad affrontare la sua vita lavorativa. Ma lavorare con le persone necessita la conoscenza e l'attenzione anche di aspetti relazionali e comunicativi fondamentali per poter costruire stabili relazioni basate sulla fiducia, sull'accettazione e sulla comprensione reciproca.

Dedicare tempo e impegno nella comprensione di tali aspetti, come ad esempio la capacità comunicativa o la conoscenza delle strategie di coping, è condizione necessaria per poter fare questo lavoro. L'analisi del contesto, i fattori ambientali, le sequenze comportamentali sono altri punti di vista che permettono di osservare ciò che accade da una prospettiva più attenta e consapevole. Ma soprattutto, guardare all'ambiente globale e non solo alla persona, permette di identificare possibili cause e/o conseguenze che possono impattare sul comportamento e sul benessere.

Insegnare e accompagnare nel percorso formativo e di crescita degli studenti non significa solamente trasmettere conoscenze e informazioni ma creare l'ambiente più adatto all'apprendimento di quella singola persona, costruendone le migliori condizioni.

4.2. STRUMENTO I: OSSERVARE E CONOSCERE L'AMBIENTE

Nel contesto dell'insegnamento di sostegno, l'osservazione degli stimoli e dei fenomeni che si sviluppano in un determinato ambiente, svolgono un ruolo cruciale nel comprendere le dinamiche interne e le influenze esterne che possono incidere sull'apprendimento degli studenti (Carradori, 2017). L'osservazione fornisce informazioni preziose per individualizzare l'insegnamento, creare un ambiente inclusivo e facilitare il successo degli studenti.

L'osservazione del comportamento, delle interazioni sociali e dell'ambiente fornisce un quadro dettagliato delle abilità e dei bisogni di ogni studente. Gli insegnanti di sostegno possono utilizzare l'osservazione come strumento per identificare i punti di forza degli studenti, le sfide che affrontano e i bisogni specifici che richiedono un supporto aggiuntivo.

L'osservazione regolare, inoltre, consente agli insegnanti di sostegno di monitorare da vicino i progressi degli studenti nel corso del tempo e di valutare l'efficacia delle strategie di insegnamento utilizzate, identificare gli aspetti che richiedono un'ulteriore assistenza e apportare eventuali modifiche o adattamenti necessari per soddisfare le esigenze del singolo.

L'osservazione viene intesa come metodo di indagine, in quanto non significa registrare fedelmente e direttamente la realtà né interpretare ciò che accade, ma al contrario è un'attività complessa che richiede tempo, capacità di non coinvolgersi e soprattutto di sospendere il giudizio. Per poter correttamente osservare è importante avere sempre un'ipotesi di lavoro e basarsi sulla raccolta di dati quantitativi e qualitativi, in relazione ad obiettivi predeterminati e con finalità di indagine sulle possibili relazioni di causalità.

Nonostante l'osservazione sia uno strumento potente nell'insegnamento di sostegno, è importante essere consapevoli di possibili errori comuni che possono influenzare la sua accuratezza e affidabilità. Questi errori possono compromettere la comprensione accurata degli studenti e delle dinamiche dell'ambiente. Gli errori comuni dell'osservazione includono ad esempio l'effetto *alone*, in cui una caratteristica o un comportamento influisce sulla percezione globale dello studente; l'effetto *Pigmaliione*, noto come la profezia che si autoavvera, in cui le aspettative dell'osservatore influenzano il comportamento degli studenti; e l'Effetto *Hawthorne*, in cui gli studenti modificano il loro comportamento a causa della consapevolezza di essere osservati o valutati. Questo fenomeno sottolinea l'importanza di creare un ambiente di apprendimento sicuro e inclusivo, in cui gli studenti si sentano

a loro agio nel mostrare il loro vero potenziale e sperimentare errori senza paura di giudizio o valutazione negativa.

È importante che gli insegnanti di sostegno si impegnino in un'osservazione basata su approcci rigorosi e obiettivi, tenendo presente gli effetti implicati nell'osservazione stessa. Questo implica l'auto-riflessione costante, l'apertura mentale, la sensibilità culturale e l'attenzione ai dettagli. Solo attraverso un'osservazione accurata e priva di errori, gli insegnanti di sostegno possono garantire un supporto adeguato agli studenti, promuovere il loro successo e favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e rispettoso.

4.3. STRUMENTO II: LA COMUNICAZIONE COME STRUMENTO PER PROMUOVERE BENESSERE E INCLUSIONE

La comunicazione riveste un'importanza particolare all'interno dell'ambiente scolastico. I rapporti tra insegnanti, studenti e genitori possono essere arricchiti e migliorati attraverso una comunicazione efficace e rispettosa. È importante sottolineare che l'individuo non sceglie se comunicare, ma come comunicare. Per tale motivo, la comunicazione viene intesa come dimensione psicologica e non solamente come mezzo e strumento: comunichiamo continuamente in diverse forme. Una comunicazione efficace migliora la soddisfazione dell'individuo ma soprattutto ne aumenta la libertà.

La comunicazione può essere intesa come un gioco di relazioni in quanto ne definisce la forma: costruendo, alimentando, modificando e/o mantenendo i legami. È sufficiente porsi una domanda «ci sono differenze tra come comunichiamo in famiglia, sul lavoro e con gli amici?» la risposta quasi sicuramente sarà per tutti «Sì» poiché la tipologia di comunicazione che attuiamo caratterizza la relazione in cui ci troviamo e a sua volta la descrive. La comunicazione può assumere diverse forme:

- La comunicazione aggressiva si manifesta attraverso un approccio dominante, in cui una persona cerca di imporsi sugli altri senza rispettare i loro diritti o sentimenti;
- La comunicazione passiva si verifica quando una persona evita di esprimere le proprie opinioni, bisogni o desideri, sacrificando così le proprie esigenze e sentimenti per evitare eventuali conflitti o reazioni negative;
- La comunicazione assertiva è considerata il modello più sano ed efficace (Sanavio, 2023). Essa implica l'espressione chiara e rispettosa

dei propri pensieri, sentimenti e bisogni, tenendo conto anche delle opinioni e dei diritti degli altri. La comunicazione assertiva riguarda anche la capacità di ascoltare attentamente gli altri. Essa promuove una comunicazione aperta, sincera e rispettosa, consentendo a entrambe le parti coinvolte di sentirsi ascoltate e rispettate.

Per gli insegnanti, la comunicazione di tipo assertivo permette di esprimere le proprie aspettative nei confronti degli studenti in modo chiaro e coerente. Questo favorisce un clima di apprendimento positivo e aiuta gli studenti a comprendere le aspettative e a sentirsi supportati. Inoltre, insegna agli alunni ad utilizzarla sia nei confronti dei docenti che dei compagni di classe, potendo poi generalizzare a tutti gli ambienti di vita.

In sintesi, la comunicazione assertiva in ambiente scolastico crea una base solida per relazioni positive ed efficaci tra insegnanti, studenti e anche con i genitori. Promuove un clima di apprendimento favorevole, aumenta la partecipazione attiva degli studenti e favorisce una collaborazione efficace tra tutti gli attori coinvolti nell'educazione. Investire nel miglioramento delle competenze di comunicazione assertiva all'interno dell'ambiente scolastico può avere un impatto significativo sulla qualità dell'istruzione e sul benessere degli studenti.

4.4. STRUMENTO III: LA RESILIENZA E LE STRATEGIE DI COPING

La resilienza e le strategie di coping sono elementi chiave per affrontare le sfide e le difficoltà all'interno dell'ambiente scolastico. La resilienza è la capacità di adattarsi, riprendersi e crescere di fronte alle avversità. Gli studenti, ma anche e soprattutto gli insegnanti, che sviluppano la resilienza sono in grado di affrontare le pressioni accademiche, gli ostacoli personali e le situazioni di stress in modo positivo e costruttivo. Le strategie di coping, d'altra parte, sono gli strumenti e le risorse che gli studenti utilizzano per gestire lo stress, le emozioni negative e le difficoltà. Nel lavoro con gli studenti, inoltre, è importante ricordare l'esistenza e l'importanza dei fattori personali, che esistono in relazione circolare tra di loro e che dipendono dalla storia di vita dell'individuo. Tra questi ritroviamo: l'autoefficacia, l'autostima, la consapevolezza emotiva, l'ottimismo, la capacità analitica e di pianificazione, l'empatia, l'indipendenza (Meringolo et al., 2016). Tali fattori sono fondamentali per la crescita e giocano un ruolo chiave nel fronteggiare situazioni stres-

santi, partecipano quindi alla costruzione della resilienza. È per tale motivo, che il mondo della scuola e in particolare gli insegnanti, devono conoscerli e trattarli supportandone lo sviluppo sia negli studenti che in loro stessi. Non considerare tali aspetti nella vita didattica e educativa sarebbe come cercare di costruire una casa senza le fondamenta.

In conclusione, la promozione della resilienza e delle strategie di coping è fondamentale per aiutare gli studenti a superare gli ostacoli, a sviluppare un senso di autoefficacia e a mantenere un benessere emotivo e mentale ottimale.

Gli insegnanti di sostegno giocano un ruolo fondamentale in quanto lavorano a stretto contatto con gli studenti che possono affrontare difficoltà emotive, comportamentali o di apprendimento. Attraverso il loro lavoro li incoraggiano a sviluppare una mentalità resiliente, insegnando loro a vedere le sfide come opportunità di crescita e apprendimento. Come riportato da Drew e colleghi (2019), gli insegnanti resilienti abbracciano l'incertezza, riconfigurando le esperienze negative in esperienze di apprendimento grazie anche alle relazioni con colleghi, studenti e dirigenti scolastici.

4.5. CONCLUSIONI

Il ruolo degli insegnanti di sostegno è un ruolo chiave nei processi di crescita, non solo educativa ma anche personale degli studenti. Relazionarsi quotidianamente prestando attenzione alle difficoltà è una delle grandi qualità di questo lavoro. Gli insegnanti di sostegno hanno il compito e il privilegio di rilevare le potenzialità, da poter utilizzare e sfruttare al meglio per supportare gli studenti e favorire i processi di inclusione scolastica, ingrediente necessario per un ambiente positivo che favorisce l'apprendimento. Come riportato da Romeo (2020), viene chiesto agli insegnanti di sapere di più riguardo al significato delle emozioni per comprendere maggiormente la vita affettiva degli studenti che viene plasmata, come la creta, durante la crescita. Le emozioni sono un ingrediente fondamentale da conoscere e riconoscere per lo sviluppo e il mantenimento della motivazione. Infatti, come riportato da Geake (2016), la motivazione positiva richiede sentimenti positivi, i quali possono essere generati da feedback sul successo.

Come riportato da Mario Mapelli (2018): «per raggiungere l'inclusione è necessaria una didattica di qualità, sensibile alle differenze e che sappia farsi carico della dimensione emozionale e relazionale del contesto di ap-

prendimento» e prosegue «bisogna, invece, promuovere il ruolo attivo degli alunni e favorire tra loro relazioni di aiuto reciproco. Per tutti gli studenti i compagni di classe sono una risorsa di inestimabile valore, sul piano sia cognitivo che relazionale». Per raggiungere tale obiettivo è importante che le figure di riferimento, nell'ambiente scolastico, siano consapevoli delle dinamiche che possono strutturarsi tra i componenti di un gruppo classe ed entro un ambiente come quello della scuola, considerando tutte le persone che partecipano a tale quotidianità. In tal senso, gli insegnanti di sostegno, e non solo, devono auto-osservarsi all'interno delle dinamiche e delle relazioni ma anche essere vigili osservatori di ciò che accade nell'ambiente. Solamente così sarà possibile strutturare i migliori interventi didattici e educativi per ogni singolo studente, favorendo sempre l'inclusione scolastica e sottolineando il valore unico di ognuno di noi.

BIBLIOGRAFIA

- Carradori, G., & Sangiorgi, A. (2017). *L'analisi funzionale del comportamento. Principi, metodi e tecniche*. Trento, Erickson.
- Drew, S. V., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), pp. 492-507.
- Geake, J.G. (2016). *Il cervello a scuola. Neuroscienze e educazione tra verità e falsi miti*. Trento, Erickson (edizione italiana a cura di Vallortigara G.).
- Mapelli, M. (2018). *H diario impertinente di un insegnante di sostegno*. Trento, Erickson.
- Meringolo, P., Chiodini, M., & Nardone, G. (2016). *Che le lacrime diventino perle. Sviluppare la resilienza per trasformare le nostre ferite in opportunità*. Milano, Adriano Salani Editore S.U.R.L.
- Romeo, F.P. (2020). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento, Erickson.
- Sanavio, E., & Sanavio, F. (2023). *Training di comunicazione assertiva. Conoscere, valutare e potenziare comunicazione e relazioni interpersonali*. Trento, Erickson.

5. Le strategie di scaffolding come supporto ai processi di apprendimento e all'inclusione

CATERINA BEMBICH

Ricercatrice, Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Trieste

5.1. INTRODUZIONE

Secondo una prospettiva socio costruttivista, i processi di apprendimento sono il risultato di un complesso intreccio di fattori che avvengono attraverso l'interazione tra l'individuo e il contesto sociale e culturale di riferimento (Bruner, 1992; 1995; 2000). Apprendere non significa acquisire semplicemente concetti e procedure, ma piuttosto avviare un processo di costruzione delle conoscenze, dove il discente svolge un ruolo attivo e creativo. Il sapere viene dunque generato attraverso l'interazione continua e attiva tra chi apprende e gli altri individui che partecipano all'esperienza di apprendimento.

Secondo Bruner (1995), il processo di sviluppo e apprendimento avviene attraverso la partecipazione ai contesti sociali e culturali, nei quali si sviluppano relazioni che favoriscono la condivisione di credenze e idee. L'aspetto dell'interazione e della relazione è dunque considerato centrale: attraverso lo scambio che avviene in attività in cui gli studenti e le studentesse sono impegnati, chi apprende può modificare i propri schemi mentali e rivederli attraverso il confronto.

Il ruolo dell'insegnante in questo processo e quello di fornire una "struttura di sostegno" o di "scaffolding": il concetto esplicita il ruolo dell'adulto

che supporta lo studente nell'esecuzione di un compito e che con il progredire dell'acquisizione di competenze, riduce il carico di aiuto non appena il discente mostra di riuscire a procedere autonomamente (Bruner, 1992).

Il termine "scaffolding" è stato originariamente utilizzato da Bruner come metafora per raffigurare la forma e la qualità dell'intervento effettivo di una persona "più competente" nel sostenere il processo di apprendimento di un'altra persona (Bruner, 1995). Bruner collega il termine dello scaffolding al concetto di Vygotskij di "zona di sviluppo prossimale", che viene concettualizzato come la distanza tra le conoscenze e le competenze possedute dal discente in un particolare momento dello sviluppo e ciò che potenzialmente potrebbe acquisire, attraverso la guida di un adulto. Quest'area rappresenta uno spazio di transizione tra ciò che è personale e ciò che potrebbe essere raggiunto attraverso l'interazione significativa con i caregiver. L'esperienza di apprendimento diventa significativa se si colloca nella zona di sviluppo prossimale, cioè se si pone ad un livello di competenza leggermente più avanzato rispetto a quello da lui posseduto in partenza (Vygotskij, 1978).

Palincsar (1998) propone di inquadrare la metafora dello scaffolding all'interno della teoria socio-costruttivista, dandole quindi nuovi significati. Infatti, si mette a fuoco la dimensione intersoggettiva, perché si sottolinea che lo scaffolding non è un processo unidirezionale dal più competente al principiante, ma consiste nello scambio e nella riflessione condivisa tra i soggetti implicati nello svolgimento di un'attività. Di conseguenza, non soltanto l'adulto sostiene il discente, ma anche i pari si supportano a vicenda quando sono impegnati in un'attività che li stimola. Inoltre, non si considera un solo punto di arrivo corretto, ma l'attività in cui sono impegnati gli studenti può evolvere, modificando i suoi obiettivi, le strategie e gli strumenti. Si tratta di allargare il focus di significato della metafora dello scaffolding, che non riguarda soltanto strategie di pensiero codificate in funzione dell'esecuzione di procedure, ma la creazione di condizioni all'interno dell'ambiente della scuola e della classe che possono favorire lo sviluppo di forme di pensiero più avanzate: la metacognizione, lo sviluppo linguistico, la gestione dei conflitti, la creatività, la capacità di affrontare l'incertezza.

La metafora dello scaffolding sottolinea come gli studenti e le studentesse non siano contenitori di informazioni, ma siano invece agenti attivi nel loro percorso di apprendimento, che agiscono in maniera proattiva e intenzionale. La conoscenza non è dunque il frutto di una trasmissione di contenuti, ma è il risultato di una costruzione continua, creata attraverso l'interazione tra persone, tra individuo e sistema culturale e mondo esterno (Bruner, 1992).

5.2. SCAFFOLDING E INCLUSIONE

La metafora dello scaffolding ha senz'altro trovato ampia diffusione rispetto alle strategie didattiche utilizzate per supportare i percorsi di apprendimento degli studenti e delle studentesse che presentano bisogni educativi speciali (Stone, 1998; Radford et al., 2015; Ni'matuzahroh et al., 2020).

Il termine è stato approfondito in letteratura da diversi autori, che hanno messo in luce una varietà di significati associati alla tipologia di sostegno che può essere attivata nelle interazioni adulto-discente e nei processi di apprendimento (Rogoff & Gardner, 1984).

Molti studi hanno utilizzato il framework teorico dello scaffolding per sviluppare concetti ad esso legati, come "performance assistita" (Tharp & Gallimore, 1991), "insegnamento contingente" (Wood, Wood, & Middleton, 1978; van de Pol, Volman & Beishuizen, 2011), "insegnamento responsivo" (Gaskins et al., 1993), "indagine guidata" (Palicsar, 1998).

L'insieme di questi concetti, seppur mettendo in luce piani di lettura diversi rispetto all'utilizzo dello scaffolding, sono accomunati dal considerare due punti fondamentali che sono particolarmente importanti per i contesti inclusivi:

- La partecipazione attiva: tutti gli studenti e le studentesse dovrebbero impegnarsi nella creazione di significati in modo attivo e continuativo;
- Le interazioni significative: l'apprendimento dovrebbe essere guidato e sostenuto da interazioni continue e significative con gli insegnanti e con i pari.

5.3. LE CARATTERISTICHE DELLO SCAFFOLDING

Tre principi fondamentali vengono individuati in letteratura come caratteristiche chiave dello scaffolding: la contingenza, la sfumatura e il trasferimento di responsabilità (Van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2010; van de Pol & Elbers, 2013).

Il primo concetto, contingenza, si riferisce al modo in cui il supporto viene adattato al momento, rispetto all'attuale livello di competenza posseduto dallo/a studente/studentessa.

Fornire un supporto contingente significa sostenere il processo di apprendimento partendo da una stima corretta del livello di comprensione posseduto dallo/a studente/studentessa in uno specifico momento del suo percorso. Se la stima è corretta, l'insegnante è in grado di calibrare il grado di difficoltà delle attività proposte: se, ad esempio, il livello di comprensione iniziale dello/a studente/studentessa è basso, l'insegnante sceglierà un livello di attività non troppo complesso e aumenterà il livello di supporto che dovrà fornire; viceversa, se lo studente/studentessa parte da un livello di comprensione iniziale buona, l'insegnante potrà scegliere di proporre attività più complesse e diminuire il sostegno fornito.

Alcune strategie possono aiutare nella determinazione dei livelli di competenza iniziali posseduti dagli/le studenti e studentesse:

- **Livello di feedback:** il parametro utilizzato per determinare le competenze iniziali possedute dal discente fa riferimento alla quantità di feedback che l'insegnante deve fornire durante un'attività per sostenere il processo di apprendimento; quando l'insegnante deve fornire una grande quantità di feedback per sostenere lo/a studente/studentessa, questo dovrebbe essere considerato un indicatore di bassa competenza;
- **Identificare l'obiettivo da raggiungere e le competenze necessarie da sviluppare:** l'insegnante focalizza la sua attenzione sull'obiettivo di apprendimento che dovrebbe essere raggiunto dallo/a studente/studentessa e identifica le competenze che sono necessarie per realizzarlo; osserva quali di queste sono già possedute dal discente e a quale livello. Questa valutazione consente di individuare quali sono le competenze consolidate e quali invece quelle che necessitano di un supporto maggiore da parte dell'insegnante;
- **Monitoraggio delle competenze:** in questo caso l'insegnante individua le competenze possedute dallo/a studente/studentessa e attraverso procedure di monitoraggio, garantisce la comprensione e il supporto adeguato al discente.

Se il sostegno dato dall'insegnante non è contingente, il processo di apprendimento sarà compromesso e gli obiettivi non verranno raggiunti. Ad esempio, se un aumento del sostegno dato dall'insegnante deriva da una sottostima del livello di comprensione iniziale del discente, l'insegnante proporrà sfide troppe piccole che non permettono l'avanzamento negli apprendimenti; il sostegno dato sarà troppo alto e non verrà stimolata

l'elaborazione di maggiori informazioni. Viceversa, se una diminuzione del sostegno da parte dell'insegnante deriva da una sovrastima dei saperi del discente; l'insegnante proporrà sfide troppo difficili, l'aiuto dato sarà esiguo, determinando un basso livello di comprensione da parte dell'alunno.

La seconda caratteristica dello scaffolding è chiamata "sfumatura", e si riferisce al graduale e progressivo ritiro del sostegno fornito dall'insegnante, man mano che lo studente o la studentessa, acquisisce maggior competenza nel processo di apprendimento. Ritirare gradualmente il sostegno significa trasmettere al discente la fiducia nelle proprie possibilità di padroneggiare in autonomia le competenze richieste, fino a raggiungere l'obiettivo di svolgere in autonomia il compito che prima svolgeva con l'aiuto dell'adulto. Lo scopo finale sarà quello di sostenere il discente nell'acquisire competenze e conoscenze necessarie per svolgere il compito con autonomia sempre maggiore.

L'ultima caratteristica dello scaffolding è chiamata «trasferimento di responsabilità»: con questo termine si intende il processo attraverso il quale il discente assume sempre più responsabilità nel proprio processo di apprendimento. Al diminuire del supporto da parte dell'insegnante, aumenta di fatto la responsabilità da parte dello/a studente/studentessa di eseguire autonomamente il compito e viceversa. Il concetto sottolinea come l'obiettivo finale che si intende raggiungere sia il trasferimento completo della responsabilità, che si ottiene quando il discente è in grado di svolgere da solo, in autonomia, il compito, avendo acquisito le competenze necessarie per portarlo a termine.

5.4. CONCLUSIONI

La metafora dello scaffolding ha un grande potenziale come strumento per sostenere i processi di apprendimento dei ragazzi e delle ragazze e svolge un ruolo importante nella costruzione di contesti scolastici inclusivi. Lo scaffolding dovrebbe essere visto come uno strumento dinamico e collaborativo per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse che presentano bisogni differenti e livelli di competenze variegate.

Utilizzare in maniera efficace questa strategia, significa tuttavia considerare la complessità dei fattori che sono implicati. La concettualizzazione dello scaffolding, secondo una prospettiva socio costruttivista, vede lo/a studente/studentessa come un partecipante a pieno titolo nell'intera attivi-

tà, piuttosto che essere impegnato in una sequenza di compiti semplificati, i cui scopi non sono evidenti e la cui logica è decisa solo dall'adulto. In compiti complessi significativi, i ragazzi e le ragazze sono in grado di sviluppare le proprie comprensioni, seguire percorsi diversi, imparare a padroneggiare l'uso di strumenti culturali e schemi concettuali attraverso l'assistenza degli adulti e dei coetanei più capaci. Gli studenti e le studentesse hanno il diritto di contribuire attivamente all'intera attività: gli adulti devono darne rilevanza e riconoscerli come veri contributori all'attività.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino, Bollati Boringhieri (ed. or. 1990).
- Bruner, J.S. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma, Armando (ed. or. 1966).
- Bruner, J. S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano, Feltrinelli.
- Gaskins, I. W., Anderson, R. C., Pressley, M., Cunicelli, E. A., & Satlow, E. (1993). Six teachers' dialogue during cognitive process instruction. *The Elementary School Journal*, 93(3), pp. 277-304.
- Ni'matuzahroh, N. M., Zulfiana, U., & Woei Suen, M. (2020). An Analysis of a Scaffolding Collaborative Contextual Method of Inclusive Teacher toward the Students with Special Needs in Elementary School. *Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019)*. Atlantis Press.\1
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh-a response to C. Addison Stone's «The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities». *Journal of learning disabilities*, 31(4), pp. 370-373.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, pp. 1-10.
- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday Cognition: its development in social context*. Cambridge, Harvard University.
- Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(4), pp. 344-364.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.

- van de Pol, J. & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Learning, culture and Social Interaction*, 2, pp. 32-41.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, pp. 271-296.
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), pp. 46-57.
- Vygotskij, L.S. (1930). *Il processo cognitivo*. Torino, Bollati Boringhieri (trad. it. C. Ranchetti, 1987).
- Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International Journal of Behavioral Development*, 1(2), pp. 131-147.

6. Insegnanti di sostegno in formazione e approccio cooperativo

MICHELLE PIERI

Ricercatrice, Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Trieste

6.1. L'APPROCCIO COOPERATIVO

Alla base dell'approccio cooperativo, che include metodologie come, ad esempio, il Learning Together (Johnson & Johnson, 1975), l'apprendimento a puzzle (Aronson, 1978; Slavin, 1980), il Group Investigation (Sharan & Sharan, 1998) e il tutoring tra pari (Topping, 2000) o tra studenti di età diverse (Jenkins & Jenkins, 1981), vi sono l'apprendimento attivo, la reciprocità e la corresponsabilità tra i discenti coinvolti nel processo di apprendimento, l'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo che cooperano per il raggiungimento degli obiettivi, il miglioramento delle relazioni sociali per promuovere lo sviluppo delle conoscenze e pari opportunità di successo per tutti i discenti (Andrich, Miato & Miato, 2003; Benati & Chiari, 2008). Dalla letteratura scientifica (si vedano, ad esempio, Chiari, 1997; Andrich, Miato & Miato, 2003) emerge che tramite l'approccio cooperativo è possibile andare a migliorare:

- gli aspetti extracognitivi, psicologici e sociali connessi all'apprendimento come, ad esempio, l'identità personale e lo sviluppo di abilità sociali e relazionali, fondamentali per lavorare in gruppo;

- l'elaborazione cognitiva e metacognitiva negli studenti;
- la salute fisica e psicologica dei discenti, grazie agli effetti positivi che l'approccio cooperativo ha sulle relazioni e sull'ambiente.

Un discente in una condizione d'interdipendenza positiva, come è emerso dagli studi realizzati da Hattie (2012) relativamente all'efficacia delle metodologie di apprendimento, apprende due volte di più rispetto ad uno studente che si trova in una condizione di apprendimento individuale con interdipendenza negativa in un contesto di apprendimento competitivo. La ricerca educativa (Andrich, Miato, & Miato, 2003; Malusà, 2014, 2021; Zanazzi, 2019) sottolinea come la messa in pratica di metodologie didattiche cooperative nel fare scuola quotidiano rappresenti una straordinaria opportunità per l'educazione di tutti i ragazzi, compresi quelli più fragili (Gartner & Lipsky, 1990; Mitchell, 2008). Come evidenziato da Andrich, Miato, & Miato:

nel momento in cui lo studente disabile o a rischio diventa insegnante per un altro ragazzo, gli si riconosce che è in grado di fare qualcosa di importante e degno di considerazione. Ciò permette di eliminare una delle ragioni fondamentali dell'insuccesso scolastico che sta nell'incapacità di molti insegnanti di riconoscere il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento. In questo processo occorre coinvolgere i ragazzi, chiedendo loro una convinta adesione all'obiettivo da perseguire e concedendo spazi di autonomia e confronto (2003, p. 46).

Il valore dell'approccio cooperativo non viene riconosciuto esclusivamente dalla letteratura scientifica ma anche dalle istituzioni sia nazionali che internazionali. Come ricorda Malusà (2021), da una parte, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EASNIE, 2012) annoverano l'approccio cooperativo tra le competenze che un insegnante deve possedere per la costruzione della società inclusiva del XXI secolo; dall'altra, nella scuola italiana la messa in pratica delle strategie didattiche cooperative fa parte dei compiti attribuiti agli insegnanti dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), ribaditi successivamente nelle *Linee guida* del nuovo Piano Educativo Individualizzato (MIUR, 2020).

Pur essendo i benefici che l'approccio cooperativo può portare all'inclusione riconosciuti all'unanimità dalla letteratura scientifica e dalle istituzioni, la pratica nel fare scuola quotidiano di questo approccio, come sottolinea Malusà (2021), rimane ancora in molte scuole una vera e propria utopia. In

molteplici contesti scolastici italiani le metodologie didattiche più utilizzate, a discapito di metodologie attive come l'approccio cooperativo, sono ancora quelle tradizionali, basate su spiegazione tramite lezione frontale uguale per tutti, studio del libro di testo, come fonte principale del sapere e prove scritte e orali per verificare l'apprendimento dei singoli discenti (lanes, Demo, & Zambotti, 2010; Canevaro, d'Alonzo, Caldin, & lanes, 2011). Da una ricerca realizzata nel 2011 da Canevaro, d'Alonzo, lanes e Caldin è emerso che gli insegnanti di sostegno attribuivano la motivazione primaria dell'uscire dall'aula con il ragazzo con disabilità al fatto che le metodologie utilizzate in aula sovente non consentivano un'individualizzazione appropriata (26,2%). Ciò per quanto riguardava quei discenti che seguivano un percorso misto, parte in aula e parte fuori dall'aula, ma se si andavano a prendere in considerazione i dati relativi a quei discenti con disabilità che erano sempre fuori dall'aula, che in questa ricerca rappresentavano il 5,7% dei discenti con disabilità, emergeva che la ragione riferita più sovente era la stessa ma in questo caso la percentuale era 44,2%.

L'approccio cooperativo è una delle metodologie didattiche più inclusive, in quanto permette di adattare gli obiettivi e i ruoli, accrescere la partecipazione e trasformare tutti gli studenti della classe, o delle classi, in risorse gli uni per gli altri facendoli diventare protagonisti attivi dei processi di insegnamento/apprendimento, tra pari o tra studenti di età diverse, e di inclusione. L'insegnante curricolare e il collega di sostegno insieme potrebbero, più facilmente che in autonomia, gestire una didattica di tipo cooperativo, e costruire insieme un clima positivo, basato sul rispetto e sull'aiuto reciproci, e attento ai bisogni di tutti, elementi che sono alla base dell'apprendimento cooperativo efficace (lanes, 2014).

6.2. LA RICERCA

Questa indagine, realizzata presso l'Università degli Studi di Trieste, è finalizzata ad indagare il "rapporto" che intercorre tra gli insegnanti di sostegno in formazione e l'approccio cooperativo. L'indagine ha coinvolto 100 insegnanti di sostegno in formazione che hanno frequentato il corso "Approccio metacognitivo e cooperativo", della durata di 30 ore, nell'ambito del percorso del TFA sostegno VII° ciclo nell'anno accademico 2022-23. L'indagine ha previsto la somministrazione di due questionari, uno all'inizio e uno alla fine del corso.

Nel questionario iniziale, oltre a nome, cognome e classe/i di concorso, sono state poste le seguenti domande a risposta chiusa «Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?» (le risposte possibili erano sì e no), «Se sì, quando?» (le risposte possibili erano: scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado, università e altro) e «Come docente hai proposto agli studenti lavori di gruppo?» (le risposte possibili erano sì e no) alla quale era collegata la seguente domanda a risposta aperta «Se no, perché?». Volutamente nel questionario iniziale si è utilizzato il termine “lavori di gruppo”, più generico, al posto di “cooperativo” che è stato invece utilizzato nel questionario finale. Con lavoro di gruppo ci si riferisce, riprendendo la definizione di Cohen (1994) riportata in Andrich, Miato, & Miato (2003, p. 46), a «ragazzi che lavorano insieme in un gruppo abbastanza piccolo da consentire la partecipazione di ognuno a un compito che è stato chiaramente assegnato».

Nel questionario finale, oltre a nome e cognome, sono state poste le seguenti domande a risposta chiusa: «Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?» (le risposte possibili erano sì e no), «Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti più momenti di lavoro cooperativo?» (le risposte possibili erano sì e no) alla quale era collegata la domanda a risposta aperta «Se sì, perché? Se no, perché?».

Dopo il questionario iniziale e prima del questionario finale, ai docenti in formazione è stato non solo spiegato ma anche fatto esperire in prima persona l'approccio cooperativo, in linea con la letteratura che consiglia di prevedere percorsi formativi universitari maggiormente esperienziali (Sharan & Sharan, 1987; Sharan, 2010; Malusà, 2021).

In questo contributo verranno presi in considerazione esclusivamente i risultati relativi ai 71 docenti in formazione che hanno compilato sia il questionario iniziale che quello finale, e nello specifico verranno prese in considerazione le risposte alle seguenti domande: «Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?»; «Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?»; «Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?»; «Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?».

Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?		
No	5	7%
Sì	66	93%
Totale	71	100%

Tab. 1. Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?

Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?		
No	20	28%
Sì	51	72%
Totale	71	100%

Tab. 2. Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?

Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?		
No	37	52%
Sì	34	48%
Totale	71	100%

Tab. 3. Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?

Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?		
No	2	3%
Sì	69	97%
Totale	71	100%

Tab. 4. Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?

Se da una parte il 93% dei corsisti ha risposto che, come studente, ha lavorato in gruppo (tab. 1) e il 72% ha proposto ai suoi studenti lavori di gruppo prima di questo corso (tab. 2), dall'altra più della metà (52%) dei rispondenti prima di questa specializzazione non ha avuto una formazione al lavoro cooperativo (tab. 3) e il 97% dichiara di essere intenzionato a esperire l'approccio cooperativo con i suoi studenti al termine del corso (tab. 4). Sono quindi evidenti, da una parte, una carenza a livello di formazione, dall'altra, il forte desiderio di mettere in atto questo approccio nel proprio fare scuola quotidiano al termine del percorso formativo intrapreso.

6.3. CONCLUSIONI

Si ritiene che la formazione, sia teorica che pratica, degli insegnanti, sia di sostegno che curricolari, all'approccio cooperativo rappresenti un elemento fondamentale per la costruzione di scuole inclusive di qualità. Nella scuola italiana, come si è visto ancora fortemente connotata da una didattica di stampo prettamente tradizionale, vi è il forte bisogno di una didattica in grado di supportare gli alunni nello sviluppo delle proprie competenze cognitive e sociali, andando a incentivare la cooperazione e la condivisione tra gli studenti e non la competizione (Andrich, Miato, & Miato, 2003). La messa in pratica dell'approccio cooperativo, come già accennato, consente di migliorare il clima di classe e di promuovere la co-costruzione dei saperi da parte degli studenti. Indubbiamente, l'approccio cooperativo implica un cambiamento profondo del ruolo e della professionalità docente (Andrich, Miato, & Miato, 2003). Questo cambiamento comporta un aumento d'impegno, almeno iniziale, da parte del docente, che deve progettare e organizzare il lavoro cooperativo. Sia i docenti in formazione che quelli in servizio dovrebbero essere supportati da una formazione, sia teorica che pratica, per essere messi nelle condizioni di gestire al meglio questo cambiamento sia nella loro professionalità che nel fare scuola quotidiano. Per quanto riguarda i prossimi passi, sarebbe interessante realizzare un'indagine successiva per verificare le ricadute di questo percorso formativo, ossia per capire quanto gli insegnanti riescano veramente a mettere in pratica percorsi basati sull'approccio cooperativo nelle loro realtà scolastiche.

BIBLIOGRAFIA

- Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento, Erickson.
- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, Sage Publications, Calif.
- Benati, S., & Chiari, G. (2008). *I meccanismi dell'apprendimento cooperativo: un approccio di scelta razionale*. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento, Quaderno 41, <http://eprints.biblio.unitn.it/4365/1/quad41.pdf>.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., lanes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento, Erickson.
- Chiari, G. (1997). Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa ai gruppi di recupero. *Scuola Democratica*, 1, pp. 24-34.

- Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: Status, interaction, and learning. In P. Peterson, L.C. Wilkinson, M. Halliman (eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes*. New York, Academic Press, pp. 180-196.
- EASNIE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved from <https://www.european-agency.org>.
- Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1990). Students as instructional agents. In W. Stainback, S. Stainback (eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, Brookes, pp. 81-93.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York, Routledge.
- lanes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), pp. 35-53.
- lanes, D., Demo, H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento, Erickson.
- Jenkins, J. R., & Jenkins, L. M. (1981). *Cross age and peer tutoring: Help for children with learning problems*. Reston, VA, The Council for Exceptional Children.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Malusà, G. (2014). Sharing for building. Efficacy processes of Cooperative Learning in multicultural contexts of primary school. *Encyclopaideia*, 18(38), pp. 92-112.
- Malusà, G. (2021). Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione. *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*. *Atti del X convegno della SIRD*, pp. 9-10.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York, Routledge.
- MIUR (2009). *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- MIUR (2020). *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*. <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B LINEE%20GUIDA.pdf>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education*, 45(2), pp. 300-313.

- Sharan, S., & Sharan, Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento, Erickson.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training Teachers for Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 45(3), pp. 20-25.
- Slavin, R.E. (1980). *Using student team learning: Revised edition*. Baltimore, Maryland, The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Topping, K. (2000). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento, Erickson.
- Zanazzi, S. (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, XI(21), pp. 261-274.

7. L'insegnante di sostegno nella relazione con la famiglia

ELISABETTA MADRIZ

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale
Università degli Studi di Trieste

7.1. PREMESSA

La famiglia è un sistema di relazioni: come afferma Donati «la relazione familiare è quella referenza – simbolica e intenzionale – che connette le persone, in quanto genera e attualizza un legame fra loro come generanti (coppia) e generati (figli). La relazione familiare consiste nell'influenza che i termini della relazione hanno l'uno sull'altro e nell'effetto di reciprocità che emerge tra essi» (2006, p. 71). Le relazioni all'interno della famiglia, dunque, sono costitutive e generative e fondano una struttura che nel tempo è chiamata a modificarsi e trasformarsi sulla base di eventi interni e di eventi esterni. La nascita di un figlio con disabilità è certamente un evento che chiede una profonda ristrutturazione, che potrà avere esiti completamente diversi anche a seconda del contesto di vita: dall'assetto politico, sociale e culturale della comunità fino alle forme più sottili e sensibili di accoglienza dei micro-contesti, quali sicuramente quelli scolastici.

L'insegnante di sostegno, come di fatto tutti gli insegnanti, non ha solo un compito nei confronti degli allievi che gli vengono affidati, ma vive quotidianamente un mandato di tipo culturale, che implica un lavoro instancabile e continuo nella costruzione di un contesto autenticamente accogliente

dell'alterità, di qualsiasi genere essa sia: questo impegno si traduce nell'accoglienza di tutte le alterità che sono a fondamento dell'essere umano e che, pur generando difficoltà comunicative, organizzative, relazionali, devono trovare nella scuola una loro sede di appartenenza e di sviluppo. Giova, pertanto, iniziare da una sollecitazione di Milani:

[...] così i volti e i nomi di quei bambini, e ancor più dei loro genitori, che troppo spesso abbiamo visto impotenti, lasciati fuori dalla porta dei servizi o dal cancello della scuola, ci graffiano il cuore e la mente [...]. Oggi sono questi volti e questi nomi la testata d'angolo su cui costruire un nuovo edificio culturale che permetta di individuare promettenti possibilità di azione per e con loro (2018, p.17).

7.2. LA FAMIGLIA COME SISTEMA DI RELAZIONI

Nell'essere il luogo principe di sperimentazione della dimensione relazione della persona, la famiglia è il primo contesto in cui si vivono e si esercitano quelle «abilità relazionali [...] che vanno intese come strategie (processi) dotate di senso e tese a dar senso a ciò che è proprio di ciascuno (senso della differenziazione) e a ciò che lega ciascuno a ciascun altro (senso del legame)» (Scabini, 1995, p. 41). Crescere secondo l'originale identità, propria di ciascuno, facendo esperienza di quegli scambi che sono i modi dell'appartenere ad un luogo sicuro e accogliente è il compito della famiglia come *matrice di identità* (Minuchin, 1982): essa diventa un vero e proprio laboratorio di relazioni, che guadagna, nel suo insieme e nella dimensione soggettiva di ciascun membro, l'apertura verso l'esterno proprio grazie alla continua manutenzione dei suoi legami interni. Fa parte dei compiti irrinunciabili di ogni sistema familiare, infatti, l'impegno a conservare il senso della propria identità trasformandosi continuamente rispetto ai bisogni e ai compiti evolutivi dei singoli componenti: la stabilità e l'equilibrio, insomma, costituiscono un traguardo a cui tendere continuamente, nel tempo dell'evoluzione singola e plurale, attraverso quelle che Mc Goldrick e Carter chiamano le *fasi di transizione* (1982). La famiglia è quindi un sistema che si modifica e che evolve, sulla base di stadi comuni che impongono determinati apprendimenti e cambiamenti, affrontati sulla base di alcune caratteristiche interne di ogni singolo nucleo. Nel suo ciclo di vita, dalla costituzione della coppia, alla nascita del primo figlio, dalla prima infanzia dei figli alla loro adolescenza, fino

alla sperimentazione del pensionamento e del ritorno alla dinamica della sola coppia, la famiglia mette in campo diversi fattori per conquistare vicendevolmente l'equilibrio: si tratta di capacità singole e plurali dei coniugi, delle strategie che hanno di affrontare le diverse crisi della vita, del modo in cui crescono i loro figli e, non di meno, del contesto micro e macro-culturale in cui vivono. Abbiamo quindi a che fare con una *costellazione di famiglie*, che si differenziano tra loro in ragione della diversità della loro composizione, di vincoli, di modelli organizzativi ed educativi adottati, di progetti storici individuali e comunitari (Dalle Fratte, 1991).

Ogni famiglia è un «sistema relazionale in continua trasformazione, poiché i progetti di vita dei suoi componenti contribuiscono a farla crescere, trasformarla, migliorarla, ma anche, qualche volta, a dissolverla» (Sirignano, 2010, p. 11). È in questo continuo lavoro per stare in equilibrio che si manifesta la normalità della famiglia: la famiglia normale è quella che riesce a resistere e a ristrutturarsi, che sa mettere in campo strategie e risorse per fronteggiare in modo flessibile quelle fatiche, quegli eventi, quelle situazioni (interne ed esterne ad essa) che la destabilizzano (Walsh, 1995). La nascita di un figlio con disabilità è certamente un evento che irrompe nella storia della famiglia e che la mette nella condizione di doversi ristrutturare, adattandosi e modificandosi alla crescita del figlio, in base non solo alla gravità della sua patologia ma anche alle risorse che, individualmente o collettivamente, il sistema riesce a mobilitare.

7.3. LA FAMIGLIA DI FRONTE ALLA DISABILITÀ

Nell'immaginario collettivo la famiglia che sperimenta la nascita di un figlio con disabilità è una famiglia diversa, *altra*, esclusa da quei percorsi di crescita tipici che sono caratterizzati dalle fasi del ciclo di vita familiare. Ciò accade perché l'impressione, dal di fuori, è che i genitori debbano concentrare tutta la loro vita soltanto a rispondere, nel migliore modo possibile, ai bisogni del figlio, rimanendo quasi sempre ancorati a modalità di puro accudimento, dovendo rinunciare spesso a percorsi di realizzazione personale e professionale, sentendosi esclusi da occasioni sociali e partecipative, in senso allargato, proprio perché la disabilità del figlio va a minare quella *normalità di vita* fatta di incontri, di scambi, di vita sociale diffusa.

È invece necessario partire dall'assunto che, come tutte le altre, anche queste famiglie sono *sistemi in evoluzione*, capaci di sviluppare le risorse per

il cambiamento: da questa prospettiva, l'incontro con la famiglia nel contesto scolastico, apre a forme di relazione e accompagnamento non viziato dall'idea di dover essere *stampella* della famiglia, ma viceversa, di promuoverla e renderla protagonista di un processo di adattamento riconoscendo che l'evento critico (nascita del figlio con disabilità) caratterizza il suo ciclo di vita (Mc Goldrick & Carter, 1982) ma non lo determina. È proprio per questa ragione, come diremo più sotto, che l'insegnante di sostegno diventa il fulcro di un importante lavoro di tessitura relazionale, utilizzando a sua volta la relazione con la famiglia come strumento, non unico ma certamente preferenziale, per la costruzione del progetto di vita dell'allievo.

Quando nasce un bambino con disabilità, le sfide di fronte a cui si trovano i genitori sono molteplici: da quelle intime e interne che riguardano i sentimenti rispetto al nascituro (quindi il timore di non sapere *come fare*, il senso di colpa per aver generato un essere umano che *non funziona* come gli altri, la paura del giudizio, la sensazione che il progetto esistenziale sia interrotto e danneggiato irrimediabilmente dall'irruzione della disabilità) a quelle esterne, rappresentate per lo più dal dover capire come rispondere alle esigenze del figlio nel corso della sua crescita, cercando soprattutto nei primi tempi di vita del bambino altri specialisti, nuove diagnosi, possibili interventi risolutivi (Larcan, 2016).

Come identificò già Gargiulo, in un saggio del 1987, generalmente si susseguono diverse fasi con cui i genitori affrontano la nascita di un figlio con diagnosi di disabilità: dal momento dello shock, passando attraverso il rifiuto, la depressione, il senso di colpa, la vergogna, la ricerca del miracolo, il processo dovrebbe portare ad una fase conclusiva di adattamento e accettazione, che rimangono in qualche modo come variabili permanenti del percorso di crescita, della famiglia intera come del singolo figlio. È chiaro che questo processo si presenta sempre percorso da sentimenti, più o meno evidenti all'esterno, di sofferenza che possono trovare una loro forma di espressione sulla base di diversi fattori: la personalità dei genitori, la rete familiare e/o amicale che possiedono, il background socio-culturale, i valori che lo permeano, ma anche la modalità con cui la diagnosi viene formulata e le prospettive di crescita del figlio, non meno che il contesto formale, sanitario ed educativo, in cui la famiglia vive. Affrontare questo *evento critico* diventa un compito di sviluppo per la famiglia nel suo insieme e chiama in causa la sua stessa storia generazionale (Barnes, 2009), soprattutto in merito al significato che ad esso viene attribuito grazie alle esperienze soggettive dei suoi membri e ai valori posti a fondamento dell'intero sistema vitale. Un

ruolo rilevante è assunto, infine, dalla possibilità di usufruire di un adeguato sostegno sociale in termini di servizi di supporto sanitario, psicologico e sociale al bambino e alla famiglia (Cuzzocrea & Larcán, 2011).

7.4. L'INSEGNANTE DI SOSTEGNO NELLE RELAZIONI

Si tratta di una sfida faticosa in termini di energie fisiche, mentali, di tempo da dedicare. I protagonisti di quello che sovente si rivela un dialogo tra sordi, riescono a trovare un collante per stare assieme: è l'idea di costruire una storia di colui che per i genitori è il figlio con disabilità e che per gli insegnanti è l'alunno. Diventa la storia di quel bambino là, che ha un nome ben preciso, una mamma e un papà, a volte dei fratelli, un insegnante di sostegno e degli insegnanti curricolari. La narrazione che ne scaturisce è irripetibile, si configura come diversa in quanto originale. Nutrirlo, averne cura implica anche arricchire la quotidianità del bambino e dei contesti che abita, la casa e la scuola *in primis* (Visentin, 2013, p. 34).

Il ruolo dell'insegnante di sostegno è contraddistinto da una *matrice relazionale*, ancor di più di quanto non sia quello dell'insegnante curricolare: nel conoscere il complesso sistema familiare che sta dietro all'alunno con disabilità, egli è costantemente impegnato ad utilizzare la dimensione relazionale come cifra distintiva del suo intervento, che non si limita alle mura scolastiche ma che si apre alla prospettiva del progetto di vita dell'alunno. Risulta di particolare importanza la creazione di un *rapporto di alleanza*, che abbia come punti di raccordo tutti i soggetti coinvolti nella crescita dell'allievo, quindi oltre alla famiglia, l'intera classe e la scuola, tutto il personale scolastico, i servizi socio-sanitari territoriali, le associazioni di varia natura presenti in quello specifico contesto. Tutti questi attori, evidentemente, non sono delle comparse nella storia di vita dell'allievo, ma in qualche modo possono diventare la rete di relazioni che contraddistinguerà il suo contesto primario di crescita e di realizzazione: in qualche modo, l'insegnante di sostegno si fa promotore di questa rete, nella prospettiva di accompagnare l'allievo a farla propria, ad abitarla, a sentirla come la *struttura* dentro cui costruire il suo progetto di vita. Già le *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009 mettevano al centro la famiglia come «punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, sia in quanto fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale ed educazione

informale»: l'insegnante di sostegno diviene il custode di quelle preziose informazioni che riguardano la storia, la crescita e le caratteristiche dell'allievo. È una *custodia promettente* quella di cui si fa garante, perché non si limita a trattenere delle informazioni e ad utilizzarle al meglio, ma opera in modo che ad ogni passaggio di crescita, secondo quella continuità di cui sopra, la storia singolare dell'allievo possa dispiegarsi nel rispetto della sua originalità, della sua appartenenza a quel sistema familiare e delle possibilità che la rete di relazioni attorno ad essa garantisce. Consapevole che la disabilità è una condizione che riguarda il contesto di vita della persona (e non soltanto la persona in sé), l'insegnante di sostegno deve riconoscere che l'alleanza con la famiglia non può prescindere dalla creazione di un clima di ascolto, senza giudizio e interpretazioni personali, cercando di individuare le aspettative rispetto alla frequenza scolastica, ma più in generale rispetto all'intero percorso formativo del figlio: a tale pro, sarà indispensabile utilizzare un linguaggio a misura di quella famiglia, che possa essere condiviso (non specialistico, quindi) e soprattutto autentico, capace cioè di restituire un'idea realistica del suo percorso e delle attese che è possibile coltivare.

Per quanto difficile possa essere questo ruolo, condividiamo con Carlo Scataglini la sua determinazione a *non cambiare mestiere*: «perché aspetto il giorno in cui i genitori dei ragazzi disabili non ci chiederanno più di tenere i loro figli a scuola fino a trent'anni. Perché fuori dalla porta della scuola non c'è nulla per i loro figli, perché la scuola pubblica, così come è oggi, tra errori e successi, la porta non la chiude mai» (2011, p. 104).

BIBLIOGRAFIA

- Barnes, D. (2009). *Trasmettere valori. Tre generazioni a confronto*. Milano, Unicopli.
- Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2011). Funzionamento della famiglia e sviluppo psicossociale dei fratelli di individui con disabilità intellettive. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15 (1), pp. 123-153.
- Donati, P. (2006). Relazione familiare: la prospettiva sociologica. In E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia*. Milano, Vita e Pensiero.
- Dalle Fratte, G. (1991). *Studio per una teoria pedagogica della comunità*. Roma, Armando.
- Gargiulo, R. M. (1987). *Lavorare con i genitori di bambini handicappati*. Roma, Zanichelli.
- Mc Goldrick, M., & Carter, E. A. (1982). Il ciclo di vita della famiglia. In F. Walsh (a cura di), *Stili di funzionamento familiare*. Milano, FrancoAngeli.

- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma, Carocci.
- Minuchin, S. (1982). *Famiglie e terapie della famiglia*. Roma, Astrolabio.
- Scataglini, C. (2011). *Il sostegno è un caos calmo e io non cambio mestiere*. Trento, Erickson.
- Sirignano, C. (2010). *La pluralità familiare. La mediazione educativa familiare: una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate e ricostituite*. Roma, Armando Editore.
- Visentin, S. (2013). Insegnanti e genitori, costruendo storie. *Studium Educationis*, Vol. XIV, 3, pp. 33-47.
- Walsh, F. (1995). *Concettualizzazioni del funzionamento della famiglia normale*. In F. Walsh (a cura di), *Ciclo vitale e dinamiche familiari*. Milano, FrancoAngeli.

8. La scuola è finita: il passaggio alla vita adulta

MARIACHIARA FERESIN

Assegnista di ricerca, Università degli studi di Trieste

8.1. PREMESSA

Sappiamo che ciò che caratterizza la didattica universitaria riguarda il fatto che essa si nutre non solo di conoscenze teoriche, ma anche di conoscenze approfondite sia dal punto di vista della ricerca, sia dal punto di vista delle realtà presenti nei territori. Ciò vale soprattutto per l'alta formazione, motivo per il quale si desidera aggiungere, in questo trattato, questo capitolo che riguarda soprattutto la ricerca sul territorio. In particolar modo, nell'ambito del percorso per il sostegno agli alunni con disabilità delle Scuole Secondarie troviamo, tra le varie tematiche che vengono affrontate, il tema dell'orientamento. Si tratta di un tema tanto delicato quanto importante, motivo per cui nell'anno 2023 è stato finanziato un progetto di ricerca che coinvolge la questione della transizione alla vita adulta per i e le giovani con disabilità.

Le transizioni, ovvero i passaggi obbligati tra le fasi evolutive della vita, rappresentano momenti critici per tutti e tutte. Questi passaggi richiedono la messa in campo di risorse personali, cognitive, emotive e fisiche, che spesso nella persona con disabilità intellettiva sono carenti. La persona con disabilità intellettiva deve pertanto affidarsi a *caregiver* familiari e professio-

nali per riuscire a gestire e superare la condizione di svantaggio rispetto alle opportunità di sviluppo e di apprendimento.

La disabilità, infatti, pone la necessità di una riflessione e di un'attivazione esperta e coordinata, finalizzata a dare risposte reali, nelle quali vengono a declinarsi i principi che fungono da orientamento per decisioni importanti rispetto al futuro delle persone (Bortolotti, 2017).

Le transizioni aprono pertanto un punto di domanda importante per i giovani con disabilità intellettiva che si preparano a concludere la scuola secondaria.

Se è vero che nelle Scuole secondarie di I e II grado molto viene fatto per orientare i giovani nelle loro scelte future, queste azioni spesso risultano di difficile implementazione per gli studenti e le studentesse con disabilità intellettiva.

Si apre in molti casi il dilemma che riguarda il Progetto di Vita, a tal fine i diritti affermati in ambito internazionale e nazionale devono essere garantiti attraverso servizi coordinati e integrati che devono essere presenti e organizzati con un'ottica progettuale, capaci di creare formule differenziate di offerta formativa.

Alla luce di queste premesse, si è pensato di andare a costruire un progetto di ricerca specifico, avente lo scopo di analizzare i fattori che impattano sulla transizione all'età adulta di giovani con disabilità, al fine di creare delle linee guida che vadano a facilitare l'orientamento alla vita adulta, tenendo in considerazione le offerte del territorio.

8.2. FORMAZIONE, ORIENTAMENTO E DISABILITÀ INTELLETTIVA

La Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008 *Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*, definisce l'orientamento come

un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate.

Le *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente* sostengono che l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione fra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (MIUR, 2014).

Alla scuola è riconosciuto il ruolo centrale nei processi di orientamento (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con gli altri Soggetti pubblici e privati, attività di orientamento, finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze orientative (MIUR, 2014). Essa ha inoltre la responsabilità di promuovere lo sviluppo di competenze orientative di base e di proporre attività educativo-didattiche volte all'acquisizione di competenze trasversali spendibili nell'intero arco di vita.

La scuola è chiamata ad investire nella progettazione di interventi che permettano a questi alunni di diventare agenti causali della propria esistenza (Mura, Tatulli, & Agrillo, 2021).

L'attività di orientamento scolastico, nel suo essere pratica di accompagnamento, rappresenta un'occasione privilegiata di progettazione del sé (Miatto, 2022).

Pertanto, è necessario promuovere un percorso di orientamento formativo «che tenga conto delle dimensioni intime ed essenziali della persona [...] e che sia in grado di rispondere al perenne bisogno di crescita e sviluppo che caratterizza e accompagna l'individuo umano qualunque sia la sua età e la sua condizione» (Mura, 2018).

Nell'anno scolastico 2021/2022 sono stati più di 316mila gli alunni con disabilità che hanno frequentato le scuole italiane, pari al 3,8% del numero complessivo degli alunni. Relativamente alla scuola secondaria di II grado la percentuale di alunni con disabilità si attesta sul 3,1% del totale dei frequentanti (ISTAT, 2022).

Gli studenti con disabilità intellettiva rappresentano il 65% degli alunni interessati da disabilità (Mura, Tatulli, & Agrillo, 2021).

Le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* prevedono che ogni scuola attivi specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto. Inoltre, esse sottolineano la necessità di predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica (MIUR, 2018).

Il *Programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità* (2016) esplicita il bisogno di creare continuità fra orientamento, formazione e transizione al lavoro e l'accesso degli adulti con disabilità a percorsi d'istruzione e formazione permanente (Mura, Tatulli, & Agrillo, 2021).

Questi documenti vogliono pertanto offrire opportunità di sviluppo e inclusione attraverso percorsi educativi e formativi che accrescano le abilità di autonomia e l'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità.

Per gli studenti con disabilità intellettiva tali principi esigono una governance e un corpo docente competente, in grado di offrire la possibilità di esperire e maturare attivamente la conoscenza di se stessi e apprendere a scegliere e decidere in maniera autonoma e autodeterminata.

8.3. IL PROGETTO DI VITA

La legge n. 328/00 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*) prevede che, affinché si ottenga in pieno l'integrazione scolastica, lavorativa, sociale e familiare della persona con disabilità, si predisponga un progetto individuale per ogni singola «persona con disabilità fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva (art. 3, L. 104/92)», attraverso il quale creare percorsi personalizzati in cui i vari interventi siano coordinati in maniera mirata.

L'importanza e la centralità della redazione del progetto individuale è ampiamente ribadita dal secondo *Programma Biennale d'azione sulla disabilità* approvato dal Governo ad agosto 2016. Questo documento, nel solco dei principi fondanti della *Convenzione ONU* ("mainstreaming" ed "empowerment" in particolare), individua, fra le azioni specifiche, la necessità di una

redazione condivisa e promozione di linee guida per l'elaborazione del progetto personale (superando il concetto di progetto individualizzato previsto dall'articolo 14 della Legge 328/2000) inteso come un'azione integrata di misure, sostegni, servizi, prestazioni, trasferimenti in grado di supportare il progetto di vita della persona con disabilità e la sua inclusione, redatto con la sua diretta partecipazione o di chi lo rappresenta, previa valutazione della sua specifica situazione in termini di funzioni e strutture corporee, limitazioni alle azioni e alla partecipazione, aspirazioni, oltre che da valutazione del contesto ambientale nella sua accezione più ampia (p. 25).

La Legge 112/2016 *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare*, nota come *Legge sul Durante e Dopo di Noi*, individua proprio la redazione del progetto individuale (articolo 14 della legge n. 328 del 8 novembre 2000), quale punto di partenza per l'attivazione dei percorsi previsti dalla stessa.

La redazione del progetto individuale per le persone con disabilità di cui all'art. 14 è stata inoltre ulteriormente ripresa dalle novità introdotte dalla Riforma della "Buona Scuola" e in particolare dal Decreto legislativo n. 66/2017 (*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità*, a norma dell'art. 1 commi 180 e 181, lettera c) della legge 13 luglio 2015, n. 107) nell'ambito del quale deve oggi ricondursi anche la redazione del PEI (Programma Educativo Individualizzato) e dei conseguenti interventi di sostegno all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità.

Il Progetto di vita (PdV) ha a che fare con «lo sguardo sul futuro del singolo», uno sguardo che sarà fatto di ipotesi che, per tramutarsi in realtà, dovranno tenere presente non solo i desiderata del singolo (Cottini, 2016), i diritti affermati in ambito internazionale (Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, 2006), e nazionale (Legge 104/1992), ma anche l'organizzazione del contesto di appartenenza.

In Friuli-Venezia Giulia, i dettami della L.104/92 vengono recepiti attraverso la L.R. 41/96. Questa norma regionale promuove un'offerta di servizi coordinati e integrati, volti a perseguire obiettivi di adultità. Fra questi ci sono i centri socio-riabilitativi ed educativi diurni, le soluzioni abitative alternative all'istituzionalizzazione, i centri residenziali per gravi e gravissimi e le attività volte ad assicurare l'inserimento lavorativo.

La legge regionale 14 novembre 2022, n. 16, definisce al punto j) il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato, come

lo strumento diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte, migliorandone le condizioni personali e di salute nonché la qualità di vita nei suoi vari ambiti, a individuare le barriere e i facilitatori che incidono sui contesti di vita, nel rispetto dei principi sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, a indicare tutte le misure necessarie a compensare le limitazioni alle attività e a favorire la partecipazione della persona con disabilità nei diversi ambiti della vita e nei diversi contesti di riferimento, compresi quelli lavorativi e scolastici nonché quelli culturali e sportivi, e in ogni altro contesto di inclusione sociale.

Inoltre, la L.R. 16/2022, all'art. 23 *Integrazione gestionale e professionale*, stabilisce quanto segue:

- Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato viene elaborato, previa valutazione multidimensionale effettuata da apposita equipe integrata, composta da un nucleo minimo di personale sanitario e sociale adeguatamente formato, che può avvalersi di altre specifiche professionalità in relazione ai bisogni della persona, sulla base di strumenti che tengano conto delle indicazioni della Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF) e della Classificazione internazionale delle malattie (ICD), congiuntamente con la persona con disabilità, la sua famiglia, gli eventuali amministratori di sostegno, tutori o curatori, e a seguito dell'esplo-razione di aspettative, preferenze e aspirazioni della persona stessa;
- Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato definisce gli obiet-tivi orientati al miglioramento della qualità di vita della persona, i conseguen-ti interventi, i soggetti attuatori degli stessi, i luoghi e i tempi di realizzazione, gli esiti attesi, nonché le modalità e le tempistiche di valutazione;
- Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato garantisce il co-ordinamento tra gli interventi, favorisce l'esercizio del protagonismo della persona, in un'ottica capacitante, e la costruzione di una collaborazione e di un'alleanza tra la famiglia, gli eventuali amministratori di sostegno, tutori o curatori e i servizi;
- Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato è sostenuto da apposito budget di progetto, inteso come l'insieme delle risorse economi-che, strumentali, professionali e umane volte ad assicurarne la realizzazione, secondo un principio di equità e appropriatezza. Nell'ambito del budget di progetto, è identificato il budget di salute, ai sensi di quanto previsto dall'ar-ticolo 24;
- Nel progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato viene individua-ta, tra i soggetti istituzionali coinvolti nella presa in carico, la figura professio-nale di riferimento alla quale competono le funzioni di raccordo e coordina-mento tra i vari soggetti, compresa la rete familiare, nonché di monitoraggio e verifica sullo stato di attuazione del progetto.

Pertanto, i servizi alla persona devono essere presenti con un'ottica pro-gettuale, essere capaci di creare delle formule differenziate di offerta forma-tiva, per evitare quella forma di appiattimento educativo che risponde più a una logica assistenziale che non di esperienza individualizzata, costruttiva e capace di generare futuro (Bortolotti, 2017).

8.4. LA RICERCA

Poche sono le ricerche empiriche presenti in letteratura che indagano i facilitatori e gli ostacoli alla transizione all'età adulta dei giovani con disabilità intellettiva. Ciò è correlato con il fatto che ci sono ancora poche realtà sul territorio italiano (inoltre molto diverse da Regione a Regione) che offrono esperienze avanzate di inclusione sociale e lavorativa per i giovani con disabilità intellettiva. Questa carenza si traduce inevitabilmente in una difficoltà poi operativa a fornire soluzioni che vadano a soddisfare le loro esigenze specifiche.

Studi internazionali, basati principalmente su analisi qualitative delle esperienze di familiari di giovani adulti con disabilità hanno rilevato che svariati sono gli ostacoli che incontrano nel periodo di transizione, impattando negativamente su questa.

I principali fattori individuati si collocano a livello della pianificazione non sistematica della transizione, dei servizi limitati e non sufficientemente adattati alle persone con disabilità intellettiva, e della mancanza di coordinamento dei servizi (Bindels-de Heus et al., 2013; Gauthier-Boudreault, Gallagher & Couture, 2017). Inoltre, la difficoltà di accesso alle informazioni e ai servizi dopo la scuola, la mancanza di opzioni di partecipazione sociale per i giovani adulti con disabilità intellettiva più grave e la necessità di molti genitori di cercare sostegno per se stessi oltre che per il loro figlio con disabilità sono fattori che impattano significativamente sul percorso di transizione (Davies & Beamish, 2009; Gauthier-Boudreault, Gallagher & Couture, 2017).

Altri studi che hanno analizzato la fase della transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità intellettiva hanno sottolineato come dopo la scuola secondaria di secondo grado essi spesso esperiscono isolamento sociale e alti tassi di disoccupazione (Gauthier-Boudreault, Beaudoin, Gallagher, & Couture, 2019).

A questo proposito, il Report ISTAT *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni* (2019) riporta come sia ancora rilevante lo svantaggio, nel mercato del lavoro, delle persone con disabilità. Infatti, considerando la popolazione compresa tra i 15 e i 64 anni, risulta occupato solo il 31,3% di coloro che soffrono di gravi limitazioni, con una grande differenza di genere (26,7% tra le donne, 36,3% tra gli uomini) contro il 57,8% delle persone senza limitazioni.

Come sottolineato da alcuni/e studiosi/e (Kralik, Visentin & Van Loon, 2006), lo stato di transizione termina solo quando la famiglia trova una real-

tà stabile e sicura. Sembra, tuttavia, che la fase di transizione tenda a persistere a causa dei molteplici ostacoli che le famiglie devono affrontare.

Per completare la fase di transizione non è sufficiente trovare un'attività adeguata che tenga occupato il giovane durante la settimana in sostituzione della scuola.

Fondamentale è fornire al giovane adulto con disabilità un supporto cognitivo nell'adattamento degli interventi in modo che sia stimolato in base ai suoi bisogni e al contempo offrire un supporto materiale e informativo per guidare i genitori nei molteplici compiti che si trovano ad affrontare con la fine della scuola.

Se i supporti informativi, economici, cognitivi vengono a mancare, la fase di transizione potrebbe durare molti anni, creando nelle famiglie uno stato di incertezza, ansia, paura e disagio (Gauthier-Boudreault, Gallagher, & Couture, 2017).

Pertanto, esiste davvero una fase di post-transizione? A questo interrogativo aperto la letteratura non ha ancora dato risposta.

8.5. OBIETTIVI

Alla luce della documentazione e della letteratura scientifica analizzata, la presente ricerca vuole innanzitutto esplorare come e se viene data forma sostanziale al Progetto di Vita (PdV) dei giovani con disabilità, considerando la disabilità intellettiva e le disabilità gravi, ovvero quelle forme di disabilità che hanno maggiori difficoltà nel guardare al futuro in un'ottica di PdV.

In linea con La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, per il/la giovane che diviene adulto si pone il compito di ipotizzare un percorso fatto di opportunità, individuabili sul territorio. Gli operatori e le operatrici dei Servizi sono elementi preziosi da valorizzare, in quanto essi incontrano persone con storie, bisogni e aspettative in costante evoluzione. Tali esperienze vanno rilevate e utilizzate per costruire la mappa delle opportunità già presenti sul territorio e fruibili in tema di orientamento, ma anche per compiere una valutazione di implementazione di nuove opportunità, pensate e finalizzate a dare risposte concrete ai giovani con disabilità e le loro famiglie.

A tal fine, obiettivo generale di questa ricerca è costruire un primo documento di Linee Guida che fornisca ai/alle ragazzi/e, ai familiari e ai/alle docenti delle scuole secondarie le informazioni utili per orientare gli stu-

denti nella transizione alla vita adulta, avendo presente, per le situazioni di disabilità intellettive più o meno gravi, una chiara offerta territoriale in tema di opportunità educative, formative e di collocazione, secondo una presa in carico integrata fra i servizi (L.328/00).

Nello specifico si perseguono i seguenti obiettivi:

- effettuare una mappatura della rete dei servizi residenziali, semiresidenziali, di formazione, di integrazione lavorativa e sperimentali della Regione FVG;
- rilevare le diverse opportunità educative/formative/di autonomie che ogni singolo servizio offre, che vanno analizzate secondo una approfondita indagine di tipo qualitativo, servendosi di uno o più strumenti di analisi delle buone pratiche;
- rilevare i bisogni dei soggetti interessati (giovani con disabilità e/o familiari), rispetto alle linee di intervento da implementare nel PdV, servendosi di uno strumento di intervista semi-strutturata;
- costruire un primo documento che riporti i dati e le informazioni raccolte;
- valutare e suggerire l'eventualità di implementare nuove opportunità e progettualità nei e tra i servizi.

La ricaduta sul territorio è individuabile in termini di costruzione di strumenti per la ricognizione e sistematizzazione delle realtà presenti nel territorio regionale, di valorizzazione dei servizi presenti in base alle offerte formative e educative che li caratterizzano, di divulgazione delle informazioni raccolte presso coloro che seguono la transizione dei giovani con disabilità intellettiva dal mondo della scuola alla vita adulta.

I risultati attesi porranno le basi per sviluppare, in ambito regionale, un approccio integrato alla valorizzazione e fruizione del patrimonio legato ai servizi post-scolastici per i giovani con disabilità intellettive, anche in situazioni di disabilità grave e gravissima, tenendo sempre presenti le azioni necessarie ad avviare un ciclo di crescita delle comunità territoriali, che necessitano di innescare processi di sviluppo sostenibile e inclusivo.

Questo strumento potrà assumere particolare utilità per gli insegnanti di scuola secondaria, che potranno, sulla base di queste linee guida, orientare giovani adulti con disabilità e le loro famiglie, sulle diverse opportunità che il territorio offre loro.

BIBLIOGRAFIA

- Bindels-de Heus, K.G., van Staa, A., van Vliet, I., Ewals, F.V., & Hilberink S.R. (2013). Transferring young people with profound intellectual and multiple disabilities from pediatric to adult medical care: parents' experiences and recommendations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), pp. 176-189.
- Bortolotti, E. (2017). La transizione nell'età adulta per il giovane con disabilità intellettiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3), pp. 229-236.
- Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità, 2006. Disponibile in: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightsPersonsWithDisabilities.aspx>
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento, Erickson.
- Davies, D. M., & Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on "life as an adjustment". *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), pp. 248-257.
- Decreto legislativo n. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità". Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Gauthier-Boudreault, C., Beaudoin, A., Gallagher, F., & Couture M. (2019). Scoping review of social participation of individuals with profound intellectual disability in adulthood: What can I do once I finish school? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), pp. 248-260.
- Gauthier-Boudreault, C., Gallagher, F., & Couture, M. (2017). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing? *Res Dev Disability*, 66, pp. 16-26.
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*. Disponibile in: <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilita.pdf>
- ISTAT (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, a.s. 2021-2022*, Roma.
- Kralik, D., Visentin, K., & van Loon, A. (2006). Transition: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55, pp. 320-329.
- Legge 104/1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate". Disponibile in: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05:104!vig=>
- Legge 112/2016 "Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare". Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/06/24/16G00125/sg>
- Legge regionale 14 novembre 2022, n. 16. "Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia". Disponibile in: <https://lexview-int.regione.fvg.it/FontiNormative/xml/IndiceLex.aspx?anno=2022&legge=16>

- Miatto, E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, XXIII, 2022, pp. 110-118. <https://doi.org/10.7346/SE-012022-11>
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità, "Proposta di programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità in attuazione della legislazione nazionale e internazionale ai sensi dell'art. 5, co. 3, della legge 3 marzo 2009, n. 18"(2016). Disponibile in: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/Documents/PDA-Disabilita-2016-def-dopo-DG-dic2016.pdf>
- MIUR (2014). *Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente*, Roma.
- MIUR (2018). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- Mura, A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano, FrancoAngeli, pp.13-28.
- Mura, A., Tatulli, I., Agrillo, F. (2021). Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2), p. 153.
- Legge 13 luglio 2015 n. 107, detta anche "Buona Scuola". Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Risoluzione del Consiglio d'Europa del 21/11/2008 "Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente". Disponibile in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02))

9. Il Piano educativo individualizzato come strumento di progettazione di percorsi didattici e educativi

BARBARA BOCCHI

Ricercatrice, Università degli Studi di Trieste

9.1. INTRODUZIONE

Le nutrite riflessioni, sia di ordine antropologico che di ricerche metodologiche che ci vengono dalla Pedagogia speciale, fanno sì che questa disciplina sia divenuta una delle scienze più studiate sia a livello nazionale che internazionale. Stupisce quindi come rimanga costantemente ai margini dell'interesse educativo, soprattutto nei contesti culturali e formativi tradizionali, dove non viene tenuta in debito conto sul piano delle attrattive professionali (D'Alonzo, 2008). Il riscontro che se ne ha è quello di viverla non come un campo di studi e di ricerca autonomo, bensì come una conoscenza in più nel bagaglio di competenza degli educatori, degli insegnanti, dei dirigenti e di tutti quelli che lavorano nel campo educativo (con riferimento ad ambienti esterni al mondo scolastico). La competenza derivante dalla Pedagogia Speciale è ancora vista come qualcosa di particolarmente specialistico, nonostante ci si imbatte quotidianamente in soggetti con Bisogni Educativi Speciali (infatti parliamo ancora di insegnante specializzato in riferimento agli insegnanti per le attività di inclusione). Pensare che la diversità ricada nell'ambito esclusivo della Pedagogia Speciale, rischia di deresponsabilizzare chi quotidianamente si imbatte in una realtà che indica l'esatto opposto,

portandoci a riflettere piuttosto su cosa sia la normalità (Shakespeare et al., 2018). Riportare la diversità nell'ottica della gestione specialistica, medica o assistenziale, la toglie dal considerare la questione sotto la prospettiva più adeguata dell'educabilità di ogni soggetto. Le riflessioni che andremo a fare sul Piano Educativo Individualizzato (d'ora in poi PEI) muovono dall'idea che le competenze pedagogiche speciali, soprattutto in ambito formale, siano fondamentali solamente se sono diffuse (D'Alonzo, 2008). Se pensassimo il contrario, cioè che le persone con disabilità debbano essere seguite solo da specialisti (con un forte sbilanciamento sulle competenze mediche e assistenziali), verremmo meno alle aspettative normative, sociali e culturali di integrazione prima e di inclusione poi, che sono state messe in campo in questi ultimi quarant'anni in Italia. Il rischio, soprattutto scolastico, è che si vengano a creare esclusioni dove invece ci aspetteremmo inclusioni, mascherandole con aule ricche di tecnologie «ma prive di vita vera, vuote di relazioni sociali adeguate, incapaci di offrire opportunità di crescita umana e civile» (D'Alonzo, 2008, p.13).

Ripercorrendo il filo rosso del concetto di educabilità nella storia scolastica italiana, proveremo a ri-significare la prospettiva inclusiva di cui il PEI si fa portavoce come strumento di raccordo tra il curriculum comune e la necessità di personalizzazione.

Nella storia del nostro Paese, forti di esperienze che ci venivano dall'estero e da riflessioni in diversi campi del sapere, si è fatta una scelta decisamente coraggiosa: integrare le persone con disabilità in tutti i contesti di vita, non relegandole più in spazi esclusivi. Questo ha permesso di abbandonare un'ottica assistenziale e di cura per sposare una prospettiva feconda di sviluppo e di possibilità di educabilità per ciascun individuo. Il rischio di creare isole di esclusione è però sempre dietro l'angolo: recuperare le motivazioni e le consapevolezza che hanno portato ai risultati di oggi in termini di inclusione è importante per dare significato agli strumenti che sono alla base di questi cambiamenti.

Come afferma Pavone (2014), infatti, una riflessione critica sul PEI ci consente di interpretarlo come prezioso veicolo per incentivare la partecipazione dell'alunno alla vita del gruppo classe ma pure come «strumento sofisticato di isolamento» (p. 190).

Infatti, sotto il profilo didattico, il PEI dovrebbe riportarci a un orizzonte di inclusione: quello che vede la progettazione di un curriculum mainstream, pensato per tutti, con la possibilità/necessità di adattamenti *ad hoc* attraverso la progettazione educativa individualizzata e la ricerca di punti

di contatto tra la classe e l'alunno con disabilità: «Non è infatti la presenza di un PEI da sola a garantire la qualità di un percorso di integrazione, ma la sua realizzazione sulla base di alcuni principi di qualità» (lanes & Demo, 2017, p. 418). Questo implicherebbe però una preparazione da parte dei docenti, soprattutto quelli di grado e ordine superiori, rispetto alla capacità di progettazione, che latita anche a causa della mancanza di una preparazione pedagogica e didattica come presupposto al percorso di preparazione all'insegnamento.

Proprio in questa ottica, si è investito sulla scuola come primo luogo per realizzare l'integrazione. Con gli inizi degli anni Settanta in seguito a opportune leggi innovative come la 118 del 1971 o la 517 del 1977, l'Italia decise che le persone con disabilità, cittadini a tutti gli effetti, potessero accedere ai servizi che la nostra società metteva a disposizione. L'apertura delle scuole alle persone con diverse difficoltà (non necessariamente disabilità) segnò l'inizio di un percorso che ha avuto una ricaduta positiva, sia socialmente che culturalmente, sull'intera società. Tutto ciò ha portato alla constatazione che chiunque, nella vita, può attraversare un momento di precarietà fisica, sensoriale o psichica che lo/la mette di fronte a impedimenti, limiti e sofferenze che vanno affrontate. Probabilmente la stessa precarietà vissuta nel periodo di Covid-19 può esserne un esempio di limite e sofferenza che ha coinvolto la popolazione di molte parti del mondo. Non è un caso se negli stessi anni Settanta riflessioni importanti portavano all'inserimento sociale dei malati mentali grazie agli interventi e poi alla legge che chiuse i manicomi e che porta il nome dello psichiatra che operò questa rivoluzione copernicana: il dottor Franco Basaglia.

Naturalmente la chiusura dei manicomi, così come i primi inserimenti di persone con bisogni speciali nel tessuto sociale, hanno messo in luce il grosso limite dell'improvvisazione e la necessità di operare con competenza, così come attivare percorsi di educazione e di cura pensati, progettati con intenzionalità e consapevolezza. Il presente contributo, partendo da queste premesse, ha come obiettivo l'inquadramento del PEI come dispositivo programmatico e attuativo (Amatori & Bocci, 2021), volendo dimostrare come esso può diventare un mezzo capace di rendere esplicite le politiche inclusive della scuola italiana e come strumento di progettazione nei diversi contesti scolastici sul territorio.

9.2. L'EVOLUZIONE DEL CONCETTO DI EDUCABILITÀ AL CENTRO DELLA PEDAGOGIA SPECIALE

Il concetto di educabilità è al centro delle riforme che nei diversi periodi storici hanno segnato le fasi che dall'esclusione dei soggetti con disabilità nella scuola hanno portato ad una prospettiva di inclusione rivolta a tutti gli studenti. È un fil rouge che, attraverso alcuni antesignani del PEI, attraversa tutta la storia della pedagogia speciale in Italia, con riflessioni e ricadute soprattutto in ambito formale. La strada non è stata né breve né semplice, ma ripercorrerla è necessario per capire in maniera più approfondita la fase che viviamo ora e quanto è importante recuperare la centralità del ruolo progettuale del PEI per realizzare una reale e consapevole inclusione.

Per compiere questo cammino dobbiamo ripartire da quel 1849 dalla riforma Casati che sancisce l'istruzione obbligatoria, confermando una fase di totale esclusione dei soggetti portatori di handicap perché considerati ineducabili, per arrivare al 2020 con il D.L. 182 che apre ad una prospettiva di inclusione secondo l'ICF (tenendo presente anche le ultime modifiche del Decreto Ministeriale n. 153 del 1° agosto 2023).

Dai primi anni del Novecento si assistette in tutto il mondo, senza un sostegno legislativo degli Stati, ad un indubbio cambiamento culturale e sociale ad un grande fermento di iniziative a favore dei bambini con disabilità (Pesci & Pesci, 2005).

Nel contesto italiano, non possiamo non fare riferimento a Sante de Sanctis che nel 1908 fondò l'Associazione romana per la cura medico-pedagogica dei fanciulli anormali e l'anno dopo, sempre nella capitale del Regno, istituì il primo asilo-scuola per fanciulli anormali e deficienti di povera condizione. Ebbe così modo di elaborare sul campo le proprie teorie sulla neuropsichiatria infantile, ambito nel quale fu un pioniere insieme a Maria Montessori e Giuseppe Montesano.

De Sanctis, che in un primo tempo aveva utilizzato i test di Ferrari (declinati da Binet), si accorge della loro non idoneità sia perché poco applicabili ai grandi numeri sia perché non si adattavano alle diverse età e al grado di cultura dei soggetti presi in considerazione. De Sanctis preferisce allora ricorrere ad una serie di domande (che definisce "reattivi") che fossero adeguate ai soggetti e disposte secondo un ordine di difficoltà progressiva. I "reattivi" (De Sanctis, 1906) presentati per la prima volta nel 1905 al congresso di Roma rispondevano all'esigenza di distinguere due aspetti dell'insufficienza mentale: un aspetto principalmente qualitativo, che in base alle caratteristiche e all'origine della malattia permetteva di classificare le ma-

lattie del paziente, e un aspetto più quantitativo che permetteva attraverso diversi gradi di definire l'insufficienza mentale.

I "reattivi" si affiancavano ad un altro importante strumento anamnestico e diagnostico: la carta biografica, ideata nel 1885 da Sergi per gli alunni delle scuole elementari (Sergi, 1885). Organizzata in due tabelle, una per le osservazioni fisiologiche, l'altra psicologiche, la Carta andava compilata all'ingresso e all'uscita dell'alunno dalla scuola ed era considerata uno strumento non solo didattico, ma anche e soprattutto d'indagine scientifica, utile per dirigere l'educazione e far fronte a eventuali degenerazioni psicofisiche. Nel 1889, Sergi mise a punto, con De Sanctis, un particolare modello di carta biografica per gli alunni dell'asilo-scuola, una sorta di fascicolo personale dello studente che conteneva dati antropologici, psicologici e fisiologici che erano ricavati da un'intervista al soggetto. In una versione riportata da De Sanctis nel suo saggio *Sull'Educazione dei deficienti*, si può notare che molte delle domande coincidevano con quelle contenute nell'esame psicologico sommario dei deficienti proposto da Ferrari e Francia (de Sanctis, 1915, p. 227). Sergi era infatti convinto sostenitore del fatto che l'educazione non poteva più essere circoscritta solo alla cultura classica ma dovesse assumere caratteri scientifici. L'educazione, infatti, fin dalla prima età nei modi più adatti alle diverse classi sociali svolgeva, secondo Sergi, un ruolo ben più cruciale che nel passato, in quanto alla società moderna era affidato il compito di arginare il fenomeno patologico sociale della degenerazione. L'educazione, se razionale, poteva assumere una funzione di direzione delle energie primitive ereditarie e adoperarsi a far sviluppare le buone e utili e rendere latenti le cattive e dannose (Sergi, 1892, p. 135).

Sergi, infatti, preparò il terreno per la definizione di un indirizzo antropologico che avesse come oggetto di studio un'infanzia vera e concreta, un'infanzia rivestita dall'indagine applicata, terreno che sarà al centro per l'appunto della speculazione della pedagogia scientifica montessoriana (Cavallera, 2000). Lo scienziato messinese apparteneva a quel gruppo di positivisti impegnati che hanno concesso agli individui una possibilità di cambiamento attraverso il concetto di educabilità di tipo trasformista che, nel corso del ventesimo secolo influenzò soprattutto i suoi allievi Sante De Sanctis e Maria Montessori. In definitiva, Sergi riteneva che i tratti caratteriali potessero essere modificati e trasmessi di generazione in generazione per mezzo sia della mescolanza di diversi bagagli genetici sia dell'influenza della cultura e dell'educazione, specialmente quella scientifica.

Maria Montessori riconobbe ripetutamente ed esplicitamente il debito contratto nei confronti del suo maestro (Pesci, 2003). A Sergi, Montessori attribuiva in modo particolare la paternità di «quell'indirizzo pratico dell'antropologia, che la conduce direttamente nel campo pedagogico» (Montessori, 1910, p. 11). «Sergi», osservava la pedagogista, «fino dal 1886, difese con ardore di profeta il nuovo principio scientifico di studiare lo scolaro delle scuole coi metodi dettati dall'antropologia» (Montessori, 1910, p. 11). Montessori faceva qui riferimento a quella Carta biografica per le scuole la cui prima traccia si trova nell'articolo sergiano *Di un Gabinetto antropologico per le applicazioni pedagogiche*, pubblicato sulla rivista di Pedagogia nel 1886. In tale documento Sergi proponeva «si raccogliessero i dati elementari che potessero servire come base alla pedagogia scientifica, per mezzo di osservazioni» (Sergi, 1892, p. 111). La carta biografica, costituita da due tabelle, l'una per le osservazioni fisiche e l'altra per quelle psicologiche, avrebbe dovuto rappresentare un «mezzo metodico di osservazioni dirette a conoscere il corpo e lo spirito del discente» (Sergi, 1892, p. 112). La redazione di questo strumento conoscitivo, da effettuare all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico dal giardino d'infanzia a tutta la scuola secondaria, si iscriveva in quella preoccupazione, tipica dell'antropologia, soprattutto di derivazione lombrosiana, di registrare le condizioni fisico-psichiche della popolazione per meglio approntare e gestire gli interventi volti al suo perfezionamento, preoccupazione che si sarebbe tradotta in innumerevoli proposte di schedature, non ultima quella offerta dalla *Cartella biografica per minorenni corrigendi* (Sergi, Ottolenghi & Montesano, 1911, p. 65) del 1911 alla cui elaborazione Sergi nuovamente partecipò. Del «primo modulo stampato in Italia da un municipio con l'intenzione d'introdurlo nelle scuole elementari» (Montessori, 1910, p. 371), modulo risalente al 1889 e «proposto da Sergi per le scuole comunali di Roma con l'intenzione non seguita mai da pratica, di introdurlo nelle scuole». Montessori diceva che si trattava del «primo documento storico di un'idea precorritrice di vent'anni i tempi in cui l'idea stessa doveva principiarsi a popolarizzarsi» (Montessori, 1910, p. 371). Anche se lentamente, quindi, e tra non poche diffidenze, a favore delle carte biografiche «si espressero non solo educatori ma pure psicologi, antropologi e sociologi. Così man mano la Carta biografica prese ad essere utilizzata qua e là poi in numero sempre maggiore di scuole» (Bonetta, 1990, p. 315).

Montessori, in particolare, mette l'accento sull'osservazione sperimentale in situazione di apprendimento nella vita quotidiana dei bambini, come momento fondamentale per capire il ruolo dell'ambiente nell'interazione

con il soggetto. Per prima parla di diario biografico come strumento per annotare le osservazioni sull'ambiente familiare, per indagare le cause delle difficoltà dei bambini e documentare i successi e l'acquisizione di competenze, per poter poi intervenire con un approccio personalizzato (Pironi, 2007).

La seconda fase che segna il netto confine di non ritorno dall'idea di educabilità, risale alla Riforma del 1923 (Riforma Gentile) nella quale si stabilisce che l'istruzione dei ciechi e dei sordi è obbligatoria con la frequenza in apposite istituzioni scolastiche. Nel testo del 1928, il *Testo Unico delle leggi sull'istruzione elementare e i relativi regolamenti* approvati ribadiscono sia l'obbligo scolastico per i ciechi e i sordi da impartirsi in scuole speciali sia l'istituzione di classi differenziali dove potevano essere accolti anche allievi che manifestavano atti d'indisciplina, le cui cause potevano derivare da anomalie psichiche. L'art. 415 del Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297 recita che:

Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anomalie psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi.

Dobbiamo fare un salto temporale abbastanza lungo per ritrovare il bandolo della matassa che stiamo seguendo sulla scia del concetto di educabilità e della sua evoluzione, ritrovandoci così in una terza fase che inizia ufficialmente e concretamente con la legge n. 118/1971, nella quale si stabilisce che l'istruzione dell'obbligo dei soggetti portatori di handicap deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica.

Ed ecco che il concetto di educabilità si presenta in apertura ad un documento fondamentale: il "Rapporto Falcucci"

La preliminare considerazione [...] è la possibilità di attuazione di una struttura scolastica idonea ad affrontare il problema dei ragazzi handicappati e presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della loro crescita. [...] Esistono potenzialità conoscitive, operative e relazionali spesso bloccate dagli schemi e dalle richieste della cultura corrente e dal costume sociale (*Premessa*, 1975).

Il consolidamento di questa prospettiva di piena integrazione avviene con le legge n. 517/1977 e la Lg. N. 104/1992. Nella Lg. 104 troviamo infatti questo enunciato: «[...] le capacità possedute devono essere sostenute, sollecitate, progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata» (Legge n. 104/1992, art. 12, comma 5).

La *Guida europea di buona prassi per le pari opportunità delle persone disabili* ci ricorda come sia centrale il «dovere di concentrarsi sulle capacità delle persone e su come utilizzarle e svilupparle, piuttosto che sulle disabilità» (Helios II, 1996, pp. 14-15) aprendo la strada a quella che sarà nei primi anni 2000 la prospettiva ICF (2001).

La programmazione personalizzata e individualizzata (per una distinzione tra i due termini si rimanda a Baldacci, 2009) è stata certamente una conquista culturale molto importante. Ma averla spesso considerata come esclusiva dell'alunno in situazione di disabilità, anziché come risorsa di tutti gli insegnanti a favore di ogni alunno, ha finito con l'exasperarne i limiti e a metterne in rilievo i pericoli (Tortello, 1998).

Fondamentale apporto che sancisce l'educabilità e quindi il pieno coinvolgimento delle persone con disabilità nel contesto scolastico, ci arriva dalla sentenza n. 215/1987 che così riporta:

[...] è ormai superata in sede scientifica la concezione di una radicale irrecuperabilità degli handicappati. [...] non si possono assumere come insuperabili gli ostacoli che è invece doveroso tentare di eliminare, o almeno attenuare, e non si può dare per dimostrato ciò che va invece concretamente verificato e sperimentato onde assicurare pari opportunità a tutti.

Già nella relazione Falcucci si sottolinea come «l'emarginazione sociale nasce oltre che da condizioni strutturali, da modelli culturali e di costume» (p. 13) andando così ad anticipare quell'ottica di disabilità intesa non solo strutturalmente ma come risultato di barriere culturali e sociali che troverà il suo massimo compimento nell'ottica ICF.

Il nuovo PEI ribadisce quelli che sono stati i principi ispiratori della fase di integrazione in Italia, riportandoci sulla strada maestra. Già Sergio Neri, alla fine degli anni Novanta, rimarcava la necessità di tornare nella logica della Lg. 104/1992, mettendoci in guardia da pratiche che contrastavano con quello spirito:

Si ripropone sostanzialmente un'idea di persone riabilitabili ma non educabili, non istruibili, o se volete educabili separatamente dall'istruibile, che facilmente diventa un addestrabile all'interno di una situazione di contenimento di effetti più gravi che possono essere riferiti a queste persone. Bisogna ripercorrere un cammino culturale, già avviato nel nostro Paese e in altri Paesi civili: passare dalla considerazione di una situazione ritenuta di irrecuperabilità a una ritenuta di recuperabilità, poi di persone educabili e finalmente di persone istruibili (Neri, 1998, pp. 3-4).

Nel DPR del 1994 si chiarisce che il PEI è un documento di pianificazione globale, che raccoglie e armonizza tra loro i diversi tipi di interventi che l'istituzione scolastica intende mettere in atto al fine di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione degli alunni con disabilità (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 58). Potremmo però parlare a tutti gli effetti non solo di documento, che richiama immancabilmente ad un atto burocratico ma di documentazione che richiede competenze di progettazione e monitoraggio come da finalità esplicitate nel D.P.R. 24 febbraio 1994: «Nella definizione del PEI [...] i soggetti propongono [...] gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione e integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap» (art. 5, comma 4) e nella 104/1992: «L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione» (art. 12, comma 3).

Già nella *Carta di Lussemburgo* (1996) si metteva l'accento sulla necessità di insegnamento di qualità che deve mirare ad un rapporto educativo, globale, positivo, stabilito sulla base delle capacità delle persone soprattutto nel caso di persone con bisogni educativi specifici. Bisogna evitare di stabilire dei limiti su una base puramente medica.

I PEI elaborati ante 182/2020 avevano la loro impostazione desunta dalla documentazione medico-sanitaria, in particolare dal Profilo Dinamico Funzionale e dalla Diagnosi Funzionale, alla base del processo di certificazione della persona con disabilità, riscontrabile non solo nei molteplici rimandi alle aree/assi ma dal fatto che la costruzione del PEI si basava principalmente su questo schema (Dettori & Botes, 2023, p. 34). Infatti, dato che non era mai stato fornito alle scuole un modello univoco da seguire, nel corso degli anni si è imposta una prassi che ha dato al PEI un'impostazione desunta dalla Diagnosi Funzionale (DF) e dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF), cioè da quei documenti di natura sanitaria che nel DPR del 24/02/1994, a differenza

del PEI, risultano ben articolati. Nei diversi modelli in uso presso le scuole, infatti, nella definizione degli obiettivi educativi non manca mai il riferimento agli “assi” (o parametri o aree) della DF/PDF: cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia, apprendimento. Sono spesso disattese, invece, le indicazioni della norma relativamente alle attività riabilitative ed extrascolastiche, e non è raro che sia trascurata la parte didattica con la definizione di obiettivi curricolari, spesso non presente nel PEI (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 58).

Il Decreto Legislativo n. 66/2017 (modificato dal D. Lgs. N. 96/2019) rilancia la centralità della professionalità docente in ottica collegiale come imprescindibile per la progettazione del PEI. Dichiarando come framework l’ICF, richiama alla necessità di recuperare degli strumenti che sono propri della formazione docente, cercando il più possibile, di restituire centralità alla competenza formativa ed educativa dell’inclusione, ribadendo l’importanza del contesto scolastico ma solo come una parte di un orizzonte più ampio che è quello del Progetto individuale.

9.3. IL NUOVO PEI

La prospettiva del D. Lgs. N. 96/2019 recupera con forza la centralità dell’educabilità, che non è fatta solo di socializzazione ma ribadisce che attraverso le relazioni, la scuola è chiamata al suo compito principale di formazione:

Il PEI [...] individua obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell’interazione, dell’orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall’intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati (art. 7, comma 2, lettera c).

Il campo viene così preparato per il nuovo PEI (Decreto Interministeriale 182/2020 e Decreto Ministeriale n. 153/2023), modello uguale per tutto il territorio nazionale, differenziandosi solo per i diversi ordini di scuola e aderente alle prospettive dell’ICF (o almeno in parte) nell’impostazione.

In questo modo, il nuovo modello di PEI può essere

identificato come strumento di collegamento con la variabile ambientale, secondo un approccio multidimensionale ed ecologico, che enfatizza la centralità

della persona e il suo processo di autodeterminazione, l'individuazione delle barriere e dei facilitatori in modo da migliorare il suo funzionamento all'interno dei contesti (Dettori & Botes, 2023, p. 36).

Si deve ancora lavorare in ambito pedagogico affinché il team docente si riconosca l'unico responsabile delle scelte didattiche che la scuola mette in atto, che gli competono e che non possono essere delegate a indicazioni o, ancora peggio, prescrizioni operative, da parte dei sanitari. La collaborazione proficua per la realizzazione di PEI effettivamente utili (e non un mero atto burocratico da elaborare) sta nel confronto e nella condivisione, nel trovare strategie educative efficaci grazie a una sinergia fra docenti, studenti, genitori, sanitari, associazioni dell'extrascuola. Tale lavoro sinergico sarà indispensabile per la definizione di un Progetto di vita, che consideri la persona in una prospettiva "ampia" e valorizzi le risorse e le competenze raggiunte affinché siano spendibili oltre il percorso scolastico.

È evidente che non possiamo pensare che sia il modello "perfetto", tanto che dalla sua nascita ha già visto diversi aggiustamenti (l'ultimo in ordine temporale è dato dal Decreto Interministeriale n. 153 del 1° agosto 2023), ma una breve riflessione in merito può sicuramente mettere in evidenza che comunque diversi passi avanti, per svincolarlo da un modello prettamente medico-sanitario, sono stati fatti.

Guardando il modello, la prima cosa che si può notare è l'importanza che viene data all'osservazione come capacità di scegliere le caratteristiche di un soggetto e di saperle porre in relazione tra loro nel contesto in cui i comportamenti e gli aspetti di apprendimento hanno luogo (Bortolotti & Sorzio, 2014). L'importanza dell'osservazione, come competenza fondamentale e prerequisito per qualsiasi progettazione, rimanda ad un doppio sguardo alla persona e all'ambiente (Pasqualotto & Lascioli, 2021, p. 63) come basi per l'attivazione di processi inclusivi e per sostenere un cambiamento di prospettiva.

Proprio in questa prospettiva il nuovo PEI prevede principalmente due distinte tipologie di sezioni: una prima parte con funzione descrittiva e una seconda parte con funzione progettuale; le due parti sono chiaramente una dipendente dall'altra: infatti, senza un'attenta osservazione non è possibile sostenere e giustificare la parte più progettuale. La sezione 7 è quella che forse più di tutte ci restituisce questa evidenza: una reale e piena inclusione passa necessariamente dalla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi, richiedendo che tutti gli insegnanti siano coinvolti nella vita scolastica ripensando per tutti e tutte un luogo di qualità del contesto educativo.

Altro aspetto importante del nuovo PEI è quello di concepirlo come punto di contatto tra progettazione di classe e curriculum personalizzato. Si tratta di una scelta scontata a questo punto della storia della scuola italiana, ma lo è meno se si osserva in prospettiva europea. Infatti, in alcuni Paesi la presenza di curricula distinti addirittura specifici per alunni e alunne con disabilità sono stati e sono tuttora un forte ostacolo nella costruzione di un sistema scolastico inclusivo (Bürli, 2005; Wachtel, 2010 in Ianes & Demo, 2021, p. 37). La prospettiva ICF come sfondo teorico nella redazione di progettazioni inclusive (come ad es. la Diagnosi Funzionale o il Profilo dinamico funzionale) è stato introdotto in Italia già dal 2008 (Braghero, 2012). Il nuovo PEI, pur non avendo una aderenza forte con l'ICF (Ianes & Demo, 2021) mantiene quella che Shakespeare (2017) definisce una visione relazionale del funzionamento umano. Questo sfondo concettuale apre le porte ad una visione di apprendimento che mette necessariamente in campo delle competenze avanzate nella progettazione didattica, rispondendo a chi nella scuola esclude nell'inclusione. Le sezioni dedicate al contesto sono centrali nella logica di una progettazione condivisa che non può (e non deve) essere relegata solo all'insegnante di sostegno. Progettare un ambiente di apprendimento inclusivo richiede necessariamente la condivisione di una co-progettazione che metta tutti gli insegnanti della classe nella prospettiva di pensare agli alunni come singoli (con le diverse necessità) e come gruppo (con le dinamiche che si vengono a creare).

Il GLO¹ porta ad una visione ampia, ad un reale contesto di vita grazie proprio alla composizione del gruppo di lavoro che coordina i diversi aspetti legati al ragazzo/a e alla sua famiglia con il contesto di vita. Due diversi passaggi UVM² e GLO: mentre nel primo c'è una forte spinta alla visione terapeutica/sanitaria, nel secondo l'accento si sposta decisamente sull'intervento educativo-formativo. Questo passaggio che riadatta la progettazione spostandola su un campo di competenza della scuola, spesso mette in allarme gli insegnanti che devono rispondere alla richiesta di schierare delle competenze "cerniera" tra terapie e interventi didattici. Anche se da tempo si cerca di abbandonare questa prospettiva medico-terapeutica, diventa complesso trovare nella scuola la capacità di prede-

¹ Il GLO è il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione e si occupa degli interessi e dei bisogni di ogni alunno/a con un'accertata condizione di disabilità (D. Lgs. 66/2017).

² L'UVM è l'Unità Valutativa Multidisciplinare che si occupa della valutazione e individuazione di risposte qualora si manifesti una compresenza di bisogno sanitario e sociale.

re posizione in questo senso. Si sente spesso negli ambienti scolastici dire “l’importante è che socializzi” a discapito dell’apprendimento: è spesso in maniera implicita un riconoscersi incapaci di fronte alle sfide poste dalla disabilità. La socializzazione non è l’unico obiettivo che possiamo porci, altrimenti il rischio sarebbe quello di venire meno a quel Progetto di Vita che è in fin dei conti il traguardo al quale tutti insieme (genitori, insegnanti, territorio) dobbiamo tendere, pena (o condanna) all’isolamento e all’esclusione non solo del ragazzo/a con disabilità ma di tutto il suo nucleo familiare.

9.4. CONCLUSIONI

Al momento l’unica formazione che è stata rivolta ad insegnanti curricolari con in classe la presenza di allievi o allieve con disabilità è stata l’istituzione di 25 ore di formazione (Lg. 30 dicembre 2020, n. 178 art. 1 comma 961). Questo per favorire il principio di contitolarità dell’alunno con disabilità. Anche se si riconosce che possa essere stato un inizio (fatta per altro solo in una edizione relativa all’anno scolastico 2021/2022), non può essere certamente una soluzione definitiva.

È chiaro che, date le premesse, l’attenzione si sposta sulla formazione degli insegnanti (non solo di sostegno ma di tutti gli insegnanti). L’introduzione dei 60 CFU (DPCM 224/2023), necessari per l’insegnamento e il TFA Sostegno, rimane al momento l’unica speranza per consentire questa svolta non solo ad una reale inclusione ma ad una didattica incentrata anche sugli studenti, senza la quale l’inclusione rimane solo una parola ricca di significati e prospettive mancate. Il moltiplicarsi di etichette sembra creare negli insegnanti una ragionevole narrazione che riporta tutto ad un senso.

Non dobbiamo dimenticarci che il solo riconoscimento di determinate caratteristiche fenomenologiche non è sufficiente per non intervenire con competenza pedagogica e didattica nelle diverse situazioni. Purtroppo, il rischio non è solo quello dell’etichettamento ma anche dell’abbandono di una prospettiva complessa. Pensiamo anche solo alla prospettiva intersezionale: quanto è diverso pensare al Progetto di vita di un ragazzo con disabilità italofono rispetto alla prospettiva di una ragazza con disabilità e background migratorio? Possiamo veramente affermare che intervengono le stesse dinamiche nel considerare la situazione dell’uno o dell’altro definendoli semplicemente soggetti con disabilità?

Aprire anche ad un'altra prospettiva: quella che gli insegnanti, se vogliono favorire delle competenze che siano veramente spendibili, devono aprirsi al territorio e alle sue risorse ancorandole agli apprendimenti.

BIBLIOGRAFIA

- Amatori, G., & Bocchi, F. (2021). Il PEI: la via italiana all'inclusione tra istituito e istituenti. *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 20, 2, pp. 72-83.
- Baldacci, M. (2009). Un'analisi logica di individualizzazione e personalizzazione. In M. Baldacci, M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola. Il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*. Napoli, Tecnodid.
- Bonetta, G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano, FrancoAngeli.
- Bürli A. (2005). Heil/Sonderpädagogik im Rahmen des schweizerischen Bildungswesens, Bern, Generalsekretariat EDK, <http://edudoc.ch/record/29530/files/130.pdf>.
- Cavallera, H.A. (2000). *Scritti pedagogici*. Lecce, Pensa Multimedia.
- De Sanctis, S. (1899). *La cura e la educazione dei fanciulli deficienti col sistema degli educatori. Prima relazione (semestrale) sull'asilo-scuola per fanciulli deficienti di povera condizione*. Roma, Tipografia Economica.
- De Sanctis, S. (1906). *Su alcuni tipi di mentalità inferiore. Atti del V Congresso internazionale di psicologia (Roma 1905)*. Roma, Forzani, pp. 576-587.
- De Sanctis, S., & Bolaffi, E. (1914). La graduazione dell'insufficienza intellettuale col metodo dei reattivi. *Infanzia anormale*, VII, 153-174.
- De Sanctis, S. (1915). *Educazione dei deficienti*. Milano, Vallardi.
- Dettoni, G. F., & Botes, P. (2023). La progettazione del nuovo Piano educativo individualizzato tra normativa e percezioni di docenti in formazione. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25, pp. 25-40.
- 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. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), pp. 415-426.
- D'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia, Editrice La scuola.
- Helios II (1996). *Guida di buona prassi. Verso la parità di opportunità delle persone disabili*. Bruxelles.
- Lascioli A., & Pasqualotti, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma, Carocci.

- Ministero della Pubblica Istruzione (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli handicappati*.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano, Vallardi.
- Neri, S. (1998). La scuola delle autonomie: impegni e prospettive dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione scolastica. *Handicap & Scuola*, XIII, n. 79.
- OMS (2007). *ICF*. Trento, Erickson.
- Pesci, F. (2003). *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Roma, Aracne.
- Pesci, G., Pesci S. (2005). *Le radici della pedagogia speciale*. Roma, Armando Editore.
- Pironi, T. (2007). Le cure educative nella scuola di Mompiano e nelle Case dei bambini di Roma e di Milano in età giolittiana. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2, pp. 1-21.
- Sergi, G. (1885). Di un gabinetto antropologico per le applicazioni pedagogiche. *Rivista pedagogica italiana*, II, pp. 70-79.
- Sergi, G. (1892). *Educazione ed istruzione. Pensieri*. Milano-Roma-Napoli, ed. E. Trevisini.
- Sergi, G., Ottolenghi, S., & Montesano, G. (1911). Cartella biografica per minorenni corrigendi proposta dai Proff. G. Sergi, S. Ottolenghi e G. Montesano. *Rivista di Antropologia*, vol. XVI, 1.
- Shakespeare, T., Cooper, H., Bezmez, D., & Poland, F. (2018). Rehabilitation as a Disability Equality Issue: A Conceptual Shift for Disability Studies? *Social Inclusion*, 6, 1, pp. 61-72.
- Tortello, M. (1998). *Vent'anni di integrazione scolastica. Le conquiste e i problemi aperti*. Reperibile online: [VENT'ANNI DI INTEGRAZIONE SCOLASTICA \(gildavenezia.it\)](http://www.gildavenezia.it) (Consultato il 16/08/2023).
- Wachtel, P. (2010). Geschichte des Sonderschulwesens, <http://bildungserver.de/Sonderschulwesenin-Deutschland-1370-de.html>.

II PARTE

Costruire competenze: prassi, esperienze, riflessioni

1. I laboratori mirati al I e II grado: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza di questi anni

ELENA BORTOLOTTI

Professoressa associata, Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste

L'esigenza di avere insegnanti specializzati sul sostegno che siano qualificati e preparati nell'affrontare le sfide che la disabilità impone è molto elevata. È importante dunque chiedersi quali potrebbero essere le migliori soluzioni per elaborare percorsi di formazione che supportino al meglio la preparazione alla professione docente, tanto più per quanto riguarda il sostegno agli studenti con disabilità (Mura & Zurru, 2019). È da tener presente quindi anche la responsabilità di chi deve promuovere lo sviluppo di conoscenze, competenze e attitudini positive verso le sfide poste dalla scuola del presente e del futuro (Bellacicco, 2019).

La formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno, istituita secondo le direttive del D.M. 249/2011, mira a dare un profilo professionale dell'insegnante specializzato che sia soprattutto di facilitatore e di mediatore, che miri a formare prima di tutto futuri cittadini, discostandosi da una visione meramente assistenzialistica (Gaspari, 2015).

Sono molti i campi su cui intervenire quando ci si pone l'obiettivo di formare dei professionisti, non si tratta infatti di dare solo contenuti teorici, ma si tratta di intervenire innanzitutto su un atteggiamento che sia positivo e costruttivo, sia nei confronti dell'insegnamento, sia nei confronti del mondo della disabilità (Fiorucci, 2014; Ferrara & Pedone, 2019). Si tratta poi di supportare i futuri

docenti nel trovare le migliori soluzioni didattiche per esercitare opportunità di apprendimento all'interno di classi eterogenee, a volte problematiche per quanto riguarda la gestione dei comportamenti e nelle quali si vuole garantire al meglio l'inclusività degli studenti con bisogni speciali (Mura & Tatulli, 2017).

Da tener presente anche che i frequentanti il corso di Specializzazione per il sostegno negli ordini del I e del II grado sono a loro volta un pubblico molto eterogeneo, fatto di persone giovani, laureate da poco, prive di esperienza di insegnamento e molto spesso con una rappresentazione della professione molto lontana dalla realtà. Ci sono poi persone più adulte, alcune con un passato e un presente lavorativo già svolto in ambito scolastico, sia su classe che sul sostegno, oppure persone adulte con un passato lavorativo molto lontano e diverso dall'insegnamento che, per motivazioni varie, hanno deciso di intraprendere questa strada, e le cui aspirazioni e aspettative sono molto difficili da valutare in fase di selezione in entrata.

Una prima riflessione appare dunque d'obbligo in chi si è prodigato nel costruire la proposta formativa, ovvero il rendersi conto che si va a formare una figura docente "diversa", un insegnante che andrà ad operare in modo differente rispetto all'insegnante curricolare, che dovrà possedere notevoli competenze da mettere in campo.

Pur restando in una opportunità formativa polivalente, si possono identificare gli obiettivi formativi che siano prioritari e che riguardano la conoscenza rispetto alle principali problematiche pedagogiche, psicologiche e didattico-educative, ma anche la capacità di trasformare queste conoscenze in obiettivi operativi, che richiedono metodi di indagine e di osservazione sistematica, capacità di sperimentare interventi e valutarne l'efficacia, capacità di interagire con diversi tipi di professionisti che agiscono al di fuori del mondo scolastico, comprendendone i linguaggi e le finalità.

Ecco, dunque, che i laboratori si pongono come un momento formativo importante, come quell'occasione per passare dalla rappresentazione della teoria alla rappresentazione della pratica (Baldacci, 2006), nell'auspicio che già in fase di tirocinio diretto vi siano poi le occasioni per mettere in gioco le proprie idee, le elaborazioni e le proposte.

Il curriculum del Corso di specializzazione per il sostegno prevede infatti attività laboratoriali e di elaborazione di tirocinio che si articolano in specifiche aree che affrontano tematiche di approfondimento, che riguardano i disturbi comportamentali e relazionali, l'approccio alle diverse aree disciplinari (area linguistica, matematica, antropologica e motoria), i deficit sensoriali e l'orientamento.

I laboratori diventano dunque quello spazio in cui si può promuovere l'attitudine all'osservazione e alla conoscenza dell'allievo, la capacità di programmare e attuare esperienze didattiche, la capacità di elaborare materiale didattico funzionale alle esigenze che uno studente esprime in base ai bisogni di cui è portatore o portatrice. Si tratta di garantire allo stesso l'opportunità di apprendere conoscenze di base che sostengono il diritto a costruire un Progetto di Vita poggiate, possibilmente, sull'acquisizione di autonomie e di autodeterminazione. Si tratta anche di promuovere l'opportunità di apprendere conoscenze avanzate per non togliere il diritto fondamentale a beneficiare di una conoscenza che spazi nelle varie dimensioni culturali, sociali e sportive che danno un senso non solo alla vita scolastica, ma anche alla futura vita sociale di coloro che si vuole diventino cittadini attivi.

Ecco che possedere contenuti e veicolarli attraverso forme diverse di comunicazione e di linguaggi diviene importante, tutto ciò in linea con la Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità (2006), che all'art. 2 indica diverse opzioni che si possono promuovere per rendere la comunicazione efficace e garantirla laddove non è possibile fare ricorso all'uso dello scambio verbale. Essendo però la comunicazione un diritto che va garantito, va assicurata allo studente l'appropriazione di altri canali che favoriscono l'accesso ad essa, si tratti ad esempio dell'uso del Braille, piuttosto che della semplificazione linguistica e della Comunicazione Aumentativa Alternativa, l'uso della gestualità così come l'uso della lingua dei segni o l'uso di immagini. Sono dimensioni di conoscenze che in alcuni casi richiedono un elevato approfondimento, non percorribile nell'attuale struttura del corso di sostegno, anche se a livello laboratoriale si possono esercitare quali basi per favorire un primo approccio di contatto con lo studente (si veda ad esempio la conoscenza dell'alfabeto Braille o una conoscenza di base della Lingua Italiana dei Segni, strumenti che permettono di avvicinarsi allo studente, ma che richiederebbero poi la presenza di ulteriori specializzazioni). Importante è anche appropriarsi di strumenti che rendano accessibili e comprensibili i materiali e i testi scolastici, esercitando quindi le opportunità offerte dalle conoscenze e dalle linee guida che ad oggi forniscono consigli e strategie per operare con un linguaggio semplice, finalizzato a supportare la comprensibilità dei contenuti a soggetti che hanno una limitata capacità di utilizzo e/o di comprensione di testi complessi ed elaborati (Scataglini, 2017; Delgado et al., 2019).

L'inclusione va però ben oltre l'intervento diretto con lo studente che, se pur sempre importante, va pensato in un ambiente sociale, di contatti e di

scambi con il contesto di vita e gli attori di quel contesto. Come sappiamo, non sempre nelle classi le attività sociali si sviluppano spontaneamente e non sempre il clima è positivo e favorevole alla costruzione di buoni rapporti tra i coetanei e tra gli studenti e gli insegnanti. Anche in questo caso i laboratori si pongono come un'occasione per rappresentare delle realtà sfidanti, per riflettere su eventuali situazioni mettendosi a confronto nella ricerca di soluzioni, di risposte possibili da mettere in campo, soprattutto laddove si vanno a trattare i problemi relazionali e/o comportamentali. Fare tutto ciò "costringe" i corsisti a sperimentare in prima persona non solo il fatto che non esistono soluzioni pronte all'occorrenza, bensì procedure di azione e di riflessione che supportano nella ricerca di possibili strategie di intervento, e che possono funzionare o non possono funzionare, che possono richiedere tempi lunghi e verifiche continue.

Esistono poi diverse metodologie che possono favorire l'inclusione da un lato e l'apprendimento di tutti dall'altro. Molto citati in letteratura sono il Cooperative learning o il tutoraggio tra pari, ma anche in questi casi passare dalla teoria alla pratica diviene un principio fondante, solo "praticando" tali approcci si impara a gestirli in prima istanza, ma anche a comprenderne a fondo il valore nella costruzione dei rapporti tra pari. È sperimentando metodologie attive, coinvolgenti, che gli stessi docenti si rendono conto di quanto la condivisione migliori la propria visione della realtà, apportando benessere psicologico, oltre alla possibilità di acquisire consigli e buone pratiche.

Anche il tirocinio indiretto rappresenta un grande laboratorio che permette di simulare la pratica e, al contempo, di riflettere su di essa. Per molti il tirocinio (diretto e indiretto) rappresenta anche un momento di primo impatto e di primo confronto con il mondo della disabilità, un mondo con grandi incognite e, di conseguenza, capace di attivare sentimenti contrastanti, come ad esempio curiosità, desiderio di aiutare e di entrare in relazione ma al contempo ansia di non farcela, senso di inadeguatezza. Le esperienze effettuate nei laboratori divengono per i corsisti, e gli stessi lo dichiarano, una occasione per confrontarsi con le aspettative più o meno realistiche che li hanno indotti a voler fare gli insegnanti di sostegno e le reali capacità d'azione che da loro ci si attende.

Quali dunque gli strumenti che servono per procedere? Sicuramente la capacità di mediare, ovvero la capacità di mettersi in rete con il personale scolastico per costruire una comunità accogliente e consapevole della presenza di studenti con bisogni speciali, con i colleghi per condividere

programmi, materiali e atteggiamenti da adottare. C'è poi una rete che sta fuori dalla scuola, ma è molto presente nella vita e nei bisogni degli allievi che, a seconda dei casi, supporta interventi molto specifici (come può essere nel caso di uno studente sordo o cieco o uno studente con particolari bisogni assistenziali) ed è importante saper dialogare con questi professionisti, trovare i punti di incontro per meglio rispondere anche ai potenziali di apprendimento.

L'area di lavoro per l'insegnante deve quindi spostarsi dallo studente al suo contesto di vita, dovrà inoltre considerare il tema, rilevante e complesso, del Progetto di Vita (PdV), ovvero interrogarsi, insieme alle famiglie, su un futuro possibile (Montobbio & Lepri, 2000), sulla costruzione di una identità adulta dal punto di vista delle autonomie, della socialità e dell'entrata nel mondo produttivo.

Per i giovani allievi che si preparano a uscire dal mondo della scuola si auspica dunque la possibilità di affrontare il futuro guardando ad una vita che sia anche di qualità (Giacconi et al., 2020; Lascioli & Pasqualotto, 2021) e ciò deve spingere ad avere una conoscenza approfondita del contesto in cui si opera, per attivare il necessario dialogo che porterà a scegliere come e dove continuare, laddove purtroppo ci si rende conto che ad oggi ancora i diversi territori di appartenenza fanno la differenza per le condizioni quali la dimensione dei supporti, dei servizi, delle opportunità (Guerini, 2022).

BIBLIOGRAFIA

- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma, Carocci.
- Bellacicco, R. (2019). Un profilo inclusivo per il docente di sostegno in formazione: l'efficacia del percorso di specializzazione dell'Ateneo di Torino. *Education Sciences & Society*, 10(1), pp.135-156.
- Delgado, P., Avila, V., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2019). Training young adults with intellectual disability to read critically on the internet. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, pp. 1-12. DOI: 10.1111/jar.12562.
- Ferrara, G., & Pedone, F. (2019). Docenti e inclusione: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Form@re*, 19(3), pp. 221-233.
- Fiorucci, A. (2014). Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), pp. 53-66.

- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano, FrancoAngeli.
- Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Aparecida Capellini, S. (2020). Il dopo di noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita. *MeTis*, 10(2) 2020, pp. 274-291.
- Guerini, I. (2022). Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. *Studium Educationis*. XXIII 1, pp.57-66. Disponibile in: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium>
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma, Carocci Faber.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa, Edizioni Del Cerro.
- Mura, A., & Zurru A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(1), pp. 43-57.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Disponibile in: <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-auto-sufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Scataglini, C. (2017). *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinari per l'inclusione*. Trento, Erickson.

2. Il pontefice regista: l'insegnante di sostegno e la relazione con le altre professionalità

TOMASO INVERNIZZI

Docente di filosofia e scienze umane nella scuola secondaria di secondo grado, psicologo e docente a contratto per l'A.A. 2021/2022 presso il corso di specializzazione per le attività didattiche di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado

2.1. INTRODUZIONE

La logica della *Classificazione Internazionale del Funzionamento* (OMS, 2001), il passaggio dall'integrazione all'inclusione e l'aumentata attenzione per i progetti di vita degli allievi e delle allieve con disabilità, ancora più che in passato, richiedono di concepire il docente per le attività didattiche di sostegno come un docente impegnato nel lavoro di rete e nel costruire ponti tra le varie figure professionali e non. Si pensi all'inevitabile collaborazione con i docenti curricolari, a quella con gli specialisti psicologi o medico-sanitari, a quella con il personale educativo o, in alcuni casi, con l'assistente alla comunicazione, al dialogo con il dirigente scolastico, all'opportunità di stringere contatti e collaborazioni con strutture presenti nel territorio, di consulenza, formazione o inserimento lavorativo, ma anche con la famiglia. Le figure ora elencate corrispondono ad elementi costitutivi del contesto in cui si muove lo studente certificato e in cui si manifesta il suo comportamento, nonché dell'"impalcatura" che lo aiuta e lo guida nel suo percorso di apprendimento e di crescita.

2.2. IL DOCENTE DI SOSTEGNO COME PONTEFICE ESPERTO DELLA COMUNICAZIONE E DELLA RELAZIONE NEI SISTEMI

La cornice teorica che più si presta probabilmente all'interpretazione della situazione suddetta è quella dell'approccio sistemico-relazionale. Esso affonda le radici nel lavoro dello psicologo e antropologo Gregory Bateson, che aveva osservato come le famiglie dei pazienti con schizofrenia fossero spesso caratterizzate da modalità comunicative disfunzionali quali quelle del "doppio vincolo" o "doppio legame". Tale osservazione iniziò a spostare l'attenzione dall'individuo al sistema intero, inteso come insieme di elementi interdipendenti, in cui il singolo portatore dei sintomi fungerebbe in qualche modo da capro espiatorio di un intero sistema appunto disfunzionale. Lo spostamento del focus dall'individuo al sistema ha spinto poi allievi di Bateson alla considerazione per cui spesso alla base dei problemi psicologici, e noi potremmo pensare alla base delle disfunzioni nel favorire lo sviluppo e il progetto di vita dell'allievo o allieva con disabilità, ci siano problemi di relazione, ne consegue che alla base dei problemi di relazione ci siano problemi di comunicazione. Ecco perché gli studiosi eredi di Bateson riuniti presso la Scuola di Palo Alto, Paul Watzlawick, Janet Beavin e Don Jackson, hanno pubblicato un intero volume dedicato alla comunicazione umana: *Pragmatica della comunicazione umana* (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1967). In tale fondamentale opera, vengono individuati cinque principi divenuti noti come «i cinque assiomi della comunicazione umana»: I) «non si può non comunicare»: ogni comportamento, e non può esistere un non-comportamento, ha un valore comunicativo; II) «ogni atto comunicativo ha un aspetto di contenuto ed uno di relazione», che qualifica il primo costituendo una metacomunicazione, una comunicazione ulteriore su come vada interpretato l'aspetto di contenuto (ad esempio, se si tratta di una cordiale richiesta o di un ordine da eseguire); III) «una medesima sequenza comunicativa può essere interpretata da due punti di vista, ponendo il punto di inizio in un diverso momento»: ad esempio, la moglie brontola perché afferma che il marito si chiude in se stesso, e il marito dice di chiudersi in se stesso perché la moglie brontola sempre; IV) «la comunicazione può essere analogica o digitale», ossia, semplificando, non verbale o verbale; V) «la comunicazione, e quindi la relazione, può essere simmetrica, come quella tra due partner, due amici o due colleghi, o complementare, ossia una relazione in cui vi sono due ruoli diversi (one-up e one-down) in cui uno completa in qualche modo le esigenze dell'altro»: si pensi alla relazione genitore/figlio per esempio. Tali cinque assiomi della comunicazione umana

possono essere utilizzati per analizzare e interpretare una serie di difficoltà di relazione che caratterizzano il sistema scolastico. Nella mia esperienza come docente nel laboratorio di «Interventi psicoeducativi e didattici con disturbi relazionali», dopo aver presentato i cinque assiomi della comunicazione umana, ho invitato i corsisti e le corsiste a pensare ad esempi tratti dall'esperienza scolastica interpretabili considerando gli assiomi stessi.

Lo studente che tiene la testa appoggiata sul banco (I); il docente curricolare che pare ignorare il docente di sostegno (I); il docente curricolare che usa un determinato tono di voce con il collega di sostegno, suggerendo una specifica relazione non paritaria (II); una conflittualità che si verifica tra classe e insegnante in cui ogni parte attribuisce l'origine del problema all'altra, o tra insegnanti e famiglia (III); lo studente cresciuto, all'ultimo anno, che si aspetta che la relazione complementare con il docente evolva verso una relazione più simmetrica, ma si trova incardinato in quella che gli studiosi della Scuola di Palo Alto chiamerebbero una «complementarietà rigida», ossia una patologia della relazione complementare (V); un'escalation comunicativa in cui una parte intende uscire dalla relazione simmetrica, ma l'altra non accetta tale tentativo mirando ogni volta a ripristinare la simmetria, configurando così la patologia della relazione simmetrica, ossia l'"escalation simmetrica" (si pensi ai conflitti tra classi e insegnanti poco autorevoli, o tra docenti, o tra docenti e famiglie, o tra docenti e dirigente scolastico). Ma di esempi ne possono venire in mente a bizzeffe, estendendo la casistica anche ai rapporti tra scuola e servizi, per esempio, o tra insegnanti e personale ATA. Alla luce di ciò, se è vero quanto hanno insegnato Watzlawick e colleghi, ossia che i problemi di relazione sono spesso riconducibili a problemi di comunicazione, quale figura meglio del docente di sostegno, formato e specializzato anche sui problemi di relazione nei sistemi, può essere interprete e analista delle storture, che rallentano il lavoro educativo a vantaggio di allieve e allievi, e porsi come promotore di cambiamento? Ecco perché egli deve poter erigersi come "pontefice", ossia, recuperando l'etimologia latina di *pontifex*, come costruttore di ponti tra gli elementi del sistema, in quanto esperto nella comunicazione e nella relazione all'interno di contesti che devono essere (o diventare) inclusivi.

2.3. IL DOCENTE DI SOSTEGNO COME REGISTA DI UNO SFONDO INTEGRATORE INCLUSIVO

Una possibile obiezione a tale prospettiva, che valorizza la figura del docente di sostegno come esperto nella mediazione e capace di contribuire a modifi-

care il sistema in modo che esso possa “funzionare” meglio, è legata al fatto che il processo di analisi delle modalità relazionali tra figure coinvolte e quindi comunicative, dovendosi associare ad un intervento migliorativo, richiede la partecipazione, o almeno la presa di consapevolezza da parte delle altre componenti, di dover modificare qualche loro modalità. In effetti, nell’ambito in cui si sviluppa l’approccio sistemico-relazionale e il lavoro della Scuola di Palo Alto, ossia quello psicoterapeutico, è fondamentale la collaborazione del paziente e di tutti gli elementi del sistema (non a caso è da questo approccio che è nata per esempio la terapia familiare). Tale osservazione spinge a prendere in esame un ulteriore approccio all’indagine sui contesti scolastici, ossia quello della «pedagogia istituzionale». Tale corrente pedagogica è a volte considerata più militante che accademica, affonda le radici nell’esperienza del maestro francese Celestine Freinet e si propone di riflettere sul contesto istituzionale in cui si svolge il processo di crescita degli allievi e di promuovere cambiamenti nell’organizzazione finalizzati ad incrementare il livello di apprendimento e il grado di partecipazione del discente. In Italia il principale esponente della pedagogia istituzionale può essere considerato Andrea Canevaro (Canevaro & Berlini, 1996), che ha declinato il movimento di origine francese verso una «pedagogia della complessità». Interessante può essere anche il contributo di Michele Capurso che, accanto al modello del didattismo e a quello centrato sull’apprendimento, ha posto il modello sistemico-istituzionale tra i diversi paradigmi teorici che possono essere impiegati per interpretare la relazione d’aiuto (Capurso, 2004). All’interno della cornice teorica impostata a Bologna da Canevaro, Paolo Zanelli ha proposto il concetto di sfondo integratore (Zanelli, 1986), per intendere una modalità di programmazione che prevede che l’allunno non apprenda soltanto in virtù del curriculum esplicito perseguito dalla scuola, ma anche e soprattutto in virtù di quello implicito, ossia dell’insieme di procedure utilizzate, dei materiali disponibili, della cultura della scuola e delle caratteristiche delle relazioni tra le figure coinvolte nel sistema. L’approccio sistemico-istituzionale allora spinge con forza a lavorare sullo sfondo integratore inclusivo, contribuendo a modificare modalità comunicative, approcci didattici e educativi, sensibilità, norme non scritte, abitudini consolidate in tutte le figure professionali che operano a vantaggio del ragazzo o ragazza con disabilità e dell’intera classe. In questo senso, il docente di sostegno-pontefice deve diventare anche “regista”, ovvero l’esperto capace di organizzare lo sfondo integratore inclusivo. A livello politico, si potrebbe pensare a sollevare il docente di sostegno, per esempio, da tre ore settimanali di insegnamento su diciotto, per rivolgerle nel lavoro di regia di cui sopra, alla programmazione

didattica condivisa, o organizzando momenti di formazione per i docenti curricolari, e ottenendo del tempo per lavorare ancor più di quanto si possa fare ad oggi in rete con i servizi sanitari, educativi e assistenziali.

2.4. LA FORMAZIONE QUALIFICATA DEI DOCENTI PER L'INCLUSIONE

Un passo in avanti verso un'istituzione migliore dal punto di vista della cultura inclusiva è stato compiuto con l'introduzione nei più recenti percorsi per il reclutamento di tutti i docenti di una parte di formazione legata ai temi dell'inclusione. Recita l'articolo 44 del Decreto n. 36 del 2022:

La formazione iniziale dei docenti è progettata e realizzata in coordinamento con il Piano nazionale di formazione e consta di un percorso universitario e accademico specifico finalizzato all'acquisizione di elevate competenze linguistiche e digitali. Nonché di conoscenze e competenze teoriche e pratiche inerenti allo sviluppo e alla valorizzazione della professione del docente negli ambiti delle metodologie e tecnologie didattiche applicate alle discipline di riferimento e delle discipline volte a costruire una scuola di qualità e improntata ai principi dell'inclusione e dell'eguaglianza con particolare attenzione al benessere psicofisico ed educativo degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali.

Come può, all'interno di tale contesto, il docente di sostegno assumere l'importante ruolo di "pontefice" e di "regista"? Di certo, non si tratta di un compito semplice, ma condizione necessaria è il possesso di una qualificata formazione che ne faccia veramente un esperto della comunicazione e delle relazioni nei sistemi complessi, nonché della creazione di contesti inclusivi. Tale formazione qualificata può essere ben acquisita tramite i corsi di specializzazione per le attività di sostegno (TFA sostegno) che, probabilmente non a caso, costituiscono tra le poche previsioni della normativa scolastica a resistere e a non essere state modificate in sette anni di cicli (la famosa SSIS operò per nove cicli, ma il TFA per le cattedre di posto comune si interruppe, a parere di chi scrive purtroppo, dopo soltanto due cicli). Punto di forza del TFA è indubbiamente la possibilità di coniugare la preparazione teorica, con i laboratori, con il tirocinio diretto a scuola, con la riflessione e rielaborazione sull'esperienza di tirocinio realizzata nel cosiddetto tirocinio indiretto. Se pensiamo al lavoro quotidiano in classe, è chiaro per chiunque abbia anche una minima esperienza, che di rado esistono soluzioni preconfezionate e valide in assoluto, e come quindi il docente debba porsi come un profes-

sionista, non soltanto arricchito dalla formazione universitaria, ma anche riflessivo, ossia capace di calibrare la sua azione grazie ad una «riflessione nel corso dell'azione», secondo il modello ipotizzato da Donald Schön (1983). In tutti questi momenti della formazione è importante concentrare l'attenzione su quanto modalità comunicativo-relazionali e cultura della scuola, anche organizzativa, contribuiscano o meno al processo inclusivo.

Ad essere un fondamentale strumento atto a permettere un linguaggio comune tra le figure menzionate in questo capitolo è di nuovo l'ICF, centrato sulla valutazione del funzionamento del soggetto nel contesto quotidiano.

Interessante sarà anche da analizzare la relazione del docente di sostegno con le nuove figure del docente tutor e del docente orientatore, previste dal Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022, e che dovrebbero essere attive già dall'anno scolastico 2023/2024.

Il docente di sostegno, in quanto docente specializzato, può e deve far valere "quel di più" tramite un'autorevolezza che gli può essere veramente riconosciuta tanto più quanto più egli è davvero competente e il percorso formativo di specializzazione qualificato e qualificante.

BIBLIOGRAFIA

- Canevaro, A., & Berlini, M.G. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Scandicci, La Nuova Italia Editrice.
- Capurso, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Trento, Erickson.
- Cottini, L. (2004). Sistemi di classificazione e didattica speciale. *Riforma e Didattica*, 1, pp. 29-36.
- OMS (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento, Erickson.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books. (trad.it.: *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York, W.W. Norton & Co. Inc. (trad.it.: *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971).
- Zanelli, P. (1986). *Uno sfondo per integrare. Esperienze di programmazione di situazioni educative*. Bologna, Cappelli Editore.

3. L'orientamento: un percorso inclusivo che ha radici nell'infanzia

RITA MANZARA, FEDERICO MUCELLI

Docenti a contratto presso il Dipartimento Studi Umanistici
dell'Università degli Studi di Trieste
Corso di specializzazione per le attività di sostegno

3.1. L'ORIENTAMENTO PERMANENTE NELL'OTTICA DELLA "PROSPETTIVA DI VITA"

Questo contributo trae origine da una riflessione che ha legato insieme i due laboratori previsti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno, entrambi sul tema "Orientamento e Progetto di Vita" anche se distinti tra primo e secondo ciclo d'istruzione per mere esigenze organizzative. La distinzione non rispecchia, infatti, la prospettiva che dovrebbe assumere un'efficace azione di orientamento, la quale va inquadrata in un percorso senza soluzione di continuità, pensato per fornire gli strumenti utili a qualsiasi persona, in qualunque momento della sua esistenza, per realizzare "la miglior vita possibile".

Come affermano in Premessa le *Linee guida per l'orientamento permanente* (MIUR, 2014, p. 2), «l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni».

Anche le successive, e più recenti, *Linee guida per l'orientamento scolastico* del dicembre 2022, conseguenti alla riforma prevista dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), con il parere positivo del Consiglio Superiore

della Pubblica Istruzione (CSPI), ribadiscono (vedi punto 4, comma 1, pag. 3) che

La persona necessita di continuo orientamento e ri-orientamento rispetto alle scelte formative, alle attività lavorative, alla vita sociale. I talenti e le eccellenze di ogni studente, quali che siano, se non costantemente riconosciute ed esercitate, non si sviluppano, compromettendo in questo modo anche il ruolo del merito personale nel successo formativo e professionale.

Per realizzare il diritto di ciascuno ad un idoneo percorso orientativo è necessaria un'azione educativa che prenda avvio dalla «promozione delle competenze orientative generali o di base, apprendibili durante l'età evolutiva e finalizzate all'acquisizione di una cultura dell'orientarsi e di un metodo nell'orientarsi» per proseguire verso la formazione delle «competenze orientative specifiche, volte a risolvere compiti che caratterizzano sfere di vita peculiari, quali quella della formazione e del lavoro» (Miatto, 2022, p.111).

La questione assume un carattere di particolare complessità se riferita ai soggetti con disabilità per i quali il MIUR ha fornito indicazioni attraverso le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009. Le specifiche azioni di orientamento descritte nella terza parte di quest'ultimo documento ministeriale non devono limitarsi ad «assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva» (Art.1.1, p.14), in quanto sono chiamate a rispondere alla necessità di «predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica» (art. 1.4, p.16).

L'orientamento scolastico vissuto e organizzato come accompagnamento della persona rappresenta dunque un'opportunità in cui il giovane può ri-progettarsi, rielaborando le proprie esperienze, dando loro un senso in un'ottica di sviluppo verso l'adulthood e verso veri spazi di autonomia reale. Allievo, famiglia, scuola, servizi, territorio devono sentirsi coinvolti in questo percorso di accompagnamento verso il diventare adulto promuovendo occasioni di inclusione sociale. Proprio per questo il secondo *Programma d'azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità* (2017), elaborato dall'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità sulla base delle disposizioni della legge n. 18 del 2009, ha sottolineato la necessità di garantire azioni di continuità tra orientamento, formazione e transizione al lavoro. Tale documento ha incorag-

giato la messa in atto di «percorsi educativi misti di istruzione, formazione professionale ed esperienze di lavoro, sulla base di accordi presi, per iniziativa della scuola, fra scuola, centri di formazione professionale e mondo del lavoro» (Miatto, 2022, p.111).

Occorre cogliere tutto questo come una grande opportunità per favorire il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro, dalla scuola ai centri educativi e occupazionali per persone disabili: un passaggio delicato dove spesso si possono avere intoppi deleteri nella costruzione dell'io della persona che rischiano di segnare in modo negativo, a volte per tempi molto lunghi, la percezione del mondo esterno alla scuola, vista ancora come l'ultima "occasione protetta". Questo vale sia per gli allievi che per i genitori che vivono in questo frangente le criticità della crescita e della transizione.

3.2. LA PERCEZIONE DEL VALORE INCLUSIVO DELL'ORIENTAMENTO DA PARTE DEI DOCENTI

In un contesto educativo, l'orientamento deve trovare le sue radici in un corretto atteggiamento e nelle convinzioni maturate da parte dei docenti, i quali devono saper cogliere il significato autentico del compito da intraprendere in questo ambito. È per questo motivo che il laboratorio "Orientamento e Progetto di Vita", riferito al primo ciclo d'istruzione, ha preso avvio da un confronto tra i corsisti in merito ai significati dei due termini in gioco.

L'analisi di esperienze e opinioni espresse attraverso la compilazione di un questionario tratto, con adattamenti, da *La dimensione orientativa nella professionalità docente* di Teresa Grange Sergi (2007) ha originato un dibattito su diversi aspetti dell'orientamento scolastico: la connotazione disciplinare o interdisciplinare, i destinatari (tutti i discenti o solo quelli frequentanti le classi conclusive), i docenti da coinvolgere (la totalità, ovvero solo una parte o singoli incaricati), la partecipazione di esperti esterni o di testimoni privilegiati.

L'ambito principale di analisi ha comunque riguardato la dimensione temporale del processo orientativo: nonostante le numerose discrepanze riferite rispetto alla quotidianità osservata, è stata unanimemente riconosciuta la necessità che il processo in questione venga condotto con continuità nell'intero arco della vita scolastica. Con riferimento a questo auspicio sono stati quindi analizzati alcuni documenti normativi, a partire dalle *Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012, p.12) le quali, ponendo l'accento sul progetto di vita dell'indivi-

duo, riassumono in questo modo il significato che deve assumere l'orientamento scolastico: «Tutta la scuola in genere ha una funzione orientativa in quanto preparazione alle scelte decisive della vita».

In proposito, va sottolineato che la stessa parola "pedagogia" è definita come «la scienza sociale che studia l'educazione e la formazione dell'essere umano nella sua interezza, ovvero lungo il suo intero ciclo di vita» (Pinto Minerva & Frabboni, 2013).

Tale definizione si accorda con una concezione di apprendimento in una prospettiva verticale di *lifelong learning* estesa alla dimensione orizzontale di *lifewide learning*, cioè ad un ambito riferibile anche al superamento dei luoghi deputati all'apprendimento (tradizionalmente scuola e università) e alla valorizzazione di ogni esperienza del soggetto. Queste ultime affermazioni – com'è stato evidenziato nel corso del dibattito – non escludono, ovviamente, il valore degli interventi specificatamente collocati in particolari momenti, come quelli del tradizionale passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al secondo grado d'istruzione. Si tratta, infatti, di collocare questa e altre azioni in un più ampio contesto formativo che trova nella scuola un ambiente privilegiato di riferimento. In altre parole, si deve ragionare in termini di orientamento permanente in chiave evolutiva, cioè non limitato all'individuazione della scuola da frequentare o della competenza professionale da acquisire, pur comprendendo tali aspetti fondamentali nell'esistenza di un individuo.

Nella Circolare Ministeriale del MIUR n. 43 del 15 aprile 2009 si legge a tal proposito:

Compito principale della scuola e di ogni docente, attraverso la sua disciplina, è quello di aiutare lo studente nello sviluppo perché possa realizzare integralmente sé stesso, potenziando le sue capacità per inserirsi in modo attivo e creativo nella società in rapida trasformazione. Perciò è riduttivo collocare le attività orientative solo nelle fasi di passaggio e transizione in relazione alle scelte da affrontare. Esso, essendo collegato alla formazione globale della persona e allo sviluppo dell'identità, deve attraversare ogni ordine e grado di scuola e ogni disciplina.

Da questa citazione si possono, tra l'altro, trarre importanti indicazioni anche in merito al carattere interdisciplinare della didattica orientativa, basata sul coinvolgimento attivo di ogni discente indipendentemente dall'età o dalla condizione personale, nonché alla necessità di condivisione di prassi educative da parte dell'intero team dei docenti che operano nelle classi.

Dopo aver riflettuto sulle connotazioni principali dell'orientamento scolastico, si è reso necessario un approfondimento in merito alla portata inclusiva dello stesso, inteso come strumento di sviluppo e di crescita delle potenzialità di ciascun discente in rapporto alla propria situazione personale. Il riferimento alla molteplicità delle condizioni e delle caratteristiche individuali degli studenti esprime, in tal senso, l'inclusività di un percorso destinato a compiersi lungo tutto l'arco di vita.

Per un futuro docente di sostegno è fondamentale interrogarsi in merito agli obiettivi educativi dell'azione orientativa, che possono essere così sintetizzati:

1. favorire la conoscenza di sé;
2. sviluppare la capacità di scegliere in modo consapevole e responsabile;
3. aumentare progressivamente le competenze progettuali;
4. far raggiungere risultati (a tutti gli alunni);
5. fornire informazioni in merito alle opportunità a disposizione.

Nell'ambito del laboratorio del primo ciclo è sembrato quindi opportuno analizzare ciascuna delle suddette aree di intervento utilizzando come strumento un secondo questionario, ricavato anch'esso dal lavoro di Teresa Grange Sergi (2007).

Altresì significativa è

l'esigenza di legittimare l'importanza di un concetto fondativo riferito al patto di corresponsabilità tra il docente specializzato di sostegno e il curricolare, per riconoscere il bisogno di potenziare l'efficacia di alcune buone prassi educativo-didattiche capaci di individuare obiettivi-cerniera e punti di contatto raccordati tra progettazione curricolare e individualizzata, allo scopo di confermare pieno valore alla dimensione del curricolo inclusivo e integrato (Gaspari, 2022, p.41).

Tutto il team docenti deve porsi e proporsi, anche alla luce del nuovo PEI-PdV, un cambiamento evolutivo nel modo di lavorare, proprio a partire dal ruolo svolto dal team stesso: pensare, agire, progettare collegialmente i vari interventi didattici, le varie scelte educative, le proposte evolutive per un futuro inclusivo dell'allievo. Questa evoluzione trova fondamenta solide in un PEI che da un lato vede il "qui e ora" degli apprendimenti, della partecipazione sociale in classe e nel territorio, e dall'altro coglie il "non ancora" con una visione ampia, lungimirante, prospettica verso l'adulità, l'autodeterminazione, l'indipendenza.

In tal senso, l'insegnante specializzato è agente provocatore-innovatore di possibili e alternativi Progetti di Vita: è un esploratore e orientatore di un nuovo senso e significato dell'esistenza, partendo dalle dimensioni fondative degli ambiti di vita e di autonomia dell'alunno con disabilità, riorganizzando opportunità e risorse in prospettiva evolutiva all'interno di un disegno progettuale intenzionalmente definito, rappresentato dal progetto esistenziale (Gaspari, 2022, p. 47).

3.3. LA SCOPERTA DELL'IDENTITÀ COME "PRESA DI COSCIENZA DEI PROPRI TALENTI E LIMITI" NELLA PROSPETTIVA DI CONQUISTA DELL'AUTONOMIA IN TERMINI DI "CAPACITÀ DI SCELTA"

Il successivo confronto basato sulle risultanze dell'indagine svolta tra i corsisti ha consentito di inquadrare i due obiettivi fondamentali dell'azione orientativa in campo scolastico: la costruzione dell'identità e la conquista dell'autonomia. Questi presupposti ben si coniugano con le affermazioni contenute nella *Risoluzione del Consiglio d'Europa* del 21/11/2008, documento elaborato – come si afferma in *Premessa* – con lo scopo di «integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente». In questo documento l'orientamento viene definito come

un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di:

- identificare le proprie capacità, competenze, interessi;
- prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione;
- gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate.

Come ebbe a dire Cesare Scurati nel 1976, sin dalla scuola dell'infanzia deve essere attivato un processo graduale di costruzione dell'identità come conoscenza di sé e di conquista dell'autonomia in termini di abilità da mettere in atto per prendere decisioni autonome e consapevoli. Non a caso, l'identità e l'autonomia sono inserite tra le finalità della scuola dell'infanzia definite nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (di cui al DM 16/11/2012 n. 254).

Con i corsisti si è dibattuto a lungo sul concetto di "identità come conoscenza di sé stessi": questo concetto ha portato a riflettere sul delicato

compito di porre il soggetto di fronte ad uno "specchio virtuale" che rifletta le caratteristiche del suo funzionamento, consentendo un'accettazione dei propri limiti mediata dal riconoscimento delle proprie potenzialità.

Si è poi analizzata la maggiore difficoltà di far intraprendere questo percorso di autoconsapevolezza ad un soggetto disabile per il quale la conquista della propria identità può rappresentare un momento di grande crisi. Tale presa di coscienza (più o meno profonda a seconda della situazione personale) richiede, infatti, il riconoscimento definitivo dell'impossibilità di utilizzo di una o più funzioni comuni alla maggior parte delle persone. Questo doloroso passaggio deve essere accompagnato dall'individuazione dei propri punti di forza, per consentire la formulazione di una personale prospettiva di vita che il soggetto in questione deve poter autonomamente elaborare e condividere con le figure di riferimento: educatori, docenti e soprattutto familiari.

3.4. PROBLEMATICHE PRESENTI NEL RAPPORTO SCUOLA/FAMIGLIA E RUOLO DEL DOCENTE DI SOSTEGNO NELLA PROMOZIONE DELL'ORIENTAMENTO INCLUSIVO

Il processo di accettazione è fondamentale nella vita di una persona con disabilità e richiede condivisione, in primo luogo con la famiglia.

In un interessante articolo pubblicato nel 2020 da Francesca Aprile si legge: «l'accettazione, pur non cambiando nulla della realtà stessa, può aiutare ad affrontare nel modo più sano ed efficace le diverse condizioni relative alla disabilità del bambino in quanto permette al genitore di elaborare un nuovo progetto di vita che tenga conto sia delle difficoltà che delle risorse».

È necessario tener presente che i genitori del minore con disabilità possono assumere diversi atteggiamenti corrispondenti alla risposta emotiva in linea con il livello di maturazione del rapporto che essi intrattengono con il proprio figlio.

Sono state quindi descritte e confrontate con l'esperienza diretta dei corsisti, alcune condotte di elaborazione che la famiglia pone abitualmente in atto prima di raggiungere l'accettazione della disabilità: esse possono concretizzarsi in un attaccamento eccessivo (iperprotezione), nel rifiuto totale, nella negazione della situazione o nella ricerca continua di soluzioni finalizzata a risolvere definitivamente il problema (Migliore, 2011). Questi atteggiamenti familiari influenzano la costruzione dell'identità del soggetto disabili-

le, in quanto possono creare nel bambino false aspettative, allontanandolo dalla consapevolezza della propria condizione. Al contrario, può accadere invece di trasmettere sfiducia e scoraggiamento attraverso un'implicita negazione del diritto di crescere, di diventare adulto, di avere una personalità e un'autonomia di scelta. In particolare, nella fase adolescenziale di vita del proprio figlio, i genitori possono avvertire un peso maggiore nella condivisione delle scelte che lo riguardano, come quelle legate all'individuazione del percorso successivo alla scuola dell'obbligo.

Uno dei ruoli fondamentali del docente di sostegno è quello di accompagnare la famiglia del minore disabile nel percorso di gestione dello stress e di conquista della capacità di stimolare la crescita e l'autonomia.

Non sempre, tuttavia, come si è potuto constatare anche dalla narrazione delle esperienze dei corsisti, esistono le condizioni ottimali per attivare una comunicazione basata sull'ascolto e sull'empatia che consenta lo sviluppo di un'efficace collaborazione.

Il docente di sostegno deve comunque essere consapevole del fatto che la costruzione di un "progetto di vita" condiviso con la famiglia deve necessariamente inquadarsi in tempi e spazi opportunamente progettati.

La gestione spazio-temporale della comunicazione con i responsabili dell'obbligo scolastico dei minori ha rappresentato un ulteriore argomento di discussione tra i corsisti, che sono stati guidati a riflettere sui luoghi abituali dei colloqui, sulla riservatezza degli ambienti in cui avvengono, sulla durata degli stessi, sulla quantità e qualità delle informazioni richieste e ricevute. Si è sottolineata l'importanza di comprendere – dopo la prima fase di conoscenza reciproca, in cui si individua il soggetto che si occupa prevalentemente delle comunicazioni con la scuola – se all'interno della famiglia esistano visioni discrepanti in merito all'entità dei problemi, nonché quali siano le aspettative, quali siano gli obiettivi che i genitori ritengono prioritari (sul piano cognitivo, sociale, in termini di indipendenza, di sicurezza, ecc.), e infine a che cosa vengano attribuite le inevitabili difficoltà scolastiche del figlio (inadeguatezza della didattica, problemi relazionali/emotivi, ecc.).

Al termine di questa fase si è rafforzata la convinzione che l'insegnante per il sostegno debba essere una fonte importante di aiuto e di supporto per la famiglia dell'alunno con disabilità, che ancora troppo spesso viene lasciata da sola nel suo ciclo di vita.

3.5. INDIVIDUAZIONE DI PRASSI CONDIVISE TRA ORDINI DI SCUOLA

Ogni passaggio della vita di una persona rappresenta di per sé un'opportunità e allo stesso tempo un momento di crisi. Questo vale anche per i vari passaggi tra ordini di scuola e viene amplificato negli studenti con disabilità: il domani (per esempio il passaggio alle mitiche "superiori") rappresenta una nuova possibilità, uno sgancio da modalità magari stereotipate, uno slancio verso nuove richieste, prestazioni, opportunità di sperimentazione anche di autonomie personali. Ma porta in sé anche paure, abbandoni, incertezze. Non solo nell'allievo ma anche e soprattutto nei genitori che vedono il loro figlio crescere, senza magari essere ancora pronti a questo "lasciare andare", intravedono i rischi, la vulnerabilità, le sfide dell'adolescenza.

Tutto questo richiede al mondo scuola, insegnanti *in primis* e ai tecnici dei servizi, un nuovo modo di presa in carico, sottolineato spesso anche dalle associazioni delle famiglie di persone con disabilità, che si connota come processo longitudinale senza interruzioni e che cura con particolare attenzione proprio questi passaggi così delicati dove, di norma, si cambiano anche i riferimenti nelle ASL e nei team docenti (a solo titolo esemplificativo il passaggio dai servizi di neuropsichiatria ai servizi per la disabilità in età adulta o ai centri di salute mentale).

Guichard (2007) sottolinea che questi passaggi rimandano anche a quattro principali significati:

- il cambio di *status* tra una carriera e l'altra;
- il cambiamento indotto da eventi casuali nei vari ambiti di vita personale (interruzioni di percorsi scolastici o di tirocini, cambio di istituto scolastico, cambio di residenza, aggravamento medico);
- le transizioni o trasformazioni dei vari contesti in cui uno studente è inserito (riorganizzazione interna dei servizi, fine di un percorso terapeutico o riabilitativo sia per limiti di età ma anche per mancata sostenibilità economica);
- il soggettivo desiderio di cambiamento all'interno della ricerca di realizzazione personale legata a bisogni, valori, desideri, aspettative personali.

Si comprende già da questi primi elementi come i passaggi tra ordini di scuola, tra vita scolastica e vita occupazionale, tra servizi finanche il passaggio alla terza età devono indurre la persona (e i caregiver) ad un ripensamento di sé, a nuove definizioni progettuali e a nuove prospettive di vita.

Gli insegnanti e i professionisti dell'ambito socio-sanitario non possono assolutamente avere un ruolo marginale in questi frangenti e non possono ridurre il proprio intervento a semplici passaggi di informazioni e di riferimenti burocratici o a un servizio di consulenza. Occorre, invece, ripensare a questi momenti come occasioni di autodeterminazione, di progettazione personale, di sperimentazione di controllo sulla propria vita. Nella fase dell'orientamento, tutto questo si amplifica: finisce proprio un'epoca (quella scolastica segnata da contenuti, scadenze, programmi prestabiliti) e se ne apre una adulta, incerta ma ricca di possibilità (tirocini, lavoro, esperienze con i Servizi di Integrazione Lavorativa, Centri Diurni, Comunità alloggio, gruppi appartamento). E in questo specifico momento, va alimentato un pensiero adulto nei soggetti coinvolti, vanno eliminati gli stereotipi del disabile come "eterno bambino", vanno invitati i genitori a trasformare in concretezza quel "pensami adulto" che il proprio figlio, in varie modalità, sta comunicando.

Altrettanto significativa e fondamentale diviene la collaborazione tra insegnanti, individuata oggi come una buona prassi necessaria nei contesti educativi moderni che si vogliono definire inclusivi. A differenza del passato, docenti curricolari e specializzati dovrebbero lavorare assieme a beneficio di tutti gli studenti (dimensione inclusiva). Il Decreto del MIUR del 30 settembre 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, all'articolo n.2 dell'Allegato A afferma che il futuro docente specializzato per il sostegno dovrà possedere «competenze per co-ideare, co-monitorare e co-condurre progetti innovativi finalizzati a promuovere il processo di integrazione all'interno del contesto classe». Immaginiamo, in termini longitudinali, che valore possano avere questi concetti nel passaggio tra ordini di scuola, tra classe e classe, tra istituti (nei non rari passaggi da scuola a scuola degli studenti disabili), tra scuola, lavoro, servizi sociali alla persona. Parole come *collaborazione*, *équipe*, *trasversalità*, *partenariato* devono diventare elementi fondanti della professionalità dei docenti e degli operatori dei servizi in ottica inclusiva.

3.6. SINERGIE TRA SCUOLA E TERRITORIO NELL'OTTICA DELL'ORIENTAMENTO INCLUSIVO

Gli argomenti appena trattati al capitolo precedente aprono riflessioni e sollecitazioni operative sul tipo di rapporto che esiste tra i vari attori della famosa rete scuola-lavoro. Pasqualotto e Lascioli insieme a collaboratori

dell'ULSS n° 2 del Veneto in un recente articolo del 2023 evidenziano come il PCTO possa rappresentare, nell'attuale normativa scolastica italiana, un'occasione privilegiata per acquisire abilità spendibili nel mondo del lavoro: «[...] lo studente con disabilità ha modo di sperimentarsi in contesti diversi da quelli conosciuti in precedenza, caratterizzati da spazi, relazioni, mansioni e aspettative molto diversi da quelli scolastici». Anche se la normativa vigente prevede di poter svolgere questa esperienza formativa all'interno della scuola, in quanto ambiente conosciuto e protetto, si ritiene opportuno valutare il più possibile l'attivazione di collaborazioni e convenzioni con contesti esterni, studiandone tempi, frequenza e modalità in modo innovativo e aderente al soggetto stesso (ad esempio per poche ore al giorno e/o in 1-2 giorni alla settimana). Questa occasione diviene utile anche per coinvolgere la famiglia stessa nella visione adulta del proprio figlio, ormai prossimo alla maggiore età e all'uscita dal mondo scolastico, e per attivare i servizi socio-sanitari territoriali e di collocamento al lavoro, in particolare il Servizio di Integrazione Lavorativa – SIL, che hanno competenze specifiche nell'inserimento lavorativo ai sensi della Legge 68/1999 recante *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*. L'attivazione di questa rete è a tutt'oggi considerata una buona prassi operativa in quanto permette al soggetto e alla sua famiglia di sentirsi preso in carico nel passaggio all'adulthood e in questa transizione, come più volte sopraccitato, molto delicata. Condividere tra vari enti, informazioni relative allo studente con disabilità (percorso formativo, desideri, bisogni, aspettative, punti di forza e debolezze), permette di evitare rischiosi fallimenti dannosi all'autostima del soggetto e che spesso lo portano ad una sfiducia nei confronti di una reale inclusione nel mondo del lavoro. I servizi, opportunamente e astutamente coinvolti per tempo in tale progetto formativo, si dovranno occupare anche di mediare l'inserimento nelle realtà aziendali affrontando e valutando atteggiamenti, visioni, rappresentazioni, percezioni nei confronti della persona disabile che possono condizionare l'accoglienza e lo svolgimento dei tirocini.

Una corretta presa in carico dello studente con disabilità, proprio partendo dal PCTO, diviene quindi un'opportunità "sul campo" per preparare il passaggio dalla scuola al lavoro in una modalità inclusiva che genera prospettive di vita adulta realistica e di qualità proiettando il disabile e la sua famiglia in una dimensione di vita indipendente.

Concludendo, l'orientamento inclusivo è finalizzato al raggiungimento della "vita indipendente" che si concretizza, per le persone con disabilità, nella «possibilità di vivere la propria vita come qualunque altra persona,

prendendo le decisioni riguardanti le proprie scelte con le sole limitazioni che possono incontrare le persone senza disabilità» (vedi punto 6 delle *Linee Guida per la presentazione da parte delle Regioni di proposte di adesione alla sperimentazione del modello di intervento in materia di vita indipendente e inclusione nella società delle persone con disabilità per l'anno 2017*).

In tale prospettiva si realizza quanto esplicitato nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con disabilità che, all'articolo 19 (*Vita indipendente e inclusione nella società*) riconosce il diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella società, con la stessa libertà di scelta delle altre persone grazie a misure efficaci e adeguate al fine di facilitare il pieno godimento da parte delle persone con disabilità di tale diritto e la loro piena integrazione e partecipazione nella società.

BIBLIOGRAFIA

- Gaspari, P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di Vita. L'esigenza di una rinnovata professionalità del docente specializzato. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3), pp. 39-55.
- Grange Sergi, T. (2007). La dimensione orientativa nella professionalità docente. In T. Grange Sergi (a cura di), *L'orientamento nella progettualità educativa*. Lecce, Pensa MultiMedia.
- Guichard, J. (2007). Transition. In J. Guichard (a cura di), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Parigi, Dunod, pp. 427-435.
- Marcarini, M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Rivista Formazione, Lavoro, Persona*, Anno II, n. 5, pp. 153-171.
- Miatto, E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, 23(6), pp. 110-118.
- Migliore, M. (2011). Il processo di accettazione del figlio con disabilità. *Rivista delle scuole di formazione APC e SPC*, 6, pp. 15-31.
- Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2023). L'avvio al lavoro della persona con disabilità nella prospettiva dei Servizi specialistici di mediazione. Gli esiti di un percorso di formazione e ricerca. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(1), pp.51-68.
- Pavone, M. (a cura di) (2010). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento, Erickson.
- Pinto Minerva, F. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di Pedagogia e didattica*. Bari, ed. Laterza.
- Scurati, C. (1976). *Orientamento ed educazione: considerazioni pedagogiche*. Roma, Armando editore.

SITOGRAFIA

- Aprile, F. (2020). *Affrontare la diagnosi di disabilità di un figlio: l'importanza del supporto alla famiglia durante il processo di elaborazione della diagnosi*. Disponibile al link: <https://www.centronovamentis.it>, sito consultato in data 20 ottobre 2023.
- Consiglio d'Europa, *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 — Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente*. Disponibile al link: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A42008X1213%2802%29>, sito consultato in data 15 ottobre 2023.
- https://it.wikipedia.org/wiki/Convenzione_delle_Nazioni_Unite_sui_diritti_delle_persone_con_disabilit%C3%A0, sito consultato in data 20 ottobre 2023.
- <https://it.wikipedia.org/wiki/Pedagogia>, sito consultato in data 20 ottobre 2023.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2018). *Linee Guida Vita Indipendente anno 2017* in <https://www.lavoro.gov.it/notizie/pagine/linee-guida-vita-indipendente-anno-2017>, sito consultato in data 17 ottobre 2023.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017). *Proposta di Il programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità in attuazione della legislazione nazionale e internazionale ai sensi dell'art. 3, comma 5, della legge 3 marzo 2009, n° 18*. Disponibile al link: <https://www.lavoro.gov.it/notizie/Documents/Il-Programma-di-azione-biennale-disabilita.pdf>, sito consultato in data 18 ottobre 2023.
- MIUR (2022). *Linee guida per l'orientamento* in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>, sito consultato in data 20 ottobre 2023.
- MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Disponibile al link: https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot4232_14.pdf, sito consultato in data 20 ottobre 2023.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Disponibile al link: https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf, sito consultato in data 17 ottobre 2023.
- MIUR (2011). *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*. Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>, sito consultato in data 15 ottobre 2023.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Disponibile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>, sito consultato in data 22 ottobre 2023.

MIUR (2009). *Piano Nazionale di Orientamento: "Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita". Indicazioni nazionali*. Disponibile al link: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/cm43_09.html, sito consultato in data 20 ottobre 2023.

4. Le tecnologie: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza nel corso TIC dedicato al II grado

FABRIZIO TAVAGNUTTI

Mi chiamo Fabrizio Tavagnutti, di formazione architetto. Ho lavorato come progettista e come grafico. Da qualche anno mi dedico solo all'insegnamento, trovo importante e di grande soddisfazione coltivare delle buone relazioni con gli studenti per crescere e maturare insieme. Sono stato docente delle materie di Arte e immagine e Tecnologia, ho una specializzazione per le attività di Sostegno didattico agli alunni con disabilità nelle scuole secondarie di primo grado. Sono l'Animatore digitale scolastico dell'Istituto Comprensivo Gorizia 2, promuovo l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione come veicolo per una buona didattica in accordo alle Linee guida ministeriali. Sono professore a contratto del corso TIC per le attività di Sostegno dell'Università di Trieste.

4.1. INSEGNANTE – STUDENTE: LE ASPETTATIVE RECIPROCHE NEL CORSO TIC

Ho voluto organizzare il corso in modo che tutte le proposte fossero il più oggettive possibili. Esistono innumerevoli software che aiutano a compensare le carenze in modo molto simile tra loro, ho cercato di presentarne il più possibile e per ogni applicazione scelta ho proposto sempre delle alternative che potessero incontrare le esigenze della maggior parte degli studenti. Durante lo svolgimento del corso ho raccolto tutti i software didattici, presentati e non, tramite delle piattaforme online, con l'intento di dare avvio ad un rapporto di Flipped Learning tra i corsisti e me. La Flipped Learning, didattica capovolta, attiva un processo di coinvolgimento tra tutti i partecipanti, favorendo un apprendimento misto: l'approccio è stato molto efficace, lo scambio tra virtualità del collegamento Teams e il lavoro autonomo gestito dal proprio computer, ha permesso uno scambio di esperienza pro-

ficuo, in cui tutti i partecipanti, compreso me, hanno acquisito nuove conoscenze. La strategia della Flipped Classroom è richiamata, dal 2014, nelle Idee d'innovazione ispirate dal Manifesto delle Avanguardie educative e dai suoi 7 Orizzonti di riferimento (INDIRE, 2014), si prefigge l'obiettivo di creare una rete per concorrere a superare limiti e inerzie a livello didattico, strutturale e organizzativo, in una società della conoscenza in continuo divenire (Mughini, 2023).

Dalle discussioni con i corsisti e tramite sondaggi conoscitivi di inizio e fine corso, traspare una generale impreparazione alle TIC e all'approccio alla didattica supportata dal digitale, motivo per il quale ho previsto delle lezioni a carattere generico sull'informatica applicata alla didattica e alla alfabetizzazione digitale di base.

Il gruppo di corsisti ha esplicitato le proprie competenze informatiche attraverso dei commenti utili per la progettazione bilanciata dei contenuti da proporre. Il livello di preparazione nell'ambito della didattica digitale si è rivelato molto differenziato rendendo complicato e difficoltoso riuscire ad offrire una proposta di TIC ponderata.

Esemplificativo è il caso della corsista che apprende con difficoltà l'utilizzo del software per la composizione grafica Adobe Express: da studentessa si cimenta per la prima volta nella realizzazione di grafiche ottenendo ottimi risultati. Durante la condivisione del lavoro alla fine della lezione, prende parola un corsista con competenze da grafico, espone ai compagni il suo lavoro, e sostiene che la TIC utilizzata fa già parte delle sue competenze che sono di gran lunga superiori alla mia richiesta. Riporto questo fatto perché è utile a comprendere che la difficoltà di bilanciare le proposte, si ripropone sotto forma di valutazione delle competenze nel momento del tirocinio del corsista, soprattutto quando è concomitante con il percorso di PCTO. A conferma di ciò: la corsista, diventata abile nella composizione grafica, si è trovata a confrontarsi con un caso di un ragazzo frequentante il quinto anno di un istituto tecnico ad indirizzo grafico. Il professore le ha fatto divieto di utilizzo di un software che, realizzato per essere pratico e immediato, si discosta completamente da quello che è l'approccio professionale che è richiesto nella composizione di una grafica, in quello specifico caso pubblicitaria.

Il software Adobe Express, utilizzato in larga misura durante l'intero corso TIC, propone delle grafiche, spesso limitatamente personalizzabili, che hanno la particolarità di essere già confezionate e composte, affinché rappresentino, per colori e forme, quelle immagini che siamo abituati a vedere nel quotidiano, e che seguono le correnti artistico commerciali più comuni.

È evidente che la composizione immediata e preconfezionata non possa coesistere in un contesto scolastico in cui è richiesto lo sforzo del comporre a discapito del tempo, questo è però l'ambito in cui il corso TIC deve operare.

L'obiettivo principale è che la formazione digitale dell'insegnante possa essere la più varia possibile, in modo da conoscere gli strumenti necessari per affrontare le esigenze di compensazione didattica di ogni studente.

4.2. IL LABORATORIO TIC: SVILUPPO E OBIETTIVI

La progettazione del laboratorio TIC ha previsto come obiettivo il raggiungimento di competenze che si rifanno alla dimensione del saper fare (MIUR, 2012).

L'insegnamento e la trasmissione di conoscenze non fanno parte di quella scuola che guarda all'attivazione di competenze trasversali che non possono essere attribuite ad un'unica e specifica materia. La progettazione del percorso ha quindi previsto delle attività laboratoriali specificando dei riferimenti sui quali esercitare il proprio saper fare didattica.

I riferimenti alle competenze da acquisire sono stati i seguenti:

- capacità di analisi del potenziale delle TIC;
- capacità di ricerca della TIC come strumento digitale di compensazione;
- capacità di utilizzo delle TIC per dare supporto ad ogni forma di inclusione;
- capacità di ricorrere consapevolmente all'utilizzo delle TIC.

I riferimenti alle competenze non possono essere assimilabili a degli specifici saperi, nell'insieme però definiscono una delle caratteristiche fondamentali dell'insegnante che si pone, con autonoma capacità di agire, a disposizione e a supporto del miglior modo di apprendere dello studente.

Per fronteggiare i problemi in modo efficace, l'insegnante deve sapere organizzare in modo consapevole le proprie risorse, le conoscenze e i talenti in un'unica caratteristica che può essere valutata in soli termini di autonomia e responsabilità. Ho messo spesso in rilievo l'importanza di fare a scuola una didattica per competenze e di come sia necessario che lo stesso nostro modo di operare con gli alunni debba anche essere il nostro modo di apprendere nuove competenze, nello specifico le TIC.

Apprendere per competenze fa riferimento ad una persona protagonista del proprio sapere che di fronte a qualsiasi situazione o problema si met-

te in gioco in un modello di ricerca-azione e, tramite quello che sa fare, trova con passione una soluzione appropriata al contesto (MIUR, 2016).

Il laboratorio è stato organizzato secondo una didattica di cooperazione tra corsisti. La strategia ha permesso di sperimentare direttamente le metodologie del tutoring nel gruppo di insegnanti-studenti. Il lavoro di gruppo è stato utilizzato per le attività complesse che richiedevano capacità di ascoltare e collaborare tra colleghi, esattamente quello che accade nel quotidiano nelle classi delle scuole secondarie, in cui gli insegnanti cercano di attivare tutti i possibili processi necessari alla buona integrazione e inclusione di tutti gli studenti in un gruppo di pari.

Le lezioni sono state divise in due parti: 60 ore di lezione laboratoriale collaborativa, 15 ore di consulenza in rapporto 1:1, ma aperte all'ascolto per tutto il gruppo.

Modulazione dei tempi nelle lezioni laboratoriali collaborative:

- ripresa di contenuti affrontati e non acquisiti;
- esposizione di nuove applicazioni per la didattica;
- composizione collaborativa di una TIC;
- discussione e domande relative agli esiti delle composizioni.

Incontri per consulenze: i corsisti, uno alla volta, in ordine secondo un elenco da compilare, mi hanno posto questioni tecniche e informative. Benché lo scopo degli incontri fosse quello di dare aiuto in modo univoco e personale ad uno specifico corsista, sono stati aperti a chiunque volesse ascoltare il colloquio.

Nell'introduzione al corso ho specificato quali fossero i miei intenti, penso però che solo dopo l'esperienza vissuta, e solo alla fine del corso, sia risultato chiaro a tutti come le mie lezioni volessero soltanto essere d'aiuto alla didattica. In nessun modo le tecnologie e le strategie che ho proposto possono trasformare l'apprendimento, è soltanto la nostra capacità di utilizzo di una TIC che può avere come effetto l'apprendimento efficace.

Questa premessa per introdurre la valutazione finale del corso, che è stata effettuata da tutti gli studenti tramite una presentazione del proprio lavoro svolto durante l'anno. Mediante l'utilizzo di un'applicazione di presentazione multimediale dei contenuti, i corsisti hanno dimostrato e verificato l'acquisizione delle competenze pedagogiche e didattiche necessarie per affrontare qualsiasi bisogno educativo specifico, osservando una progettazione inclusiva.

4.3. L'INSEGNANTE "TIC"

Il docente è chiamato ad insegnare in una scuola in cui internet e la tecnologia annullano i vincoli di spazio e tempo, e fanno sì che insegnanti e studenti abitino un ambiente digitale in cui vita pubblica e privata, dimensione analogica e digitale, siano integrate tra loro e richiedano nuove e specifiche competenze (Troia, 2022). L'ultimo *Piano Nazionale per la Scuola Digitale* pianifica chiaramente il processo di trasformazione digitale della scuola italiana, introducendo curricula innovativi, metodologie didattiche innovative, STEM, imprenditorialità digitale, contenuti digitali e biblioteche innovative. In accompagnamento a questo progetto vuole formare un personale scolastico capace di gestire l'innovazione e tradurla in una didattica digitale e di competenze.

Il corso TIC è uno degli strumenti che i nuovi docenti hanno a disposizione nel loro percorso di specializzazione, permette loro di acquisire le competenze digitali di cui si fa riferimento nelle *Linee guida nazionali* nel contesto de *La Buona Scuola*. La nuova didattica digitale si configura come uno strumento abilitante, un volano di cambiamento per promuovere una scuola aperta e inclusiva all'interno di una società in continua trasformazione (MIUR, 2016).

Solitamente propongo un'introduzione alle mie lezioni sfruttando tecnologie di presentazione sempre diverse, cerco di stimolare l'innovazione nei corsisti, incoraggiando un'ampia adozione delle TIC in ogni ambito scolastico. Gli alunni della scuola, i cittadini attivi del futuro, vivono già un ambiente digitale del quale, spesso, non hanno reale coscienza. La maggior parte dei servizi online, le biglietterie dei servizi pubblici, le applicazioni sui cellulari in genere, sono supporti alla loro vita ai quali vanno educati. In quest'ottica ho dovuto progettare un corso per il quale non c'è modo alternativo di porsi se non quello di utilizzare un linguaggio digitale per una didattica che guarda alla tecnologia e ai prodotti multimediali. Dalla prima all'ultima lezione ho cercato di rafforzare la fiducia e l'apertura ad una didattica digitale, ponendo attenzione al modo di usare le tecnologie comunicative: dobbiamo adattare l'informatica al nostro ambiente e conservare la forma del controllo sul contesto.

Riporto uno dei commenti che mi sono stati inviati tramite sondaggio: «La capacità del docente è anche quella di saper fare una buona analisi del bisogno e dei prerequisiti in classe, per riuscire concretamente a realizzare interventi capaci di catturare l'attenzione e migliorare l'apprendimento». La

considerazione della corsista mi ha trovato particolarmente affine nel modo di agire quando mi appresto alla progettazione di un'attività. Così come il laboratorio di TIC è stato composto affinché tutti abbiano potuto raggiungere delle buone competenze digitali, così vanno progettate le attività didattiche che richiedono un supporto digitale per affrontare un percorso di crescita.

Agire sull'apprendimento facendo uso di tecnologie multimediali solleva dei problemi che riguardano la trasformazione dell'ambiente che conosciamo: i settori interessati dalle TIC sono sempre più diffusi e, come per il nostro canale Teams, rappresentano una vera e propria produzione del sapere. Nel percorso laboratoriale che propongo, un corsista si trova ad essere protagonista del proprio apprendimento: dalle basi dell'informatica diviene capace di creare un prodotto multimediale che è progettato sulle esigenze di un alunno con un bisogno specifico di apprendimento e che diventa applicazione reale nel raggiungimento delle competenze durante lo svolgimento del progetto inclusivo. Il rischio è che lo studente che viene sottoposto a questa didattica non sia capace di spiegare e comprendere il funzionamento di tale sistema. Questo punto di vista può essere proiettato anche verso l'insegnante che non ha ancora capacità di gestione di una didattica digitale e che non comprende le regole dell'esercizio del governare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La comprensione della rappresentazione della realtà ci permette di essere protagonisti del nostro apprendimento sapendo come adattare le risorse digitali al nostro funzionamento. Durante (2019) si chiede se nel futuro adatteremo le strade con corsie riservate alle automobili che si guidano da sole o se programmeremo le automobili affinché si adattino al nostro ambiente. Il quesito si rifà alla capacità di analisi del contesto e del sapere interagire nell'ambiente integrando le competenze chiave di cittadinanza (*Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2009).

Nelle lezioni online spesso mi allerta quel suono che ormai d'istinto mi fa guardare verso l'icona della mano alzata: è l'avviso che qualcuno vuole interrompere la lezione per chiedere un'ulteriore spiegazione e spesso accade che ci siano delle lamentele in seguito a queste sospensioni. La situazione è sempre difficile da gestire e interpretare: insegnanti-studenti pomeridiani che reagiscono come quegli studenti del mattino ai quali va insegnata l'empatia e lo spirito di collaborazione.

Per placare i corsisti indispettiti è sempre molto efficace fare il confronto della nostra realtà educativa con il contesto scolastico in cui operiamo,

dove ci troviamo quotidianamente nella stessa situazione, e ripetere un passaggio di una spiegazione fa parte della didattica alla quale dovremo essere abituati. Accetto, comunque, molto volentieri l'interruzione e riprendo sempre la spiegazione da dove mi viene chiesto, è importante il processo di apprendimento e l'acquisizione delle competenze, non la composizione multimediale finale. Il concetto è molto semplice e fa sicuramente parte dell'educazione dei corsisti, anche di quelli che lamentano l'interruzione. È in questi momenti che mi rendo conto che i problemi di "tutto e subito" o di "multitasking" che riscontro alla scuola Secondaria di primo grado sono comuni negli specializzandi anche in un corso di formazione in cui l'obiettivo è quello di apprendere. Pagliari li chiama i "figli della fretta", agiscono rapidi anche se sanno che la preparazione nasce da competenze acquisite e dalla capacità di agire lucidamente (Pagliari, 2022). L'applicazione dell'insegnamento in una materia astratta o il partecipare ad un laboratorio didattico dalla parte dello studente, li mette però alla prova e spesso li fa cedere alla voglia di un risultato immediato che è contrastante con l'idea della didattica per competenze. Riporto un commento tratto da un sondaggio che ho somministrato: «Non mi sono piaciute le TIC dei fumetti perché ritengo possano essere utilizzate maggiormente nella scuola primaria». L'opinione espressa a fine del corso TIC, dimostra che lo strumento digitale sia stato gestito con superficialità per molteplici motivi: assumendo come necessità, per una buona didattica, la conoscenza di numerosi strumenti multimediali di compensazione, rende di per sé utile l'esperienza anche in una TIC che compone fumetti; la correlazione tra poca utilità di un prodotto digitale a fumetti e la scuola secondaria di secondo grado non sussiste nel momento in cui comprendiamo che la progettazione di un prodotto multimediale di supporto alla didattica guarda alle necessità dello studente, ed è trasversale per competenze acquisite al di là del grado scolastico. Ritengo che tutti i corsisti del mio laboratorio debbano conoscere la più ampia possibilità di tecnologie e strategie di insegnamento ed essere pronti a qualsiasi tipo di didattica, anche quella che guarda alle competenze minime. Un insegnante deve rendersi disponibile ed essere capace di rispondere alla diversità dei bisogni educativi della classe e di qualsiasi studente, individuando nell'utilizzo delle TIC uno dei descrittori necessari all'individualizzazione, alla personalizzazione di progetti includenti, e ad ogni attività scolastica che abbia come fine il raggiungimento del successo formativo di tutti gli studenti.

4.4. IL LUOGO DELLE TIC

Con luogo delle TIC intendo un duplice spazio, uno personale e uno virtuale. Il primo è quello in cui operiamo nel momento in cui andiamo a utilizzare un software per qualsiasi necessità. Gran parte del corso tratta di tutte quelle applicazioni che agevolano lo studio mnemonico o tutti i processi didattici e di apprendimento tramite piccoli giochi e moduli interattivi. L'assimilazione ludica che è offerta da queste applicazioni permette la definizione di un nuovo spazio per l'apprendimento: non serve più la scrivania di una camera, ma soltanto un telefono per esercitarsi con le domande di un quiz, per riempire un cruciverba o per riordinare cronologicamente degli eventi. Il primo luogo delle TIC è quindi quello spazio che esiste nel momento in cui ne determiniamo la necessità.

Il secondo spazio, più virtuale, è quello dello spazio cloud dell'applicazione Microsoft Teams che è la piattaforma che viene utilizzata per erogare le lezioni online. Le interazioni e le attività che durante il corso sono state create dagli studenti e da me sono registrate e riposte in quello spazio che le ha trasformate in documenti e ora fanno parte di un archivio accessibile a tutti gli utenti. Lo spazio virtuale contenente tutti gli oggetti ci permette di consultare e scambiare materiale, con grande facilità possiamo trovare correlazioni con le nostre esigenze (Ferraris, 2020).

Ho esposto questa visione del luogo delle TIC nel primo incontro, e ho dato inizio alle lezioni proponendo a tutti i corsisti la registrazione del proprio profilo a due piattaforme per la raccolta di dati: Google Blogger e WeSchool. Ho invitato tutti ad utilizzare costantemente come supporto personale alla didattica tutte le attività, e le proprie creazioni sono state archiviate in uno spazio cloud personale in modo da essere accessibili, consultabili e condivisibili nel tempo, secondo le proprie necessità educative. La prima attività digitale è quella di affidare una presentazione di noi stessi ad un avatar, una proiezione grafica di noi stessi in versione digitale. Peters definisce questo tipo di rappresentazioni come degli spettri che estendono il nostro spirito e comunicano con gli altri, ma non ci offrono una presenza fisica (Peters, 2005).

Accedere al nostro archivio di TIC da qualsiasi luogo deve essere considerato come la conclusione del percorso che ci ha portati a delineare le strategie e i metodi didattici che si adattano al nostro modo di fare didattica. Durante le lezioni ho sempre cercato di stimolare il confronto tra i corsisti e di favorire il tutoraggio reciproco nelle attività di gruppo. In più studenti mi

hanno comunicato che il mio sforzo è stato apprezzato e ritenuto opportuno come strategia di insegnamento, ha avuto però completa efficacia solo quando il confronto è avvenuto in presenza. Considerando le TIC come un supporto all'apprendimento astratto, trattarle in una soluzione di didattica a distanza le rende ancora meno concrete e più complicate da percepire come compensazione e supporto scolastico.

Pensando alla scuola che viviamo nel quotidiano, si può riflettere su quanto le TIC facciano già parte di un ambiente al quale siamo abituati da insegnanti, ma che è completamente cambiato da quando lo frequentavamo da studenti. Il corso ha previsto la pubblicazione di materiale multimediale sempre all'interno di servizi digitali nei quali la protezione della propria privacy è molto accurata, dopo l'utilizzo non rimangono tracce esistenziali (Mayer-Schönberger, 2016) di utilizzo da parte dell'utente.

L'introduzione delle TIC nella scuola porta con sé tutto il potenziale educativo che un insegnante, tecnologicamente competente, può esprimere attraverso una didattica multimediale. In questo caso il luogo delle TIC è sì l'ambiente classe, ma soprattutto lo spazio didattico che agevola lo svolgimento di una lezione tramite una connessione multimediale, tra il docente che propone un contenuto e lo studente che lo recepisce integrandolo secondo le proprie caratteristiche di apprendimento.

Un corsista ha espresso una sua opinione riguardo all'utilità di uno spazio condiviso: «Il lavoro di gruppo mi ha agevolato, grazie al confronto con colleghi più esperti e sicuri. Il massimo per me è allenarsi, capire che si può migliorare, ampliare competenze, saper cogliere suggerimenti, non fermarsi a ciò che già si conosce». Il commento mi ha colpito perché mi trova in grande accordo di pensiero, la riflessione che condivido esprime delle esperienze che sono comuni alla mia formazione e mi hanno aiutato a raggiungere efficacemente gli obiettivi che mi sono posti.

Il luogo delle TIC che preferisco è quello della collaborazione che trovo fondamentale per il successo dell'istruzione. Lavorare insieme ad un collega con il quale condividere le proprie idee e risorse aiuta ad ampliare le conoscenze. La struttura del corso ha previsto la successione delle fasi di pianificazione, condivisione delle risorse, riflessione. Ogni momento è stato caratterizzato dall'osservazione reciproca sul proprio operato in un'ottica di autovalutazione e di miglioramento dell'efficacia del proprio modo di insegnare.

Lo spazio che abbiamo creato è stato un processo dinamico e impegnativo, un percorso di formazione per tanti faticoso ma, alla fine, gratificante per tutti.

BIBLIOGRAFIA

- Avallone, F., & Buonaretti, M. (a cura di) (2003). *Benessere organizzativo. Per migliorare la qualità del lavoro nelle amministrazioni pubbliche*. Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- Durante, M. (2019). *Potere computazionale: L'impatto delle ICT su diritto, società, sapere*. Sesto San Giovanni (MI), Meltemi.
- Mayer-Schönberger, V. (2016). *Delete. Il diritto all'oblio nell'era digitale*. Milano, Egea.
- Pagliari, L. (2022). *#Cuoriconnessi. Cyberbullismo, bullismo e storie di vite online*. Bologna, Poligrafici Il Borgo.
- Peters, J.D. (2005). *Parlare al vento. Storia dell'idea di comunicazione*. Roma, Meltemi.
- Taddio, L., & Giacomini, G. (a cura di) (2020). *Filosofia del digitale. L'esplosione della registrazione*. Sesto San Giovanni (MI), Mimesis.
- Troia, S. (2020). *Insegnare nel XXI secolo. Dalla scuola alla cittadinanza digitale*. Torino, Pearson.

SITOGRAFIA

- Adobe Express. <https://www.adobe.com/it/express/>
- EdTech Weschool. <https://www.weschool.com/it/>
- Google Blogger. <https://www.blogger.com/>
- INDIRE (2014). *Manifesto delle Avanguardie educative*. <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf>
- Microsoft Teams. <https://www.microsoft.com/it-it/microsoft-teams/>
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 – La Buona scuola*. https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/29-32.pdf
- MIUR (2016). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf
- Mughini, E. (2023). <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4811.pdf>

Raccomandazione del Consiglio europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente. 2009/962/CE <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>

5. Le tecnologie: obiettivi, contenuti e riflessioni rispetto all'esperienza nel corso TIC dedicato al I grado

ANGELA MAFALDA

Ingegnere ambientale. Attualmente insegnante di Tecnologia e Potenziamento d'Informatica a tempo indeterminato presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "Italo Svevo" di Trieste. Fa parte del Team di Progetto per il Piano SCUOLA 4.0 (PNRR) presso la scuola "Italo Svevo" in cui presta servizio. Insegnante Specializzata nelle attività di sostegno per la Scuola Secondaria di Secondo Grado. Collabora con l'Università di Trieste in qualità di docente in "Nuove Tecnologie per l'Apprendimento" per il Percorso di Specializzazione per le attività di Sostegno.

5.1. PREMESSA

Con mia grande soddisfazione, ho avuto il piacere di seguire il "Percorso di formazione per le attività sul sostegno agli alunni con disabilità" sotto una duplice veste: prima in qualità di studente (V Ciclo, a.a 2019-2020), poi come docente per l'insegnamento delle "Nuove Tecnologie per l'Apprendimento (TIC)" (VII Ciclo, a.a. 2021-2022).

Per entrambi i ruoli, la spinta motivazionale è nata da un bisogno intrinseco molto forte. Come studente, è stato un percorso frutto di una decisione maturata nel tempo, dopo aver insegnato per alcuni anni discipline tecnico-scientifiche e sul sostegno su scuole di ordine e grado diverso, in contesti variegati per utenza, tessuto urbano e organizzazione scolastica. Una scelta che rispondeva alla necessità di colmare il senso di inadeguatezza che spesso avvertivo nella gestione di classi negli anni via via più eterogenee, in una scuola soggetta a cambiamenti repentini in linea con una società in continua evoluzione. Come docente, ho vissuto questa espe-

rienza come un'opportunità di crescita personale e professionale che, senza ombra di dubbio, ha concorso a migliorare le mie competenze emotive e metacognitive. E, sebbene in questo scritto sia chiamata a riportare le mie considerazioni sul Corso per il ruolo ricoperto in qualità di docente, ritengo che le due esperienze per alcuni aspetti siano sovrapponibili e abbiano un comune denominatore: la formazione professionale continua e permanente; presupposto imprescindibile per "un insegnante efficace". Tengo, inoltre, a precisare che, le riflessioni sull'esperienza formativa con i corsisti che qui mi appresto a condividere, non hanno la presunzione di costituire la verità assoluta, ma sono la sommatoria di una serie di dati estrapolati e rielaborati dal test conoscitivo e di gradimento somministrati agli studenti, rispettivamente ad inizio e fine Corso e, sensazioni, sospiri, silenzi, malumori colti durante le lezioni, ma anche confidenze e storie personali riportate dalle loro stesse voci e nei loro scritti.

5.2. LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE (TIC): STRUTTURA E FINALITÀ DEL CORSO

Il Corso sulle TIC si è tenuto dal mese di febbraio sino a giugno, scandito da lezioni infrasettimanali di 4 ore ciascuna, per un totale di 75 ore, erogate in modalità mista, ossia, il 75% del monte ore on line sulla Piattaforma di E-learning Microsoft Teams e il restante 25% in presenza. Il Corso, rivolto ai futuri "insegnanti di sostegno" che andranno a svolgere il proprio lavoro nella Scuola secondaria di Primo grado, si pone l'obiettivo di fornire conoscenze teoriche e pratiche per approcciarsi in modo efficace alle TIC, di acquisire le competenze digitali necessarie per progettare e insegnare in modo attivo, di trasmettere ai propri studenti il "saper fare" e il "saper pensare".

Le lezioni hanno avuto carattere prevalentemente laboratoriale, venivano alternati momenti di presentazione di contenuti e strumenti, a momenti di attività di pratica individuali e di gruppo in modalità sincrona (guidata) o asincrona, ritagliando del tempo ad inizio o a fine lezione per le domande e/o i dubbi, ed eventualmente, quando richiesto o se ritenuto da me opportuno, ad un ulteriore approfondimento teorico. Alcune lezioni sono state dedicate ai colloqui individuali e alla condivisione degli artefatti digitali realizzati dai partecipanti, pratica che mi ha permesso di chiarire i punti di forza e di debolezza degli strumenti presentati e le scelte progettuali. Le ultime

lezioni sono state riservate all'esposizione orale dei prodotti digitali realizzati con o per il proprio allievo durante il percorso di tirocinio diretto, un momento "pensato" quale coronamento dell'intero percorso, affinché ogni corsista si sentisse protagonista e traesse gratificazione dalla condivisione del proprio progetto con i pari Corso. Quest'ultima e alcune attività intermedie, sono state oggetto di valutazione e hanno concorso al voto finale per il *tirocinio indiretto*.

Alla classe, composta da 48 corsisti (17M; 31F), di cui 47 frequentanti, è stato chiesto di compilare un questionario on line creato con Google moduli, propedeutico al corso formativo, allo scopo di raccogliere elementi utili alla progettazione delle lezioni. Il questionario, semi strutturato, prevede domande a risposta chiusa, con una o più scelte multiple e domande a risposta aperta, in cui viene chiesto di motivare le risposte. L'analisi dei dati si è rivelata proficua, sia per avere una conoscenza di massima del background degli studenti che per avere contezza delle abilità e competenze digitali di partenza. È emersa una eterogeneità per età anagrafica (il range è tra i 25 e i 58 anni), per formazione accademica e per esperienze lavorative e professionali pregresse in ambito educativo e non. Dalla lettura dei grafici (areogrammi e istogrammi) è emerso che poco più della metà dei corsisti ha già avuto esperienze lavorative, anche di qualche anno, nell'insegnamento, mentre il 25% (12 studenti) non ha mai insegnato.

Anche le motivazioni che hanno condotto gli studenti a seguire il Corso sono tra le più disparate: alcuni, giovani, sono neolaureati, altri provengono dal mondo della scuola, sono insegnanti precari che vedono nel conseguimento del titolo di specializzazione, la possibilità di stabilizzarsi. Altri, più adulti, hanno lasciato la propria attività lavorativa e, per virtù o necessità, vedono in questo percorso, una possibilità di riscattarsi o rimettersi in gioco.

Per quanto concerne le abilità e le competenze digitali possedute dai fruitori del Corso, la maggior parte degli studenti (93,6%) ammette di usare *Internet* nella vita quotidiana e il 78,7% per lavoro.

Solo 4 corsisti ritengono di avere una preparazione *ottima* sull'uso delle tecnologie digitali (22 buona, 11 sufficiente, 10 scarsa) e solo 14 studenti utilizzano le applicazioni digitali per la didattica e/o per lavoro. La necessità di colmare tale divario digitale mi ha portato a dedicare le prime ore di lezione del Corso:

- alla spiegazione dei simboli e termini informatici ricorrenti, il "glossario informatico";

- al “galateo della rete” in quanto è dovere di ogni insegnante promuovere le competenze di cittadinanza digitale, ovvero l’utilizzo consapevole, etico ed efficace delle nuove tecnologie;
- alla descrizione e spiegazione delle principali funzioni offerte dalla Piattaforma Microsoft Teams, la classe virtuale prescelta per tenere le lezioni on line, collaborare e interagire in sinergia con gli studenti del Corso.

A fine Corso è stata data la possibilità agli studenti di compilare due questionari, di cui uno anonimo, quali strumenti di monitoraggio del percorso svolto, utili a migliorare i contenuti e i materiali che verranno utilizzati in futuro. Alcuni quesiti inerenti al ruolo delle TIC nell’apprendimento, ai vantaggi e svantaggi derivanti dall’uso delle tecnologie nella didattica, sono stati proposti sia nel questionario iniziale che in quello finale e sarebbe stato utile ai fini anche autovalutativi comparare le risposte per cogliere il loro punto di vista prima e dopo la fruizione del Corso.

Purtroppo, i dati raccolti non sono rappresentativi, in quanto ai due questionari finali di gradimento hanno partecipato rispettivamente 28 e 35 studenti su 47 (non entro qui nel merito delle motivazioni), ma comunque sono risultati utili per riflettere e fare delle considerazioni.

Quasi la totalità dei corsisti ritiene che le TIC non possano sostituirsi completamente alla didattica tradizionale, ma siano un supporto importante (quindi né marginale, né applicabile solo in alcune sporadiche circostanze) per la didattica in classe, utile per l’apprendimento di tutte le tipologie di alunni, ma prevalentemente per gli studenti non italofoeni (45 su 47), piuttosto che per quelli che hanno già un ottimo rendimento (37 su 47). Inoltre, la maggioranza dei corsisti è concorde nel ritenere che i vantaggi derivanti dall’uso delle tecnologie nella didattica superino di gran lunga gli svantaggi.

A fine Corso è stato chiesto di esprimere la propria opinione, sulla modalità mista con cui è stato erogato l’intero percorso. Per quanto mi riguarda, pur consapevole che, per le caratteristiche del Corso, basato sul metodo del “learning by doing”, la didattica a distanza sia l’unica via percorribile, sono anche certa che questa modalità presenti un grosso limite: la comunicazione perde di efficacia in quanto predilige il linguaggio verbale e paraverbale, ed esclude quello non verbale. Per contro, ritengo invece soddisfatti tutti i possibili stili di apprendimento, da quello visivo-verbale e visivo-non verbale a quello uditivo e cinestetico. La classe invece, ha espresso pareri discordanti: una buona parte è dell’avviso che, per la natura del Corso, que-

sto vada espletato completamente on line; invece, un gruppo corposo, pur apprezzando l'aspetto puramente pratico legato ai vantaggi di seguire le attività da casa con il proprio device e di mettere in pratica in tempo reale quanto viene spiegato, condivide l'idea che sia preferibile la modalità mista in quanto la lezione *una tantum*, svolta in presenza, garantirebbe una maggiore interazione tra docente-allievo e favorirebbe la socializzazione e la collaborazione tra corsisti. Il questionario di gradimento anonimo ha permesso agli studenti di evidenziare qualche criticità e proporre alcuni miglioramenti per i Corsi futuri e a me di mettere in discussione il mio stile di insegnamento ricalibrandolo. Riporto qui, per completezza, alcuni dati che mi hanno fatto riflettere. Un congruo numero di studenti ritiene che il Corso sulle TIC debba iniziare prima del tirocinio diretto, debba essere spalmato sull'intero periodo dedicando più ore delle 75 previste, così da avere il tempo per interiorizzare i contenuti, ma è concorde nel ritenere che quattro ore per lezione siano eccessive davanti ad uno schermo. Qualcuno ritiene che vada ottimizzata la gestione del tempo e propone delle possibili soluzioni, qualcun altro che venga migliorata l'organizzazione a monte, che siano più chiari i criteri di recupero e di valutazione e che vengano proposte meno applicazioni digitali di quante ne sono state realmente presentate ma sviscerate in modo più approfondito. Altri avrebbero voluto più tempo per poter apprendere ulteriori contenuti e strumenti ma hanno ritenuto alcune applicazioni troppo semplici e/o futili. Un numero esiguo, con un proprio bagaglio di competenze digitali, ha considerato una perdita di tempo le interruzioni dedicate a chi aveva più difficoltà, ma non ha considerato che questo stride con il "principio di inclusione", concetto chiave su cui si basa l'intero Corso di specializzazione.

Tutti ritengono che quanto appreso trovi applicabilità nella didattica e che il Corso abbia suscitato il loro interesse verso talune tematiche, implementato le proprie abilità e conoscenze digitali e che si sentono in grado di padroneggiare con più sicurezza le tecnologie e gli strumenti digitali e, di conseguenza, di insegnare con un approccio diverso.

5.3. LE TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE (TIC): CRITERI DI SCELTA

Districarsi nel mare magnum delle numerose applicazioni digitali, software, piattaforme e-learning sinora presenti nel panorama multimediale e selezionare gli strumenti più adeguati da proporre ai corsisti è stato, senza

dubbio, il compito più arduo. Dopo vari ripensamenti, ho deciso di portare nell'aula virtuale me e la mia esperienza professionale e spiegare loro quali sono i parametri che ogni giorno mi aiutano nella scelta delle tecnologie digitali più appropriate: il buon senso, l'esperienza, la conoscenza della classe, il contesto sociale di riferimento, i bisogni di ciascun allievo, gli obiettivi e le finalità educative da raggiungere.

Per ogni strumento proposto è stato specificato il tipo di risorsa (software, tool, portale, web app, app mobile, piattaforma) e su quale dispositivo digitale funzionasse (PC, tablet, smartphone). Ho selezionato tool *free* (completamente gratuiti), *freemium* (offerti in modalità gratuita con alcune funzionalità limitate), *trial* (prevedono un periodo di prova, di solito tra i 7 e i 14 giorni, in modalità gratuita), tralasciando per ovvi motivi quelli *premium* (a pagamento).

Ho optato per applicativi digitali compatibili con i sistemi operativi più diffusi, per il cui accesso non fosse necessaria la registrazione o si potesse accedere tramite un account privato o istituzionale.

Per ogni risorsa presentata, sono state evidenziate le peculiarità: se avesse una barra degli strumenti semplice e intuitiva, la lingua, per quale livello scolare fosse stata progettata, se le istruzioni fossero adeguate e i contenuti "accessibili" a tutti, se ci fossero esempi chiari ed esaustivi e se ci fosse la possibilità di salvare ed esportare le attività svolte. Abbiamo riflettuto sull'utilità dell'applicazione rispetto agli obiettivi e le finalità da perseguire, in funzione dell'età anagrafica degli studenti, dei loro bisogni e il grado di autonomia, delle potenzialità da sviluppare, senza per questo trascurare l'aspetto inclusivo della risorsa, ossia se l'interfaccia grafica fosse accattivante, coinvolgente, se permettesse la collaborazione on line, se stimolasse la creatività, il pensiero critico, la capacità di problem solving.

Un'attenzione particolare è stata data a quelle applicazioni progettate *ad hoc* per creare un ambiente virtuale accessibile in presenza di alunni con specifiche disabilità (intellettive, cognitive, motorie, uditive, visive) o specifici disturbi (dello spettro autistico, da deficit di attenzione, da deficit di attenzione/iperattività, specifico/aspecifico di apprendimento) mettendone in rilievo la finalità compensativa.

Di seguito si riporta una rassegna delle tecnologie proposte. Poiché molti applicativi svolgono più funzioni sovrapponibili (es. *Mentimeter* è una applicazione utile per creare sondaggi o quiz, ma anche presentazioni interattive e nuvole di parole), la suddivisione per categoria è puramente indicativa.

Web-app per lo storytelling e per creare fumetti:

StoryJumper Storyweaver <https://storybird.com/> / Storyboard That Pixton
Book Creator

Siti web per la creazione di risorse didattiche on line:

ClassTools.net LearningApps
Wordwall | Crea lezioni migliori più velocemente La Digitale
Liveworksheets.com Jigsaw Planet

Sito web per simulazioni interattive e laboratori virtuali:

PhET

Bacheche virtuali on line:

Lino Padlet

Software per il disegno libero:

Tux Paint – Free art software for kids of all ages

Piattaforme per creare contenuti interattivi e animati:

<https://genial.ly/it/>
https://www.canva.com/it_it/ <https://www.thinglink.com/it/> <https://www.emaze.com/> <https://www.powtoon.com/>

Piattaforme/Web app per creare schemi, mappe mentali e concettuali:

bSmart Popplet
DSA Study Maps Junior

Applicazioni per creare questionari on-line:

Mentimeter PanQuiz!
Strumenti educativi e flashcard, gratis | Quizlet

Applicazioni per creare avatar (parlanti e non) personalizzabili:

Avatar Maker Voki

Piattaforme per la didattica digitale:

WeSchool
Accedi | Microsoft Teams

Tool per generare nuvole di parole:

Word Art

Software/web app per l'apprendimento della matematica e della geometria:

GeoGebra
Math Apps | The Math Learning Center Play tuxMath online

Software didattico multi-attività:

Software didattico GCompris ABCya
Seterra
Training Cognitivo

Piattaforma di risorse didattiche:

Twinkl

Applicazione per creare timeline:

Sutori

La cassetta degli attrezzi digitali:

una raccolta di semplici strumenti gratuiti che ogni insegnante dovrebbe saper usare Wheel of Names <https://cocomaterial.com/> Gridzzly.com SafeShare

TinyWow

File Converter Sejda

QRCode Monkey/ Calculator Apps Image Candy Video Candy Voicemaker

Free 3D Images & Illustrations – 3D Bay Cleanup.pictures

<https://vocaroo.com/> Screencast-O-Matic Vocaroo

App mobile per l'inclusione:

Story dice C board

Spread the sign 10 e lode

Alfabeto LIS 3D Where are you

5.4. CONCLUSIONI

Seppure per finalità e obiettivi diversi, le TIC hanno da sempre avuto un ruolo rilevante nella mia vita, prima e durante la formazione accademica, poi in quella professionale, infine in quella lavorativa come insegnante e, oggi, sempre più anche nella quotidianità. E sebbene nella scuola si cominciasse a respirare aria di rinnovamento già da qualche anno (PNSD, approvato con il Decreto n. 851 del 27 ottobre 2015), è con la pandemia da SARS-COV-19 e tutto quello che sul piano della didattica essa ha comportato, che ha costituito per me una linea di spartiacque tra il prima e il dopo. La chiusura delle scuole, per fronteggiare l'emergenza sanitaria, ha infatti reso necessaria una rimodulazione dei percorsi di studio per garantire continuità didattica attraverso prima la didattica a distanza (DAD) e poi la didattica digitale integrata (DDI) che hanno sostituito quella tradizionale in presenza. Questo passaggio forzato ha messo in subbuglio l'intero mondo della scuola (insegnanti, studenti, famiglie) che ha dovuto adattarsi ad un nuovo modello di insegnamento e apprendimento i cui benefici e/o svantaggi sono tuttora oggetto di studio e di riflessione. Prima del lockdown, i dispositivi e le tecnologie digitali costituivano un valido aiuto per snellire e

agevolare il mio lavoro: per preparare materiale da mettere a disposizione degli studenti in formato cartaceo, per documentarmi e prepararmi per le lezioni, per reperire materiale in formato digitale (video e/o immagini) da mostrare sulla LIM, per assolvere alle incombenze burocratiche scolastiche (registro scolastico, relazioni, verbali...). La didattica erogata in modalità on line, durante il lockdown, mi ha permesso di "ripensare la scuola", mettere in discussione quelli che allora erano i miei "paradigmi mentali" e, in quanto alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), mi ha indirizzato verso un loro utilizzo più consapevole ed efficace, a garanzia della crescita e autonomia degli studenti. In più occasioni, ho ribadito ai corsisti, quanto la didattica tradizionale, frontale e trasmissiva, in cui il docente si limita a dispensare conoscenze e lo studente a recepire passivamente, debba essere rimodulata, ripensata e integrata anche grazie all'uso delle TIC, che, se applicate con cognizione di causa, favoriscono l'inclusione scolastica così da valorizzare le differenze di tutti gli allievi, agevolano la collaborazione e l'interazione tra gli studenti e tra studente e insegnante, stimolano la creatività, l'interesse, la partecipazione e la motivazione. In una siffatta scuola "delle competenze" cambiano così i ruoli: l'insegnante è colui che agevola, supporta e guida il processo di apprendimento dello studente che a sua volta diventa protagonista assoluto del proprio percorso di crescita.

Sono queste le premesse iniziali, su cui ho progettato e impostato il Corso formativo sulle TIC.

La risposta dei corsisti, come prevedibile, non ha seguito una legge matematica. La maggior parte si è dimostrata diligente e operosa, incline al cambiamento, a mettersi in discussione, altri, una minoranza, ha preferito restare nella propria zona di comfort, più per paura del "nuovo" che per rigidità mentale. Ciò che ho notato, con disappunto, è una scarsa resilienza da parte degli studenti ai ritmi serrati del Corso, alle scadenze ravvicinate delle attività, al susseguirsi degli esami uno dietro l'altro. Così come, ho riscontrato una scarsa flessibilità a stravolgere alcune prassi collaudate, come reimpostare gli orari delle lezioni, cambiare i gruppi di lavoro, aggiornare il calendario con le scadenze; competenze queste prosociali caratterizzanti il profilo di un insegnante inclusivo che vanno costruite nel tempo. Sono però riuscita a scorgere anche tanta fragilità e insicurezza. Dalle domande, i sospiri, le risposte esitanti, le richieste di più colloqui individuali, appare evidente che sentissero la necessità del confronto costante e dell'approvazione del docente e il bisogno di sentirsi accolti e incoraggiati.

E per quanto mi riguarda, sento una profonda gratitudine nei confronti dei miei studenti, ogni lezione si è rivelata una piacevole scoperta, dalla quale ho tratto preziosi insegnamenti.

6. Il tirocinio tra diretto e indiretto: il significato dell'elaborazione dell'esperienza

GIULIANA FRANCESCHINI

Docente di sostegno e coordinatore del dipartimento di sostegno presso l'ISIS Carducci Dante di Trieste e docente a contratto nelle qualità di tutor universitario per il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Trieste negli anni accademici 2020-2021 e 2021-2022 e 2022-2023 presso il corso di Specializzazione per le Attività Didattiche di Sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di primo e secondo grado¹.

¹ Nel testo che segue si utilizzeranno le seguenti abbreviazioni: BES (Bisogni Educativi Speciali), DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento), PDP (Piano Didattico Personalizzato), CdC (Consiglio di Classe), PEI (Piano Educativo Individualizzato), PI (Piano per l'Inclusione), GLO (Gruppo di Lavoro Operativo) GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione), com. pers. (comunicazione personale), a.s. (anno scolastico), a.a. (anno accademico) DM (decreto ministeriale), SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), TFA (Tirocinio Formativo Attivo), PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento), MIM (Ministero Istruzione e Merito), TIC (Tecnologie dell'Informazione e delle Comunicazioni), CFU (Crediti Formativi Universitari), Teams (Microsoft Teams), RAV (Rapporto di Autovalutazione), UDA (Unità didattica di apprendimento) MIUR (Ministero Istruzione Università e Ricerca).

Nel testo si usa il genere maschile o neutro, ma seguendo le linee guida del MIUR (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee_Guida_+per_l_uso_del_genere_nel_linguaggio_amministrativo_del_MIUR_2018.pdf/3c8dfbef-4dfd-475a-8a29-5adc0d7376d8?version=1.0).

Le seguenti parole intendono: l'alunno l'alunna – l'amministratore l'amministratrice – il candidato la candidata – il capo dipartimento la capo dipartimento – il capo di gabinetto la capo di gabinetto – il collaboratore la collaboratrice – il commissario la commissaria – il consigliere la consigliera – il coordinatore la coordinatrice – il direttore la direttrice – il dirigente la dirigente – il docente la docente – l'impiegato l'impiegata – l'ispettore l'ispettrice – il ministro la ministra – il preside la preside – il presidente la presidente – il privatista la privatista – il professore la professoressa – il rappresentante la rappresentante – il revisore la revisora – il segretario la segretaria – lo studente la studentessa. Inoltre, la parola l'allievo intende anche l'allieva e la parola studente vale anche per studentessa.

6.1. INTRODUZIONE

La professione di insegnante di sostegno richiede una formazione specialistica impostata sul piano didattico e disciplinare che deve comprendere capacità e competenze professionali molto diverse. Queste competenze devono essere sia di natura progettuale-organizzativa che metodologica-valutativa. In aggiunta a queste, il docente di sostegno deve possedere anche comprovate abilità comunicativo-relazionali nel rapporto con gli allievi e con gli altri docenti della scuola, con le famiglie, con i membri del gruppo di lavoro operativo e con gli altri membri della comunità scolastica ed educativa di cui gli allievi con disabilità fanno parte.

Queste competenze sono utilizzate in risposta a bisogni educativi, speciali e non, in situazioni educative in classe o fuori classe e anche in momenti di scuola non strutturati quali uscite didattiche, percorsi di PCTO e altri momenti formativi fuori aula. Il docente di sostegno deve dunque essere in grado di scegliere in ogni situazione le modalità di intervento adeguate ed efficaci in contesti eterogenei e in costante evoluzione, per creare ambienti di apprendimento inclusivi, innovativi e alternativi. Il docente di sostegno ha anche il compito di coordinare, presentare e condividere i documenti per allievi con BES (come PEI e PDP) in gruppi di lavoro anche molto variegati composti da persone che svolgono mansioni molto differenti fra loro e anche molto specifiche (si pensi al ruolo del neuropsichiatra dell'equipe multidisciplinare nelle riunioni GLO). La pluralità delle situazioni descritte implica che il docente di sostegno debba possedere delle abilità complesse messe a disposizione di tutte le figure coinvolte nel processo di inclusione. L'approccio multidisciplinare e multifunzionale si configura dunque come il funzionamento adattivo migliore per questa figura professionale in un processo sistemico attivo e sempre con continue variazioni di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di interventi di azione.

In questo contesto e nel quadro dei mutamenti che stanno interessando i percorsi formativi destinati agli insegnanti da parte del MIM, la centralità di questi percorsi, sia nel periodo delle SISS che del TFA era e rimane il tirocinio, sia diretto che indiretto. Il tirocinio ha infatti un duplice obiettivo: da un lato quello di preparare il docente ad affrontare l'intera classe, dove ogni alunno, con le sue peculiarità, è pensato come risorsa in prospettiva inclusiva; dall'altro, quello di avviare il docente, in questo caso di sostegno, all'osservazione e alla conoscenza di casi specifici di disabilità/disturbo con conseguente esercizio e sperimentazione guidata di soluzioni (il più pos-

sibile fondate su basi pedagogiche e metodologico-didattiche validate) ai bisogni educativi speciali dell'alunno, della classe dove l'alunno è inserito e della scuola di appartenenza.

6.2. SCOPO DEL TIROCINIO

Il tirocinio mira a far acquisire adeguati livelli di competenza in ordine alle problematiche relative degli alunni con disabilità e degli alunni con bisogni educativi speciali e a far sì che i corsisti siano in grado di trasferire le conoscenze teoriche acquisite attraverso gli insegnamenti e le abilità affinate nei laboratori in buone prassi didattiche. Queste prassi vengono poi utilizzate in classe sia sull'allievo con certificazione che sulla eterogeneità delle situazioni di apprendimento degli studenti e in svariati ambienti educativi. L'azione educativa/formativa prevede un coinvolgimento attivo dei corsisti all'interno delle istituzioni scolastiche ospitanti il tirocinio diretto (per un totale di 150 ore), di rielaborazione da svolgere con i rispettivi tutor scolastici (per un totale di 25 ore) e il tutor universitario (per un totale di 50 ore) da svolgere presso la sede universitaria.

Il tirocinio è organizzato attraverso pratiche di formazione professionale coerenti con la natura complessa e dinamica dell'azione didattica e adeguate al profilo del docente specializzato all'insegnamento di sostegno ed è diverso per ordine di grado di scuola.

La finalità del tirocinio diretto è quella di costruire la competenza professionale dell'insegnante di sostegno tramite l'osservazione e la condivisione con il docente tutor accogliente attraverso:

- a) l'acquisizione di conoscenze sulle diagnosi e sulla documentazione presente a scuola;
- b) l'esercizio, lo sviluppo e la padronanza di strategie di didattica speciale volte all'integrazione degli alunni disabili;
- c) l'osservazione del gruppo classe nelle sue dinamiche e l'osservazione del docente tutor nello svolgimento del suo lavoro in classe, nei consigli di classe, nel collegio dei docenti, nelle riunioni GLO e GLI e negli incontri scuola famiglia e scuola operatori educativi e dell'equipe multi disciplinare;
- d) la lettura e compilazione del PEI che viene poi presentato per l'approvazione nelle riunioni GLO di inizio anno, metà e fine anno scolastico;

- e) lo svolgimento di un progetto che prevede una didattica laboratoriale inclusiva con anche l'uso delle TIC;
- f) la rielaborazione continua del percorso didattico-educativo con il tutor accogliente;
- g) la produzione di un elaborato riassuntivo di questa esperienza.

Le finalità del tirocinio indiretto sono invece quelle di:

- a) rielaborare in maniera sistemica le informazioni ottenute dalle lezioni e dai laboratori del TFA;
- b) progettare interventi di lavoro all'interno della classe che siano inclusivi e accattivanti;
- c) analizzare dei casi studio con informazioni fittizie ma più possibilmente verosimili a casi reali, su alcuni studenti con disabilità e il loro contesto scolastico/famigliare in modo tale da progettare anche con l'uso delle TIC situazioni di apprendimento efficace, multidisciplinare e inclusivo;
- d) compilare schede di osservazione sul contesto scolastico, sullo studente seguito durante il tirocinio e sulle osservazioni fatte durante il tirocinio;
- e) simulare la stesura di PEI sui dati presenti nei casi studio;
- f) simulare le riunioni GLO o GLI o alcuni interventi all'interno della comunità educativa;
- g) condividere il materiale dell'approfondimento teorico con l'intero gruppo dei corsisti del TFA divisi per grado scolastico in modo da coordinare con interventi reali le conoscenze acquisite;
- h) scrivere, con la supervisione del tutor universitario, la tesi conclusiva del percorso di specializzazione.

Tutto questo viene svolto nelle ore di tirocinio dove vige l'obbligo integrale di frequenza, senza riduzioni, senza il riconoscimento di crediti precedenti e con ore di 60 minuti (allegato B, art. 2, DM 30/09/2011) per un totale di 12 CFU divisi in maniera equa tra il tirocinio diretto e quello indiretto (i 6 CFU sono così suddivisi: rielaborazione con il tutor coordinatore universitario 2 CFU – rielaborazione con il tutor dei tirocinanti 1 CFU – TIC per didattica speciale 3 CFU). Le valutazioni numeriche espresse in trentesimi che vengono usate per il calcolo della votazione finale (voto unico) che ogni corsista riceve al termine del percorso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità sono due (entrambe in trentesimi): una sul tirocinio diretto e una sul tirocinio indiretto.

6.3. IL TIROCINIO DIRETTO E TIROCINIO INDIRETTO DA SVOLGERSI CON IL TUTOR SCOLASTICO

Ai sensi dell'art. 3 comma 2, lettera e, del DM 30/09/2011 e ai sensi dell'art. 12 del DM 249/2010, il tirocinio diretto viene effettuato presso le scuole dell'elenco regionale delle istituzioni scolastiche accreditate con le università erogatrici dei corsi di specializzazione sul sostegno e con le quali le università hanno firmato una convenzione (valida anche a fini assicurativi). Le scuole dove avviene il tirocinio sono divise per ordine di grado del corso seguito dai corsisti. Come da decreti sopracitati, la durata del tirocinio è di un periodo non inferiore a cinque mesi, mentre l'intero corso di specializzazione non può durare meno di otto mesi. Nello svolgimento del V e del VI ciclo con la nota del 28/01/2021 e del DM del 04/02/21 per il V ciclo e il DM del 6/07/2021 n. 755 per il VI ciclo, il MIUR (oggi MIM), con il quale ha convenuto di dover garantire la conclusione dei due cicli entro il mese di luglio (2021 per il V ciclo e 2022 per il VI), visto il perdurare dell'emergenza sanitaria da Covid-19, prevedendo una deroga per i tirocini. Infatti, nei due cicli menzionati i tirocini hanno avuto una durata inferiore a cinque mesi e per l'intero percorso di specializzazione una durata inferiore a otto mesi e con possibilità di lezione in modalità online sincrona (o asincrona per il V ciclo) su piattaforme organizzate dalle singole università (Microsoft Teams per l'Università degli Studi di Trieste). A partire dal VII ciclo le tempistiche previste dal D.M. 11 settembre 2011 sono ritornate in vigore. Il giorno 23 maggio 2023 l'OMS ha dichiarato la cessazione dello stato di emergenza da pandemia Covid; dunque, l'VIII ciclo si è svolto in presenza, ad eccezione delle TIC che possono avere (come per il VII ciclo) una modalità online per il 75% delle ore. Lo svolgimento dell'esame finale si svolgerà entro il mese di giugno 2024.

Il tutor scolastico è un docente individuato dal Dirigente Scolastico fra coloro che prestano servizio presso l'istituzione scolastica sede del tirocinio diretto che viene retribuito dalla scuola dopo aver ricevuto il mandato di pagamento dall'università. Il tutor scolastico può seguire al massimo cinque corsisti per ogni anno. La sua individuazione avviene sulla base della disponibilità, del curriculum, dell'età anagrafica, dell'incarico di insegnamento, e secondo le caratteristiche di seguito indicate:

- docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto di sostegno, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio;

- docente in servizio con contratto a tempo indeterminato, specializzato per le attività di sostegno, incaricato su posto comune, con non meno di cinque anni di anzianità di servizio su posto di sostegno (ruolo o pre-ruolo).

Tuttavia, in caso di estrema necessità, e in via del tutto eccezionale, in accordo tra scuola-università e l'ufficio scolastico regionale, si possono individuare insegnanti specializzati su sostegno, che pur non avendo pienamente i requisiti richiesti, sono ritenuti idonei e atti a svolgere tale funzione.

Il tirocinio svolto nelle istituzioni scolastiche offre al corsista numerose opportunità, come quelle di entrare in contatto diretto con la realtà della scuola e delle classi dove sono inseriti gli alunni con disabilità, di sperimentare i successi scolastici e i processi di inclusione e di osservare, in alcuni casi, delle situazioni difficili e talvolta problematiche che nel contesto scolastico si vivono e si affrontano.

Durante il tirocinio si ipotizzano delle soluzioni, sotto la supervisione del tutor scolastico, a casi reali e particolari a cui occorre, dentro e fuori dall'aula, dare quotidianamente risposte concrete, e che occorre prima di tutto sapere interpretare e di cui è necessario valutare la portata.

Durante le ore di tirocinio diretto, sempre in collaborazione con il tutor universitario e il docente tutor accogliente, il corsista osserva situazioni, comportamenti e dinamiche relazionali, utilizza e/o costruisce strumenti di osservazione e rilevazione, sviluppa le proprie riflessioni nei luoghi dell'apprendimento. L'inserimento nel contesto scolastico consente al corsista di verificare in modo autentico le proprie capacità e le proprie disposizioni, individuando limiti e potenzialità e consente al tirocinante di svolgere il progetto di tirocinio con la supervisione di due docenti tutor (il tutor scolastico e quello universitario).

I tutor scolastici hanno il compito di orientare i corsisti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l'inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti. Compito fondamentale del docente tutor accogliente è anche quello di condividere la documentazione degli studenti con disabilità, ivi compreso il PEI.

In particolare, il tutor scolastico:

- predispone le condizioni fisiche (spazi, tempi, risorse materiali) per l'apprendimento;
- presenta e descrive la realtà scolastica, ivi compresi il ruolo del personale ATA e degli educatori-assistenti alla comunicazione-infermieri nei confronti degli studenti con disabilità;

- guida la costruzione di conoscenza condivisa stimolando a mettere in relazione attività, persone, obiettivi, processi;
- favorisce l'analisi, il controllo e il superamento di criticità che si verificano nel corso del processo di apprendimento;
- predispone assieme al corsista e supervisiona il progetto di tirocinio e ove possibile lo svolge all'interno della classe;
- prepara mappe concettuali, appunti semplificati, modalità di intervento per aumentare le conoscenze, competenze, abilità degli studenti con disabilità condivisi poi in ottica inclusiva con l'intera classe;
- invita il corsista come uditore nelle riunioni obbligatorie della scuola (collegi docenti, consigli di classe, riunioni di dipartimento, di assi disciplinari, riunioni GLO e GLI);
- co-progetta insieme al corsista le uscite didattiche delle classi con studenti con disabilità e ne prende attivamente parte;
- si reca come uditore alle riunioni con membri dell'equipe multidisciplinare anche in momenti di incontro extra riunioni GLO;
- raccoglie le firme di presenza e controfirma il registro;
- valuta il percorso di tirocinio diretto in trentesimi e comunica i risultati al tutor di tirocinio indiretto universitario o alla segreteria della scuola-università;
- comunica, quando necessario, con il tutor di tirocinio indiretto universitario;
- supervisiona il capitolo della tesi del tirocinante riguardante il tirocinio diretto.

L'ingresso in classe del tirocinante è vincolato alla presenza del docente di sostegno accogliente o di un suo incaricato al quale è affidato l'alunno con disabilità certificata, che costituisce il caso di studio assegnato al corsista tirocinante. Il corsista ha l'obbligo di rispettare l'orario settimanale di servizio del docente di sostegno accogliente o un orario condiviso e approvato dal docente accogliente e di media non deve svolgere più di 20 ore mensili presso la scuola accogliente (ad eccezione di deroghe concordate con il docente accogliente e il docente universitario) e massimo 4 ore di tirocinio indiretto con il tutor scolastico. Per il V e VI ciclo il tirocinio con il tutor scolastico poteva anche essere svolto in modalità remota, su piattaforma digitale in uso presso la relativa istituzione scolastica.

Le attività di tirocinio diretto e indiretto (175 ore) sono attestate dal tutor scolastico, che appone la firma assieme a quella del tirocinante nel registro

che il tirocinante ha cura di compilare in tutte le sue parti. Il registro viene poi validato dalla segreteria della scuola che ne appone la firma del Dirigente Scolastico. Il corsista esibisce il libretto di attestazione delle attività di tirocinio diretto e indiretto svolte nell'istituzione alla segreteria dell'Università e il docente accogliente invia una breve relazione scritta a motivazione del giudizio in trentesimi espresso.

6.4. IL TIROCINIO INDIRETTO DA SVOLGERSI CON IL TUTOR UNIVERSITARIO

Le attività di tirocinio indiretto sono attività che riguardano la preparazione e l'approfondimento teorico/laboratoriale dei contenuti del progetto di tirocinio diretto. Il tirocinio indiretto da 50 ore, svolto con tutor coordinatore universitario, comprende la rielaborazione dell'esperienza professionale da un punto di vista personale e psico-motivazionale. Il tirocinio indiretto comprende attività di supervisione (allegato B, art. 2, DM 30/09/2011). I compiti del tutor coordinatore di tirocinio indiretto sono:

- mantenere i rapporti con i tutor scolastici in modo che a scuola i corsisti possano sperimentare quanto appreso negli insegnamenti teorici e quanto simulato nelle attività di laboratorio e in modo da garantire il corretto avvio e andamento delle attività di tirocinio;
- preparazione collegiale del progetto di tirocinio da realizzare nelle scuole;
- preparazione degli interventi presso le scuole e riflessioni sulle attività svolte nelle scuole;
- monitorare la stesura delle relazioni sull'esperienza professionale di tirocinio;
- monitorare la stesura delle relazioni di approfondimento;
- simulare delle riunioni GLO per la presentazione dei PEI su dei casi studio predisposti dal docente tutor universitario;
- predisporre a gruppi dei progetti di tirocinio indiretto includenti con uso delle TIC;
- predisporre e monitorare lo svolgimento di alcuni progetti da svolgere in classe per spiegare le funzioni e i ruoli del docente di sostegno nelle istituzioni scolastiche;
- presentare il lavoro di approfondimento teorico agli altri corsisti simulando delle sessioni di convegni;

- progettare a piccoli gruppi di lavoro delle UDA da condividere e rielaborare assieme ai corsisti;
- monitorare la stesura delle schede di osservazione del tirocinio;
- predisporre la scaletta dell'elaborato finale e la sua presentazione alla commissione di esame;
- supervisionare e pianificare il lavoro con i docenti delle TIC (75 ore per ogni ordine di grado di specializzazione);
- simulare le prove di esame per l'Esame di Stato nelle classi con allievi con disabilità;
- assegnare un voto in trentesimi ad ogni singolo corsista.

Il tirocinio indiretto offre un contesto di senso entro il quale i diversi percorsi di studio giungono a ricomporsi attorno a una sintesi unitaria. Durante il tirocinio indiretto si sviluppa il dialogo critico e la riflessione consapevole tra esperienza pratica e indicazioni teoriche, al fine di consentire la loro interazione e costruire un raccordo efficace. Il tutor universitario guida alla riflessione sul percorso di professionalizzazione effettuato nell'attività di tirocinio, individuando i nuclei più pregnanti e interrogandosi sul loro significato teorico. Assieme ai corsisti il docente tutor universitario accompagna all'autoconsapevolezza di aver maturato una professionalità critica e riflessiva, capace, cioè di interrogarsi continuamente sul proprio operato, sulle dinamiche personali in gioco e sulla molteplicità di fattori che influenzano la situazione di insegnamento apprendimento attingendo opportunamente alla conoscenza pedagogica/laboratoriale acquisita dai corsisti e il significato nella pratica professionale. Il tirocinio indiretto risulta pertanto utile per far emergere difficoltà e situazioni complesse da gestire in ambito scolastico; in tale direzione il tutor universitario determina, controlla e regola quelle condizioni affinché gli interrogativi siano effettivamente sollevati, le riflessioni si sviluppino provocando la ricerca di significative risposte collegiali, gli errori siano interpretati quali dispositivi efficaci per il miglioramento.

In tale prospettiva il docente tutor coordinatore predilige come strategie didattiche:

- problem based learning;
- inquiry based learning;
- case-study;
- simulation e role playing;
- cooperative learning;
- narrative practices (testimonial, autobiographical story, etc.);

- metacognitive reflection;
- specialised professional practice.

6.5. IL PROGETTO DI TIROCINIO E LA SUA RIELABORAZIONE CON IL TUTOR UNIVERSITARIO

Il progetto di tirocinio da effettuarsi all'interno delle scuole prevede alcune azioni volte a consentire allo studente-corsista di raccogliere informazioni e dati finalizzati alla stesura della relazione che sarà oggetto di discussione e di valutazione nell'esame finale per il conseguimento del titolo. Queste parti poi vengono riassunte in una tesi che ogni corsista deve produrre e che viene poi presentata alla commissione esaminatrice durante l'esame conclusivo e vale un quinto del voto finale di specializzazione come da D.M. del 30 settembre 2011.

Il progetto di tirocinio si articola nelle seguenti parti:

- Parte prima: ricognizione contesto scolastico;
- Parte seconda: descrizione del caso assegnato e osservazioni;
- Parte terza: progetto di tirocinio;
- Parte quarta: rielaborazioni personali da parte del corsista.

La parte prima prevede la descrizione del contesto scolastico, del contesto socio-culturale, della storia della scuola e dei suoi vari indirizzi di offerta formativa, a partire dalla lettura del PTOF, del PI e del RAV della scuola ospitante. La parte seconda si focalizza sull'organizzazione scolastica relativamente all'integrazione e dell'inclusione, con informazioni sul numero degli alunni iscritti nella scuola e degli alunni con disabilità, sull'incidenza percentuale degli allievi disabili sul totale degli alunni, sul numero totale degli insegnanti di sostegno presenti nella scuola con specializzazione e non, sul numero di personale educativo presente a scuola o di altre figure di supporto presenti nella scuola e deve anche rilevare, per ciascuna disabilità, quanti studenti sono presenti nella scuola. Sempre nella seconda parte del progetto di tirocinio devono essere presenti informazioni sulla ricognizione dei servizi territoriali destinati ai processi di integrazione e di inclusione con le reti delle scuole già in essere e informazioni sulle associazioni per PCTO. Sempre in questa parte il corsista deve indicare i progetti della scuola finalizzati all'integrazione e all'inclusione attivati per l'anno scolastico in corso e partecipare, ivi possibile alle riunioni GLO e GLI e le riunioni di dipartimento effettuate nel periodo del

tirocinio. Nella parte seconda viene anche descritto il caso studio assegnato. Questo viene fatto attraverso la lettura dei documenti presenti a scuola (dati anamnestici, diagnosi funzionale, certificazione della disabilità, profilo dinamico funzionale, certificazione dell'invalidità, piano educativo individualizzato ed eventuali commenti lasciati dai docenti di sostegno negli anni precedenti sullo stesso) e in base alle informazioni aggiuntive e agli approfondimenti provenienti dalle figure preposte (insegnante di sostegno referente, dirigente scolastico, insegnanti curricolari, figura strumentale BES, coordinatore del dipartimento di sostegno). Queste informazioni sono prive di tutti i nominativi reali e di qualsiasi riferimento che possa rendere riconoscibile l'allievo e la famiglia e gli insegnanti o la struttura che ha redatto la diagnosi; è necessario sempre evitare giudizi e/o valutazioni su stili e comportamenti adottati dai genitori o da altre figure. La parte seconda si conclude con una premessa metodologica nella quale si motiva la scelta degli elementi osservati (repertori di abilità, comportamenti, conoscenze e competenze) e degli strumenti utilizzati. Le osservazioni libere invece vengono effettuate con una descrizione diaristica delle osservazioni, divise per dimensioni mentre per quelle strutturate devono esserci gli strumenti di osservazione utilizzati e i risultati delle osservazioni, evidenziando i principali dati emersi.

La parte terza della tesi prevede la descrizione del progetto di tirocinio con le finalità dello stesso, gli obiettivi generali, la metodologia didattica adoperata, i materiali usati e le TIC scelte. Di questo progetto di tirocinio vengono indicati anche i tempi presunti di attuazione e la verifica e valutazione dello stesso. Nella parte quarta dedicata alle conclusioni, viene svolta una riflessione personale sul percorso in relazione alle aspettative iniziali e alle azioni adottate nel proprio percorso formativo. In questa fase il corsista mette in evidenza le differenze tra l'impostazione metodologica del docente accogliente con le proprie, nelle stesse situazioni.

6.6. ESPERIENZE DI TIROCINIO INDIRETTO PRESSO IL DISU DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TRIESTE

Il Dipartimento di Studi Umanistici ha attivato il percorso per la specializzazione per gli allievi con disabilità a partire dal V ciclo le cui lezioni sono iniziate a fine gennaio 2021. Il numero dei corsisti è variato negli anni passando da 100 nel V ciclo a 140 nel VI ciclo e 120 nel VII ciclo a 145 per l'VIII ciclo, le cui lezioni sono iniziate nel mese di settembre 2023.

Per i docenti in formazione è fondamentale condividere idee, metodologie, obiettivi nonché considerare la pratica nelle ore di rielaborazione indiretta come oggetto di indagine e di riflessione individuale e collettiva al fine di rispondere in maniera adeguata alle richieste di classi numerose con allievi portatori di bisogni educativi particolari. Nello svolgimento dei quattro corsi di specializzazione (V-VI-VII-VIII ciclo) la modalità lavorativa scelta dai docenti tutor si è basata sulla conoscenza dei corsisti con gruppi di lavoro cooperativo che possono essere considerate come delle comunità di pratica composte in media da cinque o sei corsisti. Queste comunità di pratica diventano dunque delle comunità di “molteplici zone di sviluppo prossimale” in quanto composte da docenti eterogenei (per campo emozionale e motivazionale, per background socio-culturale, per formazione pregressa, per funzione professionale, per esperienze di tirocinio svolte in contesti scolastici diversi, per bisogni educativi diversi) ognuno con differenti e molteplici zone di sviluppo prossimale, entro cui i ruoli tra i soggetti dialoganti si alternano a seconda del tipo di problema che viene affrontato e discusso. Al fine di creare queste comunità di pratica viene richiesto come inizio lavoro ad ogni corsista di produrre un portfolio docente in cui vengono descritte tre esperienze significative riguardanti la propria professionalità. Questo lavoro viene poi condiviso da ognuno attraverso una slide riassuntiva, presentata e condivisa con il gruppo di lavoro. La narrazione di alcune di queste esperienze si rivela un mezzo potente, perché favorisce i processi di immedesimazione, consente ai corsisti narranti di esprimere sentimenti ed emozioni e fa affiorare aspetti profondi. Nello stesso momento i corsisti uditori si immedesimano nella narrazione e si formano legami di lavoro proficui.

Dalla lettura di queste esperienze si possono desumere tre gruppi di docenti in formazione: il gruppo degli educatori che probabilmente a causa delle cattive condizioni economiche del proprio lavoro con le cooperative sociali e possedendo i requisiti per partecipare al bando, decide di intraprendere questo percorso; il gruppo degli insegnanti curricolari che, avendo anche svolto più annualità su cattedre di sostegno sente il bisogno di formarsi per svolgere meglio il proprio lavoro nell'eterogeneità dei bisogni degli studenti e il gruppo di corsisti che non ha mai svolto attività educative o scolastiche ma che vuole, per svariati motivi (che siano famigliari o lavorativi) approcciarsi al mondo della scuola. Il rapporto di questi tre gruppi in percentuale, nel VII ciclo, è stato di circa il 50% del totale formato da corsisti che avevano avuto almeno una supplenza scolastica su sostegno o su posto comune, dal 30% di educatori che perlopiù aveva avuto conoscenze

educative del mondo scolastico e il rimanente 20% che non ha conoscenza dei bisogni delle classi. Per quanto riguarda l'VIII ciclo, il 40% dei corsisti avevano almeno una esperienza significativa come docente (supplenza al termine delle lezioni) mentre la percentuale degli educatori è rimasta per lo più invariata (30%) ma è aumentata la percentuale (30%) di corsisti che non hanno nel loro portfolio esperienze significative nel mondo scuola. La presentazione delle esperienze passate da parte dei corsisti evidenzia che spesso, soprattutto per chi non ha familiarità con il mondo scolastico, la voglia di apprendere è molta ma spesso accompagnata da ansia per lo svolgimento del percorso e per l'ingresso nelle classi e per la gestione di studenti con bisogni eterogenei e speciali. Più corsisti, infatti, hanno utilizzato questa metafora: il percorso della specializzazione è stato paragonato ad una cassetta per gli attrezzi che, pur non essendo immediatamente disponibile, sarà fondamentale per il proprio futuro scolastico.

Il secondo lavoro svolto dai corsisti nel tirocinio indiretto è un lavoro di gruppo per la creazione di un progetto o di una presentazione relativa al ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno delle classi. Dopo la presentazione dei casi studio divisi per ordine di grado fornito dal docente tutor, i corsisti lavorano sulla tematica: l'insegnante di sostegno si presenta in classe, con una modalità di lavoro semplice e non invasiva. La maggior parte dei gruppi ha proposto un momento di condivisione all'interno della classe per un confronto e ripasso delle buone pratiche da attuare con l'allievo con disabilità, per un confronto costruttivo e guidato sui ruoli all'interno della classe, sempre tenendo a mente che il docente di sostegno ha il ruolo di facilitatore per l'intero gruppo. I lavori svolti dai corsisti sono stati in alcuni casi molto fantasiosi e interessanti: alcuni hanno creato ad esempio dei giochi pedagogici o diari di bordo di mutuo aiuto.

Il lavoro successivo svolto, nelle cinquanta ore di tirocinio indiretto universitario, sempre a gruppi, è stato la formulazione di una UDA nella classe con l'allievo con disabilità presente nei casi studio. La creazione di queste UDA è stata molto utile soprattutto per i docenti che avevano in precedenza solo una esperienza educativa a scuola oppure non avevano nessuna esperienza. Le UDA create su un documento standardizzato proposto dai tutor coordinatori vengono poi condivise con l'intero gruppo di corsisti sia via Teams che con delle presentazioni della durata di circa venti minuti a gruppo.

Il passaggio successivo è mettere in pratica quanto appreso nelle lezioni teoriche e nei laboratori e cioè quello di scrivere un PEI, sempre lavorando a

gruppi sui casi studio assegnati. La scrittura del PEI si riferisce al documento che verrà condiviso nella riunione GLO iniziale e prevede per ogni caso studio anche il riferimento alla classe, al tipo di percorso intrapreso dallo studente in una situazione non reale ma più simile possibile alla realtà. La condivisione con il gruppo viene svolta in modalità di simulazione di una riunione GLO con alcuni futuri docenti che coordinano la riunione, altri che simulano la famiglia, gli insegnanti curricolari, gli operatori socio-sanitari, ecc. Questo lavoro permette a tutti di simulare delle situazioni che possono anche essere di difficile gestione come, ad esempio, il passaggio da una programmazione personalizzata ad una differenziata, oppure dei momenti di scontro-confronto tra colleghi curricolari e colleghi di sostegno sulla gestione scolastica dei ragazzi con BES.

La parte terminale delle ore di tirocinio indiretto universitario prevede che i corsisti depositino con scadenze concordate con il docente tutor i lavori di approfondimento e di tirocinio diretto. Nelle ultime lezioni ci si dedica a momenti di auto-formazione nei quali, a turno, per una durata di circa dieci minuti, ogni corsista presenta il proprio lavoro di approfondimento all'intero gruppo classe e deposita su Teams il suo lavoro. Il docente supervisore di tirocinio indiretto, dopo aver creato una biblioteca condivisa su Teams, dove i lavori hanno tre parole significative per future ricerche, condivide questo materiale con tutti i corsisti.

6.7. CONCLUSIONI

Il tirocinio indiretto ha trattato i temi oggetto di interesse strategico attorno ai quali i tirocinanti possono associarsi tra loro al fine di costruire la propria identità sulla base di una condivisione di un percorso comune nonché di attività, conoscenze, esperienze e interessi simili; in secondo luogo, ha incoraggiato la fiducia tra i partecipanti, il rispetto, l'ascolto reciproco e la condivisione delle idee, alla cui base si collocano le condizioni favorevoli per la nascita della comunità educanti. In tale maniera il tirocinio indiretto è diventato una preziosa occasione per ricomporre in maniera sistemica l'esperienza svolta nel corso del tirocinio diretto a scuola e in cui viene integrata la dimensione individuale con quella collettiva dell'apprendere attraverso la discussione, l'interazione e l'ascolto. È infatti a partire dalla condivisione delle esperienze, nella modalità del raccontare, dell'ascoltare e dello scrivere, che risulta possibile formare le conversazioni professionali riflessive che

creano il senso di appartenenza da parte dei tirocinanti a una famiglia professionale con la quale condividere alcune pratiche. Una riflessione che ho letto in una tesi e che mi ha fatto molto riflettere riporta che durante i mesi di specializzazione si riesce a capire come il docente di sostegno sia passato dall'essere 'il gendarme dell'alunno portatore di handicap' all'avere uno dei compiti nuovi e più impegnativi che hanno una ricaduta sia all'interno del rapporto docente classe, sia all'interno del più vasto rapporto scuola-società. In un'altra riflessione ho letto che il docente non deve essere inchiodato al bisogno di avere una certificazione scritta per essere inclusivo ma che deve sempre progettare includendo tutti i bisogni della classe anche quando non certificati. All'insegnante di sostegno nella scuola attuale non viene richiesto di essere un tuttologo sulle disabilità o di conoscere tutti i vari tipi di approcci terapeutici né tantomeno di essere un gendarme degli alunni con BES, ma è colui che dopo un periodo di formazione ha coscienza del proprio ruolo e dei propri limiti che sente la necessità di documentarsi sul funzionamento adattivo e sui bisogni reali che l'alunno esprime o non è capace di esprimere. Allo stesso tempo, l'insegnante specializzato collabora e ricerca la collaborazione-interazione con gli specialisti del territorio per la stesura del PEI e del progetto di vita, parte dalla diagnosi funzionale per costituire un percorso obbligato e credibile di crescita personale e scolastica al fine di sviluppare le capacità dell'alunno.

Ai futuri insegnanti dedico questo breve pensiero di Albert Einstein: «la maggior parte degli insegnanti perde tempo a fare domande che mirano a scoprire ciò che l'alunno non sa, mentre la vera arte del fare domande mira a scoprire ciò che l'alunno sa o che è capace di sapere».

Auguro a tutti noi di riuscire a fare nostra questa arte e di usarla quotidianamente nelle nostre classi.

7. Il supporto organizzativo alla gestione del corso: cosa abbiamo visto in questi anni di tutoraggio!

CLAUDIA OLIVIERI, MARILINA FAZZARI

Tutor didattiche

7.1. INTRODUZIONE

L'importante macchina organizzativa dietro il palcoscenico del corso TFA comprende anche la figura del tutor didattico per i corsisti. Il tutor, secondo il vocabolario online Treccani, viene definito come «persona incaricata di svolgere in modo continuativo opera di formazione o di controllo indirizzata a un singolo allievo o a un piccolo gruppo di discenti. In particolare, nelle università, laureato o docente che segue direttamente e fin dall'inizio il lavoro di uno studente guidandolo nel suo curriculum di studi» (Treccani, voce "tutor"). Ci si potrebbe quindi interrogare sulla necessità di introdurre e affiancare, anche per discenti di età adulte e già con una formazione alle spalle, la figura del tutor didattico, presente alle lezioni frontali, ai laboratori, agli esami parziali e a quelli finali. Oltre alle questioni meramente pratiche e burocratiche associate alla funzione e al ruolo del tutor, quale il supporto tecnico, il caricamento dei materiali didattici, la tenuta della piattaforma online e il supporto agli studenti, vi è poi una funzione meno palese ma altrettanto richiesta e necessaria. Si tratta dell'attribuzione implicita che il corsista dà alla figura del tutor, della funzione di ponte, di filtro con il docente e, in generale, con la macchina organizzativa del TFA. Tale affermazione

rispecchia sia l'esperienza di tutoraggio in modalità online che l'esperienza fisica in presenza. Inizialmente, infatti, a causa del periodo pandemico da Sars Covid-19 (corrispondente ai primi due anni di corso), l'esperienza di TFA si è svolta interamente online ad eccezione degli esami finali. Nonostante la condizione di obbligatorietà di frequenza in modalità da remoto, dai risultati delle valutazioni di gradimento poste ai discenti e dalle relative osservazioni in merito, emerge che la modalità on line si collocava comunque come corsia preferenziale. I vantaggi, nei primi due anni di corso (periodo dal 2020 al 2022) derivano da una riflessione su una attenta analisi dei seguenti fattori tra loro correlati:

- ambientali: la modalità cosiddetta da remoto, oltre che facilitare una maggiore frequenza alle lezioni, eliminando gli spostamenti fisici, ha influito anche nella creazione di un ambiente conciliante e familiare. La libera scelta dei contesti di collegamento on line, ha creato sfondi che offrivano anche dettagli e scorci di vita quotidiana e personale, utili a legare e unire sul piano di riconoscimento l'altro da sé.
- psico-sociali: la piattaforma online ha funto sia da schermo rispetto ad elementi di tollerabilità del corso, sia da incentivo, per i corsisti più riservati, di prendere parola e interloquire. Inoltre, permetteva di valorizzare il confronto e le interazioni tra corsisti, rivestendo anche un ruolo di rispecchiamento. Il gruppo-classe, infatti, ricopriva un ruolo nevralgico sul piano della sintonizzazione emotiva. I confini e il controllo degli impulsi erano mediati dall'apporto dell'azione di coordinamento del tutoraggio e del corpo docente. Tale mediazione ha potuto offrire un contenitore reale e al contempo istituzionale meno esposto a rischi di dinamiche di derealizzazione, rischio possibile nei contesti online. Certamente non sono mancati momenti di stress, dovuti principalmente all'assiduità della frequenza delle lezioni da remoto, dall'ansia da prestazione per gli esami parziali e finali e dallo stile comunicativo talvolta disfunzionale. Il tutto, come plausibile, si è sviluppato principalmente nella parte finale del corso permanendo comunque in un corretto equilibrio didattico professionale, offrendo ai corsisti la giusta canalizzazione emotiva attraverso la mediazione di tutte le parti operative coinvolte. Come sopra accennato, l'importante assetto organizzativo comprendeva 600 ore di lezioni in un periodo di tempo inferiore all'anno: le lezioni andavano ad aggiungersi alla vita lavorativa e familiare di coloro i quali hanno scelto di intrapren-

dere la carriera di insegnante di sostegno. Come coniugare il tempo da dedicare al TFA spetta e compete al singolo corsista ma, compito latente del tutor osservatosi in questi anni di attività, è stata la canalizzazione delle informazioni e il contenimento delle ansie e preoccupazioni TFA-correlate. Ecco che, la presenza assidua e costante del tutor ha permesso ai corsisti, secondo quanto emerso e appreso dai Questionari di valutazione del corso, un dialogo costante e una pronta risposta ai quesiti e ai dubbi via via emergenti. In particolare, sono stati utilizzati metodi e strategie didattiche e comunicative per farvi fronte, sfruttando altresì le competenze e la pregressa formazione delle tutor coinvolte (di professione psicologa e assistente sociale). Dal punto di vista didattico, la piattaforma online risulta di immediato e semplice utilizzo, appare accessibile su larga scala potendo contenere ampi numeri di corsisti. Dal punto di vista comunicativo, il contesto multimediale ha ridotto i tempi e allargato gli spazi dello scambio comunicativo, assolvendo spesso a ruolo di catalizzatore. Inoltre, ha favorito le associazioni "volto/nome persona" del corsista con le funzioni digitali identificative.

Le interazioni tra il corsista e la tutor erano rapide: i corsisti ottenevano infatti risposte in breve tempo e, in tutte le lezioni, era presente, o meglio, connessa, almeno una tutor alla quale era possibile scrivere, in chat privata, dubbi, richieste o esternazioni. Si sono osservati anche dei limiti, nei quali la possibilità di relazione in presenza, avrebbe forse consentito un maggior impatto nella trasmissione comunicativa e nelle peculiari prestazioni formative che richiedevano appunto una fisicità, un corpo in movimento e una circolarità emozionale fuori dalle barriere digitali. Ciò nonostante, è possibile affermare un elevato grado di soddisfazione circa l'operato e l'interazione con le tutor, messo in luce dai Questionari di valutazione del corso. Tale dato deriva proprio dalla relazione che, fin da subito, si instaurava tra discente e tutor, al clima comunicativo disteso e alla presenza, che, seppur virtuale, risultava costante e partecipativa. È proprio mediante l'interazione e la relazione, ovvero, quel processo continuo di interazione bilaterale (Ferrario, 1996) che il singolo corsista ha potuto sperimentare un senso di accoglimento delle richieste e un senso di sostegno a livello generale. La relazione, secondo Cellentani, è una «vicenda in cui le parti, nella costruzione della propria identità e nella ricerca del proprio senso, si determinano e influenzano reciprocamente» (1991, p. 89). Nonostante la necessaria professionalità

dell'inter-azione tutor-discente, è presente, come in ogni relazione, una reciprocità di apporto (Folgheraiter, 1998), ove ogni scambio porta con sé non solo l'oggetto della comunicazione ma anche l'aspettativa dietro alla richiesta. Ciò che ha permesso, a monte, la stabilizzazione di tale buona relazione tutor-corsista, è stato il dialogo costante con la responsabile scientifica e coordinatrice del corso, la quale, a sua volta, ha creato con noi collaboratori un rapporto di fiducia, indirizzo e guida.

7.2. COSA SI È OSSERVATO NELL'ULTIMO ANNO DI CORSO?

Partendo dall'analisi sopra esposta, si può affermare che anche la modalità in presenza dell'ultimo anno di corso, ha portato con sé punti di forza e criticità rispetto alla sopra descritta modalità online. Se da un lato i limiti percepiti nei primi due anni, sono stati assolti attraverso la modalità in presenza, ovvero favorendo la «circularità comunicativa» anche fisica, corporea e gestuale, dall'altro lato, si sono riscontrate delle difficoltà di associazione "volto – nome" che hanno richiesto un approccio relazionale più ravvicinato dal quale ci si era disabituati a causa degli effetti dell'epoca Covid-19 e dal lavoro in modalità agile. Le barriere che si erano create sia digitalmente che con ausili di prevenzione, man mano hanno preso nuove forme: i nuovi iscritti al corso, in modalità in presenza, hanno avuto la peculiarità dell'affrontare gli spostamenti, anche di lunghe distanze, adattandosi ad una territorialità per molti sconosciuta. Di conseguenza si è potuto osservare un interscambio culturale, i cui effetti hanno fortificato, per molti, la coesione di gruppo e di appartenenza al corso, riducendo i fattori stressogeni. D'altro canto, la modalità in presenza, ha necessariamente imposto al corsista la totale attenzione alla lezione, al luogo fisico e alle interazioni tangibili. Poter indicare una modalità migliore, o meglio, più adatta o indicata alla cornice e specificità del corso TFA non appare a oggi possibile, giacché con tutta probabilità, ogni singolo corsista e docente potrebbe elencare aspetti positivi sia di una che dell'altra ipotesi a seconda di innumerevoli fattori (materia da apprendere, tipologia di insegnamento e/o di laboratorio, conciliazione dei tempi lavorativi e familiari con quelli del corso, distanza geografica dalla sede universitaria o ancora preferenze individuali). Ciò che però è indubbio, è che si tratti di un'esperienza che, proprio per la specifica assiduità delle lezioni, l'intensità degli scambi comunicativi e delle elevate connessioni sia tra discenti che tra discenti e docenti/tutor, si sia rivelata positiva, da consigliare

a coloro i quali vogliono intraprendere tale percorso (su 128 risposte pervenute circa i Questionari di gradimento e valutazione del corso dell'anno 2022, 127 hanno definito l'esperienza del TFA online "positiva"). Ad avallare tale affermativa risposta, ha inciso la percezione circa il "sostegno" ricevuto durante il percorso didattico. In particolare, sempre dall'analisi delle risposte pervenute dal sopraccitato Questionario, i corsisti hanno affermato di essersi sentiti sostenuti dai tutor, dalla coordinatrice del corso e da alcuni docenti, questione che agisce trasversalmente anche sul piano della performance e del contenimento emotivo sui fattori stressogeni. A titolo esemplificativo si riportano alcune risposte date dai corsisti circa le figure dalle quali si sono sentiti sostenuti nel percorso del TFA: (Questionario n. 103) «Bortolotti e le due assistenti d'aula, tutte fantastiche. Ma dove la prendete la pazienza?!» (Questionario n. 89); «Tutti i docenti del corso si sono dimostrati presenti, disponibili e pronti ad aiutarci. Sia tutor che insegnanti. Complimenti davvero per l'ottimo lavoro» (Questionario n. 61). «I colleghi del corso sono stati fondamentali, ma devo dire che tutto il Team dell'Università di Trieste, tutor comprese, è stato perfettamente all'altezza di ogni richiesta di chiarimento, difficoltà organizzativa».

L'ottimo grado di soddisfazione che emerge, sia dalle risposte ai questionari, sia dalle esternazioni libere dei corsisti, sembra derivare da molteplici fattori, quali la competenza della squadra, l'empatia e l'alleanza relazionale tra le figure coinvolte. La soddisfazione, come l'interazione relazionale, è bidirezionale e reciproca nel momento in cui confluisce nella buona riuscita del corso e nell'obiettivo principe di formare al meglio i futuri insegnanti di sostegno.

BIBLIOGRAFIA

- Cellentani, O. (1991). *Manuale di metodologia per il servizio sociale*. Milano, FrancoAngeli.
- Ferrario, F. (1996). *Le dimensioni dell'intervento sociale, un modello unitario centrato sul compito*. Roma, NIS.
- Folgheraiter, F. (1998). *Teoria e Metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano, FrancoAngeli.
- Risposte al Questionario di soddisfazione e gradimento somministrato in forma anonima ai corsisti dell'a.a. 2021-2022.

III PARTE

**Elaborati presentati dai corsisti
per la discussione dell'esame
finale: alcuni estratti**

Elaborato n. 1

GIULIA CANCIANI

2020-2021 Scuola Secondaria Secondo Grado

1.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

Il lavoro di tesi si è concentrato sull'attività di sostegno agli alunni disabili che si svolge nell'Istituto statale di istruzione superiore «Da Vinci Carli de Sandrinelli» a Trieste. L'attività di tirocinio si è svolta principalmente all'interno di una classe quinta ad indirizzo Commerciale, composta da quattordici alunni, tra cui tre studenti con disabilità.

Il lavoro ha riguardato l'osservazione e il sostegno di un alunno con disabilità, affetto da disturbo evolutivo specifico misto con tetraparesi spastica asimmetrica da paralisi cerebrale infantile e esotropia destra.

Il progetto di tesi ha previsto cinque fasi, durante le quali sono stati affrontati diversi aspetti relativi all'autonomia, alla comunicazione, alle relazioni interpersonali e all'apprendimento dell'alunno. Tra gli obiettivi specifici del progetto vi erano il potenziamento delle capacità di comprensione, analisi e contestualizzazione di un testo letterario, la gerarchizzazione autonoma delle informazioni, la capacità di operare collegamenti interdisciplinari e la gestione emotiva in prossimità e durante i momenti di valutazione.

Al termine dell'esperienza di tirocinio, si sono potuti evidenziare dei cambiamenti significativi nell'atteggiamento e nelle competenze dell'alunno.

1.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

1.2.1. INTRODUZIONE

Il tirocinio svolto presso l'Istituto Statale di Istruzione Superiore «da Vinci Carli de Sandrinelli» a Trieste si è focalizzato sul sostegno ad un alunno con disabilità. L'Istituto si impegna nell'inclusione e nel successo formativo di studenti stranieri e con bisogni educativi speciali, offrendo corsi tecnico-commerciali e linguistici. L'analisi della classe ha evidenziato un ambiente collaborativo e una buona integrazione degli studenti con disabilità.

L'intervento educativo-didattico si è articolato in cinque fasi: osservazione dello studente, somministrazione di mappe concettuali incomplete, predisposizione di un calendario di lavoro, implementazione di tecniche di fading e gerarchizzazione delle informazioni, e infine simulazione della prima prova dell'esame di Stato e un'uscita didattica. Durante l'intero percorso, l'attenzione è stata rivolta al supporto emotivo e alla responsabilizzazione dello studente.

Il tirocinio ha portato cambiamenti positivi nello studente, tra cui un aumento dell'impegno personale, una maggiore consapevolezza dell'importanza della preparazione, l'utilizzo di strategie per affrontare l'ansia e una maggiore padronanza dei contenuti. Tuttavia, sono emersi aspetti che necessitano di ulteriore potenziamento, come l'organizzazione personale nel fissare le date delle valutazioni e la consapevolezza della preparazione necessaria per superare le prove.

Il lavoro sinergico tra studente, docenti, compagni, tirocinante, famiglia e personale educativo ha favorito una conclusione dell'anno positiva e il superamento dell'Esame di Stato. L'esperienza di tirocinio ha contribuito significativamente al raggiungimento degli obiettivi prefissati e ha permesso di instaurare una relazione docente-studente onesta, rispettosa e spesso divertente.

1.2.2. RIFERIMENTI TEORICI UTILIZZATI AL FINE DEL TIROCINIO (RIASSUNTO DELL'APPROFONDIMENTO)

L'adolescenza è un periodo di trasformazione e creazione di una nuova configurazione della persona che coinvolge tutte le istanze dell'individuo. Gli adolescenti di oggi affrontano sfide diverse rispetto alle generazioni precedenti, soprattutto riguardo alle relazioni con le principali istituzioni sociali. Essi non temono le autorità e non si sentono in colpa, spostando il conflitto verso la cultura del narcisismo e le aspettative ideali di realizzazione, successo e riconoscimento.

Gli adolescenti con paralisi cerebrale infantile (PCI) affrontano ulteriori sfide durante questo periodo di maturazione. La PCI è una lesione del sistema nervoso centrale che causa disabilità motoria persistente non progressiva nello stato precoce dello sviluppo. Durante l'adolescenza, il corpo diventa protagonista delle trasformazioni puberali, influenzando la percezione di sé e del proprio corpo e mettendo alla prova l'identità costruita nell'infanzia.

Gli studi clinici sull'adolescenza e la PCI sono scarsi e raramente si focalizzano sulla dimensione emotiva. Uno studio pubblicato nel 2015¹ analizza gli aspetti emotivo-relazionali in un gruppo di adolescenti (19 di cui 16 maschi e 3 femmine) con PCI² mettendoli a confronto con un gruppo di controllo composto da coetanei (19 di cui 15 maschi e 4 femmine) con uno sviluppo fisiologico. I criteri di inclusione comprendevano: un QI superiore a 70 alla WISC IV, presenza di linguaggio verbale e apprendimento delle strumentalità di base per garantire la fattibilità della partecipazione allo studio e, infine, assenza di epilessia farmaco-resistente. Sono state utilizzate le Scale Psichiatriche di Autosomministrazione per Fanciulli e Adolescenti (SAFA17) relative a: ansia generalizzata, depressione, sintomi ossessivo compulsivi, disturbi alimentari psicogeni, sintomi somatici e ipocondria. Sono state inoltre adoperate le Scale Children Behaviour Check List (CBCL) 6-18 per i genitori e Youth Self Report (YSR 18) 11-18 per gli adolescenti, nonché il Parent Stress Index per valutare il livello di stress delle madri e dei padri. Il livello socio-economico del gruppo clinico e di quello di controllo risultava paragonabile (Indice di Hollingshed).

I risultati osservati e la discussione dello studio evidenziano come i ragazzi con PCI, pur con capacità cognitive nella norma, abbiano maggiori problemi emotivo-relazionali rispetto ai coetanei con sviluppo tipico: si evidenziano infatti livelli significativamente più elevati di ansia generalizzata, tratti depressivi, sentimenti di inadeguatezza corporea e paura della maturità con aspetti di perfezionismo e controllo ossessivo che potrebbero essere difensivi rispetto a essi; la tendenza all'ipocondria potrebbe presumibilmente essere legata alla percezione del vissuto del proprio corpo come "leso", "difettoso".

¹ Lo studio è stato condotto da A. Anderloni, R. Nacinovich, M. Bomba, F. Bon, F. Broggi, T. Casalino, N. Landi, G.A. Magro e S. Sartor e pubblicato nel 2015 sul volume: GIPCI (Gruppo Italiano Paralisi Cerebrali Infantili, *L'adolescente con paralisi cerebrale*, FrancoAngeli, 2015, Milano).

² Gli adolescenti affetti da PCI riguardavano sia il tipo diplegico che emiplegico: in particolare, nove soggetti appartenevano alla classe I, sette alla classe II, uno rispettivamente alle classi III, IV, V relative alla Gross Motor Function Scale (GMFS).

L'approccio riabilitativo e psicologico per gli adolescenti con PCI dovrebbe essere precoce, integrato e inclusivo della famiglia, al fine di instaurare dinamiche di ascolto attivo. La presa di consapevolezza di una patologia e dei suoi limiti è un percorso delicato ma necessario, soprattutto durante il periodo dell'adolescenza, momento in cui viene affrontato il tema dell'identità che passa anche attraverso quella corporea.

La scarsa attenzione riguardo alle tematiche emotive, dello sviluppo e dell'affermazione dell'identità dell'adolescente con PCI evidenzia la necessità di una maggiore formazione del personale scolastico e sanitario. Gli adolescenti con PCI necessitano di un supporto adeguato ad affrontare le sfide emotive e relazionali durante questo complesso periodo della vita. È fondamentale considerare la complessità del processo di crescita e maturazione adolescenziale e accompagnare progressivamente l'adolescente attraverso la sinergia di vari professionisti e del personale educativo e scolastico, affinché possano affermare la loro identità e approdare alla fase adulta della vita nella pienezza della propria persona.

1.2.3. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE DOVE SI È SVOLTO IL TIROCINIO

Il lavoro di tirocinio si è concentrato sulle attività di sostegno agli alunni disabili all'interno dell'Istituto Statale di Istruzione Superiore «da Vinci Carli de Sandrinelli», situato a Trieste. La scuola si impegna a garantire il successo formativo a molti studenti stranieri e con bisogni educativi speciali.

Durante l'attività di tirocinio, l'attenzione è stata rivolta principalmente all'analisi dell'Istituto e del contesto, all'analisi della classe e all'osservazione di un alunno con disabilità.

L'analisi della scuola ha evidenziato un forte impegno da parte dell'istituzione nel garantire il successo formativo e l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali. L'istituto offre un'ampia gamma di corsi in ambito tecnico-commerciale e linguistico, ed è caratterizzato da una presenza significativa di studenti stranieri e diversità culturale.

L'analisi della classe ha evidenziato la presenza di due studentesse con BES, tre studenti certificati ai sensi della legge n. 104 del 1992, e nessuno studente con DSA. La classe era composta da 14 alunni, di cui 5 di sesso femminile e 9 di sesso maschile, e presentava un clima disteso e collaborativo. Gli studenti con disabilità erano ben integrati all'interno del gruppo classe e partecipavano attivamente alle attività sia didattiche che relazionali.

1.2.4. LETTURA DEI DOCUMENTI RISERVATI E RIFLESSIONI PERSONALI AL FINE DELL'INTERVENTO

Durante l'attività di tirocinio è stato fondamentale l'accesso e l'analisi dei documenti riservati, quali i Profili di Funzionamento (PF), le Diagnosi Funzionali (DF) e i Piani Educativi Individualizzati (PEI).

La lettura dei documenti ha consentito di acquisire una conoscenza approfondita delle specifiche situazioni di disabilità degli alunni coinvolti, nonché delle strategie didattiche e metodologiche più adeguate a favorire la loro inclusione scolastica e il raggiungimento degli obiettivi formativi. Inoltre, si è potuta constatare l'importanza di una stretta collaborazione tra i vari professionisti coinvolti nel processo di integrazione, quali docenti curricolari, docenti di sostegno, educatori, terapisti e genitori.

Le riflessioni personali scaturite dall'analisi dei documenti hanno riguardato principalmente l'importanza di un approccio integrato all'inclusione scolastica, che tenga conto delle diverse dimensioni dell'alunno con disabilità (cognitiva, emotiva, sociale, motoria) e della necessità di un'azione educativa flessibile e differenziata, in grado di rispondere ai bisogni specifici di ciascun individuo. Inoltre, si è evidenziata l'importanza della formazione continua dei docenti e degli operatori coinvolti nel sostegno, al fine di aggiornare e potenziare le proprie competenze professionali e di garantire un intervento efficace e di qualità.

1.2.5. OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA

Nel corso dell'attività di tirocinio, è stata condotta un'osservazione accurata del lavoro svolto dal docente tutor, al fine di comprenderne le metodologie didattiche e le strategie di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali. Si è potuto constatare un approccio inclusivo e differenziato, che ha permesso di valorizzare le potenzialità di ciascun studente e di favorirne l'integrazione nel gruppo classe.

È stato, inoltre, possibile assistere a diversi incontri tra il docente tutor e la famiglia dell'alunno, momento fondamentale per condividere informazioni sulle difficoltà e sui progressi dello studente e per pianificare strategie educative condivise. In tali occasioni, si è riscontrata un'attenzione particolare alla creazione di un clima di fiducia e di collaborazione tra scuola e famiglia, elemento essenziale per garantire il successo del percorso educativo dell'allievo. Si è rilevata, inoltre, la presenza di un costante dialogo tra il docente tutor e gli altri insegnanti, al fine di garantire un approccio integrato e coerente nell'attuazione del piano educativo individualizzato.

1.2.6. IL PROGETTO IN CLASSE

L'intervento educativo-didattico si è articolato in cinque fasi, ognuna delle quali mirava a potenziare diverse competenze dello studente e a supportarlo dal punto di vista emotivo.

- Nella Fase 1, l'attenzione è stata rivolta all'osservazione dello studente, sia dal punto di vista cognitivo e neuropsicologico, sia dal punto di vista emotivo e socio-relazionale. Sono stati analizzati gli stili e i processi di apprendimento, i comportamenti e gli atteggiamenti nel lavoro scolastico, l'utilizzo degli strumenti compensativi e l'elaborazione delle informazioni. È stata inoltre compilata una griglia osservativa contenente i dati rilevati.
- Nella Fase 2, si sono somministrate allo studente mappe concettuali incomplete (cloze) per stimolarne la comprensione, l'analisi e la contestualizzazione dei testi letterari. Si è prestata particolare attenzione al supporto emotivo, attraverso l'instaurazione di un "patto collaborativo informale" e la realizzazione di esercizi motivazionali volti a non perdere di vista l'obiettivo finale (superamento dell'esame di maturità) e la progettazione del futuro lavorativo e post-scolastico.
- Nella Fase 3, si è predisposto un calendario di lavoro per migliorare l'organizzazione del lavoro e l'efficacia del metodo di studio. Si sono somministrate sistematicamente mappe concettuali da completare, integrate da momenti di ripasso e rinforzo in vista delle valutazioni. Si è intensificato il supporto emotivo allo studente, richiedendo costantemente responsabilizzazione e impegno da parte sua.
- Nella Fase 4, si è implementata una tecnica di fading per favorire la gerarchizzazione autonoma delle informazioni e la trascrizione semi-autonoma degli appunti durante le lezioni. Si è predisposta una TIC (timeline interattiva) per facilitare e stimolare lo sviluppo di inferenze in ambito storico-linguistico. Si è lavorato inoltre sulla dimensione emotiva, condividendo il vissuto dello studente ed esplorando gli stati emotivi legati all'ultimo periodo dell'anno scolastico e in prospettiva dell'esame.
- Infine, nella Fase 5, si è svolta una simulazione della prima prova dell'esame di Stato in semi-autonomia e si è organizzata un'uscita didattica sul territorio per approfondire gli insegnamenti di Italiano, Storia e Tecniche della Comunicazione. Si è lavorato sulla dimensione emotiva, permettendo allo studente di sperimentare l'esperienza

dell'esame e di misurarsi con la complessità degli esercizi e la gestione degli stati ansiosi.

- L'intero percorso didattico è stato caratterizzato da un costante supporto emotivo e da un approccio incentrato sulla responsabilizzazione dello studente, al fine di migliorare le sue competenze e favorire il suo benessere psicologico.

L'esperienza di tirocinio ha permesso di instaurare una relazione docente-studente onesta, rispettosa e spesso divertente, contribuendo in modo significativo al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Il tirocinio diretto ha evidenziato alcuni cambiamenti positivi nello studente. Tra questi, un aumento dell'impegno personale nelle attività didattiche, l'inizio di rielaborazione autonoma dei contenuti a casa, una maggiore consapevolezza dell'importanza di preparazione e studio graduale, l'utilizzo di strategie per affrontare l'ansia e una maggiore padronanza dei contenuti e dei collegamenti interdisciplinari.

Tuttavia, sono emersi anche aspetti che necessitano di ulteriore potenziamento, come l'organizzazione personale nel fissare le date delle valutazioni e la consapevolezza della preparazione necessaria per superare positivamente le prove. Lo studente tendeva a cambiare autonomamente le date delle interrogazioni, senza confrontarsi con la docente di sostegno, compromettendo la preparazione iniziata e ottenendo esiti negativi nelle interrogazioni "improvvisate". È stato necessario mantenere alta la pressione e la concentrazione per evitare che lo studente si "adagiasse sugli allori" dopo un risultato positivo.

Un altro aspetto carente ha riguardato la produzione scritta della lingua italiana, in particolare la morfosintassi e la costruzione di elaborati organici e coesi. Nonostante ciò, i risultati positivi ottenuti hanno mostrato una rinnovata voglia di migliorarsi e di lavorare da parte dello studente, che ha rinforzato la sua autostima preparandolo potenzialmente ad un futuro inserimento nel mondo lavorativo.

La propensione dello studente alla pigrizia e alla ricerca di vie di fuga è rimasta un'attitudine presente durante l'attività di tirocinio, ma si è osservata una maggiore consapevolezza di queste dinamiche e, quando opportunamente sostenuto e confortato, un superamento virtuoso di questi meccanismi auto-limitanti. La voglia di concludere il percorso scolastico e iniziare un percorso lavorativo di maggiore autonomia ha incoraggiato lo studente nell'ultima sessione di studio.

Infine, il lavoro sinergico tra studente, docenti, compagni, tirocinante, famiglia e personale educativo ha favorito una conclusione dell'anno positiva e il superamento dell'Esame di Stato.

1.2.7. SVILUPPO DELLE TIC IN OTTICA INCLUSIVA

I due prodotti multimediali presentati sono stati progettati e implementati con l'obiettivo di supportare lo studente nella preparazione della prova dell'Esame di Stato, fornendo strumenti per potenziare i collegamenti logici, le inferenze interdisciplinari, affinare lo spirito critico e stimolare intuizioni personali. Essi sono stati condivisi con i compagni di classe per aumentare i contributi e arricchire i contenuti inseriti. La scelta dei software ha consentito di visualizzare concretamente aspetti astratti, come la contemporaneità di eventi storici, opere letterarie e correnti artistiche e culturali.

I due prodotti, realizzati utilizzando TimeLine JS, sono la linea del tempo "Il Novecento: collegamenti interdisciplinari ambito storico-linguistico" e la mappa virtuale "Itinerario storico letterario di Trieste". La linea del tempo è stata sviluppata da gennaio a maggio e contiene volantini creati con Adobe Express che evidenziano informazioni sugli autori più importanti del Novecento, QR code che rinviano a podcast riassuntivi e appunti organizzati in schemi, mappe concettuali e riassunti. Questo materiale è stato inserito nella linea del tempo per creare un excursus storico letterario degli argomenti affrontati.

Il secondo prodotto multimediale, la mappa virtuale, è stato realizzato con una maggiore partecipazione attiva dello studente, che ha creato autonomamente diversi contenuti. La mappa è stata sviluppata in seguito a un'uscita didattica presso l'Archivio Storico delle Assicurazioni Generali e il Museo Sveviano e Joyciano di Trieste. Durante l'esperienza, gli studenti hanno scattato foto che sono state raccolte, selezionate e inserite nella mappa, corredate da una mappa di Google Maps che indica la posizione precisa e una breve didascalia descrittiva. Successivamente, lo studente ha ampliato l'itinerario visitando autonomamente altre zone della città e scattando ulteriori foto. Il prodotto finale collega le discipline di tecniche della Comunicazione, Italiano e Storia, costituendo un esercizio di interdisciplinarietà.

Entrambi i prodotti multimediali, insieme all'elaborato di approfondimento teorico (Il disturbo d'ansia nell'adolescente con PCI) e all'esperienza di tirocinio diretto, sono stati inseriti all'interno di un sito web realizzato con WIX.

I due prodotti multimediali presentati hanno rappresentato un valido supporto per la preparazione della prova orale dell'Esame di Stato, promuovendo l'interdisciplinarietà e stimolando lo sviluppo di competenze critiche e autonome da parte degli studenti.

1.3. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONE PERSONALE

Gli approfondimenti teorici sviluppati durante l'attività di tirocinio hanno messo in evidenza quanto appaia scarsa l'attenzione alla sfera emotiva, allo sviluppo e all'affermazione dell'identità dell'adolescente con disabilità nella letteratura e negli studi clinici. La mancanza di tale supporto anche teorico genera un approccio a volte inefficace e incompleto da parte del personale scolastico nei confronti degli allievi con bisogni educativi speciali. È fondamentale, a nostro avviso, considerare la complessità del processo di crescita e il ruolo della sinergia tra professionisti e personale educativo e scolastico per accompagnare l'adolescente verso la fase adulta. Tale processo si può attuare contestualizzando il fenomeno della maturazione adolescenziale in modo che vengano compresi in esso gli stati emotivi, le aspirazioni e le fragilità dei giovani della generazione corrente, al fine di predisporre interventi adeguati a sostegno di un percorso di crescita e affermazione della propria identità.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*. Trento, Erickson.
- GIPCI (Gruppo Italiano Paralisi Cerebrali Infantili) (2015). *L'adolescente con paralisi cerebrale*. Milano, FrancoAngeli.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psicosociale ed ecologica*. Trento, Erickson.
- Istituto «L. da Vinci – G.R. Carli – S. de Sandrinelli», PTOF triennio 2022-2025, pp. 1-450.
- Istituto «L. da Vinci – G.R. Carli – S. de Sandrinelli», PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIONE (Riferimento triennio 2020-2023, aggiornamento annuale 2020-2021), pp. 2-16.
- Lucangeli, D., & Vicari, S. (2018). *Psicologia dello Sviluppo*. Milano, ed. Mondadori.

<https://www.stateofmind.it/2019/01/paralisi-cerebrale-adulti/>

https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Cerutti-Comorbilita_1.pdf

<http://www.vita.it/it/article/2021/10/06/paralisi-cerebrale-in-una-mappa-million-sofreasonsper-linclusione/160658/https://www.spiweb.it>

Elaborato n. 2

MYRIAM CATTONAR

2.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

Fin dalla mia infanzia sono stata a contatto con il mondo della disabilità in quanto i miei genitori lavorano come insegnanti di sostegno. Dopo aver lavorato come docente di sostegno presso una scuola primaria di Trieste, ho deciso di iscrivermi al corso di specializzazione.

La relazione conclusiva del corso di specializzazione in sostegno rappresenta la sintesi di un percorso di formazione e sviluppo professionale durato molti mesi. L'esperienza del TFA non solo arricchisce lo studente con una vasta gamma di conoscenze teoriche e pratiche, ma offre anche l'opportunità di mettere in pratica questi insegnamenti.

2.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

2.2.1. INTRODUZIONE

Durante l'esperienza di tirocinio diretto presso l'I.S.I.S. «Carducci-Dante» di Trieste, ho personalmente rilevato uno scarso coinvolgimento del gruppo

classe in riferimento ai processi inclusivi dell'allievo disabile. Infatti, mi sono ritrovata ad avere minime relazioni con gli altri studenti della classe e a lavorare davvero raramente con l'allievo con bisogni educativi speciali all'interno dell'aula, poiché, nella maggior parte delle volte, egli svolgeva le attività didattiche in un'aula di potenziamento all'esterno della classe. L'ipotesi di progetto inclusivo che ho elaborato mira proprio a coinvolgere i compagni di classe, i quali possono costituire una vera e propria risorsa utile ai fini dell'inclusione scolastica. Lo scopo finale è rappresentato dal fatto di dare avvio alla costruzione di una sorta di comunità scolastica, la quale possa essere in grado di accogliere e valorizzare le differenze di tutti gli studenti all'interno di un clima positivo.

2.2.2. RIFERIMENTI TEORICI UTILIZZATI AL FINE DEL TIROCINIO

Come è stato rilevato da diversi autori della letteratura specializzata, i compagni di classe possono costituire una risorsa estremamente preziosa per favorire l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali. Per porre le basi e iniziare a costruire un gruppo classe di tipo inclusivo è bene attivare e sollecitare «[...] i compagni ad assumere atteggiamenti di accettazione attiva ed empatica dell'alunno in difficoltà» (Viola, 2014, p. 2). Tuttavia, non bisogna ritenere che tale processo avvenga in maniera del tutto spontanea e naturale. I docenti, infatti, devono predisporre «un insieme di iniziative organizzate che attivino un'atmosfera e un clima sereno, solidaristico e inclusivo all'interno della classe, dove possano svilupparsi attività, atteggiamenti, prassi basate sull'accettazione, sulla considerazione positiva, sulla solidarietà nei confronti degli altri» (Gatto, 2013, p. 2). Lucio Cottini, professore ordinario di Didattica e Pedagogia Sociale presso l'Università degli studi di Udine e autore rinomato di diversi volumi specialistici, nel suo testo del 2008, dal titolo *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*, indica alcuni elementi utili per sviluppare al meglio i benefici che possono apportare i compagni di scuola. Di seguito vengono elencate le linee guida a cui egli suggerisce di attenersi. In primo luogo, l'autore esorta ad incentivare lo stabilirsi di un clima positivo e di cooperazione allo scopo di abbattere qualsiasi forma di individualismo ed egocentrismo e favorire l'inclusività. Un secondo fattore che l'autore mette in risalto è quello di portare a conoscenza, parlando apertamente a tutto il gruppo classe, delle caratteristiche del deficit relativo all'alunno disabile in modo tale da rendere ciascun allievo più informato e consapevole e farlo

avvicinare emotivamente all'alunno con BES. È tendenza comune, quella di credere che parlando del disturbo di un determinato alunno, si mettano in risalto le sue carenze e difficoltà. Invece, al contrario, la conoscenza del suo deficit può rappresentare proprio il punto da cui partire per ridurre le distanze tra il ragazzo con bisogni educativi speciali e gli altri componenti della classe. Un terzo elemento che viene evidenziato da Cottini è quello di fare ricorso ad approcci metodologici e strategie didattiche quali il tutoring, l'apprendimento cooperativo e la didattica laboratoriale allo scopo di favorire lo sviluppo delle competenze sociali ed empatiche degli allievi. Infine, c'è il suggerimento di «ricorrere a tutte le metodologie che abbassano i livelli di competitività, attivano il senso di appartenenza non gregario al gruppo, creano occasioni di lavoro e svago comuni, lavorando sulle competenze prosociali e sulla valorizzazione positiva degli altri» (Cottini, 2008). Dunque, rendere l'ambiente scolastico inclusivo, cioè un luogo accogliente che valorizza le differenze individuali, porta benefici relativi all'ambito dello sviluppo cognitivo e socio emotivo di tutti gli studenti, non solo quelli con bisogni educativi speciali.

2.2.3. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE DOVE SI È SVOLTO IL TIROCINIO

L'Istituto Statale di Istruzione Superiore «Giosuè Carducci-Dante Alighieri» di Trieste è una scuola secondaria di secondo grado che accorpa diversi indirizzi relativi alla sfera umanistica, tra i quali possiamo trovare il Liceo Linguistico, il Liceo Classico, il Liceo Musicale e Coreutico il Liceo delle Scienze Umane e il Liceo delle Scienze Umane ad indirizzo Economico Sociale. Per quanto concerne la popolazione scolastica, all'ISIS sono iscritti alunni provenienti da molteplici condizioni socioeconomiche. Tendenzialmente è caratterizzata da un ambiente multietnico e non a rischio; infatti, la maggior parte degli studenti stranieri sono per lo più di seconda generazione o comunque scolarizzati in Italia da tempo. Il personale scolastico è composto da 192 insegnanti, dei quali 30 sono docenti di sostegno con formazione BES e inclusione, supportati da 12 educatori professionali e un assistente alla comunicazione, oltre che da un personale ATA composto da 15 lavoratori. Sul sito ufficiale della scuola è possibile trovare il PTOF che fa riferimento al triennio 2022-2025 e che esplicita chiaramente delle indicazioni specifiche sull'integrazione e sul gruppo tecnico di sostegno GLI.

Attraverso tale documento vengono anche condivisi gli indicatori e gli strumenti utilizzati nelle verifiche, la valutazione degli esami intermedi e fi-

nali e anche quella relativa alla certificazione dei crediti. Per quanto riguarda le risorse strutturali e gestionali funzionali al supporto dell'integrazione, dal documento emerge che la scuola è, naturalmente, dotata di una funzione strumentale, e che il monte ore di sostegno corrisponde a 438 ore dal momento che vi sono iscritti 44 allievi in situazione di disabilità. Sono presenti anche 104 alunni DSA e circa 20 iscritti presentano uno svantaggio linguistico-culturale. Per quanto riguarda le forme di condivisione, è stato stilato un progetto scolastico di continuità e vengono effettuati regolarmente durante ogni anno scolastico delle riunioni con il GLI d'Istituto (3 volte l'anno) e con il GLO operativo (3 volte l'anno) che nell'ultimo anno scolastico ha redatto 44 PEI. Quindi, nella scuola in totale sono iscritti 1.184 studenti, di cui il 16% sono con BES. Ho svolto il tirocinio diretto in una classe seconda, la quale è situata al secondo piano del Liceo delle Scienze Umane ed è composta da 17 studenti, dei quali 5 sono di sesso maschile e 12 di sesso femminile. In questa classe sono presenti due studenti con Disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività, uno studente con problemi di adattamento e di alimentazione e due studentesse con certificazione della legge n. 104 del 1992, articolo 3 comma 3 e, per questa ragione, sono affiancate da insegnanti di sostegno. Il docente tutor di sostegno lavora con la classe per un totale di nove ore. Il gruppo docenti descrive la classe in maniera generalmente positiva; infatti, il gruppo classe risulta essere coeso e collaborativo.

2.2.4. LETTURA DEI DOCUMENTI RISERVATI E RIFLESSIONI PERSONALI AL FINE DELL'INTERVENTO

L'alunna con disabilità presenta una diagnosi di Disturbo dello spettro autistico con disturbo oppositivo provocatorio, ritardo mentale di media gravità e difficoltà di adattamento sociale. Per merito della certificazione della legge n. 104 del 1992, articolo 3 comma 3, le sono state assegnate sedici ore settimanali con l'affiancamento dell'insegnante di sostegno, più precisamente, su un totale di ventisette ore di frequenza settimanale, sono previste: nove ore con il docente tutor, sette ore con un altro docente e sette ore con il personale educativo. Grazie alle informazioni ricavate dalla presa visione del Piano Educativo Individualizzato e dall'osservazione diretta durante il tirocinio, è emerso che la studentessa è ordinata e metodica in maniera quasi maniacale; infatti, tutti i suoi oggetti devono essere sistemati perfettamente in un certo ordine. Sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico, manifesta il bisogno di ricevere continui feedback verbali; infatti, tiene molto ad essere considerata "brava" e mostra desiderio di lavorare. Allo stesso

tempo, però, questo la rende ansiosa perché vuole portare a termine nel migliore dei modi qualsiasi attività. Un aspetto importante da sottolineare è costituito dal fatto che l'alunna tende a fare molta fatica a gestire le frustrazioni e gli imprevisti, ai quali reagisce con borbottii che possono sfociare in urla o in gesti incontrollati. Tuttavia, ogni volta che il momento di difficoltà giunge al termine, la ragazza non esita a chiedere scusa e a riconoscere alcuni dei comportamenti come inadeguati.

2.2.5. OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA

Durante il tirocinio ho potuto constatare che nella maggior parte delle ore l'alunna lavora fuori dall'aula della classe per svolgere le attività con il tempo e il modo più adatti al suo stile cognitivo e comportamentale. A questo proposito, i docenti di sostegno e i docenti curricolari concordano di volta in volta delle modalità di verifica personalizzate. L'elemento che ha immediatamente catturato la mia attenzione e sul quale mi sono soffermata maggiormente nel periodo osservativo, è stato lo scarso rapporto tra la ragazza e i compagni di classe e la sua volontà di stare spesso fisicamente all'esterno dell'aula. Molte volte, infatti, è capitato che la docente tutor di sostegno chiedesse all'alunna se desiderasse rimanere con la classe a seguire la lezione oppure se preferisse andare a lavorare in un'aula di potenziamento e l'alunna ha sempre espresso la sua preferenza per quest'ultima opzione. In effetti, dal confronto con alcuni insegnanti della classe, è emerso che a causa delle restrizioni portate dalla pandemia di Covid 19 degli ultimi due anni, non sono mai stati messi in atto progetti di inclusione e lavori di gruppo all'interno del gruppo classe e quindi, per questo le interazioni con i diciannove compagni risultano essere esigue. L'unica pari con cui ha relazioni e scambi frequenti è l'altra ragazza con disabilità presente nella classe, con la quale ha instaurato un rapporto di amicizia e di stima reciproca. Proprio per questo, i docenti decidono spesso di farle lavorare assieme, facendo fare loro piccole attività di peer tutoring. Dunque, sulla base di tali osservazioni, mi sono ispirata all'ipotesi di progetto raccontata nel paragrafo successivo.

2.2.6. IL PROGETTO IN CLASSE

Come affermato nel paragrafo precedente, l'idea per questa ipotesi di progetto nasce dal fatto che all'interno della classe, le interazioni tra gli alunni con bisogni educativi speciali e non, sono ridotte allo stretto indispensabile, come causa delle ripercussioni portate dalla pandemia di Covid 19. Partendo

da tale premessa, gli obiettivi specifici che si propone di perseguire attraverso lo svolgimento di tale attività sono i seguenti: educare ad un uso consapevole e non eccessivo della rete, dei social media e dei telefoni cellulari; rendere consci gli allievi dei limiti e dei pericoli in cui si possono imbattere navigando sul Web; trovare il modo per contrastare i fenomeni relativi al bullismo e al cyberbullismo; favorire l'empatia e la solidarietà; rafforzare i legami sociali tra tutti i componenti della classe; incrementare il senso di appartenenza al gruppo classe; attivare la risorsa compagni di classe per favorire l'inclusione degli alunni con disabilità; favorire l'esposizione delle idee e sentimenti degli studenti; stimolare gli alunni all'ascolto del punto di vista altrui; promuovere la capacità di saper lavorare in gruppo; sollecitare la capacità di spiegare il motivo delle scelte; promuovere il pensiero creativo.

Il progetto inclusivo dal titolo "#sbullizziamoci" è suddiviso in sette fasi, per un totale di dieci ore e implica il coinvolgimento delle materie di indirizzo italiano, scienze umane, inglese ed educazione civica. Nella prima fase, durante l'ora di italiano, l'insegnante curricolare, con il supporto del docente di sostegno, introduce alla classe il tema del cyberbullismo attraverso la visione di due brevi film documentario che si trovano sul sito del progetto #CUORICONNESSI per la sensibilizzazione e la prevenzione contro il cyberbullismo nato nel 2016. Nella seconda fase, ora di educazione civica, i due insegnanti esortano il gruppo classe ad esporre alcune riflessioni sulle tematiche introdotte grazie alla visione dei video e inducono gli studenti ad un dibattito guidato. Al termine di tale attività, ciascuno studente viene sottoposto alla compilazione di un breve questionario in maniera totalmente anonima tramite il programma Moduli di Google, nel quale vengono poste loro alcune domande personali relative alla tematica. Durante la terza fase, i professori svelano agli studenti i risultati del quiz anonimo e avviano una riflessione assieme alla classe attraverso un'attività di brainstorming avvalendosi del supporto del programma WordClouds. Nella quarta fase del progetto, il docente di Scienze Umane svolge una lezione teorica attraverso la quale approfondisce le motivazioni per le quali a livello psicologico, alcune persone tendono ad essere vittime di bullismo, mentre altre, invece, diventano bulli oppure entrambe le cose. Dunque, viene approfondito il punto di vista di entrambe le parti. Nello svolgimento della quinta fase, il gruppo classe viene suddiviso in quattro gruppi (le due alunne con disabilità sono inserite in gruppi diversi). Ciascun gruppo elegge il proprio capo gruppo e sceglie quattro tra le parole emerse dal brainstorming effettuato nella terza fase. Una volta effettuata tale selezione, il gruppo deve scrivere una scena

relativa alla tematica per poi mettere in atto un'attività di role playing a cui partecipano tutti gli alunni, ciascuno con un proprio ruolo. La sesta fase si sviluppa durante l'ora di inglese, momento in cui viene approfondito il tema in lingua straniera e la classe è coinvolta in un dibattito guidato dal docente curricolare e dall'insegnante di sostegno, nel quale gli alunni devono discutere sulle molteplici modalità attraverso cui è possibile mettere in atto azioni di difesa contro il bullismo e, in particolare, contro il cyberbullismo. Il progetto si conclude con la creazione da parte degli studenti di un prodotto multimediale, ovvero un cruciverba tramite la piattaforma Wordwall, contenente le parole fondamentali che sono state utilizzate per trattare delle tematiche del bullismo e del cyberbullismo con le relative definizioni. In particolare, ciascun gruppo di studenti si occupa della definizione di tre tra le parole emerse dal brainstorming iniziale.

2.2.7. SVILUPPO DELLE TIC IN OTTICA INCLUSIVA

Il processo di avvicinamento ai dispositivi e alle piattaforme multimediali ha subito un notevole acceleramento specialmente negli ultimi due anni, grazie all'esperienza della Didattica a Distanza, messa in atto per dare continuità all'offerta didattica durante l'emergenza pandemica portata dal COVID-19. Le TIC offrono diverse opportunità e portano diversi benefici utili che permettono di riorganizzare e migliorare la qualità dell'istruzione per tutti gli alunni. Dunque, per i docenti risulta essere fondamentale il fatto di essere a conoscenza e saper utilizzare al meglio tali strumenti sfruttandone le varie potenzialità, per favorire un miglioramento nella qualità dell'istruzione per i propri studenti. Per supportare il progetto inclusivo illustrata nelle sezioni precedenti e riguardante la tematica del bullismo e cyberbullismo, è stato fatto uso di alcune TIC allo scopo di: rafforzare i legami sociali all'interno della classe; incrementare il loro senso di appartenenza al gruppo classe; attivare la risorsa compagni di classe per favorire l'inclusione dell'alunna con disturbo nello spettro dell'autismo. I programmi multimediali usati per il raggiungimento dei suddetti obiettivi sono stati i seguenti: Google Moduli per la somministrazione di un questionario agli studenti contenente domande relative alle loro esperienze personali in merito alla tematica del bullismo e del cyberbullismo; WordClouds come supporto per un'attività di brainstorming sulla tematica del bullismo e cyberbullismo; Wordwall per dare la possibilità alla classe di creare il prodotto multimediale con il quale si conclude il progetto inclusivo, ovvero un cruciverba contenente le 44 paro-

le utilizzate per trattare il tema centrale con le relative definizioni. Ciascuno dei quattro gruppi di studenti, si occupa di scegliere tre parole emerse dal brainstorming iniziale e cerca di scrivere una definizione per ciascuna di esse in modo da inserirle nel cruciverba. Infine, risulta necessario evidenziare che l'alunna con disabilità partecipa attivamente a tutte le attività multimediali, esattamente come il resto dei compagni di classe.

2.3. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONE PERSONALE

Alla fine del mese di maggio 2022 è terminato il mio periodo di tirocinio diretto presso l'I.S.I.S. «Carducci Dante» di Trieste. L'esperienza si è rivelata essere molto utile e interessante; infatti, è stata la prima volta in cui sono entrata in contatto con il mondo dell'insegnamento in una Scuola Secondaria di Secondo grado. Grazie alle attività svolte durante questa esperienza, sono riuscita a concretizzare una parte consistente delle conoscenze acquisite durante gli insegnamenti teorici e i laboratori del corso di studi. In particolare, ho potuto arricchire il mio bagaglio professionale relativamente ai seguenti ambiti: impostazione del rapporto con l'alunno portatore di bisogni educativi speciali; metodologie per lavorare con uno studente con disturbo dello spettro autistico; gestione delle relazioni con i colleghi e in particolare con i docenti curricolari; modalità di relazione con il personale educativo e il personale scolastico in generale; importanza dell'inclusione degli alunni con disabilità; primo approccio nella lettura dei documenti ufficiali di allievi con bisogni educativi speciali; funzionamento delle riunioni del GLO; modalità di adattamento della didattica in base alle potenzialità e alle esigenze metodologiche dell'alunno con disabilità; attenta osservazione e successiva comprensione delle cause che si celano dietro allo sfociare di determinati comportamenti problema degli allievi; saper lavorare in team. Una delle cose che mi ha dato più soddisfazione nello svolgimento di tale attività, è stata il rapporto speciale che si è instaurato tra me e l'alunna e l'effettivo supporto che il docente di sostegno riesce a darle. Ritengo di poter affermare che si è trattata di un'esperienza che ha portato benefici ad entrambe le parti: all'allieva in quanto la mia tutor mi ha permesso di seguirla e supportarla concretamente nella didattica; a me in prima persona, in quanto ho ricevuto e imparato tantissimo da lei, non solo dal punto di vista professionale, ma anche da quello umano. Tutto ciò mi ha fatto riflettere sulla tematica dell'inclusione scolastica e sui danni che questi ultimi anni

di pandemia da COVID 19 hanno portato in questo ambito intaccando le relazioni sociali. Tuttavia, mantengo una visione molto positiva poiché ho potuto osservare che giorno dopo giorno gli esperti stanno lavorando duramente per realizzare in maniera compiuta i valori di equità e partecipazione che si trovano alla base dell'inclusione scolastica.

BIBLIOGRAFIA

- Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento, ed. Erickson.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2006). Integrazione come risorsa. In G. Cerini, M. Spinosi (a cura di) (2006), *Voci della scuola 2006*. Napoli-Roma, Tecnodid, pp. 316-324.
- Cottini, L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma, ed. Carocci.
- Cottini, L. (2008). *Integrare a scuola allievi con bisogni speciali: la risorsa compagni*. Roma, Carocci.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola*. Roma, ed. Carocci.
- Gatto, S. (2013). Processi inclusivi: la risorsa compagni. *Quaderni di intercultura*, V, pp. 1-9.
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: verso una didattica inclusiva*. Trento, ed. Erickson.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits non handicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 15(4), pp. 241-249.
- Roger, T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. *Creativity and collaborative learning*, pp. 1-21.
- Scataglini, C. (2008). *Fare sostegno alle scuole superiori*. Trento, ed. Erickson.
- Viola, C. (2014). *Strategie per attivare la risorsa compagni di classe nell'inclusione di un allievo con autismo*. Milano, Mondadori Education.

SITOGRAFIA

<https://www.carduccidante.edu.it/>

<https://www.cuoriconnessi.it>

Elaborato n. 3

LAURA DE BENEDICTIS

Scuola secondaria di secondo grado – Anno 2021-2022

3.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

L'esperienza del tirocinio nell'ambito del TFA è stata per me molto significativa. Entravo, infatti, per la prima volta nella classe nelle vesti di insegnante di sostegno, in quanto le mie precedenti esperienze riguardavano l'insegnamento di italiano presso la scuola secondaria di primo grado.

Nel mio caso, il tirocinio è stato svolto presso un istituto di istruzione professionale con indirizzo per i servizi per la sanità e l'assistenza sociale.

L'istituto in cui ho svolto il tirocinio si colloca in un territorio crocevia di culture, con tradizione storica di convivenza multi-etnica. La presenza di studenti stranieri è vissuta come fonte di dialogo e confronto e come situazione che favorisce l'integrazione e la convivenza fra culture diverse.

Si riscontra una realtà in cui sono presenti disagi economici e sociali, con situazioni di svantaggio socio-culturale in una zona a forte flusso migratorio.

3.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

3.2.1. LA CLASSE

La classe era al secondo anno ed era composta da 18 studenti, di cui 8 ragazzi e 10 ragazze. Era presente lo studente che ho seguito, certificato con L.104/1992 (senza riconoscimento di gravità ai sensi dell'articolo 3), tre ragazzi con DSA e quattro ragazzi con BES. Uno studente era di origine straniera, ma parlava perfettamente italiano.

Il mio tutor era presente in classe per sole sei ore settimanali (con suo rammarico, data la delicata situazione). Mi ha sempre trattata alla pari, come una collega a tutti gli effetti, e ha saputo insegnarmi per tutto il tempo vissuto insieme la giusta distanza e il giusto coinvolgimento alla situazione. Come mi capita spesso di dire, non potevo trovare un tutor migliore: la sua esperienza e fermezza mi hanno messa in condizione sia di affidarmi a lui nei momenti di difficoltà che di proporre in autonomia le mie idee e le attività da svolgere. Il mio rapporto con lui è stato caratterizzato sin dall'inizio dalla franchezza e dal continuo confronto.

Il mio tutor ha presentato la classe come una classe accogliente, con un ottimo clima tra pari e con i docenti: posso confermare quanto da lui dettomi.

Sin dall'inizio gli studenti hanno dimostrato desiderio di conoscermi e di farmi sentire parte del loro contesto. Partecipi ed entusiasti, nonostante qualche piccolo intoppo lungo il cammino, erano sempre ben disposti al dialogo con gli insegnanti. Con la sottoscritta sono stati curiosi e attenti, anche nelle piccole esigenze quotidiane.

Dal punto di vista dell'inclusione, i ragazzi hanno sempre ricercato il rapporto e il contatto con lo studente con disabilità, preoccupandosi per le sue assenze o per i suoi turbamenti, spesso evidenti. L'allievo, infatti, aveva una caratteristica peculiare: alternava momenti di ossessione verso alcuni compagni a vere e proprie fughe. Questo rendeva la possibilità di creare rapporti estremamente complessa.

3.2.2. LO STUDENTE CON DISABILITÀ

In questo mio racconto vi parlerò dello studente con l'iniziale del suo nome, come ho fatto durante la specializzazione nel sostegno.

C. è uno studente che ha compiuto 18 anni durante lo scorso anno. È di origine straniera, ma si è trasferito in Italia nel periodo della scuola prima-

ria. È un ragazzo con disabilità intellettiva (nei documenti che ho potuto consultare insieme al mio tutor è riportata la seguente diagnosi: F71, ritardo mentale di media gravità), che viveva una situazione familiare delicata e complessa. Seguiva una programmazione differenziata.

Il mio primo incontro con C. è stato caratterizzato dalla gioia e dall'entusiasmo. Incuriosito dalla mia presenza, ha manifestato all'inizio voglia di fare e di lavorare. Nonostante tutte le difficoltà, mi ha sempre dimostrato, nei mesi insieme, grande affetto.

La mia prima sfida è stata quella di farmi accettare come figura di insegnante: il mio essere donna era infatti per lui un ostacolo. Era convinto che il mio genere mi impedisse di poter ricoprire ruoli o incarichi di ogni tipo. Sin da subito il mio tutor mi aveva segnalato come la situazione del ragazzo fosse peggiorata rispetto all'anno precedente: lo studente aveva iniziato a sviluppare un atteggiamento oppositivo, volto al rifiuto di qualsiasi attività proposta. Durante il periodo della DDI lo studente aveva invece raggiunto obiettivi importanti, del tutto rimossi all'inizio del nuovo anno scolastico. Il fatto di aver compiuto 18 anni nel corso del periodo insieme lo aveva messo dinanzi a un forte desiderio di vita adulta, che avrebbe voluto concretizzare: la consapevolezza di non poter raggiungere subito quanto da lui desiderato lo metteva in un perenne stato di agitazione. La sua dolcezza di fondo era spesso spazzata via dalle difficoltà che incontrava costantemente nella sua quotidianità.

C. credeva che ogni problema incontrato dovesse essere risolto da un ipotetico altro: spesso quindi si rivolgeva con irriverenza verso l'insegnante, che considerava una sorta di assistente personale.

Dal punto di vista della dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione, C. viveva il rapporto con i pari in maniera ambivalente: in situazioni rassicuranti era disponibile alla socialità, mentre in caso contrario fuggiva, cercando alibi. Non aveva imparato né i nomi dei compagni di classe, né dei professori (e non riusciva ad associarli alle materie).

Durante il riposo era spesso solito rifugiarsi nell'aula di sostegno (che a livello didattico non frequentava mai, in quanto il lavoro era svolto quasi sempre in classe). Importante è stato quindi favorire le relazioni tra pari, per aiutarlo a riconoscere i contesti negativi e per fargli sperimentare contesti relazionali differenti (attraverso uscite e progetti, nei quali il mio tutor mi ha sempre coinvolta). Ricordo in maniera vivida un'uscita organizzata dal mio tutor al mare: dinanzi al bel panorama, ho visto C. per la prima volta sereno e disteso.

Dal punto di vista della dimensione della comunicazione e del linguaggio, esistevano notevoli difficoltà e compromissioni. Non era infatti in grado né di leggere né di scrivere autonomamente. Riusciva a farlo solo con molta fatica e sotto lenta dettatura lettera per lettera. I miglioramenti erano inoltre ostacolati dal suo atteggiamento di chiusura: era fortemente convinto che leggere non avrebbe portato alcun giovamento alla sua vita.

Non riusciva a pronunciare correttamente tutti i fonemi: solo dopo un mese di contatto ho imparato a comprenderlo correttamente, mentre mi accorgevo che spesso i suoi insegnanti non capivano bene ciò che veniva detto loro. Non padroneggiava correttamente i registri da attuare nelle diverse situazioni di vita e aveva quasi sempre bisogno della mediazione dell'adulto per rivolgersi ai pari o agli insegnanti.

Dal punto di vista della dimensione motorio-prassica non si riscontravano particolari problemi. Il mio tutor mi ha segnalato grandi passi avanti rispetto all'anno precedente nella coordinazione e nel movimento. Il suo grande desiderio di praticare il basket, ricordo felice e ricorrente degli anni da bambino al ricreatorio, non sembrava essere assecondato in famiglia.

Dal punto di vista della dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento, C. riusciva a padroneggiare il computer e il dispositivo personale. Proprio per questo molte attività sono state preparate col PC, mentre il materiale didattico è stato ideato affinché fosse fruibile anche sul cellulare. In generale aveva un basso livello di attenzione e viveva la vita in classe con insofferenza, chiedendo continuamente l'orario (nonostante non sapesse poi quantificare quanto tempo mancasse all'uscita). Riusciva a eseguire piccole operazioni solo attraverso oggetti o con l'uso delle dita, mentre risultava difficoltosa la comprensione del valore del denaro e del tempo. C. non partecipava alle lezioni: senza l'insegnante di sostegno, l'educatore o senza di me rimaneva al suo banco isolato dal contesto classe, nonostante le continue sollecitazioni dei suoi insegnanti e dei compagni.

3.2.3. L'APPROFONDIMENTO TEORICO

Prima di passare al progetto inclusivo, svolto con l'ausilio delle TIC, descrivo brevemente l'approfondimento teorico.

La tematica da me scelta è stata quella della disabilità intellettiva e la sessualità. Confesso che in molti mi avevano scoraggiata: è una tematica vastissima, complessa, delicata, che abbraccia e coinvolge profondamente la vita di ognuno di noi.

Perché dunque mi sono intestardita nell'approfondire proprio questo tema?

Perché appena ho conosciuto C. ho anzitutto visto un ragazzo che stava diventando uomo e che, come tutti, desiderava amare ed essere amato. Era in una relazione discontinua con un'altra studentessa della scuola, che era il centro di tutti i suoi pensieri. I suoi grandi momenti di turbamento, infatti, oltre a essere dovuti alla sua situazione familiare, erano anche relativi a questo fidanzamento.

Tengo a precisare che mi sono rapportata a questa tematica con grande umiltà e voglia di sapere, chiedendo continuamente consigli bibliografici e non, ai miei insegnanti del TFA, che si sono dimostrati molto disponibili. Nel corso poi della discussione in università la commissione che ci valutava mi ha posto molte domande in merito e ne è nato un confronto arricchente e interessante.

Credo infatti che sia difficile poter insegnare nella secondaria di secondo grado senza tenere in conto del discorso relativo alla sessualità, pur essendo consapevole che è necessario affidarsi poi a operatori competenti e che abbiano gli strumenti giusti per poter guidare lo studente e la sua famiglia da questo punto di vista.

Se la sessualità è «relazione, è contatto, è desiderio, è piacere e sofferenza», che «passa attraverso il corpo» (Mannucci, 2014) e prende vita in ogni contesto che siamo chiamati a vivere, allora non la si può escludere dalla vita di una persona con disabilità intellettiva, nel suo percorso verso l'adulthood e l'autonomia:

Negli ultimi decenni, accanto al lavoro si sono aperte altre possibilità di ingresso nei ruoli sociali tipici dell'età adulta: pensiamo solo alle occasioni di vita autonoma con le ormai numerose esperienze di uscita dalla famiglia e a tutte quelle attività regolate da ruoli sociali presenti nella vita di un adulto (dai ruoli legati all'uso del proprio tempo libero a quelli *al diritto all'affettività e alla sessualità*, [...]) (Lepri, 2016).

La sessualità delle persone con disabilità è invece spesso negata o vista addirittura come un problema.

In molti casi i genitori tendono a non parlare di questo argomento. Questa scelta «si palesa nel ritenere che laddove non sia il soggetto con disabilità intellettiva a manifestare il suo bisogno sessuale, non è il caso di occuparsi della sua educazione sessuale. In queste circostanze vale il motto "non destar il can che dorme"» (Lascioli in Lepri, 2016).

La *Convenzione internazionale dei diritti delle persone con disabilità* sostiene invece in maniera chiara e inequivocabile il diritto alla sessualità delle persone con disabilità, parlando anche di procreazione, maternità e paternità:

Gli Stati Parti adottano misure efficaci e adeguate ad eliminare le discriminazioni nei confronti delle persone con disabilità in tutto ciò che attiene al matrimonio, alla famiglia, alla paternità e alle relazioni personali, su base di uguaglianza con gli altri, in modo da garantire che:

- sia riconosciuto il diritto di ogni persona con disabilità, che sia in età per contrarre matrimonio, di sposarsi e fondare una famiglia sulla base del pieno e libero consenso dei contraenti;
- sia riconosciuto il diritto delle persone con disabilità di decidere liberamente e responsabilmente riguardo al numero dei figli e all'intervallo tra le nascite e di avere accesso in modo appropriato secondo l'età, alle informazioni in materia di procreazione e pianificazione familiare, e siano forniti i mezzi necessari ad esercitare tali diritti³.

Sono molte le buone pratiche che possono essere adottate e molti autori si sono adoperati al fine di fornire gli strumenti utili alla conoscenza della propria sessualità. Ho avuto quindi modo di leggere dei testi molto interessanti, che affiancavano alla teoria proposte laboratoriali e operative. L'educazione alla sessualità coinvolge tutti: la persona con disabilità, la sua famiglia, gli insegnanti, gli operatori, gli educatori. E in tutti i manuali che ho avuto modo di consultare è sempre ribadito come si debba uscire dal concetto di genitalità, per affrontare l'affettività, il tema del corpo, delle relazioni, dell'amore senza tabù e pregiudizi⁴, utilizzando un linguaggio semplice e diretto, che non dia adito a fraintendimenti. Un'educazione alla sessualità che esca quindi dall'idea di un'educazione speciale, ma che sia percorso volto alla libertà, alla gioia, al contatto, alla vicinanza, alla conoscenza di sé e dell'altro.

Bellissima in tal senso è la metafora proposta da Fabio Veglia: la *carezza*, con la quale voglio concludere. La carezza infatti:

³ «La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità», <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

⁴ È complesso poter riassumere tutti i testi che ho consultato. Fra tutti però segnalo i seguenti: Andrea Mannucci, *La sessualità della persona diversabile*, FrancoAngeli, Milano, 2019 e Anna Contardi, Monica Berarducci (AIPD – Associazione Italiana Persone Down), *Amicizia, Amore, Sesso: Parliamone adesso – Imparare a conoscere se stessi, gli altri, le proprie emozioni*, Trento, Erickson, 2013.

comprende tutte le possibili carezze che un uomo e una donna (o due persone dello stesso sesso) possono scambiarsi utilizzando le mani, la bocca, il pene, la vagina, o qualsiasi altra parte del corpo. La carezza è fatta di corpo e, nella sua forma più semplice, consiste nel toccare un altro corpo per provare piacere. Il corpo che noi tocchiamo con una carezza non è però solo carne, ma anche e soprattutto un luogo speciale dove incontrarsi (Veglia, 2003, p. 25).

3.2.4. IL PROGETTO INCLUSIVO E L'USO DELLE TIC

Tornando ora in classe insieme a C., in accordo col mio tutor, si sono individuati alcuni obiettivi su cui lavorare. Il percorso è stato caratterizzato da numerose salite e qualche discesa: le molteplici assenze del ragazzo e il difficile momento di vita che stava vivendo hanno fatto sì che dovessero essere messe in campo tutte le energie possibili affinché la vita scolastica di C. potesse essere proficua e soddisfacente.

Possiamo sintetizzare quanto fatto in questo modo:

- Miglioramento nell'ambito scrittura/lettura;
- Autonomia nell'uso del denaro/nei piccoli calcoli;
- Capacità di portare a termine semplici consegne;
- Miglioramento del rapporto coi pari e con gli adulti.

La nostra quotidianità è ruotata attorno ad alcune abitudini. Ogni settimana C. ha redatto il suo diario del fine settimana, nel quale narrava quanto di significativo gli accadeva. Nelle ore di matematica, invece, è stata data particolare importanza a semplici operazioni e all'utilizzo del denaro. Tutto è stato poi raccolto in BookCreator.

Inoltre, avevo preparato per lui un quaderno di lavoro, nel quale annotavo delle piccole consegne da svolgere a casa. C. infatti perdeva continuamente il materiale scolastico, arrivava in classe senza zaino e non era in nessun modo abituato a lavorare il pomeriggio. In qualche momento, però, accusava questa differenza rispetto agli altri ed era molto fiero di sé quando era più produttivo. Purtroppo, il quaderno di matematica col progetto Euro è andato perduto, poiché spesso il ragazzo per riempire lo zaino come i suoi compagni riportava a casa quaderni a caso, che venivano però distrutti o perduti nell'ambiente domestico.

Dal punto di vista delle relazioni, si è lavorato costantemente e in maniera trasversale per cercare di incuriosirlo verso i suoi compagni di classe, attraverso semplici atti quotidiani, come ribadendo continuamente i loro nomi o invitandolo a fare, con gentilezza, semplici richieste ai compagni.

Importantissime sono state poi le uscite didattiche, nelle quali è emersa ancor di più questa grande difficoltà relazionale (C. cercava continuamente la presenza degli insegnanti di sostegno o degli educatori).

Un progetto inclusivo di lunga durata è stato svolto da C. insieme alla sua classe nell'ambito del PCTO. Con grande soddisfazione anche delle sue insegnanti, non abituate a vedere C. partecipare del lavoro in classe, si è lavorato in questo modo:

1. Ai ragazzi è stato chiesto di realizzare una maglietta allegra e vivace da indossare l'anno successivo in occasione degli stage del PCTO;
2. Nel corso di un incontro con un formatore, i ragazzi si sono presentati. Si è passati poi alla redazione della Lettera di presentazione per un ipotetico impiego;
3. Alla lettera di presentazione è seguito il lavoro sul Curriculum Vitae.

Per quanto riguarda la fase 1 (la realizzazione della maglietta), C. si è dimostrato inizialmente diffidente. Si è tentato quindi di affidargli una semplice consegna: quella dell'acquisto di una maglietta bianca. Dopo qualche insistenza la maglietta è stata acquistata, secondo tutti i criteri richiesti dall'insegnante. Gli sono stati forniti i colori adatti alla stoffa così come il supporto per la realizzazione del disegno da creare sulla maglietta. Le lezioni successive sono state accolte con grande entusiasmo dalle insegnanti che hanno curato il progetto: C. ha lavorato in classe in totale autonomia, colorando la sua maglietta assieme ai suoi compagni, in un clima festoso e produttivo. Nel caso in cui fosse rimasto del lavoro da fare, C. continuava spontaneamente a casa, fotografando i suoi progressi con orgoglio. Il lavoro fatto è stato poi caricato su Google Classroom come quello dei suoi compagni.

Nella fase 2 è stata redatta la lettera di presentazione. Siamo partiti da una mappa concettuale, realizzata sia su carta che attraverso l'applicazione Coggle. Fiero del risultato ottenuto, C. ha mostrato la mappa al formatore e ai suoi compagni di classe.

Nella fase 3, invece, il lavoro è stato più complesso. Proprio per questo ho lavorato in questo modo:

- a. ho realizzato per C. un video, attraverso una presentazione registrata con Screencast O-Matic, nella quale gli ho spiegato i punti fondamentali da inserire in un Curriculum Vitae. Il mio tutor, infatti, mi aveva fornito un file su cui basarmi e che avrei dovuto compilare con C. Il video era anche sul suo cellulare e lo vedeva spesso;

- b. dopo aver inserito i suoi dati (non senza difficoltà), non avendo C. esperienze lavorative o certificazioni da inserire, ho pensato di progettare un lavoro sulle Life e Soft Skills che possono essere inserite nel Curriculum.

Ecco le fasi del lavoro:

1. su alcuni rettangoli di carta, ho scritto le varie skills;
2. a turno, giocando con C., pescavamo questi foglietti, interrogandoci sul significato di quelle parole;
3. una volta chiarito il significato, C. sceglieva dove collocare la caratteristica. Aveva infatti a disposizione due mappe cartacee. La prima chiamata «Le mie capacità», la seconda «Vorrei avere». È stato un momento importante di vera e propria metacognizione, vissuto dopo settimane turbolente: era quindi bello e necessario riflettere su se stessi.
4. una volta realizzate le due mappe di carta, le abbiamo anche realizzate sul PC, nuovamente con Coggle. Abbiamo quindi inserito le capacità nel Curriculum Vitae.

In generale, l'uso di Coggle è stato accolto con grande entusiasmo anche dagli insegnanti di C. Una mappa, infatti, è stata realizzata per vivere un momento di ordinaria vita scolastica per tutti, ma straordinaria per il ragazzo: un'interrogazione di psicologia su se stesso e sui cambiamenti che avvengono a 18 anni. Il lavoro sull'euro raccolto con BookCreator (quel che sono riuscita a recuperare a causa della perdita del quaderno) invece è stato apprezzato dall'insegnante di matematica, anche per una valutazione nell'ambito di Educazione Civica.

Sempre riferendoci all'utilizzo delle TIC, abbiamo creato il suo avatar con l'applicazione Voki. L'avatar si è rivelato utilissimo per creare una sua identità virtuale, da mettere al centro di tutti i lavori poi svolti. Inoltre, Voki permette di scrivere una breve frase che può essere pronunciata dall'avatar. C. poteva quindi esercitarsi nella lettura e nella scrittura, divertendosi.

LearningApps invece è stata di supporto costante attraverso il gioco del *Memory* o *Ordinare le coppie*, sempre per potenziare le capacità di lettura e scrittura, ma anche per creare dei momenti di riflessione su se stesso dopo periodi particolarmente turbolenti (con qualche *Quiz a scelta multipla*). Inoltre, attraverso l'opzione *Ordine Cronologico*, abbiamo ripercorso le tappe della realizzazione della maglietta (l'app permette di accompagnare il testo scritto a una registrazione vocale, quindi C. poteva essere comple-

tamente autonomo nel completare il gioco, esercitandosi comunque a scrivere e leggere).

A margine: si è iniziato alla fine dell'anno un progetto video, che vedeva C. protagonista in veste di inviato speciale. In giro per la città, da solo o con i suoi compagni, supportato dagli insegnanti, il ragazzo raccontava se stesso e ciò che vedeva.

3.3. CONCLUSIONI

Scrivendo di questa esperienza, non posso far altro che ripensare alle tante pagine che avrei potuto redigere, che sarebbero piene di lavori iniziati, bloccati, fermati, anche sbagliati. La situazione di grande sofferenza e turbolenza del ragazzo ha fatto sì che ogni progettazione dovesse essere profondamente rivista e ripensata continuamente. Ricordo infatti con nitidezza questa sensazione: ogni giorno, nel corso del mio tirocinio, aprivo la porta della sua classe non sapendo cosa sarebbe accaduto.

Come ci si aspettava, per C. si è rivelato fondamentale l'utilizzo del PC: i giochi su LearningApps, i video, i documenti di scrittura sul computer, le app per le mappe concettuali hanno aperto grandi finestre di apprendimento, permettendo allo studente di vivere normali momenti di classe (momenti di cui, ne sono certa, ha immensamente bisogno), come interrogazioni, compiti, verifiche. Il passo più importante è stato quello di virare al mezzo digitale, affiancando comunque ad esso sempre il cartaceo (per migliorare anche la sua manualità), facendo fronte anche alla mancanza di mezzi.

Alla mancata serenità del ragazzo concorrono aspetti estranei alla scuola: proprio per questo ogni attività è stata pensata con questa consapevolezza, per migliorare le sue autonomie e per educarlo a evitare la totale dipendenza dagli altri che caratterizzava la sua vita.

L'esperienza del tirocinio mi ha messa davanti a tutta la complessità che contraddistingue la professione dell'insegnante di sostegno. Ho sperimentato sul campo il valore dell'osservazione, dell'ascolto, della collaborazione con le numerose figure coinvolte, consapevole però che al centro di tutto questo deve esserci sempre lo studente.

BIBLIOGRAFIA

- Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro-Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano, FrancoAngeli.
- Mannucci, A. (2014). Per un'educazione all'affettività e alla sessualità nell'adolescenza. In C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale – Scuola, famiglia e relazioni sociali*. Milano, Edizione Unicopoli.
- Veglia, F. (a cura di) (2003). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza – Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano, FrancoAngeli.

Elaborato n. 4

LAURA GRANATO

a.a. 2020/2021 – Scuola Secondaria di I grado

4.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

Ho svolto la mia esperienza di tirocinio presso l'Istituto Comprensivo «Italo Svevo» di Trieste, seguendo un'allieva al primo anno della Scuola Secondaria di I Grado, con Sindrome di Down e disabilità intellettiva grave.

Essendo già operativa nel medesimo Istituto Comprensivo in qualità di docente di Lettere, la fase osservativa si è subito intrecciata con la progettazione di un percorso didattico che potesse coinvolgere l'intero gruppo classe, in ottica cooperativa.

In accordo con la mia tutor e con la fattiva collaborazione dell'intero team docenti, ho potuto valutare e individuare gli obiettivi cui potesse tendere l'intero progetto.

Una puntuale valutazione del Profilo di Funzionamento e del Piano Educativo Individualizzato mi ha consentito di individuare i punti di forza dell'allieva e di partire proprio da essi quali leve per le attività da proporre, sia individualmente che in gruppo.

Muovendo, infatti, dalle spiccate capacità relazionali dell'allieva, sia nei confronti dei pari che degli adulti di riferimento, dalla sua familiarità con l'ambiente (avendo lei frequentato regolarmente una delle scuole primarie

affendenti allo stesso IC) e dall'ottimo clima inclusivo del gruppo, ho immaginato e pianificato un percorso suddiviso in tre tappe – foto di classe virtuale, calendario delle attività giornaliere, lapbook delle discipline – ciascuna tesa all'acquisizione o al potenziamento di quelle *life skills* attorno alle quali ruota ogni Progetto di vita e, nel caso specifico, attraverso le quali S. potesse vivere il contesto scuola nelle sue molteplici declinazioni.

L'interiorizzazione del principale obiettivo che mi ero proposta, ossia raggiungere durante il cammino del tirocinio l'inclusione come *modus vivendi* che consenta il reciproco arricchimento, è stata alla fine testimoniata da tutti gli attori coinvolti, come vedremo.

Oggi la piccola S. continua a lavorare sodo, avanzando verso il luminoso orizzonte di nuovi anni scolastici insieme ai propri compagni, prendendosi tutti per mano.

4.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

Il presente lavoro non intende offrire una panoramica sulle caratteristiche della Sindrome di Down, sulla sua eziologia o sugli interventi possibili in ottica medico-assistenzialistica, è incentrato, bensì, sull'indagine di aree di ricerca afferenti alle possibilità di sviluppo per la costruzione del cosiddetto Progetto di vita della persona con disabilità.

Il lavoro di rete, la ricerca comparativa e la "narrazione" come strumento d'indagine sono le chiavi di lettura e anche le proposte progettuali d'intervento offerte allo stato attuale dell'arte, in termini di qualità dei servizi, delle prospettive lavorative, delle condizioni delle famiglie negli spaccati sociali, degli indici di inclusività. La cornice e l'orizzonte culturale scelti per questo approfondimento sono quelli della Pedagogia e Didattica speciale, quali contributi al raggiungimento della dimensione dell'indipendenza e della costruzione dell'identità.

4.2.1. L'APPROFONDIMENTO TEORICO

La narrazione autobiografica, nel poliedrico ventaglio di contenuti, tono, coinvolgimento emotivo, può offrirci un punto di vista ecologico della persona, ripercorrendo i vissuti con un intento educativo, di "collocazione di sé nel mondo".

Così, partendo da una ricerca comparativa internazionale condotta da Francesca Salis, docente di Didattica speciale e Pedagogia presso l'Univer-

sità di Urbino, si intende riflettere sulla direzione che la politica e la società potrebbero scegliere per tutelare i diritti delle persone con Sindrome di Down, intervenire a supporto della qualità della formazione, costruire percorsi di vita autonoma, fornire supporto all'inclusione nel mondo del lavoro, offrire sostegno e servizi di maggiore qualità alle persone e alle loro famiglie, implementare reti socialmente utili.

“Essere nel mondo” è un'espressione che ben racchiude il senso profondo dell'esistenza, la cui intenzionalità di progettazione, di essere responsabili di sé, deve essere riconosciuta a tutte le persone, ivi incluse quelle con una disabilità intellettiva.

In tal senso, allora, l'intervento didattico deve configurarsi come elemento sinergico e reticolare che deve esprimere la propria efficacia non solo nel limitato e circoscritto contesto scolastico.

La Didattica speciale finalizzata all'inclusione in ogni contesto, messa in campo sin dal principio del percorso d'istruzione, non confinandola agli orizzonti orientativi dell'ultimo anno del secondo ciclo d'istruzione, deve diventare cardine del *lifelong learning*, quell'apprendimento permanente che valorizzi tutti nella propria diversità, modificando sia i sistemi scolastici che sociali. Nondimeno, la famiglia, come agente primario dei processi educativi, deve e può diventare co-costruttore di questo cambiamento.

L'approccio narrativo, così come emerso dalla citata ricerca, andrebbe fortemente incoraggiato e facilitato perché la propria storia è il modo con cui ognuno organizza e costruisce il significato della propria esistenza, un processo di duplice comprensione per chi racconta ma anche per chi ascolta, dando spazio a quell'identità individuale che non può essere soffocata nell'etichetta “Down”, una categoria omologante.

La persona con disabilità intellettiva non è un costrutto clinico, ma individuo globale che va valorizzato nelle proprie competenze specifiche, favorendone la partecipazione, il senso di appartenenza e la cittadinanza attiva.

Va deposta la maschera – nel senso pirandelliano del termine – della disabilità, che preclude la visione dei volti e delle anime dietro di essa celati.

L'approccio narrativo è uno degli strumenti che consente all'individuo di non essere confuso con la propria disabilità. In questa dimensione, fondamentali sono l'ascolto attivo e l'aver cura. Così come il concetto di *empowerment*, inteso come possibilità di fare spazio alla persona. Siamo noi stessi a poter costruire l'identità dell'altro e in tal senso ne custodiamo la responsabilità collettiva.

Sogni

*“Ho sognato di essere nell'erba spoglia,
camminando ho sentito il suono più bello.*

Natura e animali, il vento.

Respiro e ascolto anche il fiume.

*Mentre l'uccello cantava, le rose si alzavano
e la pioggia come il ghiaccio che suona.*

*Ho respirato l'aria e la tua anima che si alza come il vento
sul mare, la sabbia e i suoni più morbidi.*

È la natura che suona, il fiore sboccia, cresce la vita.

Le piante sono cresciute,

ho sentito tutto ciò che è stato ascoltato: flora e fauna”

(Diana Marcela Molano Fajardo, nata il 19 settembre 1988 a Bogotá, con Trisomia 21, autrice del libro *“Anochecer”*, edito nel 2019 dalla Fondazione Fahrenheit 451)

4.2.2. IL CONTESTO CLASSE

La Scuola Secondaria «Italo Svevo» di Trieste è uno dei cinque plessi costituenti l'omonimo Istituto Comprensivo, insieme alle quattro scuole primarie afferenti; quest'ultimo accoglie una popolazione scolastica di provenienza socio-culturale molto eterogenea, e questa si presenta già come una risorsa preziosa dal punto di vista formativo, in ottica interculturale e inclusiva.

Nella classe, composta da 17 alunni – 9 femmine e 8 maschi – sin dal principio si è rilevata una sensibile dicotomia tra l'atteggiamento degli allievi nei confronti dell'impegno scolastico, piuttosto scarso, e il clima generale, al contrario, sensibilmente inclusivo e accogliente nei confronti delle differenti realtà presenti nel gruppo.

4.2.3. MONITORAGGIO DOCUMENTI E RIFLESSIONI PERSONALI

Dal fascicolo personale dell'allieva emerge un percorso scolastico regolare, iniziato a 7 anni.

L'area relazionale, come precedentemente accennato, è un punto di forza e anche dal PEI della scuola primaria emerge un'ottima capacità di relazionarsi sia con gli adulti che con i pari, in particolare con i maschi, con i quali S. ama giocare a calcio.

Il percorso individualizzato del nuovo PEI punta all'acquisizione di competenze di base in tutte le discipline, con semplificazione dei contenuti, riduzione degli obiettivi e metodologie alternative. È conferita particolare

attenzione alle discipline d'interesse: musica, arte e immagine, educazione motoria.

L'area cognitiva è quella identificata come disabilità, unitamente a quella degli apprendimenti, con particolare riferimento all'area logico-matematica e della lettura, e a quella neuropsicologica, in relazione alle capacità mnestiche e all'organizzazione spazio-temporale.

Segnalate come difficoltà sono le aree connesse alla specificità della Sindrome, ossia la linguistico-comunicazionale, in particolare nell'espressione orale; l'area sensoriale, limitatamente alla funzionalità visiva, piuttosto compromessa; l'area motorio-prassica, in relazione alla motricità fine e alle prassie complesse; le capacità attentive e l'uso spontaneo delle competenze acquisite in tutti gli apprendimenti disciplinari.

L'area dell'autonomia personale e sociale è da considerarsi senz'altro potenzialità da consolidare.

Gli obiettivi educativi e didattici sono stati delineati all'interno di quell'area di sviluppo prossimale, individuata attraverso una prima fase di osservazione della situazione di partenza, e sono tesi a potenziare le capacità e limitare i fattori ostacolanti. Divisi nelle macro-aree umanistica, scientifica e delle educazioni, sono perseguiti con metodologie e strumenti che prevedano la valorizzazione del lavoro svolto, individualmente e/o in gruppo, il lavoro cooperativo, l'utilizzo di software didattici, l'ausilio della CAA.

4.2.4. OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA

Le prime fasi dell'osservazione hanno preso avvio sin dall'inizio dell'anno scolastico, come anticipato. Con l'inizio del tirocinio, la mia osservazione si è focalizzata, approfondendo ulteriori dettagli, sulla conoscenza e l'analisi dell'Istituzione scolastica, della quale ho indagato, con la guida della mia tutor, soprattutto le attività e le dinamiche inclusive.

Propedeutico all'inizio del tirocinio è stato il colloquio con la Dirigente Scolastica, con cui ho potuto individuare anche le altre figure di riferimento per le attività di sostegno, le iniziative educative e i componenti del gruppo di lavoro dell'Istituto (GLI).

Durante l'osservazione diretta della didattica in classe, sia dell'alunna con disabilità, approfondendo la relazione da lei instaurata con gli altri docenti curricolari e con i docenti di sostegno, sia degli altri alunni con BES presenti nella medesima classe, durante le ore dedicate alle altre discipline, mi sono avvalsa di un diario di bordo e di una griglia di osservazione che mi

hanno aiutata ad individuare gli obiettivi da perseguire nella progettazione del percorso educativo-didattico.

Importanti sono stati anche i momenti di colloquio e incontro con la famiglia, sia formali e strutturati che informali: ci sono stati frequenti e brevi scambi con la mamma dell'allieva, all'ingresso o all'uscita dalla scuola, durante i quali ho avuto occasione di attingere informazioni relative alla quotidianità casalinga e/o extrascolastica dell'alunna, ma anche condividere feedback sulla sua partecipazione alla vita scolastica.

4.2.5. IL PROGETTO IN CLASSE

Per la progettazione e l'attuazione dell'intervento didattico è stato prezioso il confronto e la fattiva collaborazione con la tutor, tenendo conto in tutte e tre le tappe sopra citate, di alcuni passaggi essenziali:

- la preparazione di tutti gli allievi della classe alla partecipazione al progetto, anche grazie alla favorevole accoglienza dello stesso da parte dei colleghi del CdC;
- la gestione delle lezioni con una chiara, seppur sempre flessibile, strutturazione degli obiettivi, dei tempi, delle attività, dei materiali, delle tecnologie, dell'articolazione dei gruppi di lavoro (cooperazione e interdisciplinarietà sono elementi chiave), dei contenuti e delle modalità comunicative;
- la documentazione delle attività e la verifica dei risultati attesi.

4.2.6. SVILUPPO DELLE TIC CON FINI INCLUSIVI

Ho scelto di realizzare un portale, su piattaforma WordPress, che accogliesse e raccogliesse tutte le tappe del mio percorso insieme ad S., una "finestra" sul suo mondo, un luogo nel quale dare spazio a quella "narrazione di sé" che ho cercato di rendere protagonista e voce principale in questo progetto.

Il portale ricalca, quindi, la stessa struttura della tesi di specializzazione, frutto di un cammino percorso, sì, mano nella mano, ma anche cercando sempre di restare un passo indietro rispetto a lei, la vera voce narrante.

La *Landing page* accoglie il visitatore con un breve pensiero che ho liberamente tratto dalle letture con cui mi sono documentata per la redazione dell'approfondimento teorico e che, più in generale, esprime il senso ultimo che ha per me l'insegnamento rivolto a tutti gli allievi: "Essere al mondo e aver cura".

Nella Home, il breve video di presentazione, realizzato con Canva, scandendo le fasi essenziali del progetto, introduce il viaggio, sulle note della canzone preferita da S.

Ogni immagine, ogni attività, ogni contenuto è teso alla valorizzazione delle sue attitudini, delle sue peculiarità e dei suoi talenti.

Quattro "ante" affacciate su un mondo colorato, quello nel quale mi auguro potrà essere accolta anche nel futuro, si "spalancano" sui quattro punti focali: l'approfondimento teorico, il progetto di tirocinio, le app didattiche, le prospettive future.

Privilegiando il canale visuale, facendo leva innanzitutto sui punti di forza, su quel che le piace, la motiva e la entusiasma, mi sono avvalsa di varie web-app didattiche (Genially, Thinglink, Mentimeter, Pixton Edu, Wordwall, Book Creator, Jigsawplanet, Popplet, Learningapps, LiveWorksheet, Adobe Express, Padlet) per realizzare strumenti personalizzati, a vantaggio delle attività progettate per lei e con lei.

4.2.7. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONE PERSONALE

Gli esiti positivi dell'intero progetto hanno riguardato non solo il raggiungimento dei traguardi attesi, ma soprattutto la possibilità di utilizzare questi ultimi come punto di partenza per il progetto ben più ampio dell'intero triennio scolastico di S. e, come evidenziato anche durante il GLO di revisione del PEI per il successivo anno scolastico, in un'ottica di ancor più ampio respiro, per il Progetto di vita dell'allieva.

La costruzione del già menzionato Portfolio delle competenze è uno strumento da riproporre e potenziare, tenendo conto di tre funzioni:

- documentare i processi formativi e didattici (anche strutturando una *timeline*);
- supportare gli apprendimenti dell'allieva (da esso si parte, di volta in volta, per agganciarsi all'ultimo passo e procedere verso il successivo);
- orientare i processi di insegnamento-apprendimento.

Ultima, ma non per importanza, tra le possibili buone prassi coerenti con quanto appena evidenziato, è la costruzione di un Vademecum che possa orientare l'allieva nella gestione della vita quotidiana, soprattutto extra-scolastica, e integrare quelle funzioni compromesse dalla disabilità, che non possono essere compensate dai percorsi di apprendimento, ma che sono indispensabili per il raggiungimento delle autonomie di vita.

Durante la mia esperienza come docente curricolare, ho incontrato tanti allievi dalla “speciale normalità”, con i quali mi sono relazionata sempre cercando di mettere al primo posto il loro benessere e la fattiva possibilità di offrire loro degli strumenti spendibili nel proprio percorso di vita, prima ancora che d’istruzione.

Di fronte alla molteplicità di vissuti incontrati, però, mi è capitato anche di sentirmi inadeguata e ho maturato il desiderio di acquisire maggior competenza e più concrete capacità professionali, proprio in relazione al poliedrico mondo della disabilità.

Da qui la scelta di intraprendere questo percorso di specializzazione.

Da qui la consapevolezza di volere e dover dare voce a chi non ne ha, che poi è il senso autentico dell’essere docenti...

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Anzaldi, L., Bella, S., Bolzoni, A., Castiglioni, M., Demetrio, D., Ghedini, A., & Rossetti, S. A. (2000). *L’educatore auto (bio) grafico: il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*. Milano, Unicopli.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell’handicap*. Milano, Pearson Italia.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento, Erickson.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L’approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale* (Vol. 9, pp. 1-312). Roma, Anicia.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano, FrancoAngeli.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of personality and social psychology*, 54(3), pp. 466-475.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere*. Trento, Erickson.
- Montobbio, E. (a cura di). (1992). *Il falso sé nell’handicap mentale: una ipotesi teorica alla luce del pensiero di Bion*. Pisa, Edizioni del Cerro.
- Putton, A. (1999). *Empowerment e scuola: metodologie di formazione nell’organizzazione educativa*. Roma, ed.Carocci.
- Salis, F. (2016). *Disabilità cognitiva e narrazione. Il contributo in Pedagogia speciale*. Roma, Editoriale Anicia.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T., & Bichi, L. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell’autobiografia*. Firenze, FUP Firenze University Press.

Vygotskij, L. (1978). *Il processo cognitivo*. Torino, Bollati Boringhieri.

Vygotskij, L. (1986). *Fondamenti di difettologia*. Roma, Bulzoni editore.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano, Raffaello Cortina Editore.

<https://www.aipd.it/site/>

<https://www.issalute.it/index.php/la-salute-dalla-a-alla-z-menu/s/sindrome-di-down>

<https://www.downfvg.it/la-fondazione/>

Elaborato n. 5

VERENA MORANO

a.a. 2020-2021 – Scuola Secondaria di Primo Grado

5.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

*«Es soll nicht genügen,
daß man Schritte tue, die einst zum Ziele führen,
sondern jeder Schritt soll Ziel sein
und als Schritt gelten».
[Non può bastare
che si facciano passi che conducono a traguardi,
ma ogni passo deve essere traguardo
e avere il valore di traguardo]
(Johann Wolfgang Goethe)*

Ho provato a dare un titolo a questa mia presentazione e alla fine ho scelto: «*Tutto intorno a A.: epidermolisi bollosa e non solo*». A. ha l'EB ma non è solo un «ragazzino farfalla».

In quel "non solo" è racchiusa la consapevolezza maturata di quanto sia complesso gestire una disabilità grave derivata da una patologia rara. Fondamentale è stata la continuità didattica agganciata a conoscenze e competenze acquisite sul campo. Sono convinta che molto si può fare se il docente referente incarna la figura di coordinatore di risorse oltre che facili-

tatore alla partecipazione. Una figura che conosce e coordina permettendo che il caso diventi “caso del plesso”, “caso dell’istituto” e anche “caso del paese”. Fondamentale l’interfacciarsi con le figure preposte dell’Ente Locale. In un caso con un impatto sulla salute così importante, certamente con i medici: la pediatra di base e la psicologa referente della NPI e dell’equipe medica dell’Hospice. Ci si trasforma in una sorta di “picconatore di barriere” perché con l’EB di barriere ce ne sono tante. La parola d’ordine è “tenacia”: di A., di sua madre Z., mia, dei colleghi, dei compagni di classe e degli amici, del Dirigente, della pediatra di base, della Vicesindaco, delle dottoresse. Molte donne ... ma forse è solo un caso ...

5.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

Il progetto del mio tirocinio «uno per tutti, tutti per uno o tutti per uno, uno per tutti? Per me, buona la seconda!» nasce dall’idea di concentrarsi sull’azione educativo-didattica per creare un gruppo classe coeso, empatico e partecipativo, quale prerequisito per costruire opportunità concrete di benessere e di realizzazione personale nel rispetto dell’unicità di ciascuno. La convinzione fondante è che se ognuno – alunno, docente, collaboratore, genitore – riesce nella sua quotidianità a pensare al gruppo nel quale si trova a vivere-condividere come ad un prezioso *unicum*, sarà stimolato a pensare e realizzare azioni solidali. Credo fortemente nelle possibilità del “sostegno” di fare la differenza per un reale cambiamento nella vita futura dei ragazzi, di tutti i ragazzi.

5.2.1. RIFERIMENTI TEORICI UTILIZZATI AL FINE DEL TIROCINIO

A. è affetto da epidermolisi bollosa, nella sua forma più grave – EB distrofica (DEB) – malattia genetica rara e invalidante nota come malattia dei “bambini farfalla”. Ma chi sono i “bambini farfalla”? Come spiegato da Cinzia Pilo, presidente della Fondazione REB Onlus

i bambini farfalla sono dei bambini che nascono con un difetto genetico che comporta per loro l’impossibilità di produrre delle proteine della pelle. Questo determina un’estrema fragilità della pelle che, per questo motivo, è paragonata alla fragilità delle ali delle farfalle.

La mancanza di un determinato tipo di collagene è causa di continue lesioni con distacchi dell’epidermide dal derma che producono infezioni

persistenti, dolore, perdita di liquidi, squilibri nei parametri ematici, estese cicatrici. Le manifestazioni cutanee sono solo gli effetti più visibili in quanto anche le mucose interne di occhi, bocca, esofago, intestino ne sono colpite causando difficoltà alla vista, lesioni al cavo orale e ai denti, problemi legati all'alimentazione – deglutizione, digestione con posizionamento di PEG, defecazione. Il continuo processo di cicatrizzazione arriva a determinare fusione delle dita, contrazione delle mani e deformazione di arti e piedi riducendone la funzionalità e costringendo i piccoli pazienti a periodici interventi chirurgici che non evitano il dover accettare, spesso, il presidio della carrozzina. Un semplice abbraccio o un bacio sono dimostrazioni d'affetto precluse a questi bambini per le conseguenze deleterie che potrebbero provocare. L'aspettativa di vita è ridotta – 14/18 anni nella media, 5 nelle forme di DEB più gravi – e la loro esistenza è cadenzata quotidianamente da immani difficoltà e da continue cure, per la medicazione delle numerose ed estese lesioni e per l'attenzione posta ad evitare possibili traumi. Negli ultimi anni si sono intensificati gli sforzi per la ricerca di una terapia genetica con lo scopo di arrivare ad un trattamento causale ma, nonostante l'avvio di alcune sperimentazioni, al momento l'unico trattamento terapeutico possibile è quello sintomatico, palliativo e occupazionale.

La letteratura medica specifica, proveniente prevalentemente dal mondo anglosassone, fa riferimento a scritti raccolti su riviste specializzate, a ricerche di dottorandi e ad articoli postati sul portale dell'associazione DEBRA International. Il testo che al momento permette di avere una visione d'insieme sulle ripercussioni di questa brutale patologia sulla vita dei pazienti affetti da EB nelle sue diverse forme è «*Occupational Therapy in Epidermolysis Bullosa – A Holistic Concept for Intervention from Infancy to Adult*» di Weiß e Prinz, pubblicato nel 2013. L'approccio alla malattia è quello di tipo esperienziale e lo scopo è di divulgare conoscenze in ambito medico, pediatrico e neuropsicologico, con il focus sul benessere e la qualità della vita.

I bambini affetti da EB hanno tutti grande coraggio e resilienza che li aiuta ad affrontare il dolore incessante: ma quello che più desiderano è avere ciò che la maggior parte di noi dà per scontato, una vita senza dolore: questa la frase del portale della Fondazione REB Onlus.

Gli studi nell'ambito delle neuroscienze hanno cercato di approfondire il concetto di dolore. Franco Fabbro, alla conferenza del 2019 *Pre Toni Beline e le veretât dal dolôr*, afferma che l'esperienza del dolore può essere guardata

seguendo due vie: la via cognitiva, *«la via della coscienza del dolore»*, che si pone dal punto di vista neurofisiologico e permette di indagare la percezione partendo dallo stimolo rilevato dai nocicettori. Una visione dall'esterno. Vi è poi la via affettiva, *«la via dell'emozione del dolore»*, quella legata all'amigdala, nucleo implicato non solo nella ricezione ma anche nell'elaborazione del dolore alla luce di pensieri e ricordi. Il dolore è indagato da un punto di vista psicologico, legato al dolore provato. Una visione dall'interno. Il dolore, infatti, è sempre collegato alla coscienza: l'uomo che soffre è un uomo consapevole, che riflette, la cui coscienza permette di svelarne la personalità. Ed è qui che si inseriscono coraggio e resilienza. Ma qual è il profilo di un bambino resiliente? Secondo Francesco Paolo Romeo «il profilo di un bambino resiliente risponderebbe almeno a tre tipi di fattori: i suoi attributi individuali, la qualità dei legami familiari e le caratteristiche del contesto sociale in cui è inserito» (Romeo, 2020, p. 30). L'interrelazione tra risorse esterne e tratti resilienti apre le porte da un lato all'educabilità del bambino nella sua ricerca delle risorse necessarie per intraprendere un percorso di resilienza e dall'altro alla corresponsabilità tra le figure significative che lo accompagnano in questo suo percorso. Attraverso l'apprendimento e l'interiorizzazione di strategie per attuare l'adattamento positivo e fronteggiare la complessità delle situazioni avverse, il bambino impara a reagire in modo non solo resiliente bensì anche antifrangibile, interpretando cioè il superamento delle avversità per tornare a essere «più forti di prima». L'immagine proposta da Romeo dei «bambini bambù» ben si addice ai piccoli pazienti affetti da EB: «un bambino che, nonostante gli sforzi del far fronte, riesce a resistere, integrare, costruire e riorganizzare positivamente la propria vita, mostrando esiti adattivi a seguito di esperienze definite come altamente stressanti» (Romeo, 2020, p. 31). Integrare, costruire e riorganizzare: verbi che Romeo utilizza per il concetto psicologico della resilienza ma che in realtà dimostrano l'interconnessione tra dimensione emotiva e cognitiva. Il dolore causato dalle ferite spinge il bambino ad evitare di "prendere e toccare" mentre i progressi tentativi dolorosi lo scoraggiano ad intraprendere "azioni esplorative". Ritornano i concetti di "dolore percepito" e "dolore ricordato": un bambino affetto da EB inizia ad accumulare esperienza di dolore dalla nascita e, in modo inversamente proporzionale, viene privato di esperienza motoria aumentandone via via il deficit nello sviluppo specifico. Le neuroscienze hanno ampiamente sottolineato l'importanza dello sviluppo sensori-motorio a favore delle traiettorie di sviluppo cognitivo, visuo-spaziale e dell'integrazione sensoriale. A. J. Ayres, terapeuta occupazionale america-

na, psicologa dell'educazione a sostegno di individui con bisogni speciali e ideologa della Sensory Integration Therapy, definisce il senso del tatto e i sistemi vestibolare e propriocettivo come basilari per lo sviluppo del bambino e in modo particolare per l'integrazione sensoriale. Nei bambini affetti da EB, nei quali la presenza delle ferite e la percezione del dolore produce un'inadeguata elaborazione sensoriale, si manifestano disturbi che hanno ripercussioni anche sullo sviluppo di abilità più avanzate riferibili all'area cognitiva, dell'apprendimento, delle funzioni esecutive e del comportamento adattivo. La disfunzione dell'integrazione sensoriale che impatta sulle funzioni cognitive – attenzione, memoria, apprendimento, pensiero, processo decisionale, linguaggio – necessiterebbe indagini specifiche da effettuare, forse e anche, in ambiente scolastico. È a scuola che questi piccoli pazienti si misurano con i propri pari e misurano se stessi in conseguenza della malattia. L'EB, infatti, non è legata alla disabilità intellettiva, ad altri disturbi evolutivi o ai disturbi specifici di apprendimento quanto piuttosto a disturbi misti delle abilità scolastiche causati da frequenti ospedalizzazioni e assenze per indisposizione che impattano sulla regolarità prima ancora che sulla qualità del percorso di apprendimento. Questo fronte potrebbe essere, quindi, uno sfidante campo di ricerca per individuare criticità che impattano non solo sul sé corporeo ma anche sul sé mentale e sociale ed elaborare versatili strategie da proporre all'alunno con EB – student-centred – e di efficaci metodologie didattiche – teacher-centred – per attivare la necessaria flessibilità didattica fondamentale con questo tipo di alunni. Le conclusioni a questo mio elaborato non sono e non possono essere punti di arrivo bensì "abbozzi di riflessione" che tempo e spazio non hanno permesso di approfondire, senza alcuna pretesa di esaustività data l'ampiezza e complessità del tema.

Il dolore e la sofferenza provocato dall'EB è simile a quello di una tortura: come afferma Elaine Scarry nel suo "La sofferenza del corpo. La distruzione e la costruzione", torturare una persona è rendere non solo il suo corpo ma anche l'intero mondo circostante alieno. La tortura fa uso di oggetti ordinari della vita quotidiana e il mondo circostante, nonostante la sua familiare apparenza, si tramuta in un ambiente ostile.

Il controllo del dolore passa per le relazioni: la costruzione e il mantenimento di relazioni empatiche significative a sostegno del percorso di resilienza deve essere focus principe del docente di sostegno nei confronti dell'alunno con EB, della famiglia e in modo particolare della madre.

All'opposto del dolore c'è il lavoro: Scarry afferma che se il dolore distrugge il mondo dell'individuo, il lavoro lo può ricostruire dando senso alla

vita. Da qui l'importanza della terapia occupazionale volta al mantenimento delle autonomie e di tutte le metodologie didattiche che favoriscono il "fare" e il "fare insieme".

La voglia di vivere è fattore chiave della salute: inventarsi, come adulti-caregiver, modalità per proporre quotidianamente una "terapia della gioia" sulla scia degli studi della psico-oncologia.

La consapevolezza di potenzialità e limiti è una competenza che necessita di occasioni per essere "allenata" e "agita": potrebbe avere un senso la proposta e/o il supporto a percorsi di Mindfulness.

Un bambino con EB è, nei vari contesti in cui vive, un "bambino di tutti": potrebbe essere campo di ricerca il trasferimento in ambito scolastico delle intuizioni della patient advocacy, trasformandola in student advocacy.

Garantire inclusività come risposta ad una responsabilità sociale: dalle testimonianze lette e dalle parole di A., questi bambini vogliono essere trattati come bambini normali. Stare in mezzo alle persone, valorizzati per le loro capacità ed essere accolti dalla società, dai compagni, dalle persone per strada, accettati, con quell'accettazione che deriva, o meglio nasce, dalla conoscenza.

Una riflessione qui, al termine della prima parte del mio lavoro: credo fermamente che il corpo sia sacro anche quando è martoriato e provato dal dolore, quel dolore che, via preferenziale di coscienza, rende questi bambini dei "Maestri".

5.2.2. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE

La sede del mio tirocinio diretto è la Scuola Sec. di I Grado «Marco Polo» di Pramaggiore inserita nell'Istituto «I. Nievo» di Cinto C. in provincia di Venezia, strutturato su quattro realtà comunali limitrofe e dodici plessi. Variegata è la situazione culturale e socio-economica che vede la coesistenza di modelli tradizionali, di quelli legati alla più recente imprenditoria e di quelli che si riferiscono al contesto migratorio. L'istituto accoglie alunni provenienti da un ambiente socio-culturale medio ma opera anche con alunni in situazioni di disagio familiare e/o socio-economico, alunni stranieri e alunni rom stanziali. La flessibilità metodologico-didattica per rispondere alle necessità di ciascun alunno è stata declinata sul PTOF in tre obiettivi: didattica personalizzata, didattica digitale e ben-essere a scuola, considerati in termini di motivazione, obiettivi di processo e azioni operative in linea con la situazione rilevata e i coerenti obiettivi di incremento dell'inclusività inseriti nel PAI. Concreta è quindi la mission inclusiva che l'istituto ha fatto propria.

La classe e il caso sono gli stessi del mio servizio che prevede una cattedra da 18 ore. La 2B è una classe caratterialmente vivace, collaborativa, che ha compreso e interiorizzato le regole scolastiche ma fatica ancora a metterle in pratica e ad attivare modalità controllate nei momenti e nelle attività non strutturate. Sia per il contesto migratorio di appartenenza che per il profilo intellettuale e didattico la classe è divisa in due. Il piccolo gruppo è costituito stabilmente dagli alunni con certificazione e PDP nel quale vengono inseriti, in modo flessibile, alunni che presentano difficoltà nell'area logica e altri non italofofoni, che evidenziano la necessità di rinforzare le abilità legate alla riflessione grammaticale e all'esposizione orale e scritta in ambiente di apprendimento più ristretto.

Il legame con A. è stato dimostrato non tanto dal gruppo classe, che in alcuni momenti ha dimostrato superficialità e poca consapevolezza dell'evoluzione repentina e drastica della malattia, quanto da singole individualità che, autonomamente e con sempre maggiore competenza ed empatia, sono state in grado di stargli accanto senza mai cadere in atteggiamenti pietistici.

5.2.3. MONITORAGGIO DOCUMENTI E RIFLESSIONE PERSONALE AI FINI DELL'INTERVENTO

Il fascicolo in possesso della scuola è risultato completo e ho potuto approfondire l'analisi della documentazione ricostruendo un quadro preciso grazie al contatto costante e ravvicinato con la madre, agli aggiornamenti a cadenza mensile con la pediatra di base, alla psicologa di riferimento della NPI e dell'Hospice, alla docente di sostegno che aveva seguito insieme a me il caso il primo anno e con la quale era stata predisposta tutta la documentazione a supporto dell'azione didattico-educativa oltre alla condivisione quotidiana con i docenti curricolari e con l'altra docente di sostegno assegnata alla classe e l'assistente all'autonomia. L'EB, che impatta in modo prepotente e importante su tutte le aree di sviluppo, apre quali potenziali di sviluppo, da un lato al mantenimento o a evoluzioni minime nelle aree cognitive, motorio-prassica e degli apprendimenti scolastici e, dall'altro, ad un "andare in profondità" nell'area affettivo-relazionale anche in considerazione delle ridotte aspettative di vita.

Punti di forza ai quali agganciare gli interventi educativi prima ancora che didattici sono quelli riconducibili alle caratteristiche personali che fanno di A. un ragazzino tenace, volitivo e arguto, solare e socievole, propositivo e orientato alla relazione e al compito, mite e affettuoso, disponibile a soste-

nera l'impegno per migliorarsi e ad accettare l'aiuto con dignità, evidenza di maturità e frutto della convivenza quotidiana dalla nascita con dolore e sofferenza. A ciò si aggiunge anche il grande valore dato dalla madre alla scuola e ai suoi interventi per facilitare la frequenza, in presenza o online, del figlio.

5.2.4. MONITORAGGIO DOCUMENTI E OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA FAMIGLIA

Il mio rapporto con la famiglia di A. nella quasi esclusiva relazione con Z. – madre e strategico caregiver – è frutto di un percorso di conoscenza a piccoli passi che è passato attraverso la mediazione di più persone dentro e fuori la scuola. La relazione con lei, prima ancora di essere progettata, è semplicemente nata così, in modo spontaneo, per necessità, tanto vitale era ed è la sua esistenza. Il primo scoglio da superare è stata sicuramente la diversa cultura – la famiglia è di origine araba – e alcune incomprensioni dovute alla non padronanza della lingua italiana, alle scarse conoscenze sull'utilizzo del registro formale/informale e delle regole legate alla comunicazione. Tali difficoltà sono state superate dalla frequenza dei contatti, dalla preferenza data alla comunicazione orale, dalla disponibilità di entrambe di trovare delle regole di condivisione di informazioni a supporto del lavoro efficiente ed efficace da parte della scuola e della serenità della famiglia. La cadenza ravvicinata dei colloqui, per motivi legati alle ospedalizzazioni e indisposizioni di A., hanno permesso da un lato di condividere le modalità di proposta didattica a supporto della frequenza altalenante (in presenza, online sincrona e asincrona) da verificare costantemente in itinere, dall'altra di approfondire e consolidare la relazione.

Data la singolarità del caso, l'osservazione del docente tutor è stata indirizzata non tanto alla gestione dello stesso quanto alle metodologie e strategie da lui attivate nel piccolo gruppo della sua classe che ho potuto trasferire immediatamente ed efficacemente nella mia azione didattica.

5.2.5. IL PROGETTO IN CLASSE

L'obiettivo individuato è stato quello di adattare l'ambiente di apprendimento alla situazione contingente di A., scegliendo tempi e modalità per gli interventi di recupero, adeguati all'occasione, per offrirgli flessibilità e versatilità massime. Di volta in volta la programmazione e la predisposizione del materiale hanno previsto tre opzioni: in presenza, in DaD o con lezione

asincrona. I docenti curricolari sono stati inoltre sensibilizzati all'approfondire di qualsiasi momento di presenza dell'alunno per procedere con una valutazione formativa che vada a verificare, più che le conoscenze, pensiero critico e capacità di recuperare le preconcoscenze a sostegno di motivazione, autostima, autoefficacia e mantenimento del contatto con il resto del piccolo gruppo e della classe. Per monitorare in modo più rigoroso e dettagliato il percorso di apprendimento e la situazione sanitaria, è stato predisposto un diario di bordo con indicazioni giornaliere e osservazioni settimanali oltre che una tabella per riportare i livelli di scaffolding attivati durante le prove di verifica. L'altro fronte delle azioni educativo-didattiche è stata l'attenzione al gruppo classe affinché potesse essere sereno e pronto all'accoglienza e al supporto. La massiccia presenza in classe e il ruolo di coordinatrice mi hanno permesso di ampliare i margini di azione: apertura della Classroom SOS a tutti gli alunni per l'inserimento di materiale di supporto, progettato per l'alunno e il piccolo gruppo ma fruibile a tutti; inserimento del mio account istituzionale in tutte le Classroom dei colleghi per poter essere costantemente aggiornata sulla loro progettazione e muovermi riducendo tempi e ottimizzando risorse; cogestione, da docente formata, del progetto "Diario della salute"; somministrazione e tabulazione dati del sociogramma di Moreno prima dell'avvio e a conclusione di suddetto progetto; questionario sugli stili di apprendimento con restituzione degli esiti al CdC; supporto al docente referente per le uscite didattiche e alla segreteria al fine di garantire la partecipazione di tutti gli alunni della classe, di A. *in primis*. Gli interventi, pensati, progettati e agiti hanno permesso la sua partecipazione a tutte le attività proposte alla classe.

5.2.6. SVILUPPO DELLE TIC CON FINI INCLUSIVI

L'idea del Prodotto Multimediale è nata con l'introduzione alla classe da parte delle docenti di geografia e di inglese di un compito, nelle rispettive discipline, che avrebbe richiesto agli alunni la realizzazione di un elaborato individuale da caricare sul drive delle rispettive Classroom della Gsuite e da presentare oralmente alla classe. Ho proposto alle colleghe di impostare un'attività trasversale con l'obiettivo di realizzare con l'app Bookcreator un ebook unico a testimonianza del contributo personale di ogni alunno in ottica di inclusività e di interdipendenza positiva. L'elaborato, mosso dalle scelte inclusive per poter garantire reale partecipazione all'alunno con disabilità grave, risponde al macro-obiettivo del mio progetto di tirocinio:

«creare un gruppo classe coeso, empatico e compartecipe, quale prerequisito per costruire opportunità concrete di ben-essere e di realizzazione personale nel rispetto dell'unicità di ciascuno» (testuale dal Progetto Individuale Tirocinio). L'e-book è stato progettato, infatti, non per essere un "prodotto per gli alunni" bensì un "prodotto degli alunni" con il supporto di docenti che interpretano il ruolo di registi, proponendo, suggerendo, supportando e mediando. È stata garantita quindi, da un lato l'inclusività a tutti, rendendo ognuno protagonista attivo nella realizzazione dell'elaborato, stimolando lo spirito di iniziativa, il pensiero critico e attribuendo valore alle scelte personali se/ quando adeguatamente motivate. Dall'altro è stato ritagliato uno spazio privilegiato e dei tempi più distesi per l'alunno con disabilità e gli alunni con BES del piccolo gruppo. Il controllo e la revisione conclusiva sul prodotto e la predisposizione del video-spiegazione sono stati affidati interamente a loro permettendo sia il consolidamento delle competenze digitali che il rafforzamento di motivazione e autoefficacia. Le TIC possono, infatti, diventare strumento compensativo per realizzare equità, favorire condivisione di progettazione e di azione, essere di supporto alla creazione di ambienti di apprendimento realmente inclusivi: a noi docenti la creatività per utilizzarli come mezzi e non come fine.

5.3. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONE PERSONALE

Il percorso di tirocinio mi ha dato l'opportunità di crescere come professionista ma soprattutto come persona, con occasioni di studio, momenti di riflessione e di confronto e spazi di intervento. Da un lato ho potuto approfondire una patologia grave e rara, non soltanto a livello teorico ma nella quotidianità della condivisione con A., avendo il focus sul suo "ben-essere" come persona, come ragazzino, e pensare a lui oltre la sua patologia e le sue aspettative di vita, nonostante l'aver affrontato con responsabilità mia e maturità sua, temi quali l'orientamento, la morte e la sua morte. Dall'altro ho potuto riflettere sulla gestione di un caso complesso con implicazioni e ripercussioni trasversali che mi hanno richiesto il progettare azioni e il tessere e mantenere relazioni in ottica di corresponsabilità educativa con la famiglia, la referente di plesso, i colleghi, il Dirigente, l'Ente Locale e il personale medico. Ho avuto, inoltre, la possibilità di dedicare ad A. un tempo aggiuntivo all'orario di servizio che ha portato benefici al suo percorso di crescita e agli interventi di recupero conseguenti alle frequenti assenze per

ricoveri ospedalieri/indisposizione. Ho potuto altresì operare sull'ambiente di apprendimento con azioni mirate a creare un gruppo classe inclusivo, forte nelle relazioni personali e sempre più consapevole dell'arricchimento in termini di predisposizione all'empatia e alla prosocialità per la loro vita di uomini e donne del futuro.

Delle tante domande che mi ero posta in fase di predisposizione del Progetto Individuale, alcune hanno trovato risposta, altre sono rimaste in stand by per la mancanza di tempo e altre per le quali i tempi non sono ancora maturi.

Concludo con altri versi di Goethe: se quelli all'inizio di questo scritto mi permettono di pensare al qui e ora, questi ultimi mi rimandano al futuro e alle possibilità di cambiamento che, come educatori, prima ancora che come insegnanti, abbiamo sempre tra le mani.

*Se tratti una persona
come se fosse ciò che dovrebbe e potrebbe essere,
diventerà ciò che dovrebbe e potrebbe essere.
(Johann Wolfgang Goethe)*

La dedica a lui, nel giorno in cui è volato, o forse saltato. Lui che mi ha "regalato" questo percorso.

*... a Adam Markouni, il "piccolo-grande guerriero"
che mi ha insegnato cosa significa,
veramente,
"coN-battere" & "re-Esistere" ...
... perché io ero la sua Proff.a ma lui il mio Maestro ...*

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Ayres, A. J. (2012). *Il bambino e l'integrazione sensoriale*. Roma, Giovanni Fioriti editore.

Cretto, M. (2020). *Prima che tu nascessi*. Cervia (RA), Eifis editore.

Fabbro, F. (2012). *Manuale di neuropsichiatria infantile*. Roma, Carocci editore.

Lucangeli, D., & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, Mondadori Università.

Pasini, G. (2020). *Storia di una bambina farfalla di Gaza*. Città di Castello (PG), Edizioni Q.

Romeo, F. P. (2020). *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento, Erickson.

Salberger-Wittemberg, I., Williams Polacco, G., & Osborne, E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli, Liguori editore.

Weiss, H., & Prinz, F. (2013). *Occupational therapy in epidermolysis bullosa a holistic concept for intervention from infancy to adult*. Wien, Springer Verlag.

Debra International <https://www.debra-international.org/>

Debra Italia Onlus, <https://debraitalia.com/>

Medicina del Dolore, <https://medicinadeldolore.org/definizione-di-dolore/Osservatorio-Malattie-Rare>, <https://www.osservatoriomalattierare.it/malattie-rare/epidermolisi-bollosa> con articoli correlati

Elaborato n. 6

LUCA MORGERA

a.a. 2021/2022 Scuola Secondaria di secondo grado

6.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO (SPIEGAZIONE DEL LAVORO SVOLTO)

Con il presente lavoro si ambisce ad illustrare le principali attività formative svolte durante il tirocinio diretto relativo al corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.

La prima parte dell'elaborato riguarda l'analisi della scuola e della classe nella quale è inserita l'alunna con disabilità. Successivamente, si propone un'analisi del fascicolo personale della studentessa e un'osservazione del lavoro svolto dal docente tutor di tirocinio. A conclusione, vengono illustrati il progetto didattico inclusivo – facendo ricorso alle Tecnologie per l'Inclusione e la Comunicazione – e una rielaborazione finale.

Durante il periodo di tirocinio diretto ho seguito il percorso di inclusione di una studentessa con gravità, nel quadro di disabilità cognitiva e con Bisogni Comunicativi Complessi. L'obiettivo dell'attività didattica ed educativa è stato quello di raggiungere il benessere personale della studentessa, coniugando l'attenzione alle sue esigenze con gli aspetti educativi e abilitativi secondo quanto indicato nel Piano Educativo Individualizzato.

Nel corso del tirocinio diretto è stato fatto ampio ricorso alle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione in rapporto alle specifiche esigenze

della studentessa al fine di garantire l'accessibilità alle proposte curricolari. In particolare, è stato fatto ampio utilizzo di software per la Comunicazione Aumentativa Alternativa.

6.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

6.2.1. RIFERIMENTI TEORICI UTILIZZATI: LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA E I BISOGNI COMUNICATIVI COMPLESSI

La comunicazione gioca un ruolo fondamentale nella vita delle persone, le quali, attraverso questa forma di interazione sociale, sono in grado di soddisfare bisogni primari e secondari. Si è soliti associare il solo linguaggio parlato alla comunicazione e, spesso, le persone credono di comunicare esclusivamente nel momento in cui parlano. Nella realtà, la comunicazione è qualcosa che va oltre la semplice espressione orale o scritta di parole. A tal proposito, lo psicologo e filosofo austriaco Paul Watzlawick (1971) afferma che "non si può non comunicare". A titolo esemplificativo, anche compiendo un gesto o rinunciando a prendere la parola, si comunica. Shannon e Weaver (1948) propongono la Teoria matematica della comunicazione, secondo la quale la comunicazione viene intesa come trasferimento di informazioni mediante segnali da una fonte a un destinatario. Tale modello si concentra su come viaggia il segnale, tralasciando l'analisi del destinatario dell'informazione. Jakobson (1958), propone un'interpretazione della comunicazione secondo un modello linguistico:

Il mittente invia un messaggio al destinatario. Per essere operante il messaggio richiede in primo luogo il riferimento a un contesto che possa essere afferrato dal destinatario, e che sia verbale, o suscettibile di verbalizzazione; in secondo luogo, esige un codice interamente, o almeno parzialmente, comune a mittente e destinatario; infine, un contatto, un canale fisico e una connessione psicologica fra mittente e destinatario che consenta di stabilire e mantenere la comunicazione (Jacobson, 1966).

Gli studi di Albert Mehrabian (1971), hanno portato alla luce l'importanza degli elementi non verbali nella comunicazione faccia a faccia. La comunicazione non verbale, secondo la ricerca dello psicologo statunitense, influirebbe nei confronti di un interlocutore per il 55%, gli elementi paraverbali per il 38% e, infine, quella verbale per un residuale 7%.

Tale studio dimostra che, nello scambio comunicativo, la funzione del linguaggio verbale è sicuramente rilevante, ma anche circoscritta.

6.2.2. LA DISABILITÀ VERBALE E I BISOGNI COMUNICATIVI COMPLESSI

La disabilità verbale si manifesta con l'impossibilità, temporanea o permanente, di utilizzare la parola. Più specificatamente, indica la situazione nella quale una persona non può interagire verbalmente direttamente con un altro soggetto.

Tale limitazione nell'interazione verbale riguarda, con un'elevata frequenza, persone con autismo, con disabilità intellettiva, con deficit sensoriali e/o motori.

Il termine Bisogni Comunicativi Complessi (BCC) deriva dal termine inglese «Complex Communication Needs» e indica le «necessità comunicative complesse determinate dall'incontro fra il bisogno di stabilire la comunicazione con gli altri e la particolarità dei modi, delle forme, degli strumenti mediante i quali questo bisogno può essere soddisfatto» (Mazzocchi et al., 2021).

Comunicare efficacemente con l'ambiente è un prerequisito fondamentale per il benessere di una persona e per la sua inclusione sociale. Una delle principali conseguenze dettate dall'impossibilità di comunicare in modo efficace con gli altri è l'isolamento relazionale. Le persone che si trovano in tale situazione vivono una condizione esistenziale e psicologica caratterizzata dall'impossibilità di esprimere i propri bisogni primari (ad esempio fame, sete, dolore) e secondari (es. esprimere una volontà o un'opinione, possibilità di raccontare). Inoltre, sono fortemente dipendenti dalla figura dell'interlocutore, il quale deve continuamente sostenere la persona nell'espressione dei suoi bisogni. In mancanza di tale supporto, la persona con disabilità verbale è fortemente limitata nella possibilità di esprimersi. Quanto appena affermato, induce a porsi un interrogativo: cosa fare quando la comunicazione è compromessa?

6.2.2.1 LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA

«Il silenzio di chi non parla non è mai d'oro. Tutti noi abbiamo bisogno di comunicare e metterci in contatto con gli altri, non in un solo modo, ma in tutti i modi possibili. È un fondamentale bisogno umano. Di più: è un potere fondamentale dell'uomo» (Michael Williams)¹.

¹ Williams, M. B., & Krezman, C. J. (Eds.). *Beneath the surface: Creative expressions of augmented communicators*, ISAAC Press, 2000.

Lo sviluppo della persona, la partecipazione sociale, la cura personale, l'educazione, il lavoro, la qualità delle cure rivolte al paziente in ambito sanitario e tutela dei propri diritti in ambito legale sono tutti ambiti all'interno dei quali la comunicazione gioca un ruolo fondamentale (ASHA, 2004).

A tal proposito, si rende evidente la necessità di un insieme di strumenti e strategie volti a supportare le persone con Bisogni Comunicativi Complessi (BCC), sia nel caso si tratti di condizioni congenite, sia nel caso si tratti di disabilità acquisite (ISAAC Italy, 2017). La letteratura individua questo insieme di strumenti e strategie sotto il nome di *Augmentative and Alternative Communication*, tradotto in italiano Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA).

Lo scopo della CAA è quello di sostenere e supportare la comunicazione e la partecipazione delle persone con bisogni evolutivi complessi, rendendole il più possibile indipendenti nella comunicazione, massimizzando le abilità e opportunità di partecipazione negli ambienti di vita (ISAAC Italy, 2017). La CAA esplica la sua funzione sia nella promozione della comunicazione espressiva sia per sostenere la comprensione del linguaggio.

6.2.3. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE DOVE SI È SVOLTO IL TIROCINIO

L'Istituto Statale di Istruzione Superiore "Giosuè Carducci – Dante Alighieri" è una scuola secondaria di secondo grado collocata nel cuore della città di Trieste. La scuola è organizzata in tre sedi e l'offerta formativa vanta cinque indirizzi: il Liceo Classico, il Liceo Linguistico, il Liceo Scienze Umane, il Liceo Economico Sociale e il Liceo Musicale.

Gli studenti con bisogni educativi speciali rappresentano circa il 16% del totale. Tra gli alunni con BES, 45 presentano disabilità certificate (Legge 104/92), 104 Disturbi Evolutivi Specifici, 20 Svantaggio Linguistico – Culturale e 20 studenti presentano altri bisogni educativi speciali.

La scuola, in collaborazione con la famiglia e l'equipe multidisciplinare, si attiva per acquisire tutte le informazioni necessarie per la stesura del Piano Educativo Individualizzato o del Piano Didattico Personalizzato. Oltre a ciò, le attenzioni rivolte agli studenti sono diverse, come ad esempio la presenza di spazi attrezzati: aule potenziamento, laboratori, aule informatica, aule dedicate all'assistenza igienico personale e lo sportello d'ascolto per alunni, docenti e famiglie.

L'alunna frequenta la classe quarta ad indirizzo scienze umane, la quale è composta da nove maschi e undici femmine, per un totale di venti alunni.

All'interno della classe è inserito un altro ragazzo certificato ai sensi della legge 104/1992, con il quale l'alunna svolge spesso attività didattiche in piccolo gruppo. L'alunna con disabilità è ben voluta dai compagni di classe e ha un ottimo rapporto con la docente tutor.

6.2.4. LETTURA DEI DOCUMENTI RISERVATI E RIFLESSIONE PERSONALI AL FINE DELL'INTERVENTO

Nel fascicolo dell'alunna viene riportata la diagnosi di disabilità intellettiva di media entità F71. L'alunna ha da sempre seguito una programmazione differenziata. Il periodo di osservazione ha permesso di indagare quanto riportato nel fascicolo personale della studentessa e riferito dalla docente di sostegno tutor. Di seguito viene riportata una descrizione dell'alunna, utilizzando come riferimento le quattro dimensioni del PEI:

1. dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento: l'alunna presenta un quadro di disabilità intellettiva che si manifesta con un deficit in tutte le aree di funzionamento: risultano quindi limitate le sue capacità di rappresentazione e anticipazione mentale, sia nell'area verbale che nell'area visuo-percettiva. L'alunna dimostra una difficoltà nel mantenimento dell'attenzione focalizzata e sostenuta oltre che limiti nell'organizzazione spazio-temporale. Riguardo alle capacità mnestiche, predilige informazioni che utilizzano il canale visivo.
2. dimensione della relazione, dell'interazione e della socievolezza: l'alunna risulta disponibile alla relazione e alle interazioni interpersonali anche all'interno del gruppo dei pari e in attività non strutturate. Buone le relazioni con gli adulti di riferimento. Il deficit cognitivo rende limitate le competenze di interazione e relazionali, sia a livello comportamentale che comunicativo, rendendo necessaria la mediazione dell'adulto.
3. dimensione della comunicazione e linguaggio: gli aspetti lessicali e semantici nella produzione e comprensione verbale risultano al di sotto di quanto atteso in base all'età cronologica.
4. dimensione dell'autonomia e dell'orientamento: i limiti cognitivi determinano difficoltà nelle interazioni a livello di gruppo dei pari, limitando l'autonomia sociale. Emerge una tendenza alla passività e un certo grado di inibizione nelle relazioni sociali più complesse. L'alunna presenta difficoltà di apprendimento, anche criticità nell'autonomia personale e sociale nell'adattamento nell'integrazione ai diversi contesti.

Per quanto riguarda l'area motorio prassica, l'alunna presenta difficoltà nella coordinazione motoria, accompagnate da una certa disarmonia e goffaggine.

6.2.5. OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA FAMIGLIA

Durante il tirocinio diretto la docente tutor ha fatto ampio ricorso alle TIC in rapporto alle specifiche esigenze della studentessa al fine di garantire l'accessibilità alle proposte curriculari, anche attraverso l'utilizzo di software per la Comunicazione Aumentativa Alternativa.

Le attività svolte dalla docente tutor, rivolte agli alunni con disabilità, si sono rivelate efficaci e ho potuto osservarne i risultati. Un aspetto formativo che è stato particolarmente curato è quello relativo al tema dello sviluppo dell'autonomia degli alunni con disabilità.

Il rapporto tra docente di sostegno e docenti curricolari è molto buono e, senza ombra di dubbio, fondato sul rispetto reciproco. Le attività rivolte all'alunna con BES vengono pianificate principalmente dalla docente di sostegno la quale condivide con i docenti curricolari quanto elaborato. La docente tutor, durante tutto l'anno scolastico, ha mantenuto un costante dialogo con la famiglia. I contatti con la famiglia sono avvenuti principalmente via telefono. Un aspetto formativo che è stato particolarmente curato è quello relativo al tema dello sviluppo dell'autonomia degli alunni nel quadro di disabilità cognitiva.

Durante il tirocinio mi sono spesso soffermato ad osservare le interazioni che avvengono tra famiglia dell'alunno con disabilità, docenti di sostegno, i docenti curricolari e gli educatori professionali. A questo riguardo, una cosa è certa: l'aspetto relazionale è fondamentale. Il rispetto per il lavoro altrui, la capacità di ascoltare, l'umiltà e l'empatia sono degli aspetti importanti, delle fondamenta sulle quali costruire una scuola inclusiva che sappia accogliere i bisogni di tutti.

6.2.6. IL PROGETTO IN CLASSE

L'obiettivo principale del progetto ipotizzato è quello di favorire un migliore "funzionamento" dell'alunna con disabilità, in riferimento all'ambiente in cui è inserita, migliorandone il livello di inclusione e, di conseguenza, la qualità della vita.

Uno dei fattori individuati nella cornice interpretativa di Schallock, Bonham e Verdugo (2008) per la misurazione della qualità della vita nella disabilità

intellettiva è rappresentato dall'indipendenza, intesa come livello di educazione, abilità personali, comportamento adattivo, scelte/decisioni, autonomia, controllo personale e obiettivi personali. Le persone con disabilità incontrano diverse barriere nel momento in cui arriva il momento di avviarsi ad una vita autonoma. A tal proposito, la questione della sicurezza rappresenta un elemento di fondamentale importanza.

Partendo da tali presupposti, questo progetto mira al coinvolgimento di tutti gli alunni della classe nell'elaborazione e adattamento di contenuti disciplinari, rivisti e adattati nell'ottica di un migliore funzionamento dell'alunna con disabilità. Lo scopo è quello di migliorare la consapevolezza degli studenti relativamente ai potenziali rischi nei quali possono incorrere, guidandoli nella comprensione dell'importanza della sicurezza in ambito domestico e scolastico.

Gli obiettivi specifici del progetto sono: comprendere l'importanza della sicurezza accessibile a tutti; comprendere i bisogni e le difficoltà dell'alunna con disabilità; garantire la partecipazione di tutti gli alunni al progetto; guidare gli studenti ad una comprensione dei pericoli e al riconoscimento dei segnali; conoscere i nessi di causa-effetto tra comportamento e pericolo; sensibilizzare gli studenti ai fini di una presa di decisione responsabile.

Il progetto si divide in cinque fasi:

- Fase 1: introduzione riguardante l'importanza della sicurezza. Lezione frontale seguita da discussione e confronto con l'intero gruppo classe. In questa fase vengono approfonditi i temi relativi alla situazione di emergenza: far capire l'emergenza e comprendere come agire.
- Fase 2: condivisione degli obiettivi del progetto e degli step necessari per il loro raggiungimento.
- Fase 3: lavori di gruppo (cooperative learning): la classe viene suddivisa in piccoli gruppi di lavoro. Sarà cura del team docenti individuare il ruolo più adatto ad ogni alunno in modo da aumentarne l'autostima e far sì che tale progetto rappresenti un'esperienza positiva per tutti. Ciascun gruppo, una volta preso in carico un modulo riguardante uno specifico tema, avrà il compito di adeguare i contenuti e renderli funzionali da un punto di vista della sicurezza.

Successivamente, ogni gruppo si dedicherà alla progettazione di una simulazione di una situazione di vita reale connessa ad uno specifico rischio. L'alunna con disabilità lavorerà con i compagni di classe e, attraverso i suoi feedback, contribuirà all'elaborazione dei compiti as-

segnati, oltreché partecipare attivamente a tutte le simulazioni. Ogni gruppo ipotizzerà una soluzione alle eventuali difficoltà incontrate (problem solving e brain storming), mentre gli insegnanti svolgeranno il ruolo di facilitatori e supervisori.

In questa fase viene data particolare importanza al rispetto dei ruoli e alla piena partecipazione di tutti al lavoro di gruppo.

- Fase 4: condivisione dei risultati e delle esperienze dei diversi gruppi. Ogni gruppo presenterà il proprio lavoro con il supporto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Durante la presentazione saranno esposte le eventuali situazioni problematiche nelle quali sono incorsi e le eventuali soluzioni adottate.
- Fase 5: esposizione delle simulazioni di situazioni di vita reale connesse ad uno specifico rischio (role playing).
- Fase 6: riflessione sul perché la sicurezza e la prevenzione dei rischi sono importanti e perché tutti hanno diritto ad essere adeguatamente formati.

Con il presente progetto si desidera suscitare interesse negli alunni relativamente al tema della sicurezza e far comprendere che ognuno può svolgere un ruolo attivo in termini di prevenzione dei rischi. Inoltre, si auspica di far emergere una visione da un punto di vista dell'altro, in modo tale da rafforzare il livello di empatia e, di conseguenza, aumentare il livello di inclusione. In aggiunta, si ambisce al miglioramento dell'aspetto relazionale dell'alunna la quale, a causa di una pronunciata timidezza, ha difficoltà a partecipare a lavori di gruppo e, più in generale, rapportarsi con i compagni di classe.

6.2.7. SVILUPPO DELLE TIC CON FINI INCLUSIVI

Il progetto è stato ipotizzato per la classe quarta ad indirizzo scienze umane dell'istituto «Carducci Dante» di Trieste, con l'intento di migliorare la consapevolezza degli studenti riguardo al tema della salute e sicurezza, con un focus specifico sul tema della segnaletica di sicurezza.

Il tema della salute e sicurezza, oltre ad essere importante per i ragazzi che si apprestano a finire il ciclo scolastico e avvicinarsi al mondo del lavoro, è fondamentale anche per tutte le persone con disabilità che si avviano ad intraprendere una vita autonoma.

Per arricchire ulteriormente il percorso intrapreso dall'alunna riguardo al tema della salute e sicurezza, si è deciso di utilizzare l'applicazione

WidGit Online² per elaborare un testo in CAA, riguardante il tema della segnaletica di sicurezza. L'elaborazione del testo è avvenuta in presenza dell'alunna, verificando continuamente, attraverso i suoi feedback, l'efficacia delle frasi utilizzate e della scelta dei simboli. Successivamente si è optato per la rielaborazione del testo e delle immagini attraverso il programma Microsoft PowerPoint. Per quanto riguarda la verifica delle competenze acquisite, si è deciso di far ricorso alla piattaforma WordWall³, la quale permette di creare risorse didattiche interattive utilizzabili attraverso Internet o stampabili su carta.

Le TIC utilizzate si sono rivelate dei validi strumenti che permettono all'alunna di apprendere tematiche di fondamentale importanza, attraverso testi digitali in CAA, video e quiz interattivi, contribuendo a creare quel bagaglio necessario per affrontare la vita autonoma.

6.3. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONI PERSONALI

L'attività di tirocinio è stata un'esperienza positiva e molto formativa. All'interno della scuola, nonostante le dimensioni della stessa, si respira un'aria familiare e i docenti si sono dimostrati molto disponibili e interessati nell'essere di supporto alle attività da me svolte.

In questi mesi sono riuscito ad arricchire il mio bagaglio di conoscenze, sia dal punto di vista didattico che educativo. Le attività svolte dalla docente tutor, rivolte all'alunna con disabilità, si sono rivelate efficaci e ho potuto osservarne i risultati. Un aspetto formativo che è stato particolarmente curato è quello relativo al tema della sicurezza e, di riflesso, quello dell'autonomia. Sono temi importanti e farò tesoro di quanto ho appreso.

Durante il tirocinio mi sono spesso soffermato ad osservare le interazioni che avvengono tra docenti di sostegno, i docenti curricolari e gli educatori professionali. A questo riguardo, una cosa è certa: l'aspetto relazionale è fondamentale. Il rispetto per il lavoro dell'altro, la capacità di ascoltare, l'umiltà e l'empatia sono degli aspetti importanti, delle fondamenta sulle quali costruire una scuola inclusiva che sappia accogliere i bisogni di tutti.

² <https://widgitonline.com/>

³ <https://wordwall.net/it>

BIBLIOGRAFIA

- ASHA (2004). Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative 4 Communication – Roles and Responsibility of speech-language pathologist with respect to Augmentative and Alternative Communication.
- ISAAC Italy (2017), *Principi e pratiche in CAA*.
- Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano, Feltrinelli.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Message*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company Inc.
- Marzocchi et al. (2021). *La Comunicazione Aumentativa Alternativa: riflessioni per un utilizzo nella scuola – Studi e documenti n.32*. Disponibile al link: [Unico-PDF - SD32_2021.pdf \(istruzioneer.gov.it\)](https://www.istruzioneer.gov.it/unicopdf-sd32-2021.pdf)
- Schalock R.L., Bonham G.S., Verdugo M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities, *Evaluation and Program Planning* 31.
- Shannon, C.E., & Weaver, W. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, pp. 623-656.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio.
- Williams, M. B., & Krezman, C. J. (2000). Beneath the surface: Creative expressions of augmented communicators. *International Society of Augmentative and Alternative Communication*, 2, ISAAC Press.

SITOGRAFIA

<https://widgionline.com/>

<https://wordwall.net/it>

Elaborato n. 7

SIMONETTA PEZ

2020/21 Scuola secondaria di secondo grado

Simonetta Pez, docente di sostegno nella scuola secondaria di primo grado presso l'IC «Livio Verni» di Fogliano Redipuglia e docente a contratto per il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Trieste nell'anno accademico 2021-2022 presso il corso di Specializzazione per le Attività Didattiche di Sostegno agli alunni con disabilità nella scuola secondaria di primo grado per il Laboratorio di Metodi e didattiche delle attività motorie e sportive.

7.1. INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO E CONSIDERAZIONI PERSONALI

Il progetto di inclusione che il mio Tutor scolastico mi ha permesso di realizzare in collaborazione con l'insegnante di Sostegno, le insegnanti di Scienze Motorie e di Tecnologia, riguarda un'attività inclusiva mirata alla valorizzazione dei punti di forza, individuati nella prima fase di osservazione, di uno studente con Disabilità Intellettiva lieve e al potenziamento di alcune Funzioni Esecutive attraverso un'attività motoria in palestra, una fase di elaborazione dati in classe con l'utilizzo delle TIC, coinvolgendo tutti i compagni.

Il tirocinio svolto nelle ore di scienze motorie, mi ha permesso di osservare, grazie alla mia esperienza di insegnante disciplinare, come in palestra il clima della classe possa essere migliore e come i ragazzi riuscissero a interagire di più tra loro. Ho pensato, quindi, che attraverso la riscoperta delle tradizioni popolari relative ai giochi che praticavano alla loro età i nonni e i genitori degli alunni, si potesse "rinforzare" lo scarso senso civico e il debole senso di appartenenza alla comunità gradese, in modo da far riscoprire ai ragazzi il piacere di condividere del tempo in compagnia anche in ambito extra-scolastico con attività ludiche. I giochi popolari, infatti, privilegiavano proprio la socializzazione e lo stare insieme, favorivano l'interazione fra grandi e piccini, creando e rafforzando un solido legame generazionale, aspetti che al giorno d'oggi, in particolare nel territorio di Grado, risultano pressoché assenti.

Ho sempre svolto la mia professione di insegnante come docente di Scienze Motorie e Sportive nella scuola secondaria di secondo grado. In diverse occasioni mi sono trovata nelle condizioni di dover scegliere se accettare un incarico su sostegno o su materia, ma non ho mai avuto il coraggio di mettermi in gioco, pur essendo molto combattuta. Ciò che mi ha frenato nel fare questa esperienza lavorativa è stata la consapevolezza di non avere tutti gli strumenti necessari per affrontarla e di non riuscire a dare tutto il sostegno necessario agli studenti che avrei incontrato nel mio percorso. L'aspetto che mi spaventava di più era proprio la "vita di classe", cosa che noi insegnanti di scienze motorie conosciamo forse poco, perché viviamo la classe "fuori dalla classe", vediamo da una prospettiva diversa i nostri studenti, perché in palestra i ragazzi si sentono più liberi, le dinamiche tra loro cambiano, i loro corpi trasmettono e comunicano diversamente, hanno un'opportunità in più di far emergere i propri talenti.

Non so dove mi porterà questa esperienza in futuro, ma sono certa che mi stia arricchendo molto dal punto di vista umano e mi stia rendendo consapevole di molti aspetti dell'insegnamento che fino ad ora percepivo e attuavo solo istintivamente.

Questo percorso intrapreso incarna alla perfezione il mio motto preferito: "quando il gioco si fa duro i duri iniziano a giocare", perché ci sono stati e ci sono tuttora, dei momenti difficili, in cui la stanchezza fisica e mentale possono prendere il sopravvento.

7.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

7.2.1. RIFERIMENTI TEORICI IN OTTICA INCLUSIVA

La partecipazione a un'attività motoria o sportiva rappresenta per tutti i bambini e i ragazzi con disabilità un'occasione importante di crescita sia dal punto di vista sociale sia dal punto di vista cognitivo. Infatti, gli ultimi studi in materia dimostrano quanto le attività motorie e lo sport rivestano un ruolo importante per lo sviluppo delle Funzioni Esecutive. Lo sport è in grado di migliorare la memoria, il problem solving, la creatività e ridurre i disturbi del comportamento con effetti positivi per il rendimento scolastico malgrado la riduzione del tempo dedicato alle materie tradizionali.

Con il termine neuroplasticità, ci si riferisce alla capacità del cervello di cambiare, sviluppando o diminuendo al suo interno le connessioni neurali. La costante interazione tra cervello e ambiente modifica la struttura anatomica e fisiologica del cervello stesso. Quando stimoliamo il cervello con nuove cose da fare e interagiamo con altre persone si creano nuove connessioni neurali. Quando priviamo il cervello di nuovi stimoli, annoiandolo o facendo sempre le stesse cose, le connessioni cerebrali diminuiranno. Tutto ciò che facciamo e quanto a lungo e intensamente lo facciamo influisce sul nostro cervello, positivamente o negativamente.

I lobi frontali rappresentano la parte più estesa del cervello umano, oltre ad essere la parte che completa lo sviluppo per ultima. Diverse sono le funzioni che svolgono i lobi frontali e una di queste sono le Funzioni Esecutive. Nello specifico, l'area coinvolta è quella pre-frontale che, si collega alle aree motorie, percettive e limbiche del cervello. Svolge quindi un ruolo fondamentale nei processi cognitivi e nella regolazione del comportamento. La corteccia pre-frontale assume un ruolo centrale nei processi cognitivi alla base delle Funzioni Esecutive: studi dimostrano come nei bimbi piccoli sia presente una difficoltà a modificare le proprie risposte sulla base di stimoli esterni e a cambiamenti nel tempo, mettendo in atto comportamenti simili a quelli dei pazienti con lesioni pre-frontali. A 11 anni i bambini diventano capaci di modificare la loro scelta in base al contesto, mentre continuano ad emergere fino all'adolescenza la capacità di monitorare la correttezza della risposta. La parte frontale della corteccia raggiunge la piena maturazione in età adolescenziale e in giovane età adulta. Le Funzioni Esecutive sono abilità mentali che agiscono come il centro di comando del cervello, indispensabili per affrontare situazioni nuove. Esse permettono, infatti, ad

un individuo, di pianificare e attuare progetti finalizzati al raggiungimento di un obiettivo, ma sono inoltre necessarie per monitorare e modificare il proprio comportamento in caso di necessità, per adeguarlo a cambiamenti nel contesto. Di conseguenza, difficoltà nelle Funzioni Esecutive possono ripercuotersi in maniera significativa sia nella vita quotidiana che nella scuola. Quanto più le aree del cervello sono evolutivamente recenti, tanto più richiedono stimolazioni per potersi sviluppare. Il loro funzionamento non è scontato (a differenza delle aree cerebrali arcaiche che presiedono a comportamenti di base) ma hanno bisogno di essere allenate e educate.

Miyake e colleghi hanno individuato tre componenti principali come possibile core delle FE, dalle quali deriverebbero i processi cognitivi più complessi:

- l'inibizione si riferisce alla capacità di controllare l'interferenza di stimoli irrilevanti rispetto al compito che si sta svolgendo e di diminuire tale interferenza per raggiungere in modo funzionale l'obiettivo preposto. Senza un controllo inibitorio, saremmo tutti continuamente preda dei nostri impulsi;
- la memoria di lavoro riguarda il mantenimento di informazioni in mente e la capacità di processare, lavorare e manipolare le stesse;
- la flessibilità cognitiva è la capacità di cambiare prospettiva (spaziale o interpersonale), l'abilità di essere flessibile e adattarsi in base ai cambiamenti che si verificano nell'ambiente circostante e che ci consentono di cambiare schema comportamentale a seguito di un feedback esterno. Questa FE necessita della presenza delle altre due abilità per potersi realizzare.

Inibizione e memoria di lavoro sono strettamente connesse tra loro: bisogna avere chiaro l'obiettivo da perseguire per riconoscere ciò che è rilevante e ciò che non lo è per raggiungerlo, così come è importante mantenere la concentrazione sul proprio obiettivo riducendo tutte le interferenze esterne e le distrazioni.

Oltre alle tre componenti principali sopracitate considerate il core, possiamo aggiungere come FE anche l'attenzione selettiva e sostenuta, la pianificazione, il problem solving, la rilevazione di errori, le capacità decisionali e l'autoregolazione.

In molti disturbi del neurosviluppo sono stati segnalati deficit delle FE, come ad esempio nel disturbo ADHD che comporta difficoltà attentive, di memoria di lavoro, di controllo inibitorio e di flessibilità cognitiva; nel

Disturbo dello Spettro Autistico in cui sono evidenti difficoltà di organizzazione-pianificazione, attenzione sostenuta, inibizione e flessibilità cognitiva. Anche in bambini e ragazzi con Disturbo Specifico di Apprendimento, in particolare con dislessia evolutiva, si sono evidenziate compromissioni nelle abilità di memoria di lavoro e di flessibilità cognitiva. Recenti studi hanno evidenziato che anche nel disturbo d'ansia è presente una ridotta modulazione dell'attenzione e dell'inibizione in presenza di stimoli emotivi. Vari studi sulle FE nella Disabilità Intellettiva sono concordi nel dimostrare una compromissione del funzionamento nella memoria di lavoro, di pianificazione e di fluidità verbale. È tuttavia molto difficile trovare dei compiti che misurino in maniera "pura" una sola FE, di solito vengono coinvolti almeno parzialmente anche altri aspetti delle FE (comprensione delle consegne o nello svolgimento di un doppio compito).

L'attività fisica intensa produce prestazioni scolastiche migliori rispetto a quella moderata o alla non-attività. Lo scarso sviluppo delle FE rappresenta un denominatore comune dei disturbi del neuro-sviluppo, ma anche delle difficoltà generali dei bambini con sviluppo tipico. L'esperienza motoria può diventare significativa come potenziamento cognitivo quando non è la semplice ripetizione di esercizi che allenano un determinato muscolo, ma quando il focus di azione riguarda:

- le Funzioni Esecutive: cioè quando si programma un tipo di attività motoria che alleni una o più FE;
- il senso di competenza, perché l'attività deve essere coinvolgente e alla portata di tutti, deve essere percepita come una "sfida" che tutti possono affrontare;
- la Zona di Sviluppo Prossimale: poiché è necessario cambiare l'attività una volta che il bambino ha appreso una competenza, per non annoiarlo e per stimolarlo attraverso attività che incrementano via via le difficoltà;
- la metacognizione: cioè quando si promuove l'auto riflessione sia durante le attività che dopo, per riflettere tutti insieme sulle strategie utilizzate e quelle risultate migliori per raggiungere l'obiettivo.

7.2.2. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE DOVE SI È SVOLTO IL TIROCINIO

Il plesso destinato alla Scuola Secondaria di I grado «Marco Polo» in cui ho svolto il mio tirocinio, è situato in zona centrale e dista una cinquantina di metri dalla spiaggia "Costa Azzurra". La scuola secondaria di I grado come

già accennato sopra, consta di 8 classi e 147 alunni. Tra questi 13 sono alunni stranieri, 9 con DSA, 6 con disabilità e 4 con BES. La scuola è chiamata a leggere e rispondere in modo adeguato e articolato a una pluralità di studenti che manifestano bisogni educativi speciali con difficoltà di apprendimento, di sviluppo, di abilità e competenze nonché con disturbi del comportamento stabili o transitori.

L'Istituto ha compiuto, attraverso il confronto con le famiglie, precise scelte in merito ai quadri orari e agli insegnamenti, nell'ambito delle opzioni che il quadro normativo vigente permette, al fine di dare alle famiglie della propria comunità di riferimento una diversificata possibilità di scelta.

L'attenzione agli studenti è favorita non solo dalla capacità di tutti i docenti di osservare e cogliere i segnali di disagio, ma anche dalla consapevolezza delle famiglie di trovare nella scuola un alleato competente per affrontare un percorso positivo per i loro figli, e dall'utilizzo di mirati strumenti non diagnostici ma predittivi in età evolutiva. Un approccio integrato, scuola-famiglia-servizi sanitari, consente di assumere un'ottica culturale di lettura dei bisogni nella quale i fattori ambientali assumono una correlazione con lo stato di salute dell'individuo. In tal modo la disabilità non riguarda solamente il singolo che ne è colpito, bensì tutta la comunità e le istituzioni. Questi obiettivi guidano tutti i percorsi scolastici dell'IC, volti a predisporre strategie e strumenti atti a garantire il successo scolastico, promuovendo le eccellenze e attivando progetti di prevenzione della dispersione scolastica: percorsi di accoglienza, continuità, orientamento, benessere, di integrazione, di mediazione linguistica, per il rinforzo e il potenziamento: "per stare bene a scuola".

La classe in cui ho svolto il mio tirocinio è composta da 16 alunni di cui 4 maschi e 12 femmine, sono presenti due alunni con BES per svantaggio linguistico, uno con Disturbi Specifici di Apprendimento e uno con certificazione L.104/92 per Disabilità Intellettiva lieve. È una classe composta da alcuni elementi piuttosto vivaci, che tendono a interrompere spesso i docenti durante le lezioni, a fare dispetti ai compagni, a intervenire con domande o affermazioni non pertinenti che esulano dagli argomenti trattati. Non è una classe molto inclusiva, in quanto sono presenti alcuni "gruppetti esclusivi" tra le ragazze che non condividono tempo e spazio con gli altri. Ogni due settimane, per decisione del Cdc, tutti gli studenti vengono spostati di banco, proprio per favorire la socializzazione. Le due ragazze con BES per svantaggio linguistico non sono molto integrate nel gruppo classe. In ambiente palestra, durante le ore di scienze motorie, il clima all'interno della classe migliora e i ragazzi interagiscono di più tra loro.

Dalla lettura dei documenti (PEI e verbali dei GLO) ho potuto accedere alle seguenti informazioni: lo studente frequenta regolarmente il tempo scuola di 30 ore settimanali; si evidenzia un profilo cognitivo con lieve ritardo cognitivo (QIT 61) e grave compromissione degli apprendimenti, ne consegue una certificazione di disabilità secondo la L. 104/92, comma 1; lo studente si avvale di quattro ore e mezza di sostegno; il Profilo di Funzionamento non è ancora disponibile. Si riscontra chiusura verso le attività scolastiche, non dimostra interesse per le attività proposte anche per insicurezza e timidezza, tende ad isolarsi dal gruppo classe. Con i coetanei interagisce correttamente, ma non in modo spontaneo. Lo studente non dimostra autonomia di lavoro in classe. Senza l'insegnante di sostegno non interagisce nei compiti di natura didattica. Risulta deficitario il livello cognitivo soprattutto nella memoria di lavoro. Mostra grosse difficoltà nella lettura, nella scrittura, nel calcolo e nel disegno che risulta immaturo.

Raccordo con il Progetto Individuale: a seguito delle valutazioni e alla luce della condizione dell'alunno, l'attività scolastica deve essere mirata a rinforzare l'inclusione positiva dell'alunno nel gruppo classe e nel gruppo dei pari a scuola.

L'alunno verrà affiancato da un educatore durante l'orario scolastico da gennaio 2022.

Da queste osservazioni è nata l'idea assieme al mio Tutor scolastico di sviluppare un'attività da svolgere durante le ore di Scienze Motorie per sfruttare il clima favorevole all'interno della classe e per includere lo studente con disabilità intellettiva lieve nel gruppo dei pari coinvolgendolo sfruttando i suoi punti di forza dimostrati nella didattica digitale.

7.2.3. L'OSSERVAZIONE

Il mio tutor ha utilizzato lo spazio in modo efficace, organizzando e alternando gli spazi a disposizione e diversificando le attività per l'intervento con l'alunno in modo che i momenti scolastici e le attività proposte fossero efficaci anche per tutta la classe. Gli obiettivi sono stati esplicitati attraverso l'utilizzo di mappe concettuali, testi semplificati, riassunti, lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, video, LIM. Il docente ha utilizzato spesso il pc per la visione di video, mappe, immagini, piccoli lavori di ricerca, lasciando spesso operare in prima persona lo studente, in quanto le sue performance miglioravano con tali strumenti. Data la difficoltà dello studente nel mantenere l'attenzione, il docente tutor ha utilizzato il tempo a disposizione

alternando le attività con l'alunno in modo adeguato ai tempi di attenzione. Nel periodo d'osservazione il docente tutor ha utilizzato diverse attività e metodologie di insegnamento sempre precedentemente condivise con il docente curricolare. Ha utilizzato strategie per organizzare le informazioni in modo da facilitarne il ricordo; ha coinvolto l'alunno in momenti di confronto (brainstorming) richiedendo spesso la sua opinione per incentivarlo al dialogo. L'insegnante, data la scarsa autostima del ragazzo, ha sempre cercato di evidenziare più i successi e meno gli errori, gratificando l'operato anche attraverso un coinvolgimento affettivo, seppur difficile, nel contesto classe.

Il rapporto scuola famiglia influisce notevolmente sulla formazione degli studenti e il raggiungimento dei loro obiettivi scolastici e personali ed è ancora più importante quando sono coinvolti alunni con disabilità e/o disturbi dell'apprendimento. La famiglia del ragazzo/a con disabilità può diventare il nostro miglior alleato o il nostro peggior nemico. Sta a noi insegnanti fare la differenza, in quanto non dobbiamo mai dimenticare che siamo prima di tutto degli educatori che si prendono cura dei loro figli. È importante far sentire sempre alla famiglia che anche le conquiste ottenute a scuola sono merito dei genitori, per non far provare loro frustrazione perché magari hanno raggiunto un equilibrio in quel "non fare" del proprio figlio. Il docente di sostegno ha un ruolo fondamentale nell'instaurare un rapporto di alleanza e di fiducia tra scuola e famiglia. Nello specifico mi era stato riferito dalla docente di sostegno che la famiglia del ragazzo si era dimostrata fino a quel momento poco partecipe e interessata alla vita scolastica del figlio. Nel corso del GLO finale, a cui sono stata invitata, ho visto una mamma rassegnata, forse stanca di sentir parlare sempre delle difficoltà e degli insuccessi scolastici del proprio figlio, così appena mi è stata data la possibilità di dire qualcosa alla famiglia, ho innanzitutto fatto i complimenti alla mamma per aver cresciuto un figlio molto educato e rispettoso nei confronti dei docenti, dei compagni, di tutto il personale e anche delle regole scolastiche. Il volto della mamma, seppur stupito, si è immediatamente rasserenato, l'atteggiamento nei confronti dei docenti si è ammorbidito, tant'è che ha iniziato a chiedere consigli su come seguire in modo efficace il percorso scolastico del figlio soprattutto nella gestione dei compiti per casa. Con queste semplici, ma veritiere "parole buone" la mamma si è sentita parte integrante del percorso scolastico del figlio, perché le è stato riconosciuto il merito di aver cresciuto un figlio educato e rispettoso, un obiettivo tra i più difficili da raggiungere al giorno d'oggi svolgendo il "mestiere" di genitore.

7.2.4. IL PROGETTO INCLUSIVO

L'attività è iniziata con un sondaggio tra gli alunni, in cui lo studente è stato coinvolto sia nel ruolo di intervistatore che di segretario nel riportare in forma scritta le risposte dei compagni. Sono stati poi distribuiti dei questionari in forma cartacea rivolti ai nonni e ai genitori degli alunni. Successivamente i ragazzi hanno lavorato in piccoli gruppi composti da 4 o 5 alunni fuori classe a rotazione, elaborando i risultati dei questionari e realizzando ben 20 grafici (10 a torta e 10 ad anello). In questa fase è emerso un Peer to Peer spontaneo, dove tutti hanno contribuito mettendo a disposizione dei compagni le proprie competenze e conoscenze in ambito informatico, logico, organizzativo e creativo. In questa fase ho osservato che le due alunne straniere, l'alunna con DSA e lo studente che in classe spesso "disturba" il regolare svolgimento delle lezioni, hanno partecipato attivamente, spesso fungendo da tutor in particolari fasi operative, ruoli che in classe tendono a evitare. Le tre ragazze in particolare evitano di intervenire spontaneamente e se coinvolte dagli insegnanti, spesso manifestano atteggiamenti di timidezza e chiusura. Un altro aspetto positivo emerso nella fase di rielaborazione dei dati è stato quello di scoprire che anche i genitori e i nonni degli alunni stranieri giocavano agli stessi giochi dei genitori e dei nonni degli alunni italiani. Questa scoperta da parte dei ragazzi è stata per me un momento emozionante, perché la reazione degli studenti stranieri è stata un misto di stupore, gioia e incredulità e spero tanto di aver contribuito ad aggiungere un piccolo tassello di uguaglianza tra popoli nel Progetto di Inclusione dell'I.C. «Marco Polo».

L'attività motoria da me proposta durante le ore in palestra non ha potuto svolgersi con continuità nel periodo prestabilito tra marzo e aprile, perché ci sono stati degli "incidenti di percorso" dovuti a diversi fattori. Abbiamo, nonostante ciò, potuto svolgere diversi giochi popolari: il gioco del tris dinamico, la campana o settimana, il salto della corda in gruppo, il tiro alla fune.

Lo studente nel corso dell'anno, a detta di tutti gli insegnanti della classe, grazie all'aumento delle ore di supporto in classe (educatrice e tirocinante), ha fatto passi da gigante, ha iniziato a credere di più in sé stesso e nelle sue capacità, ha potuto gestire e ridurre la frequenza degli stati d'ansia, ha iniziato ad interagire di più con il gruppo classe, ma soprattutto vederlo più sereno e sorridente è stato molto appagante.

7.2.5. IL PRODOTTO MULTIMEDIALE

Il progetto inclusivo che ho potuto realizzare nel mio percorso di tirocinio è stato sviluppato tenendo sempre in considerazione i punti di forza dello studente che ho seguito. Il ragazzo dimostrava più sicurezza e partecipazione in palestra durante le ore di Scienze Motorie e in aula di informatica nelle ore di Tecnologia. Inoltre, quando venivano utilizzate alcune piattaforme per la ricerca di brevi filmati che trattavano argomenti oggetto di studio delle varie materie, vista la sua difficoltà nella lettura, il ragazzo si dimostrava molto abile nella ricerca delle informazioni, prestava molta attenzione e riusciva a ricordare più facilmente gli argomenti con questa modalità di linguaggio iconico/narrativo. Da qui l'idea di realizzare il progetto inclusivo su doppio binario: quello motorio e quello informatico.

Durante il laboratorio TIC ho avuto l'opportunità di conoscere e sperimentare diverse App: Wordwall; LearningApps; Spark Adobe; Book Creator; Popplet; Liveworksheets; Think Link.

Ho iniziato ad utilizzare queste App per aiutare nello studio e nella preparazione delle verifiche, sia lo studente con disabilità intellettiva lieve che un'alunna con svantaggio linguistico. Ho utilizzato Wordwall per la creazione di template divertenti come esercitazione in funzione di verifiche scritte. Questa piattaforma assieme a Liveworksheets si sono prestate per la realizzazione di alcune verifiche personalizzate per gli studenti di cui sopra. Con la collaborazione dell'insegnante di Tecnologia, ho potuto coinvolgere tutta la classe lavorando in piccolo gruppo (4/5 studenti max), per la rielaborazione dei dati dei questionari relativi ai giochi di una volta. I ragazzi hanno realizzato ben 20 grafici, di cui 10 a torta e 10 ad anello, utilizzando sia il formato Pages che Excel. Hanno così potuto utilizzare e confrontare i due sistemi operativi MacOS e Android in questa fase elaborativa. Alcuni ragazzi hanno realizzato anche un istogramma relativo alla rielaborazione di un sondaggio svolto in classe sempre inerente al progetto inclusivo. È stato scelto di realizzare un Book Creator che racchiudesse l'intero progetto inclusivo, in cui la classe ha contribuito al montaggio dei video con iMovie realizzati in palestra inserendo anche una colonna sonora. Un breve testo descrittivo, con la possibilità di utilizzare un lettore vocale, è stato inserito per descrivere le regole dei vari giochi. Sono stati poi rappresentati in formato mappa su Popplet le singole domande del questionario e i grafici a torta e ad anello ad esse corrispondenti. Abbiamo incluso nel nostro Book una seconda mappa di Popplet per descrivere quali sono i principali

schemi motori di base necessari per potersi divertire giocando. In seguito, sono state realizzate e somministrate alla classe due verifiche, una personalizzata e una standard, sugli schemi motori di base utilizzando Wordwall e Liveworksheets. Anche in questa occasione la preparazione alla verifica si è svolta con i vari template "giocosi" di Wordwall che riscuotono sempre molto successo tra i ragazzi. Questa attività è stata molto apprezzata oltre che dagli studenti, anche dalle insegnanti di sostegno e di scienze motorie.

7.3. CONCLUSIONI

In qualità di insegnante di Scienze Motorie, di sostegno e nelle vesti di genitore, ho sempre creduto che il gioco-sport, lo sport e l'esercizio fisico in generale racchiudessero una serie di competenze che non sono solo di natura motoria. Infatti, queste attività richiedono la continua messa in atto di diverse competenze cognitive e percettive, nonché l'elaborazione di aspetti psicologici emozionali, motivazionali, relazionali e di personalità. Lo sport è quindi cognizione, percezione, emozione, raggiungimento di obiettivi, relazione e comunicazione con gli altri.

Una strada focalizzata sull'attività motoria e lo sport, risulta quindi possibile, parallela, ecologica, da percorrere insieme ai classici interventi riabilitativi e di potenziamento delle FE, uno strumento prezioso e divertente per l'insegnante di sostegno, per sviluppare abilità e competenze, per coltivare emozioni, motivazioni e relazioni in bambini e ragazzi con sviluppo tipico e atipico.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Fabbro, F. (2012). *Manuale di neuropsichiatria infantile*. Roma, Carrocci editore.
- Hillman, C. H., et al. (2014). Effectes of the FIT Kids randomized controlled trial on executive control and brain functions. *Pediatrics*, 134(4), pp. 1063-1071.
- Hongwanishkul, D., et al. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), pp. 617-644.
- Lezak, M. D. (1983). *Neuropsychological assessment*. New York, Oxford University Press.
- Lucangeli, D. & Vicari, S. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Milano, Mondadori Università.

- Mandolesi, L., Gelfo, F., Serra, L., Montuori, S., Polverino, A., Curcio, G. & Sorrentino, G. (2017). Environmental Factors Promoting Neural Plasticity: Insights from Animal and Human Studies. *Neural plasticity*, pp. 1-11.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H. Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive function and their contributions to complex "Frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), pp. 49-100.
- Orsolini, M. (a cura di) (2019). *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*. Milano, FrancoAngeli.
- Otero, M. T., Barker, L. A. & Naglieri, J. A. (2014). Executive function treatment and intervention in school. *Applied neuropsychology Children*, 3(3), pp. 205-214.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (2017). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento, Erickson.
- <https://www.braincare.it>
- <https://www.psicoadattivo.com>

Elaborato n. 8

GAIA REGGIO

V ciclo 2019/20 Scuola secondaria di secondo grado Insegnante di sostegno presso il liceo statale Turrisi Colonna e l'Istituto tecnico Archimede di Catania

8.1 INTRODUZIONE AL LAVORO DI TIROCINIO

La relazione finale del corso di specializzazione sul sostegno è la summa di un'esperienza didattica e professionale che si sviluppa nel corso di molti mesi.

L'esperienza del TFA oltre a fornire numerose conoscenze teoriche e laboratoriali offre al tirocinante la possibilità di sperimentare l'azione didattico-educativa in un contesto reale, sperimentando le dinamiche e le variabili che entrano in gioco a scuola per poi rielaborare l'esperienza tramite un'analisi-riflessione con il supporto del tutor interno.

La relazione si apre con l'introduzione sul contesto scolastico e sulla classe in cui ho svolto le 150 ore del tirocinio diretto, seguendo un'alunna certificata con Lg.104/92 con sintomi depressivi. Segue poi un approfondimento teorico sulla depressione infantile.

La parte centrale della relazione riguarda il lavoro svolto con il tutor esterno: l'analisi del fascicolo personale dell'alunna, l'osservazione in classe, il rapporto con il tutor e l'ideazione e la realizzazione di un progetto didattico inclusivo e la sua presentazione con l'uso delle TIC.

Nella parte conclusiva viene tracciato un bilancio dei risultati raggiunti nel corso del tirocinio e le mie considerazioni finali.

8.2. RELAZIONE DI TIROCINIO

8.2.1. INTRODUZIONE AL TIROCINIO

Il tirocinio diretto è stato svolto dal mese di febbraio al mese di giugno 2021, per un totale di 150 ore. Un periodo sufficientemente lungo per poter conoscere le caratteristiche dell'allievo e per poter osservare, elaborare e progettare degli interventi didattici. Mi sono inserita gradualmente nella classe, effettuando dapprima un'osservazione informale per poi intervenire concretamente nel contesto didattico, attraverso azioni e iniziative concordate con il tutor e poi dirette in autonomia.

L'attività di tirocinio ha previsto la stesura di un diario di bordo, orientato tramite schede di osservazione fornite dall'insegnante tutor per l'annotazione dei vari momenti della vita scolastica. Oltre alle attività di progettazione e programmazione didattica assieme al tutor ho potuto anche prendere parte ai consigli di classe, ai collegi dei docenti, agli incontri con le famiglie, alle riunioni di revisione del PEI e agli incontri con l'ASL.

8.2.2. DESCRIZIONE DELLA SCUOLA E DELLA CLASSE DOVE SI È SVOLTO IL TIROCINIO

Il tirocinio è stato svolto presso una scuola secondaria di secondo grado, in un liceo artistico. La scuola offre un biennio comune e successivamente tre indirizzi: architettura e ambiente, arti figurative e design e arte della moda.

L'istituto è costituito da una struttura dotata di tutte le attrezzature necessarie per l'abbattimento delle barriere architettoniche: sono presenti scivoli e ascensori oltre a sussidi e ausili adatti agli allievi con disabilità motorie soprattutto a livello di motricità.

Il personale della scuola è costituito dalla DS, dal Direttore dei Servizi Generali e amministrativi, diciassette dipendenti tra amministrativi, tecnici e ausiliari e da 60 docenti di cui 9 per il sostegno didattico: 6 specializzati e altri 3 in corso di specializzazione sul sostegno didattico.

La popolazione scolastica è composta da 403 alunni, 109 maschi e 294 femmine: 18 alunni sono certificati ai fini della legge 104/92 e 66 presentano disturbi specifici dell'apprendimento (legge 170/2010).

Vi sono quindi in totale 93 alunni con bisogni educativi speciali, che rappresentano il 23% della popolazione scolastica del liceo.

La scuola privilegia un approccio di tipo laboratoriale: a partire dal triennio oltre 200 ore annue sono dedicate ai laboratori di sartoria e moda, arti figurative e architettura e ambiente.

All'integrazione degli alunni con disabilità viene data molta importanza e ci si avvale della collaborazione degli operatori scolastici e dei genitori, nonché degli stessi alunni.

La classe in cui ho lavorato era una terza con indirizzo design e progettazione moda. Gli alunni erano 18: 16 ragazze e 2 ragazzi di cui uno straniero e l'altro adottato. Erano presenti 2 alunne certificate ai fini della legge 104 del 1992.

La classe era poco coesa in quanto la situazione contingente aveva visto confluire dal biennio gli alunni che si trovavano in varie classi e la didattica a distanza aveva ostacolato la creazione di legami, ma in generale i ragazzi si sono dimostrati educati e rispettosi nei confronti del corpo docente.

8.2.3. APPROFONDIMENTO TEORICO: LA DEPRESSIONE

La depressione è una patologia che può interessare anche le fasce di età più giovani. Tuttavia, fino a non molto tempo fa, anche in ambito clinico, era considerata un disturbo che riguardava solo gli adulti. Per questo motivo la ricerca è stata a lungo trascurata.

È oramai noto che la depressione possa compromettere molte aree significative nella vita del bambino e dell'adolescente per cui è necessaria una diagnosi e una presa in carico precoci che possano contrastare molto più efficacemente le conseguenze a distanza della depressione.

Una conoscenza approfondita dello sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino è di estrema importanza per riconoscere gli aspetti che possono essere definiti patologici.

Da un punto di vista clinico, il termine depressione indica una serie di sintomi che implicano cambiamenti significativi nell'umore, nel modo di pensare e nell'attività quotidiana. Queste manifestazioni sono persistenti e si accompagnano a un cambiamento rilevante nel funzionamento personale e sociale dell'individuo per un periodo di almeno due settimane.

La depressione infantile va oltre il singolo sintomo della tristezza e si manifesta in un elevato numero di manifestazioni: sintomi emozionali, (la tristezza, la sfiducia, la frustrazione), sintomi cognitivi (difficoltà a concentrarsi e a partecipare alle attività didattiche, svalutazione) e sintomi motivazionali (si registrano apatia e mancanza di interesse a passare il tempo con i compagni di classe e con il gruppo dei pari).

L'adolescente depresso tende a stare isolato, ad avere scarse abilità sociali: esiste un marcato rischio di abbandono scolastico, uso di sostanze e comportamenti antisociali.

L'eziologia della depressione in età evolutiva è multifattoriale, non esiste cioè una sola causa, ma piuttosto una serie di fattori favorenti o scatenanti. Tuttavia, la familiarità è uno degli aspetti più significativi.

La situazione più tipica e quella maggiormente studiata è quella derivante dalla depressione materna. Le madri depresse sono meno capaci di rispondere alle esigenze dei figli, di accudirli nella prime settimane, non percepiscono i segnali di disagio e se ne occupano senza dimostrare affetto. Un accudimento di questo tipo porta il bambino ad un attaccamento insicuro, esponendolo ai rischi di sviluppare un comportamento depressivo.

Tra i fattori che possono portare alla depressione ci possono essere anche modelli educativi genitoriali troppo rigidi, con aspettative eccessive nei confronti del figlio e fortemente incentrati sulla critica.

Alcuni eventi negativi nella storia personale del bambino possono avere un ruolo determinante nel favorire i disturbi depressivi. Nel mio caso ho trattato la depressione derivante dallo sradicamento dalla famiglia di origine in seguito al trasferimento in un altro paese europeo.

La migrazione costituisce un'esperienza critica e traumatica, poiché presuppone la separazione da una realtà conosciuta: la persona che migra deve ambientarsi ad un contesto sociale e culturale diverso, deve cambiare abitudini e apprendere una nuova lingua.

Migrare crea un trauma, che viene definito, appunto, trauma migratorio, caratterizzato dalla perdita del quadro culturale di riferimento creando solitudine, dubbio, dissociazione.

Nel caso da me preso in esame la bambina giunta in Italia da un paese dell'est europeo a cinque anni di età, oltre al trauma della separazione dalla famiglia di origine si è trovata anche a dover fronteggiare la solitudine e la carenza relazionale.

I trattamenti psicologici che vengono comunemente usati per intervenire sui giovani che soffrono di depressione prevedono la psicoterapia individuale, familiare e di gruppo e quella cognitivo-comportamentale.

La terapia cognitivo-comportamentale è molto accreditata e va a lavorare sui pensieri automatici anche inconsci a cui diamo peso e che condizionano la vita. Ripensando e agendo su questi pensieri cambiandoli, cambieranno anche le emozioni, anche quelle più dolorose.

8.2.4. LA LETTURA DEI DOCUMENTI E RIFLESSIONI PERSONALI AI FINI DELL'INTERVENTO

L'osservazione della documentazione ha previsto la lettura e l'analisi del fascicolo personale dell'alunna. La diagnosi funzionale attesta che la ragazza presenta un ritardo mentale lieve con ripercussioni nell'area cognitiva e linguistica e grosse difficoltà nell'area affettivo-relazionale, manifestando un atteggiamento di chiusura verbale e fisica. Nella primavera dell'anno 2017, la commissione medica per l'accertamento dell'handicap sottolinea «un aggravamento delle condizioni della ragazza che manifesta preoccupanti sintomi depressivi e stress da surmenage». La ragazza stessa lamenta notevoli difficoltà relazionali e fatica a inserirsi a scuola, prova un senso di abbandono e impotenza e si sente priva di aiuto.

Sulla base delle conoscenze ricavate dalla diagnosi funzionale e dall'osservazione dell'alunna il docente di sostegno coadiuvato dai docenti curricolari ha provveduto alla stesura del PEI in cui sono stati individuati alcuni obiettivi educativi e cognitivi.

Per la fase di osservazione diretta in classe mi sono servita di un diario. Ho notato che le difficoltà quotidiane dell'alunna nell'ambito degli apprendimenti si traducevano spesso in stati d'ansia che precedevano le performance orali e scritte. A questo proposito l'insegnante tutor ha sempre lavorato per farle comprendere che non bisogna demoralizzarsi quando non si riesce, perché può sempre far affidamento sul supporto dell'insegnante di sostegno e del corpo docente.

Sulla base di quanto osservato si è pensato, assieme agli insegnanti curricolari di progettazione moda, un intervento inclusivo per l'alunna e per la classe, coinvolgendo attivamente i ragazzi nella gestione dell'inclusione scolastica degli alunni BES. La risorsa compagni rappresenta una condizione essenziale per far sì che si verifichi una reale inclusione, in grado di andare oltre la scuola e coinvolgere anche il tempo libero.

8.2.5. L'OSSERVAZIONE DEL LAVORO DEL DOCENTE TUTOR E RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA

Il rapporto con il docente tutor si è basato fin da subito sulla fiducia e il rispetto reciproci: i diversi anni passati nell'insegnamento sul sostegno gli hanno permesso di sviluppare una grande esperienza e una spiccata sensibilità. Sono stata accompagnata e introdotta nella classe con garbo, spiemandomi le dinamiche sulle relazioni in atto. Si è sempre dimostrato disponibile a sciogliere i miei dubbi spiegandomi come avvicinarmi ai ragazzi nella maniera corretta.

L'insegnante tutor ha instaurato con l'alunna un rapporto di rispetto e collaborazione, incitandola ad avere maggior fiducia nelle sue potenzialità e stimolandola a tentar di risolvere autonomamente i problemi e supportandola nel raggiungimento del risultato.

Si è sempre reso disponibile al confronto, all'analisi e alle riflessioni che hanno preceduto la stesura della tesi, sciogliendo i dubbi che via via emergevano e suggerendo testi di approfondimento teorico. Mi ha aiutato facendo da tramite con i colleghi, lasciandomi lo spazio per potermi gestire in autonomia.

Ha mantenuto rapporti pressoché costanti con la madre della ragazza aggiornandola sui progressi e sulle criticità del percorso didattico e informandola in tempo reale sugli adempimenti burocratici da svolgere.

8.2.6. IL PROGETTO IN CLASSE

Nelle ore dei laboratori di progettazione moda e design è stata prevista un'uscita didattica per recarsi in un mercatino dell'abbigliamento usato dove, con un piccolo budget raccolto in classe, acquistare dei vestiti usati per poi lavorarli ridando loro nuova vita.

Il progetto nasce da una riflessione condotta nell'ambito dell'educazione civica e trasversale a tutte le materie scolastiche e che riguarda il riciclo.

Il tema del riciclo soprattutto nella moda è ultimamente molto in voga e le maggiori case di produzione del settore si sono attivate sostenendo campagne per la sensibilizzazione del riutilizzo dei capi e tessuti usati, al fine di intraprendere comportamenti virtuosi che riducano l'inquinamento e il riscaldamento globale.

Il progetto così come è stato pensato non si è realizzato completamente. A causa delle restrizioni in atto nell'a.s. 2021/22, le uscite scolastiche sono state sospese e quindi l'idea iniziale è stata modificata.

Prima di partire con la realizzazione del progetto vero e proprio sono stati visionati dei video sulla tematica del riciclo dei capi e sull'*upcycling*, ovvero la pratica di ridare nuova vita agli oggetti e ai capi usati. Secondo la modalità della Flipped classroom, a casa i ragazzi dovevano vedere dei video, rispondere a delle domande a scelta multipla e poi in classe discutere di quanto visto attraverso delle riflessioni spontanee o guidate tramite il Debate. Le insegnanti curricolari (progettazione moda e design) supportate dagli insegnanti di sostegno e dall'educatore hanno provveduto a dividere la classe in gruppi eterogenei di 5/6 persone. Ogni gruppo doveva scegliere il materiale riciclato da usare e poi creare il bozzetto di un capo moda.

Nel gruppo ogni membro ha avuto un suo ruolo: chi si è occupato di scegliere e reperire il materiale, chi ha disegnato, chi ha cucito e assemblato il vestito e chi ha creato un album moda o un video con cui illustrare l'idea e le fasi di realizzazione del capo.

Le finalità di questa attività erano inclusive e riguardavano tutta la classe: l'alunna da me seguita ha partecipato attivamente ai lavori della classe, sviluppando la socialità, imparando a mediare e ad assumere un atteggiamento propositivo per quanto possibile. Allo stesso modo i ragazzi della classe hanno sviluppato la socialità, le soft skills e l'interdipendenza positiva del gruppo.

I capi realizzati sono stati pubblicati sul sito della scuola per poi partecipare in futuro a delle competizioni nell'ambito del riciclo che vengono indette annualmente tra istituti per sensibilizzare la causa ambientale.

8.2.7. LO SVILUPPO DELLE TIC IN OTTICA INCLUSIVA

Il progetto "A nuova vita" è stato svolto presso la scuola sede del tirocinio e ha visto l'utilizzo di diverse tecnologie informatiche.

Gli strumenti utilizzati sono stati pc, tablet, smartphone e la tecnologia usata ha previsto l'uso di wordart (<https://wordart.com>), QR-code (<https://it.qr-code-generator.com>), ebook creator (<https://bookcreator.com>), edpuzzle (<https://edpuzzle.com>), Kizoa (www.kizoa.it), Canva (www.canva.com) e siti internet per ricerche, approfondimenti e immagini funzionali al progetto. Gli spazi di realizzazione sono stati quelli fisici dei laboratori dove i ragazzi hanno lavorato in gruppi eterogenei di cinque, sei persone. L'attività vera e propria è stata preceduta dalla visione di video che trattavano il tema del riciclo e dell'*upcycling*. Durante le ore di progettazione moda e design gli alunni sono stati sollecitati a discutere quanto visto e a porre delle riflessioni sui temi affrontati, confrontandosi tra di loro. La fase successiva ha visto i gruppi formati lavorare concretamente sull'idea e sulla realizzazione di un abito con materiali di riciclo. I progetti ultimati sono stati presentati con la tecnologia informatica preferita: in questo modo i ragazzi diventano artefici e non solo consumatori dell'esperienza digitale.

Il gruppo A ha scelto di utilizzare Kizoa (www.kizoa.it), un software che permette di realizzare una raccolta di foto e immagini oltre a poter creare dei collage animati a cui aggiungere testi e musiche.

Il gruppo B, dove era presente l'alunna con disabilità, ha utilizzato ebook creator (<https://bookcreator.com>), una app per la produzione di eBook

consultabili online o scaricabili liberamente in formato epub. Si tratta di una ottima soluzione per realizzare progetti di impatto, attraverso un'interfaccia intuitiva accessibile anche senza particolari competenze tecniche.

Infine, il gruppo C ha optato per Canva (www.canva.com), una piattaforma che consente di creare grafici, stampe e diapositive di presentazione personalizzabili con layout, modelli, cornici, icone vocali professionali e altro ancora.

I QR-code (<https://it.qr-code-generator.com>) sono stati usati per vedere i video a casa in quanto si inseriscono perfettamente nella didattica con l'uso delle tecnologie, il cartaceo viene rinforzato dal virtuale per completare le informazioni e aiutare gli alunni nello sviluppo degli apprendimenti. I QR-code sono stati utilizzati nelle Flipped classroom; in particolare i video sono la risorsa più utilizzata con i QR-code in quanto semplice e precisa.

Per rendere maggiormente fruibile il progetto si è deciso di utilizzare un "contenitore" in questo caso si è scelto di usare un padlet (<https://padlet.com>), una "bacheca virtuale" sulla quale si possono caricare, posizionare e condividere qualsiasi tipo di file e materiali: immagini, pdf, video, link per accedere a siti. Una sorta di parete a cui vengono "appesi" dei post-it con informazioni e contenuti vari.

8.3. CONCLUSIONI E RIELABORAZIONE PERSONALE

Giunta al termine di questa specializzazione di studi posso dire che ho desiderato fare questo percorso perché volevo essere pronta ad affrontare con competenza le difficoltà della persona con disabilità ed essere una professionista formata per poter essere di supporto a tutta la classe e ai colleghi.

Da questo corso e dai tirocini ho capito quanto sia importante creare un clima di collaborazione e condivisione nel gruppo classe, affinché i ragazzi imparino a lavorare in team e ho compreso la necessità di un'alleanza scuola-famiglia per poter lavorare serenamente.

Il docente di sostegno deve essere in grado di saper fronteggiare in modo efficace i nuovi problemi che nascono nella classe e acquisire sempre nuove conoscenze favorendo la didattica inclusiva e curando il proprio apprendimento durante tutto l'arco della propria vita.

BIBLIOGRAFIA

- Bini, E. (2020). La presa in carico dei bambini disabili provenienti da contesti migratori. *Journal of Health Care in Practice*, 2, pp. 99-105.
- Cannaò, M. (2011). *Argomenti di neuropsichiatria infantile per I professioni di aiuto*. Milano, FrancoAngeli.
- Cancrini, L. (2012). *La cura delle infanzie infelici*. Milano, Raffaello Cortina editore.
- Diacono, M. (2012). *La depressione infantile: terapia cognitivo-comportamentale con bambini e adolescenti*. Bologna, Il Mulino.
- Devereux, G. (1978). *Saggio di etnopsichiatria generale*. Roma, Armando edizioni.
- Iacchia, E. & Mattei, M. (2005). Il bambino triste: i sintomi in età evolutiva. *Scuola di formazione in psicoterapia cognitiva*, 3, pp. 7-12.
- Moro, M.R. (2005). *Bambini di qui venuti da altrove*. Milano, FrancoAngeli.
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicanalisi*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare, invito al viaggio*. Roma, Anicia.
- Sandler, J., Joffe, W.G. (1965). Note sulla depressione infantile. *International Journal of Psycho-Analysis*, 46, pp. 88-96.

Autrici e autori



ELENA BORTOLOTTI (CURATRICE)

Elena Bortolotti è prof.ssa associata presso il Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Trieste, per il settore di Didattica e Pedagogia Speciale. Svolge attività di docenza nei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione (L-19) e lauree magistrali dedicate alla gestione di servizi alla persona (LM-50 e LM-87). Attualmente è direttrice del corso di Specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità della scuola secondaria. L'attività di ricerca si focalizza su tematiche riguardanti il rapporto tra disabilità e contesto educativo e ambientale. In questa cornice tematica si inseriscono gli studi e le ricerche che vengono svolti analizzando i bisogni educativi/formativi, i supporti tecnologici e metodologici che permettono di abbattere le barriere fisiche e sociali. È autrice di pubblicazioni nazionali e internazionali sui temi che riguardano gli interessi di ricerca.



GIULIANA FRANCESCHINI (CURATRICE)

Giuliana ha una laurea in materie scientifiche, un master svolto presso la Dalhousie University (Canada) ed un dottorato in geochimica presso l'Università di Città del Capo (Sud Africa). Lavora come docente di sostegno presso l'ISIS Carducci Dante ed è docente di tirocinio indiretto per l'Università degli studi di Trieste per i corsi del TFA sostegno

dall'anno 2021-2022 (VI ciclo). Ha pubblicato più di venti articoli scientifici e di pedagogia. Nel tempo libero le piace viaggiare, fare escursioni in montagna, fare immersioni e fotografie. Giuliana è sostenitrice della parità dei diritti e dell'inclusione umana.



BARBARA BOCCHI (CURATRICE)

Ricercatrice presso l'Università di Trieste. Nel corso di studi di Scienze della Formazione insegna "Didattica generale" e "Laboratorio di tecnologie per l'apprendimento". È anche docente nel corso di Specializzazione sul sostegno agli alunni con disabilità della scuola con un insegnamento sulla progettazione del PEI. I suoi principali interessi di ricerca vertono sul benessere nei contesti formali, sulla formazione insegnanti e sull'inclusione.



MARCO CUCINOTTA

Dirigente Tecnico con funzione ispettiva presso l'USR per il Friuli-Venezia Giulia. Già DS presso l'IC Ai Campi Elisi, Trieste. Docente per Legislazione scolastica per il corso del TFA sostegno e di Didattica Generale per Scienze della Formazione Primaria - Units. Formatore, autore di saggi in tema di legislazione scolastica e di ambienti di apprendimento. Già docente di Diritto ed economia aziendale nelle scuole ladine della provincia di Bolzano. Laurea in Scienze Politiche e in Scienze dell'economia.



MARILINA MASTROGIUSEPPE

Marilina Mastrogiuseppe, ricercatrice presso l'Istituto per la Ricerca e l'Innovazione Biomedica del CNR e responsabile del Communication and Learning Lab, con sede presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste. Le tematiche di ricerca a cui è interessata hanno come oggetto la comprensione delle traiettorie di sviluppo neurodivergenti, con un focus specifico sull'autismo e sulle disabilità intellettive.

FEDERICA ANASTASIA

Psicologa, PhD, specializzanda in psicoterapia transpersonale, psicotraumatologa e focusing trainer. Libera professionista, in attivo collaborazioni con l'Università degli Studi di Trieste, scuole primaria e secondaria di primo e secondo grado.



GIULIA BRESCIANI

Giulia Bresciani, psicologa e psicoterapeuta ad indirizzo cognitivo comportamentale. Si occupa di problematiche emotive e comportamentali dell'età evolutiva e dell'adolescenza. Si occupa inoltre di formazione in ambito clinico e educativo. Collabora attivamente a progetti di ricerca e ha all'attivo alcune pubblicazioni scientifiche in diversi ambiti. È

docente a contratto per il corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità nelle scuole secondarie di I e II grado presso l'Università degli Studi di Trieste.



CATERINA BEMBICH

Ricercatrice- Rtdb di *Pedagogia sperimentale* all'Università degli Studi di Trieste, dove insegna "Pedagogia sperimentale" e "Strumenti e tecniche della ricerca educativa". I suoi principali temi di ricerca vertono sui fattori di rischio e di protezione nei contesti educativi vulnerabili, sulla progettazione educativa per il contrasto alla dispersione

scolastica, sulla promozione della partecipazione e del benessere nei contesti scolastici, sull'educazione alle STEM.



MICHELLE PIERI

Ricercatrice - Rtdb di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Trieste, dove insegna "Metodologia del gioco e dell'animazione", "Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo", "Tecnologie per l'apprendimento" e "Pedagogia per le difficoltà d'apprendimento". I suoi interessi di ricerca si focalizzano principalmente sulle tecnologie in ambito

educativo, sui rapporti scuola-casa, sul benessere scolastico e sulle piccole scuole.



ELISABETTA MADRIZ

Elisabetta Madriz, ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Trieste, dove insegna Pedagogia della famiglia e Pedagogia dell'Infanzia. Tra i suoi interessi di ricerca, le relazioni familiari e il ruolo delle figure educative, professionali e non, nei nuovi scenari e contesti educativo-formativi.



MARIACHIARA FERESIN

Mariachiara Feresin, PhD, è assegnista di ricerca in Pedagogia speciale presso l'Università di Trieste, dove insegna "Psicologia di Comunità" e "Psicologia per l'insegnamento". I suoi principali interessi di ricerca si concentrano sui temi delle disabilità intellettive, dell'inclusione, del benessere e delle differenze di genere.



TOMASO INVERNIZZI

Tomaso Invernizzi è nato a Trieste nel 1983. Docente di filosofia e scienze umane presso l'ISIS Carducci Dante di Trieste, è anche specializzato nelle attività didattiche di sostegno agli alunni con disabilità e psicologo. Ha pubblicato su riviste scientifiche alcuni articoli di didattica della filosofia e delle scienze sociali. Ha inoltre insegnato come professore a contratto presso l'Università di Trieste nel corso di specializzazione per le attività didattiche di sostegno.



RITA MANZARA

Già Dirigente Scolastica, negli anni di servizio ha svolto numerosi incarichi come quello di docente presso il corso biennale di specializzazione polivalente e di dirigente di presidio per progetti ministeriali. È tuttora formatore del personale scolastico sui temi dell'orientamento, della didattica inclusiva, della gestione della classe, nonché do-

cente a contratto presso il Dipartimento Studi Umanistici dell'Università di Trieste (TFA sostegno). Scrive per alcune riviste specializzate (in particolare "SINERGIE DI SCUOLA"), partecipa ad attività culturali promosse dal Comune di Grado, collabora con l'Ufficio Scuola della Diocesi di Trieste.



FEDERICO MUCELLI

Educatore professionale, pedagogista clinico. Dirige dal 2003 un centro diurno per adulti disabili. Libero professionista in campo pedagogico, è consulente e supervisore presso varie scuole e strutture socio-sanitarie occupandosi di formazione degli insegnanti e degli operatori. Dal 2007 è Professore a contratto presso l'Università degli Studi di Trieste, ha insegnato Pedagogia Speciale e Didattica Speciale nei corsi di laurea di Scienze dell'Educazione, Scienze del Servizio Sociale e Scienze della Formazione Primaria. Attualmente collabora con il Dipartimento di Studi Umanistici. Membro di comitati di ricerca presso l'Università di Trieste e di altri enti privati, è autore di vari articoli e pubblicazioni nel settore dell'educazione e del mondo della disabilità.



FABRIZIO TAVAGNUTTI

Fabrizio Tavagnutti, laureato in Architettura a Trieste, professore a contratto di Tecnologie per l'informazione e la comunicazione presso l'Università di Trieste, è attualmente docente di sostegno e animatore digitale presso la scuola secondaria di primo grado "V. Locchi" di Gorizia. Da sempre impegnato nell'utilizzo strategico degli strumenti digitali e delle risorse informatiche, è attivo organizzatore di corsi STEM per migliorare l'apprendimento e la comunicazione all'interno del contesto scolastico.

ANGELICA MAFALDA

Angela è un'ingegnere per l'Ambiente e il Territorio, abilitata all'esercizio della professione. Trasferitasi a Trieste nel 2012, si è dedicata all'insegnamento di discipline di indirizzo tecnico-scientifico. Attualmente è docente di ruolo in Tecnologia ed Informatica presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "Italo Svevo" di Trieste. Collabora con l'Università degli Studi di Trieste come docente di "Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC)" per



il Corso di Specializzazione per il Sostegno (TFA). Dedita completamente alla famiglia e al lavoro, dedica il suo poco tempo libero alle amicizie che considera un bene prezioso e che coltiva e custodisce con molta cura. Angela si riconosce un grande pregio, l'onestà e un grande "difetto" che è da sempre anche la molla della sua vita: il non accontentarsi mai dei traguardi raggiunti.



CLAUDIA OLIVIERI

Olivieri Claudia si è laureata in Psicologia Clinica nel 2007, presso l'Università degli Studi di Chieti e ha proseguito i suoi studi ottenendo il titolo di Psicoterapeuta ad indirizzo Analitico Esistenziale, con il massimo dei voti, presso la scuola di specializzazione "I.P.A.A.E." di Pescara. Ha collaborato, nella figura di tutor didattico, presso il Dipartimento degli Studi Umanistici dell'Università di Trieste per il corso T.F.A. e per il corso di Educatore Socio Pedagogico, occupandosi al loro interno anche di lavori di ricerca su materia. Attualmente, la stessa, svolge da 7 anni l'incarico di esperto Psicologo per gli Istituti penitenziari del Friuli-Venezia Giulia, dove svolge la funzione di Osservazione e Trattamento dei detenuti, verso possibili percorsi di rieducazione sociale.



MARILISA FAZZARI

Nativa triestina, è assistente sociale dipendente del Ministero di Giustizia-Ufficio Esecuzione Penale Esterna di Trieste, ove si occupa della presa in carico di persone sottoposte a misure alternative alla detenzione, sanzioni di comunità e in detenzione. Dopo la laurea magistrale con lode in "Servizio sociale, politiche sociali, programmazione e gestione dei servizi" ottenuta presso l'Università degli Studi di Trieste, ha conseguito il Master di II livello in "Criminologia clinica e scienze forensi" presso l'università LUMSSA con il massimo dei voti. Ha collaborato con l'Università di Trieste anche in qualità di tutor nel corso di "specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità" e nel corso Intensivo di Formazione per "Educatore socio-pedagogico".

Ringraziamenti

Un grande ringraziamento va alla coordinatrice del Corso, la prof.ssa Bortolotti, che in questi anni ha accompagnato, con grande competenza e con la sua presenza costante e paziente, studenti e studentesse, colleghi e colleghe dei diversi cicli di corso.