



*I. Fiorin, D. Ianes, S. Molina e P. Venuti
(a cura di)*

Oltre le distanze

L'inclusione ai tempi del Covid-19



Erickson

Oltre le distanze

PROGETTAZIONE/EDITING
MEDIALAB

IMPAGNAZIONE
MEDIALAB | ANDREA MANTICA

FOTO DI COPERTINA
© OZGURCANKAYA/ISTOCKPHOTO

COPERTINA
MEDIALAB | ANDREA MANTICA

DIREZIONE ARTISTICA
GIORDANO PACENZA

© 2021 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 951500
N. verde 800 844052
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

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

*I. Fiorin, D. Ianes, S. Molina e P. Venuti
(a cura di)*

Oltre le distanze

L'inclusione ai tempi del Covid-19

 Erickson

 Fondazione
Agnelli

I curatori

Italo Fiorin

Docente di Pedagogia generale e sociale presso la Libera Università Maria SS. Assunta di Roma, ricopre numerosi incarichi in istituzioni nazionali e internazionali. È stato coordinatore del Comitato scientifico per le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* istituito dal Ministero dell'Istruzione.

Dario Ianes

Professore ordinario di Pedagogia e Didattica speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano, è cofondatore del Centro Studi Erickson di Trento. È autore di articoli e libri sulla Pedagogia e sulla Didattica speciale e sui temi dell'inclusione e dirige la rivista «Difficoltà di apprendimento».

Stefano Molina

Stefano Molina è dirigente di ricerca della Fondazione Giovanni Agnelli di Torino, presso la quale si occupa di studi e di attività in campo educativo. Ha collaborato a numerosi rapporti sulla scuola in Italia, esaminandola da diverse angolazioni.

Paola Venuti

È professore ordinario di Psicopatologia clinica, responsabile dell'ODFLab e direttrice del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive presso l'Università di Trento. Esperta riconosciuta in ambito diagnostico e riabilitativo dei disturbi del neurosviluppo, si occupa in particolare di disturbi dello spettro autistico e di disturbi specifici dell'apprendimento.

Indice

<i>Prefazione</i> (Andrea Gavosto)	13
<i>Introduzione</i>	15
La scuola e l'inclusione a distanza ai tempi del Covid-19: un mosaico di esperienze (<i>Stefano Molina e Beatrice Cucco</i>)	
PARTE PRIMA – NON PERDERE DI VISTA I PROCESSI	
<i>Capitolo primo</i>	25
Alla ricerca del PEI perduto. Adattamento e attuazione del PEI nella DaD per studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria	
<i>Capitolo secondo</i>	31
Transizioni scolastiche: come gestire la transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali	
PARTE SECONDA – RIPENSARE E ADATTARE: MATERIALI, METODI E CONTESTI	
<i>Capitolo terzo</i>	41
Materiali di apprendimento al plurale per una didattica a distanza inclusiva	
<i>Capitolo quarto</i>	49
Adattamento di materiali di apprendimento e attività per alunni con disabilità intellettiva e disturbi dello spettro autistico nella DaD	
<i>Capitolo quinto</i>	59
Ripensare e riprogettare il nuovo contesto di apprendimento nella primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. Una lettura attraverso il modello bio-psico-sociale ICF	

<i>Capitolo sesto</i>	63
Progettare «collaborativamente» ambienti ibridi inclusivi	
<i>Capitolo settimo</i>	75
Io comunico anche a distanza. La Comunicazione Aumentativa e Alternativa a scuola	
<i>Capitolo ottavo</i>	81
Allenare le funzioni esecutive «a distanza»: una sfida possibile	
<i>Capitolo nono</i>	85
Sostenere lo sviluppo di autonomia e autodeterminazione attraverso la DaD nella scuola primaria	
<i>Capitolo decimo</i>	89
Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)	
PARTE TERZA – STRINGERE ALLEANZE. L'IMPORTANZA DELLE RELAZIONI	
<i>Capitolo undicesimo</i>	105
Riattivare le connessioni sociali e l'appartenenza alla scuola come comunità nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado	
<i>Capitolo dodicesimo</i>	111
La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza	
<i>Capitolo tredicesimo</i>	123
Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli	
<i>Capitolo quattordicesimo</i>	129
Organizzare la collaborazione e la cooperazione: esperienze di <i>peer tutoring</i> e apprendimento cooperativo nella DaD della scuola primaria	
<i>Capitolo quindicesimo</i>	133
Lo studente ospedalizzato e la sua classe di appartenenza	

PARTE QUARTA – CONOSCERE E UTILIZZARE LE RISORSE DIGITALI PER L'INCLUSIONE

<i>Capitolo sedicesimo</i>	139
Come orientarsi nel <i>mare magnum</i> delle risorse didattiche digitali?	
<i>Capitolo diciassettesimo</i>	143
Così è possibile anche per me. Buone pratiche per un uso del digitale accessibile agli alunni/studenti con disabilità e difficoltà	
<i>Capitolo diciottesimo</i>	147
Misure compensative e dispensative nella DaD	
<i>Capitolo diciannovesimo</i>	151
Le tecnologie assistive alla prova del distanziamento sociale	
<i>Capitolo ventesimo</i>	155
Lontani ma insieme: «facciamo scuola» anche a distanza in modo cooperativo e inclusivo con il supporto delle tecnologie digitali	

PARTE QUINTA – INCLUSIONE DAVVERO PER TUTTI

<i>Capitolo ventunesimo</i>	161
Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?	
<i>Capitolo ventiduesimo</i>	175
Nell'area grigia degli <i>slow learners</i>	
<i>Capitolo ventitreesimo</i>	181
Alunni con alto potenziale cognitivo e talenti: che fare con i gifted?	

PARTE SESTA – REGALARSI SPAZI DI LIBERTÀ: *GAMIFICATION* E NARRAZIONE

<i>Capitolo ventiquattresimo</i>	191
Narrazione può far rima con inclusione? Esempi di buone pratiche	
<i>Capitolo venticinquesimo</i>	201
Oltre carta, matita e DaD: il valore educativo e didattico del Gioco di Ruolo	
<i>Capitolo ventiseiesimo</i>	205
La fiaba metafonologica come espressione linguistica ed emotiva	

<i>Capitolo ventisettesimo</i>	209
<i>Gamification: migliorare la motivazione e gli apprendimenti di alunni e alunne, a scuola e a casa</i>	
PARTE SETTIMA – RIFLESSIONI CONCLUSIVE	
Emergenze e urgenze (<i>Italo Fiorin</i>)	215
Segnali individuali e collettivi di crisi: didattica a distanza e Bisogni Educativi Speciali (<i>Paola Venuiti</i>)	227
Verso una nuova ecologia di supporto all'inclusione scolastica (<i>Dario Ianes</i>)	235
Coordinatori dei workshop	243

Percorsi di lettura per ordine di scuola¹

Infanzia

- Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)
- La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza
- Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli
- Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?

Primaria

- Alla ricerca del PEI perduto. Adattamento e attuazione del PEI nella DaD per studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria
- Transizioni scolastiche: come gestire la transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali
- Ripensare e riprogettare il nuovo contesto di apprendimento nella primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. Una lettura attraverso il modello bio-psico-sociale ICF
- Progettare «collaborativamente» ambienti ibridi inclusivi
- Sostenere lo sviluppo di autonomia e autodeterminazione attraverso la DaD nella scuola primaria

¹ Questo indice alternativo è pensato per facilitare la consultazione da parte dell'insegnante, che cliccando su ciascun titolo troverà il capitolo o il paragrafo in cui il tema viene affrontato in relazione all'ordine di scuola di suo interesse. I capitoli restanti si rivolgono a tutti, in quanto presentano questioni, problemi e proposte che riguardano le scuole di ogni ordine e grado.

- Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)
- Riattivare le connessioni sociali e l'appartenenza alla scuola come comunità nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado
- La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza
- Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli
- Organizzare la collaborazione e la cooperazione: esperienze di *peer tutoring* e apprendimento cooperativo nella DaD della scuola primaria
- Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?
- Alunni con alto potenziale cognitivo e talenti: che fare con i gifted?
- Narrazione può far rima con inclusione? Esempi di buone pratiche

Secondaria di primo grado

- Alla ricerca del PEI perduto. Adattamento e attuazione del PEI nella DaD per studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria
- Transizioni scolastiche: come gestire la transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali
- Ripensare e riprogettare il nuovo contesto di apprendimento nella primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. Una lettura attraverso il modello bio-psico-sociale ICF
- Progettare «collaborativamente» ambienti ibridi inclusivi
- Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)
- Riattivare le connessioni sociali e l'appartenenza alla scuola come comunità nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado
- La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza
- Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli
- Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?
- Alunni con alto potenziale cognitivo e talenti: che fare con i gifted?
- Narrazione può far rima con inclusione? Esempi di buone pratiche

Secondaria di secondo grado

- Alla ricerca del PEI perduto. Adattamento e attuazione del PEI nella DaD per studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria
- Transizioni scolastiche: come gestire la transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali
- Ripensare e riprogettare il nuovo contesto di apprendimento nella primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. Una lettura attraverso il modello bio-psico-sociale ICF
- Progettare «collaborativamente» ambienti ibridi inclusivi
- Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)
- Riattivare le connessioni sociali e l'appartenenza alla scuola come comunità nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado
- La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza
- Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli
- Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?
- Narrazione può far rima con inclusione? Esempi di buone pratiche

Prefazione

Nei primi mesi d'interruzione dell'attività scolastica in presenza a causa dell'emergenza sanitaria, il progetto «Oltre le distanze» è stato — crediamo — importante e utile. I webinar e i workshop promossi dalla Fondazione Agnelli e dalle Università di Bolzano, Trento e LUMSA, in felice collaborazione con Gedi Visual e Google, hanno offerto a migliaia di insegnanti di sostegno e curricolari, ma anche a educatori e assistenti all'autonomia, un'occasione di confronto sulle strategie più efficaci per proseguire il lavoro di inclusione a favore degli allievi con disabilità e bisogni educativi speciali, anche a distanza. Era, infatti, condivisa da tutti la preoccupazione che l'isolamento imposto dalle norme anticontagio potesse comportare per i soggetti più fragili rischi particolarmente gravi. Rischi su diversi piani: della pienezza delle relazioni umane e sociali, della crescita delle autonomie personali e — ovviamente — dei progressi nell'apprendimento e nelle competenze. Era da tutti condiviso anche il timore, in parte purtroppo confermato dai fatti, che nelle modalità di emergenza del fare scuola qualcuno si «perdesse».

Questo ebook di Erickson riporta, ricostruisce e sistematizza temi e contenuti di una discussione molto fertile, arricchita dai contributi e dalle esperienze di tanti docenti. Nel progetto non ci si è limitati a chiedersi come fare buona inclusione durante la pandemia, ma spesso si è esteso il proprio orizzonte alle prospettive per gli anni a venire. Perché, se è vero che l'emergenza sanitaria ha causato alle pratiche inclusive problemi specifici e inediti, è vero anche che spesso non ha fatto che amplificare criticità preesistenti.

Nessuno, infatti, credo possa negare che l'inclusione scolastica nel nostro Paese da tempo attraversa una crisi, che presenta certo molteplici sfaccettature, ma che diviene drammaticamente evidente soprattutto nel modo in cui si è «avvitato» su se stesso il meccanismo del sostegno. Ogni anno è più difficile soddisfare la domanda crescente di insegnanti di sostegno necessari a seguire un numero sempre maggiore di allievi con disabilità certificata: migliaia di posti liberi vengono infine assegnati a docenti talvolta privi di adeguati percorsi di formazione, per anni offerti dalle università in misura insufficiente. Nel frattempo, nonostante vi sia buona volontà da parte di molti, pochi sono stati i progressi a livello di sistema per responsabilizzare e coinvolgere nelle pratiche inclusive gli insegnanti curricolari (e i compagni di classe). Di fatto, il lavoro con l'allievo con disabilità resta ancora tutto sulle spalle dei docenti di sostegno.

Per sintetizzare e semplificare: la qualità dell'inclusione è peggiorata; le famiglie sono in apprensione e insoddisfatte; l'inclusione risulta meno sostenibile per le risorse pubbliche; l'innovazione didattica e metodologica segna il passo. Si tratta di questioni sollevate già nel 2011 dal rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana*, curato da Fondazione Agnelli, Caritas e Associazione TreeLLLe e pubblicato sempre da Erickson. Il rapporto offriva anche i contributi scientifici e *policy-oriented* di alcuni esperti, che negli interventi in chiusura di questo volume proseguono nella direzione tracciata allora offrendo però idee nuove.

A partire dal 1975, quando una scelta coraggiosa aprì la strada all'integrazione degli allievi con disabilità nella scuola di tutti, per decenni il nostro Paese è stato all'avanguardia nel campo dell'inclusione. Sicuramente nei principi, e spesso nelle pratiche, ha contribuito a far maturare anche a livello internazionale la cultura dell'inclusione scolastica, che oggi è una risorsa fondamentale per i bisogni educativi e di autonomia delle ragazze e dei ragazzi più fragili.

Oggi, però, la scuola italiana non può continuare a dormire su quegli allori. Il modello, mai portato a compimento e ora logorato, va ripensato, partendo proprio dal ruolo degli insegnanti di sostegno, dal loro rapporto con gli altri docenti e con la classe. Ciò va fatto con urgenza e capacità di visione, ma anche con la consapevolezza che la nave dell'inclusione — mentre la si rinnova a fondo — deve continuare a viaggiare, senza danni e ritardi per i passeggeri.

Andrea Gavosto

Direttore della Fondazione Agnelli

Introduzione

La scuola e l'inclusione a distanza ai tempi del Covid-19: un mosaico di esperienze

Stefano Molina e Beatrice Cucco

Il progetto «Oltre le distanze»

Ad aprile 2020, a un mese circa dalla prima sospensione delle attività didattiche in presenza, la Fondazione Agnelli ha promosso, in collaborazione con le Università di Trento, Bolzano e LUMSA, un'indagine online rivolta ai docenti delle scuole italiane. L'obiettivo era comprendere se le difficoltà di «inclusione a distanza» degli allievi con disabilità — difficoltà che emergevano nelle testimonianze preoccupate di docenti e genitori — fossero episodiche o sistematiche. Le risposte fornite da 3.170 docenti (84% di sostegno, 16% curricolari) non lasciavano spazio a dubbi: la maggioranza degli interpellati riteneva che la chiusura prolungata delle scuole stesse seriamente penalizzando proprio gli allievi con disabilità, sia in termini comportamentali, sia in riferimento alle dimensioni dell'apprendimento, dell'autonomia e della comunicazione.¹ Il questionario sondava anche la disponibilità dei docenti a intraprendere percorsi di formazione sul terreno, ancora poco esplorato, delle strategie e dei metodi dell'inclusione a distanza: moltissimi hanno risposto positivamente.

¹ Una sintesi dei risultati è consultabile online: <https://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/> (consultato il 10 gennaio 2021).

Il progetto «Oltre le distanze» è nato in risposta a quella disponibilità. Grazie alla partnership con Gedi Visual e Google, e sempre con la collaborazione scientifica assicurata dalle tre università già menzionate,² nella fase finale del travagliato anno scolastico 2019/2020 si sono realizzati otto webinar con esperti dell'inclusione riconosciuti sulla scena nazionale (pedagogisti, psicologi, medici, docenti innovatori) e decine di workshop tematici in cui insegnanti curricolari, di sostegno e educatori hanno potuto confrontarsi sulle pratiche migliori da adottare per far fronte all'emergenza. La partecipazione agli eventi è stata massiccia: le visualizzazioni dei webinar ospitati dai canali YouTube della Fondazione Agnelli e di Repubblica TV hanno superato quota 49.000 e continuano a crescere,³ e le iscrizioni nominative ai workshop sono state saturate nel giro di poche ore. Si è quindi deciso di aumentare l'offerta, passando dai 45 workshop inizialmente previsti ai 79 poi realizzati.

I 79 workshop: una finestra sull'inclusione a distanza

Il coordinamento dei workshop è stato affidato a professionisti della ricerca in campo educativo e a rappresentanti di istituzioni attive nell'ambito dell'inclusione. Oltre che dalle tre università partner dell'iniziativa, i responsabili dei workshop provenivano da istituti di ricerca come l'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR, da soggetti del terzo settore come la Fondazione ASPHI, da case editrici specializzate come Erickson. Con ciascun coordinatore/coordinatrice si è individuato un ambito tematico ben circoscritto, in modo da favorire una partecipazione «selettiva» dei docenti, che avrebbero avuto la possibilità di scegliere sulla base di interessi comuni ed esigenze specifiche (ad esempio il tema della ricalibratura del PEI, o il problema della doppia esclusione dei figli dell'immigrazione con disabilità). La pluralità tematica che ne è conseguita è stata bilanciata da modalità di conduzione uniformi: i gruppi di lavoro dovevano essere piccoli — com-

² Cogliamo l'occasione per ringraziare Dario Ianes (UniBz), Italo Fiorin (LUMSA) e Paola Venuti (UniTn) per aver accompagnato e orientato tutte le fasi del progetto.

³ <https://lab.gedidigital.it/gedi-visual/2020/oltre-le-distanze/> (consultato il 10 gennaio 2021).

posti idealmente da 10-12 partecipanti —, in modo da consentire a tutti i docenti iscritti di prendere attivamente parte alla discussione. Gli incontri su Meet della durata compresa tra 60 e 90 minuti non sono stati registrati, ma ciascun coordinatore/coordinatrice si è assunto il compito di redigere una sintesi di quanto emerso, prestando particolare attenzione alle buone pratiche e alle soluzioni che meritavano di essere messe in evidenza.

Nelle pagine che seguono sono riportati i resoconti dettagliati di tutti gli incontri avvenuti tra l'11 maggio e il 12 giugno 2020, ai quali si erano iscritti oltre 800 insegnanti e educatori/educatrici, per un totale di 1.351 iscrizioni (era consentito un massimo di 2 iscrizioni a testa). Il numero dei partecipanti effettivi è risultato inferiore — con alcune assenze giustificate dalla concomitanza delle attività di scrutinio al termine dell'anno scolastico —, con un tasso di caduta stimabile, sulla base delle testimonianze dei coordinatori, intorno al 20%. I resoconti sono stati parzialmente rivisti nella forma, per assicurare una maggiore uniformità di lettura, ma non nei contenuti.

Senza voler esaurire la complessità del tema dell'inclusione scolastica ai tempi del distanziamento fisico, queste testimonianze forniscono tuttavia alcune interessanti tessere di un mosaico composito: lasciano intravedere le difficoltà che si incontrano nel gestire situazioni drammatiche, ma anche le ingenti risorse di buona volontà e di ingegno mobilitate per farvi fronte; mostrano in che modo stringere alleanze virtuose, in primis con le famiglie, ma evidenziano anche i meccanismi che non hanno retto alla prova della distanza; aprono, in definitiva, una finestra sul modo in cui la scuola e i suoi attori si sono adattati a una situazione inedita, aiutandoci così a capire meglio pregi e difetti del modello italiano dell'inclusione. Perché, come ha avuto modo di sottolineare Dario Ianes nel corso del primo webinar del progetto, il Covid-19 ha agito nei confronti di quel modello un po' come un pettine, in cui hanno finito con l'impigliarsi tutti i nodi irrisolti.

Alcune questioni ricorrenti

I temi affrontati nei workshop erano diversi tra loro, come diverse erano le modalità di conduzione scelte dai coordinatori e dalle coordinatrici. Si

sono anche riscontrate vistose differenze nella partecipazione dei docenti: in alcuni casi non è stato facile arginare la dialettica spontanea creatasi tra i partecipanti, evidentemente desiderosi di confrontarsi «fra pari»; in altri casi il coordinatore ha invece faticato a riempire i silenzi di una platea fin troppo passiva, composta da insegnanti più propensi alla ricezione che al confronto. Nonostante i materiali raccolti siano inevitabilmente eterogenei, è possibile ricavare da una loro lettura complessiva alcune chiavi di lettura trasversali.

Un tema sempre presente nei ragionamenti di docenti e educatori è quello del ruolo cruciale assunto dalla famiglia. Il rapporto tra le scuole e i genitori di figli con disabilità, disturbi o bisogni educativi speciali è già di per sé più intenso di altri tipi di rapporti scuola-famiglia. Tuttavia, l'emergenza sanitaria e la sospensione delle attività didattiche hanno costretto genitori e insegnanti a comunicare in modo ancora più diretto e attraverso modalità nuove per tutti. Il coinvolgimento della famiglia nella didattica a distanza non è stato privo di conseguenze positive, la più importante delle quali è la maturazione di una migliore comprensione reciproca: migliore comprensione da parte dell'insegnante del contesto sociale e culturale nel quale il ragazzo con disabilità vive la propria quotidianità, e da parte delle famiglie del ruolo professionale dei docenti e più in generale delle logiche interne dell'inclusione scolastica. Per genitori impegnati nell'inedito ruolo di «assistenti all'utilizzo del computer», la didattica a distanza è stata anche un'occasione per mettere a fuoco le difficoltà che i figli incontrano nei momenti di studio e di socializzazione con i compagni. La maggior sintonia tra scuola e famiglia e il riconoscimento dei rispettivi ruoli hanno fatto sì che ci siano stati casi in cui l'utilizzo dei device tecnologici ha favorito negli alunni con difficoltà o disabilità un inaspettato miglioramento in termini di apprendimento, autonomia e/o comunicazione.

La presenza di alcune note positive, tuttavia, non deve illudere: in molti casi, purtroppo, il ruolo svolto dalla famiglia a supporto all'azione didattica e inclusiva è stato lacunoso o persino controproducente. Si sono raccolte numerose testimonianze di docenti alle prese con famiglie distratte o disconnesse, e comunque poco interessate all'apprendimento dei figli. Talvolta le istituzioni scolastiche hanno cercato di intervenire, ad esempio compensando la mancanza di device e di connessioni, o l'incapacità di utilizzarli, anche grazie ai fondi stanziati per l'emergenza. Ma rimane il dubbio fondato — se non la certezza — che i casi socialmente più complessi non

siano stati nemmeno individuati. In diverse testimonianze si è parlato degli studenti con disabilità gravi, i cui genitori hanno semplicemente rifiutato il passaggio alla didattica online, forse perché preoccupati delle reazioni negative dei figli o perché non avevano alcuna speranza che questi potessero ricavarne un qualche beneficio. Si sono anche aperti spiragli sul mondo poco conosciuto — a dispetto delle sue dimensioni consistenti — delle famiglie di origine straniera, il dialogo con le quali comporta ulteriori difficoltà, in particolare sul piano linguistico e culturale. Nel complesso, docenti e educatori hanno ribadito in maniera unanime che la DaD ha amplificato il ruolo e la centralità del nucleo familiare, nel bene e nel male, provocando quindi anche una riproduzione e un'accentuazione delle disuguaglianze.

Un secondo tema affiorato con una certa insistenza nei gruppi di lavoro — ed emerso anche in alcuni webinar, in particolare in quelli segmentati per ordine di scuola — ha a che fare con uno degli effetti non scontati dell'emergenza, cioè il ripensamento da parte dei docenti del proprio ruolo e delle finalità più profonde dell'azione educativa. Questa riflessione ha investito sia la dimensione curricolare, con alcuni tentativi in direzione della cosiddetta «essenzializzazione», sia quella relazionale. Il passaggio forzato alla DaD ha indotto molti docenti a scegliere all'interno di programmi forse troppo vasti pochi argomenti fortemente significativi, e tali da risultare comprensibili a tutti gli studenti. In alcuni casi, la didattica a distanza ha anche favorito l'adozione di nuove modalità di insegnamento, come ad esempio la suddivisione degli studenti in piccoli gruppi o l'assegnazione di lavori di ricerca personalizzati in base alle esigenze e agli interessi di ciascun alunno. Ciò ha contribuito a migliorare la motivazione e la metacognizione degli alunni con disabilità. Si può dunque affermare che alcuni insegnanti curricolari e un certo numero di insegnanti di sostegno — più abituati all'idea di personalizzazione — hanno colto l'occasione dell'emergenza per avventurarsi in terreni sinora poco esplorati delle sperimentazioni didattiche, come prova l'interesse dimostrato per alcuni degli argomenti proposti dai workshop: nuove tecnologie, utilizzo della *gamification* o del gioco di ruolo, ma anche rivisitazioni della classica fiaba. Data la selezione spontanea dei partecipanti ai gruppi di lavoro sarebbe però sbagliato generalizzare tali inclinazioni estendendole a tutto il corpo docente. Anzi, dai resoconti dei 79 gruppi di lavoro sono emerse numerose criticità, e il lockdown sembra aver aggravato alcune delle difficoltà croniche che caratterizzano la scuola italiana e il

processo di inclusione. Molti docenti hanno continuato a proporre gli stessi approcci didattici adottati durante il lavoro in aula, limitandosi a mettere la tecnologia al servizio della lezione trasmissiva. E l'insegnamento speciale ha visto protrarsi anche durante la didattica a distanza la consueta e sistematica differenziazione degli spazi e dei tempi: numerosi insegnanti di sostegno hanno riferito di aver lavorato in aule virtuali destinate esclusivamente all'alunno con difficoltà, o di essersi visti negare l'accesso alla *virtual room* di classe, anche solo per pochi minuti al giorno. Riaffiora in un contesto di DaD il solco che separa gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, dalla cui collaborazione dipende invece in buona misura il successo — o l'insuccesso — del modello italiano di inclusione.

Nei mesi in cui non è stato possibile ritrovarsi a scuola è emersa inoltre la consapevolezza dell'importanza del gruppo classe e la necessità di coltivare a distanza relazioni e senso di appartenenza, vitali anche per i ragazzi e le ragazze con disabilità. Molti docenti hanno posto fra i propri obiettivi la creazione di momenti di condivisione di emozioni e di storie personali tra pari. Durante il lockdown della primavera scorsa si è dedicato del tempo alla programmazione di attività routinarie di socializzazione informale — merende, apericene o pigiama party —, nell'intento di rendere la classe partecipe e inclusiva. Una particolare attenzione alla socializzazione tra pari è stata dimostrata in tutti i gradi scolastici: mentre alle primarie si è spontaneamente fatto leva sulla funzione socializzante delle attività ludiche, alle scuole superiori la coesione del gruppo classe si è rivelata una risorsa preziosa per cercare di contrastare il drop-out degli studenti più a rischio, grazie ai pari consapevolmente impegnati nell'aiutare i compagni in difficoltà.

Al termine degli incontri, i docenti partecipanti hanno informalmente lasciato alcuni feedback sull'esperienza. Nel complesso si è registrata una diffusa soddisfazione per aver avuto la possibilità di dialogare in libertà con colleghi di scuole anche geograficamente molto distanti, ma alle prese con le stesse sfide educative. Il confronto tra docenti curricolari, docenti di sostegno e educatori si è rivelato un'esperienza proficua per la maggioranza dei partecipanti, accomunati dalla volontà di migliorare la propria pratica educativa e didattica, in coerenza con i risultati emersi dal sondaggio all'origine del progetto. Guardando al futuro prossimo, molti partecipanti hanno espresso la speranza che, una volta tornati alla normalità della vita scolastica in presenza, si possa far tesoro di quanto si è sperimentato e ap-

preso nei lunghi mesi della didattica a distanza, in questa pausa forzata che ha però consentito a molti insegnanti di riflettere criticamente sui propri obiettivi e di intraprendere nuove strade per l'inclusione, arricchendo così la propria cassetta degli attrezzi professionale. Ed è con lo stesso auspicio che ora rendiamo pubblici i resoconti di quegli incontri.

PARTE PRIMA

**Non perdere di
vista i processi**

Capitolo primo

Alla ricerca del PEI perduto

Adattamento e attuazione del PEI nella DaD per studenti con disabilità della scuola primaria e secondaria

- ▶ **Workshop:** G1 e bis¹ (primaria), G5 e G5bis (secondaria)²
- ▶ **Coordinatrice:** Sofia Cramerotti
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 9 (G1 e G1bis), 10 + 8 (G5 e G5bis)

Obiettivi

Nel corso del workshop si è scelto di lavorare sui seguenti interrogativi: come rispettare il principio di autodeterminazione dello studente? Come adattare gli obiettivi e come verificarne il raggiungimento? Come adeguare attività, strategie, strumenti? Come ripensare quelli che in prima battuta possono sembrare punti di debolezza o di criticità per trasformarli in risorse? Come gestire l'alleanza educativa con la famiglia?

¹ La numerazione segue l'ordine cronologico dei workshop. La replica di uno stesso workshop con un gruppo di lavoro composto da partecipanti diversi è stata denominata «N bis».

² Si riporta la sintesi dei quattro workshop, tematicamente affini.

Questioni affrontate

Nelle prime fasi del lockdown della primavera 2020 gli strumenti digitali sono stati utilizzati prevalentemente per inviare e correggere compiti; solo in seguito si sono rivelati mezzi utili per creare una «comunità classe», un senso di appartenenza (per quanto virtuale), per mantenere il contatto, per rassicurare (anche le famiglie) e per comunicare che «ci siamo, siamo ancora una classe», seppure a distanza.

L'uso del pc si è rivelato problematico per i ragazzi e le ragazze con difficoltà di attenzione. Inoltre, alunni e studenti che non avevano mai presentato problemi in presenza a scuola con la DaD si sono persi, perché non hanno saputo pianificare e svolgere le attività o programmare i tempi di connessione. Alcuni docenti hanno segnalato che la DaD è stata un grave ostacolo nei casi degli alunni con le disabilità più complesse, soprattutto nei primi anni della scuola primaria. Questa modalità ha infatti condizionato negativamente le relazioni, che per gli studenti con difficoltà sono la base di tutto.

In altri casi la DaD si è rivelata un facilitatore (nei casi di timidezza o per chi ha problemi emotivi) e un mezzo adeguato per promuovere la motivazione e per venire incontro agli interessi degli studenti. Alunni che a scuola «lavoravano» e si impegnavano poco sono diventati più presenti proprio grazie alla relazione a distanza. Sono dunque emerse alcune risorse «latenti», o comunque inaspettate, che hanno stupito e sorpreso favorevolmente i docenti. Vari insegnanti hanno inoltre evidenziato che alunni che in presenza hanno problemi di comunicazione nel gruppo o nella sfera emotiva, online si sono sentiti più a loro agio, più sereni: il ragazzo in questione può pensare che «faccio sì parte della classe, ma sono anche nel contesto sicuro della mia casa». In alcuni casi di disturbo dello spettro autistico il mezzo informatico si è rivelato un punto di forza, ad esempio grazie alla comunicazione tramite CAA (comunicazione aumentativa alternativa; **si veda anche il resoconto del G45 al cap. 7**). Questo ha spinto alcuni docenti a riflettere sulle potenzialità del digitale, da sfruttare anche nella didattica in presenza.

In generale gli obiettivi del PEI (Piano Educativo Individualizzato) sono stati cambiati e ricalibrati «al ribasso», talvolta ridotti anche numericamente. In altri casi non c'è stata una ricalibratura, ma tenendo conto della situazione sono stati definiti nuovi obiettivi. Ad esempio, si è scelto di lavorare su

obiettivi che potessero trarre beneficio dal nuovo contesto casalingo (come gli obiettivi di autonomia). La considerazione del PEI nella DaD è diventata un'occasione per individuare competenze nuove su cui lavorare: digitale, comunicazione, relazione, autonomia, gestione del tempo, interazione... Alcuni obiettivi sono stati nuovamente personalizzati, portati al minimo perché altrimenti si rischiava di «perdere l'alunno», anche a causa di un forte calo della motivazione. In generale c'è stata semplificazione di molti obiettivi, diminuzione dei contenuti, attenzione al sovraccarico cognitivo e da «connessione». Sono stati selezionati e affrontati gli argomenti principali all'interno dei curricoli; nel contempo si è comunque cercato di attivare il principio e diritto di autodeterminazione dell'alunno, anche semplicemente scegliendo le attività che gli piacevano di più (e favorendo un lavoro sulla motivazione). Gli obiettivi sono stati inoltre ricalibrati anche in accordo con i genitori, fondamentali come mediatori nel lavoro e nell'affiancamento.

In linea con la ricalibratura degli obiettivi del PEI, anche i tempi sono stati rivisti: la DaD ha tempi decisamente diversi e di questo si è dovuto tener conto. In generale si è cercato di seguire il normale andamento dell'orario scolastico, ma in particolare alla scuola secondaria di primo e di secondo grado si sono ridotte le ore a 40 minuti.

Durante i mesi del distanziamento sociale è stata ridefinita l'alleanza educativa con la famiglia, sempre più coinvolta anche sul piano della didattica. Alcune scuole hanno previsto degli incontri preparatori specifici solo con le famiglie, per sottolineare l'importanza fondamentale di questa alleanza e definire le condizioni necessarie a costruire un reciproco aiuto collaborativo. Ad esempio, sono stati forniti gli strumenti digitali necessari per la DaD e le famiglie stesse sono state «formate» all'uso e alla fruizione degli stessi. La partecipazione dei familiari è stata quindi un elemento fondamentale per la riuscita della DaD. Sono stati inoltre organizzati momenti più «informali» di incontro con le famiglie. Le famiglie con maggiori difficoltà si sono tuttavia «perse», o non si è mai riusciti ad agganciarle. In situazioni di per sé decisamente complesse, in cui la famiglia già viveva problematicità piuttosto marcate, lo stare a casa ha acuito problematiche di convivenza e relazione. Per altre famiglie ancora, la DaD è stata un'occasione per conoscere i figli, anche nei loro punti di debolezza e difficoltà. Talvolta la famiglia si è resa conto delle reali problematicità del figlio dal punto di vista della didattica e dei processi di apprendimento, ma anche di interazione. Questo ha creato

una consapevolezza nuova, ma anche molta frustrazione. I genitori hanno visto «dal vivo» il figlio alle prese con le difficoltà scolastiche, e talvolta hanno anche assistito alla sua esclusione. Allo stesso tempo anche la scuola ha potuto conoscere meglio le famiglie, varcando per la prima volta il perimetro delle mura domestiche. Infine, alcune situazioni familiari hanno messo in evidenza assenza di dispositivi o di opportunità di accedere allo strumento digitale, mancata alfabetizzazione informatica e quindi impossibilità di fruizione della DaD. Alcune situazioni familiari erano «troppo affollate» (fratelli, nonni...): di qui la necessità di ricalibrare anche gli spazi e i tempi, dandosi appuntamenti. È stato necessario mettersi in ascolto delle famiglie, di dubbi, perplessità, criticità che da loro provenivano. C'erano cose che andavano bene e cose che invece facevano paura. Si è dovuto negoziare con loro il «da farsi» e porsi sul piano della lealtà nell'incontrarsi e nel confrontarsi.

Per quanto riguarda l'insegnamento, sono state fatte lezioni anche a piccoli gruppi, talvolta tenendo conto degli legami relazionali e amicali dei componenti. Poi si è proseguito «a rotazione» con i componenti dei vari gruppi. Si sono inoltre attivati «gruppi studio virtuali» tra alunni di classi e su discipline diverse e con studenti con differenti difficoltà/problematicità. In generale, i docenti hanno scoperto online nuovi strumenti e nuove metodologie utili per fare didattica: risorse che erano rimaste inesplorate — sicuramente da utilizzare in futuro, quando si farà ritorno alla didattica in presenza — e che si sono rivelate funzionali e gradite agli studenti. La DaD ha fatto scoprire ai docenti risorse che forse non avrebbero mai preso in considerazione, spingendoli a ripensare il modo di fare didattica e di rapportarsi agli studenti. Alcuni docenti hanno però semplicemente tradotto il «trasmissivo» frontale nell'online. Altri, invece, sottolineano l'importanza della risorsa rappresentata dal gruppo dei pari, anche online, che si è dimostrata fondamentale. Sono stati favoriti momenti «informali» di ritrovo online tra alunni; interessanti, a questo proposito, le iniziative di «pigiamata party online» e di «merenda online».

I partecipanti al gruppo di lavoro riportano rapporti con le autorità sanitarie fra loro molto differenti. Alcuni hanno raccontato che le autorità si sono spontaneamente attivate nel dare suggerimenti e indicazioni su come gestire la situazione, soprattutto quando ci si trovava di fronte a specifiche patologie e disabilità. In alcuni casi sono stati fatti degli incontri di confronto online (GLHO). Con altre realtà sanitarie, invece, tali contatti non ci sono stati. Altri docenti sostengono che il confronto con il mondo della

sanità non era essenziale: nell'emergenza risultavano prioritarie la didattica, la relazione, l'incontro.

In molti casi si è lamentata l'interruzione del lavoro di molti educatori scolastici e assistenti alla comunicazione. Alcuni si sono spontaneamente attivati online, di loro iniziativa, altri con accordi più formali a livello di singole realtà scolastiche. Hanno subito interruzioni anche i progetti intrapresi con le realtà territoriali (ad esempio i progetti di alternanza scuola/lavoro nella scuola secondaria di secondo grado).

Alcuni docenti sottolineano come la collaborazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno sia stata rinforzata dalla DaD, anche a livello di progettazione condivisa. È stato importante continuare a ragionare come «consiglio di classe», con una linea comune e partecipata. Altri invece hanno evidenziato come molti dei meccanismi attivi in presenza si siano perpetuati anche a distanza, come l'abitudine (negativa) alla «delega» dell'alunno con disabilità al docente di sostegno. Effettivamente alcuni docenti di sostegno hanno dovuto prevedere incontri 1:1 con lo studente, soprattutto nei casi di disabilità complesse o nei momenti di crisi. Secondo altri, gli alunni con disabilità nella DaD sono stati «alunni non visti» dai docenti curricolari. Era proprio in questi casi che il PEI sarebbe dovuto servire come strumento utile per non separare. Non di rado i docenti di sostegno sono stati invitati a «uscire dalla classe virtuale» e a crearsi una «auletta virtuale di sostegno» per svolgere individualmente il lavoro con l'alunno con disabilità. Se è vero che in alcuni momenti (ad esempio per ricreare serenità) erano necessari all'alunno incontri individuali con il docente di sostegno, allo stesso tempo sarebbe stato importante non perdere di vista l'importanza di essere e di sentirsi un gruppo classe anche online.

I partecipanti ai vari workshop sono concordi nel ritenere importante non disperdere a livello di scuola le preziose esperienze e le buone pratiche attuate nella DaD; perciò ritengono fondamentale documentare tutto ciò che in questa fase ha o non ha funzionato.

Buone prassi emerse

Le pratiche efficaci emerse dai gruppi di lavoro sono le seguenti.

- L'organizzazione di momenti informali, come il «pigiamama party online» e la «merenda online».
- In alcuni casi di disturbo dello spettro autistico il mezzo informatico può essere un punto di forza per la comunicazione tramite CAA.
- Una docente ha condiviso con i partecipanti il lavoro su PEI e DaD portato avanti dal Centro Territoriale di Supporto di Modena.³

³ <http://mo.cts.istruzioneer.it/2020/05/20/verifica-pei-integrazione-DaD/> (consultato il 10 gennaio 2021).

Capitolo secondo

Transizioni scolastiche: come gestire la transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Dalla primaria alla secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G6 e G6bis
- ▶ **Coordinatore:** Silver Cappello
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Il confronto si è incentrato sulla difficile gestione delle transizioni degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (con disabilità, DSA e altri BES) da un ordine di scuola al successivo. Nei gruppi di lavoro, composti da insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari e educatori, si è potuto riflettere sulla gestione della transizione degli alunni dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado in questa fase particolare, in cui i tradizionali progetti di orientamento e di supporto per studenti e famiglie non sempre sono garantiti.

Questioni affrontate

Oltre al problematico passaggio di informazioni tra le scuole in un contesto di collaborazione a distanza, per quanto concerne l'inizio del prossimo anno scolastico una difficoltà da non sottovalutare è quella che riguarda la composizione delle nuove classi in assenza di certezze relative alle future modalità di insegnamento (in presenza, a distanza, a turni o miste). È stata inoltre sottolineata l'importanza dell'accoglienza dei nuovi studenti, fondata su basi pedagogiche e progetti ben definiti, che possano favorire la conoscenza tra gli alunni della nuova classe, sia essa in presenza o a distanza; perché è proprio grazie al clima che si riesce a instaurare nel gruppo e alla partecipazione tra pari che lo studente con BES può ambientarsi e vivere al meglio l'esperienza scolastica.

È condivisa la convinzione che la didattica a distanza per gli alunni con BES sia attualmente molto complessa da attuare, soprattutto per gli alunni con disabilità grave e con altre forme di svantaggio, che rischiano di perdersi al termine del percorso scolastico e in concomitanza con il passaggio al grado successivo. Inoltre, ogni insegnante tende a rifugiarsi in ciò che conosce meglio, il che provoca di fatto una frammentazione degli strumenti digitali, il cui uso è caratterizzato da una mancanza di uniformità che disorienta studenti e famiglie. In alcuni casi i docenti hanno interagito con gli studenti tramite videochiamate dal cellulare (ad esempio con WhatsApp) o con altri strumenti più comuni; ma in altre realtà gli alunni non sono stati nemmeno raggiungibili, ed è risultata impossibile la consegna degli ausili informatici (in alcuni casi è stato richiesto l'intervento dei servizi sociali).

Fondamentale per la transizione scolastica degli alunni con BES è ovviamente l'alleanza con le famiglie, soprattutto in questa situazione di emergenza.

Buone prassi emerse

Per risolvere il problema della mancanza di un contatto diretto dell'alunno con la realtà che lo attende e in assenza delle normali visite istituzionali (incontri nella scuola di accoglienza finalizzati a consentirgli di familiarizzare con l'ambiente), la conoscenza del nuovo contesto e degli insegnanti che ne

fanno parte può avvenire attraverso video montati dai docenti, in cui essi si presentano e spiegano la loro disciplina in modo informale. Con questa modalità si può mostrare la scuola, la collocazione delle aule e degli spazi in generale come in un vero e proprio video tutorial. Prima di realizzare questo tipo di contatto a distanza, è necessario organizzare un percorso di formazione per il corpo docente e per le famiglie, così da portare alla loro conoscenza tutti gli strumenti digitali tramite cui condividere i video (ad esempio Google Suite). Da un'esperienza concreta è emerso che grazie a questo sistema è stato possibile raggiungere e coinvolgere quasi tutti gli studenti con BES (l'accesso è stato impossibile solo per 4 alunni su 135). Potrebbe inoltre essere opportuno ricorrere a dei facilitatori linguistici o a dei mediatori (educatori o docenti a chiamata) per tradurre il contenuto dei video e renderli accessibili agli studenti e famiglie che hanno difficoltà linguistiche poiché hanno storie di recente migrazione (**su questo punto si vedano anche i resoconti dei G15, G18 e G27 e delle loro repliche al cap. 21**).

Per concretizzare una progettazione pedagogica basata sulle esigenze degli alunni, già prima dell'emergenza erano state fatte esperienze di osservazione degli istituti, in modo tale da predisporre l'ambiente affinché fosse favorevole e potesse rispondere ai bisogni dei nuovi alunni. Inoltre, fin dai suoi primi contatti con la nuova realtà scolastica è stato assegnato allo studente un tutor (un docente della nuova scuola, che svolge questo ruolo per un anno) incaricato di seguirlo nel nuovo percorso. Sono stati riportati esempi di scuole che hanno proposto questa efficace modalità anche a distanza, utilizzando Google Meet e Google Classroom affinché tutor e studenti potessero conoscersi, interagire e svolgere delle attività insieme (ad esempio costruendo album fotografici di classe o lavori a tema). In generale, ma soprattutto quando la transizione scolastica avviene all'interno di uno stesso istituto comprensivo (da primaria a secondaria di primo grado), la figura dell'insegnante di sostegno può rivestire un ruolo fondamentale per la collaborazione con l'alunno, per il supporto (didattico e psicologico) alle famiglie e per la possibilità di creare un reale collegamento tra le due scuole. La presenza di un team che conosce bene l'alunno può dunque agevolare il passaggio di tutte le informazioni agli insegnanti del grado di scuola successivo. Si sono sottolineati in particolare i seguenti aspetti.

- In alcune esperienze l'alunno viene affiancato dal precedente insegnante di sostegno durante la prima settimana del nuovo anno scolastico, per agevolare il rapporto con l'ambiente e con i docenti. In questa situazione incerta, la sua presenza fisica o virtuale acquista ancora più valore e può facilitare un avvio del percorso, che del resto potrebbe doversi svolgere ancora a distanza.
- Sono importanti anche gli educatori che conoscevano i ragazzi già prima che venissero chiuse le scuole e che si sono potuti recare a casa loro per aiutarli nelle attività scolastiche durante l'emergenza. In altre realtà sono stati attivati solo educatori a distanza, gestiti da cooperative e da enti locali, il cui lavoro è stato monitorato da un team multidisciplinare.
- Una proposta operativa finalizzata a favorire un punto di incontro tra le due scuole ed evitare che l'alunno con difficoltà possa trovarsi totalmente perso nella nuova realtà è quella di creare alcuni momenti di dialogo e confronto a distanza tra insegnanti (videoconferenze), coinvolgendo le funzioni strumentali per la continuità (o tutor per l'orientamento) e i referenti BES (condividendo ad esempio schede di presentazione con punti di forza e di debolezza dello studente). Queste riunioni online possono coinvolgere tutte le figure che ruotano attorno all'alunno in fase di transizione, compresa la famiglia, superando anche i limiti geografici nel caso in cui le due sedi siano distanti tra loro. Nell'ottica di costruire una relazione efficace con le famiglie, queste ultime dovrebbero ricevere indicazioni dettagliate sugli strumenti e sulle piattaforme che la nuova scuola intende utilizzare, in modo da poter predisporre in anticipo un ambiente di apprendimento idoneo alle caratteristiche dell'alunno e di prevedere un percorso in continuità con gli obiettivi non raggiunti in precedenza e ancora da conseguire (anche per favorire modalità di orientamento a distanza sulla scelta della futura scuola).
- Sarebbe inoltre utile se ci fossero protocolli nazionali condivisi e istituzionalizzati dal ministero (o almeno regionali) per gestire queste dinamiche in modo uniforme, sia in questa situazione di emergenza, sia quando tutto tornerà alla normalità.

Alcuni partecipanti hanno sottolineato l'esigenza di dotare la scuola italiana di uno strumento digitale comune, allo stesso tempo flessibile (non

standard) e con caratteristiche di accessibilità personalizzabili per far fronte ai diversi bisogni degli alunni (magari anche con una connotazione ludica).

Tra la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado

- ▶ **Workshop:** G2 e G2bis
- ▶ **Coordinatore:** Silver Cappello
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Il gruppo di lavoro si è confrontato sulla difficile gestione della transizione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (con disabilità, DSA e altri BES) dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado in questa fase particolare, in cui i tradizionali progetti di orientamento e di supporto per studenti e famiglie non sempre sono garantiti.

Questioni affrontate

Il lavoro sulla continuità fra ordini scolastici e sull'orientamento per facilitare le transizioni è un compito importante, che le scuole sono chiamate a gestire e ad affrontare. Le transizioni sono momenti particolarmente critici per alcuni alunni, soprattutto per quelli che necessitano di misure di supporto specifico (gli alunni con Bisogni Educativi Speciali), talvolta non interconnesse fra ordini di scuola differenti. Una transizione particolarmente delicata nel sistema scolastico italiano è quella fra la scuola secondaria di primo e quella di secondo grado, poiché in questa fase gli studenti passano da una scuola che è la stessa per tutti a tipologie diverse di scuola: licei, istituti tecnici e istituti professionali.

Un primo aspetto che influenza la transizione di uno studente con BES è il passaggio di informazioni tra le scuole: sebbene fosse problemati-

co anche in passato, lo è ancora di più in un contesto di collaborazione a distanza. Più in generale, è stato sottolineato quanto la didattica a distanza per gli alunni con BES sia complessa da attuare, soprattutto per quelli con disabilità grave e con altre forme di svantaggio, che corrono il rischio concreto di perdersi al termine del percorso scolastico e in concomitanza con il passaggio al grado successivo. Si è lamentata la mancanza di materiali specifici (soprattutto di linee guida).

Un altro aspetto ritenuto fondamentale per la transizione scolastica degli alunni con BES è l'alleanza con le famiglie, perché mai come in questa situazione esse rappresentano un punto di raccordo essenziale tra la scuola e lo studente, sia nel passaggio tra due ordini di scuola differenti, sia quando la transizione avviene durante il primo anno della scuola secondaria di secondo grado. A tal proposito, negli istituti professionali spesso è difficile riorientare lo studente, perché l'iscrizione determina l'adozione dei materiali in uso. Anche il passaggio da un liceo a un qualsiasi altro istituto può risultare difficoltoso per via dei diversi insegnamenti che caratterizzano i percorsi. La collaborazione con le famiglie potrebbe pertanto agevolare il processo di scelta da parte dell'alunno, consentendogli di formarsi una prospettiva chiara di ciò che andrà a incontrare, poiché le sole visite istituzionali (open day) non sono sufficienti a trasmettere una visione completa e veritiera delle diverse realtà, ma rischiano di alimentare aspettative elevate e allo stesso tempo distorte.

Buone prassi emerse

Durante l'incontro sono emerse diverse soluzioni per favorire un concreto e preciso flusso di informazioni tra differenti istituti, in modo da agevolare l'orientamento e le scelte degli studenti.

- Nella provincia autonoma di Bolzano viene utilizzata una piattaforma comune (Futura) con la quale è possibile compilare PEI e PDP, nonché aggiungere tutte le informazioni relative all'alunno, affinché gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado possano conoscerne molti aspetti e predisporre una didattica su misura per lui/lei fin dall'inizio del nuovo

percorso. Diverse altre realtà regionali si stanno interessando a questo sistema.

- Un'altra pratica interessante è quella del forum di condivisione, un luogo digitale in cui i diversi referenti BES si scambiano idee, materiali, informazioni e riflessioni, in un sistema di rete che opera sotto la supervisione di moderatori e amministratori. Il lavoro multidisciplinare tra i diversi servizi viene considerato essenziale per favorire una relazione autentica anche in questo processo di passaggio a distanza, in cui ad esempio potrebbe risultare necessario spostare fisicamente degli ausili da una scuola all'altra. In alcune situazioni il passaggio delle informazioni e della documentazione non avviene tra le due scuole, ma solo tra la famiglia e la nuova struttura e, talvolta, la comunicazione risulta difficoltosa e i documenti necessari tardano ad arrivare, impedendo agli insegnanti di iniziare fin da subito a pianificare e a progettare il lavoro. Per garantire un processo di transizione efficace, sono state individuate tre figure professionali che possono fungere da cerniera tra le scuole, favorendo una buona comunicazione: l'insegnante di sostegno, l'educatore e il tutor per l'orientamento. Poiché conoscono bene l'alunno, essi possono agevolare il passaggio di tutte le informazioni, dalle più importanti a quelle apparentemente meno rilevanti, agli insegnanti della scuola successiva. Grazie a queste diverse modalità è possibile prepararsi a un inizio d'anno scolastico che mai come in questa primavera/estate 2020 appare incerto.
- Nei prossimi mesi sarà inoltre importante prestare attenzione all'accoglienza dei nuovi studenti, la quale dev'essere fondata su basi pedagogiche e progetti ben definiti, che possano favorire la conoscenza tra gli alunni della nuova classe, sia essa in presenza o a distanza (virtuale), perché è proprio grazie al clima che si riesce a instaurare nel gruppo e alla partecipazione tra pari (positiva e monitorata dall'esterno) che lo studente con BES può ambientarsi e vivere al meglio l'esperienza scolastica.

Per mitigare le criticità emerse con la didattica a distanza sono state inoltre proposte le seguenti iniziative.

- Sessioni di socializzazione settimanale tra alunni con disabilità, insegnanti (curricolare e di sostegno) e alcuni compagni di classe, che si incontrano

online in orari prestabiliti per svolgere insieme delle attività relative a un tema.

- Progetti di accompagnamento tra il team docente e gli alunni, in cui a turno ogni insegnante trascorre del tempo con lo studente e si mantiene in contatto con lui tramite una videochiamata.
- Nel caso in cui il nuovo anno scolastico 2020/2021 fosse ancora a distanza (o con modalità miste), sarebbe opportuno prevedere una più stretta collaborazione tra chi usa gli strumenti (gli insegnanti) e chi li costruisce e offre supporto tecnico. Il periodo estivo è un momento importante per prepararsi e pianificare ciò che verrà. In futuro, quando tutto tornerà alla normalità, quanto si è appreso ora non andrà perso, ma costituirà un valore aggiunto per i docenti, che potranno sfruttarlo come modalità compensativa della didattica in presenza.

La collaborazione con le famiglie non dovrebbe limitarsi alla presenza agli open day. A tal proposito sono emersi gli spunti sintetizzati a seguire.

- La conoscenza del nuovo contesto e degli insegnanti che ne fanno parte può avvenire attraverso video montati dai docenti per presentarsi e spiegare la loro disciplina in modo informale, nonché per mostrare la scuola, la collocazione delle aule e degli spazi in generale, come in un vero e proprio video tutorial (utile anche nei casi in cui gli alunni abbiano già visitato l'edificio).
- Le famiglie dovrebbero ricevere indicazioni dettagliate sugli strumenti e sulle piattaforme che la scuola intende utilizzare, in modo da poter costruire in anticipo un ambiente di apprendimento idoneo alle caratteristiche dell'alunno e prevedere un percorso personalizzato in continuità con gli obiettivi non raggiunti in precedenza (anche per favorire modalità di orientamento a distanza per la scelta della futura scuola). Sono particolarmente utili gli strumenti intuitivi, facilmente accessibili anche alla famiglia; nel caso di difficoltà o competenze digitali limitate, andrebbe garantito un training specifico anche per genitori e figli, evitando però sovraccarichi di responsabilità didattiche, le quali restano di competenza dell'insegnante.

PARTE SECONDA

**Ripensare
e adattare:
materiali, metodi
e contesti**

Capitolo terzo

Materiali di apprendimento al plurale per una didattica a distanza inclusiva

- ▶ **Workshop:** G11 e G16
- ▶ **Coordinatrici:** Silvia Dell'Anna (G11) e Rosa Bellacicco (G16)
- ▶ **Numero di partecipanti:** 9 (G11) + 5 (G16)

Obiettivi

Il gruppo di lavoro si è incentrato sulla progettazione didattica inclusiva. L'obiettivo del workshop era offrire un momento di condivisione e di rielaborazione, guidato dalle esperienze didattiche dei docenti, durante questa emergenza sanitaria e educativa. Il workshop ha rappresentato inoltre un'occasione per progettare insieme materiali e modalità di apprendimento plurali, con particolare riferimento ai principi della differenziazione (Carol Ann Tomlinson) e all'*Universal Design for Learning* (UDL).

Questioni affrontate dal G11

Dopo una breve introduzione della coordinatrice sulla struttura dell'incontro, che avrebbe visto alternarsi momenti di condivisione delle esperienze, input teorici ed esempi didattici, si è lasciata la parola a ciascun partecipante per un breve momento iniziale di presentazione della propria esperienza con la didattica a distanza in relazione al tema «inclusione/differenziazione didattica».

I partecipanti hanno riportato esperienze molto diverse. Alcuni tra gli insegnanti di sostegno hanno raccontato che l'alunno/a con disabilità partecipa alle attività di classe con i compagni ma viene seguito/a anche individualmente dall'insegnante di sostegno, con colloqui o lezioni aggiuntive.

Nel gruppo era presente una sola insegnante di classe della scuola secondaria di primo grado, che ricopre in alcune ore anche il ruolo di insegnante di sostegno e coordinatrice. Nella sua esperienza la DaD ha purtroppo lasciato indietro molti studenti, principalmente a causa dell'assenza di strumenti tecnologici nel contesto familiare. Per quanto riguarda gli alunni con disabilità, invece, si è cercato di lavorare dividendo la classe in gruppi e inserendo un alunno con disabilità in ciascun gruppo. L'esperienza è stata complessivamente positiva, anche se è stato piuttosto laborioso coordinare i numerosi insegnanti di sostegno e i differenti software utilizzati per la didattica. Per gli alunni è fondamentale mantenere aperto il canale relazionale, perciò è stato necessario organizzare anche momenti ludici e ricreativi online (ad esempio merende, pigiama party, eccetera). La stessa insegnante ha segnalato che, anche all'interno di una stessa scuola, gli insegnanti hanno svolto le lezioni online con modalità molto diverse: alcuni hanno scelto esclusivamente la modalità asincrona e hanno assegnato quasi unicamente compiti, facendo fatica a uscire da un modello tradizionale di didattica, mentre altri hanno colto questa opportunità per mettersi in gioco e innovarsi.

Un'altra docente curricolare, che insegna in un istituto tecnico superiore, ha raccontato i tentativi di integrare nel suo approccio didattico strategie il più possibile universali per cercare di rendere i materiali accessibili a tutti gli studenti. Dopo aver svolto le regolari attività, durante il pomeriggio il gruppo classe veniva organizzato in sottogruppi di approfondimento, nei

quali si lavorava su sottoattività divisi in piccoli gruppi, che applicavano strumenti e approcci differenti.

Due partecipanti lavorano come educatrici e si occupano di supportare ragazzi a rischio di abbandono (ad esempio DSA non certificati o ragazzi con disturbi psichiatrici, con un'esperienza negativa di adozione, con background migratorio, eccetera), sia con servizi scolastici che nel doposcuola. Un'educatrice ha raccontato che, nel corso delle attività didattiche, si partecipa alla lezione collettiva e in alcuni momenti si organizzano piccoli gruppi. L'altra educatrice ha riportato numerosissime difficoltà e segnalato un crescente disagio da parte degli studenti a lei affidati, che già in partenza si trovavano in una condizione di estrema vulnerabilità: la tecnologia è stata utilizzata dagli studenti in modo passivo e con la modalità online alcuni studenti hanno perso molte lezioni per scarsa motivazione (molti, ad esempio, non si svegliavano in tempo per partecipare alle lezioni mattutine). I problemi sono legati anche al fatto che la perdita dell'organizzazione del tempo ha reso difficile mantenere la routine, che in questi casi costituisce un prerequisito del percorso educativo.

Anche altri insegnanti hanno parlato di «orari sballati» e di un aumento generalizzato del disagio, soprattutto in quei ragazzi che già avevano alle spalle situazioni personali e familiari particolari. Per molti alunni, inoltre, la didattica a distanza «non è fare scuola» in quanto mancano alcune dimensioni fondamentali dell'apprendimento e dello stare a scuola.

Questo primo momento avrebbe dovuto svolgersi in breve, nell'arco di venti minuti al massimo, ma molti partecipanti si sono dilungati notevolmente nel racconto delle loro esperienze. Una volta giunto a termine questo primo confronto, si sono condivisi con il gruppo, per un tempo di circa venti minuti, alcuni riferimenti sulla «didattica al plurale»: gli obiettivi principali di una didattica inclusiva, il concetto generale di differenziazione didattica secondo l'approccio di Tomlinson e quello di didattica universale. Alcuni degli insegnanti sono intervenuti illustrando le loro proposte. La coordinatrice ha cercato di rilanciare la conversazione analizzando le proposte emerse nell'ottica della differenziazione didattica e sottolineando gli aspetti di pluralità in esse impliciti.

Dal confronto è tuttavia emerso che per gli alunni con disabilità si fa prevalentemente riferimento a forme di individualizzazione, e raramente si ricorre a strategie didattiche di classe che consentano a questi studenti di

lavorare in parallelo, anche se con materiali, strumenti e modalità differenti. È apparso chiaro che questa modalità è lontana dall'esperienza di molti degli insegnanti presenti, che sono per la maggior parte insegnanti di sostegno o educatori. Poche sono le occasioni di coprogettazione con l'insegnante curricolare e, anche ove siano previste, si riducono a un adattamento della proposta di classe per l'alunno/a con disabilità, senza che si applichi un approccio inclusivo a priori. Tale aspetto è emerso anche dagli esempi proposti, che, per quanto creativi, solo in pochi casi si sono ricollegati effettivamente al tema di discussione del workshop. Ad ogni modo si è cercato di valorizzare gli interventi di tutti i partecipanti e di far capire che si tratta di una modalità poco applicata nella formazione dei docenti italiani e introdotta estremamente di recente nel panorama nazionale.

Infine si è affrontato il tema dell'interesse per i nodi problematici discussi. I partecipanti hanno parlato di barriere di tipo istituzionale opposte alla creazione di spazi di progettazione condivisi e di una cultura docente non formata da questo punto di vista e poco incline a favorire una progettazione in collaborazione con i colleghi.

Buone prassi emerse

Il momento conclusivo del workshop è stato dedicato alla condivisione tramite Padlet, con esempi di didattica a distanza al plurale relativi ai materiali di apprendimento, alla tipologia di attività assegnata e alle modalità di interazione e supporto tra pari.¹

Questioni affrontate dal G16

Alla luce del confronto con la collega che ha condotto un workshop simile (**si veda, in questo capitolo, il resoconto del G11**), si è deciso di

¹ È possibile leggere le differenti proposte didattiche dei partecipanti, alcune delle quali molto dettagliate, al seguente link: <https://padlet.com/silviadellanna/47vhcp673yolheil> (consultato il 10 gennaio 2021).

iniziare con una presentazione del tema, al fine di condividere con i partecipanti l'orizzonte culturale di riferimento della differenziazione didattica, entro il quale calare l'esplicitazione di alcuni esempi concreti. Quella che segue è una breve sintesi delle esperienze riportate dalle insegnanti.

- La prima testimonianza è quella di un'insegnante di sostegno di un'alunna con disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento, con la quale la docente non riesce ad attivare la DaD in modalità sincrona. L'unica forma di contatto con l'allieva è la preparazione di materiale didattico e di compiti, spediti via posta ordinaria alla famiglia, che si fa carico dello svolgimento degli esercizi con la figlia. Le ragioni della mancata attivazione della DaD sono da attribuire alla complessità della situazione familiare: è presente nel nucleo un altro membro con la stessa sindrome. Sono segnalate anche resistenze da parte della madre, la quale teme che la visione in video dell'insegnante possa scatenare nella figlia dei comportamenti-problema e il desiderio di tornare «fisicamente» a scuola. La madre ha condiviso con la docente un aumento generalizzato delle regressioni su vari fronti (comunicativo, autonomie, apprendimenti). L'insegnante ammette di possedere pochi strumenti per agganciare la famiglia e chiede aiuto al gruppo, dal momento che sia i docenti curricolari sia i professionisti esterni non hanno offerto alcun supporto.
- Una seconda insegnante racconta la sua esperienza con due alunni con disabilità intellettiva media e lieve. Sostanzialmente la didattica a distanza sincrona sta funzionando con entrambi, sebbene si riduca a uno strumento individualizzato e con la classe non sia mantenuto alcun contatto. È riportato come prassi comune anche il fatto che l'adattamento di materiali sia a carico dell'insegnante di sostegno. La docente sottolinea quanto sia importante per la buona riuscita dei processi di apprendimento il sostegno delle famiglie: uno dei due alunni, infatti, è molto sostenuto e la famiglia risulta essere una leva fondamentale per lo svolgimento regolare delle attività; con l'altro alunno, invece, sebbene la disabilità sia teoricamente più lieve, si sono verificate maggiori difficoltà di adattamento alla situazione, legate, oltre che all'insicurezza dell'alunno e alla sua scarsa dimestichezza con gli strumenti tecnologici, anche al minor supporto ricevuto dai genitori.

- Una terza situazione viene illustrata da un'educatrice. L'esperienza è complessivamente positiva. L'educatrice si reca a casa dell'alunno, che ha una disabilità intellettiva media, e svolge con lui i compiti che gli sono assegnati dall'insegnante di sostegno. Viene segnalata una buona coprogettazione con quest'ultima figura, anche tramite l'uso di materiali di apprendimento differenziati (video, testi, fumetti, giochi, eccetera). Gli insegnanti curricolari sono sostanzialmente assenti: all'alunno viene «concesso» di seguire solo una lezione online collettiva (quella di arte), mentre per quanto riguarda le altre materie il suo coinvolgimento è ritenuto inutile sia dagli insegnanti curricolari sia da quelli di sostegno. Anche i compagni risultano assenti. Se l'alunno tenta, con il supporto dell'educatrice, di entrare in contatto con loro, inviando dei messaggi nella chat di classe che illustrano i lavori da lui svolti, raramente riceve risposta. L'educatrice riporta numerose difficoltà nel tenere vivo il canale relazionale e nell'organizzare momenti ludici e ricreativi online.
- Un'insegnante di sostegno riporta due «casi». Il primo alunno segue un percorso differenziato. Si conferma la consueta corsia «speciale», in quanto lo studente partecipa sì alle lezioni online, ma solo a quelle svolte dalla sua docente di sostegno, e prosegue il suo percorso di apprendimento individualizzato con materiali adattati. Viene sottolineata una buona familiarità dell'allievo con gli strumenti tecnologici. La seconda situazione è quella di un alunno con una programmazione per obiettivi minimi e che quindi partecipa alle attività di classe, ma viene seguito anche individualmente dall'insegnante di sostegno. Quest'ultima descrive come le docenti di classe abbiano utilizzato l'opportunità della didattica a distanza per trasformare le loro pratiche didattiche in modo creativo (anche prevedendo un gemellaggio con altre scuole). Ciò pare attrarre molto tutti i membri della classe, che frequentano con regolarità ed entusiasmo le lezioni.
- L'ultima a intervenire è un'insegnante curricolare, che riporta un profondo sentimento di solitudine e la mancanza del *know-how* necessario per progettare attività che intercettino i percorsi di sviluppo dei suoi diversi alunni (nella classe sono presenti 6 studenti con bisogni educativi speciali e 3 studenti con DSA). La docente segnala anche che le lezioni online rimangono perlopiù svolte in modalità tradizionali, anche se conferma la positività e l'efficacia di pratiche implementate di recente, come l'assegnazione di compiti di realtà e la predisposizione della guida turistica del

proprio paese. Quest'ultimo compito le ha permesso di attivare, anche se inconsapevolmente, alcuni elementi dell'approccio della differenziazione didattica: alla classe sono state proposte attività diverse sulla stessa tematica, a scelta degli studenti o assegnate in linea con i modi di apprendere da loro privilegiati.

Sintetizzando, dalle esperienze riportate emergono quattro elementi principali.

1. In sintonia col workshop parallelo (G11, sintetizzato al paragrafo precedente), si conferma che l'approccio della differenziazione didattica non appartiene al background degli insegnanti partecipanti. Le esperienze riportate rimandano prevalentemente a forme di individualizzazione per alunni con disabilità/BES, che presentano sì alcune assonanze con quell'approccio, ma non sono sorrette da una profonda riflessione pedagogica. L'idea che una didattica flessibile e plurale in senso più ampio possa essere funzionale all'apprendimento di tutti, inclusi gli alunni con disabilità, è una premessa di fondo condivisibile ma poco attuabile nella realtà (nonostante la DaD offra l'occasione per superare un modello di didattica tradizionale). In ogni caso, si tratta di un argomento con ampie potenzialità di sviluppo nell'ambito dei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti.
2. Ancora una volta, vengono riferite rare occasioni di coprogettazione tra l'insegnante di sostegno e l'insegnante curricolare. L'unica esperienza di coprogettazione è quella tra educatrice e docente di sostegno. Sostanzialmente assenti e deresponsabilizzati risultano anche i compagni. Si confermano i noti processi di delega e l'attivazione di misure didattiche che ancor di più nella DaD sembrano rendere individuale, oltre che individualizzato, il percorso degli alunni con disabilità.
3. L'apporto della famiglia è sempre cruciale. Difficoltà e disagio sembrano moltiplicarsi laddove anche i genitori sono poco presenti, distratti, hanno scarsa padronanza degli strumenti della DaD, e comunque appaiono desintonizzati rispetto agli obiettivi inclusivi indicati dalla scuola.
4. Si evidenzia uno sforzo encomiabile da parte delle insegnanti coinvolte, che sono costantemente alla ricerca di soluzioni per garantire ai propri «alunni» un miglioramento sul piano dell'apprendimento e dell'auto-

nomia. Le docenti paiono molto motivate, anche se non sempre adeguatamente attrezzate.

Buone prassi emerse

I casi sopradescritti offrono elementi di riflessione, sia in positivo che in negativo. Il gruppo di lavoro supportato dalla coordinatrice ha discusso le buone prassi/sfide riportate, integrandole con ulteriori spunti teorici.

Capitolo quarto

Adattamento di materiali di apprendimento e attività per alunni con disabilità intellettiva e disturbi dello spettro autistico nella DaD

- ▶ **Workshop:** G29 e G36
- ▶ **Coordinatrice:** Rosa Bellacicco (G29) e Silvia Dell'Anna (G36)
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 (G29) + 9 (G36)

Obiettivi

Gli allievi con bisogni speciali come quelli con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico possono trovare nella didattica a distanza un ambiente idoneo per apprendere? Come creare le condizioni per attivare processi inclusivi? Il laboratorio, in un'ottica di individualizzazione e personalizzazione, ha discusso le metodologie e gli strumenti più adeguati a proporre, anche a distanza, contenuti e materiali didattici all'alunno con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico. Sono state condivise sfide e soluzioni per organizzare adeguatamente l'ambiente (tempi/spazi di lavoro) e le attività, coinvolgendo la «risorsa» compagni, per una partecipazione di qualità ai processi di apprendimento, anche in questa emergenza disorientante.

Questioni affrontate dal G29

L'incontro è stato avviato presentando il progetto «Oltre le distanze» e il tema specifico del gruppo di lavoro. Più in particolare, si è parlato della condivisione di alcuni «ingredienti» chiave nella DaD per alunni con disturbi dello spettro autistico e disabilità intellettiva: strutturazione del tempo e dello spazio, definizione di regole, organizzazione delle attività e coinvolgimento attivo della «risorsa» compagni. Sono stati inoltre segnalati e condivisi alcuni documenti e siti web utili.

Di seguito si riportano per esteso le testimonianze (otto, poiché due dei partecipanti hanno preferito limitarsi a commentare le esperienze riferite dai colleghi).

La prima è quella di un'insegnante di sostegno che lavora con un ragazzo con disturbo dello spettro autistico ad alto funzionamento, con quoziente intellettivo elevato e buone capacità nel linguaggio (sia in comprensione sia in produzione). L'insegnante ha da subito attivato la DaD, ma l'uso compulsivo del computer e degli strumenti tecnologici da parte dell'alunno ha impedito il prosieguo del percorso. L'insegnante ha descritto le ricadute negative che le lezioni online avevano sul suo alunno, sul piano sia psicologico che comportamentale (incapacità di interrompere l'uso del device, sbalzi d'umore e iperfocalizzazione sul programma usato, per cui il ragazzo, pur essendo collegato, era più concentrato sulle funzionalità della piattaforma che sulla relazione con il docente). I genitori per un certo periodo sono stati molto presenti e hanno tentato di affrontare il comportamento-problema del figlio, intervenendo in ogni lezione e interrompendo il collegamento quando non risultava più utile all'apprendimento. Nelle ultime settimane questo impegno ha purtroppo portato i *caregiver* al cosiddetto *burnout*, e senza il loro sostegno non è stato più possibile svolgere le lezioni. Pensando invece più in generale alla classe, l'insegnante riporta che la DaD è stata realizzata con successo.

Con la seconda partecipante si è discusso di due «casi». La prima situazione riportata faceva riferimento a un'alunna con disabilità intellettiva molto grave e non verbale, anche se con una discreta capacità di comprensione, con la quale l'insegnante ha ammesso di essersi trovata in difficoltà. Per poter impostare un piano di lavoro ha chiesto aiuto ad alcuni docenti

di sostegno della scuola e agli insegnanti curricolari della classe, e insieme hanno ritenuto opportuno orientare la DaD dell'alunna prevalentemente verso obiettivi relazionali. Diversi e interessanti sono gli input forniti in questa direzione, tra i quali l'organizzazione di «ore social», ossia di momenti online informali in cui sia i compagni di classe dell'alunna sia altri studenti con disabilità della scuola interagivano con lei, ad esempio leggendole delle storie. Sul piano didattico, l'insegnante ha sottolineato di aver progettato alcune attività usando Lego e burattini e cercando di alimentare gli interessi dell'allieva e di motivarla all'apprendimento di semplici concetti. Nel caso del secondo alunno, che ha un disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento, ha nuovamente avuto un ruolo centrale la proposta di attività e di materiali didattici eterogenei: fiabe, storie della Disney, video, letture di testi registrati dai compagni o da figure esterne (e in seguito caricati su canali social),¹ ma anche esperimenti di scienze o costruzione di modellini. Un ruolo importante è stato svolto dalla famiglia, che ha sempre supportato il ragazzo nella gestione degli strumenti informatici. Nel giudizio complessivo dell'insegnante, la DaD è stata stimolante e le ha permesso di conoscere più a fondo i suoi alunni e i loro genitori.

Un'altra esperienza interessante è quella descritta da un'educatrice, formata come terapeuta ABA (*Applied Behavior Analysis*), che durante la DaD ha lavorato con un'alunna a basso funzionamento verbale. L'educatrice ha individuato alcuni elementi che le hanno permesso di condurre un buon percorso, nonostante le difficoltà dell'allieva: la strutturazione di sessioni di lavoro molto brevi; l'emissione, al termine di ogni sessione, del suo rinforzo preferito; l'uso di materiali variegati, come Lego, pongo, palette, sabbia; la progettazione di attività basate sull'imitazione. Secondo l'educatrice, l'alunna ha tratto giovamento dal poter lavorare in un setting più «pulito» e con meno distrattori, come quello creatosi online: ha imparato, ad esempio, a scrivere da sola il proprio nome. Sul versante della socializzazione, una modalità proposta per mantenere un «aggancio» con la classe è stata l'organizzazione di una serie di attività da svolgere il sabato mattina con un compagno a turno. L'idea è stata condivisa e sostenuta anche dagli insegnanti di sostegno e da quelli di classe.

¹ <https://www.facebook.com/1732062080429049/posts/2282247375410514/?d=n> (consultato il 10 gennaio 2021).

Gran parte della testimonianza dell'educatrice intervenuta successivamente è costituita dalla descrizione delle attività svolte con due allievi con disturbo dello spettro autistico (a basso e ad alto funzionamento), connesse soprattutto all'esercizio delle abilità relazionali e delle autonomie. In questo caso, il lavoro è stato suddiviso con l'insegnante di sostegno e organizzato per obiettivi diversi: mentre quest'ultima ha scelto di occuparsi del piano didattico, l'educatrice ha affrontato gli aspetti più trasversali. Un modo snello di allestire delle attività di socializzazione è stato quello di organizzare degli incontri con i compagni di classe sulla piattaforma Meet, dove sono stati svolti giochi, feste e aperitivi virtuali. L'attuazione di questa proposta è stata preceduta da un lavoro di sensibilizzazione dei compagni effettuato dai docenti di classe e di sostegno. Per quanto riguarda il fronte delle autonomie, l'educatrice ha raccontato di aver predisposto, insieme ai due alunni con disabilità, numerose schede di preparazione alla DaD e di documentazione del percorso (ad esempio: «Come posso chiedere aiuto o una pausa durante le lezioni online?»). L'interiorizzazione di queste regole ha permesso a uno dei due alunni di partecipare alle lezioni collettive con la classe e di svolgere solo il successivo lavoro di «recupero» sui contenuti in modo individualizzato.

La quinta insegnante di sostegno ha condiviso con il gruppo una situazione di maggiore criticità, quella di un'alunna con disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento, non verbale e con disabilità intellettiva molto profonda: per illustrare il caso, l'insegnante ha riferito che l'alunna non riconosce neanche le lettere dell'alfabeto e non presenta alcuna capacità di imitazione. La situazione è aggravata dal fatto che l'allieva ha anche numerosi comportamenti-problema, caratterizzati da aggressività, iperattività e stereotipie. Per la famiglia è faticoso seguirla nell'esecuzione degli esercizi a casa, anche se al contempo i genitori continuano a «pretendere» che l'insegnante di sostegno proponga attività di tipo didattico. L'insegnante ha dedicato grandi sforzi alla ricerca dei materiali più attraenti e di compiti che potessero essere di valore, ma svolti con semplicità dall'allieva (come il tratteggio). Tuttavia, le lezioni online sono diminuite, in quanto durante i collegamenti l'allieva ha iniziato a non guardare più lo schermo o a scappare dalla postazione. La terapeuta ABA, che segue individualmente la ragazza, è stata interpellata ma non ha fornito particolari suggerimenti per gestire la situazione.

Ha poi chiesto la parola la docente di sostegno di un'alunna con disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento, che aveva già condiviso la sua storia nel workshop precedente ed è intervenuta, oltre che per condividere brevemente alcune informazioni sulla sua esperienza con il nuovo gruppo, anche per comunicarne le evoluzioni positive. L'insegnante, al termine del workshop precedente, aveva infatti messo a fuoco alcune azioni da avviare per svolgere la DaD in modo più proficuo con la sua alunna, considerate le resistenze della madre alle videolezioni. L'insegnante ha raccontato di essersi avvalsa dell'aiuto del dirigente scolastico e del neuropsichiatra per far riattivare il servizio di educativa territoriale. In questo modo si è riusciti a introdurre a casa la figura dell'educatore, il che ha permesso di pianificare almeno per gli ultimi giorni di scuola lo svolgimento di alcune lezioni online e di effettuare un lavoro preparatorio già in vista di settembre.

Nella fase conclusiva del confronto si sono affrontate alcune questioni più «tecniche», introdotte da una terapeuta psicoeducativa che lavora come educatrice (non a domicilio) con ragazzi con disturbi dello spettro autistico. Nel suo intervento la terapeuta ha ribadito l'importanza di avviare percorsi di sostegno rivolti alle famiglie; ha inoltre condiviso con il gruppo alcuni suggerimenti per rassicurare i genitori e «normalizzare» situazioni complesse. Rispetto al lavoro di sostegno da lei svolto con gli insegnanti, riferisce di aver spesso consigliato, nelle situazioni di maggiore gravità, di investire nello sviluppo di competenze legate alle autonomie e agli aspetti affettivo-relazionali, in modo da rafforzare negli allievi questi elementi e da non far «pesare» sulle famiglie il lavoro sulle tematiche disciplinari.

L'ultima partecipante a parlare era un'insegnante di sostegno, che ha esposto il percorso positivo svolto dai suoi alunni e in particolare dall'allievo che segue la programmazione per obiettivi minimi. Nel ribadire l'importanza del ruolo delle famiglie in questa fase, l'insegnante ha evidenziato anche che i compagni sono diventati una risorsa molto preziosa. Ad esempio, nelle sue strategie didattiche ha trovato spazio l'organizzazione di un percorso di tutoring svolto da alcuni studenti, che hanno proposto ed eseguito online alcune attività con l'allievo con disabilità sotto la supervisione dell'insegnante di sostegno. Vengono tuttavia segnalate la difficoltà di coinvolgere tutti i compagni di classe in questo lavoro e la necessità che gli insegnanti curricolari diano un contributo all'organizzazione del progetto.

Nel tentativo di sintetizzare i punti più importanti, possiamo elencare i seguenti aspetti.

- Nonostante la regia della didattica dello studente con disabilità sia rimasta nelle mani dell'insegnante di sostegno, sono emersi numerosi «correttivi» per impedire che la DaD diventasse uno strumento fortemente individualizzato/individuale.
- Rimane cruciale il ruolo delle famiglie. In tutte le esperienze riportate le famiglie risultano un perno centrale ed è la loro centralità ad aver reso di fatto possibile il realizzarsi della DaD. Questo non fa che ribadire l'importanza di costruire forti alleanze con i genitori e di lavorare esplicitamente per un loro *empowerment*.
- Anche l'apporto degli educatori è fondamentale. Questi ultimi sembrano arginare la tendenza centrifuga verso lo svolgimento di percorsi individualizzati e rafforzare invece il lavoro sulle autonomie e sugli aspetti relazionali, da svolgersi insieme ai compagni. Quando sono intervenuti, la coprogettazione è risultata positiva, anche se limitata a una collaborazione con l'insegnante di sostegno. Da altre testimonianze, tuttavia, traspare che il loro coinvolgimento non è stato facile da ottenere dal punto di vista istituzionale o è risultato tardivo, il che ha avuto gravi ripercussioni sui percorsi degli alunni.
- È stata riscontrata un'ampia varietà nella selezione dei materiali, nelle consegne e nell'utilizzo di modalità creative nella didattica. Questo è probabilmente l'elemento costitutivo, segnalato da numerosi docenti di sostegno, che ha reso la DaD funzionale anche all'apprendimento degli studenti con disabilità con basso funzionamento.

Buone prassi emerse

Le buone prassi riportate vertono soprattutto sul coinvolgimento dei compagni di classe. Per dare risultati soddisfacenti, tale coinvolgimento deve comunque essere l'esito di un attento lavoro di coprogettazione svolto con la partecipazione di tutti gli insegnanti (anche di quelli curricolari).

Nel workshop sono state tratteggiate diverse modalità di partecipazione dei compagni di classe alla DaD degli alunni con disabilità, sia sul fronte

didattico (attraverso un vero e proprio ruolo di tutoring) sia su quello della socializzazione («ore social», incontri a orari programmati su Meet, eccetera).

Questioni affrontate dal G36

All'incontro hanno preso parte 9 docenti, per la maggior parte insegnanti di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado. Dopo una breve presentazione dei contenuti del workshop e dei suoi obiettivi, tutti i partecipanti sono intervenuti descrivendo il proprio ruolo professionale, l'esperienza di insegnamento nell'ambito del sostegno, in particolare con alunni con disturbi dello spettro autistico e disabilità intellettiva, nonché le motivazioni che li hanno portati a scegliere il workshop.

Nel complesso, i partecipanti hanno condiviso esperienze molto variegate. Alcuni hanno raccontato che questa esperienza li ha motivati a costruire qualcosa di nuovo, a mettere in moto tutta la creatività per catturare l'attenzione dello/a studente/essa, e a sperimentare software e strategie differenti.

Per alcuni alla sfida della DaD si è aggiunta quella di relazionarsi per la prima volta con uno studente con autismo e/o disabilità intellettiva. Per altri, che già avevano una relazione consolidata con lo studente e un'approfondita conoscenza del suo funzionamento, fare DaD ha significato affrontare le conseguenze di una situazione imprevista, che ha generato ansia e, in certi casi, un vero e proprio trauma. Le conseguenze psicologiche dell'emergenza sono risultate evidenti per tutti gli alunni, che hanno vissuto un periodo di incertezze e di paura, trovandosi a doversi confrontare con genitori a rischio di disoccupazione, ristrettezze economiche e isolamento sociale. Per gli alunni con disabilità questa situazione è stata ancor più traumatica e le difficoltà dovute all'assenza di riferimenti e di risorse hanno avuto un impatto sia in termini di apprendimento che in termini relazionali. Non soltanto c'è stata una riduzione degli stimoli in ambito scolastico, ma sono anche venuti a mancare tutti i supporti di rete e le attività presenti nell'extrascuola (ad esempio nelle attività sportive).

L'impegno da parte del docente ha sortito risultati molto diversi a seconda del supporto delle famiglie e delle opportunità a disposizione dello studente. Se da un lato la famiglia costituisce un riferimento imprescindibile

nella didattica a distanza, dall'altro può rappresentare, laddove diventi troppo invasiva e ingombrante, una barriera all'interazione e alla partecipazione. I partecipanti hanno infatti segnalato situazioni estreme da questo punto di vista: da un'assenza totale della famiglia, che lasciava lo/a studente/essa solo/a nell'uso dei supporti tecnologici — con tutte le difficoltà del caso —, a genitori costantemente presenti e informati, il cui intervento finiva però con il creare una distanza tra l'insegnante e lo studente, tra lo studente e la classe.

In alcuni casi la scuola e le risorse territoriali hanno cercato di sopperire alle mancanze a livello familiare, offrendo strumenti tecnologici in comodato d'uso (ad esempio tablet), consentendo l'accesso alla rete o mettendo a disposizione un educatore per alcune ore settimanali. Tuttavia, tali risorse non sono state in grado di compensare del tutto la carente collaborazione con la famiglia.

In alcuni contesti, inoltre, le risorse di supporto sono state fornite con molto ritardo, determinando un totale «blackout» per oltre un mese, poiché lo studente non aveva a disposizione né un computer né un telefono.

Per quanto riguarda l'organizzazione delle routine, è stato possibile garantire una strutturazione solo nei casi in cui lo/a studente/essa possedeva un alto livello di autonomia e competenze cognitive tali da consentire un uso indipendente della tecnologia e una gestione autonoma dei materiali di apprendimento. Nel caso di alunni con sindrome di Asperger/autismo ad alto funzionamento, è stato d'aiuto strutturare delle routine nello svolgimento delle attività. Nel caso di alunni con disabilità intellettiva, invece, la riuscita delle attività è stata in gran parte determinata dal supporto delle famiglie. Le esperienze positive facevano riferimento ad alunni per i quali è stata organizzata una vera e propria routine settimanale, con un orario ben definito e una suddivisione per materie. Inoltre, in alcuni casi sono stati assegnati regolarmente compiti da completare in autonomia, con il supporto di checklist.

Per altri alunni, purtroppo, è stato segnalato un assente o limitato coinvolgimento nelle attività didattiche e una regressione generale nelle aree curricolari.

Per quanto riguarda il rapporto con la classe, sia dal punto di vista relazionale che dal punto di vista della partecipazione alle attività, nella maggior parte dei casi i partecipanti hanno descritto una chiara biforcazione

tra il percorso individualizzato dell'alunno/a con disabilità e quello dei suoi compagni. In alcuni casi la scelta di non partecipare alle attività di classe sembra sia stata guidata dall'alunno/a stesso/a, che ha preferito svolgere attività in rapporto 1:1 con l'insegnante di sostegno. Per molti le attività di classe, specialmente quelle di spiegazione o i momenti di interrogazione, risultavano infatti troppo faticose da seguire, indipendentemente dalla gravità della disabilità intellettiva. I pochi che hanno partecipato a tutte le lezioni di classe lo hanno fatto in una modalità di gioco («accendo/spengo», «entro/gioco/rido/scherzo»), senza che vi fosse alcuna valenza né di apprendimento né di socializzazione. Gli insegnanti hanno inoltre raccontato di aver incontrato difficoltà nell'adattare le attività di classe agli obiettivi dell'alunno/a con disabilità, per cui hanno optato per una programmazione parallela calibrata sui bisogni specifici. Sostanzialmente, alcuni/e alunni/e hanno lavorato su attività e contenuti che non avevano alcuna attinenza e collegamento con quelli affrontati dai compagni di classe.

Altri insegnanti hanno optato per una modalità intermedia, cercando di far partecipare lo/a studente/essa almeno a una o più lezioni di classe, introducendo alcune strategie aggiuntive per supportare l'attenzione e la concentrazione dell'alunno/a (ad esempio chat 1:1 o telefonate in parallelo).

Dal punto di vista prettamente relazionale, alcuni alunni hanno potuto mantenere un contatto — seppure blando — con i pari. In altri casi, invece, non vi è più stato alcun contatto con i compagni di classe.

Sono state poi illustrate ai partecipanti le numerose risorse presenti online, tra cui linee guida, strategie didattiche e materiali disponibili (ad esempio app, giochi, agende...), focalizzandosi sui seguenti aspetti della progettazione didattica per gli alunni con autismo e/o disabilità intellettiva:

- strutturazione del tempo e dello spazio
- definizione di regole
- organizzazione delle attività
- coinvolgimento dei compagni di classe.

Per ciascuna delle tematiche citate sono stati fatti esempi concreti di supporti visivi e ambienti di apprendimento, con specifico riferimento alla DaD (ad esempio activity schedule, daily schedule, token economy, strutturazione degli spazi in casa, eccetera).

Le proposte erano rivolte allo sviluppo di strategie di autoregolazione e di competenze metacognitive e sociorelazionali, e alla creazione di maggiori opportunità di autodeterminazione e di spazi di autonomia nell'apprendimento.

Buone prassi emerse

I partecipanti hanno dato vita a un confronto più strutturato sulle tematiche trattate, durante il quale hanno condiviso:

- le diverse strategie che hanno messo in atto per consentire la partecipazione degli studenti alle attività della DaD;
- le modalità di collaborazione più opportune tra docente di sostegno e insegnante curricolare;
- la relazione con i pari e il loro coinvolgimento attivo in percorsi di inclusione, con particolare riferimento alla creazione di nuove routine.

Capitolo quinto

Ripensare e riprogettare il nuovo contesto di apprendimento nella primaria e nella secondaria di primo e secondo grado. Una lettura attraverso il modello bio-psico-sociale ICF

- ▶ **Workshop:** G25, G25bis e G43
- ▶ **Coordinatrice:** Sofia Cramerotti
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 10 (G25 e G25bis), 10 (G43)

Obiettivi

Gli incontri avevano l'obiettivo di rispondere alle seguenti domande: come è cambiato il contesto di apprendimento dello studente con la DaD e con il diverso rapporto scuola/casa? Come può l'ICF (*Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e delle Salute*) venirci in aiuto in una lettura funzionale del nuovo contesto? Come si sono modificati «Attività e partecipazione», «Mobilità», eccetera? Quali sono i nuovi o differenti facilitatori e barriere? Quale relazione c'è tra capacità e performance?

Questioni affrontate

Il contesto, così come delineato in ICF, si è radicalmente modificato nella DaD. I cambiamenti nell'ambito «Comunicazione» apportati dallo strumento digitale si sono dimostrati inaspettatamente un grande facilitatore per molti studenti, anche in modo marcato. Ad esempio, più di un docente ha notato come il tono della voce utilizzato in presenza fosse spesso inadeguato e invece risultasse assolutamente adeguato online. Questo è un aspetto positivo, che conviene approfondire. In alcuni casi di difficoltà il contesto «casa» è stato tranquillizzante e rasserenante per lo studente. Non ci si sentiva giudicati. È aumentato lo spirito di iniziativa e c'è stata una partecipazione che prima faceva difetto. Tuttavia, la sfera relazionale ne ha risentito. Inoltre, in alcuni casi di deficit di attenzione la modalità online ha aiutato, mentre in altri casi no. Alcuni studenti, ad esempio, hanno avuto il «blocco da videocamera»: non volevano farsi vedere e hanno messo in atto comportamenti regressivi. Altri docenti sottolineano come alcuni studenti con particolari problematiche (legate ad esempio alla sfera emotiva) andassero in ansia e in crisi se non era possibile collegarsi, magari a causa di problemi tecnici o di connessione scadente/assente (ad esempio in zone geografiche non coperte).

Paradossalmente con la DaD si sono «persi» studenti che non presentavano particolari problematiche e si sono invece «ritrovati» alcuni di quelli più in difficoltà, emersi quasi inaspettatamente. Forse nella didattica in presenza non avevamo costruito un contesto adatto a loro, a farli emergere? Forse non avevamo adottato le forme di comunicazione e gli strumenti più adatti? Non avevamo strutturato le attività più funzionali per loro? La DaD ha messo anche in evidenza i «nuovi fragili», ossia gli studenti e famiglie con svantaggio socioeconomico e culturale.

I compagni di classe o i pari sono stati una risorsa fondamentale e preziosa. Si è potuta toccare con mano l'importanza di creare gruppi emotivamente rispondenti, anche in modo informale; un gruppo di studenti, ad esempio, ha «recuperato» la partecipazione di un compagno inviandogli un semplice messaggio su WhatsApp con scritto «Ci manchi!».

È stato inoltre necessario tenere presente che nella DaD ognuno ha i suoi tempi. Alcuni contatti con studenti e famiglie sono stati recuperati

dopo parecchi giorni dall'inizio della DaD. Probabilmente erano necessari tempi più diluiti per fare propria questa nuova modalità di fare didattica, per comprenderla e metabolizzarla. Alcuni docenti hanno incontrato un totale rifiuto di ogni tipologia di contatto e comunicazione sia da parte dello studente che della famiglia. In questi casi è stato necessario intraprendere un lavoro paziente e continuativo, stando però sempre attenti a non cadere nell'insistenza e nell'invasione del campo domestico.

La ICF può funzionare come modello utile per ragionare in modo completo anche sulla sostenibilità delle proposte, in relazione alle interazioni con le famiglie (alcune sono state molto presenti e collaborative, altre hanno completamente interrotto i contatti). In alcuni casi i genitori si sono resi conto per la prima volta delle difficoltà del figlio negli ambiti delle attività e della partecipazione sociale ICF.

Alcuni dei docenti partecipanti hanno sottolineato che al contesto creato intorno all'alunno è sovente mancato l'apporto di un facilitatore fondamentale: l'educatore.

Questa nuova modalità di fare didattica ha anche evidenziato la necessità che le proposte siano calibrate sulla concretezza dell'attività. Si è inoltre sottolineata la necessità di ripensare le routine, così importanti per ritrovare equilibri e abitudini perdute. Gli studenti hanno avuto bisogno di tempo per capire come gestire il proprio tempo.

Alcuni docenti affermano che la «solitudine professionale» vissuta in presenza si è in realtà paradossalmente affievolita a distanza. Infatti, la didattica inclusiva e la collaborazione con i docenti curricolari sono state «più inclusive» a distanza di quanto non fossero in presenza. Si è notato uno spirito più collaborativo e di aiuto reciproco. Non sono mancati comunque conflitti e divergenze con colleghi (fortunatamente pochi), che a priori e senza conoscerla si rifiutavano di attuare la DaD. Le modalità con cui i docenti hanno affrontato e gestito questa nuova, inaspettata e improvvisa situazione sono state molto diverse, così come i vissuti. Come docenti ci si è forse resi conto, per la prima volta in modo concreto, di quanto gli aspetti emotivo-relazionali siano fondamentali per far sì che l'apprendimento degli alunni risulti realmente significativo ed efficace.

Vengono infine sottolineati alcuni facilitatori in ottica ICF: il pc (ma non per tutti gli studenti); l'alleanza con la famiglia e il nuovo ruolo che essa ha assunto. Al contrario, le barriere, sempre in ottica ICF, possono es-

sere: l'assenza di adeguata strumentazione informatica a casa, la mancanza delle competenze informatiche necessarie per consentire la fruizione delle proposte didattiche, una quota importante di famiglie non collaborative, l'assenza del contatto fisico e l'impossibilità a muoversi.

Buone prassi emerse

Nel gruppo di lavoro sono stati evocati alcuni esempi di buone pratiche:

- l'utilizzo di messaggi WhatsApp da parte dei compagni con il testo «ci manchi!», per recuperare la partecipazione di alunni inizialmente esclusi dalla DaD;
- il lavoro paziente di ricerca di contatti — in prima battuta anche solamente telefonici — con le famiglie «disperse», allo scopo di porre le basi per un'alleanza;
- le diverse potenzialità di utilizzo, esplorate dai docenti in modo inedito allo scopo di individuare quelle che risultano più adatte in un'ottica di miglioramento del contesto di alcuni alunni.

Capitolo sesto

Progettare «collaborativamente» ambienti ibridi inclusivi

Primaria

- ▶ **Workshop:** G31 e G31bis
- ▶ **Coordinatore:** Vincenza Benigno
- ▶ **Numero di partecipanti:** 5 + 4

Obiettivi

Sviluppare una classe ibrida attraverso soluzioni *cloud-based* e con la mediazione di strategie didattiche cooperative e collaborative è un modo per promuovere processi educativi e sociali inclusivi. I workshop si pongono l'obiettivo di recuperare esperienze virtuose di consigli di classe che collaborativamente riescono a progettare azioni didattiche inclusive anche grazie all'uso di specifici applicativi tecnologici. Durante gli incontri sono state inoltre discusse le seguenti domande: quali sono i ruoli del docente curricolare e del docente di sostegno? Quali sono le azioni di coprogettazione che sostengono l'inclusione? Quale ruolo gioca la tecnologia?

Questioni affrontate dal G31

L'incontro è stato avviato chiedendo a tutti i partecipanti di presentarsi indicando il loro ruolo (docente di sostegno o docente di classe). Quattro docenti erano di sostegno e una docente della scuola dell'infanzia era di classe.

I docenti hanno riferito che con gli studenti gravi il collegamento con e dentro la classe virtuale è stato impossibile. È stato molto complesso, con difficoltà anche nell'interazione fra studente e docente, anche il lavoro con un bambino la cui famiglia è di origine pakistana. A tal proposito la docente ha raccontato come, per facilitare lo scambio di materiale durante il lockdown della scorsa primavera, lei e il padre si siano dati appuntamento davanti al supermercato.

Un'altra docente ha riportato l'esperienza con un suo alunno audioleso perfettamente integrato nel contesto della classe e della piattaforma usata per la videocomunicazione. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di mediare e di supportare lo studente con l'aggiunta di materiale video, favorendo anche lo sviluppo di una vena artistica che non era emersa durante le lezioni in classe.

La docente proveniente dalla scuola dell'infanzia ha riportato come la comunicazione e il contatto con i bambini più piccoli siano stati sporadici e molto difficili.

Durante la discussione si è sottolineata l'importanza di condividere le proprie esperienze con i colleghi, per supportarsi a vicenda nella gestione della fatica e delle scelte didattiche e organizzative da realizzare nella DaD. Quasi tutti i partecipanti hanno riferito di un contatto almeno settimanale tra i docenti.

Un ruolo importante è stato giocato dalle famiglie, le relazioni con le quali in molti casi si sono intensificate e sono migliorate. Una docente sottolinea anche l'importanza dei fratelli maggiori, che possono essere attori protettivi e di supporto per l'alunno con disabilità.

Si sono anche ascoltate lamentele sulle difficoltà organizzative e gestionali della DaD, ed è stato sottolineato il rischio di «solitudine» e di «chiusura» che una didattica del genere può comportare.

Questioni affrontate dal G31bis

L'incontro è stato avviato dando ai partecipanti la possibilità di presentarsi, indicando se erano docenti curricolari o di sostegno. Due docenti erano di sostegno, mentre gli altri due erano curricolari.

I docenti hanno avviato la didattica a distanza, ma con tempi differenti. In particolare, una docente ha affermato che il suo istituto, subito dopo l'emergenza, ha fatto fatica ad avviare la DaD a causa della scarsa competenza dell'organo collegiale e dell'assenza di una figura dirigenziale capace di riorientare la scuola con un'organizzazione differente.

Sono emersi alcuni temi ricorrenti: il ruolo della famiglia, il ruolo della relazione con i colleghi, la differenza tra disabilità grave, lieve e BES, il ruolo della tecnologia.

Per quanto riguarda il ruolo della famiglia, tutti hanno concordato sull'importanza fondamentale di mantenere una buona relazione e comunicazioni fluide in un momento in cui la didattica si svolge tra le mura domestiche. Se da un lato i docenti hanno talvolta percepito la presenza delle famiglie come intrusiva — anche con l'impressione sgradevole che i genitori si «sostituissero» a loro —, dall'altro lato la presenza in questione è risultata ancora più imprescindibile, perché ha garantito uno scambio continuo di opinioni sui problemi e sulle evoluzioni dei bambini. Nel contesto dell'emergenza una famiglia presente e funzionante, oltre a mantenere il proprio ruolo educativo, ha sostenuto potentemente la scuola. Non a caso i docenti hanno potuto ricondurre la dispersione di alcuni studenti il più delle volte a una famiglia vulnerabile e assente. Inoltre, tutti hanno concordato nel ritenere che la relazione tra le due agenzie si sia intensificata e sia anche diventata più intima, arricchita da uno scambio di contatti personali impensabile prima del lockdown.

Anche la relazione tra i colleghi, salvo rare eccezioni, si è intensificata sul piano sia professionale sia personale. Con alcuni colleghi, un docente ha affermato, «grazie alla distanza ci siamo conosciuti e apprezzati molto di più». Tutti hanno concordato sul fatto che la DaD non può essere gestita singolarmente, ma ha bisogno di «collegialità». Si sono intensificati gli incontri, benché «i docenti di scuola primaria siano già abituati a comunicare e a lavorare in équipe» in funzione della programmazione. Nella cogestione degli alunni con disabilità, una docente ha dichiarato di «essere

stata molesta» nei confronti degli altri colleghi, obbligandoli a pianificare le attività didattiche della classe in modo tale che lei potesse personalizzare il percorso con lo studente con disabilità. «Io non mi sento la docente dello studente con disabilità ma una docente della classe, così come lo studente con disabilità non è lo studente del docente di sostegno».

L'inclusione degli studenti con disabilità nel contesto della classe gestita in modalità DaD è risultata comprensibilmente connessa con il livello di gravità della disabilità: per gli studenti maggiormente compromessi spesso è stato impossibile pianificare le attività assieme alla classe. Una docente ha condiviso la difficoltà dello studente con disabilità a stare in una relazione a distanza, visto che la sua unica possibilità di comunicazione in presenza era mediata dal «contatto fisico». Al contrario, è stato più semplice includere studenti con disabilità lievi grazie alla condivisione della progettazione delle attività didattiche tra docenti curricolari e docenti di sostegno. Per quanto riguarda gli studenti BES, diversi docenti hanno notato come, per molti di loro, la comunicazione a distanza abbia favorito la capacità di esprimersi. In effetti, nella realizzazione di diverse attività di natura educativa in senso lato, e non solo disciplinare, «sono emersi dei talenti».

Le tecnologie hanno giocato un ruolo cruciale: attraverso l'uso di alcune app, ad esempio, è stato possibile personalizzare l'attività del singolo studente, così da non «mortificare» le tante differenze presenti; in altri casi i docenti hanno sfruttato la versatilità delle attività di *coding*, consentendo a ogni studente di esprimersi nella realizzazione di un progetto originale.

I partecipanti hanno anche condiviso un giudizio per così dire trasversale su tutte le diverse attività proposte, riguardante la fatica di coltivare in questa situazione la dimensione relazionale.

Buone prassi emerse

Durante la discussione con i docenti sono emerse le seguenti buone prassi:

- il mantenimento della relazione con le famiglie degli studenti, anche tramite incontri veloci e informali (ad esempio al supermercato);
- la necessità che i diversi insegnanti lavorino in modo collegiale.

Secondaria di primo e secondo grado

- ▶ **Workshop:** G21 e G21bis
- ▶ **Coordinatore:** Giovanni Caruso
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 5

Obiettivi

Sviluppare una classe ibrida attraverso soluzioni *cloud-based* e con la mediazione di strategie didattiche cooperative e collaborative è un modo per promuovere processi educativi e sociali inclusivi. I gruppi di lavoro hanno individuato esperienze virtuose di consigli di classe che collaborativamente riescono a progettare azioni didattiche inclusive, anche grazie all'uso di specifici applicativi tecnologici. Quali sono i ruoli del docente curricolare e del docente di sostegno? Quali azioni di coprogettazione sostengono l'inclusione? Quale ruolo spetta alla tecnologia? I workshop si sono rivolti a docenti curricolari e di sostegno con esperienze reali di cooperazione professionale orientate a favorire l'inclusione attraverso l'uso delle tecnologie didattiche.

Questioni affrontate dal G21

L'incontro ha avuto inizio con un momento di presentazione del relatore e dei progetti esistenti e inerenti alla tematica del workshop. Al termine dell'introduzione è stato chiesto ai docenti di presentarsi e di raccontare la propria esperienza.

Una docente di scuola secondaria di primo grado ha subito messo in evidenza le difficoltà della DaD in presenza di studenti con disabilità e di studenti stranieri. La sua attività di aiuto si è concentrata prevalentemente sul sostegno a distanza nello svolgimento dei compiti. Le principali criticità emerse sono la carenza di competenze tecniche nei docenti e le difficoltà causate da dotazioni tecnologiche (dei docenti e/o delle famiglie) inadatte allo svolgimento della DaD. Inoltre, il livello di stress è stato così elevato

da spingere alcuni docenti a mettersi in malattia, in quanto si sentivano inadatti a gestire la DaD. La DaD è stata adottata con un orario ridotto di tre ore al massimo al mattino (con interruzioni di 10-15 minuti tra un'ora e la successiva), mentre il pomeriggio è stato dedicato allo svolgimento dei compiti. L'obiettivo principale è stato comunque mantenere il contatto e la socialità tra gli studenti.

Una seconda docente, sempre di scuola secondaria di primo grado, ha valutato positivamente l'introduzione della DaD per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze digitali nei colleghi. Anche nella sua scuola è stato adottato un orario analogo a quello illustrato dalla docente intervenuta in precedenza e sono state progettate delle attività strutturate (anche basate su videolezioni) da far svolgere agli studenti con il prezioso supporto delle famiglie. Per gli studenti stranieri sono stati attivati dei percorsi mirati all'acquisizione di competenze informatiche di base. Le attività sono state svolte prevalentemente in piccoli gruppi (attraverso l'uso di «learning apps»), mentre per la CAA è stato usato il software «Aword».

Una docente curricolare che insegna storia dell'arte ha partecipato al workshop per capire meglio come includere gli studenti con disabilità. Durante l'emergenza ha provato ad assegnare dei compiti legati allo sviluppo di competenze nelle arti visive attraverso l'invio di foto, ma ha dovuto ammettere di aver ottenuto scarsi risultati e poche restituzioni.

Un'operatrice che lavora all'interno di uno spazio inclusivo con studenti che vanno dalla primaria alla secondaria di secondo grado ha riconosciuto il grande aiuto ricevuto dalle famiglie, senza le quali non sarebbe stato possibile lavorare a distanza. Durante l'emergenza l'operatrice ha contribuito a realizzare dei video in cui si sono combinati CAA, musica e PowerPoint per stimolare, soprattutto dal punto di vista sensoriale, gli studenti con disabilità.

Una docente appena specializzata, che opera in scuole regionali che assolvono all'obbligo scolastico e forniscono una qualifica a 2 e 4 anni, durante l'emergenza ha fatto alcuni tentativi di invio materiali tramite WhatsApp per cercare di stimolare soprattutto gli alunni che non hanno provato a collegarsi con la DaD. L'attività indirizzata agli alunni della scuola primaria ha dato maggior successo, grazie al supporto delle famiglie.

C'è stata poi la testimonianza di una docente che segue uno studente molto grave con tratti di autismo: non sapendo come svolgere attività in-

clusive con la DaD ha iniziato un percorso di autoformazione attraverso webinar. Il contatto primario è avvenuto tramite la mamma; successivamente l'insegnante ha provato a lavorare insieme all'alunno, cercando di farlo partecipare in videochiamata alle lezioni con la classe, affinché mantenesse il contatto con i suoi compagni, ma di fatto la docente è diventata l'unico canale di comunicazione con l'esterno. Per cercare di stimolare lo studente, la docente si è impegnata a creare dei video animati con Animaker, degli ebook e un sito online per collezionare i materiali realizzati dall'alunno, focalizzati in particolare sullo sviluppo di competenze motorie e domestiche, come pulire, mettere in ordine, usare le mollette...

Una docente curricolare opera in una scuola secondaria di secondo grado e ha una classe in cui c'è uno studente con disabilità. La docente ha giudicato la DaD molto discriminante, soprattutto per gli studenti con disabilità, BES o DSA. Ha incontrato difficoltà soprattutto con gli studenti delle prime classi, nelle quali ha cercato di mantenere vivo lo spirito di classe, compromesso dalla distanza. Con questi studenti ha provato a lavorare creando videolezioni e mappe concettuali.

Una docente che segue uno studente con sindrome di Asperger ha proposto alle classi seconde e terze della scuola secondaria di primo grado presentazioni multimediali realizzate con contenuti audio/video e immagini, learning apps, WordWall e Emaze (in alternativa a PowerPoint).

Dopo aver ascoltato tutti i docenti presenti, il coordinatore riepiloga le risorse relative al tema della classe ibrida e segnala alcune OER (*Open Educational Resources*) che potrebbero tornare utili sia ai partecipanti che ai loro colleghi per la gestione della DaD.

Questioni affrontate dal G21bis

Al termine dell'introduzione, a cura del coordinatore, è stato chiesto ai docenti di presentarsi e di raccontare la propria esperienza.

La prima a intervenire è una docente precaria, che di recente ha iniziato a lavorare come docente di sostegno e segue uno studente con sindrome di Down in una scuola secondaria di secondo grado. La sua scuola non ha attivato la DaD sin dall'inizio dell'emergenza per non aumentare la disparità con le famiglie non attrezzate dal punto di vista tecnologico. Per non

perdere i contatti con il suo studente la docente si è attivata effettuando videochiamate con Skype e WhatsApp. In questa fase lo svolgimento di attività didattiche è stato possibile grazie all'intervento della famiglia, che aiuta lo studente sia nello svolgimento dei compiti sia nei momenti di discussione con la docente sull'attività svolta. L'attivazione della piattaforma Microsoft Office 365, avvenuta tra aprile e maggio per favorire lo scambio dei materiali all'interno della scuola, ha fatto emergere nuove difficoltà. In particolare, la docente ha lamentato un aumento delle difficoltà di confronto e di scambio con i colleghi disciplinari e la mancanza di condivisione sul modo migliore di svolgere la DaD con il suo studente.

Nonostante questi ostacoli, la stessa docente ha affermato che la DaD ha avuto anche effetti positivi, in quanto l'alunno ha sviluppato competenze nella gestione delle tecnologie (in particolare con le videochiamate), che sono diventate per lui quasi «trasparenti». Lo studente ha mostrato atteggiamenti e comportamenti del tutto simili a quelli adottati in presenza. I genitori costretti a fornire aiuto al figlio nello svolgimento delle attività didattiche hanno acquisito una nuova consapevolezza delle sue effettive capacità e dei suoi reali bisogni (che prima erano in qualche modo «occultati» della presenza del docente di sostegno). Sono così emersi nuovi spunti di riflessione sul lavoro da fare anche in futuro con la famiglia.

Una docente di liceo classico ha raccontato la sua esperienza sia di docente di sostegno che di funzione strumentale per l'inclusione. Per quanto riguarda la sua funzione strumentale, l'insegnante riporta una realtà molto composita, con molti studenti con disabilità e BES supportati da circa 40 docenti di sostegno. Il problema principale è stato seguire a distanza gli alunni molto gravi. Per supportare gli studenti nella scuola è stato attivato un progetto chiamato «Assistenza specialistica» con team di sostegno nelle varie classi, sia a livello curricolare per essere comunque disponibili alla didattica per i BES, sia per intervenire individualmente sugli studenti che necessitano del sostegno. A questo proposito si sono riscontrate principalmente due criticità. La prima è l'aumento del carico di lavoro per i docenti di sostegno, che sono stati incaricati sia di seguire le lezioni curricolari che di renderle accessibili negli interventi pomeridiani per sopperire alla carenza di competenze dei colleghi nell'uso delle tecnologie. La seconda criticità è la maggiore difficoltà nello svolgimento di attività con gli studenti nei casi in cui manca il supporto da parte della famiglia.

Durante la DaD, i docenti hanno istituito nelle classi dei «gruppi ricreazione» in cui alunni con disabilità si incontrano virtualmente con gli altri compagni per momenti ludici e creativi (ad esempio per scambiarsi ricette di cucina scritte in CAA, per realizzare video collaborativi, eccetera).

La DaD ha comunque rappresentato per i docenti un'occasione per ripensare l'organizzazione lavorativa, per sperimentare, esplorare e comprendere meglio l'uso le tecnologie nella didattica. Per i ragazzi, invece, la DaD si è rivelata molto più faticosa ed è emersa chiaramente una certa stanchezza nella fase finale dell'anno scolastico. Durante questo periodo si è reso inoltre evidente come molti (sia docenti sia studenti) non disponessero delle competenze digitali necessarie per affrontare proficuamente la DaD.

Una docente che lavora nella scuola secondaria di secondo grado ha riscontrato risultati differenti. In alcuni casi c'è stata un'evoluzione positiva, mentre in altri — soprattutto in quelli in cui c'erano difficoltà maggiori — è stato necessario organizzarsi per mantenere i contatti con compiti e lezioni ad hoc. Uno degli studenti è migliorato grazie alla tecnologia, mentre un altro si è isolato ancor di più perché aveva difficoltà a integrare i contenuti. Il quadro, insomma, presenta luci e ombre.

Una docente di sostegno precaria ha raccontato come la sua scuola si sia immediatamente attivata — sin dalla prima settimana di marzo — per la DaD su Office 365. La preoccupazione della docente era rivolta agli studenti e (soprattutto) ai colleghi che mostravano maggiori difficoltà nella gestione delle tecnologie e che hanno avuto bisogno di aiuto. La docente segue due studenti, uno con ADHD e disturbi dello spettro autistico e l'altro ipovedente. Per il primo studente la gestione delle tecnologie non è stata semplice, per cui è stato inizialmente necessario il supporto del genitore; in seguito la situazione è migliorata, perché lo studente ha acquisito alcune competenze nell'uso delle tecnologie da parte dello studente. La classe è inoltre passata dall'uso della lavagna condivisa di Teams (che era fonte di distrazione a causa dell'interazione da parte di più studenti) a uno strumento per le LIM di nome «OpenBoard». Lo studente ha incominciato a usare OpenBoard e con il tempo è divenuto persino più competente dei suoi compagni di classe. La DaD lo ha favorito, in quanto si è sentito più protetto e non giudicato, e per questo i suoi interventi in classe si sono fatti più frequenti; per contro, dal punto di vista relazionale c'è stato un

peggioramento, in quanto non è riuscito a costruire nuove relazioni con i compagni. Nell'ultimo periodo, infine, lo studente era più stressato e agitato di quanto fosse all'inizio, anche a causa della durata delle lezioni. Lo studente ipovedente, invece, ha avuto maggiori difficoltà a causa dello stravolgimento delle routine e della maggiore disponibilità di tempo libero, che all'inizio non ha saputo gestire. Grazie all'attività dei docenti e alla predisposizione di momenti programmati nella giornata, tuttavia, è stato possibile per lui ricominciare a seguire in modo fruttuoso le lezioni. Il problema maggiore si è rivelato essere la riproposizione nelle lezioni a distanza dello stesso orario scolastico che vigeva in presenza. Molti docenti hanno mantenuto la stessa modalità di fare lezione (in alcuni casi saltando anche la ricreazione), mentre altri hanno saputo intervallare il momento della spiegazione con attività da far svolgere in autonomia agli studenti, concedendo così anche delle brevi pause agli alunni con disabilità. Una classe, infine, ha chiesto alla docente di poterla aggiungere nel loro gruppo WhatsApp: è stato così possibile scambiare materiali per spezzare la monotonia (ad esempio audiolibri, link a film gratuiti da guardare, eccetera).

Un docente di sostegno nella scuola secondaria di primo grado ha spiegato che il suo interesse per il gruppo di lavoro era legato al desiderio di trarre spunti per il futuro. Il docente segue uno studente straniero con BES giunto da poco in Italia e privo di una dotazione tecnologica adeguata. Il docente ha purtroppo notato come i colleghi curricolari abbiano trovato nella DaD un'occasione per eliminare, almeno inizialmente, i problemi di gestione delle classi più difficili. I colleghi sfruttavano infatti l'opportunità di «ammutilire» gli studenti in modo autoritario, ma questo, sebbene sulle prime abbia funzionato, ha causato nelle settimane successive la dispersione scolastica degli studenti.

Buone prassi emerse

Le buone pratiche emerse dai due incontri sono state le seguenti:

- riduzione dell'orario, di tre ore al massimo al mattino (con interruzioni di 10-15 minuti tra un'ora e la successiva), e utilizzo del pomeriggio per lo svolgimento dei compiti;

- attivazione di percorsi mirati all’acquisizione di competenze informatiche di base per gli studenti stranieri;
- svolgimento di attività prevalentemente in piccoli gruppi (attraverso l’uso di learning app);
- utilizzo del software Araword per la CAA;
- uso di video che combinano la CAA con musica e PowerPoint per stimolare, soprattutto dal punto di vista sensoriale, gli studenti con disabilità;
- creazione di video animati con Animaker, di ebook, e di un sito online per collezionare i materiali realizzati dallo studente, che si focalizzano sullo sviluppo di competenze motorie e domestiche e contribuiscono all’aumentare la motivazione;
- ricorso a videolezioni e mappe concettuali;
- utilizzo di presentazioni multimediali realizzate con contenuti audio/video e immagini, learning apps, Wordwall, Emaze (in alternativa a PowerPoint);
- risorse relative al tema della classe ibrida e OER (*Open Educational Resources*);
- uso di videochiamate con Skype e/o WhatsApp;
- istituzione di «gruppi ricreazione» in cui alunni con disabilità si incontrano virtualmente con gli altri compagni per momenti ludici e creativi (condivisione di ricette di cucina scritte in CAA, realizzazione di video collaborativi...);
- utilizzo di OpenBoard;
- partecipazione della docente in un gruppo WhatsApp di classe, che le consente di inviare agli alunni materiali per spezzare la monotonia (audiolibri, link a film gratuiti da guardare...).

Capitolo settimo

Io comunico anche a distanza. La Comunicazione Aumentativa e Alternativa a scuola

- ▶ **Workshop:** G45
- ▶ **Coordinatori:** Fabrizio Corradi e Giuseppina Castellano
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) fa spesso uso di tecnologie. Nel contesto della didattica a distanza, gli alunni che utilizzano la CAA sono riusciti a continuare i loro progetti educativi? A partire dalla pratica clinico-educativa della CAA, il gruppo di lavoro ha analizzato i modi in cui si è affrontato il bisogno di continuità educativo-didattica dei bambini e ragazzi non verbali o parzialmente verbali in situazioni di disabilità complesse: nelle dimensioni sindromiche, nei disturbi del neurosviluppo e, in generale, in condizioni di comorbidità di patologie congenite e acquisite.

Questioni affrontate

Ai partecipanti era stato inviato un questionario redatto dai coordinatori del workshop per raccogliere dati sulle conoscenze relative alla CAA e sulle esperienze di ciascun partecipante, soprattutto durante il lockdown della primavera 2020. All'apertura dell'incontro i coordinatori hanno provveduto alle rispettive presentazioni e, di seguito, ogni partecipante ha presentato al gruppo la propria esperienza.

I partecipanti erano insegnanti, sia di sostegno che curricolari, più un educatore. La maggior parte di loro ha dimostrato di avere una conoscenza della CAA scarsa, oppure relativa a un solo caso; alcune persone hanno seguito corsi di formazione in merito o ne avevano sentito parlare durante le lezioni del corso di specializzazione.

Per quanto ci è stato dato conoscere, i progetti di CAA a scuola hanno continuato ad essere attivi anche durante il lockdown prolungato, quindi attraverso la didattica a distanza; in tutti gli altri casi, quelli riguardanti disabilità severe, sono stati interrotti e non riattivati. È stato riportato il caso di un bambino della scuola dell'infanzia che aveva acquisito alcune autonomie di base anche grazie alla CAA, ma che le ha perse completamente durante il periodo iniziale di chiusura della scuola, perché la famiglia non ha continuato ad applicare le stesse regole e indicazioni che le insegnanti erano riuscite a mettere in pratica così efficacemente.

I coordinatori del workshop hanno quindi reagito e discusso le questioni sollevate dagli interventi dei partecipanti, di seguito riassunte.

- La diffusione della CAA in Italia e l'importanza di mantenersi all'interno di un galateo digitale (Creative Commons, diritto d'autore e copyright) per limitare i danni della diffusione di materiali in simboli che si trovano soprattutto su Facebook. Uno dei principi della CAA, infatti, è che il materiale sia ideato e personalizzato su misura per lo specifico utente a cui è destinato. Per produrre materiali in CAA che possano essere generalizzabili occorre prevedere diverse modalità di uso e personalizzazioni possibili. Inoltre materiale in simboli pubblicabile — e quindi condivisibile — può essere prodotto solo con software Creative Commons, come ad esempio Arasaac. Sono stati dati in proposito i riferimenti su come

- scaricare il software Arasaac. L'inaccessibilità del materiale crea frustrazione e abbandono del progetto di CAA, danneggiando l'utente e la famiglia.
- Caratteristiche generali della CAA, ossia scopo e strategie iniziali finalizzate all'aumento della partecipazione attiva e all'inclusione. È stato illustrato l'uso di un ausilio molto semplice (VOCA) per dare voce a un bambino: per costruire, cioè, attività espressive in modo che anche il bambino con disabilità possa intervenire al pari degli altri compagni di classe.
 - A proposito degli ausili e delle tecnologie per la CAA, i coordinatori rilevano che purtroppo è molto diffusa, anche da parte delle ASL, la pratica di prescrivere ausili senza aver provveduto a sviluppare prima un programma di CAA che possa facilitare l'apprendimento delle funzioni comunicative. Nei casi riportati in questo workshop, gli insegnanti non sono mai stati coinvolti nella scelta di ausili e tecnologie e nel processo di comparazione tra diverse opzioni tecnologiche, quindi vi è stata una grave mancanza di metodo nelle équipes di professionisti. Spesso il ricorso alla prescrizione di dispositivi e tecnologie per la comunicazione non viene attivato da équipes di CAA, ma da soggetti che utilizzano altri approcci terapeutici e riabilitativi senza tener conto delle pratiche cliniche e dei principi propri della CAA.
 - Necessità di tradurre in formato digitale accessibile i contenuti relativi alla comunicazione e all'apprendimento. Dall'inizio della pandemia tutti i professionisti sanitari erano tenuti a garantire continuità nella presa in carico dei loro assistiti; che talvolta ciò non sia avvenuto è una grave inadempienza anche rispetto ai codici etici delle professioni sanitarie. Di concerto le équipes multiprofessionali avrebbero dovuto includere anche insegnanti e altri operatori nella rimodulazione dei progetti riabilitativi, quindi anche dei progetti relativi all'utilizzo della CAA. Occorrono competenze anche tecnologiche di base per trasformare contenuti cartacei o oggettuali in forma digitale, sia per l'apprendimento che per la comunicazione e il gioco.

Buone prassi emerse

Durante l'incontro sono stati forniti alcuni riferimenti da parte dei coordinatori.

- Il link da cui è possibile scaricare il software Creative Commons Arasaac (*Aragonese Centre for Augmentative & Alternative Communication*).
- L'uso di un ausilio molto semplice (VOCA) per dare voce a un bambino: per costruire, cioè, attività espressive in modo che anche il bambino con disabilità possa intervenire al pari degli altri compagni di classe.
- Il Passaporto di CAA. È stato mostrato il Passaporto di CAA di una bambina, che raccoglie tutte le informazioni necessarie a illustrare le sue caratteristiche. Il Passaporto viene redatto, in accordo con i genitori, in forma narrativa, come se la bambina parlasse in prima persona: come comunico, cosa mi piace, cosa non mi piace, cosa so fare e come devo essere aiutata... Questo tipo di materiale può essere sviluppato e discusso senza difficoltà proprio utilizzando la teleriabilitazione, con la partecipazione dei genitori, dei professionisti e degli insegnanti. Vengono illustrati in modo semplice e *friendly* il Funzionamento Adattivo della persona non verbale o parzialmente verbale, le sue preferenze e le sue necessità.
- Il Libro Parlante in CAA. Con il semplice utilizzo di PowerPoint può essere costruito un racconto che il bambino e il genitore possono leggere insieme; lo si può anche inviare via mail, in modo che il bambino possa rileggerlo più volte. Si tratta non di tradurre in simboli un testo, ma di rendere accessibile la lettura di un racconto graficamente, anche ricorrendo ad animazioni ed effetti multimediali. In pratica, grazie alla teleriabilitazione si può utilizzare il «Visual Scene» come approccio utile a sostenere la comprensione verbale e l'apprendimento di simboli, anche nuovi, in relazione alle fasi del racconto. PowerPoint si presta all'uso combinato di altri software, come ad esempio Epico, per la lettura di testi con sintesi vocale: tale approccio è utile nella preparazione di ipertesti, di mappe concettuali di un argomento o di presentazioni in vista di esami. È inoltre possibile utilizzare questo approccio per la Lavagna Multimediale (LIM) in classe; possono essere associate periferiche specifiche per facilitare l'esposizione dell'argomento in autonomia da parte dello studente con disabilità. I coordinatori del workshop hanno mostrato tutti questi esempi e fornito indicazioni per siti open source da cui scaricare effetti multimediali come file audio.
- Percorsi formativi in CAA in Italia. I coordinatori del workshop hanno fornito indicazioni sul sito ufficiale della International Society for Au-

gmentative and Alternative Communication in Italia¹ per orientarsi nella ricerca di corsi di formazione riconosciuti sulla base delle linee guida internazionali.

¹ www.isaacitaly.it (consultato il 10 gennaio 2021).

Capitolo ottavo

Allenare le funzioni esecutive «a distanza»: una sfida possibile

- ▶ **Workshop:** G34 e 34bis
- ▶ **Coordinatrice:** Angela Pasqualotto
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Le funzioni esecutive (FE), ossia tutti quei processi cognitivi come ad esempio memoria, pianificazione e inibizione, sono fondamentali per lo svolgimento di compiti complessi e sono alla base dello sviluppo adeguato del bambino. Obiettivo dell'incontro è stato ragionare assieme sugli strumenti a disposizione per un loro efficace potenziamento.

Questioni affrontate

La coordinatrice ha iniziato l'incontro ricordando che le funzioni esecutive sono utilizzate in situazioni molto diverse tra loro:

- apprendimento di nuove azioni;
- azioni che implicano pianificazione e *decision making*;
- azioni in cui è necessario correggere gli errori;
- comportamenti nuovi che richiedono l'esecuzione di una nuova sequenza di azioni;
- azioni difficili o pericolose;
- attività in cui è necessario un costante monitoraggio del proprio comportamento;
- azioni in cui bisogna superare forti risposte abituali.

Il gruppo di lavoro ha discusso le modalità più opportune per potenziare le funzioni esecutive, in particolare attraverso presentazioni PowerPoint. Si sono illustrati vari esercizi finalizzati ad allenare e irrobustire le funzioni esecutive attraverso strumenti di uso semplice. Nello specifico, i docenti partecipanti si sono confrontati su come indurre nei bambini e nelle bambine un miglioramento su fronti molto diversi tra loro, facendo in particolare riferimento a:

- attenzione, in particolare nella componente visuo-spaziale;
- memoria a breve termine e di lavoro;
- inibizione;
- flessibilità cognitive.

La coordinatrice ha anche presentato alcuni comportamenti ricorrenti in bambini/e con deficit delle funzioni esecutive (figura 8.1).

Dalla discussione è emersa la possibilità di mettere in relazione il potenziamento delle funzioni esecutive con l'allenamento di altre competenze, in particolare di quelle linguistiche (ad esempio vocabolario ricettivo ed espressivo). Le attività presentate durante il lavoro di gruppo sono state pensate per partecipanti con una comprensione linguistica di un bambino di circa 7-8 anni. Gli insegnanti/educatori partecipanti si sono confrontati anche sulle strategie per modificare le attività in modo da svolgerle individualmente, oppure in piccoli gruppi, o ancora con l'intera classe.

Si sono segnalate soluzioni per individuare stimoli e modalità di risposta più adatti alle caratteristiche dei singoli bambini, come ad esempio l'uso della CAA per i bambini non verbali o con gravi difficoltà linguistiche.

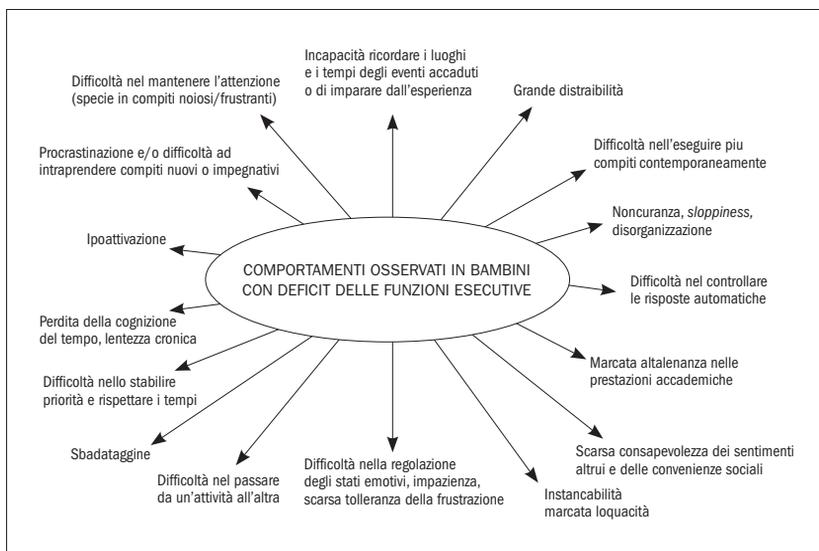


Fig. 8.1 Comportamenti osservati in bambini con deficit delle FE.

Buone prassi emerse

Le buone prassi raccolte durante il laboratorio sono le seguenti.

- Il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione dell'Università di Trento organizza spesso iniziative di formazione aperte a insegnanti, psicologi, logopedisti e altri professionisti del settore.¹
- *Skies of Manawak*, un videogioco per stimolare in modo divertente le capacità cognitive di base (attenzione, percezione e memoria), indispensabili per lo sviluppo di capacità più complesse, quali apprendimento, ragionamento e consapevolezza.

¹ Link utili: <http://www.odflab.unitn.it/>, <https://www.facebook.com/ODFLab> (consultati il 10 gennaio 2021).

- È stata suggerita la lettura del libro di Margherita Orsolini *Pensando si impara*.²
- È stato anche segnalato il cosiddetto «Metodo Benso», che mira a potenziare in modo integrato le componenti di attenzione ed esecutive, gli apprendimenti complessi (lettura, scrittura, calcolo) e le funzioni sottostanti (linguaggio, visuo-percezione).³

Nel gruppo di lavoro sono state fornite anche alcune raccomandazioni.

- Ogni volta che si osservano forti difficoltà in un'attività è consigliato ripeterla, o utilizzare versioni simili, a distanza di una settimana.
- L'allenamento per essere efficace deve essere intensivo e mirato. In un primo periodo si consigliano, pertanto, esercizi di potenziamento delle FE per due/tre ore a settimana, meglio se distribuite su più giorni.
- L'allenamento deve essere di tipo adattivo: deve cioè essere sfidante ma non eccessivamente difficile, per non generare frustrazione nel bambino.
- Grande attenzione deve essere dedicata agli aspetti emotivi e motivazionali, ad esempio valorizzando le risposte corrette, permettendo l'autocorrezione in caso di errore, evidenziando ciò che di positivo abbiamo osservato nel bambino.
- Occorre lavorare sulla metacognizione: alla fine dell'attività è fondamentale stimolare una riflessione metacognitiva sulle strategie utilizzate per l'allenamento. Ad esempio si può chiedere: che cosa ti ha aiutato a ricordare? Che cosa è stato più difficile ricordare?
- È importante stimolare anche una riflessione sull'utilità dell'allenamento.

² M. Orsolini, *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

³ <http://www.metodobenso.com> (consultato il 10 gennaio 2021).

Capitolo nono

Sostenere lo sviluppo di autonomia e autodeterminazione attraverso la DaD nella scuola primaria

- ▶ **Workshop:** G17 e G17bis
- ▶ **Coordinatore:** Heidrun Demo
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 3 (insegnanti di scuola primaria)

Obiettivi

«Imparare a fare da soli» non è facile, «imparare a scegliere» ancora meno: la Didattica a Distanza è in questo senso una palestra interessante, purché sia attrezzata con strumenti efficaci. Nel gruppo di lavoro sono state esaminate le difficoltà incontrate dagli insegnanti e si sono condivise diverse buone pratiche, idee e proposte per sostenere le bambine e i bambini delle scuole primarie in questa difficile stagione.

Questioni affrontate

Il workshop ha preso avvio da una riflessione sulla DaD, sul potenziale e sulle sfide che questa offre per quanto riguarda lo sviluppo di autonomia e autodeterminazione di tutte le bambine e i bambini, con una particolare attenzione agli alunni con disabilità. Da un lato, il potenziale per lo sviluppo di autonomia consiste nel fatto che bambine e bambini sono a casa e possono/devono imparare a organizzarsi con maggiore autonomia per svolgere le attività proposte dalle insegnanti. Dall'altro lato, le attività scolastiche richiedono un dialogo più serrato e la condivisione di intenti con le famiglie, le quali spesso mediano l'uso di device per le lezioni sincrone e l'accesso ai materiali predisposti dalla scuola. Inoltre, in alcune bambine e alcuni bambini con disabilità la perdita della routine quotidiana ha prodotto un forte disorientamento, con notevoli peggioramenti proprio rispetto alle autonomie acquisite.

Nella discussione è stato evidenziato come l'adozione di nuovi canali comunicativi, quelli mediati dalle tecnologie, abbia in alcuni casi creato nuove barriere agli alunni con disabilità, che in questa situazione inedita hanno faticato a mantenere le autonomie conquistate nel contesto della presenza in classe in termini di comunicazione e relazioni. Le insegnanti hanno impiegato del tempo per conoscere e analizzare le diverse possibilità tecnologiche a disposizione e individuare i canali più adatti e più efficaci. In alcuni casi questi mezzi sono diventati utili facilitatori: ad esempio, un bambino con un tono di voce molto basso, che aveva difficoltà a intervenire in classe in presenza, ha potuto beneficiare dell'amplificazione del microfono del pc nelle conversazioni in videochiamata. Anche il cambiamento di setting, con il passaggio dalla situazione di grande gruppo della classe a quella più intima dell'ambiente domestico, sembra aver prodotto effetti differenziati: per alcuni si è rivelato un ostacolo che ha influenzato negativamente la motivazione; per altri studenti, invece, l'utilizzo dei device ha avuto un effetto positivo e ha contribuito a un aumento dell'attenzione e della capacità di organizzarsi.

Più volte e da diversi punti di vista è stato toccato il tema della collaborazione, mettendo al centro della discussione l'importanza della rete dell'inclusione. In primo luogo si è parlato della collaborazione con la famiglia, che richiede uno sforzo in termini di comunicazione. Come per gli alunni, anche per le famiglie gli strumenti adottati sono stati diversi: dalle newsletter

alle riunioni in Zoom, fino alle telefonate e ai messaggi in WhatsApp. In particolare non è stato semplice stabilire una comunicazione efficace con le famiglie non italofone. Caso per caso, insegnanti e genitori si sono accordati sul tipo di supporto da dare a bambine e bambini. Talvolta si è trattato di un supporto di tipo «strumentale», che consentiva di connettersi e di orientarsi fra i materiali messi a disposizione; in altri casi di un supporto più di tipo «didattico», di affiancamento dei bambini durante lo svolgimento delle attività. Nei riguardi di questo secondo tipo di supporto alcuni insegnanti hanno mostrato una certa cautela: la collaborazione dovrebbe evitare di tradursi in un'inversione di ruoli che rischia di accentuare le disuguaglianze.

La collaborazione fra insegnanti curricolari e di sostegno si è confermata centrale: è grazie a questa che, anche in situazione di DaD, si riesce ad assicurare la piena partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività della classe. Sono state inoltre citate forme di collaborazione più estese, ad esempio con le forze dell'ordine, che hanno consegnato a casa degli alunni «irraggiungibili» le tecnologie e i materiali utili a proseguire il percorso.

Si è discusso infine il tema della difficoltosa ricerca di una continuità in una fase di profondo cambiamento delle abitudini quotidiane. Per molti docenti la sfida è stata far ritrovare alle bambine e ai bambini quegli elementi di base che caratterizzavano i loro processi di apprendimento a scuola. Gli insegnanti si sono anche sforzati di rimettere a fuoco ciò che era davvero essenziale nel loro lavoro a scuola, per cercare di rimetterlo al centro anche nel nuovo contesto della DaD.



Fig. 9.1 Nuvole di parole generate nel corso dell'incontro G17.

Buone prassi emerse

È stata sottolineata la ricchezza di canali attraverso i quali la scuola è potuta rimanere in costante contatto con gli alunni e le loro famiglie. Gli insegnanti hanno di volta in volta valutato pregi e difetti degli strumenti di comunicazione a distanza, scegliendo quelli che assicuravano una massimizzazione delle potenzialità di dialogo in situazioni specifiche anche molto diverse tra loro: si è così utilizzata in modo flessibile una vastissima gamma di strumenti, dalle newsletter alle riunioni in Zoom, fino alle semplici telefonate e ai messaggi vocali su WhatsApp.

Capitolo decimo

Come curare e promuovere l'autonomia delle persone con disabilità intellettiva in tempi di Covid-19 (e anche dopo)

Infanzia e primaria

- ▶ **Workshop:** G4 e G4bis
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegnati
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 8

Obiettivi

Il workshop si è incentrato su una discussione collegiale delle situazioni problematiche connesse all'autonomia degli allievi e sulla condivisione di buone prassi.

Questioni affrontate dal G4

Durante l'incontro gli insegnanti hanno potuto prendere parola e parlare del loro lavoro, in particolare delle trasformazioni che ha subito in questo periodo. Di seguito vengono riportate delle testimonianze relative ad alcuni casi, emblematici per la delicatezza delle tematiche coinvolte.

- Rosy è docente di sostegno di un bambino con sindrome di Down di tre anni. La famiglia è molto collaborativa e Rosy dialoga attivamente con le colleghe curricolari di sezione; si alternano momenti di didattica per tutta la sezione e chiamate dirette che guidano il bambino nel lavoro da svolgere in autonomia. Si è lavorato sempre seguendo il «doppio binario» della classe e delle attenzioni specifiche per i bisogni dell'alunno, di cui si occupava la docente di sostegno.
- Mariangela, docente di classe terza di una scuola primaria, lavora con un bambino con disabilità intellettiva lieve, ma inserito in un contesto familiare di notevole criticità. Il bambino è stato in carcere con la mamma e vive una situazione di grande complessità e fragilità. Mariangela lavora in sinergia con educatori domiciliari e usa strumenti basilari come WhatsApp. La docente dichiara che sta assistendo a una sorta di regressione: l'autonomia dell'alunno è molto ridotta. In questo momento il team dedica meno attenzione agli apprendimenti e si concentra maggiormente sulla relazione, difficile e complessa.
- Daniela, maestra di Torino, segue due bambini, di cui uno con autismo, che non collabora. Nell'ambiente familiare il bambino ha solo la mamma, che ritiene la DaD non adeguata e ha quindi alzato un muro. Le docenti, anche quelle curricolari, mandano video diretti esclusivamente all'alunno. Ad esempio, visto che il bambino ama dipingere, la maestra gli ha mandato formine di gesso da fare, ma la mamma ha rifiutato. La madre ha anche rifiutato l'educatore a casa, perché preferisce che il ruolo dell'educatore sia legato a uscite sul territorio. L'altra alunna di Daniela ha una disabilità intellettiva, è collaborativa e lavora anche individualmente con l'insegnante.
- Mina, docente di sostegno della scuola dell'infanzia, afferma che con la collega c'è un intenso confronto e che sono solite fare videochiamate con il bambino che seguono. Il bambino ha perso la nonna per Covid-19. Le docenti hanno deciso in primo luogo di osservare come stava il bambino, che in questa fase non è molto collaborativo.
- Cristina è maestra di sostegno di un bambino della scuola primaria. Nonostante l'entusiasmo iniziale dimostrato per i messaggi via WhatsApp, quando il bambino si è reso conto che oltre ai saluti c'era del lavoro da fare la situazione si è complicata. Inoltre, la famiglia non è sempre disponibile.

I principali aspetti di criticità emersi rinviano a sei macroquestioni.

1. Come lavorare con famiglie che non collaborano?
2. Come affrontare le difficoltà legate a possibili regressioni?
3. Come rispondere ai bisogni legati alla DaD con colleghi non collaborativi?
4. Si incontrano grandi difficoltà nelle attività in sincrono, anche perché la dirigente scolastica ha paura di violare la privacy; come fare?
5. I docenti devono spesso reinventare il loro lavoro, metterlo in discussione e caratterizzarlo per una didattica della prossimità. Quel che davvero conta è la loro presenza.
6. Nella DaD i rapporti di forza sono cambiati: non si sa bene quando entrare nelle case delle famiglie e con quali modalità.

Questioni affrontate dal G4bis

- Carmen lavora con bambini che hanno grandi difficoltà comunicative, che non parlano e non scrivono. Nella DaD, per avere un punto di contatto con loro, ha usato strumenti come la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa; **si veda anche il resoconto del G45 al cap. 7**). Grazie a questo momento di calma e di rapporto uno a uno, Carmen è riuscita a dedicarsi completamente all'allievo e alle sue esigenze. Ciò ha permesso all'alunno di crescere e di sentirsi più sicuro e questa scelta ha portato i suoi frutti. Carmen afferma di aver rispettato i tempi dello studente, creando due ambienti paralleli: uno in cui interagiva con il resto della classe e uno in cui aveva un rapporto mirato ed esclusivo con l'insegnante. Il bambino si è dimostrato più autonomo e sicuro, almeno nella dimensione digitale. Carmen ha anche creato un piccolo gruppo con tutte le persone di riferimento del bambino (alcuni compagni — con e senza disabilità —, educatrici e docenti di sostegno), che si è occupato soprattutto della dimensione relazionale e di compagnia.
- Tamara lavora come docente in una «scuola potenziata», sita in una scuola statale. I bambini sono gravissimi e quando in queste classi gli alunni sono in presenza c'è un ottimo livello d'inclusione, perché tutti i bambini della scuola possono accedervi e sono previste continue attività. Purtroppo con la DaD tutto si è bloccato: sia perché mancavano pc e

device, sia per la gravità degli alunni. Di fatto il team di insegnanti ha cercato di coinvolgere gli studenti con disabilità in tutti i modi, usando anche il telefonino del docente. Tamara afferma che nella sua scuola si lavora molto sulle autonomie, ma di fatto il suo lavoro, come quello dei colleghi, si è orientato soprattutto sul supporto psicopedagogico alle famiglie. Ad esempio, sono state inviate alcune ricette di CAA, ma solo in alcuni casi i bambini hanno potuto utilizzarle. Quando l'alunno con disabilità non ha avuto il sostegno delle famiglie, di fatto lo si è perso. Tamara racconta inoltre che per due degli alunni in questione questo è l'ultimo anno e che gli insegnanti non avranno modo di salutarli in presenza, il che rappresenta un grande limite per una scuola come la sua. Tamara afferma di sentirsi molto delusa.

- Maria Concetta si occupa di visitare le scuole in cui sono presenti alunni ciechi e ipovedenti. Non è una docente, ma un'educatrice esperta e specializzata in questo specifico campo: si occupa di individuare strade possibili per l'inclusione dei ragazzi con disabilità visive. Afferma che con la DaD il computer è diventato improvvisamente uno strumento non più discriminante, in quanto usato da tutti. Chi invece non conosceva ancora gli strumenti informatici ha incontrato maggiori difficoltà, perché il periodo di transizione è stato lungo e senza il sostegno della presenza. La DaD ha dunque avuto esiti in alcuni casi positivi, in altri molto negativi.

Molti dei docenti presenti nel gruppo hanno lavorato con alunni con disabilità grave e gravissima: per queste professionalità non è stato possibile ottenere grandi aiuti, perché famiglie e contesti abitativi non sempre riescono a essere di supporto e a rispondere alle esigenze dei bambini. Si è inoltre toccato il tema dell'educazione affettiva ed emotiva e dei comportamenti adatti per favorirla.

I principali aspetti di criticità emersi possono essere sintetizzati in tre macroquestioni.

1. Con i gravi e gravissimi non si è potuto lavorare bene. Alcuni sono rimasti soli. In particolare, con i bambini con autismo è stato impossibile curare le autonomie a distanza.
2. Senza il supporto delle famiglie non esiste DaD.

3. Per i bambini con disabilità il contatto reale è spesso il modo più efficace, se non l'unico, di apprendere. Purtroppo molti bambini con disabilità sono stati dimenticati da compagni e docenti.

Buone prassi emerse

Nel corso dei due incontri sono state proposte diverse soluzioni per favorire la promozione dell'autonomia negli allievi. A tal proposito si segnalano i seguenti spunti.

- Il doppio binario è necessario per un intervento di qualità: ci dev'essere la presenza sia dei docenti di classe sia di quelli di sostegno.
- Occorre lavorare su autonomie familiari e personali, partendo dalle passioni dei bambini.
- È opportuno rispettare spazi e tempi legati a situazioni diverse, anche in presenza di eventi luttuosi.
- Prestiamo attenzione al tipo di comunicazione che mettiamo in atto con le famiglie, in modo da costruire rapporti di fiducia.
- Una docente di scuola dell'infanzia e il suo team hanno realizzato un sito internet Google, «Risorse digitali per la scuola dell'infanzia», nel quale i docenti hanno caricato letture di libri e attività creative. Attualmente stanno strutturando una vera e propria routine utile per i genitori, con molte risorse, tra cui, ad esempio, consigli utili su come creare la colla, le tempere, eccetera. Il sito prevede anche un supporto da parte dei docenti. Ogni mattina la maestra manda ai rappresentanti l'elenco delle attività e i link. I link girano nei gruppi dei genitori e ogni finesettimana i rappresentanti condividono i lavori fatti dai bambini. In questo modo ogni sezione riesce a monitorare chi e quanto sta lavorando. C'è una documentazione delle attività realizzate, in modo che si possano contattare le famiglie meno collaborative.
- È indispensabile sia la collaborazione tra colleghi che con le famiglie. Questa è la vera chiave dell'inclusione: l'unione fa la forza. In alcuni casi può rivelarsi efficace il ruolo misto del docente di sostegno: alcuni giorni della settimana il docente sta in classe, in altri si dedica più direttamente al/la ragazzo/a con disabilità.

- Provvedere alla creazione di chatroom dedicate a momenti d'incontro, di svago, senza didattica.
- Dove possibile è stato fatto un monitoraggio dei device e la scuola ne ha forniti alcuni a chi non ne possedeva.
- Si segnala un sito internet molto utile: <http://sovrazonalecaa.org/risorse-per-affrontare-insieme-questi-giorni-sospesi/>.¹
- Si può lavorare sull'autonomia affettiva sin dalle prime classi; è soprattutto necessario che essa non sia delegata completamente a un solo docente (spesso di sostegno).

Secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G9 e G9 bis
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegnati
- ▶ **Numero di partecipanti:** 12 + 6

Obiettivi

Nel workshop si è discusso collegialmente delle situazioni problematiche connesse all'autonomia degli allievi che frequentano le scuole secondarie di primo grado e si sono condivise alcune buone prassi nel campo dell'inclusione.

Questioni affrontate dal G9

I partecipanti al gruppo si sono mostrati collaborativi e molto interessati a condividere riflessioni e ad ascoltare il pensiero altrui. I docenti partecipanti erano per la maggior parte insegnanti di sostegno, ma erano presenti anche due educatori. Fin dall'inizio gli interventi si sono concentrati

¹ Consultato il 10 gennaio 2021.

sulle potenzialità della DaD, senza dimenticarne i possibili rischi. I temi maggiormente affrontati sono stati: il rapporto con le famiglie, il concetto di autonomia, le potenzialità di questo momento di pandemia, i rischi legati all'isolamento sociale.

Si riportano, a titolo esemplificativo, alcuni interventi che hanno sollevato riflessioni e criticità particolarmente interessanti.

- Michela, educatrice, lavora sia a scuola sia a domicilio. Si confronta spesso con le insegnanti curricolari e di sostegno sul tema dell'autonomia. Al momento sta riuscendo ad avere alcune ore di lavoro specifiche con il ragazzo con il quale lavora. Michela ha notato, per un verso, una crescita esponenziale delle autonomie, soprattutto legate al virtuale e all'uso del computer; dall'altro invece ha potuto osservare che manca il supporto della routine quotidiana e che il ragazzo che segue ha difficoltà nel rispettare gli orari.
- Paola racconta: «Il ragazzo con il quale lavoro — straniero, con tratti autistici, insomma una situazione molto complessa —, grazie a questo momento di distanza ha avuto una crescita che non mi aspettavo. Ha dimostrato una grande facilità nell'uso delle tecnologie e soprattutto ha trovato un contesto educativo che si è adattato ai suoi bisogni, il che gli ha permesso di essere sereno e di crescere bene in questo momento. Conosce l'orario, accende il video e inizia l'incontro con un messaggio verbale, che per lui è veramente molto. La principale difficoltà emersa riguarda il mantenimento dei rapporti con i compagni di classe. Per superare questo problema le docenti hanno creato dei piccoli gruppi di lavoro pomeridiani, nei quali il ragazzo si collega e riesce ad avere un piccolo ruolo, che lo rende attivo e in contatto con i pari».
- Simona: «Sono docente di sostegno. Credo che nella DaD sia assolutamente da incrementare la dimensione relazionale. Deve essere coltivata, curata, perché il rischio è che ci sia un isolamento dei più fragili. Dobbiamo trovare coordinate nuove, tradurre in attività specifiche a distanza quello che facevamo in presenza fino allo scorso anno. Per fare questo possiamo sfruttare strumenti digitali, utili per promuovere attività cooperative e anche momenti di incontro tra ragazzi».
- Vincenzo: «Per promuovere inclusione e autonomia serve la presenza dei docenti curricolari. Il fatto che all'incontro odierno siano presenti

solo insegnanti di sostegno la dice lunga. Dobbiamo uscire dalla logica della delega che affida tutte le responsabilità, anche quelle progettuali, all'insegnante di sostegno. Dobbiamo cercare di lavorare per promuovere le autonomie in ambito digitale, perché questa può essere una grande opportunità di crescita. Credo che la DaD debba entrare in maniera ordinata e strutturata nella scuola di tutti i giorni».

- Susanna: «Sono un'educatrice e in questo momento sto vivendo una situazione molto difficile. Le ore non ci sono state riconosciute e ci è stato chiesto di seguire i ragazzi a titolo gratuito. Seguo un ragazzo che non parla ed è molto difficile promuovere la dimensione relazionale senza interagire in presenza. Anche se il ragazzo stava iniziando un percorso di comunicazione tramite tablet, ora questo si è interrotto. La famiglia non lo segue, il gruppo classe non lo ha integrato mai veramente. La situazione è molto complessa, il ragazzo è sempre più isolato. Purtroppo, dobbiamo dirlo, i ragazzi che hanno situazioni complesse alle spalle (disabilità severa, famiglia non collaborativa, svantaggio sociale) sono i veri abbandonati».

Sono inoltre emerse tre questioni problematiche di carattere generale.

1. Le famiglie rischiano di essere eccessivamente sotto pressione e non sempre si dimostrano collaborative. Un alunno che non ha il sostegno della famiglia, in questo momento, corre un forte rischio di isolamento e di esclusione.
2. Bisogna distinguere tra apprendimento didattico e apprendimento sociale. Il rischio è che con la DaD si smetta di crescere insieme, a contatto gli uni con gli altri.
3. La didattica a distanza rischia di far perdere le routine, così preziose per alunni con disabilità, soprattutto per quelli con autismo.

Tuttavia, la DaD può essere anche vista come un canale di comunicazione inedito per molti alunni con disabilità, anche gravi. La didattica a distanza ha infatti permesso di organizzare momenti di approfondimento dedicati all'alunno con disabilità e questo ha prodotto benefici, in particolare con coloro che hanno problemi a livello relazionale. Si auspica dunque un mantenimento della didattica a distanza anche una volta che si sarà ritornati alla quotidianità scolastica.

Questioni affrontate dal G9bis

Gli insegnanti partecipanti al secondo incontro hanno condiviso le proprie esperienze riguardo al tema affrontato.

- Gianni è un educatore alle prime armi e gli piacerebbe capire come lavorare sull'autonomia, soprattutto nei casi di persone con disabilità. Per Gianni autonomia significa libertà: ogni persona può essere autonoma, ma ha bisogno di un contesto che la sostenga. Ha lavorato con due ragazzi, di cui uno con sindrome di Down. Lavorando con persone così diverse, Gianni ha capito quanto variegata e differenti possano essere le autonomie. In questi casi il lavoro è più difficile: servono tempo e tanta fiducia. Con l'emergenza ha smesso di lavorare e questo non gli ha permesso di curare la dimensione dell'autonomia.
- Alessandra è docente di sostegno da venticinque anni e quest'anno ha lavorato in una situazione di grande complessità. La ragazza che segue ha un'epilessia gravissima, con forte disabilità intellettiva. In questo momento l'autonomia ha un valore strategico, ma la ragazza ha avuto alti e bassi. Grazie alla famiglia si è riusciti a lavorare e a intervenire su alcuni ambiti specifici, come ad esempio l'uso del pc e la gestione di alcune routine.
- Roberta è una docente curricolare, anche se per diciassette anni è stata insegnante di sostegno. Afferma di essere stata tra le prime a buttarsi nella DaD, andando anche contro molte colleghe che si limitavano a distribuire compiti attraverso il registro elettronico. Nella sua classe hanno organizzato da subito piccoli gruppi, e questo ha permesso di lavorare bene e con una modalità nuova. Hanno inoltre lavorato all'integrazione fra più risorse (video, PPT, siti internet specializzati). La docente afferma che la didattica a distanza è «di vicinanza» quando si ha la famiglia come alleata e «di lontananza» quando gli alunni non hanno famiglie in grado di supportare le loro necessità.
- Renata ha avuto esperienze molto diverse. È una docente curricolare, prestata al sostegno in quanto precaria. Ha seguito una ragazza che ha tratto beneficio e giovamenti dallo stare in casa e un alunno che ha incontrato invece grandi difficoltà. Grazie alla collaborazione della mamma della ragazza e degli educatori (quando si sono attivati), nel primo caso Renata

ha visto miglioramenti decisivi nell'autonomia soprattutto nell'uso degli strumenti. Una nota negativa è l'atteggiamento di molti docenti curricolari, che in molti casi hanno completamente dimenticato gli studenti con disabilità. Una ragazza non certificata e straniera è stata «persa» per due mesi. «Quando la coordinatrice l'ha chiamata ha pianto molto, si è sfogata, ma la lunga assenza non le ha impedito di rientrare, anche se in punta di piedi, nelle nostre classi».

Dalle riflessioni emerse durante il workshop emergono inoltre le tre maggiori criticità.

1. Dall'inizio dell'emergenza Covid molti educatori non hanno potuto lavorare: i loro ragazzi sono rimasti soli.
2. Gli studenti che non hanno avuto una famiglia in grado di sostenerli si sono persi (e questo ha riguardato i ragazzi con o senza disabilità).
3. I docenti curricolari hanno spesso completamente abbandonato, delegandola al docente di sostegno, la gestione dei rapporti con i ragazzi e le ragazze con disabilità.

Buone prassi emerse

Al fine di ridurre il gap tra apprendimento didattico e apprendimento sociale si rende necessario adottare le seguenti buone prassi.

- Abbinare due forme di apprendimento, alternando i momenti in compagnia dei pari con altri trascorsi solamente con il docente di sostegno. A tal proposito, si sono realizzate delle «classi virtuali» dedicate al gioco, sotto la supervisione di un docente, con lo scopo di curare la socializzazione tra compagni. Lavorare sull'autonomia significa infatti costruire, giorno dopo giorno, pezzetto dopo pezzetto, una strada che porta verso una visione comune. È bene dunque anche nei casi di maggiori difficoltà prevedere almeno 15 minuti al giorno insieme ai compagni di classe.
- La divisione della classe in piccoli gruppi permette di seguire meglio tutti gli alunni, sia per quanto riguarda la didattica che l'autonomia.

- Utilizzare un diario di bordo (oppure un calendario comune) nel quale gli orari e i giorni risultino chiari e condivisi, e fornire una breve sintesi di quanto è stato fatto nella lezione.
- Integrare diversi strumenti, in modo da rendere maggiormente attivi e protagonisti tutti gli alunni.
- Si segnala inoltre che la presenza di educatori attivi già prima del Covid-19 ha assicurato un contesto maggiormente inclusivo anche durante la quarantena.

Secondaria di secondo grado

- ▶ **Workshop:** G14 e G14bis
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegnati
- ▶ **Numero di partecipanti:** 5 + 4

Obiettivi

Per le persone con disabilità, soprattutto se intellettiva, il passaggio all'autonomia è strategico per lo sviluppo del progetto di vita. Il gruppo di lavoro ha riflettuto su che cosa si intende per autonomia e su come realizzarla, tenendo in considerazione le caratteristiche specifiche di ciascuna persona e il contesto in cui vive. In ogni incontro sono state condivise strategie e buone prassi utili a curare la dimensione dell'autonomia personale e sociale.

Questioni affrontate dal G14

Nel corso del workshop gli insegnanti hanno condiviso la loro esperienza in merito alla promozione dell'autonomia nella scuola secondaria di secondo grado. Di seguito si riportano alcuni racconti.

- Diletta afferma: «Secondo me il tema dell'autonomia è centrale. Penso a come saranno i ragazzi una volta terminata la scuola e mi piacerebbe che avessero una vita vicina alla normalità, per quanto possibile. Spesso però famiglie e colleghi non capiscono quanto sia indispensabile intervenire su questi aspetti e si sostituiscono ai ragazzi».
- Graziella invece segnala il problema del giusto dosaggio del sostegno ai lavori dei ragazzi. «A volte tendiamo ad aiutare troppo, altre troppo poco. Come capire quando e come intervenire?».
- Tiziana è una docente formatrice e lavora nel CTS di Imperia. Anche grazie a un questionario proposto, Tiziana è consapevole del fatto che le criticità in questo momento sono molte: i rapporti con gli studenti con una disabilità considerata grave o gravissima (per i quali serve sempre un referente), la mancanza di dispositivi e di conoscenza degli stessi, l'assenza di un rapporto significativo tra docente di sostegno e alunno con disabilità certificata.
- Cristina è docente di sostegno in un liceo delle scienze umane e si è iscritta all'incontro perché crede che il tema dell'autonomia sia forse il più importante quando si lavora con studenti con disabilità grave, soprattutto nella logica del progetto di vita, che in questo momento è il vero punto debole. I genitori infatti non riescono neanche a immaginare un futuro extrascolastico. Cristina afferma inoltre che «dal prossimo anno punteremo molto sul percorso di PCTO» (ex alternanza scuola/lavoro).

Dai racconti dei partecipanti emergono le seguenti criticità.

- Non sempre i genitori riescono a rendersi conto dell'importanza cruciale del progetto di vita per i loro figli.
- Le autonomie sono scarsamente considerate dai docenti curricolari. Più in generale, spesso i docenti curricolari non si preoccupano degli alunni con disabilità; in alcuni casi non hanno nemmeno chiesto loro notizie.
- La presenza dei genitori alle lezioni di DaD può creare molte difficoltà, anche dal punto di vista relazionale.
- Le famiglie non sempre hanno dispositivi per fruire della DaD.
- Solo di rado i ragazzi con disabilità stabiliscono spontaneamente rapporti significativi con i pari.

Questioni affrontate dal G14bis

Il gruppo di lavoro è stato avviato dando spazio alle esperienze di ciascun partecipante.

- Giannella è referente CTS per nuove tecnologie e disabilità della provincia di Sassari ed è docente di scienze naturali, ma ha lavorato spesso anche nelle scuole secondarie di primo grado. Dal 2002 ha scelto di dedicarsi al sostegno. Ha approfondito il tema dell'inclusione sin dall'inizio dei suoi studi e questo l'ha aiutata a scegliere il lavoro sull'inclusione. A suo avviso, al fine di promuovere una dimensione inclusiva è necessario lavorare sulla documentazione delle esperienze e sulla relativa socializzazione, affinché si esca dalla dimensione personalistica dell'inclusione e si faccia rete. La rete è la chiave per lo sviluppo dell'autonomia scolastica.
- Fiammetta è docente di sostegno in Piemonte. A suo avviso il problema principale per lo sviluppo dell'inclusione è il ruolo dei docenti curricolari, che nella sua esperienza risultano completamente assenti. Durante il lockdown della scorsa primavera Fiammetta non ha potuto lavorare bene sulle autonomie perché non ha potuto contare sulla collaborazione di molte famiglie.
- Rocco è solo al secondo anno di lavoro sul sostegno. Nelle esperienze da lui fatte finora, le scuole secondarie di secondo grado sono poco inclusive, ma ultimamente si è riscontrata un'esplosione di iscrizioni. Il docente si chiede se questo sia dettato dalla volontà di includere o se non sia una scelta opportunistica di moltiplicazione delle classi. La sua esperienza è nel complesso piuttosto negativa.
- Stella afferma che, grazie al lockdown, ha potuto dedicarsi molto alle autonomie della studentessa con la quale lavora. È stata un'esigenza della ragazza, che ha finalmente cercato in lei un aiuto, mentre prima lo rifiutava per vergogna. Nel momento in cui l'alunna ha avuto bisogno di capire come ci si connetteva e come si usavano le piattaforme, ha trovato nella docente una persona in grado di aiutarla concretamente. Questo ha migliorato il loro legame, anche sul piano emotivo. La ragazza ha addirittura voluto condividere con i compagni i lavori fatti, che è qualcosa di incredibile considerando quanto prima fosse chiusa in se stessa.

Dalla discussione di gruppo sono emersi due principali punti di debolezza. Il primo è la difficoltà di concretizzare una collaborazione efficace tra le diverse realtà (famiglie, colleghi, compagni di classe). Il secondo è invece l'alto livello di trascuratezza di alcune famiglie, che arrivano a non comprare nemmeno i libri perché li ritengono inutili.

Buone prassi emerse

Le esperienze di buone prassi condivise durante il laboratorio sono le seguenti:

- documentare sempre tutto quanto è stato fatto;
- condividere in rete risultati e buone prassi;
- ridefinire la relazione, anche ricorrendo a un nuovo «Patto di corresponsabilità» tra docenti e genitori;
- cercare di avere sia momenti di lezione condivisa con i compagni di classe, sia momenti in cui i docenti di sostegno lavorano da soli con i ragazzi con disabilità;
- essere chiari con i colleghi curricolari su ruoli e responsabilità, poiché se l'organizzazione è condivisa spesso la struttura delle lezioni riesce a coinvolgere anche i ragazzi con disabilità più gravi.

Sono inoltre stati condivisi materiali per l'autonomia, come quelli messi a disposizione dall'Associazione Italiana Persone Down (AIPD).²

² <https://www.aipd.it/site/covid19-e-sd/educare-autonomia-ai-tempi-del-coronavirus/> (consultato il 10 gennaio 2021).

PARTE TERZA

**Stringere
alleanze.
L'importanza
delle relazioni**

Riattivare le connessioni sociali e l'appartenenza alla scuola come comunità nella scuola primaria e nella secondaria di primo e secondo grado

- ▶ **Workshop:** G22 e G22bis, G28 e G28bis, G42 e G42bis
- ▶ **Coordinatore:** Stefano Cainelli
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Nei gruppi — segmentati per ordine di scuole — sono state affrontate e discusse con gli insegnanti le prassi e le strategie più efficaci per ristabilire e mantenere le connessioni relazionali. Il contatto sociale, anche a distanza, può infatti riattivare la motivazione alla partecipazione e all'apprendimento. Riattivare il senso di appartenenza alla scuola come comunità attraverso gli incontri di gruppo permette di procedere verso l'inclusione delle differenze. L'insegnante mantiene il ruolo di supporto nelle relazioni e nella crescita di alunni e studenti in una nuova veste di mediatore e facilitatore delle interazioni fra pari a distanza.

Questioni affrontate

I workshop sono stati coordinati come dei focus group in modalità telematica. Sono stati presentati i focus e gli obiettivi dell'incontro, cioè:

- esperienze di inclusione sociale o partecipazione che sono state possibili a distanza;
- strategie relazionali a distanza individuate dagli insegnanti;
- problematiche emerse;
- idee che possono essere modulate in futuro per valorizzare le connessioni.

Nei due incontri con le insegnanti delle scuole primarie sono emerse esperienze con l'attivazione di differenti piattaforme online e l'utilizzo di strumenti differenti, quali Meet o WhatsApp. Le situazioni virtuose hanno spesso visto l'insegnante di sostegno coinvolta in contatti frequenti con l'alunno/a, ma ciò ha rafforzato le relazioni esclusive alunno-insegnante.

L'organizzazione di momenti informali non didattici, quali merende e incontri empatici, ha permesso di organizzare attività anche in piccoli gruppi, dove è emersa una maggiore possibilità d'interazione fra pari. I bambini sono stati coinvolti nella ricerca di oggetti o ambienti domestici, nonché nel fare un reportage fotografico da condividere con la classe. È stato molto efficace, sul piano della motivazione, rendere i bambini protagonisti delle lezioni online, durante le quali l'insegnante li aiuta a caricare i loro materiali sulle piattaforme e a presentarli ai compagni.

I genitori hanno riconosciuto il lavoro svolto dagli insegnanti e il fatto che questi si occupano di molti bambini e che devono tenerli attenti e stimolarli a produrre. Nelle connessioni a distanza, i genitori che sono riusciti a collaborare dopo un po' hanno conosciuto meglio il funzionamento del figlio con BES. Anche il ruolo dell'insegnante e la sua funzione sono stati messi maggiormente a fuoco.

L'invio di video o audio da parte dei compagni ha sovente motivato l'alunno con BES e ha incoraggiato e confortato il genitore, che ha potuto vedere il figlio incluso nel gruppo classe.

Alcuni insegnanti hanno avvertito l'opportunità di modificare il rapporto con i genitori degli alunni con BES anche grazie al fatto che la famiglia

si è sentita sostenuta dall'insegnante di sostegno. Questa apertura relazionale ha avuto ricadute immediate sul rapporto dell'alunno con l'insegnante e sulla motivazione nel proseguire le videochiamate.

Nei due gruppi di lavoro con gli insegnanti di scuola secondaria di primo grado si sono condivise altre riflessioni. Ad esempio, nelle scuole con una buona attrezzatura tecnologica, la responsabilizzazione dei ragazzi con compiti di ricerca specifici ha aumentato la partecipazione e l'iniziativa; le videolezioni sono state più ordinate, più partecipate e meno conflittuali che in presenza, senza insicurezze e antagonismi.

In alcune situazioni si sono sperimentate online attività di *circle time* emozionale (discussioni con i partecipanti, normalmente disposti in cerchio).

È stato anche attivato un progetto di *flipped classroom*, in cui i ragazzi dovevano collaborare per costruire un progetto in gruppo e poi presentarlo alla classe. È stato necessario predisporre uno spazio virtuale per strutturare le interazioni in piccolo gruppo, il che serviva al ragazzo con BES per regolarsi emotivamente. Si sono anche presentati progetti di letteratura e di genere fantasy per coinvolgere i ragazzi: è stata proposta un'Odissea con dei personaggi contemporanei o con i ragazzi stessi come protagonisti.

Gli insegnanti di sostegno hanno preparato materiale per i genitori e, grazie a quelle anticipazioni, i ragazzi con BES sono progressivamente riusciti a stare in video per più tempo.

Anche alle scuole secondarie di primo i video dei compagni hanno svolto un ruolo motivazionale nei confronti dei ragazzi con BES, che sono ritornati alle videochiamate.

Le esperienze riportate dagli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado sono state più difficoltose, caratterizzate da maggiori complessità nell'ambito dei processi inclusivi. Sono state riferite difficoltà di connessione, che hanno fatto sì che si ripropoessero le situazioni di esclusione consuete in presenza (insegnante e studente BES fuori dalla classe). C'è stata qualche esperienza isolata di piccolo gruppo in videochiamata, ma più spesso i compagni non si sono fatti vedere in video e l'insegnante di sostegno non ha potuto interagire con i pari. La DaD ha di fatto aumentato le distanze e si sono rafforzate situazioni di protezione dei genitori nei confronti del figlio con BES. Sono aumentate le situazioni di dispersione scolastica, con alcuni ragazzi che non hanno più preso parte alle videochiamate.

Oltre alle esperienze evidenziate in precedenza, dalla considerazione congiunta dei sei incontri si possono individuare alcune problematiche di carattere generale. Sono emerse situazioni di forte «ritiro sociale», ad esempio quelle di molti bambini stranieri che avevano problemi di connessione per mancanza di supporti tecnologici adeguati. In alcuni casi di insufficiente dotazione tecnologica gli insegnanti si sono resi disponibili per supportare le famiglie, ma non tutti i problemi sono stati risolti.

Più in generale si è segnalata una certa solitudine dell'insegnante di sostegno, soprattutto alle scuole secondarie di secondo grado, nelle quali anche in presenza si presta minore attenzione all'inclusione. Eppure l'insegnante di sostegno nella DaD può diventare un supporto alla classe, intervenire con tutti i ragazzi e con le famiglie, a patto che — anche in presenza — questa divenga per tutti una vera e propria co-docenza, sia essa svolta dentro o fuori della classe. Le figure dell'insegnante curricolare e dell'insegnante di sostegno possono e devono collaborare per fare cultura e educare all'inclusione, oltre che per pianificare attività in piccoli gruppi finalizzate a rielaborare i vissuti e le emozioni. In particolare per il docente di sostegno si profila un ruolo antico e al tempo stesso nuovo: quello dell'insegnante inteso come «regolatore emotivo», che si occupa delle emozioni dei bambini/ragazzi e delle relazioni con loro e fra di loro. L'insegnante infatti può emozionare, simbolizzare e far condividere elementi e condizioni affettive che il gruppo può sentire come proprie, rafforzando così il sentimento di appartenenza. Alle scuole primarie, ad esempio, se l'insegnante narra la storia e il bambino è in braccio alla mamma in videochiamata, emergono ruoli diversi: un'inedita collaborazione fra adulti e una connessione genitore-insegnante che rende più coerenti i sistemi educativi.

Ne consegue che è necessario formare anche i genitori a una collaborazione piena alla DaD. Il riaggancio con la famiglia dovrebbe avvenire tramite un atteggiamento positivo e propositivo, non invadente, prescindendo dal rendimento e puntando invece sulle aree di forza dello studente. Gli insegnanti diventano consapevoli dell'importanza di saper ascoltare i genitori e questi, se agganciati e sostenuti, vedono l'insegnante come un supporto educativo.

Un altro tema ricorrente è stato quello del coinvolgimento dei pari. I ragazzi, i compagni e le compagne di classe, soprattutto a partire dalle scuole secondarie di primo grado, sono più esperti di social e connessioni e vanno quindi adeguatamente coinvolti; si è riconosciuto che sono dei formatori

naturali, più abili degli adulti nell'utilizzo dei social e dei device e capaci di risolvere i problemi di connessione. Alle scuole secondarie di secondo grado occorre coinvolgere gli adolescenti in modo differente: devono essere informati e avere trasparenza circa le situazioni di BES presenti in classe. Possono essere responsabilizzati nei progetti di inclusione e partecipare attivamente alla risoluzione dei problemi. Ma per fare questo è necessaria un'attenta progettazione delle diverse azioni formative/educative che possono coinvolgere gli adolescenti.

È inoltre emersa la preoccupazione degli insegnanti circa la pianificazione del rientro a scuola a settembre. In previsione di tale rientro, le nuove modalità di interazione a distanza dovranno essere rielaborate e dovrà essere rimodulato il rapporto fra genitori e insegnanti (le responsabilità di genitori e insegnanti sono sullo stesso piano, alla pari nel conflitto). Sono emerse alcune soluzioni da tenere in considerazione per il rientro e per la pianificazione dei futuri processi inclusivi. Su questa linea, per evitare il ritorno a relazioni esclusive (soprattutto tra insegnante di sostegno e alunno con BES), bisognerà coinvolgere in modo diverso i compagni e organizzare videochiamate di gruppo. Tutte le insegnanti sono partite dalla didattica e dal proporre compiti, ma sono convinte che il contatto con i pari sia motivante e che induca a stare nella videochiamata: bambini e ragazzi sono più motivati se vedono gli altri, e riconoscendo il gruppo (che è un regolatore sociale) riconoscono l'ambiente sociale di appartenenza.

Buone prassi emerse

Le esperienze positive segnalate dai partecipanti durante l'incontro sono le seguenti:

- organizzazione di momenti informali non didattici, quali merende e incontri empatici;
- responsabilizzazione dei ragazzi tramite l'assegnazione di compiti di ricerca specifici;
- realizzazione e partecipazione a *circle time* emotivi, anche online;
- utilizzo della narrazione come pratica abituale di inclusione.

Capitolo dodicesimo

La relazione tra pari come chiave per l'inclusione scolastica, anche a distanza

Infanzia e primaria

- ▶ **Workshop:** G24 e G24bis
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegnati
- ▶ **Numero di partecipanti:** 9 + 5

Obiettivi

L'obiettivo dei gruppi di lavoro è stato discutere su come evitare l'isolamento e le ricadute negative nel percorso di inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Il confronto mirava a condividere le strategie più efficaci per includere gli alunni con disabilità, anche a distanza. Sin dall'inizio si è sottolineata la necessità di prestare attenzioni specifiche alle diverse età degli studenti e alle esigenze del particolare momento evolutivo in cui si trovano i bambini, a prescindere dal funzionamento e dal tipo di disabilità.

Questioni affrontate

Tutti gli insegnanti partecipanti hanno potuto prendere la parola e condividere esperienze e impressioni. Qui di seguito si riassumono alcune delle testimonianze raccolte, che nel complesso dimostrano la centralità assunta dalla dimensione affettiva, costantemente in primo piano nel corso degli incontri.

- Elisa: «Sono qui perché è venuto a mancare tutto il lavoro fatto dallo scorso anno, che si basava sul contatto e sulla presenza. Mi collego una volta alla settimana con i bambini della sezione e abbiamo deciso di organizzare un collegamento con un gruppo ristretto di bambini più grandi, nell’ottica del curriculum verticale. Da settembre avevo iniziato una serie di progetti per accompagnare il passaggio alla scuola primaria, ma poi si è bloccato tutto. Ora continueremo a organizzare questo tipo di incontri, ma forse non basteranno. Mi mancano i bambini, mi manca il lavoro e quando sono tornata a scuola qualche giorno fa ho pianto perché l’assenza dei bambini mi fa molto male».
- Carmen: «Spesso anche io mi sento come Elisa. Sarebbe importante se l’anno prossimo la collega potesse accompagnare verso la prima, attraverso azioni programmatiche e condivise con le maestre della scuola primaria. In questo modo la collega potrebbe essere un ponte per rendere più agevole la transizione verso la scuola primaria. Io invece mi trovo ad avere grandi difficoltà, anche perché spesso i genitori hanno solo un telefonino per ascoltare le canzoni e le filastrocche che proponiamo loro».
- Roberta: «Io ho un duplice ruolo: sono mamma di una bambina della scuola dell’infanzia e docente di scuola primaria. Come mamma posso dire che la mia bambina ha avuto attività da fare, anche grazie alla collaborazione della rappresentante di classe, che inviava e raccoglieva i lavori dei compagni di classe. Come docente di sostegno invece devo dire che con i due bambini con disabilità che seguo non c’è stato un lavoro di classe. La scuola ha deciso di non fare videolezioni, quindi è mancata la possibilità di un incontro, anche se a distanza. Solo i docenti di sostegno hanno avuto l’opportunità di sentire i bambini certificati e di dialogare con loro. Ho creato allora degli appuntamenti periodici separati per ognuno dei due. Ma le relazioni con i compagni mancano completamente».

- Concetta: «Io sono una docente della scuola dell'infanzia. Il tema della relazione tra pari è una questione molto sentita e ricorrente. Dalla mia esperienza posso dire che per i bambini più piccoli in questo periodo di DaD la relazione è mancata quasi ovunque. Il fatto stesso che la scuola dell'infanzia non abbia una piattaforma digitale condivisa, se da una parte forse la salva, dall'altra la condanna, perché spesso i docenti fanno fatica a intercettare a distanza i bisogni dei bambini e il rischio di non comprendere cosa serve davvero è molto alto».
- Elena: «Lavoro in una scuola molto organizzata che usa le piattaforme digitali, ma come gruppo infanzia abbiamo deciso di non usarle. Ogni sezione ha deciso di organizzare una proposta che raccogliesse le esigenze specifiche del proprio gruppo classe. Nel mio caso non ho usato YouTube o simili, ma ho proposto giochi, racconti di storie e attività manuali. Anche in questo caso però le relazioni tra pari sono state completamente assenti. Almeno un bambino, devo dire, l'ho perso».
- L'educatrice presente all'incontro ha collaborato molto con i bambini e con le loro famiglie, ma i docenti e la scuola l'hanno completamente abbandonata.

Il coordinatore, anche sulla base del confronto con altre esperienze di moderazione, ha sottolineato come i gruppi che si rivolgono alle docenti della scuola dell'infanzia e primaria siano sempre molto attivi, coinvolgenti e appassionati. Le docenti partecipanti hanno interagito con molto rispetto e serietà, condividendo le proprie esperienze e dialogando tra loro, mosse dal desiderio di crescere. Gli incontri sono stati molto costruttivi e sono emersi numerosi punti di forza, oltre che le consuete difficoltà, che vengono riassunte in quattro aree di criticità principali.

1. Difficoltà nell'organizzare la DaD poiché i genitori lavorano e non hanno molto tempo da dedicare ai figli piccoli. Le famiglie spesso non riescono a condividere i materiali e le attività proposte dai docenti. A ciò si aggiunge in un certo numero di famiglie l'assenza di device adeguatamente funzionanti.
2. I bambini dell'infanzia hanno comprensibili difficoltà nel seguire le attività di DaD — un problema che non riguarda esclusivamente i bambini con disabilità, anche se ovviamente per loro possono sorgere

difficoltà aggiuntive — e perciò sono stati i «grandi esclusi» da questa modalità didattica.

3. Le classi di passaggio — ossia quelle interessate alla transizione dall'infanzia alla primaria, e da quest'ultima alla scuola secondaria di primo — sono molto complesse e i bambini che ne hanno fatto parte rischiano di trovarsi molto più soli degli altri.
4. Sono stati segnalati casi di scarsa cooperazione tra le diverse figure professionali preposte all'inclusione e di mancata collaborazione da parte delle famiglie.

In assenza di supporti tecnologici, con famiglie poco presenti e con colleghi curricolari mediamente poco coinvolti, l'inclusione è stata portata avanti con serie difficoltà. I pari sono una risorsa incredibile per i bambini con disabilità, ma in poche occasioni è stato possibile rispondere ai loro bisogni di socializzazione e d'incontro. Per cambiare rotta servirebbero maggiore coraggio e capacità di innovare: c'è un grande bisogno di formazioni specifiche — come dimostra tutta la pressione creatasi sul progetto «Oltre le distanze» —, di spirito d'iniziativa e di ulteriori competenze, sia tecnologiche che umane. È questa la sfida del prossimo futuro.

Buone prassi emerse

Dalla condivisione sono emerse alcune buone prassi utili per includere gli studenti con disabilità, anche nelle modalità di didattica a distanza.

- Azioni di coordinamento con le docenti della scuola primaria per attività ponte a partire dalle sezioni dell'infanzia.
- Realizzazione di un diario per ricordare e condividere quanto fatto (con la collaborazione attiva dei genitori).
- Una docente ha creato con la figlia un canale YouTube che poi è stato segnalato alle maestre. La bambina ha imparato con la mamma/maestra a preparare delle vere e proprie videolezioni, da condividere con il resto della classe.¹

¹ <https://youtu.be/WTj0diLYaLk> (consultato il 10 gennaio 2021).

- Le transizioni vanno gestite, in particolare dedicando i primi giorni di scuola al passaggio degli studenti più grandi negli ordini successivi. I primi giorni le classi potrebbero essere le stesse dello scorso anno e poi, con un rito di passaggio, si può organizzare un momento in cui i «grandi» vengono accompagnati nelle loro nuove classi.
- Al fine di sensibilizzare i compagni e promuovere la relazione, è stato utile contattare gli esperti di riferimento dei bambini — psicologi, terapisti, educatori —, che possono dare consigli utili. Una docente ha deciso di realizzare una storia narrata, che ha cominciato lei e che poi ha chiesto a tutti i bambini, compreso l'alunno con disabilità (con autismo severo), di proseguire. Questo ha permesso di mantenere le connessioni tra tutti i bambini anche a distanza.
- Sono stati creati gruppi pomeridiani dedicati espressamente al mantenimento e allo sviluppo della relazione con il bambino con disabilità. Si sono predisposti ambienti sincroni e asincroni dove incontrarsi o vedere video, immagini, storie, eccetera.
- Si conferma l'importanza della presenza di educatori, provvisti di strumenti dedicati, utili anche in attività come la donazione di tablet alle famiglie in difficoltà.

Secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G30
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegna
- ▶ **Numero di partecipanti:** 7

Obiettivi

Le relazioni tra pari sono occasioni di crescita sia per gli alunni con disabilità certificata, sia per i loro compagni di classe. In quarantena c'è il rischio che gli alunni con disabilità possano sentirsi soli, con ricadute negative nel percorso di inclusione scolastica. Il gruppo di lavoro ha discusso delle

modalità per evitare tale rischio, condividendo le strategie più efficaci per includere gli alunni con disabilità anche a distanza e prestando specifiche attenzioni alle diverse età degli studenti e alle esigenze del particolare momento evolutivo in cui si trovano i bambini, a prescindere dal funzionamento e dal tipo di disabilità.

Questioni affrontate

Nel corso dell'incontro gli insegnanti hanno potuto prendere la parola e condividere le loro impressioni. Di seguito vengono presentate alcune testimonianze.

- Simona, insegnante di sostegno specializzata della provincia di Torino, si è dichiarata disorientata. Ritiene che la relazione tra pari sia un aspetto cruciale, ma non le è chiaro se sia possibile promuoverla. Con il passaggio alla DaD Simona sente di aver perso le coordinate del suo lavoro. È consapevole che l'obiettivo finale rimane l'inclusione scolastica, ma concretamente non sa più come fare. In assenza della relazione reciproca e del contatto, ha avuto difficoltà nel comprendere come sviluppare la dimensione di socializzazione e di cura. Per avere una bussola si è rifatta alle *Indicazioni ministeriali* del 17 marzo. Ha proposto di lavorare nel pomeriggio in piccoli gruppi, anche ai colleghi curricolari, ma non sempre ha ricevuto risposte positive. Contestualmente, insieme ai colleghi, ha creato dei gruppi di ripasso, facoltativi e aperti a tutti. Gli alunni con disabilità hanno così avuto modo di incontrarsi e hanno condiviso momenti di contatto molto significativi.
- Maddalena è una docente di musica, ma quest'anno ha chiesto e ottenuto di fare l'insegnante di sostegno. L'esperienza è stata così positiva che ha deciso di diventare insegnante di sostegno. Fino a quando è rimasta in classe si sentiva la docente di tutti, non solo degli alunni con certificazione. Purtroppo, con la quarantena afferma che si sono un po' trascurati gli aspetti metodologici e didattici: si fanno lezioni, vengono postate su Classroom, ma non si fanno lavori di gruppo o di *cooperative learning*. I compagni non interagiscono in nessun modo. Maddalena ha organizzato dei gruppi 1 a 1 o 1 a 2 (con una compagna

- di classe o con altre compagne con disabilità), ma sono state esperienze sporadiche.
- Riccardo ha affermato che il sostegno è sempre stato un po' un mondo a parte del sistema scolastico italiano. Fino a quando si è in relazione diretta, in presenza, l'isolamento può anche essere un dato positivo, ma in momenti di difficoltà come questo è senz'altro negativo essere così «isolati». L'interazione vera e propria nella programmazione è rimasta faticosa, e non sempre i colleghi sono stati disponibili a collaborare in tal senso. Nella scuola secondaria di primo grado è molto più difficile programmare di quanto non lo sia nella primaria. Riccardo è un docente curricolare e cerca sempre di promuovere questa dimensione, ma è più che altro una relazione singola: manca un'ottica progettuale inclusiva diffusa. Quando ancora c'era la didattica in presenza Riccardo aveva organizzato un'attività di tutoring tra classi: i ragazzi più grandi esponevano alcune tematiche ai compagni di prima. L'esperienza è stata apprezzata e anche a distanza Riccardo ha cercato di replicarla: due ragazze più grandi hanno spiegato e interagito con i compagni della prima.
 - Chiara ha appena terminato il TFA, ma non ha mai insegnato a scuola. In questi anni ha spesso lavorato come insegnante di sostegno nella scuola primaria, ma la specializzazione l'ha presa per la secondaria di primo grado. Per quanto riguarda la relazione, le sembra che sia molto più curata e sviluppata nella scuola primaria, mentre nelle scuole secondarie di primo grado c'è più attenzione alla trasmissione dei contenuti. Nella didattica a distanza ha applicato in alcuni casi la *flipped classroom*. Chiara ha affermato di far parte di un team i cui membri si sostengono molto a vicenda e di non aver avuto problemi a condividere i vari interventi.

Dalla discussione sono emerse quattro criticità principali (le prime tre sono peraltro strettamente connesse tra loro).

- La difficoltà di coinvolgere i docenti curricolari, già evidente nella scuola in presenza e accentuatasi con il distanziamento.
- La persistente difficoltà di programmare insieme agli altri docenti, che appare quasi come un connotato distintivo della scuola secondaria di primo grado.

- La difficoltà di trovare momenti «liberi», disponibili per obiettivi condivisi, e non ipotecati dalla trasmissione dei contenuti.
- Si è poi messo in luce come non sempre gli studenti abbiano piacere ad essere coinvolti e a comparire davanti ai loro compagni.

Dall'incontro è inoltre emerso come con i docenti che avevano un rapporto di fiducia e collaborazione prima della DaD il rapporto sia sopravvissuto e abbia consentito di lavorare bene insieme; quando invece la fiducia mancava, quell'assenza è perdurata anche in tempi di DaD. Alla domanda del coordinatore se fosse possibile avere una «buona didattica inclusiva» anche a distanza, i docenti hanno risposto che è possibile, ma che per realizzarla serve un lavoro corale di docenti di classe, docenti di sostegno e educatori. Oltre a ciò è necessaria anche una buona conoscenza degli strumenti digitali, che però non sempre sono noti ai docenti.

Buone prassi emerse

Durante la discussione ci sono state molte riflessioni, e le buone prassi hanno superato le criticità. Alcune esperienze positive che possono aiutare nel rispondere ai problemi evocati sono le seguenti.

- Creare gruppi di lavoro, trasversali alle singole classi, nei quali approfondire tematiche e argomenti disciplinari particolari.
- Curare maggiormente la relazione tra docenti.
- Sviluppare metodologie innovative, come la *flipped classroom*.
- Un docente ha riferito un'esperienza positiva: l'organizzazione di due incontri a settimana destinati esclusivamente al racconto e alla socializzazione tra pari. Una sorta di *circle time* a distanza, che ha tenuto conto delle esigenze degli alunni con disabilità.
- I docenti possono progettare e sviluppare diverse attività di tutoring, anche tra ragazzi di classi e di età diverse.
- È stato sottolineato come molte delle proposte formative sperimentate con relativo successo durante il Covid-19 siano semplicemente degli adattamenti di innovazioni didattiche note e sperimentate già prima della crisi: i *circle time*, le esperienze di tutoring, la *flipped classroom*...

Secondaria di secondo grado

- ▶ **Workshop:** G35
- ▶ **Coordinatore:** Simone Consegna
- ▶ **Numero di partecipanti:** 8

Obiettivi

Le relazioni tra pari sono occasioni di crescita sia per gli alunni con disabilità certificata che per i loro compagni di classe. Durante il primo lockdown c'era il rischio che gli alunni con disabilità potessero sentirsi soli, con ricadute negative nel percorso d'inclusione scolastica. Il gruppo di lavoro ha discusso sui modi di evitare tale rischio, condividendo le strategie più efficaci per includere gli alunni con disabilità anche a distanza e prestando specifica attenzione alle diverse età degli studenti e alle esigenze del particolare momento evolutivo dei bambini, a prescindere dal funzionamento e dal tipo di disabilità.

Questioni affrontate

Nel corso dell'incontro gli insegnanti hanno potuto prendere la parola e condividere le loro impressioni. Di seguito si presentano alcune testimonianze.

- Isabella ha notato che con la DaD i ragazzi hanno avuto più tempo per cercare contatti tra di loro nel pomeriggio. Da un compito che ha dato per casa è infatti nata una bella esperienza, legata alla creatività. Senza l'ansia di dover seguire il programma, Isabella ha chiesto agli studenti di scrivere una poesia sul tema della quarantena. Un gruppo di ragazzi ha creato una canzone, con tanto di musica. Isabella si è resa conto che questo lavoro non sarebbe mai nato se fossero stati in classe, ma il tempo «dilatato» ha permesso di portare avanti un lavoro

- più creativo. Da questo periodo di DaD l'insegnante si porta a casa il tema della creatività: potrebbe essere l'occasione per incrementarla nella scuola, anche come strumento inclusivo. Come aspetto negativo di questo periodo cita l'aver completamente perso uno studente: «Non siamo più riusciti, neanche con la grande collaborazione dei compagni, a tenerlo con noi».
- Maria Elena afferma che i ragazzi che sono stati maggiormente esclusi dalla DaD sono quelli con disabilità grave. Fatta eccezione per qualche videochiamata dagli educatori, l'intero carico è rimasto sulle spalle delle famiglie. Questo perché i ragazzi più gravi spesso non riescano a stare davanti al computer. Maria Elena spiega di aver inviato richieste di attività didattiche, ma il divario con i pari si è approfondito ancora di più e di conseguenza è aumentato il livello d'isolamento. Con alcuni di questi studenti si è cercato di lavorare proprio sull'uso di piattaforme comunicative, come ad esempio WhatsApp, che ha comunque diminuito la distanza dai compagni e dai docenti di classe. In questi tempi di DaD gran parte del lavoro per i ragazzi con disabilità è consistito proprio in questo: nel capire come far sì che non fossero «scollegati» dalla realtà dei pari. Purtroppo, se un ragazzo non può usare gli strumenti tecnologici ed è solo, il rischio che scompaia esiste.
 - Maria Chiara segue ragazzi con competenze molto differenziate. In questo momento di isolamento, il lato positivo che ha riscontrato è stato l'aumento di comunicazione, via mail, con gli studenti che erano in grado di usare la posta elettronica in autonomia. Ci sono state difficoltà con alcune famiglie che non hanno acconsentito a lavori in coppia o in piccolo gruppo: i loro ragazzi, stando in piattaforma con gli altri ma senza attività specifiche da svolgere, «vegetavano» per ore. Poiché non c'era una famiglia collaborativa questi alunni si sono persi. Talvolta per avere un momento con loro si è dovuto addirittura mentire, annunciando un incontro d'italiano dell'intera classe, che era riservato invece alla studentessa e a pochi altri compagni. In questo modo Maria Chiara ha potuto dedicarsi un po' all'alunna, anche grazie ai compagni.
 - Ilaria lavora in una scuola professionale nella quale è altissimo il numero di studenti stranieri. Già con loro è molto complesso trovare un punto di contatto, soprattutto in periodo di pandemia. Quando è presente anche una disabilità, i rischi aumentano in maniera esponenziale ([su questo](#)

punto si vedano anche i resoconti dei G15, G18 e G27 e delle loro repliche al cap. 21). In questi casi è fondamentale coltivare il rapporto con le famiglie e con le culture di origine. Per alcune culture la disabilità è una vergogna da nascondere, e per gli educatori come Ilaria è stato praticamente impossibile lavorare sull'accoglienza, soprattutto in questi mesi. Questi ragazzi sono i più difficili da seguire in generale, e ora lo sono in particolar modo.

- Miriam è un'educatrice e lavora con ragazzi con disabilità complesse, nello specifico con disturbi dello spettro autistico. Secondo lei questi alunni, ancora più di altri, sono stati fortemente destabilizzati dalla pandemia e dalla quarantena. Grazie a un lavoro di team con docenti di classe e di sostegno si è creato uno spazio chiamato «ricreazione virtuale», nel quale piccoli gruppi di compagni hanno deciso di passare del tempo con il compagno con disabilità. In questo momento, della durata di circa un'ora, si parlava o si facevano piccoli giochi. Il ragazzo con autismo ha così avuto la possibilità di rimanere agganciato alla classe e non si è mai sentito abbandonato dagli amici. I compagni di classe si sono offerti in maniera spontanea e la partecipazione è stata molto alta.

Dalla discussione tra i partecipanti emerge che anche nella scuola secondaria di secondo grado le buone pratiche sono sempre portate avanti da team collaborativi, creativi e capaci di lavorare insieme in maniera cooperativa, rispettando il ruolo e le specificità delle diverse figure coinvolte (docenti curricolari, docenti di sostegno, educatori). Quando ciò avviene si trovano soluzioni semplici, ma adeguate a rispondere alla complessità del momento.

Inoltre, il rapporto tra pari è indicato da tutti come strategico, ma non è sempre facile creare le condizioni affinché si realizzi. Bisogna uscire dagli schemi e avere il coraggio di pensare soprattutto al progetto di vita degli studenti con disabilità, senza perdere di vista il «qui e ora». Molto efficace è la sintesi di una partecipante che ha sottolineato quanto la scuola, essendo per sua natura un luogo di relazioni significative, possa contribuire al benessere di tutti i soggetti che la vivono: «La scuola fa bene anche a noi docenti. In questi mesi senza scuola, in molti siamo stati male».

Dalla discussione tra i partecipanti sono emerse quattro criticità principali.

- I ragazzi con patologie più gravi rischiano di rimanere maggiormente isolati.
- Alcuni alunni, con o senza disabilità, sono «scomparsi».
- Senza il sostegno delle famiglie c'è il rischio che i ragazzi possano «vegetare», pur essendo presenti nelle piattaforme. In altri casi, invece, le famiglie degli alunni con disabilità non hanno voluto far partecipare i figli alla DaD.
- Molti ragazzi sono «nativi digitali», ma non conoscono alcune funzioni essenziali della tecnologia: in molti casi, ad esempio, non sanno inviare una mail.

Buone prassi emerse

Di seguito elenchiamo alcune buone prassi utili per affrontare i problemi sollevati durante la discussione.

- Le attività che stimolano la creatività possono essere uno strumento utile per l'inclusione scolastica.
- La creazione di momenti pomeridiani ad hoc, che permettano ai ragazzi di incontrarsi e di discutere su temi specifici («ricreazione virtuale»).
- La possibilità di lavorare su tematiche e strumenti che nella routine scolastica sarebbe stato difficile individuare (WhatsApp o imparare a cucinare).
- L'importanza di parlare esplicitamente delle diverse disabilità. Ciò dovrebbe tuttavia continuare ad avvenire anche in presenza.

Capitolo tredicesimo

Alleanza educativa online: aiutare i genitori a leggere i comportamenti dei figli

Infanzia e primaria

- ▶ **Workshop:** G19 e G19bis
- ▶ **Coordinatrice:** Carolina Coco
- ▶ **Numero di partecipanti:** 14 (in totale)

Obiettivi

I gruppi di lavoro erano rivolti agli insegnanti curricolari e di sostegno della scuola d'infanzia e della scuola primaria che hanno attivato incontri su piattaforme online con alunni con disturbo dello spettro autistico e i loro genitori. L'insegnante può, al momento del collegamento, validare gli interventi efficaci del genitore, rinforzandoli, e nello stesso tempo aiutarlo a dare significato e intenzionalità a quei comportamenti che l'insegnante stesso ha osservato nella relazione in presenza. L'intento è valorizzare, a partire dalle esperienze riportate dai partecipanti, il ruolo dell'insegnante nel mantenere, attraverso l'intervento a distanza, l'alleanza educativa con i genitori.

Questioni affrontate

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, è emersa la difficoltà di lavorare con i genitori e di agganciarli in un'età in cui il loro supporto è assolutamente necessario. Si è sottolineata la difficoltà di portare avanti un percorso educativo per i più piccoli e la necessità che alcuni genitori ricevano suggerimenti pratici su come gestire il momento del pasto, o su come togliere il pannolino.

Per la scuola primaria le insegnanti riportano le difficoltà relative all'impossibilità di avere con le famiglie un rapporto diretto: riescono ad avere solo un rapporto mediato dai rappresentanti di classe.

Le modalità di lavoro all'inizio più utilizzate sono state il videomessaggio e la videolezione registrata in modalità asincrona, che veniva inviata alle famiglie via mail. Le videoconferenze in modalità sincrona sono state utilizzate invece in una seconda fase, una volta superati l'emergenza e il disorientamento iniziali.

Alcuni genitori sono stati collaborativi, mentre altri non hanno inviato riscontri sul modo in cui il bambino ha reagito al videomessaggio o al tutorial: all'insegnante è quindi mancato il feedback necessario per poter eventualmente rimodulare l'intervento.

In alcune situazioni l'aiuto del genitore si è rivelato validissimo, soprattutto per quei bambini che avevano bisogno di essere sostenuti; in altre situazioni gli alunni sono invece stati inibiti dalla presenza dei genitori propri e degli altri compagni.

Le videochiamate non hanno sempre ricevuto un buon riscontro da parte delle famiglie. I genitori non partecipavano per diversi motivi:

- perché erano in difficoltà nel gestire i comportamenti difficili del figlio;
- per la fatica di assumere su di sé anche il ruolo di terapeuta/psicologo;
- per la mancanza di dispositivi dovuta all'assenza di risorse economiche.

È emersa abbastanza sistematicamente la fatica di lavorare sull'inclusione e la mancanza del contatto diretto con i bambini. In particolare con le famiglie di bambini stranieri è risultato molto difficile mantenere la continuità relazionale a causa del modo in cui veniva vissuto il collegamento da casa: la situazione ha rivelato l'importanza di aspetti culturali rimasti invisibili durante le normali attività scolastiche (**su questo tema si vedano anche i resoconti dei G15, G18, G27 e delle loro repliche, al cap. 21**).

La situazione di emergenza ha inoltre rivelato quanto sia diffusa tra i genitori una visione della scuola come luogo dove limitarsi a «parcheggiare» i propri figli: in questi casi i tentativi di aggancio e di coinvolgimento da parte degli insegnanti non hanno dato frutti.

Buone prassi

Le insegnanti partecipanti affermano di aver cercato di mantenere un contatto con i genitori tramite mail o telefonate, e di esservi invece riuscite meno con i bambini, data la tenera età. Si è discusso sull'importanza di ristabilire un legame diretto con i piccoli, consultando prima di tutto la famiglia su come proseguire l'attività scolastica.

Si è discusso delle strategie per stabilire l'alleanza educativa a distanza: è risultato fondamentale il tempo dedicato a spiegare al genitore in cosa consista la didattica a distanza, quale sia l'obiettivo delle videochiamate e soprattutto quale possa essere il suo ruolo.

I partecipanti hanno riportato che, tramite il lavoro a distanza con l'alunno seguito, è stato possibile «lavorare» contemporaneamente anche sul genitore, aiutandolo a confrontarsi con le difficoltà che il figlio incontra e a utilizzare le strategie suggerite dall'insegnante.

Alcuni insegnanti hanno affermato di aver dovuto abbandonare in un primo momento la didattica, per concentrarsi preliminarmente sul recupero della relazione e sulla verifica delle aspettative dei genitori.

In alcune situazioni si è rivelato utile coinvolgere i fratelli più grandi nel supporto alle attività durante il collegamento. Questo coinvolgimento è stato essenziale nel caso delle famiglie straniere, in cui i genitori spesso manifestano difficoltà di comprensione della lingua italiana.

Secondaria di primo e secondo grado

- ▶ **Workshop:** G23 e G23bis
- ▶ **Coordinatrice:** Carolina Coco
- ▶ **Numero di partecipanti:** 9 (in totale)

Obiettivi

I gruppi di lavoro sono stati rivolti agli insegnanti curricolari e di sostegno della scuola secondaria di primo e secondo grado che hanno attivato incontri su piattaforme online con alunni con disturbo dello spettro autistico e i loro genitori. Durante il collegamento l'insegnante ha avuto l'opportunità di validare gli interventi efficaci del genitore, rinforzandoli, e nello stesso tempo ha potuto aiutarlo a dare significato e intenzionalità a quei comportamenti che l'insegnante stesso aveva osservato nella relazione in presenza. L'intento dei workshop è stato valorizzare, a partire dalle esperienze riportate dai partecipanti, il ruolo dell'insegnante nel mantenere, attraverso l'intervento a distanza, l'alleanza educativa con i genitori.

Questioni affrontate

I contatti con gli alunni sono stati attivati inizialmente con WhatsApp e successivamente con Google Meet. Uno dei primi temi emersi è stata la difficoltà a mantenere il rapporto educativo con i ragazzi, anche a sviluppo tipico, a causa della loro scarsa motivazione.

Per quanto riguarda i genitori degli alunni con bisogni educativi speciali, è emersa la loro difficoltà nella gestione del figlio a casa, gestione che di solito veniva delegata alla scuola. Le famiglie che non avevano tempo di seguire i figli e non erano in grado di supportarli hanno in alcuni casi preferito troncare il rapporto con la scuola.

Secondo gli insegnanti che hanno partecipato agli incontri, molti alunni hanno tratto giovamento dalla didattica a distanza, anche per i tempi maggiormente dilatati e/o per il contesto domestico, più protetto.

L'alleanza educativa con i genitori non è stata sempre scontata: il rapporto con la famiglia si è rafforzato quando il genitore ha visto che gli strumenti e le metodologie adottate dall'insegnante si stavano rivelando efficaci. In effetti, in alcune situazioni si è registrato un progressivo passaggio da una presenza inizialmente diffidente, e quindi ingombrante, del genitore a un atteggiamento di progressiva maggiore fiducia.

Molti insegnanti hanno riferito di come la didattica a distanza e il nuovo ruolo di mediatori tecnologici abbiano portato alcuni genitori a prendere

maggiore consapevolezza e a rendersi conto delle reali difficoltà dei figli. In parallelo sono cresciute nei genitori anche l'ansia rispetto all'insorgenza di comportamenti-problema e la paura di non riuscire a gestirli.

Buone prassi emerse

Riportiamo di seguito le strategie condivise durante l'incontro.

- Definire in modo esplicito e con chiarezza gli obiettivi delle videoconferenze.
- Mantenere «a tutti i costi» la continuità della relazione con l'insegnante e con i compagni di classe, che aiutano l'alunno a non regredire nelle acquisizioni fatte, dal punto di vista sia della didattica, sia della socialità e dell'inclusione.
- Avvicinarsi con gradualità alla problematica dell'alunno e accompagnare il genitore a riconoscere i risultati raggiunti.
- Attivare un apprendimento reciproco: l'insegnante impara a conoscere nuovi aspetti dell'alunno inserito nel contesto domestico e a comprendere le difficoltà delle famiglie; i genitori imparano dagli insegnanti e dalla DaD come supportare i figli nell'apprendimento.
- Aiutare i genitori a interpretare alcuni comportamenti di opposizione del figlio nei loro confronti, spiegando come in molti casi tali comportamenti siano legati a un bisogno di autonomia, che sussiste, nonostante per altri tipi di bisogni vi sia una dipendenza forzata.
- Recuperare con pazienza la fiducia della famiglia, superando la barriera della distanza.

Capitolo quattordicesimo

Organizzare la collaborazione e la cooperazione: esperienze di *peer tutoring* e apprendimento cooperativo nella DaD della scuola primaria

- ▶ **Workshop:** G10 e G10bis
- ▶ **Coordinatrice:** Heidrun Demo
- ▶ **Numero di partecipanti:** 10 + 7 (insegnanti di scuola primaria)

Obiettivi

Il sostegno della nascita e della crescita di relazioni collaborative rispettose delle differenze di ognuno è uno degli aspetti che caratterizzano la didattica inclusiva. Nei gruppi di lavoro sono state condivise buone pratiche, idee e proposte per continuare ad alimentare questo impegno anche nella didattica a distanza.

Questioni affrontate

Prendendo le mosse da una riflessione complessiva sulla DaD, che rischia di trasformarsi in una didattica trasmissiva, caratterizzata da video-

lezioni frontali e compiti assegnati, consegnati e corretti, i gruppi si sono confrontati sulla necessità di porre al centro — in questo determinato periodo storico — proposte che incentivino invece le relazioni fra pari come mediatori preferenziali di apprendimento. Le relazioni fra pari rendono l'apprendimento davvero significativo e agevolano la partecipazione di alunne e alunni con disabilità. Ciò aumenta la qualità della loro esperienza scolastica, sia sul piano dello sviluppo delle competenze, sia sul piano della socializzazione.

In molti casi le relazioni fra compagni sono state sostenute attraverso incontri in videochiamata con l'intero gruppo classe. Spesso le videochiamate sono diventate anche incontri più informali di racconto e condivisione su una tematica annunciata in anticipo, oppure occasioni per fare merenda insieme.

Non si è riusciti a organizzare con frequenza soddisfacente lavori in piccoli gruppi. Un'insegnante ha raccontato di aver diviso la propria classe in piccoli gruppi da tre per attività di correzione reciproca. I bambini si contattano attraverso videochiamate organizzate in autonomia, ma i gruppi sono formati dall'insegnante. Un'altra esperienza è legata alla continuazione di attività di coppia/gruppo già avviate in classe: coppie per il gioco della dama, oppure gruppi di lavoro cooperativi con cui affrontare ricerche su temi individuati dagli alunni.

Si è poi condivisa una riflessione sull'importanza, a distanza ancora più che in presenza, di non dare mai per scontate le competenze sociali che stanno alla base della possibilità di collaborare. In alcune esperienze, ad esempio, la partecipazione di un alunno con disabilità alle videochiamate di classe è stata preparata gradualmente, partendo da videochiamate individuali con l'insegnante, allargate poi a un piccolo gruppo di compagne e compagni, e infine aperte all'intera classe. Anche per quel che riguarda i compagni investire in questo senso è importante, perché la capacità di collaborare in un piccolo gruppo può esigere strategie di comunicazione e di supporto reciproco che a distanza sono diverse rispetto a quelle sviluppate in presenza.

Il ruolo della collaborazione con la famiglia è apparso cruciale. I bambini della scuola primaria partecipano alle proposte di didattica a distanza in modo fortemente mediato dai genitori. Laddove vi sia un'unità di intenti e una condivisione delle priorità e delle finalità educative, la partecipazione dei bambini, con o senza disabilità, funziona molto meglio di quanto non

accada in situazioni in cui il dialogo e la collaborazione faticano ad avviarsi positivamente.

Infine, la collaborazione e l'unità d'intenti dei docenti del consiglio di classe si è imposta come una condizione imprescindibile perché la collaborazione e la cooperazione funzionino. Laddove la modalità frontale e l'aderenza a un «leggendario» programma rimangono priorità, investire su modalità di lavoro cooperative è molto difficile. Se, però, l'importanza di ricostruire situazioni di collaborazione, anche per facilitare la partecipazione dei compagni con una disabilità, è condivisa, le modalità adatte sono state cercate e individuate.



Fig. 14.1 Nuvole di parole generate nel corso dei due incontri (G10 e G10bis).

Buone prassi emerse

Dalla discussione in merito al *peer tutoring* e all'apprendimento cooperativo in modalità di didattica a distanza sono emerse alcune esperienze.

- Le lezioni in modalità sincrona possono diventare il momento in cui armonizzare in un lavoro collettivo i singoli prodotti individuali fatti a casa da bambine e bambini (filastrocca composta con le quartine di ciascun bambino, video creato unendo i video di ognuno, bacheca virtuale a tema su cui ogni bambino posta un proprio contributo...). Alcune esperienze

- mostrano come la partecipazione di alunni con disabilità a questi incontri collettivi possa essere facilitata tramite l'uso di linguaggi plurali che permettono ad ognuno di intervenire usando i canali espressivi a lei/lui più vicini (corpo, musica...).
- È stata sottolineata l'utilità di creare gruppi di lavoro ristretti per strutturare momenti di valutazione tra pari, oppure per continuare lavori di coppia avviati in precedenza.
 - È necessaria la condivisione degli intenti tra tutti gli attori coinvolti, compresi i genitori.

Capitolo quindicesimo

Lo studente ospedalizzato e la sua classe di appartenenza

- ▶ **Workshop:** G7 e G7bis
- ▶ **Coordinatori:** Vincenza Benigno e Marco Gioannini
- ▶ **Numero di partecipanti:** 8 + 13

Obiettivi

I gruppi di lavoro avevano come obiettivo la comprensione delle opportunità offerte dalle tecnologie di rete per mantenere un legame tra lo studente ospedalizzato e la sua classe di appartenenza.

Questioni affrontate

L'incontro è stato avviato dando ai partecipanti la possibilità di presentarsi indicando il livello scolastico, dicendo se erano docenti ospedalieri, se avevano avuto esperienze di istruzione domiciliare e se nella loro esperienza

professionale passata o presente uno dei loro studenti aveva avuto un'esperienza di ospedalizzazione.

Le docenti ospedaliere hanno condiviso l'esperienza relativa alla situazione dell'emergenza. In entrambi i casi il contatto con gli studenti conosciuti prima del lockdown della scorsa primavera è stato mantenuto: all'inizio lo si è fatto con modalità informali, utilizzando anche i device e i contatti personali dei docenti per strutturarlo con un'accezione didattica, mentre in una fase successiva sono state anche utilizzate piattaforme specifiche.

Il contatto con la famiglia risulta fondamentale, soprattutto per i più piccoli, le cui attività didattiche passano anche attraverso la mediazione e il supporto dei genitori.

Il rapporto con la classe di appartenenza — sia prima dell'emergenza Covid-19 che durante — si caratterizza per alcune criticità. Benché sia considerato fondamentale per il benessere psicologico dello studente ospedalizzato, affinché se ne possano trarre solamente benefici sono necessari alcuni accorgimenti. Sembra poco praticabile per i docenti ospedalieri il solo contatto diretto tra la classe e lo studente ospedalizzato. Il contesto ospedaliero si adatta poco agli orari scolastici di una scuola tradizionale e alle richieste performanti dal punto di vista didattico. Inoltre, il contatto con la classe di appartenenza richiede il rispetto della privacy dello studente ospedalizzato e un'adeguata preparazione dei docenti e dei compagni, che non sempre sono in grado di gestire la malattia dello studente e del compagno dal punto di vista emotivo. Pertanto, il docente ospedaliero svolge un ruolo di mediatore tra le esigenze della classe di provenienza e lo studente ospedalizzato.

La didattica a distanza con lo studente ospedalizzato, resa necessaria dall'emergenza, sembra avere degli effetti positivi sulla *flessibilità* richiesta dal contesto ospedaliero. Quindi, se prima del Covid-19 il docente poteva garantire la propria presenza e offrire il servizio di didattica ospedaliera solo nel momento in cui si trovava in uno specifico reparto, con la didattica a distanza riesce ad essere maggiormente flessibile e disponibile in base alle esigenze dello studente.

Per quanto riguarda le criticità attuali, i docenti ospedalieri riportano la difficoltà di stabilire un primo contatto con studenti ospedalizzati mai incontrati in presenza. Ritengono necessario un primo incontro in presenza, fondamentale per creare e avviare una relazione empatica con lo studente e con la famiglia.

Durante l'incontro G7bis sono emerse alcune testimonianze degne di nota. In particolare, una docente della scuola primaria Regina Margherita di Torino ha condiviso l'esperienza della sua organizzazione, soprattutto in relazione alla classe di appartenenza. La docente ha spiegato che il contatto tra i docenti ospedalieri e quelli della classe di appartenenza avviene su due piani, formale e informale, il secondo dei quali le appare molto più importante. Assieme ai docenti della classe di appartenenza è stato creato un gruppo su WhatsApp con il nome «Scuola per...», e con questo, dice, «diventiamo équipe». «È importante che arrivi un messaggio: non siamo maestre che vogliono rubare il bambino». Hanno maturato un'identità connessa al contesto della scuola ospedaliera: sono docenti che si mettono a servizio dei colleghi cercando di seguire i loro percorsi, in modo tale che lo studente ospedalizzato possa sentirsi parte della classe e seguire lo stesso percorso di studi. Negli anni passati hanno anche invitato in ospedale i docenti dei ragazzi, affinché anche loro maturassero una maggiore consapevolezza del contesto lavorativo delle colleghe. Questo contatto così ravvicinato ha rafforzato la relazione tra i due contesti educativi.

Una docente della scuola ospedaliera del Gaslini di Genova ha raccontato un'esperienza organizzativa differente, sottolineando come l'approccio didattico debba andare di pari passo con quello relazionale. I bambini che arrivano in ospedale sono disorientati e la scuola all'inizio può essere considerata come qualcosa di fastidioso. Tuttavia, passata la prima fase di assestamento, gli alunni hanno bisogno di normalità e la scuola in qualche modo risponde a questo bisogno. La docente ritiene che i contatti con la classe di appartenenza siano sporadici e formali. Le ragioni di questa carenza sono differenti. I docenti della scuola ospedaliera hanno turni pomeridiani e i bambini con gravi patologie difficilmente possono stare al passo con i compagni; non sempre, inoltre, i bambini ospedalizzati desiderano mettersi in contatto con i coetanei, a causa dell'aspetto fisico, che spesso è trasformato dalla malattia.

Per entrambe le docenti la dimensione delle relazioni, non solo tra docenti e studenti ma anche tra colleghi, è fondamentale. Le docenti ritengono infatti imprescindibile lo scambio di esperienze tra colleghi, sottolineando la necessità di una maggiore competenza e di un supporto dal punto di vista psicologico.

Nel raccontare la loro esperienza lavorativa con studenti con difficoltà, gli altri partecipanti al gruppo evidenziano l'importanza della partecipazione

attiva di questi ultimi, importante per poter valorizzare le loro risorse. È inoltre importante offrire un contesto inclusivo utilizzando strumenti e processi diversificati.

Occorre segnalare, in conclusione, che molti docenti partecipanti non avevano mai avuto esperienze con studenti ospedalizzati o in istruzione domiciliare. A spingere numerosi docenti senza alcuna esperienza a partecipare al workshop è stato l'interesse per un tema poco conosciuto.

Buone prassi emerse

Durante i workshop sono state presentate le seguenti buone prassi.

- Gli sforzi compiuti per mantenere la relazione tra insegnante e famiglia.
- Il mantenimento della relazione tra l'alunno ospedalizzato e la classe di appartenenza, che può essere coltivato tramite la realizzazione di un gruppo WhatsApp tra insegnanti.
- In alcuni casi i docenti di classe sono stati invitati dai colleghi all'interno della struttura ospedaliera.

PARTE QUARTA

**Conoscere
e utilizzare le
risorse digitali
per l'inclusione**

Capitolo sedicesimo

Come orientarsi nel *mare magnum* delle risorse didattiche digitali?

- ▶ **Workshop:** G20 e G20bis
- ▶ **Coordinatrice:** Lucia Ferlino
- ▶ **Numero di partecipanti:** 5 + 8

Obiettivi

L'obiettivo del gruppo di lavoro era far condividere ai partecipanti le loro esperienze di utilizzo delle risorse didattiche digitali, stimolando una riflessione sulle condizioni necessarie affinché tali risorse possano essere utilizzate anche da altri docenti. Il workshop si proponeva inoltre di sollevare questioni relative ai criteri da adottare per scegliere le risorse digitali da utilizzare in un contesto inclusivo e ai modi per orientarsi nella vastissima offerta presente in rete.

Questioni affrontate

Entrambi gli incontri hanno avuto inizio con una breve presentazione da parte della coordinatrice, che ha inquadrato la tematica del workshop. Successivamente è stata data ai partecipanti la possibilità di presentarsi raccontando le proprie esperienze di insegnamento o educative e di ricerca sulle risorse didattiche digitali.

Il primo gruppo si è concentrato sull'attualissimo argomento della didattica a distanza, e quindi si è solo parzialmente focalizzato sul tema del workshop. Al contrario, il secondo gruppo di lavoro si è dedicato maggiormente all'argomento proposto nel laboratorio, con alcuni inevitabili riferimenti anche alla didattica a distanza. Questa, viene riferito dai partecipanti, dovrebbe diventare una didattica della vicinanza, tramite confronti tra i dipartimenti disciplinari/di sostegno e la condivisione di buone pratiche.

La maggioranza dei partecipanti ha dichiarato che la decisione di iscriversi al workshop è stata dettata dal desiderio di ricevere indicazioni su dove trovare risorse e sul modo corretto di selezionarle, tenendo sempre presente che la scelta non può mai essere «assoluta» e svincolata dal contesto, ma deve essere presa in funzione delle caratteristiche e delle motivazioni dell'alunno/a con cui si lavora.

Dalla discussione è emerso che molti docenti utilizzano materiali autoprodotti, personalizzati in funzione dei bisogni specifici dei loro studenti. Una modalità di ricerca di materiali didattici consiste nel fare una ricognizione tramite le immagini di Google, che tendono a indirizzare a siti che trattano gli argomenti di interesse: utilizzando i testi e le immagini trovate i docenti possono agevolmente costruire materiali ad hoc.

La discussione sulle risorse cui si è fatto ricorso per la DaD ha restituito una vasta gamma di strumenti: quelli resi disponibili dalla GSuite (come Jamboard, in cui è possibile lavorare in contemporanea), Classroom, Wordwall (per la costruzione di risorse didattiche),¹ Google Arts and Culture (pensato in particolare per i percorsi didattici di storia e di arte), Google Earth (adatto a percorsi multidisciplinari), Inspiration Maps (che consente di costruire mappe da tablet e cellulare, nelle quali è possibile inserire sia immagini sia audio),

¹ <https://wordwall.net/it> (consultato il 10 gennaio 2021).

Thinglink (immagini «parlanti» in cui inserire audio o testo),² Canva (al posto di PowerPoint, più accattivante, anche per la primaria, piuttosto semplice da usare e con la possibilità di importare l'intera classe da Classroom), Quizziz (che valorizza l'aspetto ludico attraverso quiz online gratuiti relativi a contenuti didattici), Padlet, ma anche Zoom e Google Meet per le videoconferenze, Edmodo e WhatsApp, che resta il canale più informale ma anche più veloce ed efficace per lo scambio di informazioni e materiali, anche tra studenti.

La discussione ha inoltre affrontato la questione di come garantire la sicurezza degli alunni negli ambienti proposti in rete: il problema viene generalmente risolto utilizzando piattaforme dedicate alla scuola e come tali «certificate», oppure canali privati gestiti dai docenti. Proprio in questi ultimi gli studenti possono talvolta far emergere potenzialità che non sempre riescono a manifestarsi nel contesto scolastico tradizionale.

È da segnalare la presenza fra i partecipanti di alcuni animatori digitali, che hanno sottolineato come l'emergenza sia stata un'occasione per verificare concretamente le ricadute della formazione connessa al Piano Nazionale Scuola Digitale. In effetti spesso si parla di tecnologie, ma in condizioni normali c'è il rischio che poi non si utilizzino. Uno degli aspetti positivi della crisi sanitaria che abbiamo attraversato è stato, secondo questi educatori, l'aver accelerato la diffusione del digitale anche tra coloro che erano più scettici e refrattari alla sua adozione.

Buone prassi emerse

Dalla condivisione delle esperienze degli insegnanti è emersa la pluralità degli strumenti utilizzati per la DaD. Di seguito si presenta una lista non esaustiva delle risorse citate dai partecipanti ai due gruppi di lavoro, regolarmente utilizzate per finalità didattiche e inclusive:

- materiali resi disponibili dalla Google Suite (come Jamboard)
- Wordwall (per la costruzione di risorse didattiche)³

² <https://www.thinglink.com/> (consultato il 10 gennaio 2021).

³ <https://wordwall.net/it> (consultato il 10 gennaio 2021).

- Learningapps
- Padlet
- Screencast-O-Matic
- Powerpoint
- Genially (per la creazione di quiz)⁴
- Powtoon (per la creazione di presentazioni animate)⁵
- Zoom e Meet per le videoconferenze
- WhatsApp per le videochiamate e per lo scambio di materiali
- un docente ha inoltre segnalato Liberliber, ampia e utile biblioteca digitale.⁶

La coordinatrice ha concluso il workshop presentando:

- Essediquadro, il servizio per la documentazione e l'orientamento sul software didattico e altre risorse digitali;⁷
- Sharehab, un ambiente in cui si può scoprire il «valore aggiunto» delle app (per smartphone e tablet) adatte a bambini con vista fragile e ipovisione, sperimentate anche in riabilitazione;⁸
- il documento sulla qualità e sull'accessibilità del software didattico.⁹

Si sono segnalati inoltre le pagine Facebook e i siti gestiti da insegnanti, come quello di Roberto Sconocchini¹⁰ o quello di Massimo Cingerle,¹¹ da tenere presenti perché contengono informazioni e rinvii a ulteriori risorse didattiche reperibili online.

⁴ <https://www.genial.ly/interactive-content-education> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁵ <https://www.powtoon.com> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁶ <https://www.liberliber.it> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁷ <https://sd2.itd.cnr.it/> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁸ <https://www.sharehab.it/> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁹ http://pon.agenziascuola.it/portale/show_attach.php?id_cnt=2754 (consultato il 10 gennaio 2021).

¹⁰ <https://www.robertosconocchini.it/> (consultato il 10 gennaio 2021).

¹¹ <https://www.facebook.com/massimo.cingerle> (consultato il 10 gennaio 2021).

Così è possibile anche per me. Buone pratiche per un uso del digitale accessibile agli alunni/studenti con disabilità e difficoltà

- ▶ **Workshop:** G33 e G33bis
- ▶ **Coordinatori:** Luca Enei e Nicola Gencarelli
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Scegliere strumenti digitali adeguati e accessibili e usarli in maniera consapevole è importante per favorire la partecipazione scolastica degli studenti con disabilità. A partire da alcune informazioni iniziali, il gruppo di lavoro si è confrontato per far emergere buone prassi, di cui tener conto anche nella didattica a distanza.

Questioni affrontate

Ai due workshop a distanza hanno preso parte insegnanti, educatori, pedagogisti ed esperti di inclusione e tecnologie digitali, dando vita a un

confronto aperto sul tema dell'accessibilità e dell'adattamento del materiale didattico per favorire la partecipazione degli alunni con BES e con disabilità.

Durante gli incontri sono state proposte esperienze di uso del digitale come risorsa inclusiva nella scuola a distanza. Si tratta di esempi emersi proprio in questo periodo di emergenza: quali risorse e quali criticità ci hanno fatto scoprire, e quali spunti offrono per il futuro?

Le domande che hanno animato il discorso sono state: quali processi di apprendimento sono mossi dalle tecnologie adottate a scuola? Le tecnologie digitali sono funzionali alla didattica o all'apprendimento? I partecipanti si sono confrontati sugli obiettivi dell'uso del digitale a scuola, concordando sulla necessità di progettarlo non come sostituto della lezione in presenza, ma come elemento che può offrire ulteriori e diversi canali e occasioni di apprendimento.

La DaD legata alle misure di contenimento della pandemia ha forzato la maggior parte dei docenti a cercare e adottare strumenti digitali. Questo ha offerto la possibilità di scoprire risorse che molti giudicano utili anche per il futuro. In generale, però, si rileva che gli strumenti per la DaD sono stati utilizzati quasi esclusivamente per favorire la didattica frontale e meno per incrementare la partecipazione, l'espressività e la cooperazione tra studenti. Nello specifico, per quanto riguarda l'accessibilità agli studenti con disabilità, il gruppo si è interrogato su quanto il digitale possa essere considerato uno strumento abilitante. Che cosa può o dovrebbe abilitare il digitale? In generale emerge l'esigenza di pensare a materiale accessibile non solo per abilitare la performance didattica, ma anche per sostenere e favorire la partecipazione sociale, la cooperazione tra pari e l'espressività degli studenti. Le sfide poste dall'accessibilità, gli strumenti compensativi, gli ausili e i codici vicarianti sono una risorsa per tutta la comunità educativa e non solo per lo studente con disabilità.

Buone prassi emerse

Diverse esperienze presentate dai partecipanti come spunti promettenti per costruire buone pratiche future convergono sulla necessità di fare del tema dell'accessibilità e della disabilità un argomento di esplorazione per

tutta la classe. L'adattamento del materiale digitale può diventare un'attività educativa per tutti. Quella offerta dalla disabilità è una buona occasione educativa per esplorare e mettere in discussione limiti e possibilità della tecnologia e per crescere cittadini digitalmente consapevoli. Di seguito si riportano alcune delle proposte emerse (tabella 17.1).

TAB. 17.1

Risorse digitali per l'inclusione

Videoconferenze inclusive con un bambino sordomuto, insieme a tutti i compagni di classe	La presenza di un bambino sordo è l'occasione per organizzare lezioni a distanza in modalità <i>flipped classroom</i> : la classe e gli insegnanti imparano la LIS (Lingua dei Segni Italiana) con materiale preparato e condiviso dal bambino con disabilità.
Costruzione di una relazione educativa positiva utilizzando le risorse digitali	Nate dall'esigenza di coinvolgere alunni con disabilità verbali o comunicative legate alla letto-scrittura, forme di espressione cooperative e cross-mediali sono diventate percorsi di apprendimento cooperativo per tutti. Si può raccontare con simboli (pittogrammi CAA), disegni, foto, video, suoni.
Programmazione della condivisione e possibilità di creare supporti interattivi con link, immagini o audio da condividere con i compagni	In un contesto dove la classe lavora su documenti digitali condivisi di letteratura, storia, arte, eccetera, il materiale per gli alunni con disabilità va preparato in anticipo. Caricato il giorno precedente, si esamina insieme agli alunni con più difficoltà, lasciati poi durante la lezione a condividere il loro lavoro in autonomia. La strategia funziona bene con l'utilizzo di strumenti di condivisione per comporre giornali digitali, linee del tempo, cartelloni.

Facendo tesoro dell'esperienza della DaD di questi mesi, è possibile anche ripensare le modalità di fare lezione e prendere in considerazione l'uso delle tecnologie digitali anche in presenza. Nell'affrontare i limiti tecnologici imposti dalla DaD e nel riprogrammare lezioni e forme di apprendimento sono emerse preziose riflessioni sulla didattica. Ripensare la lezione ha quindi permesso di scoprire modi diversi di fare scuola, che rappresentano un beneficio non solo per gli studenti con disabilità ma per tutti (tabella 17.2).

TAB. 17.2

Buone prassi inclusive nella DaD

<p>Meet in piccoli gruppi per favorire l'inclusione e coltivare il rapporto tra pari anche a distanza</p>	<p>Sperimentare un lavoro cooperativo anche a distanza creando microcordate, piccoli gruppi di lavoro. La classe può essere dispersiva: gli alunni con disabilità comunicative in particolare si sono collegati poco. È quindi opportuno creare ridotti sottogruppi virtuali per connettersi a diversi piccoli gruppi. Nel piccolo gruppo si può favorire la partecipazione di tutti. Va assicurato un supporto «tecnico» anche alle famiglie, che oggi hanno un ruolo più importante nell'avviare i ragazzi all'uso delle tecnologie.</p>
<p>Videolezioni in modalità sincrona e asincrona. <i>Gamification</i>, ad esempio con Kahoot!, e giochi a quiz con uso di colori e musica</p>	<p>Diversi insegnanti hanno raccontato di aver messo in discussione le proprie strategie didattiche a causa della distanza. Tra gli aspetti che potenzialmente sembrano offrire delle opportunità di miglioramento dei processi educativi inclusivi — da mantenere anche quando si tornerà a una didattica in presenza — è fondamentale la preparazione dei materiali digitali per gli studenti con disabilità e non (tutorial, brevi videolezioni, approfondimenti multimediali), che possano essere fruiti anche in modalità asincrona e visti più volte. Sono risultate positive anche alcune sperimentazioni della <i>gamification</i>, eventualmente da collegare a processi di valutazione. Si possono immaginare e sperimentare forme espressive multimediali e digitali in sostituzione del tradizionale compito in classe.</p>

Misure compensative e dispensative nella DaD

- ▶ **Workshop:** G37 e G37bis
- ▶ **Coordinatrice:** Angela Pasqualotto
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Durante il laboratorio si è cercato di rispondere alle seguenti domande: gli allievi con bisogni tanto speciali come quelli con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico possono trovare nella DaD un ambiente idoneo per apprendere? Come creare le condizioni per attivare processi inclusivi? In un'ottica di individualizzazione e personalizzazione, il gruppo di lavoro ha discusso le metodologie e gli strumenti più adeguati a proporre, anche a distanza, contenuti e materiali didattici all'alunno con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico. Sono state condivise sfide e soluzioni per organizzare adeguatamente l'ambiente (tempi/spazi di lavoro) e le attività, coinvolgendo la «risorsa» compagni, per una partecipazione di qualità ai processi di apprendimento, anche durante questa emergenza disorientante.

Questioni affrontate

A quasi tre mesi dall'inizio del primo lockdown è sembrato particolarmente utile riflettere insieme sul rapporto fra i disturbi specifici dell'apprendimento e la DaD, prestando particolare attenzione al valore del Piano Didattico Personalizzato e al ruolo strategico che la scuola può giocare in questo periodo. In particolare, si è compreso quanto la situazione di emergenza sia stata decisamente disorientante, riconoscendo tuttavia che il dovere degli insegnanti rimane quello di offrire comunque punti di riferimento stabili agli studenti e alle loro famiglie.

Per quanto concerne l'oggetto degli incontri, ossia le misure compensative e dispensative nella DaD, ci si è focalizzati sugli apprendimenti essenziali, evitando di introdurre modifiche al PDP/PEI se non quando erano strettamente necessarie. L'idea, infatti, è stata quella di cercare di trarre vantaggio dalla DaD e dalla fluidità del lavoro che si stava svolgendo, cercando se possibile di non creare nuovi ostacoli. È stato inoltre sottolineato come sia importante garantire la continuità con la situazione precedente di didattica tradizionale, evitando di insistere sugli aspetti di cambiamento in negativo dovuti all'emergenza sanitaria.

Nel corso del workshop i partecipanti hanno ripetutamente sottolineato la presenza di problematiche relative — in modo particolare — a tre fattori.

1. Mancato accesso alla tecnologia da parte dello studente o della famiglia.
2. Tecnologia adottata dalla scuola di difficile comprensione/utilizzo da parte di studenti con bisogni educativi speciali.
3. Relazione difficoltosa con la famiglia, a volte troppo presente, persino capace di sostituirsi completamente al figlio, e altre volte totalmente assente.

Sono comunque emersi numerosi elementi positivi. In particolare:

- si è sviluppato il rapporto «uno a uno», cogliendo l'opportunità di focalizzare lo sguardo sul singolo studente, anziché di avere uno «sguardo distribuito» sull'intera classe;

- tempi e modalità diverse favoriscono l'apprendimento e in certi casi responsabilizzano lo studente;
- si è posto il focus della valutazione sull'attenzione alle competenze metadisciplinari e di autoregolazione dell'apprendimento;
- è emersa la possibilità di usare la tecnologia come strumento inclusivo.

Buone prassi emerse

Alcune risorse utili discusse nel corso dei workshop sono:

- le iniziative di formazione aperte a insegnanti, psicologi, logopedisti e altri professionisti del settore organizzate dal Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione dell'Università di Trento;¹
- l'app Adobe Spark per la progettazione, disponibile online, che consente di creare grafica per social, brevi video e pagine web (licenza di prova gratuita per due mesi);²
- il progetto «SPAZIOD», volto a migliorare le conoscenze sulla dislessia in Italia (alcune sezioni del sito sono ancora in costruzione);³
- il «Dida_LABS» di Erickson, ambiente online a supporto di attività didattiche personalizzate e individualizzate per la scuola primaria da svolgere a distanza, che offre oltre 800 attività multimediali.

¹ Si vedano i link: <http://www.odflab.unitn.it/>, <https://www.facebook.com/ODFLab> (consultati il 10 gennaio 2021).

² <https://spark.adobe.com/it-IT/> (consultato il 10 gennaio 2021).

³ www.spaziod.org (consultato il 10 gennaio 2021).

Le tecnologie assistive alla prova del distanziamento sociale

- ▶ **Workshop:** G39
- ▶ **Coordinatore:** Fabrizio Corradi
- ▶ **Numero di partecipanti:** 8

Obiettivi

Il workshop aveva l'intento di offrire ai docenti un'occasione per discutere fra loro, scambiandosi buone pratiche e confrontandosi sui problemi comuni, in una logica collaborativa. Per quanto riguarda l'uso delle tecnologie assistive nella DaD, negli ultimi mesi la tecnologia (digitale) è stata l'unico mezzo per garantire la continuità educativo-didattica e per cercare di mantenere la comunicazione e la relazione con alunni e famiglie. Gli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali non sempre hanno potuto proseguire i progetti educativi che facevano uso di tecnologie assistive specifiche. Nell'incontro si è voluto comprendere meglio cosa si è fatto, che cosa si poteva fare meglio e cosa si potrà fare in futuro con le tecnologie oggi a disposizione.

Questioni affrontate

Preliminarmente al workshop è stato inviato agli iscritti un questionario, allo scopo di stimolare in ciascuno la «narrazione» della propria esperienza nel periodo della DaD durante la fase iniziale dell'emergenza Covid-19 e di raccogliere dati sulle conoscenze relative alle tecnologie assistive e sulle esperienze di ciascun partecipante, soprattutto nella fase di lockdown. Il questionario si è rivelato un'utile traccia anche durante il lavoro di condivisione dell'incontro.

L'incontro si è aperto con una breve presentazione del coordinatore e una breve introduzione al tema. Successivamente, ogni partecipante ha potuto presentarsi. Dopo questo momento iniziale, ad ognuno è stata data la possibilità di raccontare la propria esperienza con la DaD nel periodo del primo lockdown.

Le 8 partecipanti — erano tutte donne — erano così suddivise (per professione): 6 insegnanti di sostegno, una curricolare e una educatrice. Al questionario avevano risposto solo tre insegnanti di sostegno. Di queste, una svolgeva tale lavoro da meno di 10 anni e due da meno di 5. Anche per le altre partecipanti l'esperienza nella professione era compresa nel range 1-5 anni, a eccezione dell'insegnante curricolare, che rientrava nella fascia 5-10 anni.

Le partecipanti provenivano da 6 regioni diverse (Piemonte, Lombardia, Veneto, Lazio, Sardegna e Puglia), il che ha favorito lo scambio e il confronto. Tutte le partecipanti avevano avuto esperienze di DaD. Per quanto concerne il tipo di scuola, quattro insegnanti lavoravano alla scuola dell'infanzia e quattro alla scuola primaria. Tutte avevano avuto modo di sperimentare l'utilizzo di piattaforme per videoconferenze.

Per realizzare la DaD, la maggior parte delle partecipanti ha utilizzato la Google Suite for Education, con collegamenti prevalentemente giornalieri e con durata media di un'ora. Tutte hanno chiesto un riscontro alle famiglie degli alunni sull'andamento delle connessioni e il feedback è stato generalmente positivo.

La metà delle insegnanti di sostegno ha riferito che gli alunni utilizzavano le tecnologie assistive prima del blocco. Alcune di loro hanno fatto ricorso a siti per la creazione di attività didattiche ad hoc per gli alunni che

seguivano (ad esempio app per attività ludiche mirate). La quasi totalità ha riferito che gli alunni seguiti hanno partecipato alle lezioni di DaD della classe e che solo in poche occasioni si sono dovute creare delle «stanze» dedicate per attività specifiche.

Gli alunni seguiti avevano diagnosi ascrivibili al disturbo dello spettro autistico, a eccezione di un'alunna che aveva una diagnosi di emiparesi.

Tra i vantaggi emersi della DaD vi è stata la possibilità di entrare in contatto più volte con gli operatori sanitari — che di solito è quasi impossibile incontrare — e soprattutto la presenza costante della famiglia. Questo ha reso possibile una maggiore condivisione delle attività e del progetto dell'alunno sia con gli operatori sanitari di riferimento sia con le famiglie; ha permesso altresì di entrare in contatto con la quotidianità domestica e di ascoltare anche i «dolori» dei genitori, le loro preoccupazioni, le difficoltà, il senso di «inadeguatezza» di fronte al supporto che dovevano fornire ai loro figli per la didattica.

In alcuni casi con il passaggio alla DaD si è deciso di privilegiare l'aspetto della socializzazione con i compagni piuttosto che quello della didattica vera e propria.

Tutte le insegnanti, tranne una docente di sostegno, hanno riportato una scarsa conoscenza delle tecnologie assistive. Durante gli interventi il coordinatore ha stimolato la discussione con domande specifiche e ha effettuato brevi sessioni informative su alcuni argomenti, quali:

- il concetto di disabilità secondo l'ICF nell'introduzione delle tecnologie assistive;
- come reperire le tecnologie assistive, in particolare facendo riferimento al bando appena uscito per la richiesta di ausili e sussidi didattici;¹
- come individuare la tecnologia assistiva più consona per ogni alunno, raccontando un caso di inclusione dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado;
- le tecnologie per la comunicazione;
- le tecnologie per la scrittura;
- gli strumenti per adattare i libri cartacei;
- i libri parlanti.

¹ <https://inclusione.indire.it> (consultato il 10 gennaio 2021).

Al termine del workshop le partecipanti hanno potuto constatare come le soluzioni da loro adottate per la DaD, per quanto riferite a contesti diversi, siano accomunate da risvolti simili, come ad esempio l'incontro più costante e proficuo con operatori e famiglia.

Buone prassi emerse

Tra le attività e le facilitazioni (in termini ICF) utilizzate sono emerse in particolare le seguenti:

- la creazione di routine giornaliere, tra cui il rispetto del collegamento giornaliero, sempre alla stessa ora;
- la narrazione in piccoli gruppi;
- l'espressione delle emozioni — spesso collegate alla situazione eccezionale dell'emergenza sanitaria — attraverso riproduzioni, se possibile ludiche, dei vissuti;
- il *video modeling*;
- videolezioni create ad hoc;
- spazi per lo svolgimento di attività comuni, con tempi personalizzati in funzione dei diversi ritmi dei bambini.

Capitolo ventesimo

Lontani ma insieme: «facciamo scuola» anche a distanza in modo cooperativo e inclusivo con il supporto delle tecnologie digitali

- ▶ **Workshop:** G40 e G40bis
- ▶ **Coordinatori:** Nicola Gencarelli e Paola Angelucci
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Scopo degli incontri è stato comprendere come favorire attività didattiche che vadano al di là del lavoro individuale e che si avvalgano delle tecnologie per favorire un apprendimento cooperativo e inclusivo, anche a distanza.

Questioni affrontate

Durante gli incontri sono stati proposti esempi di uso del digitale come risorsa inclusiva nella scuola a distanza. I partecipanti, pur rilevando molte criticità nella didattica «forzatamente» a distanza, hanno condiviso esperienze, criticità, strumenti, risorse, metodologie e riflessioni per il futuro.

Dal confronto sono emersi due punti focali. Il primo è che le tecnologie a supporto di strategie didattiche più inclusive e partecipate possono diventare occasione di apprendimento per tutti. È però fondamentale il contributo dei docenti di sostegno. A partire dalle prime esperienze di DaD, con un'impostazione di didattica trasmissiva di tipo tradizionale, i docenti hanno rilevato una scarsa attenzione e partecipazione da parte del gruppo classe e in particolar modo da parte degli alunni con difficoltà certificate. Questo ha fatto sorgere la necessità di impostare, spesso grazie al coinvolgimento e al supporto attivo dei colleghi di sostegno, percorsi di apprendimento più partecipati da parte di tutti gli studenti coinvolti: si è proposto, ad esempio, di lavorare insieme a distanza attraverso la creazione/manipolazione di materiali condivisi (documenti, creazione di immagini, blog...). È emerso che gli strumenti e le risorse gratuite in rete oggi a disposizione sono molti, ma per usarli nel modo corretto è necessario passare per una ricerca e una selezione adeguate.

Il secondo punto emerso è relativo alla necessità di promuovere l'adozione di approcci didattici inclusivi, anche da parte dei docenti curricolari. Alcuni docenti hanno rilevato che la DaD è stata efficace soprattutto con gli alunni con disturbo d'ansia, che hanno potuto partecipare alle attività più di quanto facessero in presenza poiché non erano penalizzati dai condizionamenti legati a situazioni di confronto e di competizione con i compagni. Queste considerazioni hanno portato a riflettere, ancora una volta, sulla necessità di analizzare a fondo gli elementi «facilitatori» per la partecipazione che hanno funzionato a distanza: quando si tornerà in presenza consentiranno di costruire di contesti più accoglienti, in cui tutti gli studenti possano sentirsi «benvenuti» ed esprimere le loro potenzialità.

Per tutti i docenti intervenuti al workshop, gli approcci metodologici sperimentati e discussi erano inediti prima dell'emergenza sanitaria: troppo spesso, nella didattica tradizionale, l'alunno con difficoltà veniva portato fuori dalla classe per approfondimenti e percorsi personalizzati. In DaD i docenti, anche quelli curricolari che hanno voluto mettersi in gioco, spesso con il supporto del collega di sostegno, si sono impegnati per trovare una soluzione che consentisse di coinvolgere, interessare e motivare tutto il gruppo classe; questo ha fatto sì che si andasse in cerca di soluzioni per far partecipare alla lezione anche gli alunni con difficoltà, al meglio delle loro possibilità.

L'esperienza della DaD ha convinto tutti i partecipanti a adottare anche in presenza approcci in cui le tecnologie vengono impiegate in funzione di un superamento della didattica puramente trasmissiva. Si è consolidata la convinzione di dover favorire l'apprendimento tramite il «fare attivamente», costruendo prodotti (cartelloni, mappe, video...) insieme ai compagni, anche quelli con difficoltà, che possono partecipare in base alle loro potenzialità. Questo è stato un dato positivo, che ha consentito di mettere meglio a fuoco un limite della didattica tradizionale, nella quale troppo spesso l'insegnante curricolare demanda al collega di sostegno la responsabilità di occuparsi della partecipazione dell'alunno/a con disabilità o BES.

Buone prassi emerse

Qui di seguito vengono presentati alcuni strumenti usati dai docenti e presentati nel corso dei due gruppi di lavoro.

1. Applicazioni che si possono utilizzare contemporaneamente «a più mani» e che consentono la condivisione anche a distanza del lavoro svolto dagli studenti.
 - Padlet, per creare cartelloni condivisi, ad esempio con linee del tempo. Ha diverse funzionalità ed è stato molto utile per promuovere la partecipazione di un'alunna sorda con problemi di attenzione.
 - Jamboard di Google, come una lavagna condivisa online, consente di creare, direttamente e contemporaneamente agli studenti, etichette su cui fissare parole chiave o per sintetizzare contenuti.
 - Altvista.org, che si è rivelato utile per costruire un blog al quale hanno partecipato tutti gli studenti.

2. Per quanto concerne gli strumenti e le metodologie per sostenere l'attenzione degli studenti anche a distanza, si segnalano i seguenti.
 - Fare i compiti a distanza insieme agli alunni, anche con uso di Jamboard, ha motivato gli studenti a partecipare.

- Si è dimostrata efficace la realizzazione di video esplicativi su contenuti curricolari (ad esempio disegno delle proiezioni ortogonali con l'uso di Autocad).
 - Quiz online (come Kahoot!) con risposte da fornire in un tempo limitato, anche usando i propri dispositivi. Si è riscontrata un'ottima partecipazione di tutto il gruppo classe, molto più intensa che in presenza. È stato evidenziato che, invece, l'uso di quiz in Google Moduli non aveva funzionato, perché gli studenti lo trovavano molto «statico» e più simile alle schede scolastiche.
3. Si indicano infine alcune risorse disponibili online per esigenze specifiche (in particolare per il coinvolgimento di bambini con deficit uditivo).
- La piattaforma gratuita <https://www.spreadthesign.com>¹ è stata utile per promuovere la partecipazione di un bambino sordo, straniero, arrivato in Italia pochi mesi prima della chiusura delle scuole per l'emergenza Covid.
 - Video già presenti su YouTube con storie nella lingua del Paese di provenienza di un bambino portoghese, arrivato in Italia poco prima dell'emergenza sanitaria, sono stati impiegati per avviarlo a una maggiore accettazione e consapevolezza sul Covid. Di questa soluzione ha beneficiato tutto il gruppo classe e non solo l'alunno con disabilità.
 - Creazione di risorse da parte degli studenti. Ad esempio, in presenza di un'alunna sorda, a partire da un racconto dell'Odissea da parte dell'insegnante curricolare, gli studenti hanno ricostruito la storia disegnando personaggi e ambientazioni che sono stati poi scansionati e usati in modo che gli alunni stessi potessero raccontare le parti salienti dell'Odissea attraverso le immagini da loro prodotte. Questo ha consentito anche alla loro compagna di partecipare.

Le attività sopraindicate sono state individuate e svolte prevalentemente grazie all'iniziativa dei docenti di sostegno.

¹ Consultato il 10 gennaio 2021.

PARTE QUINTA

**Inclusione
davvero per tutti**

Figli dell'immigrazione e alunni con disabilità: come misurarsi con la doppia esclusione?

Infanzia e primaria

- ▶ **Workshop:** G15 e G15bis
- ▶ **Coordinatrice:** Fiorella Farinelli
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Le difficoltà linguistiche dei figli dell'immigrazione e i diversi costrutti culturali sulla disabilità delle comunità di provenienza possono rendere molto complessa la didattica inclusiva. Il gruppo di lavoro si è dato l'obiettivo di discutere le modalità di integrazione della didattica inclusiva con l'apprendimento dell'italiano come lingua2, di condivisione del progetto educativo e orientativo della scuola con le famiglie e di utilizzo degli strumenti tecnologici nella didattica in presenza e a distanza.

Questioni affrontate dal G15

Nel corso del confronto è emersa la mancanza, nella cultura professionale della scuola, di consapevolezze o almeno di approcci interculturali, così come di figure competenti di supporto al rapporto tra scuola e famiglie con background migratorio. Manca infatti la comprensione, o quantomeno la capacità di ascolto, di differenze culturali e religiose che contano, e molto, nella costruzione delle alleanze educative tra insegnanti/educatori e genitori. Un'insegnante afferma:

Mi sono proposta, quando è cominciata la didattica a distanza, di entrare nelle case in punta di piedi, ma mi sono subito resa conto che invece ci stavamo entrando a gamba tesa, in modo maldestro e improvvisato, senza sapere come porci rispetto alle figure genitoriali e alle dinamiche familiari... In tutto ciò c'è stato il Ramadan, la famiglia (del Bangladesh) è molto osservante, ho dovuto misurarmi con le cinque preghiere al giorno, la bambina di cinque anni col velo, la sorella più grande che mi ha cantato i versetti del Corano, il fratello con ruoli e obblighi diversi in quanto maschio... E meno male che io l'inglese lo parlo. Nella scuola normale questi impatti non ci sono, ma con la DaD viene meno la separazione necessaria tra la scuola come spazio pubblico e un privato spesso fortemente identitario. Non è stato facile, ho dovuto rivedere i confini, capire fin dove potevo arrivare e mettermi in discussione. Ho pensato che la scuola è cieca con i bambini stranieri... L'aspetto più positivo della mia esperienza con la DaD è proprio l'aver capito questa cosa, ma non so se ce la farò a convincere le colleghe.

Per queste ragioni la discussione è stata non solo «oltre le distanze», ma anche oltre la DaD. Perché alcuni dei suoi limiti sono limiti anche della didattica in presenza, che proprio la DaD ha reso più evidenti. Così, sebbene prevalga nel gruppo la propensione al «ritorno, il prima possibile, alla scuola dei corpi, della relazione tra pari, dell'affettività per cui a quell'età passa imprescindibilmente l'apprendimento», anche i successi che con fatica si sono ottenuti tramite l'utilizzo delle tecnologie vengono percepiti perlopiù come un'utile via di fuga verso un'inclusione che nella didattica ordinaria è difficilissima, quasi impossibile. Ciò è visto come l'opportunità di costruire una didattica più individualizzata, e dunque più efficace. La rappresenta così l'educatrice di una bimba con sordità profonda:

Con la classe la bambina non ha nessuna interazione, e neppure con l'insegnante di sostegno che non sa niente della lingua dei segni e si limita a portarla fuori quando la bambina soffre per l'isolamento... Per me la DaD è stata un vantaggio, mi ha permesso di avere una relazione diretta solo con lei, lontano da tutte le distrazioni e i disturbi emotivi del mancato rapporto con i compagni di scuola e con gli insegnanti che non sanno cosa e come fare con lei. Ho potuto aiutarla anche solo giocando con lei in videochiamata sul cellulare... Ma i suoi progressi — ora è più contenta, più autonoma e meno spaventata — non posso neppure riferirli al consiglio di classe, a cui non partecipo. In futuro, quando si tornerà alla scuola in presenza, sto ragionando su come continuare, magari una volta alla settimana, nell'orario scolastico, con un po' più di collaborazione con gli insegnanti.

Sulla stessa lunghezza d'onda sono altri interventi, nei quali si racconta di videolezioni a cui bambini con autismo o con gravi menomazioni sensoriali o motorie non riescono ad accedere e che comunque non prevedono niente di specifico per loro, se non il «ciao ciao» finale, la trasmissione di qualche video, un'immagine stimolante, il giochino o la musicchetta occasionali. D'altro canto tutti i partecipanti convengono che i risultati ottenuti tramite l'uso delle tecnologie (piattaforme, ma anche videochiamate, audio, messaggistica, telefonate) sono stati diversi da caso a caso. Le variabili sono la specificità e la gravità delle disabilità, la possibilità di interazione linguistica tra genitori che spesso non sanno l'italiano e insegnanti che a loro volta non parlano inglese o francese, le mamme che qualche volta si sentono valorizzate dalla vicinanza della scuola e altre volte si sentono a disagio, la presenza o l'assenza di fratelli e sorelle maggiori che di informatica e di italiano ne sanno di più (in un caso è stata la sorella maggiore, studentessa pakistana di scuola secondaria di primo grado, a occuparsi, oltre che della sua DaD, anche di quella di due fratellini minori, entrambi «certificati»). Un'insegnante afferma:

Questa è stata una didattica d'emergenza, abbiamo dovuto improvvisare, qualche volta non siamo riuscite neppure a far avere i tablet... Ho cominciato nei fatti solo dopo Pasqua... E poi le famiglie hanno bisogno che qualcuno insegni loro un po' di informatica». La prossima volta, se una prossima volta ci sarà, bisogna prepararsi meglio: «Ora bisogna riflettere sui risultati... La mia paura è che non si attivino i rapporti tra tutti gli insegnanti: con questi bambini non si può andare a caso e non si può fare da soli.

Questioni affrontate dal G15bis

Nel corso del workshop sono state descritte numerose pratiche tentate in condizioni di difficoltà estrema: famiglie disorientate e prive di alfabetizzazione informatica, bambini con gravissimi problemi fisici, sensoriali, cognitivi ripiombati nell'isolamento, ritardi nella consegna dei device... E tuttavia, grazie all'utilizzo di più strumenti — a partire da WhatsApp e dal registro elettronico —, il collegamento non si è mai interrotto, e di risultati positivi ce ne sono stati.

In alcuni casi si sono riscontrati miglioramenti rispetto all'esperienza precedente, «come se lo schermo li tranquillizzasse, liberandoli dai ritmi e dalle dinamiche relazionali spesso difficili dell'aula». Alcuni studenti sono diventati più autonomi e più partecipi, e prendono la parola in modi che hanno sorpreso insegnanti e genitori. Sono i frutti di un rapporto molto individualizzato, ritagliato sui bisogni specifici di ogni bambino, e — in qualche caso — di inedite collaborazioni tra insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari, educatori (talora anche operatori sociosanitari, che, con l'autorizzazione delle famiglie, sono stati disponibili a fornire un supporto fisico e affettivo anche nei contesti domestici).

Tra i partecipanti al gruppo di lavoro si è riscontrata una maggiore consapevolezza delle diversità culturali che possono incidere sul rapporto tra famiglie immigrate e scuola. Si tratta, soprattutto per famiglie di recente immigrazione e provenienti dall'Africa e dall'Asia, di modi diversi di interpretare la malattia, la disabilità, la medicina occidentale, e la stessa convinzione propria della scuola italiana che anche l'alunno con disabilità grave possa/debba imparare nella scuola di tutti. «Entrando nelle case, ci si rende conto che il dialogo e la condivisione non sono affatto scontati. Le difficoltà di comunicazione non sono le sole. Anche il bambino con disabilità, ad esempio, deve collaborare fin dove può alle faccende domestiche, e ai fratelli più grandi sono affidate responsabilità nei confronti dei più piccoli e degli ammalati». «Tutti, anche i più piccoli e anche chi è in difficoltà, con l'esclusione del digiuno, partecipano ai rituali del Ramadan, che vengono prima della scuola». «Capita che i bambini vengano lasciati in casa senza nessuna presenza adulta».

La DaD rivela dunque una scuola che cura troppo poco i rapporti con le famiglie. «Bisognerebbe occuparsi anche delle mamme, di quelle

più isolate, e predisporre occasioni di incontro, opportunità di formazione linguistica e informatica e di educazione civica». Per una volta, insomma, la pedagogia dell'inclusione si arricchisce dei contributi della pedagogia dell'intercultura (e si lamenta che, «ai piani alti, in questi mesi di DaD, se c'è stata una certa considerazione dei problemi degli alunni con disabilità, non c'è stata nessuna attenzione alle problematiche dei bambini stranieri»).

Un'altra specificità emersa è la netta polarizzazione delle opinioni sulla DaD. Da un lato c'è chi si augura il ritorno il prima possibile alla «scuola di prima», anche se si riconosce che non si trattava dell'Eden («Non era il paradiso, ma di altre distanze non abbiamo bisogno», «Se continua così cambio lavoro o me ne torno a casa»); dall'altro c'è chi, sulla base dei risultati ottenuti in rapporti educativi *one-to-one* supportati dalle tecnologie, ritiene che, anche quando avverrà l'auspicabile ritorno della scuola in presenza, si debba continuare a sperimentare le opportunità offerte dal digitale. Almeno nelle situazioni in cui funzionano, «perché quello che funziona con un bambino non è detto che funzioni per altri». E qui, con l'idea di una didattica *blended*, in cui distanza e presenza siano integrate in modo flessibile, si affaccia anche l'esigenza di modificare le modalità e gli orari di lavoro degli insegnanti che si occupano dei bambini con difficoltà plurime e acute. Perché una didattica individualizzata è necessariamente anche, almeno parzialmente, «asincrona», e richiede tempi e spazi scolastici ed extrascolastici che oggi non sono previsti.

Tutti sono d'accordo, comunque, sulla necessità di portare avanti una riflessione collettiva su ciò che è avvenuto e sulle prospettive future. «A giugno dovremo lavorare insieme, per non farci cogliere alla sprovvista a settembre. L'idea che bastino corsi sulle tecnologie non è sufficiente». La dirigente scolastica partecipante al gruppo di lavoro è determinata a organizzare una rilevazione delle valutazioni sull'esperienza della DaD da parte delle famiglie e dei bambini — «che sono sempre i più sinceri» —, anche di quelli della scuola dell'infanzia, usando con le *classrooms* questionari facili a cui rispondere cliccando su immagini e utilizzando gli emoticon. «Se, come sembra, in certi casi la DaD è stata una risorsa, e se ci siamo noi stessi sorpresi dei buoni risultati ottenuti, come possiamo organizzarla? A guidarci deve essere l'assunto che ciò che è utile per i bambini dobbiamo farlo funzionare».

Buone prassi emerse

Più che di buone prassi, in questo gruppo di lavoro si è parlato soprattutto della necessità di una preparazione più specifica per i docenti che si confrontano con famiglie di origine immigrata; un'esigenza che non dovrebbe essere avvertita solo da insegnanti di sostegno e educatori, ma che andrebbe condivisa e affrontata collegialmente. Dall'osservazione attenta di quel che funziona, di quello che è davvero utile per i bambini, dovrebbero discendere indicazioni per buone prassi sempre capaci di adattarsi alla pluralità e alla varietà delle situazioni.

Secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G18
- ▶ **Coordinatrice:** Fiorella Farinelli
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Le difficoltà linguistiche dei figli dell'immigrazione e i diversi costrutti culturali sulla disabilità delle comunità di provenienza possono rendere molto complessa la didattica inclusiva. Il gruppo di lavoro ha discusso le modalità più opportune di integrare la didattica inclusiva con l'apprendimento dell'italiano come lingua2, di condividere con le famiglie il progetto educativo e orientativo della scuola e di utilizzare nella didattica in presenza e a distanza gli strumenti tecnologici.

Questioni affrontate

Quasi tutti i partecipanti (insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari, educatori) sono piuttosto giovani. Due sono educatori che non

operano nel sistema di istruzione ma in ambiti educativi non formali: una scuola del terzo settore di italiano come lingua2 per stranieri adulti e un ente di educazione all'autonomia per ragazzi con disabilità motorie e gravi disabilità cognitive. Molto motivati, questi docenti hanno esperienze più o meno lunghe di insegnamento con alunni con disabilità italiani e di origine straniera, stranieri in età scolare o adulta con bassi livelli di scolarizzazione e anche italiani a rischio di dispersione.

Emerge come «anima» del gruppo un'insegnante di lingua straniera, con master in glottodidattica per l'insegnamento di lingua2, esperienze in «luoghi difficili» (Scampia, Secondigliano) e una competenza professionale nell'insegnamento delle lingue che fa la differenza. Gli insegnanti di sostegno si identificano con chi racconta il «dolore» per il frequente isolamento professionale dagli insegnanti curricolari («Per due anni sono stata considerata meno di nessuno dai colleghi»), e per i ragazzi con disabilità italiani o stranieri variamente «rifiutati» dalla classe.

Tutti sottolineano la distinzione tra la DaD sostitutiva della scuola in presenza e un ricorso alle tecnologie nella didattica che valorizzi un utilizzo plurimo, combinato di diversi strumenti, a seconda dei bisogni formativi individuali e dei contesti. Le tecnologie utili non sono solo le piattaforme per l'insegnamento sincrono, «che riproducono le classi e l'insegnamento d'aula con le sue sequenze tradizionali — lezione, esercitazione, verifica — lasciando poco spazio all'insegnamento individualizzato, all'educazione non formale, alla reciprocità dello sguardo». Per i tanti che hanno bisogno di una didattica *tailored*, ritagliata sui bisogni specifici, bisogna ricorrere anche a interventi *one-to-one*, spesso gli unici praticabili in determinate circostanze, sebbene inevitabilmente impoveriti dall'assenza del contesto relazionale e più «caldo» della scuola in presenza. La DaD, inoltre, utilizza per lo più il linguaggio dei libri di testo, quindi è meno accessibile a chi ha poca familiarità con l'italiano e con le abilità di letto-scrittura. Le cose possono funzionare meglio con ragazzi e ragazze che un po' di italiano lo sanno: si ottengono buoni risultati nei casi in cui la DaD viene utilizzata per un insegnamento «essenziale, denso, concentrato».

Il passaggio dalla scuola in presenza alla DaD è vissuto in modi diversi. Se è vero per tutti che «è stato il solo modo per mantenere il rapporto con gli studenti, per non abbandonarli», un'insegnante arriva a dire

che il Covid-19 è stato «una benedizione» per un suo alunno «straniero certificato» non benvoluto dalla classe («Si è liberato da un'oppressione che lo soffocava; con un rapporto molto vicino e individualizzato, tutto via WhatsApp, è diventato più sereno e più autonomo»). Un altro insegnante afferma che, con il passaggio alla DaD, sono purtroppo sparite tutte le attività «di semplificazione dei contenuti, così come i laboratori linguistici... Tutto diventa più difficile, lento, demotivante quando si vuole solo trasmettere contenuti strettamente scolastici, finire il programma, verificare ogni giorno i risultati dell'apprendimento». Tutti dicono che affinché la DaD possa funzionare è indispensabile un'alleanza stretta tra la scuola e le famiglie, «ma con le famiglie che hanno più problemi e conoscono poco la lingua è stato difficilissimo, in tanti casi impossibile», soprattutto ora che non ci sono più i mediatori culturali un tempo forniti dai Comuni.

Buone prassi emerse

Nei racconti dei modi in cui si è cercato di sopperire a questi e ad altri limiti compaiono quasi sempre:

- il ricorso alla comodità e alla versatilità di WhatsApp;
- l'utilizzo delle chat tra studenti, anche se viene riportato che «non possiamo vedere [le chat], quindi sono lasciate alla loro autonomia, ma si sa che non tutti sono in grado di utilizzarle».

Laddove era possibile si è lavorato con device diversi, valorizzando la ricchezza dei linguaggi multimediali (anche ricorrendo ai linguaggi di musica, teatro, cinema, fotografia).

È stato riportata anche la proposta di piccoli esercizi di comunicazione linguistica, sulla scorta dell'esperienza già avviata in aula con le LIM.

Uno degli insegnanti osserva che l'attivazione nelle piattaforme della funzione di «registrazione» (per la quale però «occorrerebbero le liberatorie degli insegnanti») aiuterebbe i ragazzi più in difficoltà a riascoltare le lezioni o parti di esse. «Sarebbe rassicurante, diminuirebbe l'ansia nell'ascolto delle videolezioni».

Secondaria di secondo grado

- ▶ **Workshop:** G27 e G27bis
- ▶ **Coordinatrice:** Fiorella Farinelli
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Le difficoltà linguistiche dei figli dell'immigrazione e i diversi costrutti culturali sulla disabilità delle comunità di provenienza possono rendere molto complessa la didattica inclusiva. I gruppi di lavoro si sono dati l'obiettivo di discutere le modalità di integrazione della didattica inclusiva con l'apprendimento dell'italiano come lingua2, le forme di condivisione con le famiglie del progetto educativo e orientativo della scuola e l'utilizzo degli strumenti tecnologici nella didattica in presenza e a distanza.

Questioni affrontate dal G27

Nell'esperienza della DaD, la secondaria di secondo grado, in particolare negli indirizzi professionali, presenta sia problematiche comuni agli altri comparti scolastici, sia specifiche peculiarità. La perdita della scuola in presenza infatti si traduce in perdita non solo dei contesti relazionali decisivi per l'inclusione e per l'integrazione, ma anche di attività come l'ex alternanza scuola/lavoro, gli stage, le visite in luoghi di lavoro e altri progetti di grande importanza per lo sviluppo dell'autonomia (e dell'occupabilità) dei ragazzi «certificati» italiani e stranieri. Tant'è che nell'incontro viene segnalato che devono essere i consigli di classe a decidere dell'opportunità della promozione o, viceversa, di una ripetizione della classe che consenta il raggiungimento degli obiettivi previsti dai piani educativi personalizzati, anche tenendo conto che è proprio quest'ultima, in molti casi, la richiesta delle famiglie. Da questo punto di vista, i partecipanti non sono sembrati convinti dalla proposta ministeriale di una promozione generalizzata giu-

stificata dall'emergenza Covid, né da quella di circoscrivere la valutazione negativa ai soli casi di esiti assolutamente negativi nel primo quadrimestre; peraltro, su questo tema anche il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione aveva formulato un parere che è stato respinto dal Ministero.

Quanto agli strumenti e alle metodologie utilizzate nella DaD, in questo incontro come in quello dedicato alla secondaria di primo grado ([si veda il resoconto del G18 al cap. 21](#)), gli interventi mettono in evidenza il diffuso ricorso a strumenti tecnologici plurimi e a modalità individualizzate, o con piattaforme distinte da quelle predisposte per la classe intera, o con WhatsApp, o con entrambi. La didattica a distanza in modalità sincrona e con videolezioni uguali per tutti non permette infatti di apportare le modulazioni relative agli specifici bisogni formativi e alle caratteristiche individuali.

In più casi le pratiche adottate hanno avuto un certo successo, ma «le esperienze fortunate sono garantite solo dall'impegno straordinario degli insegnanti di sostegno, che spesso sostituiscono gli insegnanti curricolari anche per l'italiano come lingua2 e per altri contenuti disciplinari». Sullo sfondo si articolano contraddizioni e problematiche che, se sono esplose con la DaD, erano però già presenti nelle pratiche didattiche ordinarie. Una di queste è il mancato coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nel team docente, che si riscontra di frequente. Viene inoltre sottolineata l'inadeguatezza degli strumenti diagnostici e dei piani educativi della pedagogia dell'inclusione per quanto riguarda le problematiche dei figli dell'immigrazione («Nella documentazione che attesta il ritardo cognitivo non si capisce se alla base ci siano patologie effettive, o se i disturbi debbano attribuirsi ai deficit linguistici e ai traumi della vicenda migratoria»). Tutto ciò si somma alla scarsa propensione degli insegnanti curricolari a lavorare per competenze invece che per «contenuti culturali». Appare comunque inquietante, secondo alcuni degli intervenuti, che in contrasto con i principi sia della didattica dell'inclusione sia della didattica dell'integrazione si debba obbligatoriamente ricorrere a una didattica *one-to-one*.

Nell'ipotesi, assai plausibile, che nel prossimo anno scolastico 2020/2021 nella secondaria di secondo grado si debba ricorrere a una didattica *blended*, bisogna garantire una didattica il più possibile in presenza per i ragazzi che presentano problemi più seri. Sarebbe inoltre opportuno che gli studenti con problematiche multiple fossero prioritariamente accolti, nei prossimi mesi, nei centri estivi (gruppi piccoli, con educatori e insegnanti di

sostegno). Occorrerebbe infatti far recuperare loro socialità e autonomia, per contrastare gli effetti dell'isolamento di questi mesi. Sarebbe bene, infine, che gli interventi *one-to-one*, da realizzarsi anche nella scuola in presenza, potessero svolgersi in spazi protetti in cui si possa coltivare una dimensione di relazione in piccoli gruppi di pari. Per rendere effettiva una collaborazione stabile e non improvvisata tra insegnanti curricolari e di sostegno, sarebbe necessario riservare allo scopo apposite quote dell'orario di servizio.

È da segnalare la testimonianza di un'insegnante distaccata presso un USP lombardo che si occupa di tutte le problematiche «speciali», tra cui evasione scolastica e alunni rom. La docente ha offerto numerose informazioni sulle multiformi e creative modalità di organizzazione della DaD in luoghi difficilissimi come campi rom, case famiglia, edifici occupati da immigrati «irregolari», perfino con bambini con disabilità tornati temporaneamente nei Paesi d'origine. Ha offerto, insomma, uno sguardo su una complessa «didattica d'emergenza», svolta con il supporto della Protezione Civile e dei carabinieri, in mezzo a criticità di ogni tipo.

Questioni affrontate dal G27bis

Tutti i partecipanti al secondo workshop avevano in comune l'insoddisfazione per aver dovuto improvvisare nuove modalità di insegnamento senza preparazione specifica, le difficoltà di comunicare con le famiglie e l'esperienza degli effetti negativi della perdita delle relazioni tra pari e dell'accentuazione delle diseguaglianze. In qualche caso è successo che, nonostante l'impegno dei docenti, si siano persi i contatti con alcuni ragazzi, a proposito dei quali ci si chiede: «Li ritroveremo il prossimo settembre?».

Ma la DaD, in qualche caso, ha funzionato. Il caso più incoraggiante sembra essere quello di un CFP (Centro di Formazione Professionale) per persone con disabilità maggiorenni, 13 delle quali con sindrome di Asperger. Al divieto della Regione di attivare stage e tirocini «i formatori hanno reagito con la produzione digitale di *project works*, di stage, di laboratori e di video tutorial in cui esperti di pianificazione e di inserimento dati hanno insegnato tecniche e modalità di lavoro». Per parecchi è stata una buona esperienza di apprendimento, «ma le regole della Regione sono diverse da quelle dello Stato, perciò noi non abbiamo deciso di promuovere tutti:

quelli che hanno mollato non avranno la certificazione, vedremo l'anno prossimo se potremo recuperarli». In un altro caso (ITI, Istituto Tecnico Industriale con indirizzo informatico), una ragazza sudamericana con disabilità medio-grave è riuscita a seguire parzialmente le videolezioni grazie all'impegno dell'insegnante di sostegno, che ha svolto un intenso lavoro di supporto individuale utilizzando WhatsApp. Possono anche capitare dei «miracoli», come quello della ragazzina appena arrivata e con disturbi di apprendimento che, nonostante non abbia avuto il tempo di ambientarsi e abbia avuto pochissime possibilità di apprendere l'italiano, è riuscita a utilizzare bene la combinazione di Meet e di WhatsApp.

Al contrario, alcuni ragazzi con autismo non ce l'hanno fatta.

Una ha rifiutato totalmente la DaD. A scuola ci viene volentieri e ha un buon rapporto con la classe, ma da sola è andata in ansia, la mamma non riusciva a gestirla e alla fine si è dovuto rinunciare anche a WhatsApp perché si agitava ancora di più. Forse sarebbe andata meglio se avesse avuto il suo pc, la schermata più ampia le avrebbe fatto bene, ma la mamma non è riuscita a ottenerlo... L'altro ragazzo, che all'inizio sembrava averla presa bene, ha poi avuto il lutto della morte del nonno per Covid-19, e non ha voluto più connettersi. Abbiamo fatto qualcosa *one to one*, ma con pochi risultati.

I racconti dell'esperienza passano, anche all'interno della stessa realtà scolastica, da casi di (quasi) successo a casi invece fallimentari, in cui nonostante la predisposizione di materiali speciali per lo sviluppo della verbalizzazione, per svolgere con le mamme attività ludiche e altro, non si è arrivati a niente di stabilmente positivo. La varietà degli esiti viene ritenuta l'effetto della mancanza di protocolli didattici condivisi da tutti: «La nostra scuola non è un sistema omogeneo. Tutto dipende dalla chimica delle relazioni tra i colleghi».

Per quanto riguarda le indicazioni per il futuro, il gruppo non approda a proposte condivise. Prevale la convinzione che «qualcosa si può riutilizzare, di questa esperienza», ma le incertezze sono tante.

Buone prassi emerse

Dal variegato quadro di esperienze presentate durante gli incontri emergono alcune soluzioni meritevoli di sottolineatura.

- Sono stati frequenti i riferimenti all'utilizzo di WhatsApp e di altri servizi di messaggistica per mantenere i contatti con gli studenti meno facilmente «agganciabili» e per assicurare il confronto *one-to-one*.
- Va anche messa in luce l'esperienza del CFP per alunni con disabilità maggiorenni che ha reagito al divieto regionale di attivare stage e tirocini, attivando i formatori e producendo in digitale una serie di *project works*, stage e video tutorial in cui esperti di pianificazione e di inserimento dati hanno continuato a insegnare tecniche e modalità di lavoro.

Capitolo ventiduesimo

Nell'area grigia degli *slow learners*

- ▶ **Workshop:** G44 e G44bis
- ▶ **Coordinatrice:** Maria Cinque
- ▶ **Numero di partecipanti:** 5 + 9

Obiettivi

Gli *slow learners* sono studenti che, pur non avendo la necessità di un sostegno didattico, hanno notevoli difficoltà a scuola e per i quali si parla di Funzionamento Intellettivo Limite (FIL). In particolare, il FIL identifica chi presenta un risultato ai test di intelligenza tale da collocare il quoziente intellettivo tra 71, cioè il limite inferiore oltre il quale si potrebbe parlare di disabilità intellettiva (seppur lieve), e 84, cioè il limite superiore oltre il quale si ha un adeguato funzionamento intellettivo. Il gruppo di lavoro aveva come obiettivo la condivisione di strategie rivolte a questi studenti, che rappresentano una categoria variegata e spesso ignorata in ambito scolastico, nonostante abbiano spesso deficit di comprensione, di metarappresentazione e nello sviluppo e nell'esercizio delle funzioni metacognitive.

Questioni affrontate

Entrambi gli incontri sono iniziati con un giro di presentazione dei partecipanti.

- Paola proviene dal Nord Italia e da diversi anni è referente dell'area BES di un istituto comprensivo. Si è iscritta perché considera la tematica molto interessante, in quanto le varie leggi hanno regolamentato tutto il resto e questi bambini «non si capisce esattamente da che parte stiano». Lavorando in vari consigli di classe, ha potuto notare che l'elemento FIL emerge spesso e in maniera evidente. Paola ha maturato negli anni un interesse personale e lavorativo e ha seguito convegni e incontri. Quello del FIL è un aspetto che coinvolge numeri importanti e che presenta una grande varietà, non di immediata percezione.
- Silvia è un'insegnante di sostegno di scuola primaria in Lombardia. I bambini che segue, le loro diagnosi e i loro profili funzionali sono molto in linea con il tema del workshop. Concorda con la collega: pur avendo diagnosi simili, gli alunni presentano forti variabilità individuali e dispongono di risorse molto diverse. È necessario comprendere come riuscire ad aiutarli e dove concentrare l'attenzione.
- Barbara è un'insegnante di spagnolo nella scuola secondaria di secondo grado (licei e istituti professionali). Negli istituti professionali si trovano molti ragazzi con FIL. Alcuni sono certificati, alcuni sono DSA (per cui hanno diagnosi un po' borderline), mentre altri sono BES (in particolare con svantaggio socioculturale), anche se le classificazioni variano. Nella vita di tutti i giorni questi alunni presentano difficoltà varie. Barbara afferma di averne incontrati molti perché insegna spagnolo: gli studenti con difficoltà di apprendimento scelgono infatti di studiare lo spagnolo perché è più simile all'italiano, e perché la grafia è simile alla pronuncia. Il 70-75% si trova nel biennio, cioè ancora alla scuola dell'obbligo.
- Paola è un'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di primo grado in Piemonte. Ha trovato nella sua carriera molti FIL, ovviamente non certificati. Si tratta di una fascia debole, che con la didattica a distanza ha potuto lavorare di meno.

- Simona si presenta solo in chat, perché il suo microfono non funziona. È un'educatrice e lavora a Genova, presso un centro di formazione specializzato nell'inserimento lavorativo di giovani adulti con FIL.
- Ivano è docente di scuola secondaria di primo grado, e segue uno studente FIL proveniente da una famiglia agiata.
- Artemio, sempre docente di scuola secondaria di primo grado, si confronta invece con una famiglia con evidente svantaggio socioculturale.
- Beatrice, docente di scuola primaria, segue alunni con FIL e DSA.

Durante gli incontri sono state discusse le seguenti dimensioni:

- il fatto che il fenomeno FIL è un'area grigia nel mondo della scuola;
- l'estensione del fenomeno, spesso sottostimata;
- le diverse variabili in gioco;
- il funzionamento adattivo;
- le situazioni «naturali» o comunque ricorrenti di FIL;
- la presenza di comorbilità, ossia la coesistenza di più situazioni problematiche e di patologie diverse in uno stesso individuo;
- le più opportune strategie didattiche da adottare in presenza di studenti con FIL.

Si è poi passati all'analisi di casi tratti dal sito www.disabilitaintellettive.it.¹

Si riportano i commenti di Simona, che non potendo parlare li ha scritti in chat. Nel caso, sollevato da un collega, della difficile transizione dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, Simona scrive: «Da educatrice penso a un aiuto pratico durante il periodo estivo di passaggio alla scuola secondaria di primo grado, cioè alla predisposizione di attività che attraverso il gioco possano permettere di implementare le conoscenze apprese. Oltre ai centri, e quello in cui lavoro io segue il calendario scolastico, pensavo proprio a un supporto educativo che attraverso la relazione individuale dia modo di approcciarsi “trasversalmente” alle competenze apprese a scuola. Se non specializzati, i centri possono essere dispersivi rispetto all'obiettivo di passaggio a un nuovo grado di scuola». Sul caso sollevato da

¹ Consultato il 10 gennaio 2021.

Ivano, invece, Simona scrive: «Mi verrebbe da pensare all’inserimento del ragazzo in un’attività sportiva di gruppo che metta in gioco l’acquisizione di competenze quali tempo, spazio, strategia... Anche imparare a cucinare potrebbe essere un aiuto per le conoscenze matematiche e chimiche». A tal proposito è stato presentato e discusso un progetto che si può trovare al link <http://kitchenlab4kids.eu/>.²

Sul caso di Artemio, sempre Simona afferma: «A me sembra che ci siano le condizioni per l’attivazione di un affidamento educativo che possa così intervenire a livello individuale, familiare, quindi sociale, inteso come inserimento in gruppi pomeridiani. Penso ai vari centri socioeducativi. Affidamento educativo, quindi un educatore individuato dall’ATS, e centro socioeducativo, non diurno, dove poter fare i compiti con altri bambini».

Infine, Simona gestirebbe così il caso di Beatrice: «Se ho capito bene, mi sembra che la si possa aiutare attraverso audiolibri, rappresentazioni teatrali, lettura ad alta voce... Lettura ad alta voce da parte dell’adulto, non del minore».

Si riportano anche due commenti particolarmente interessanti. Stella ha affermato che «un ultimo pensiero va alla valutazione degli apprendimenti, che, a parer mio, dovrebbe essere diversificata a seconda dell’esigenza... Penso anche ai gifted... Secondo me la tematica principale dovrebbe essere il riconoscimento dell’avvenuto apprendimento e di conseguenza la valutazione più adeguata per l’alunno che si ha di fronte, senza mettere inutili ansie da prestazione agli allievi».

Infine, si riporta un’opinione sul workshop: «È stato assolutamente positivo, per contenuti e modalità. Ho visto dall’invito che saremmo dovute essere di più di quelle che eravamo a partecipare. Ma, se posso esprimere il mio pensiero, il numero ridotto ha permesso di entrare meglio nell’argomento. Ho apprezzato anche la modalità: aver dato la parola a noi sui casi e dopo averci mostrato in letteratura quali siano le “buone pratiche” ha aiutato a confermare e ad arricchire le nostre conoscenze in merito».

² Consultato il 10 gennaio 2021.

Buone prassi emerse

Maria Rosaria, insegnante di storia dell'arte, ha condiviso i seguenti materiali:

- <https://wordwall.net/it/resource/2062501/arte/giochiamo-con-lopera-darte-guernica>
- <https://www.thinglink.com/scene/1314860390777094145>.³

³ Consultati il 10 gennaio 2021.

Capitolo ventitreesimo

Alunni con alto potenziale cognitivo e talenti: che fare con i gifted?

Primaria

- ▶ **Workshop:** G38 e G38bis
- ▶ **Coordinatrice:** Maria Cinque
- ▶ **Numero di partecipanti:** 5 + 9

Obiettivi

L'obiettivo principale dei workshop è arricchire la professionalità dei docenti della scuola primaria — sia di sostegno sia su posto comune — con specifiche competenze per l'accoglienza e l'accompagnamento degli alunni con alto potenziale cognitivo e talenti di diverso tipo (musicale, teatrale, artistico...).

Questioni affrontate dal G38

Alle partecipanti è stato inizialmente somministrato un questionario online di analisi dei bisogni formativi, in modo da raccogliere informazioni

su ciò che già conoscevano a proposito dei gifted, anche allo scopo di correggere eventuali preconcetti e di fornire strumenti utili.

Il workshop si è aperto con un giro di presentazioni.

- Francesca è un'insegnante curricolare. Lavora in una scuola primaria. Ha studenti gifted già valutati presso il LabTalentò di Pavia.
- Anna è un'insegnante curricolare. Non ha mai avuto studenti gifted certificati/valutati. Vorrebbe capire come riconoscerli. Lavora come supplente a Roma, presso un IC.
- Cristina è un'insegnante di sostegno. Lavora in provincia di Ancona. Non ha conoscenze sul tema e vorrebbe comprendere come riconoscere gli studenti gifted.
- Katuscia è anche lei insegnante di sostegno, ma nella scuola dell'infanzia. Pensa che alcuni suoi alunni potrebbero essere gifted, perché presentano determinate caratteristiche. In particolare, questi bambini, pur avendo abilità cognitive molto alte, spesso sono privi di autostima e mostrano una certa immaturità.
- Sara è un'insegnante di sostegno che non ha mai avuto bambini gifted in classe. È anche psicologa e, come tale, ha seguito bambini che ha mandato all'Istituto di Ortofonia per una valutazione.

Il workshop si è incentrato innanzitutto sulle terminologie e sul dibattito scientifico, allo scopo di presentare alcune questioni che rimangono in gran parte aperte. Queste riguardano:

- denominazione
- definizione
- aree da considerare
- dimensioni del fenomeno
- vantaggio o svantaggio?
- percorsi scolastici (speciali o inclusivi?)
- gifted si nasce o si diventa?

Sono stati poi presentati alcuni dei più noti modelli teorici, come quello di Renzulli, quello di Monk, quello di Gagné e soprattutto quello di Rena Subotnik, che mostra le differenti traiettorie evolutive dei diversi talenti.

Infine, dopo aver presentato le metodologie didattiche *evidence-based* (arricchimento, differenziazione, accelerazione), si è data la parola alle partecipanti per un piccolo dibattito sulle metodologie didattiche più adatte alla scuola italiana. A tal proposito, le partecipanti si sono dichiarate contente del gruppo di lavoro, desiderose di saperne di più e di avere strumenti e materiali. In particolare, una partecipante ha chiesto un modello di PDP (Piano Didattico Personalizzato) per gifted. La coordinatrice ha provveduto all'invio dei materiali.

Questioni affrontate dal G38bis

Come nel primo incontro, anche in questo workshop si è iniziato con un giro di presentazioni.

- Alessandra insegna in una scuola primaria di Vicenza. Vuole avere informazioni utili e pratiche sulla didattica.
- Cettina è un'insegnante di sostegno in una scuola primaria di Monza. Ha un bambino con caratteristiche particolari e vuole capire meglio.
- Clementina è un'insegnante di sostegno in Campania che vuole arricchire il proprio bagaglio professionale. Afferma che non le è mai capitato un bambino plusdotato.
- Doriana è un'insegnante di scuola primaria nella Val di Susa. Lavora nel sostegno senza specializzazione. Le è capitato di incontrare «bambini con un punto di domanda». Ha soprattutto notato la difficoltà dei genitori.
- Elena lavora a Monza. Dichiaro che, in ventidue anni di servizio come educatrice, non ha mai incontrato questa diagnosi o certificazione.
- Fabiola abita e insegna in Veneto. Fa parte del dipartimento pedagogico per ragazzi con BES della sua scuola. Pur essendo molto ferrata sui disturbi dell'apprendimento classici, non sa molto degli studenti gifted.
- Maria Luisa è insegnante della scuola dell'infanzia e psicomotricista e lavora a Venezia. Si è iscritta al workshop spinta dalla curiosità di apprendere qualcosa di nuovo.
- Milena è di Roma. È un'insegnante di sostegno, funzione strumentale dell'area inclusione. Segue una bambina intelligentissima con sindrome di Asperger. Le serviva un'opportunità di confronto.

- Rosanna lavora a Monza come insegnante curricolare, nella stessa scuola di Elena. Hanno lavorato cinque anni insieme con un bambino con autismo. Degli studenti gifted dice: «Non li ho mai trovati, o, se erano gifted, non l'ho scoperto. Molti hanno delle doti che la scuola non sempre riesce a tirar fuori. Quando abbiamo avuto gli ispettori a scuola [è funzione strumentale per i bambini stranieri], ci hanno chiesto: cosa fate per i bambini superdotati? Nelle certificazioni troviamo solo iperattivo, disturbatore. La scuola strutturata così non è che dia molti spazi a questo tipo di bambini: facciamo un po' fatica ad aprirci a modalità diverse».

Dopo aver esplorato le questioni «aperte» (denominazione, definizione, aree da tenere in considerazione, dimensioni del fenomeno, vantaggio o svantaggio), ci si è soffermati soprattutto sulle metodologie didattiche *evidence-based* (arricchimento, differenziazione, accelerazione). Si è aperto poi il dibattito sulle metodologie didattiche più adatte alla scuola italiana.

Buone prassi emerse

Nel corso degli incontri ci si è soffermati su tre metodologie didattiche basate sull'evidenza.

- L'*accelerazione* è un «progresso» rapido attraverso un programma e può assumere varie forme. In relazione a questa strategia sono necessarie opportune distinzioni proprio in riferimento alla legge italiana, che permette l'accelerazione tramite il salto di classe solo in alcuni casi.
- Una variante è la *compattazione*, che permette all'alunno di «condensare» lo studio di determinati contenuti didattici e di acquisire specifiche competenze in periodi più brevi, assecondando così il suo ritmo di apprendimento. La compactazione basata su abilità acquisite può essere attuata tramite attività complesse, valutazioni preliminari e contratti di apprendimento che consentano allo studente di apprendere secondo i propri tempi. Nell'affrontare contenuti nuovi è bene consentire la compactazione, definendo, anche per gli studenti plusdotati, gli obiettivi da raggiungere, i concetti da acquisire e suggerendo gli strumenti più opportuni per approfondire lo studio in autonomia.

- L'*arricchimento* consiste invece nell'aggiungere al normale percorso curricolare nuove e più stimolanti attività. Occorre tener presente che l'arricchimento presuppone che fra dirigente scolastico, insegnanti, studenti e genitori vi sia un'alleanza educativa forte, tale da consentire una maggiore flessibilità a scuola per la progettazione di attività opzionali, anche extrascolastiche, che possano eventualmente permettere di conseguire certificazioni aggiuntive, attestati di merito, note.

Secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G41
- ▶ **Coordinatrice:** Maria Cinque
- ▶ **Numero di partecipanti:** 8

Obiettivi

I partecipanti a questo gruppo di lavoro hanno esaminato e discusso gli strumenti per mettere in atto strategie didattiche atte a favorire il processo di crescita e di inclusione nel contesto scolastico degli alunni plusdotati. Si è ragionato su come valorizzare e investire sulle loro potenzialità, prestando particolare attenzione ai quadri *twice-exceptional*, ossia a quelle situazioni in cui l'alto potenziale si associa a disturbi di diverso genere (DSA, ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio, disagio emotivo-comportamentale). Il workshop ha preso in considerazione la personalizzazione didattica come leva per trasformare in autentiche competenze le potenzialità di ogni essere umano, ponendo così il soggetto in formazione al centro del processo di apprendimento.

Questioni affrontate

Il workshop si è aperto con la presentazione di alcune partecipanti. Altre non sono riuscite a intervenire per problemi tecnici legati alle loro connessioni.

- Concetta è un'insegnante di sostegno della scuola secondaria di primo grado. Si occupa di BES e anche di plusdotazione.
- Amelia è un'insegnante di scuola primaria. Ha segnalato il recente arrivo nella sua classe di un bambino gifted.
- Laura è una psicologa che segue un bambino gifted con autismo.
- Milena lavora nella scuola secondaria di primo grado ed è funzione strumentale. Non ha mai avuto nella sua classe bambini gifted con certificazione.
- Marian è una supplente su cattedra e su sostegno. Ha recentemente svolto un tirocinio di psicologia in una ASL.

Ulteriori dati sono stati raccolti tramite un questionario di analisi dei bisogni formativi, somministrato all'inizio del workshop. Dopo aver analizzato alcune questioni aperte, ci si è soffermati sulle metodologie didattiche e in particolare sull'utilizzo delle tecnologie per gli studenti gifted.

Ci si è poi soffermati sull'uso di tecnologie didattiche appositamente pensate per studenti *twice-exceptionals*, ovvero per quegli studenti che presentano un alto potenziale associato a disturbi di vario genere (DSA, ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio, disagio emotivo-comportamentale): una didattica pensata «su misura» è ovviamente d'obbligo in questi casi.

Ai partecipanti sono state anche proposte alcune attività da fare in modalità interattiva. L'interesse per le attività svolte è testimoniato dal fatto che il workshop si è protratto ben oltre l'orario di chiusura previsto, con una durata complessiva di due ore.

- Un primo esercizio ha riguardato l'individuazione da parte dei docenti delle caratteristiche di uno studente plusdotato, messe a confronto con quelle di uno studente brillante.
- Un secondo esercizio ha invece tentato di introdurre alcune indicazioni operative da seguire in classe, diversificate per i vari gradi di scuola.
- Un terzo esercizio ha preso in esame alcune tipologie di attività didattiche adatte ai diversi tipi di studenti gifted, prestando particolare attenzione ai *twice-exceptionals*.

Buone prassi emerse

- La personalizzazione didattica, con la sua cassetta degli attrezzi, è la strada maestra per valorizzare le potenzialità di alunni e studenti plusdotati.
- Le tecnologie permettono di arricchire il curriculum e di estendere le attività didattiche attraverso opportune iniziative: in particolare nella scuola secondaria di primo grado si possono proporre e sperimentare ricerche guidate, *webquests*, diverse forme di *serious games*, piccole *e-tivities* (attività online), anche strutturate in modalità cooperativa, nonché esperienze di atelier, come la redazione di un giornale o la creazione di un ebook.

PARTE SESTA

**Regalarsi spazi
di libertà.
Gamification
e narrazione**

Capitolo ventiquattresimo

Narrazione può far rima con inclusione? Esempi di buone pratiche

Primaria

- ▶ **Workshop:** G13 e G13bis
- ▶ **Coordinatore:** Fabio Filosofi
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

La discussione dei gruppi di lavoro si è incentrata sul rapporto tra narrazione e inclusione. Si è parlato di strategie educativo-didattiche per favorire l'interdipendenza positiva, l'ascolto attivo, l'apprendimento cooperativo e le abilità sociali. Nel laboratorio sono state condivise buone pratiche, idee e proposte per sostenere bambine e bambini delle scuole primarie.

Questioni affrontate

Il conduttore del gruppo di lavoro, dopo che tutti i partecipanti si sono presentati, ha affrontato il tema della narrazione e dell'inclusione

nella realtà della scuola primaria. Come primo stimolo per la discussione sono state proposte immagini inclusive: un fumetto che presenta alcuni personaggi con bisogni speciali, bambini chiusi in bolle di sapone e farfalle con ali «differenti».

Dalla discussione avviata sono emersi i seguenti temi.

- Nella scuola primaria l'utilizzo di immagini è utile per veicolare messaggi e per un apprendimento significativo. Le figure possono alimentare innumerevoli immaginari: gli insegnanti dovrebbero sempre riflettere sul tipo di rappresentazione che presentano ai bambini. La narrazione aiuta a espandere l'immaginario contribuendo a costruire una visione inclusiva della realtà.
- Grazie alle sue potenzialità immaginifiche e alla possibilità di co-costruire le storie, la narrazione può aiutare anche a migliorare le abilità espressivo-linguistiche e sociali.
- La narrazione è fortemente legata al teatro, poiché narrare significa sempre esprimersi con un particolare timbro vocale, con specifiche intonazioni e mimiche facciali, con uno specifico modo di muoversi e di gesticolare. Spesso tramite la narrazione teatrale i bambini con bisogni speciali rivelano delle ottime attitudini, perché il teatro, che è l'arte sociale per eccellenza, favorisce la condivisione, l'ascolto attivo, l'interdipendenza positiva e la collaborazione.
- Narrazione fa anche rima con comprensione. In un momento complesso come quello che stiamo vivendo è importante raccontare i propri stati d'animo e condividerli con gli insegnanti e con i compagni, così da poter gestire insieme emozioni, paure e ansie.
- La narrazione fruita attraverso le letture favorisce il desiderio di conoscere immaginari molteplici e differenti, interiorizzando a seconda della propria specifica individualità le immagini e i contenuti.
- La narrazione rappresenta il trionfo della libertà di pensiero, di un vivere civile democratico e inclusivo, perché con il racconto si può dar voce ad ogni individuo, indipendentemente dal genere, dall'origine, dalla religione, dallo status socioeconomico e dall'orientamento sessuale.

Buone prassi emerse

Durante l'incontro sono emerse le seguenti buone prassi adottate dagli insegnanti.

- *Teatro Kamishibai*. La creazione di un teatro con personaggi di carta offre la possibilità di inventare molteplici figure e di dar loro vita. Tale attività può essere organizzata in classe ma anche online, magari presentando sfondi con funzione di scenografia.
- *Storia della propria città*. Raccontare la propria città attraverso la comunicazione orale e le immagini aiuta a conoscere meglio i luoghi in cui si vive e allo stesso tempo favorisce la collaborazione tra compagni nella ricerca di materiali e nella scelta delle modalità rappresentative.
- *Narrazione con scansione ritmica*. La narrazione si presta molto all'interdisciplinarietà: i rapporti tra la narrazione e discipline come arte, immagine e musica sono molto stretti. La scansione delle storie tramite suoni (ad esempio la campana tibetana), canzoni e musiche favorisce l'ascolto, la motivazione e l'attenzione, soprattutto nei bambini che necessitano di stimoli diversi.
- *Letture animate*. La narrazione offre la possibilità di passare dal bidimensionale della pagina scritta (partendo magari dalla lettura in biblioteca) alla tridimensionalità rappresentata tramite le drammatizzazioni. Partire da un testo scritto per poi creare un fumetto può essere utile al fine di predisporre un successivo spettacolo in cui ogni personaggio si presenta. Attraverso il teatro, ogni bambino può manifestare la sua specifica espressività per veicolare un messaggio.
- *Rappresentazione di un evento*. Un evento complesso come la pandemia può essere affrontato attraverso l'invenzione di una storia co-costruita, in cui ogni alunno possa proporre attraverso disegni e concetti la prospettiva dalla quale ha vissuto un determinato periodo. Le storie possono essere presentate in un cartellone oppure online. Gli alunni potranno scoprire differenze e similarità nei loro modi di sentire e di percepire un evento.
- *Co-costruzione di storie con immagini*. A partire da uno stimolo visivo o da una parola, un alunno o un'alunna formula una frase e gli altri compagni a turno devono continuare la storia. Dopo aver pronunciato la frase, tutti rappresentano quanto detto attraverso il disegno. Alla fine si crea una

storia co-costruita e illustrata, frutto di ogni individualità e di ogni tipo di funzionamento.

Secondaria di primo grado

- ▶ **Workshop:** G26 e G26bis
- ▶ **Coordinatore:** Fabio Filosofi
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

La discussione dei gruppi si è incentrata sul rapporto tra narrazione e inclusione. Si è parlato di strategie educativo-didattiche finalizzate a favorire l'interdipendenza positiva, l'ascolto attivo, l'apprendimento cooperativo e le abilità sociali. Nel gruppo di lavoro sono state condivise buone pratiche, idee e proposte per sostenere studenti e studentesse delle scuole secondarie di primo grado.

Questioni affrontate

Il coordinatore del gruppo di lavoro, dopo essersi presentato e dopo aver invitato tutti i partecipanti a presentarsi a loro volta, ha affrontato il tema della narrazione e dell'inclusione nella realtà della scuola secondaria di primo grado. Come stimolo introduttivo alla discussione sono state proposte immagini inclusive: un fumetto che presenta alcuni personaggi con bisogni speciali, bambini chiusi in bolle di sapone...

Dalla discussione tra i partecipanti sono emersi i seguenti spunti.

- C'è un rapporto molto stretto tra la narrazione e l'inclusione, in quanto ogni essere umano ha un proprio specifico immaginario (fatto di idee e immagini) che può essere condiviso e che ha un valore mai giudicabile in

termini di negatività o positività. La narrazione, inoltre, offre l'opportunità di pensare al mondo del possibile, in quanto l'immaginazione è libera di prendere ogni tipo di direzione, attingendo dal reale o dal fantastico, e potendo contare sulla possibilità di modificare continuamente il percorso narrativo.

- La narrazione è molto utile soprattutto per studenti e studentesse nel periodo complicato della pubertà e della preadolescenza: questo è infatti un periodo molto particolare, denso di rimaneggiamenti, insicurezze e scoperte del sé. L'alfabetizzazione affettiva ed emotiva, quindi, può passare anche attraverso la narrazione di sé e la fruizione di narrazioni che possano aiutare a capirsi, a comprendere l'altro da sé e a lavorare alla formazione del sé.
- La narrazione, inoltre, promuove la libertà di pensiero — concetto molto importante per la prospettiva inclusiva — attraverso l'accettazione dell'immaginario dell'altro.
- La relazione attraverso la narrazione può promuovere l'interdipendenza positiva e l'ascolto attivo, dando vita a relazioni positive e alimentando il desiderio di esaltare le differenze.
- Le immagini, mentali e illustrate, svolgono un ruolo fondamentale nella narrazione e hanno un forte impatto sugli studenti, che sono immersi in una realtà dove la comunicazione iconica è preponderante. La necessità di soffermarsi sull'immaginario sociale, sul proprio immaginario e sull'immaginario dell'altro diviene un punto fondamentale della didattica in ogni ambito disciplinare.
- La narrazione offre la possibilità di rielaborare ed esprimere in maniera personale la storia che è stata fruita: ogni alunno o alunna, con il suo modo di parlare, di gesticolare, di muoversi e di «aprirsi al mondo», rappresenta un'unicità che deve costantemente confrontarsi con le altre unicità.

Per inciso, va segnalato il grande entusiasmo manifestato dagli insegnanti durante lo svolgimento dell'incontro: è stata molto apprezzata in particolare la possibilità, evidentemente rara, di confrontarsi con colleghi e colleghe provenienti da regioni differenti, ma alle prese con problemi di inclusione comuni e dunque alla ricerca di soluzioni da condividere.

Buone prassi emerse

Durante l'incontro gli insegnanti hanno segnalato le seguenti buone prassi.

- *Lettura teatralizzata*. Gli alunni, dopo aver letto un testo, immaginano come presentarlo alla classe, personalizzando le modalità espressive. Nel caso di alunni e alunne con bisogni speciali, è importante favorire le specifiche abilità espressive, magari con il supporto di compagni e compagne.
- *Roleplaying*. Si tratta di mettersi nei panni dei diversi personaggi per imparare a entrare nell'altro da sé. Questo lavoro può aiutare a promuovere l'empatia. Si può lavorare anche in piccoli gruppi in presenza o in stanze virtuali online.
- *Vivere la biblioteca*. Il rapporto con la biblioteca della scuola o con la biblioteca del quartiere può rivestire un valore importante per gli alunni e le alunne, in quanto si tratta di luoghi deputati alla conservazione degli immaginari possibili. Molti sono i progetti che si possono organizzare: letture condivise, scambi di immaginario e rielaborazione di storie (attraverso illustrazioni o drammatizzazioni).
- *Narrazione con Comunicazione Aumentativa Alternativa*. Nel caso in cui siano presenti in classe alunni o alunne che utilizzano la CAA (**si veda anche il resoconto del G45 al cap. 7**), è possibile inserire tale modalità espressiva nella costruzione di una storia, abituando gli altri componenti della classe a comunicare in questo modo (lo stesso si può fare, ad esempio, anche con la lingua dei segni).
- *Circle time*. È un momento in cui gli studenti raccontano, attraverso rappresentazioni mentali o reali, il proprio vissuto, le proprie difficoltà e i propri sogni, per comprenderli e condividerli con i compagni e scoprire interconnessioni e associazioni.
- *Co-costruzione di storie con immagini*. A partire da uno stimolo visivo o da una parola, un alunno o un'alunna formula una frase e gli altri compagni a turno devono continuare la storia. Dopo aver pronunciato la frase, tutti rappresentano quanto detto in un disegno. Alla fine si crea una storia co-costruita e illustrata, frutto di ogni individualità e di ogni tipo di funzionamento (un alunno non verbale può scrivere, disegnare o fare un gesto).

Secondaria di secondo grado

- ▶ **Workshop:** G12 e G12bis
- ▶ **Coordinatore:** Fabio Filosofi
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

La discussione dei gruppi di lavoro si è incentrata sul rapporto tra narrazione e inclusione. Si è parlato di strategie educativo-didattiche per favorire l'interdipendenza positiva, l'ascolto attivo, l'apprendimento cooperativo e le abilità sociali. Nel laboratorio sono state condivise buone pratiche, idee e proposte per sostenere studenti e studentesse delle scuole secondarie di secondo grado.

Questioni affrontate

Il coordinatore del gruppo di lavoro, dopo un giro di presentazione di tutti i partecipanti, ha affrontato il tema della narrazione e dell'inclusione nella scuola secondaria di secondo grado. Come primo stimolo per la discussione sono state proposte immagini inclusive, come un fumetto che presenta alcuni personaggi con bisogni speciali, o il nastro di Moebius.

Durante la discussione sono emersi i seguenti temi.

- C'è un rapporto molto stretto tra la narrazione e l'inclusione, in quanto ogni essere umano ha un proprio specifico immaginario (composto da idee e figure) che può essere condiviso e che ha un valore mai valutabile in termini di negatività o positività. La narrazione, inoltre, offre la possibilità di pensare al mondo del possibile, in quanto l'immaginazione è libera di intraprendere qualsiasi direzione, attingendo dal reale o dal fantastico, e garantisce la possibilità di modificare di continuo il percorso narrativo.

- In questa prospettiva, la narrazione può essere considerata un valido supporto per la relativizzazione dell'immaginario collettivo, spesso gravato da pregiudizi e da stereotipi nella rappresentazione attraverso testi e immagini.
- Il docente può svolgere un ruolo fondamentale nel far leva sull'immaginario di cui si fa esperienza quotidianamente: la narrazione, infatti, non è presente soltanto nelle materie umanistiche (come l'italiano, la storia, la geografia), ma può essere utilizzata anche in altre discipline (matematica, scienze, geometria). La didattica della narrazione può essere impiegata in ogni campo sia per ampliare l'immaginario, rendendolo più inclusivo, sia per favorire un apprendimento significativo. I discorsi dell'insegnante, inoltre, possono sempre avere un impatto sull'immaginario degli studenti e delle studentesse.
- I ragazzi e le ragazze dai 14 anni in su hanno spesso bisogno di appartenere a un gruppo per sentirsi sicuri: ciò può causare esclusioni (anche rappresentative) soprattutto nei confronti di «differenze» sempre a rischio, come ad esempio quelle relative alla disabilità, all'etnia, alla religione, all'orientamento sessuale.
- La narrazione può aiutare a far emergere non solo il vissuto di ogni studente e di ogni studentessa, ma anche le paure e le difficoltà, che possono essere condivise con la classe attraverso la mediazione degli insegnanti e rielaborate attraverso la narrazione per promuovere l'empatia. «Entrare nell'altro da sé» favorisce sicuramente la prospettiva inclusiva, perché aiuta a comprendere il valore delle differenze attraverso l'esperienza del «ri-fare» la realtà alla luce dell'immaginario e del vissuto dell'altro, attingendo da tale fonte e rimodellando il proprio sé.
- Si può narrare in tantissimi modi: con la scrittura, con la voce, con il corpo, con supporti digitali. Ciò esalta le differenti modalità espressive degli alunni indipendentemente dalla loro conformazione fisica e dal loro funzionamento. Perché nella narrazione «tutto è possibile» e nulla deve essere scartato.
- Per quanto riguarda la pianificazione e la strutturazione dell'attività di narrazione, le difficoltà maggiori riguardano soprattutto l'interazione con studenti e studentesse con disabilità intellettiva e in particolare l'aspetto legato alla sequenzialità delle storie.

Buone prassi emerse

Durante l'incontro sono state presentate e discusse numerose buone prassi adottate dagli insegnanti. Di seguito si segnalano le più interessanti.

- *Autobiografia*. Studenti e studentesse presentano un episodio della propria vita e lo condividono con la classe, in presenza oppure online. Ognuno può raccontare con le modalità che preferisce: oralmente, attraverso la scrittura o con un disegno. Alla fine si può discutere delle similarità e delle differenze all'interno delle varie storie.
- *Narrazione fluida e co-costruzione della storia*. Per evitare che gli studenti e le studentesse si abituino a una narrazione spezzata (a causa dell'abitudine a parlare tramite la messaggistica istantanea e i social network) si co-costruisce una storia (anche a partire da uno stimolo visivo proposto online o sulla LIM) facendo attenzione a seguire le frasi dei compagni al fine di creare una narrazione coerente e omogenea (esercitando l'ascolto attivo), che sarà frutto di tutte le individualità presenti all'interno della classe.
- *Attualizzazione di narrazioni del passato*. Dopo aver letto un testo o un estratto di un testo si possono ideare emoticon o meme a partire da un episodio, un'immagine o un personaggio incontrati nella storia letta. È un modo per avvicinare generazioni diverse e per rendere attuali (e spesso più comprensibili) un concetto, un'emozione, un'idea, un personaggio.
- *Utilizzo di materiale concreto*. La narrazione può prendere le mosse anche da un oggetto concreto, già esistente oppure costruito dagli studenti e dalle studentesse, o magari da un interesse particolare a partire dal quale espandere l'immaginario dell'intera classe.
- *Gioco dei sacchetti*. Gli studenti pescano da un sacchetto (o, nella didattica online, cliccano su uno specifico tasto) oggetti che rappresentano delle categorie sociali. In questo modo si favorisce la capacità di mettersi nei panni dell'altro (empatia).
- *Esame di maturità*. Per ragazzi e ragazze con bisogni speciali, affrontare l'esame di maturità, soprattutto in questo anno di pandemia, può essere molto complicato. La narrazione può essere un modo di presentare un lavoro attraverso slide, magari anche con l'aiuto dei compagni e delle compagne (*peer tutoring*).

- *Utilizzo del fumetto.* Con le tecniche del fumetto, genere molto amato dagli adolescenti, si può creare una sorta di copione figurato da rappresentare successivamente attraverso una drammatizzazione, in presenza oppure online.

Capitolo venticinquesimo

Oltre carta, matita e DaD: il valore educativo e didattico del Gioco di Ruolo

- ▶ **Workshop:** G8 e G8bis
- ▶ **Coordinatrice:** Angela Cattoni
- ▶ **Numero di partecipanti:** 9 + 6

Obiettivi

Durante i gruppi di lavoro si è discusso del Gioco di Ruolo come possibile metodologia didattico-educativa per promuovere lo sviluppo di diverse *soft skills* negli studenti e dei suoi diversi utilizzi possibili, di persona e online.

Questioni affrontate

I lavori sono iniziati con la condivisione, da parte dei docenti partecipanti, delle esperienze che hanno avuto nella loro pratica professionale con il Gioco di Ruolo. In generale, gli insegnanti hanno dimostrato un grande

interesse per lo strumento, ma una conoscenza poco approfondita dello stesso (fatta eccezione per due docenti che non solo conoscevano il Gioco di Ruolo, ma lo avevano persino proposto come esperienza all'interno di un evento sul benessere di studenti della scuola primaria). Di conseguenza, i partecipanti hanno richiesto di avere maggiori spunti applicativi. Le aree su cui si è sollecitato un confronto sono quelle del coinvolgimento di bambini e ragazzi con ASD (disturbo dello spettro autistico), di alunni plusdotati e di ragazzi con disagi di diverso tipo (per motivare maggiormente i quali vengono già utilizzate metodologie ludiche).

Si è proseguito definendo il Gioco di Ruolo e distinguendolo dal *roleplay* utilizzato in ambito clinico e psicoterapeutico. Nel Gioco di Ruolo, i partecipanti assumono il ruolo di un personaggio e, attraverso la narrazione dialogica, creano, descrivono e raccontano uno spazio immaginario immerso in un'ambientazione. Il Gioco di Ruolo è interamente improvvisato e permette di mettere in pratica differenti abilità. Infatti il narratore, o *Dungeon/Game Master*, potrebbe avere un piano nell'elaborare una storia ma venire inaspettatamente messo in difficoltà dalle decisioni degli altri giocatori. È necessario dunque essere flessibili e saper dirottare la scena e l'azione a seconda di ciò che desiderano i giocatori, dal momento che ognuno è libero di mettere mano alla storia utilizzando la propria immaginazione. La struttura del Gioco di Ruolo invita inoltre i giocatori ad agire come gruppo, in maniera collaborativa e non competitiva, per analizzare e risolvere le situazioni. L'obiettivo del gioco non è, dunque, vincere, ma proseguire nell'avventura portando a termine i vari compiti (in gergo tecnico *quests*) che vengono assegnati ai personaggi. I giocatori possono usare una combinazione di logica, strategia e creatività per pensare a uno dei tanti e diversi modi di risolvere la situazione e raggiungere l'obiettivo; ma possono anche fare affidamento sulle proprie abilità socio comunicative e relazionali per gestire i conflitti interni al gruppo e per concordare un approccio comune. Attraverso una narrazione co-costruita da giocatori e Master si approfondiscono la trama e i personaggi dell'avventura, si esplorano diversi punti di vista e si impara a riconoscere e gestire le emozioni, esattamente come gli studenti fanno a scuola quando si avvicinano a qualsiasi testo letterario.

Alcuni giocatori, poi, potrebbero essere incoraggiati a tenere un diario dell'avventura, ad arricchirlo di disegni e illustrazioni e a condividerlo con

gli altri compagni del gruppo, il che porterebbe a un ulteriore sviluppo di abilità narrative e creative e di cura e condivisione delle risorse.

Il GdR può, naturalmente, essere semplificato e adattato, in ogni sua componente, agli interessi degli studenti, ai loro punti di forza e di difficoltà e alla loro età. L'educatore, l'insegnante o persino uno studente più grande potrebbero guidare gli alunni attraverso un'esperienza immaginifica, unica e irripetibile. Uno degli obiettivi che ci si può porre è, inoltre, quello di vincere gli stereotipi: il GdR è un elogio della diversità, poiché qualunque giocatore può interpretare qualunque personaggio desideri, immaginandone in assoluta libertà il genere, le caratteristiche, le abilità e il temperamento.

Buone prassi emerse

Ai docenti è stata presentata, attraverso un Padlet predisposto ad hoc,¹ una carrellata di strumenti, prodotti e comunità di diverso tipo e con obiettivi diversi, che possono essere utilizzati per predisporre attività di gioco di ruolo anche a distanza e che potranno essere integrati nel quotidiano svolgimento delle lezioni anche una volta che si sarà rientrati a scuola.

Nel corso del laboratorio ci si è focalizzati sull'esemplificazione di situazioni di gioco di ruolo legate alle singole discipline, come ad esempio la narrazione storica delle Crociate, oppure la presentazione della favola attraverso i vari ruoli, o ancora situazioni-problema di tipo matematico o linguistico che possono essere superate grazie alla conoscenza e alle competenze degli studenti.

Il consiglio finale che ci si è scambiati è stato quello di proporre agli studenti un avvicinamento graduale e progressivo al GdR, basandosi sulle preferenze oppure sui punti di difficoltà che si vogliono superare (ad esempio aspetto comunicativo, gestione delle emozioni, eccetera), per arrivare poi via via a situazioni narrative più complesse e a tematiche più profonde, che gli studenti stessi possono proporre e gestire in autonomia.

¹ <https://padlet.com/angelacattoni/jm1gk1ncjb0hqp28> (consultato il 10 gennaio 2021).

Capitolo ventiseiesimo

La fiaba metafonologica come espressione linguistica ed emotiva

- ▶ **Workshop:** G32 e G32bis
- ▶ **Coordinatrice:** Angela Pasqualotto
- ▶ **Numero di partecipanti:** n.d.

Obiettivi

Scopo dei gruppi di lavoro è stato sperimentare un approccio alternativo per allenare la metafonologia in modo intrigante e divertente. La fiaba, infatti, si rivela uno strumento educativo fondamentale, in grado di favorire lo sviluppo psicologico del bambino in diversi ambiti, fra cui il linguaggio e l'emotività.

Questioni affrontate

I racconti, prodotti o ascoltati, sono per il bambino un veicolo di conoscenze sulla sua realtà socio-relazionale e sulla sua identità individuale.

Attraverso la fiaba, dunque, si semplificano le situazioni e si suggeriscono simbolicamente al bambino modalità con le quali può fronteggiare paure e problemi, aiutandolo a reinterpretare il mondo in modo rassicurante e infondendo in lui speranza circa le sue possibilità.

La fiaba rappresenta da sempre uno strumento educativo importante. Contribuisce allo sviluppo psicologico del bambino in diversi ambiti: linguaggio, espressività, emotività. È dunque uno specchio che stimola la riflessione sui sentimenti, la proiezione delle ansie e delle paure, la ricerca di nuove intuizioni sul sé.

Al fine di potenziare le competenze metafonologiche attraverso la fiaba, numerosi studi hanno dimostrato che leggere o raccontare a voce alta ai bambini, anche molto piccoli, ha importanti effetti positivi sul futuro apprendimento della letto-scrittura e sulla comprensione sia orale che scritta.

In sintesi, la fiaba:

- sviluppa la capacità di attenzione (ascolto)
- amplia il lessico
- aiuta a descrivere varie situazioni
- favorisce l'analisi e la verbalizzazione di azioni
- permette la ricostruzione di sequenze narrative.

«Se volete che vostro figlio sia intelligente raccontategli delle fiabe, se volete che sia molto intelligente raccontategliene di più», diceva Albert Einstein. La fiaba consente di lavorare sulle competenze metafonologiche, accrescendo la capacità di riflessione sugli aspetti legati alla distinzione, all'analisi, al confronto e all'operare con i suoni che compongono le parole. Permette inoltre di allenare la capacità di lettura a partire da un testo più intrigante e coinvolgente.

Leggere e scrivere sono attività complesse, che richiedono lo sviluppo adeguato di prerequisiti sia generali (ad esempio l'attenzione, la memoria di lavoro, eccetera) sia specifici (ad esempio la consapevolezza metafonologica; si veda la figura 26.1).



Fig. 26.1 Consapevolezza metafonologica.

Buone prassi emerse

Durante lo svolgimento dei gruppi di lavoro sono stati segnalati e discussi materiali e iniziative, tra cui si ricordano:

- il Laboratorio di Osservazione, Diagnosi e Formazione dell'Università di Trento, che organizza spesso iniziative di formazione aperte a insegnanti, psicologi, logopedisti e altri professionisti del settore;¹
- il libro di Elena Iiritano, *Fiaba-training fonologico e metafonologico. Attività sulle coppie minime*;²

¹ <http://www.odflab.unitn.it/>, <https://www.facebook.com/ODFLab> (consultati il 10 gennaio 2021).

² E. Iiritano, *Fiaba-training fonologico e metafonologico. Attività sulle coppie minime*, Trento, Erickson, 2013.

- il programma Adobe Spark (che prevede una licenza di prova gratuita per due mesi);³
- la possibilità di coniugare fiaba e CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), di cui è un esempio la versione de *Il Piccolo Principe* a cura di Carlo Scataglini;⁴
- il «Fabbricastorie», che propone un innovativo programma per insegnare ai bambini a scrivere in modo creativo;⁵
- il gioco «All'Avventura» (Clementoni), che attraverso 4 diverse storie e 10 possibili personaggi da interpretare consente ai bambini di diventare i protagonisti.

³ <https://spark.adobe.com/it-IT/> (consultato il 10 gennaio 2021).

⁴ C. Scataglini, *I classici con la CAA – Il Piccolo Principe*, Trento, Erickson, 2017.

⁵ F. Dickens e K. Lewis, *Il Fabbricastorie. Materiali e strumenti per costruire narrazioni*, Trento, Erickson, 2016.

***Gamification*: migliorare la motivazione e gli apprendimenti di alunni e alunne, a scuola e a casa**

- ▶ **Workshop:** G3 e G3bis
- ▶ **Coordinatrice:** Angela Cattoni
- ▶ **Numero di partecipanti:** 11 + 9

Obiettivi

Nel gruppo di lavoro si è parlato della *gamification* come di una possibile metodologia educativo-didattica per migliorare la motivazione e gli apprendimenti degli studenti. *Gamification* è uno dei costrutti più esplorati negli ultimi dieci anni dalla ricerca videoludica e non solo.

Questioni affrontate

I lavori sono iniziati con una domanda rivolta ai partecipanti dalla coordinatrice: cosa ritenevano che fosse, in base alla loro esperienza e alla loro conoscenza, la *gamification*? Molti — quasi tutti — i partecipanti

hanno ammesso che quella era la prima volta che ne sentivano parlare e che si erano iscritti al gruppo per curiosità. Il dibattito ha tratto spunto dalla risposta di una delle docenti, secondo la quale la *gamification* è un insieme di tecniche che permettono di utilizzare i videogame per finalità diverse dal gioco.

Diversi studiosi hanno dato una definizione del concetto di *gamification*, focalizzandosi su questo o quell'aspetto, ma la definizione più comunemente utilizzata è quella di Sebastian Deterding: con *gamification* si fa riferimento all'utilizzo di elementi tipici del gioco in contesti diversi e non di gioco, come anche quello educativo-didattico. Ad esempio, qualora un docente volesse far eseguire un semplice esercizio di completamento di frasi ai suoi studenti lo potrebbe presentare su un foglio di carta, come un qualsiasi altro esercizio scolastico, oppure digitalmente, inserendolo in un contesto ludico in cui lo studente interpreta un personaggio che, in un viaggio eroico, deve superare diversi ostacoli per compiere l'impresa. In questo modo l'esercizio verrà sì svolto, e contribuirà a potenziare le abilità di lettura e scrittura dello studente, ma verrà completato anche per il piacere di aiutare l'eroe a raggiungere l'obiettivo e a conquistare dei trofei. La presenza della narrazione, l'incremento di difficoltà delle sfide, così come la condivisione dei punteggi in una community o la conquista di premi in base alla performance, sono tutti elementi tipici della *gamification*.

La *gamification* è quindi una metodologia che trae origine dai videogiochi e che offre l'opportunità di progettare attività — non strettamente ludiche — coinvolgenti ed efficaci, che possono portare al soddisfacimento di bisogni alla base dello sviluppo della motivazione intrinseca e al potenziamento di alcune abilità, come ad esempio quelle di letto-scrittura o, più comunemente, delle funzioni esecutive. Stando alla ricerca, il 35,7% degli studi sperimentali sulla *gamification* ha segnalato risultati positivi; il 32,1% risultati contrastanti, ma perlopiù positivi; il 25% risultati nulli; e, infine, solo il 7,2% degli studi ha mostrato risultati negativi o perlopiù negativi. Nella ricerca educativa con la *gamification*, quindi, emerge una netta maggioranza di risultati positivi.

Buone prassi emerse

Ai docenti è stata presentata, servendosi di un Padlet predisposto,¹ una carrellata di app, software o applicazioni web, di diverso tipo e con obiettivi diversi, utilizzabili per predisporre attività didattica gamificate a distanza e che potranno essere integrate nel quotidiano svolgimento delle lezioni anche una volta rientrati a scuola. Si è dedicata una particolare attenzione alla distinzione fra le piattaforme che permettono di creare percorsi gamificati (come ad esempio Classcraft) e gli strumenti per la creazione, presentazione e fruizione di singole attività gamificate (ad esempio Wordwall, Kahoot!), o ancora le applicazioni che possono essere considerate *serious games* veri e propri (ad esempio Peak, Elevate, Recupero in Ortografia, Montessorium, eccetera).

Il consiglio finale è stato quello di proporre agli studenti e ai genitori di utilizzare i dispositivi digitali (quali il tablet) e applicazioni gamificate in maniera funzionale e non prolungata, in modo da non creare abitudine o assuefazione, e ai docenti di scegliere o creare attività che rispondano alle necessità reali, ai punti di forza e di difficoltà dei singoli studenti, in modo che l'utilizzo possa essere il più efficace e motivante possibile.

¹ <https://it.padlet.com/angelacattoni/rbqn66why4g85w5j> (consultato il 10 gennaio 2021).

PARTE SETTIMA

**Riflessioni
conclusive**

Emergenze e urgenze

Italo Fiorin

L'emergenza

La traumatica interruzione delle lezioni a seguito del lockdown per contenere il contagio da Covid-19 ha colpito un sistema scolastico non solido e vitale, ma già debilitato da gravi carenze e inadeguatezze; un sistema che da tempo richiedeva, con urgenza, che vi si ponesse seriamente mano. Alle numerose questioni aperte — l'edilizia scolastica, l'arretratezza tecnologica, il carente sistema di formazione e di reclutamento dei docenti, l'alto tasso di abbandono e di dispersione, il divario crescente tra aree geografiche del Paese, la scarsa considerazione della figura professionale di docenti, dirigenti e ricercatori, e, in definitiva, la marginalità della scuola, sempre ultima nell'agenda politica delle urgenze — si è aggiunta l'emergenza della pandemia, facendo deflagrare una situazione di fatto già potenzialmente esplosiva.

Con le scuole chiuse e gli alunni confinati nei loro appartamenti, abbiamo ancora una volta avuto la dimostrazione di ciò che già sapevamo: nelle grandi difficoltà siamo capaci dare il meglio di noi. La maggior parte degli insegnanti, anche se non era stata preparata a farlo, si è inventata una competenza digitale stupefacente, affidando alla Didattica a Distanza la possibilità di tenere i contatti con le classi dissolte, raggiungendo gli alunni nelle loro camerette, in cucina o nel soggiorno di casa, là dove era

possibile operare con un device. E anche moltissime famiglie, soprattutto quelle dei più piccoli, hanno cercato di garantire un accompagnamento, una mediazione tra insegnanti e figli, dando prova di una partecipazione non meramente burocratica o formale, ma autentica e sorprendentemente generosa. E, soprattutto, gli stessi alunni in molti casi hanno stupito, non semplicemente adattandosi alla nuova situazione ma assumendo un inedito ruolo di protagonisti e riscoprendo, nella lontananza, quanto contassero per loro la scuola, gli insegnanti, i compagni.

Ma non è stato così per tutti.

In molti casi il confinamento, più che costruire inclusione, ha fatto emergere le differenze e aggravato le disuguaglianze. Irrompendo nell'intimità delle case, la DaD ha evidenziato le situazioni di povertà educativa, l'assenza di dispositivi elettronici, la mancanza di adeguata connessione, la ristrettezza degli spazi, l'impossibilità o l'inadeguatezza dei genitori a supportare i figli...

Come molte ricerche ormai documentano, la pandemia ha colpito più forte dove maggiore era la fragilità. Sono stati penalizzati in particolare gli alunni con background migratorio, gli alunni in situazione di svantaggio socioculturale, gli alunni con disabilità (specie intellettive), e in generale tutti quelli che hanno necessità di una relazione didattica personalizzata e di un contesto di apprendimento ricco di interazioni sociali positive. Mentre in aula, con i compagni di classe, l'apprendimento ha luogo in un contesto favorevole, in cui tutti si trovano ad affrontare gli stessi compiti e le stesse routine, le differenze sociali e culturali vengono attutate e le difficoltà di apprendimento possono essere affrontate in una dimensione collaborativa e di facilitazione didattica, la DaD ha invece inevitabilmente raggiunto gli alunni non solo nel loro isolamento, ma spesso anche nella loro sofferta solitudine.

Non stupisce quindi che un numero rilevante di studenti sia sparito dai radar della scuola. Secondo il Ministero, almeno il 20% degli alunni non è stato raggiunto dalla didattica a distanza. Probabilmente la stima è per difetto, ma già così è impressionante. Il bilancio di Save the Children (2019) ci aveva informato sul fatto che l'Italia occupa il quartultimo posto in Europa per bambini a rischio di povertà educativa (appena prima di Grecia, Bulgaria, Romania). La povertà educativa non è un'emergenza: è un'urgenza che ci trasciniamo da anni, e che il Covid-19 non ha fatto

che acuire. E risulta confermata una regola negativa: ogni emergenza — economica o umanitaria — finisce con l'accrescere il divario tra ricchi e poveri. Andare in direzione contraria sotto questo aspetto oggi si è fatto ancora più arduo.¹

Questo stato di incertezza e di trepidazione, che tocca milioni di persone (docenti, studenti, famiglie), ha avuto almeno il merito di far sì che oggi la scuola occupi un posto di rilievo nella comunicazione mediatica e nell'attenzione della politica. Ma c'è un grande rischio. La preoccupazione per l'immediato, frutto dell'*emergenza* da fronteggiare a breve, fa correre il rischio di perdere di vista l'*urgenza* di interventi non emergenziali, bensì strutturali. La didattica a distanza e la didattica in presenza con i tanti condizionamenti imposti dall'emergenza sanitaria sono situazioni nuove, che ci hanno colti impreparati non soltanto per la nostra scarsa padronanza delle tecnologie digitali, o per le oggettive difficoltà di tante famiglie a garantire un adeguato supporto ai bambini durante il distanziamento (elementi che pure hanno condizionato molto l'azione educativa e didattica e che, purtroppo, hanno pesato negativamente soprattutto sugli alunni più fragili), ma anche per lo spaesamento che si è generato. La quasi esclusiva focalizzazione dell'attenzione sulla vigilanza igienica, sul distanziamento, sulle precauzioni sanitarie, in definitiva sulla sicurezza, rischia di far perdere di vista i problemi che da tempo ci trasciniamo dietro. La scuola inclusiva che desideriamo, la scuola dell'equità e della qualità diffusa che rappresenta l'unica garanzia possibile del diritto allo studio di cui tutti gli alunni sono titolari, non è minacciata dal virus, perché, purtroppo, è una scuola dalla quale eravamo già molto lontani. Le nostre urgenze derivano da problemi annosi e trascurati e che si sono aggravati con il passare del tempo, tanto da presentarsi come sfide impegnative anche prima che la pandemia si manifestasse.

¹ Intendiamo qui per «emergenza» uno stato transitorio, che si manifesta improvvisamente, contrassegnato dalla necessità di una risposta immediata, rispetto alla quale si è sempre in ritardo, che sovverte l'ordine abituale delle priorità. L'emergenza richiede interventi urgenti. Intendiamo per «urgenza» una situazione di gravità tale che richiede di non perdere tempo, che va affrontata come priorità. I due termini sembrerebbero sinonimi, ma ciò che li distingue è che l'emergenza si manifesta inaspettatamente (come nel caso del Covid-19), mentre ci sono situazioni gravi, che non destano sorprese tanto sono note, e che da tempo necessitano di interventi che il passare del tempo rende sempre più «urgent».

Le urgenze

I ragazzi di Barbiana, nella *Lettera a una professoressa*, scrivevano: «L'unico problema della scuola sono i ragazzi che perde». Lo scrivevano alla fine degli anni Sessanta. È un problema risolto? Non sembra proprio. Ci vantiamo di avere la scuola più inclusiva, facendoci belli della scelta fatta negli anni Settanta di abolire le istituzioni speciali per accogliere nella scuola tutti gli studenti con disabilità, senza eccezioni e discriminazioni. Una scelta coraggiosa, che ci onora, ma che oggi mostra tutti i suoi limiti.² Nel 2011 venne pubblicato un Rapporto, a cura dell'Associazione TReeLLLe, della Caritas italiana e della Fondazione Agnelli, che proponeva una lucida analisi della situazione dell'integrazione scolastica, mettendo in luce le tante criticità che penalizzavano l'integrazione scolastica, finendo per allargare la forbice tra le buone intenzioni e la realtà. Il rapporto formulava una serie di interessanti proposte per favorire una evoluzione positiva del nostro quadro normativo, ormai obsoleto per diversi aspetti (Associazione TReeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas, 2011). Sono passati quasi dieci anni da quella denuncia/proposta e la situazione non è sostanzialmente cambiata. Fin dagli anni Settanta il modello italiano d'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ha anticipato — nei suoi presupposti valoriali, pedagogici e normativi — principi e orientamenti che oggi costituiscono un paradigma di riferimento a livello internazionale; ma la situazione reale è ben lontana dall'avvicinarsi ai valori affermati. Ancora oggi gli studenti con disabilità non sempre trovano nella scuola personale specializzato che li supporti: mancano gli insegnanti specializzati, la loro assegnazione agli alunni con disabilità è casuale, la mobilità degli insegnanti di sostegno è altissima e la necessaria continuità educativa e didattica risulta compromessa...³ Non

² Ricordiamo in particolare la Legge 118/1971, che riconosce il diritto di tutte le persone con disabilità a frequentare le scuole normali, e la Legge 517/1977, che definisce i criteri pedagogici di una scuola veramente inclusiva, affermando il diritto della persona con disabilità non alla sola frequenza della scuola normale, ma a un insegnamento di qualità.

³ Sono proprio queste carenze, ormai palesi e che tendono ad aggravarsi, a sollecitare un serio dibattito finalizzato al ripensamento della figura dell'insegnante di sostegno, come suggerisce Dario Ianes nel suo contributo a questo volume.

abbiamo, dunque, saputo affrontare la sfida della scolarizzazione di massa, che richiedeva di concretizzare il diritto alla frequenza garantendo una scuola non solo per tutti, ma per ciascuno, capace di svolgere quella funzione di «ascensore sociale» che avevano in mente i riformatori; né abbiamo saputo garantire un modello inclusivo efficiente, come dimostrano le mille rigidità, inerzie e inefficienze che ancor oggi impediscono di sviluppare appieno pratiche educative efficaci.

Anche se, come abbiamo visto, fatica a includere, il nostro sistema scolastico garantisce almeno uno standard di qualità diffuso? Purtroppo anche a questo proposito i dati sono impietosi, come dimostra ampiamente l'annuale rapporto INVALSI sull'esito delle prove nazionali di valutazione,⁴ che fotografa un'Italia divisa in tre fasce, tanto da rendere difficile parlare di un «sistema nazionale di istruzione» al singolare. I dati forniti dalle rilevazioni nazionali e internazionali documentano un sistema scolastico frammentato, nel quale il divario tra Nord e Sud del Paese non solo non diminuisce, ma si approfondisce, al punto da compromettere un valore basilare, quello dell'equità, e un diritto fondamentale, quello della qualità dell'istruzione. Insegnanti e studenti italiani giocano in tre diversi campionati: il Nord in serie A, il Centro in serie B, il Sud in serie C. Il dato drammatico è che non siamo di fronte a un'emergenza, ma a un trend che parte da lontano. Anche nelle aree più svantaggiate troviamo punte di eccellenza, così come ci sono situazioni di grave carenza anche in quelle di maggior successo; ma la fotografia, nel suo complesso, è impietosa. Se è l'intero sistema scolastico italiano a non godere buona salute, il punto più doloroso è il Meridione. La questione è risalente, se già nell'aprile 1987 il pedagogista Aldo Visalberghi raccomandava di «nascere al Nord» (Visalberghi, 1987).

Nel maggio del 2019, quando ancora nessuno immaginava lo tsunami che stava per abbattersi sulla nostra comunità, il Consiglio d'Europa, formulando il proprio parere sul piano nazionale di stabilità presentato dal nostro Governo, metteva in correlazione la difficile situazione economica dell'Italia (l'economia stagnante) con la debolezza del sistema di istruzione e tracciava un ritratto desolante del nostro Paese:

⁴ È stato presentato alla Camera il 10 luglio 2019. Le prove del 2020 non sono state somministrate.

Migliorare la qualità del sistema di istruzione e formazione rappresenta una sfida importante. Il tasso di abbandono scolastico (abbandono scolastico precoce) rimane ben al di sopra della media UE (14,5% contro 10,6% nel 2018) e vi sono ampie differenze regionali e territoriali in termini di risultati scolastici. [...] Il sistema di reclutamento è eccessivamente incentrato sulle conoscenze anziché sulle competenze, e la componente relativa alla formazione è limitata.

La scarsa considerazione economica e sociale

si traduce in una scarsissima attrattiva della professione di insegnante per le persone altamente qualificate e in un effetto disincentivante sul personale docente, che a sua volta ha un impatto negativo sui risultati di apprendimento degli studenti [...] Gli studenti e gli adulti italiani ottengono risultati tra i peggiori dell'UE per quanto riguarda le competenze chiave e le competenze di base. [...] Le competenze digitali sono quelle che più richiedono di essere migliorate: si sono registrati progressi limitati per quanto riguarda le competenze e le infrastrutture digitali; e l'apprendimento degli adulti non si inquadra in un approccio organico; i livelli delle competenze digitali di base e avanzate sono inferiori alla media dell'UE: solo il 44% delle persone tra i 16 e i 74 anni possiede competenze digitali di base (57% nell'UE). [...] Gli scarsi investimenti nelle competenze stanno rallentando la transizione dell'Italia verso un'economia basata sulla conoscenza.⁵

Un modello anacronistico

È con un bilancio amaro che siamo arrivati alla congiuntura presente, nella quale urgenze e emergenza si fondono in una miscela potenzialmente esplosiva; ed è da questa condizione malconcia che dobbiamo guardare al futuro. Eppure, paradossalmente, proprio questa situazione di sfida può

⁵ Raccomandazione del Consiglio d'Europa sul programma nazionale di riforma 2019 dell'Italia e che formula un parere del Consiglio sul programma di stabilità 2019 dell'Italia, Bruxelles, 5 giugno 2019: «Migliorare la qualità del sistema di istruzione e formazione rappresenta una sfida importante. Il tasso di abbandono scolastico (abbandono scolastico precoce) rimane ben al di sopra della media UE (14,5% contro il 10,6 % nel 2018) e vi sono ampie differenze regionali e territoriali in termini di risultati scolastici».

offerirci l'occasione non di tornare alla *normalità* di prima, che non è più desiderabile, ma di ricominciare daccapo. È stato detto che la tragedia più grande, dopo la pandemia, sarebbe non imparare la lezione della pandemia. E la lezione della pandemia è questa: la nostra comunità ha bisogno di disporre di luoghi di cura eccellenti: luoghi di cura della nostra salute, della nostra intelligenza, della nostra coscienza e responsabilità civica.

Mentre è necessario fare il possibile per assicurare condizioni di sicurezza per la ripresa della didattica in aula, sarebbe un grave errore non capire che quello che serve, e urgentemente, è una nuova visione della scuola e una nuova strategia per il suo funzionamento. Solo adottando uno sguardo lungimirante si possono affrontare con maggiore efficacia i problemi che ci attendono nell'immediato.

La prima cosa che dovremmo aver imparato è che sull'educazione non si risparmia: le risorse in favore di scuola e università non vanno registrate alla voce *spesa*, ma alla voce *investimento*. Come ha ricordato il Presidente Mattarella nel suo esemplare discorso alla cerimonia di consegna delle insegne al Merito del Lavoro del 2 giugno 2020: «Occorre investire, quindi, con coraggio e intelligenza nel capitale sociale del Paese. Scuola, formazione, ricerca, sostegno alle iniziative giovanili sono fondamentali per dare vita a un nuovo ciclo virtuoso, guidare l'innovazione e creare occupazione di qualità».

Si tratta di investire nell'educazione (scuola e università) in maniera importante (qualcosa di simile al «bazooka» del governatore Draghi), allo stesso modo in cui si è affrontata la pandemia con misure straordinarie. Ed è una scelta che non va presa spinti dall'emergenza della congiuntura attuale, ma perché è la sola all'altezza dei diritti degli studenti e dell'ambizione del Paese. Occorre affrontare le emergenze con lo sguardo lungo di chi agisce nell'immediato ma in vista di un orizzonte più lontano. Bisogna riconoscere che assicurare risorse adeguate non è assolutamente sufficiente se queste non vengono investite nel modo migliore, con la determinazione di rispondere finalmente in maniera appropriata alla sfida più impegnativa per un sistema scolastico: perseguire il *successo formativo* per ciascun alunno, al livello più elevato possibile, e l'*equità*, che comporta una faticosa azione di compensazione e di accompagnamento competente. Purtroppo la realtà attuale dell'integrazione scolastica e dell'inclusione nel nostro Paese ci obbliga a constatare un ingente spreco, poiché si continua a finanziare un sistema che non produce né maggiore inclusione né maggiore qualità.

Queste due finalità rischiano di non poter coesistere, ponendoci nella difficile situazione di dover decidere o per l'una (ad esempio privilegiando l'azione di contrasto alla povertà socioculturale anche a costo di abbassare troppo l'asticella delle prestazioni richieste, danneggiando così paradossalmente proprio chi avrebbe bisogno di proposte più impegnative e sfidanti) o per l'altra (optando per una scuola di qualità elevata, che però non può prendersi adeguatamente cura dei più deboli e li lascia per strada, abbandonati alla deriva di una mediocrità tollerata e trascinata avanti negli anni scolastici, ma di fatto senza possibilità di fare un vero salto di qualità). Conciliare l'istanza della ricerca dell'eccellenza con quella dell'accoglienza incondizionata è molto difficile, e diventa impossibile se non si interviene con decisione sulle modalità didattiche e organizzative.

Oltre le distanze

Sul nostro Paese pesa un'inerzia che impedisce all'innovazione di contagiare il sistema. Ma il quadro non presenta solo ombre. Nella nostra scuola c'è molta qualità, in ogni angolo d'Italia, anche nelle condizioni ambientali più difficili. Dirigenti illuminati e docenti appassionati e competenti testimoniano che un'altra scuola è possibile. Il problema diventa come trasformare questa ricchezza in una risorsa per tutto il Paese, facendola uscire dalla posizione marginale della testimonianza. Un contributo in questo senso lo ha dato il progetto «Oltre le distanze», che ha saputo dar voce non solo alla preoccupazione e alla domanda di aiuto, ma anche alle tante esperienze di buona scuola che si realizzano quotidianamente con professionalità e creatività.

La proposta di Fondazione Agnelli, supportata dal gruppo GEDI Visual e da Google, ha visto una larga partecipazione ai numerosi webinar pensati per offrire supporto agli operatori scolastici, ma di particolare interesse si sono rivelati soprattutto lo scambio di esperienze e il confronto avvenuti nei workshop che hanno punteggiato il percorso. Questi workshop non hanno solo testimoniato la fatica e le difficoltà di garantire agli alunni con disabilità e alle loro famiglie il supporto necessario, fatica resa ancora più ardua dalla distanza che si era creata a causa del confinamento fra le mura domestiche, ma hanno rappresentato anche un'occasione per dare voce al

racconto di esperienze riuscite, di soluzioni creative che si sono concretizzate pur se a distanza. Ancora una volta si è avuta la conferma che affrontare la sfida della disabilità consente di individuare strade innovative, dalle quali verranno benefici per tutti. Le esperienze di una scuola che è *già* nuova ci offrono indicazioni importanti per l'attuale *non ancora*, e, se adeguatamente supportate, potrebbero crescere, diffondersi, radicarsi, invertire il segno (negativo) che ora penalizza il nostro sistema scolastico. L'innovazione auspicata (meglio sarebbe dire «il cambio di paradigma») dovrebbe procedere lungo due binari: quello della riforma delle regole (e a questo proposito abbiamo ricordato il rapporto di Associazione TReeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas del 2011) e quello della riforma della didattica. L'attuale situazione sfidante ci ha posti di fronte a un interrogativo difficile: che cosa può fare un insegnante quando ha di fronte alunni *distanziati*, che non hanno nemmeno la possibilità di scambiarsi i materiali o di dividersi la merenda, e che devono badare a mille cose prima di poter prestare la giusta attenzione a quanto l'insegnante propone? Si può fare scuola in questo modo? E per «fare scuola» qui non si intende semplicemente impartire una lezione, trasmettere qualche conoscenza, bensì mettere veramente gli alunni al centro delle attività didattiche, aiutarli a sviluppare le loro competenze, promuovere un apprendimento significativo. Molti insegnanti, specializzati nel sostegno e non, si sono posti questa domanda; non volendo arrendersi al timore che realizzare una didattica personalizzata e inclusiva in queste condizioni fosse semplicemente impossibile, hanno saputo ritrovare nel repertorio della loro esperienza, e ancora di più nella profondità della loro motivazione educativa, nuove risorse e nuove idee. L'esperienza di «Oltre le distanze», e in special modo quanto è emerso durante i workshop nei quali ci si scambiava riflessioni e vissuti, ci ha fatto vedere come, anche durante il primo lockdown, i docenti non abbiano rinunciato a impegnarsi in vista di una didattica di *speciale* qualità. Hanno saputo trarre il meglio dalle possibilità offerte dalla tecnologia per superare la distanza e garantire un insegnamento su misura, e non hanno rinunciato a ricercare una prossimità affettiva e un coinvolgimento sociale del gruppo classe, inventandosi appuntamenti giornalieri che consentissero loro di non perdere di vista gli alunni, in particolare quelli in una situazione di maggiore difficoltà. Per stare vicini agli alunni hanno organizzato feste, cori, animazioni teatrali, perfino «apericene» e pigiama party. Hanno saputo coinvolgere genitori che, in tempi normali, nemmeno

si avvicinavano alla scuola; hanno invitato gli alunni a trasformare la cucina in laboratorio scientifico, il balcone in osservatorio geografico...

Le esperienze di resistenza all'appiattimento spersonalizzante, di resilienza professionale, di vicinanza anche nel distanziamento, quindi, sono state tante. A questa disponibilità si è armonizzato l'intervento degli esperti, consentendo di sviluppare un dialogo simmetrico e un apprendimento diffuso. C'è molto da fare per sostenere la professionalità dei docenti e dei dirigenti e — ancora prima — per formare adeguatamente i futuri insegnanti. Ma l'esperienza di «Oltre le distanze» ci mostra che è opportuno puntare su modelli cooperativi, di approfondimento e ricerca, in una logica di alleanza tra scuola, università e istituti di ricerca, promuovendo una formazione centrata su problemi e scientificamente supportata. Quanto alla lezione pedagogica che l'esperienza di «Oltre le distanze» ci insegna, ci sembra che le cose veramente essenziali, quelle che occorre garantire tanto in presenza quanto a distanza, possano riassumersi in tre verbi.

- *Ascoltare*. Gli studenti — tutti gli studenti — hanno bisogno di essere accolti nella loro singolarità e originalità. Hanno bisogno di qualcuno che li capisca, che sia interessato ai loro discorsi e sensibile al loro dolore e di cui potersi fidare.
- *Attivare*. Gli studenti — tutti gli studenti — hanno bisogno di essere incoraggiati a conquistare autonomia, a porre domande, a esplorare, a progettare, a fare da sé. Non hanno bisogno di adulti che li tengano legati alla catena dell'assistenzialismo didattico, pronti a rispondere a domande che nessuno ha posto, o che li spingano a ripetere e ripetere senza autorizzarli a pensare.
- *Accompagnare*. Gli studenti — tutti gli studenti — hanno bisogno di insegnanti che sappiano stare al loro fianco, che siano capaci di sostenerli nel cammino di crescita, ma solo quando serve. Hanno bisogno di una didattica non assistenziale, ma orientata all'*empowerment*. La prossimità non è una questione di distanziamento, ma di atteggiamento.

Le esperienze più riuscite ci dicono che bisogna partire mettendo al centro della didattica e dell'organizzazione della scuola la persona che apprende. Si tratta, cioè, di prendere alla lettera quanto già dicono le *Indicazioni nazionali* (2012):

Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambienti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato (MIUR, 2012, p. 9).

C'è bisogno del contributo — e del cambiamento — di tutti gli attori: della politica, così distratta e priva di un disegno coerente; dell'amministrazione scolastica, avviluppata nei grovigli di una burocrazia che crea ritardi più che offrire soluzioni; degli amministratori locali, perché è evidente la correlazione tra la qualità della scuola e la sollecitudine di sindaci e assessori competenti; delle famiglie, ora frastornate, spesso incattivate, quando non assenti; delle università, delle istituzioni e dei centri di ricerca, per l'indispensabile sostegno alla ricerca e alla formazione; dei media, che riportano solo situazioni degradate, allarmanti, e non sanno raccontare la buona scuola che invece esiste e resiste... È vero, non bastano i bravi insegnanti, non sono sufficienti i dirigenti illuminati, le tante realtà positive non fanno ancora massa critica. Ma è quanto abbiamo di buono, ed è da qui che bisogna ripartire.

Nel bel diario *Il paese sbagliato*, Mario Lodi racconta che, andando a visionare l'aula che gli era stata assegnata in vista dell'inizio del nuovo anno scolastico, la trovò troppo piccola, poco ospitale nei confronti dei bambini che presto l'avrebbero abitata (Lodi, 1970). Per ottenere più spazio Lodi fece allora una scelta molto concreta, pratica: spostò la cattedra in corridoio. Al tempo stesso, però, la sua azione aveva anche un grande significato simbolico: al centro della relazione educativa e dell'azione didattica non doveva esserci la cattedra, e nemmeno l'insegnante, bensì il bambino. Mettere al centro le bambine e i bambini, gli studenti tutti, nella loro concreta diversità, è il primo passo per affrontare nel modo giusto la più difficile delle sfide.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2019), *Didattica della solidarietà. La pedagogia salesiana*, Milano, FrancoAngeli.
- Associazione TreeLLLe, Fondazione Agnelli e Caritas (a cura di) (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Don Milani e Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libera Editrice Fiorentina.
- Fiorin I. (2012), *Pensare la scuola*, Roma, Multimedia.
- Fiorin I. (2012), *Scuola accogliente, scuola competente*, Brescia, La Scuola.
- Fiorin I. (2016), *Oltre l'aula*, Milano, Mondadori Libri.
- Fiorin I. (2017), *La sfida dell'insegnamento*, Milano, Mondadori Libri.
- Lodi M. (1970), *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (consultato il 10 gennaio 2021).
- Save the Children (2019), «Bilancio 2019», https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/bilancio-2019_1.pdf (consultato il 10 gennaio 2021).
- Visalberghi A. (1987), *La scuola senza qualità. Se vuoi istruirti, nasci al Nord*, «Il Regno di Napoli», aprile 1987.

Segnali individuali e collettivi di crisi: didattica a distanza e Bisogni Educativi Speciali

Paola Venuti

Le attività del progetto «Oltre le distanze» — webinar e gruppi di lavoro che hanno coinvolto un numero molto ampio di insegnanti — ci offrono almeno due spunti di riflessione fondamentali.

1. *La profonda crisi individuale e collettiva diffusa oggi nel mondo della scuola.*
Gli insegnanti hanno espresso un'esigenza profonda di formazione, che si rispecchia anche nel bisogno di informarsi, discutere, confrontarsi con chi affronta problemi simili, di condividere le proprie esperienze, di recepire e fare proprie quelle dei colleghi.
2. *La sempre più evidente fragilità dei processi di inclusione scolastica.*
Di fronte ad ogni nuovo problema e ad ogni nuova difficoltà — e sappiamo quanti problemi e quante difficoltà siano nati o siano stati rivelati dalla crisi sanitaria ed economica — i primi a essere sacrificati sono sempre i soggetti con bisogni educativi speciali, che necessitano comunque di un supplemento di riflessione e di maggiori attenzioni e risorse. Nell'emergenza non sono mancate note positive (come dimostrano alcuni dei resoconti qui pubblicati), le quali hanno coinvolto alcuni insegnanti e alcune classi; ma queste esperienze purtroppo non rappresentano, né per quantità né per qualità, l'attuale realtà italiana dell'inclusione.

Una scuola in crisi

Talvolta sembra incredibile che nella scuola i percorsi di condivisione, sia del materiale che delle esperienze, non si siano ancora automatizzati. Nel nostro sistema scolastico possiamo osservare tanto delle punte di eccellenza quanto delle punte di demerito, e ancora non si è riusciti ad amalgamare e a rendere, almeno in parte, omogenei i livelli di insegnamento e l'offerta rivolta agli studenti. Mantenere alto il livello della formazione e quindi garantire un'istruzione basata sull'acquisizione di schemi mentali piuttosto che di contenuti momentanei deve essere un obiettivo primario del sistema d'istruzione considerato nel suo complesso (dalla scuola dell'infanzia all'università), sul quale bisognerebbe intervenire sia a livello delle singole autonomie scolastiche sia a livello centrale, promuovendo un serio dibattito nazionale. L'esperienza della didattica a distanza durante il primo lockdown, portata avanti in maniera diffusa ma non omogenea, avrebbe dovuto attivare processi di riflessione e di formazione accurati e profondi, che ci consentissero di non farci trovare di nuovo impreparati e confusi di fronte alle nuove chiusure dovute alla seconda ondata. Si è a lungo dibattuto sulle difficoltà della didattica a distanza e sui numerosissimi vantaggi della presenza, ma, a mio avviso, a tal proposito andrebbero recuperate alcune riflessioni che sono emerse in differenti webinar e in articoli apparsi nei mesi scorsi. Ad esempio, sulle pagine del «Corriere della Sera» l'insegnante napoletana Francesca Giusti invitava a riflettere sul fatto che l'idealizzazione del contatto diretto spesso tende a rimuovere un'evidenza recente, ossia che anche prima del virus la scuola si dibatteva in una crisi profonda sia nei contenuti e nei metodi, sia nelle dinamiche stesse della presenza a scuola. Allo stesso tempo l'insegnante faceva notare che la didattica a distanza, a cui si è fatto ricorso come a una modalità di emergenza, avrebbe dovuto essere maggiormente approfondita e articolata per rispondere in maniera più efficace alle diverse esigenze degli alunni.

Nell'esperimento della didattica a distanza, la scuola è stata costretta a cambiare rapidamente: un'opportunità, questa, rara nei contesti educativi e scolastici. Si è nei fatti realizzata una straordinaria sperimentazione diffusa, che ha coinvolto migliaia di docenti e milioni di studenti. Ora è però necessario assumersi il compito di studiare e analizzare gli aspetti e le

implicazioni della didattica a distanza: un'esigenza particolarmente sentita da chi, oltre che di didattica, si occupa anche di ricerca.

La fragilità dell'inclusione scolastica

Si apre così il tema dell'inclusione, intesa nella sua accezione più ampia: quella che vuole che ogni allievo si senta parte di un gruppo, capisca il proprio ruolo e si costruisca negli anni un'immagine realistica delle capacità e delle potenzialità utili a lui stesso e al gruppo classe nel complesso; quella che porta alla maturazione di una consapevolezza delle proprie criticità e differenze, primo passo della ricerca di un modo per superarle o accettarle; quella che induce a chiedersi fino a che punto l'impegno possa garantire risultati e dove invece, per superare i gap determinati dalle criticità individuali, si debbano far entrare in gioco strategie e strumenti compensativi e dispensativi.

Adottare una visione inclusiva di questo tipo vuol dire riflettere di nuovo sul significato della parola «didattica». La didattica a cui pensiamo deve senz'altro servire a trasmettere informazioni relative alle diverse discipline, ma soprattutto deve far sì che tali informazioni siano apprese e rielaborate da ciascuno in maniera personale. La trasmissione deve dunque tener conto delle variabili individuali, che vanno dal funzionamento non omogeneo dei sistemi cognitivi di bambini e adolescenti o dalle differenze relative ai canali sensoriali nel sistema di elaborazione delle informazioni (preferenza di canali visivi o uditivi, facilità o difficoltà nell'integrazione delle stimolazioni sensoriali) alla situazione sociale e contestuale che può stimolare o al contrario inibire i processi di comprensione e di apprendimento. Le entusiasmanti ricerche condotte nell'ambito delle neuroscienze e della psicologia dello sviluppo hanno inoltre evidenziato come ogni processo di conoscenza e di apprendimento avvenga in maniera più veloce e stabile se ha luogo in un contesto di emotività positiva che si affianca all'apprendimento. Ritorniamo, quindi, a ribadire la centralità della relazione con adulti significativi (i docenti) e con i pari (i compagni di scuola), ingrediente unico e indispensabile di ogni processo di apprendimento e di sviluppo globale di un individuo.

Com'è ovvio, tutti questi elementi rendono il ruolo svolto dall'insegnante altamente complesso e carico di significati non solo cognitivi, in special modo oggi, perché le classi sono più complesse e disomogenee. È opportuno soffermarsi a riflettere sulle trasformazioni sociali che hanno cambiato e reso le classi così eterogenee: da una parte la prossimità di modelli culturali molto diversi e non sempre fra loro in sintonia, dall'altra una mutazione sostanziale della famiglia, con madri e spesso anche nonne che lavorano e con l'affermarsi della famiglia nucleare, quindi dotata di pochi supporti e necessariamente portata a delegare differenti aspetti educativi a una scuola che, dal canto suo, non sempre desidera assumerseli, in quanto è rimasta legata a un modello scolastico-educativo che è nato e si è sviluppato in un altro tipo di società. Gli insegnanti che continuano a delegare alle famiglie il recupero delle difficoltà dei propri alunni si dimenticano che nel tempo le famiglie sono cambiate, che le donne ritornano a casa a pomeriggio inoltrato e che quindi spesso i ragazzi passano molto tempo da soli; se, invece, restano a scuola fino alle 16 hanno poi il diritto di divertirsi e di coltivare i giochi e le passioni che li aiutano a crescere, e non il dovere di recuperare insieme a genitori stanchi ciò che a scuola non sono riusciti a imparare.

A questa complessità individuale degli alunni la scuola risponde con l'ampliamento della categoria dei bisogni educativi speciali, per la quale sono previste risorse economiche e anche l'aumento delle ore di sostegno. Si tratta di una concezione molto limitata dell'inclusione, secondo la quale chiunque abbia problemi può risolverli con un insegnante che gli/le semplifichi il compito, ma finisce con l'isolarsi dai compagni. Nei fatti questa non è inclusione, come la si è precedentemente definita, bensì una «dichiarazione di non conformità» rispetto agli altri, e inoltre costringe ad ammettere che si dovrà faticare per conseguire miglioramenti che non saranno comunque mai all'altezza delle competenze dei compagni.

L'insegnante si trova oggi di fronte a una vasta gamma di differenze sociali, cognitive ed emozionali: per superare i tanti disagi dovrebbe coltivare una cura individuale e personalizzata, una pratica costante di verifica e recupero e di insegnamento mirato, in modo tale da livellare attitudini e conoscenze. Proprio a questo modello di scuola la didattica a distanza può dare una risposta. Oltre a permettere di attivare durante l'orario scolastico didattiche collaborative e innovative, la didattica a distanza consente un'in-

dividualizzazione e una personalizzazione molto più efficaci e responsabili, impiegando le ore di sostegno in direzione di una personalizzazione rivolta non solo ai più deboli (o ai più forti), ma a tutta la classe nel suo complesso. In questo senso il sostegno è davvero sostegno alla classe; in questo senso è possibile armonizzare le funzioni proprie della presenza (lezione, spiegazione, laboratorio) con quelle della distanza (personalizzazione del lavoro, verifica, discussione). Il lavoro svolto in classe in piccoli gruppi potrebbe continuare a distanza, rendendo anche il fardello infinito dei «compiti a casa» un momento piacevole e sociale, di cui si può persino avere voglia e che può stimolare interesse e crescita culturale.

La didattica a distanza

Quello della didattica a distanza è sicuramente un tema centrale anche per le migliaia di famiglie italiane che si sono improvvisamente trovate a fronteggiare nuove modalità di apprendimento mediate dalla tecnologia. Mai come ora la tecnologia risulta essenziale per affrontare questa sfida: grazie all'utilizzo delle svariate piattaforme online gli studenti hanno infatti la possibilità di proseguire la loro formazione interagendo, a distanza, con compagni e insegnanti. «Stare a casa» può e deve essere un'occasione di apprendimento. A tal proposito diventa necessario fornire a tutti gli studenti — anche a quelli con fragilità educative — degli strumenti efficaci, che li supportino adeguatamente nello studio a distanza.

Relativamente agli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), la nota ministeriale n. 288 del 17 marzo ha ricordato che occorre dare particolare attenzione alla preparazione del materiale e alla gestione della didattica rivolta a questi allievi. Gli alunni con BES necessitano di accorgimenti in ogni caso, sia nella didattica di tipo tradizionale che nella didattica a distanza. Le tecnologie permettono di diversificare e ampliare la proposta tradizionale; non sono inclusive di per sé, ma lo possono diventare sulla base dell'utilizzo che si decide di farne. Perciò non vanno concepite come un *fine* didattico, bensì come uno *strumento* utile al sostegno, alla valorizzazione e alla facilitazione delle azioni didattiche e dei processi di studio. Se utilizzate in maniera adeguata e differenziata sulla base della peculiarità dei

bisogni educativi di ogni studente, possono attivare le potenzialità di tutti i soggetti coinvolti. Uno dei risultati emersi dall'indagine online condotta dalla Fondazione Agnelli e rivolta ai docenti delle scuole italiane è che il mancato accesso alla didattica da parte di alunni con BES è dovuto anche a problemi tecnici e alle scarse competenze informatiche delle famiglie, che riescono con difficoltà a stare al passo con la didattica online erogata dalla scuola. In aggiunta, molti insegnanti hanno dichiarato che ai materiali didattici non sono stati fatti adattamenti tali da renderli fruibili per studenti con bisogni educativi speciali. Spesso, infatti, sono stati i genitori stessi ad aver modificato i materiali per cercare di renderli utilizzabili da parte dei propri figli.

Per questo motivo, risulta fondamentale da un lato dare molta importanza ai processi di inclusione a distanza (Munaro e Cervellin, 2016; Ianes e Canevaro, 2015; Venuti et al., 2013), dall'altro rendere la DaD adatta anche per alunni con BES. In questi anni il tema dell'inclusione ha animato la vita scolastica e al fine di identificare e promuovere strategie efficaci per realizzarla sono state intraprese numerose attività formative. Oggi si impone la necessità di integrare queste strategie alla DaD.

Nello specifico, la DaD per alunni con BES dovrebbe svolgere le seguenti funzioni.

- Caratterizzarsi come un ambiente controllato, coerente e prevedibile, che permetta di adattare i materiali e le attività alle esigenze dei singoli bambini e ragazzi.¹
- Favorire l'autonomia nell'utilizzo della DaD da parte degli alunni con BES o fare in modo che il supporto da parte della famiglia sia minimo (Ianes, 2015). Se non si adegua la DaD alle famiglie e agli alunni con BES si rischia di innescare dei processi di esclusione dalla classe, che finiranno con l'ampliare ulteriormente il divario tra gli alunni con fragilità educative e i loro compagni.
- Supportare il processo di inclusione, in quanto rimane fondamentale valorizzare processi di corresponsabilizzazione, in cui i compagni di classe stessi supportino gli alunni con BES nel superare le difficoltà attraverso attività di tipo collaborativo, promuovendo forme di didattica cooperativa

¹ <https://www.agid.gov.it/designservizi/accessibilita> (consultato il 10 gennaio 2021).

in gruppi piccoli e grandi (Munaro e Cervellin, 2016; Ianes e Canevaro, 2015; Venuti et al., 2013). Lavorando all'interno di quella «zona di sviluppo prossimale» in cui i pari fungono da supporto allo sviluppo e all'apprendimento del singolo, si riuscirebbe a sostenere le competenze trasversali oltre che quelle didattiche.

Compagni di classe e inclusione

Dalla già citata indagine — ma anche dai verbali dei gruppi di lavoro — è emerso che durante il primo lockdown molti alunni con BES hanno mostrato dei peggioramenti non soltanto in termini di apprendimento, ma soprattutto dal punto di vista dell'autonomia, dei comportamenti sociali e delle capacità comunicative.

Nella fase di utilizzo della DaD il contributo dei compagni di classe è stato — nella maggior parte dei casi — trascurabile, dal momento che spesso anche gli alunni a sviluppo tipico hanno avuto difficoltà a rimanere al passo con le novità proprie di questa modalità didattica. Per quanto il quadro non sia confortante si registrano però alcune belle esperienze in scuole primarie e secondarie, dove alcuni team di insegnanti capaci di lavorare insieme in maniera cooperativa hanno dato vita a incontri virtuali tra compagni di classe includendo anche i ragazzi con BES. Sono state individuate soluzioni semplici, che hanno però risposto in maniera corretta al forte bisogno di contatto con i compagni dell'alunno con BES.

Il rapporto tra pari è stato riconosciuto da tutti come strategico, ma non è sempre facile creare le condizioni per realizzarlo. Per farlo bisogna uscire dagli schemi e avere il coraggio di pensare soprattutto al progetto di vita degli studenti con disabilità, senza però perdere di vista ciò che avviene nel momento specifico. Proprio per questo fa riflettere l'indicazione governativa — a dire il vero non sappiamo quanto effettivamente concretizzatasi — di continuare a tenere aperte le scuole per i soggetti con disabilità anche mentre i loro compagni sono a casa, come previsto dai nuovi provvedimenti per la sicurezza anti-Covid. Se da una parte in tal modo si va incontro alle esigenze delle famiglie e al bisogno di intervento psicoeducativo dei soggetti con maggiori difficoltà, d'altra parte si rischia di presentare a questi alunni

una scuola completamente diversa, un luogo senza compagni, in cui l'inclusione e lo stare insieme non sono certamente i valori primari. Si sarebbe forse potuto pensare ad altre forme di supporto che, fornendo comunque quotidiani interventi psicoeducativi, si ponessero come obiettivo anche garantire all'alunno con disabilità la vicinanza dei pari, permettendogli quindi di sentirsi a pieno titolo membro di una classe, e non solo qualcuno che necessita di interventi specifici. Una didattica a distanza ben fatta, strutturata adeguatamente e accompagnata da esperti capaci di guidare gli insegnanti avrebbe potuto essere molto d'aiuto in questo momento in cui si è in dubbio sull'opportunità di garantire la presenza di docenti e studenti all'interno delle mura scolastiche.

Bibliografia

- Munaro C. e Cervellin I. (a cura di) (2016), *Peer teaching e inclusione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Canevaro A. (a cura di) (2015), *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Trento, Erickson.
- Venuti P., Cainelli S., Coco C. e Paolini U. (2013), *Progetto autismo: tre anni di esperienze nelle scuole trentine*, Trento, Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE.

Verso una nuova ecologia di supporto all'inclusione scolastica

Dario Ianes

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

Ognuno avrebbe molte storie da raccontare in proposito, e molte infatti ne hanno raccontate coloro che hanno partecipato a «Oltre le distanze». La mia convinzione è che la figura dell'insegnante di sostegno com'è tradizionalmente intesa vada abolita del tutto, evolvendola in due direzioni: la normalizzazione piena e la specializzazione vera.

Di questa idea di evoluzione radicale si è cominciato a discutere già nel 2011, nelle proposte contenute nel rapporto sull'integrazione scolastica curato da un gruppo di ricerca promosso da Associazione TReeLLLe, Ca-

ritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), di cui ho fatto parte; la si è poi articolata e sperimentata sul campo in una serie di lavori successivi (Ianes, 2015; 2016; Canevaro e Ianes, 2019; Ianes, Demo e Dell'Anna, 2020).

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

Evoluzione, parte prima: l'85% degli attuali insegnanti di sostegno diventa contitolare curricolare

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

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

Evoluzione, parte seconda: le risorse professionali specialistiche a supporto della scuola inclusiva

Il restante 15% degli ex insegnanti di sostegno (circa 25.000) si evolve invece nella direzione opposta: i docenti in questione diventano esperti

itineranti, incaricati di fornire supporto tecnico-metodologico ai colleghi curricolari.

A tutti, ovviamente, perché ora più che mai l'inclusione è un compito di tutti, come mostrano le testimonianze degli insegnanti e degli educatori che si sono trovati ad affrontare durante l'emergenza una solitudine ancora più profonda di quella che già vivevano nella normalità scolastica. In questi quarant'anni di frequentazione di scuole e insegnanti ho incontrato tanti docenti di sostegno davvero competenti, formati e superspecializzati con corsi e master quasi sempre autofinanziati e portati avanti al prezzo di grandi sacrifici personali, che tuttavia rimanevano intrappolati in ruoli lavorativi tradizionali, chiusi, limitati, dove potevano esprimere questa loro competenza solo in minima parte. La scuola italiana ha al suo interno migliaia di queste persone potenzialmente in grado di far fare un salto di qualità al loro lavoro, offrendo ai colleghi un supporto metodologico e un aiuto concreto nell'implementazione delle varie forme di didattica inclusiva, anche le più complesse, come quelle che riguardano alunni/e con disturbi dello spettro autistico. Si tratterebbe di un ruolo diverso, più impegnativo, ma estremamente importante per incrementare la qualità inclusiva del sistema, sperimentando sul campo le competenze professionali acquisite.

Quando fu concepita, nel 2011, questa ipotesi evolutiva sembrava utopia pura, ma nel frattempo diverse cose sono cambiate. L'esperienza degli «Sportelli autismo e problemi di comportamento», nata in Veneto, ad esempio, ci conferma che questa è la strada giusta, e i dati forniti da una ricerca sperimentale biennale che ha applicato questo modello in 17 classi campione e altrettante di controllo testimoniano della fattibilità e dell'impatto positivo dell'evoluzione in questo senso (Ianes, 2016). Cambiano pian piano anche le attitudini degli insegnanti, che accettano maggiormente il supporto tecnico esterno *peer to peer* e che esigono il riconoscimento e la valorizzazione — in termini economici, di carriera e di ruolo — della propria crescita professionale.

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

Aree di Risorse Professionali Specialistiche (RPS) *ICF-based*

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

Nelle righe seguenti provo a fare un'ipotesi su come dovrebbero operare i supporti specialistici interni o esterni per ottenere i risultati desiderati in modo efficiente. Una visione ecologica potrebbe essere il modello d'azione più adatto?

In questo modello penso concretamente a otto aree di Risorse Professionali Specialistiche (RPS) definite sulla base dell'antropologia bio-psico-sociale dell'ICF (Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019; Ianes, Cramerotti e Fogarolo, in stampa) e che comprendono in sé diverse professioni.

Modus operandi delle Aree di Risorse Professionali di Supporto (RPS)

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

1. Ogni area RPS è indirizzata/costruita tenendo conto delle varie dimensioni di *human functioning* individuate dall'ICF: funzioni corporee, attività personali, partecipazione sociale e fattori contestuali ambientali e personali.
2. Ogni area RPS raccoglie — sulla base di specifici criteri di qualità — e integra diverse professioni e strutture (ad esempio *professioni sanitarie* — psicologo, logopedista, neuropsicomotricista —, *professioni educative* — assistente all'autonomia e alla comunicazione —, *didattiche* — insegnanti specializzati, eccetera, operanti in strutture diverse, ad esempio ASL, CTS, istituzioni scolastiche, enti privati, terzo settore...).
3. Ogni area è articolata in substrutture di collaborazione/integrazione (ad esempio un'area del PEI — comunicazione — oppure un progetto

- di informazione/sensibilizzazione sulle differenze per un gruppo classe, eccetera), con una governance ben definita.
4. Le aree sono integrate e collaborano tra loro in una visione antropologica globale *ICF-based* della persona attraverso specifici compiti di cooperazione, con una governance ben definita (ad esempio PEI/GLO, progetto individuale nelle disabilità, PAI/GLI a livello di scuola, GIT/CTS a livello territoriale, progetti di vita indipendente o di alternanza scuola/lavoro, eccetera).
 5. Le aree operano attraverso varie modalità di *capacity building*, di azioni abilitative dei vari contesti di vita delle persone, eliminando barriere all'apprendimento e alla partecipazione e costruendo facilitatori, ambientali e personali.
 6. Le aree compiono azioni di *capacity building* secondo una visione ecologica che procede prioritariamente dal «macro» al «micro»: comunità, famiglia, scuola, classe, alunno/a.
 7. Le aree operano a supporto di territori di differente ampiezza, in funzione della densità e dell'intensità degli interventi da realizzare.
 8. Le varie azioni di supporto si riferiscono ad ogni componente di una scuola/società inclusiva: tutti gli alunni/e, tutti gli insegnanti e tutti gli *stakeholders* sociali implicati (famiglie, associazioni, terzo settore, aziende...).

Contenuti e obiettivi delle aree sulla base del modello ICF dell'OMS

L'elenco che segue è costruito in base alla visione antropologica dell'ICF (OMS, 2007), che potrebbe rappresentare il *framework* organizzatore dei contenuti di ogni singola area.

1. *Supporto all'apprendimento*. L'obiettivo generale di questa area è fornire supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché essa concretizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni mentali globali e specifiche (b110-b139; b140-b189), Apprendimento e applicazione delle conoscenze (d110-d179), Compiti e richieste generali (d210-299), Istruzione (d810-d839).

2. *Supporto alle funzioni sensoriali visive.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione visiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali visive (b210-b229).
3. *Supporto alle funzioni sensoriali uditive.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché vi siano risposte efficaci ed efficienti ai bisogni di percezione uditiva. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni sensoriali uditive (b230-b249).
4. *Supporto alla comunicazione.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di comunicazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni voce-eloquio (b310-b299), Comunicazione (d310-d399).
5. *Supporto al movimento e alla mobilità.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di mobilità. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Funzioni neuro-muscoloscheletriche e associate al movimento (b710-b789), Mobilità (d410-d489).
6. *Supporto alle autonomie.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di autonomia personale e sociale. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Cura della propria persona (d510-d599), Vita domestica (d610-d699), Lavoro e impiego (d840-d859), Vita economica (d860-d879), Vita sociale, civile e di comunità (d910-d999).
7. *Supporto alle interazioni e relazioni interpersonali.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di apprendimento delle varie forme di interazione e relazione. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Interazioni e relazioni interpersonali (d710-d799).
8. *Supporto ai fattori contestuali ambientali.* L'obiettivo generale di questa area è dare supporto alle varie componenti della scuola inclusiva affinché realizzi processi efficaci ed efficienti di intervento sullo sviluppo di facilitatori e sulla rimozione delle barriere nei vari contesti ambientali e

personali. Le componenti ICF coinvolte sono le seguenti: Fattori contestuali ambientali e personali (e110-e599).

In ciascuna area collaborano diverse professioni di supporto, sulla base delle rispettive competenze ed expertise, realizzando un approccio inter/transdisciplinare ai contenuti dell'area in questione. Oggi abbiamo a disposizione varie professioni di supporto alla scuola: insegnante specializzato (ex insegnante di sostegno divenuto esperto itinerante dell'apprendimento), assistente all'autonomia e alla comunicazione, mediatore culturale, educatore professionale, logopedista, fisioterapista, neuropsicomotricista, tutor/homework tutor DSA/ADHD, tecnico ABA, psicologo, neuropsichiatra infantile/altri specialisti sanitari, tiflogo, interprete LIS, pedagogista, assistente sociale, animatore digitale, terapeuta occupazionale, bioingegnere/tecnico ausili/tecnologie assistive, e mi scuso per le dimenticanze.

Le finalità dell'area e le varie articolazioni interne degli interventi sono le strutture collaborative tra professioni. Ad esempio, nell'area 4, «Supporto alla comunicazione», le varie azioni di supporto alla scuola potranno essere realizzate in collaborazione tra insegnanti specializzati, logopedisti, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, animatori digitali, tecnici della comunicazione assistita da computer, eccetera, in funzione degli obiettivi degli interventi, indirizzati a destinatari diversi di volta in volta (ad esempio gli insegnanti di un consiglio di classe che lavorano con un alunno con deficit intellettivo che comunica attraverso la CAA, oppure tutti gli insegnanti delle prime classi della scuola primaria impegnati in un progetto di sviluppo di strategie di lavoro metafonologico). Nell'ambito di una visione antropologica globale della persona, sarà poi molto probabile che interventi in questa area si armonizzino, a seconda della situazione, con interventi per l'apprendimento o la mobilità, le interazioni/relazioni, e così via, gestiti dall'insieme di professionalità che costituisce ogni area.

Le professioni (e i saperi) di supporto alla scuola sono molti, e potrebbero diventare ancora di più con il progredire della ricerca scientifica nei vari campi, come ci dimostrano le riflessioni contenute in questo volume. A mio parere è possibile costruire un'ecologia complessa di supporto alla scuola inclusiva che faccia interagire le discipline attraverso finalità di area condivise, abilitando sempre più i contesti naturali dell'apprendimento e della partecipazione. *E pluribus unum* — dai molti uno.

Bibliografia

- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Agnelli (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (a cura di) (2019), *Un altro sostegno è possibile*, Trento, Erickson.
- Demo H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana. Discussione di alcuni recenti dati di ricerca*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 13, n. 3, pp. 202-217.
- Demo H. (2015), *Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva?*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno III, n. 1, pp. 53-70.
- Ianes D. (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2016), *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2015), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Demo H. (2015), *Esserci o non esserci? Meccanismi di push e pull out nella realtà dell'integrazione scolastica italiana*. In R. Vianello, S. Di Nuovo (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia?*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Fogarolo F. (in stampa), *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. e Scapin (2019), *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Dell'Anna S. (2020), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, «Prospects», n. 49, pp. 249-263. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Nes K., Demo H. e Ianes D. (2018), *Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 22, n. 2, pp. 111-129. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2007), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson.

Coordinatori dei workshop

Paola Angelucci (Fondazione ASPHI)
Rosa Bellacicco (Libera Università di Bolzano)
Vincenza Benigno (Istituto Tecnologie Didattiche – CNR)
Stefano Cainelli (Università degli Studi di Trento)
Silver Cappello (Libera Università di Bolzano)
Giovanni Caruso (Istituto Tecnologie Didattiche – CNR)
Giuseppina Castellano (Università LUMSA)
Angela Cattoni (Edizioni Erickson)
Maria Cinque (Università LUMSA)
Carolina Coco (Università degli Studi di Trento)
Simone Consegnati (Università LUMSA)
Fabrizio Corradi (Università LUMSA)
Sofia Cramerotti (Edizioni Erickson)
Silvia Dell'Anna (Libera Università di Bolzano)
Heidrun Demo (Libera Università di Bolzano)
Luca Enei (Fondazione ASPHI)
Fiorella Farinelli (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)
Lucia Ferlino (Istituto Tecnologie Didattiche – CNR)
Fabio Filosofi (Università degli Studi di Trento)
Nicola Gencarelli (Fondazione ASPHI)
Marco Gioannini (Fondazione Agnelli)
Angela Pasqualotto (Università degli Studi di Trento)



www.erickson.it

Il libro presenta questioni aperte, proposte e buone pratiche emerse da «Oltre le distanze», una serie di incontri e laboratori online organizzati tra maggio e giugno 2020 dalla Fondazione Agnelli, in collaborazione con le Università di Bolzano, Trento e LUMSA, per riflettere sugli ostacoli posti dalla pandemia all'efficacia delle azioni inclusive in favore degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali. Le testimonianze contenute nel volume forniscono alcune tessere di un mosaico composito: lasciano intravedere le difficoltà incontrate nel gestire situazioni inattese e spesso drammatiche, ma anche le ingenti risorse di volontà e ingegno mobilitate per farvi fronte; mostrano l'utilità di alleanze virtuose, in primis con le famiglie, ma anche i meccanismi che non hanno retto alla prova della distanza; aprono, in definitiva, una finestra sul modo in cui la scuola e i suoi attori si sono adattati all'emergenza, aiutandoci a capire meglio pregi e difetti del modello italiano dell'inclusione e dandoci nuove idee per il futuro prossimo.