

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.



# TRAIETTORIE INCLUSIVE

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

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

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

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

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

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## DIREZIONE

*Catia Giaconi* (Università di Macerata),

*Pier Giuseppe Rossi* (Università di Macerata),

*Simone Aparecida Capellini* (Università San Paolo Brasile).

## COMITATO SCIENTIFICO

*Paola Aiello* (Università di Salerno)

*Gianluca Amatori* (Università Europea, Roma)

*Fabio Bocci* (Università Roma3)

*Stefano Bonometti* (Università di Campobasso)

*Elena Bortolotti* (Università di Trieste)

*Roberta Caldin* (Università di Bologna)

*Lucio Cottini* (Università di Udine)

*Ilaria D'Angelo* (Università di Macerata)

*Noemi Del Bianco* (Università di Macerata)

*Filippo Dettori* (Università di Sassari)

*Laura Fedeli* (Università di Macerata)

*Alain Goussot* (Università di Bologna)

*Pasquale Moliterni* (Università di Roma-Foro Italico)

*Annalisa Morganti* (Università di Perugia)

*Liliana Passerino* (Università Porto Alegre, Brasile)

*Valentina Pennazio* (Università di Macerata)

*Loredana Perla* (Università di Bari)

*Maria Beatriz Rodrigues* (Università Porto Alegre, Brasile)

*Maurizio Sibilio* (Università di Salerno)

*Arianna Taddei* (Università di Macerata)

*Andrea Traverso* (Università di Genova)

*Tamara Zappaterra* (Università di Firenze)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

MARIA BUCCOLO

FEDERICA PILOTTI, ALESSIA TRAVAGLINI

# UNA SCUOLA SU MISURA

PROGETTARE AZIONI  
DI DIDATTICA INCLUSIVA

Presentazione di Fabio Bocci



TRAIETTORIE  
INCLUSIVE

**FrancoAngeli**

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### **Istruzioni per accedere agli allegati multimediali**

Per accedere agli **allegati multimediali on line** relativi al volume, è sufficiente aprire la home page del sito ufficiale della casa editrice FrancoAngeli ([www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)), cliccare sullo spazio **Biblioteca Multimediale**, individuare nell'elenco apposito il volume, selezionare l'allegato e seguire le richieste di registrazione che appariranno.

**È indispensabile accedere alle suddette procedure con il libro acquistato a disposizione.**

Isbn 9788835135548

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029 2030

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Indice

### Presentazione

**A quando (e per davvero) una Scuola su misura?**, di *Fabio Bocci* pag. 9

**Introduzione** » 19

- 1. Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento**, di *Alessia Travaglini* » 23
  1. La scuola italiana dall'esclusione all'inclusione » 24
  2. Il paradigma dell'inclusione » 41
  3. Disambiguare il concetto di inclusione » 45
  4. Le differenze individuali a scuola: risorsa o problema? » 50Bibliografia » 55
  
- 2. Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica**, di *Maria Buccolo* » 59
  1. Le emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento » 60
  2. Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione » 67
  3. Didattica delle emozioni, apprendimento e successo formativo: quali metodologie per il lavoro in classe » 76Bibliografia » 86
  
- 3. La Tecnologia al servizio dell'inclusione scolastica: il framework concettuale**, di *Federica Pilotti* » 90
  1. Le tecnologie come fattori ambientali facilitanti dell'apprendimento e della partecipazione » 91

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. Tecnologia, disabilità e accessibilità	pag. 92
3. Le competenze digitali dell'insegnante per il sostegno didattico	» 97
3.1. DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini	» 99
3.2. MENTEP – Mentoring Technology Enhanced Pedagogy	» 101
3.3. DigCompEdu: il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori	» 102
3.4. Tecnologie, alfabeti digitali e creatività	» 104
3.5. La cassetta degli attrezzi del docente	» 105
4. Usabilità ed ausilio: tecnologia assistiva e tecnologia educativa	» 107
4.1. Come scegliere un ausilio	» 108
4.2. Tecnologie per la didattica, come scegliere un sussidio didattico: il portale Essediquadro	» 111
4.3. Fare rete a scuola e nel territorio: il ruolo dei CTS	» 112
Bibliografia	» 114
<b>4. Costruire una scuola su misura: dalla progettazione alla valutazione di azioni di didattica inclusiva</b>	» 117
1. L'insegnante come educatore emozionale: costruire le competenze per una scuola inclusiva, di <i>Maria Buccolo</i>	» 117
2. Osservare per progettare, di <i>Alessia Travaglini</i>	» 126
2.1. Gli strumenti dell'osservazione	» 129
3. La progettazione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Federica Pilotti</i>	» 138
3.1. Il tracciato regolatore della progettazione	» 140
4. La valutazione e l'autovalutazione, di <i>Federica Pilotti</i>	» 154
5. Guida alla costruzione di un'unità didattica di apprendimento, di <i>Maria Buccolo, Federica Pilotti, Alessia Travaglini</i>	» 171
Bibliografia	» 173
<b>Conclusioni</b>	» 175
<b>Ringraziamenti</b>	» 178

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*Io ho un sogno, che un giorno sulle rosse colline della Georgia  
i figli di coloro che un tempo furono schiavi  
e i figli di coloro che un tempo possedettero schiavi,  
sapranno sedere insieme al tavolo della fratellanza.  
Io ho un sogno, che un giorno perfino lo stato del Mississippi,  
uno stato colmo dell'arroganza dell'ingiustizia,  
colmo dell'arroganza dell'oppressione,  
si trasformerà in un'oasi di libertà e giustizia.*

Martin Luther King

*Al nostro sogno*

*“avere nella scuola sempre più docenti  
che agiscano come ricercatori in azione”.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ISBN: 9788835135548



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **Presentazione**

### **A quando (e per davvero) una *Scuola su misura*?**

di *Fabio Bocci*

*È quanto mai importante, oggi,  
dire le cose per come sono.  
Anzi, è assolutamente necessario  
mostrare come stanno le cose.  
Troppi parlano di cose  
di cui poco o nulla sanno,  
sostenendo in modo tautologico  
l'argomentazione del loro non sapere.  
E, dunque, la questione urgente  
non è tanto quella di ripristinare  
o di dire la verità (che non esiste in assoluto)  
quanto di smascherare  
con la forza del discorso scientifico  
che diviene culturale e politico  
chi afferma il falso, spacciandolo per verità.*

Khanysha T. Abraham, *Aphorisms about the power of saying*, 1966

“A quand l'école sur mesure?”. Con questa domanda, ripresa naturalmente da Edouard Claparède<sup>1</sup>, Luciana Fontana apriva il capitolo *Azioni pedagogiche di base e realtà scolastica (italiana)*, all'interno del volume condiviso con Graziella Ballanti intitolato *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*<sup>2</sup>.

Lo citiamo in apertura della nostra presentazione non tanto e non solo perché ha attinenza con il titolo del presente volume – che, a sua volta e in modo dichiarato fin dall'introduzione dalle autrici fa riferimento all'opera dello psicopedagogo elvetico – quanto perché richiama all'attenzione una

1. E. Claparède, *L'educazione funzionale*, Giunti-Bemporad Marzocco, Firenze, 1967. L'edizione originale è del 1931 e segue di 11 anni l'altro celebre volume di Claparède, *L'école sur mesure* (1920, ed. it. *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1972), segnalando evidentemente con la domanda che la questione era dopo un decennio ancora aperta. E, come peraltro stiamo per vedere, lo era ancora quando Luciana Tomassucci Fontana l'ha richiamata nei primi anni Ottanta e continua ad esserlo, come stiamo per dire.

2. L. Fontana, “Azioni pedagogiche di base e realtà scolastica (italiana)”, in G. Ballanti, L. Fontana, *Discorso e azione nella pedagogia scientifica. Analisi e programmazione per un'educazione individualizzata*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1981.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

questione che, evidentemente, benché sia stata posta almeno cento anni orsono, continua a essere di stringente attualità.

Senza troppi giri di parole, in questo gioco di rimandi, stiamo facendo riferimento al volume recentemente pubblicato da Paola Mastrocola e Luca Ricolfi con il titolo *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*<sup>3</sup>, nel quale gli autori sostengono (a dir loro ponendo una ipotesi e confermandola) il *tragico abbaglio della scuola democratica, nata per salvare i più deboli ma che oggi di fatto ne annega le speranze*. Una scuola, quella progressista, *facile e di bassa qualità* capace solo di allargare il solco fra ceti alti e ceti bassi.

Paola Mastrocola non è nuova a questa posizione di accusa verso la scuola *progressista e democratica*<sup>4</sup> e, nel lancio del volume, si fa menzione di questo suo battervisi contro da diversi anni, a suo dire inascoltata, anche se ha spazi mediatici che chi studia l'educazione nei contesti scientifici e accademici da decenni non si vede riconosciuti. Note sono, infatti, le sue posizioni contro quello che lei definisce il *donmilanismo* e il *sessantottismo*, fenomeni che avrebbero contribuito appunto a distruggere il sistema formativo italiano (non solo la scuola ma, evidentemente, anche l'università). Posizioni peraltro avallate non solo dal già citato Ricolfi ma, anche, da Ernesto Galli della Loggia<sup>5</sup>.

Ora, riteniamo sia legittimo per chi legge domandarsi (e domandarci) per quale ragione abbiamo voluto *dirigerci* in modo deciso (con l'intenzione di ingaggiare quello che in ambito sportivo è definito *Tackle*) al volume di Mastrocola e Ricolfi nell'ambito della presentazione di un libro, qual è quello delle nostre tre autrici, che, almeno a prima vista, sembrerebbe non avervi nulla a che spartire.

Le ragioni sono diverse e proviamo qui di seguito a illustrarle cercando anche di dimostrare come quanto argomentato da Buccolo, Pilotti e Travaglini abbia in realtà molto a che vedere con le questioni sollevate nel citato *Il danno scolastico*.

La prima ragione attiene al fatto che quanto affermato da Mastrocola e Ricolfi – peraltro con argomentazioni molto povere dal punto di vista della sostenibilità scientifica e un uso dei dati decisamente parziale (proprio per

3. P. Mastrocola, L. Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La Nave di Teseo, Milano, 2021.

4. Cfr. P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Milano, 2004; P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Milano, 2011.

5. E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia, 2019; E. Galli della Loggia, "Quale scuola per il futuro?", *MicroMega*, 5, 2019, pp. 79-98.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la mancanza di una solido quadro teorico di riferimento), come hanno ben messo in evidenza alcuni studiosi e analisti<sup>6</sup> – non sia affatto una questione nuova. E, ci verrebbe da dire di conseguenza, non è nuova la soluzione proposta dai due autori, ossia il ripristino della scuola del rigore, esigente, che non fa sconti, che alza l'asticella e così via, da realizzarsi senza i tanti orpelli del *pedagogismo*<sup>7</sup>.

A sostegno di quanto stiamo argomentando ci avvaliamo del supporto di Luciana Fontana, da noi richiamata proprio in avvio di questo breve contributo. Scrive la studiosa: «nel riproporre l'interrogativo di Edouard Claparède nella sua innegabile attualità, non siamo mossi dall'intento di ribadire la indubbia validità della sua prospettiva pedagogica, quanto da quello di invitare chiunque si interessi di educazione a riflettere sull'efficienza della nostra scuola. Nell'interrogativo è infatti implicita quella istanza individualizzatrice che nella storia del pensiero pedagogico ha certamente assunto un ruolo di primo piano, anche a livello applicativo, con l'affermarsi dell'attivismo ed il progredire degli studi psicologici, ma ha una origine plurisecolare ed una ben precisa esplicitazione nelle felici intuizioni anticipatrici dei grandi educatori, da Comenio a Locke, da Pestalozzi a Rousseau. Ebbene, questa istanza pressoché perenne, tuttora onnipresente nel discorso pedagogico a livello di dichiarazioni di principio come imperativo categorico dell'educazione, nella pratica scolastica quotidiana è solo in rarissimi casi tradotto in termini di effettivo comportamento di insegnamento-apprendimento. È ancora in larga parte soltanto una istanza, e per taluni addirittura una attraente utopia; non è una azio-

6. Cfr. C. Raimo, V. Roghi, "Il danno scolastico. Ne fa più la scuola democratica o certi libri di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi?", *minima&moralia*, 17 novembre 2021: [www.minimaetmoralia.it/wp/altro/come-non-conoscere-o-non-capire-nulla-della-scuola-democratica-ovvero-il-danno-che-provocano-le-confuse-opinioni-di-luca-ricolfi-e-paola-mastrocola](http://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/come-non-conoscere-o-non-capire-nulla-della-scuola-democratica-ovvero-il-danno-che-provocano-le-confuse-opinioni-di-luca-ricolfi-e-paola-mastrocola) [ultimo accesso 26/11/2021]; P. Salerno, "Il libro di Ricolfi e Mastrocola, un danno per il lettore e per la verità", *Articolo 33*, 26 ottobre 2021: [www.articolotrentatre.it/articoli/cultura/libri/libro-ricolfi-mastrocola-danno-lettore-verit](http://www.articolotrentatre.it/articoli/cultura/libri/libro-ricolfi-mastrocola-danno-lettore-verit) [ultimo accesso 26/11/2021].

7. Si veda anche quanto affermato da Paola Mastrocola nei già citati *La scuola raccontata al mio cane*, *Togliamo il disturbo* e sui *domenicali del Sole 24 Ore* e si vedano anche le risposte che ne hanno smascherato la povertà argomentativa e le tante lacune nella conoscenza della pedagogia. Tra queste segnaliamo: F. Bocci, *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Monolite, Roma, 2005; M. Fiorucci, "Le fantasticherie della Mastrocola", *Articolo 33*, 1-2, 2014, pp. 28-30; V. Roghi, "Sul presunto donmilanismo ovvero perché Mastrocola dovrebbe studiare di più la storia della scuola italiana", *minima&moralia*, 26 marzo 2017: [www.minimaetmoralia.it/wp/altro/sul-presunto-donmilanismo-ovvero-perche-mastrocola-studiare](http://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/sul-presunto-donmilanismo-ovvero-perche-mastrocola-studiare) [ultimo accesso 26/11/2021]; F. Bocci, "L'inclusione come spinta istitutiva. Immaginare, abitare e cambiare i contesti educativi e formativi", in M.C. Rossiello (a cura di), *Narrare l'inclusione. Riflessioni e prospettive nell'educazione alle diversità*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ne pedagogica, quotidianamente praticata da tutti gli insegnanti. Eppure tale dovrebbe essere. Ammesso che fosse accettabile il suo permanere a livello di mera istanza finché era operante la scuola d'élite, in tempi di accesso generalizzato all'istruzione l'esigenza di tradurre tale principio in pratica didattica costante si pone in luce con drammatica urgenza: il fatto che tutti vadano a scuola in ossequio al diritto allo studio non comporta affatto che tutti ne escano corredati delle abilità e conoscenze indispensabili ad un affettivo inserimento nella realtà sociale, culturale e umana che dovranno affrontare. Anzi, i fatti hanno dimostrato che si vanifica sistematicamente la pregnanza sociale della affermazione del suddetto diritto perché all'eterogeneità degli allievi corrispondono immancabilmente marcati dislivelli di rendimento i quali, con il prolungarsi della permanenza a scuola, producono un deficit cumulativo che, talvolta, viene ad assumere dimensioni tali da risultare incolumabile. Ma poiché l'aver aperto le porte della scuola a tutti è una conquista sociale e nessuno, per reazionario che sia, può auspicare il ritorno all'analfabetismo di massa o alla non acculturazione di larghi strati della popolazione, si pone il problema di riuscire a realizzare una perfetta equivalenza tra *scolarizzazione generalizzata* e *apprendimento generalizzato*»<sup>8</sup>.

Luciana Fontana riprende qui, e rilancia, quanto peraltro già evidenziato da Graziella Ballanti ne *Il comportamento insegnante*<sup>9</sup>, laddove la studiosa evidenzia come nel nostro Paese si sia passati da una scuola che insegnava *molto a pochi* non certo a una scuola capace di insegnare *molto a molti*, ma che insegna *poco a pochi*. Valeva quaranta/trenta anni fa e continua ad essere una questione aperta ancora oggi (su questo non c'è dubbio). Ma a differenza di quanto fanno oggi Mastrocola e Ricolfi e quanti, accontentandosi di slogan, danno loro ragione, le due studiose nella loro lucida analisi facevano emergere con chiarezza e con il supporto di evidenze scientifiche che quella che Mastrocola e Ricolfi chiedono (non solo intravedono) oggi come soluzione rappresenti in realtà (e non da oggi) il problema. Come peraltro la scienza dell'educazione ha mostrato con solidi studi e ricerche: dal Mastery Learning<sup>10</sup>, alla super meta-analisi di John Hattie<sup>11</sup>, passando per Robert Gagné<sup>12</sup>,

8. L. Fontana, *op. cit.*, 1981, pp. 73-74.

9. G. Ballanti, *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma, 1975.

10. B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma, 1979.

11. J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London, 2008. Si veda anche: J. Hattie, *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Routledge, London, 2011.

12. R.M. Gagné, L.J. Briggs, *Fondamenti di progettazione didattica*, SEI, Torino, 1990.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

solo per restare su alcuni classici<sup>13</sup>. Studi e ricerche che Mastrocola e Ricolfi non menzionano (e probabilmente non si sono peritati di approfondire) essendo la loro, sostanzialmente, una riflessione che pone al centro dell'argomentare la loro esperienza, cosa è stato valido per loro, assumendo ed elevando se stessi a idealtipo valido per tutti. Una pratica questa, ossia quella dell'autoreferenzialità nei discorsi sulla scuola, ben descritta anche da Tullio De Mauro: «dobbiamo tenere conto del fatto che in materia di scuola e di lingua molti intellettuali e politici, dato che sono andati a scuola e a scuola ci va la sorellina o la nipotina, e dato che parlano, si sentono autorizzati a sparare panzane a ruota libera. Come se, per il fatto di vivere nel sistema solare, ci sentissimo autorizzati a dare pareri di astrofisica o, causa raffreddore, in materia di batteriologia e virologia. Eppure questo avviene per la scuola e per la lingua»<sup>14</sup> (De Mauro, 2006).

Insomma, giocando con le parole ci viene da dire che Mastrocola e Ricolfi, elevando loro stessi a punto di riferimento, a stella polare, del discorso e delle questioni che affrontano, delineano a tutti gli effetti *una scuola su misura... loro*.

Tornando seri, si palesa altresì che il mancato passaggio dall'istanza di una scuola per tutti (*scolarizzazione generalizzata*) alla sua reale applicazione nella pratica quotidiana (*apprendimento generalizzato*), richiamato ancora trenta anni orsono da Luciana Fontana, sembra derivare proprio dalle resistenze messe in atto (spesso, appunto, in modo del tutto autoreferenziale<sup>15</sup>) dal/nel mondo scolastico (soprattutto quello della scuola secondaria) nell'approcciarsi a una visione innovativa della relazione educativa e di ciò che sostanzia il processo d'insegnamento-apprendimento. Una resistenza a quelli che, per l'appunto, Paola Mastrocola da anni definisce come una sorta di sovrastrutture inutili (anzi dannose) caratterizzanti la scuola progressista: ad esempio la progettazione e la programmazione, la definizione oggettiva – anche mediante un'azione di condivisione con le/gli allievi – degli obiettivi, l'avvalersi di strategie, approcci, procedure, metodiche e di

13. E, uscendo dalla definizione classica di *classici*, richiamiamo qui almeno A. Calvani, R. Trincherò, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma, 2019.

14. T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari, 2018. Il passo in questione è contenuto originariamente in T. De Mauro, "Educazione linguistica oggi", in I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

15. E su questo hanno giocato negativamente la mancata o mai del tutto pienamente attuata riforma della formazione iniziale dei docenti della secondaria (vedi le tristi sorti della SSIS, del TFA, del mai nato FIT), così come la *secondarizzazione* del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria a partire dal D.M. 249/1010 e, ancora, la mancanza di un piano strutturale per la formazione in servizio di tutti gli ordini e gradi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

una solida metodologia per differenziare il modo di *far lezione*<sup>16</sup>, il ricorso sistematico alla valutazione formativa, ecc. In altri termini, quello che sostanzia l'individualizzazione e la personalizzazione del processo d'insegnamento apprendimento con l'intento di renderlo realmente inclusivo, soprattutto con/per chi è più vulnerabile (questione che non sembra sfiorare l'analisi di Mastrocola e Ricolfi, così come di Galli della Loggia, se non in termini general-generici parlando di *disuguaglianza*).

In effetti, come abbiamo evidenziato in un nostro recente contributo<sup>17</sup> a questi nostri intellettuali pare sfuggire completamente che la tanto vituperata scuola progressista (ossia democratica) ha consentito all'Italia di dare corpo a una delle conquiste civili di cui dovremmo andare maggiormente fieri – senza accontentarci di esserne meramente fieri<sup>18</sup> – ossia l'integrazione/inclusione delle bambine e dei bambini e delle ragazze e dei ragazzi con disabilità e, proseguendo nel tempo, di quelli che oggi vengono definiti dalla normativa come allieve/i con Bisogni Educativi Speciali. È del tutto ovvio che non sia sufficiente l'ampliamento della platea di chi partecipa alla *scolarizzazione generalizzata* per poter dire che *tutto sia compiuto*, ed è del tutto evidente – come peraltro aveva già posto in evidenza *un certo* Edouard Séguin nel lontano 1846 – che «se ci si contentasse di porre il problema dell'educazione degli idioti [dei disabili, dei BES] come quello dell'educazione delle masse e delle classi privilegiate, tanto varrebbe rimanere sprofondati sui cuscini di un divano, col sigaro in bocca». E proseguiva: «l'educazione presso i popoli che si proclamano progrediti e ingenuamente si credono arrivati all'ultimo stadio possibile di civilizzazione, consiste nell'ammassare migliaia di bambini in specie di caserme, dove, senza tenere conto delle diverse capacità fisiche, delle varie necessità fisiologiche, delle diverse disposizioni intellettuali, si danno ogni giorno a tutti, indistintamente ed esclusivamente, quattro o cinque razioni di alimenti intellettuali che la loro memoria è incaricata di digerire senza tener conto delle facoltà intellettuali che erano o meno in funzione, degli organi dei sensi e della motilità più o meno atrofizzati da quell'esistenza ferma in cui tutta la personalità psichica, fisica e morale si consuma nell'uso di una sola facoltà che si chiama memoria»<sup>19</sup>.

16. L. Tomassucci Fontana, *Far Lezione*, Aemme, Roma, 2012. Questa nuova edizione a cura di F. Bocci e D. Olmetti Peja riprende quella originaria pubblicata nel 1999 da La Nuova Italia, Firenze.

17. F. Bocci, *op. cit.*, 2020.

18. Cfr. in Aa.Vv. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento, 2018; D. Ianes, G. Augello, *Gli Inclusio-Scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Erickson, Trento, 2019.

19. E. Séguin, *Cura morale, igiene, e educazione degli idioti e di altri fanciulli ritardati nello sviluppo agitati da movimenti involontari, deboli, muti non sordi, balbuzienti, ecc.*, Armando, Roma, 1970, pp. 261-262.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Quelle che con straordinaria lungimiranza Séguin definisce le *diverse capacità fisiche*, le *varie necessità fisiologiche*, le *diverse disposizioni intellettuali*, sono oggi ciò che chiamiamo e che sostanziano le *eterogeneità dei funzionamenti umani* (secondo la prospettiva Bio-Psico-Sociale), la cui cura da parte degli insegnanti (nel senso di quel *care* guarda caso tanto caro al Don Milani così disprezzato dalla Mastrocola) rende possibile la realizzazione dell'*apprendimento generalizzato*. Non è quindi con il ritorno alla scuola del tempo *che fu* che possiamo contrastare le indiscutibili diseguaglianze che abitano il nostro sistema formativo, ma è proprio contrastando le resistenze interne ed esterne nell'abbandonare definitivamente questa visione ingessata del fare scuola (che peraltro è talmente in declino da essere una parodia di se stessa) che possiamo rimettere in cammino il sistema stesso (a partire da quello universitario, che non se la passa certo meglio). E, aggiungiamo, riferendoci qui a quanto posto in evidenza da Ricolfi, è proprio questa nostra incapacità di *cambiare il paradigma dell'educazione* (come giustamente suggeriva Ken Robinson<sup>20</sup>) nella direzione indicata dagli studi nell'ambito delle scienze dell'educazione ad aver aperto le porte alla *scuola azienda* e al *progettificio*.

Non è alla scuola progressista che va attribuita la responsabilità di aver determinato la deriva – benché qualche *progressista* si sia lasciato irretire dalla *visione fatalista* propria del neoliberalismo, come non ha mancato di evidenziare con la consueta lucidità Paulo Freire<sup>21</sup> – ma, semmai, questa è l'esito dell'assenza di una visione davvero alternativa a quella elitaria del senso e del significato di essere/fare scuola (e dell'educare, dell'istruire e del formare) nel/per il XXI secolo. Una assenza dettata dalla tendenza dei decisori politici (tra i quali figurano naturalmente anche diversi *progressisti* di cui sopra) a dare credito alle istanze che provengono più dai settori economico-finanziari che a quelle che scaturiscono da chi studia l'educazione, così come dal prevalere nei discorsi sull'educazione, sulla formazione, sulla scuola e sull'università (soprattutto veicolati dai media, come per l'appunto ricordato anche da De Mauro nel suo saggio) di posizioni spesso naïf o romanticamente *retrò* ma decisamente non suffragate da solidi presupposti teorici e da evidenze nel campo della ricerca scientifica<sup>22</sup>.

La risposta, quindi, alla legittima richiesta che vi sia una sostanziale

20. K. Robinson, *Cambiare i paradigmi dell'educazione*: [www.youtube.com/watch?v=AkfwYiMoc1E](http://www.youtube.com/watch?v=AkfwYiMoc1E) [ultimo accesso 26/11/2021].

21. P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2004.

22. Naturalmente, nel voler essere onesti fino in fondo, ci dovremmo chiedere senza infingimenti il perché di questa sorta di afonia e di scarso *appeal* mediatico della pedagogia e dei pedagogisti.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

corrispondenza tra *scuola generalizzata* e *apprendimento generalizzato* non si realizza certo con il ritorno alla scuola d'élite (magari con il ripristino del sistema formativo al pre-Legge Scuola Media Unificata, non a caso indicata come il *punto del non ritorno*) o a una sua versione più democratica in termini di accesso (ma con la struttura assimilazionista e cooptante dei club esclusivi, dove puoi anche accedere se il sistema *decide che lo meriti* ma a patto che ti uniformi alle regole del sistema pena l'esclusione) ma con la diffusione e con l'applicazione nella pratica scolastica di quell'attitudine epistemologica<sup>23</sup> degli insegnanti a dare corpo all'*approccio tecnologico all'istruzione*<sup>24</sup>, che richiede di uscire dalle zone di comfort della didattica tradizionale – prevalentemente trasmissiva, come emerge in moltissime ricerche (ad esempio le indagini *Talis: Teachers And Learning International Survey*) e di accettare la sfida della complessità data dalle eterogeneità dei funzionamenti di cui ciascun/a allievo/a è portatore/rice sano/a, i quali funzionamenti eterogenei, atipici, non conformi, lungi dall'essere normalizzati nell'idealtipo mastrocoliano, rappresentano quell'*imperfezione*<sup>25</sup> che perturba il sistema<sup>26</sup> e che ne consente l'evoluzione<sup>27</sup>.

Ed ecco allora il valore del volume di Maria Buccolo, di Federica Pillotti e di Alessia Travaglini, che si viene a configurare come la migliore risposta a questa istanza e alle deboli (ci sia consentito) argomentazioni dei vari Mastrocola, Ricolfi, della Loggia e così via. Un lavoro che, peraltro, è espressione della migliore tradizione scientifico-culturale del nostro Paese, perché le autrici sono a tutti gli effetti delle insegnanti-ricercatrici, delle studiose che hanno messo a punto e valorizzato al meglio la circolarità virtuosa tra teoria e prassi, tra osservazione, studio, ricerca, sperimentazione, riflessione (ricorsiva), applicazione, ridefinizione della teoria (sulla base degli esiti) e riconfigurazione delle prassi. Il tutto in un'incessante divenire.

E non è questa una nostra interpretazione ma una rilettura di quanto

23. A. Calvani, *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma, 2014.

24. F. Bocci, "Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione", in A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

25. T. Pievani, *Imperfezione. Una storia naturale*, Raffaello Cortina, Milano, 2019.

26. F. Bocci, "Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva", in L. d'Alonzo, P. Aiello, F. Bocci, R. Caldin, F. Corona, P. Crispiani, F. Falcinelli Di Matteo, S. Maggiolini, R. Militerni, S. Visentin, M. Sibilio, *DSA. Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, ETAS, Milano, 2013.

27. F. Bocci, "Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni", in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

le stesse autrici ci indicano nella loro introduzione. Buccolo, Pilotti e Travaglini partono, come deve essere, con il porsi dei quesiti che interpellano loro in quanto insegnanti/ricercatrici e quanti oggi abitano la scuola: «cosa significa progettare nella scuola dell'inclusione? È possibile coniugare le esigenze formative di discenti che presentano interessi, caratteristiche e stili cognitivi molto diversi tra di loro? Come promuovere il benessere emotivo degli allievi?». E a partire da queste ci indicano la strada che hanno cercato di seguire: «Da un lavoro costante di riflessione congiunta su queste e altre questioni, affiancato dall'attività professionale di ricerca e di docenza in diversi gradi e ordini scolastici nonché di formazione degli insegnanti, è nata nelle autrici l'idea di proporre questo volume. Quest'ultimo intende essere non tanto una sorta di ricetta, un luogo nel quale trovare risposte preconfezionate, quanto piuttosto uno strumento volto a consentire ai docenti, secondo una prospettiva di circolarità tra teoria e prassi, di comprendere il significato autentico di termini ormai diffusi nella pratica didattica quali quello di inclusione, osservazione, progettazione, competenze, ecc., per essere in grado di progettare unità di apprendimento finalizzate alla costruzione di contesti educativi rispondenti ai bisogni formativi degli allievi. Citando Claparède, che abbiamo richiamato sopra, il nostro desiderio è di contribuire a creare una "scuola su misura" che valorizza le differenze individuali degli allievi attraverso procedure educative e didattiche intenzionali, ma nello stesso tempo flessibili, volgendo lo sguardo sia alle evidenze provenienti dalla ricerca educativa sia ai processi di individualizzazione e personalizzazione».

Ecco, crediamo che questa sia la strada migliore da seguire. Perché nella ormai obsoleta dialettica tra saperi disciplinari e saperi pedagogici e metodologico-didattici (dialettica peraltro mai praticata in ambito pedagogico-didattico scientifico, se non residualmente da qualcuno/a con le idee confuse) questo volume propone, nel solco della tradizione della pedagogia scientifica, un passo avanti in direzione di quel cambio di paradigma che non è certo finalizzato a favorire questo o quel settore (queste sono questioni di altra natura e nulla hanno a che fare con la scienza) ma a riconfigurare il modo stesso con cui tutti possiamo e dobbiamo contribuire a dare concretezza all'idea cara (e non a caso) a Maria Montessori (e che altrettanto non a caso riprende proprio da Séguin) che l'educazione o è per tutti/e o non è educazione.

Buona lettura e grazie alle autrici per la passione e per l'impegno profuso.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Introduzione

Prendendo a prestito il titolo del celebre testo di Claparède, *Una scuola su misura* (1952) il presente volume intende tracciare il percorso di trasformazione che ha condotto la scuola a porre al centro del processo d'insegnamento-apprendimento i bisogni formativi degli allievi<sup>1</sup>.

In Italia, a partire dall'introduzione dell'autonomia scolastica, con l'emanazione del *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 59/1999*, la scuola ha iniziato a cambiare radicalmente fisionomia. Da istituzione centrata sui cosiddetti programmi – si pensi, ad esempio, ai Programmi della scuola elementare<sup>2</sup> del 1985 del ministero Falcucci – si è gradualmente avvertita l'esigenza di lavorare alla promozione di pratiche didattiche “su misura” dei propri studenti.

Abbiamo così assistito – gradualmente – alla diffusione di termini chiave come competenza, unità di apprendimento, progettazione e, non ultimo, inclusione. Quest'ultimo, in particolare, è divenuto il cavallo di battaglia di molte istituzioni e forze politiche che, per la sua attuazione, hanno impiegato risorse, fondi, emanando norme che, dal punto di vista legislativo, hanno posto l'Italia come un esempio da emulare nel contesto internazionale.

Tuttavia, numerose ricerche hanno evidenziato situazioni di criticità diffusa presenti nella scuola italiana, che vanno dalla rilevazione di un'ele-

1. Si deve a Decroly l'attenzione posta all'interesse, inteso quale leva portante della motivazione dell'apprendimento, a Claparède l'enfasi posta sul concetto di “scuola su misura”, mentre Dewey, Montessori e don Milani hanno gettato le basi, seppur attraverso modalità molto differenti, per un rinnovamento globale della scuola evidenziando, in particolare, il ruolo strategico dell'educazione come strumento di trasformazione sociale.

2. Questo era il tempo utilizzato in quel periodo per indicare l'attuale scuola primaria.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

vata demotivazione tra gli studenti<sup>3</sup>, drop out dal sistema scolastico<sup>4</sup>, oppure al ben noto fenomeno della delega dei docenti curricolari nei confronti dell'insegnante di sostegno<sup>5</sup> o al ruolo dell'aula di sostegno, spesso intesa come luogo finalizzata a riproporre fenomeni di push/pull out<sup>6</sup>. Pensiamo, ad esempio, a quanto avvenuto nel corso della diffusione pandemica, durante la quale gli allievi disabili sono stati gli unici a frequentare la scuola in presenza, affiancati dai soli insegnanti specializzati al sostegno, nonostante la presenza della Nota ministeriale del 5 novembre 2020, che raccomandava la necessità di garantire un'inclusione effettiva e non solo formale.

Numerose possono essere le domande emergenti: cosa significa progettare nella scuola dell'inclusione? È possibile coniugare le esigenze formative di discenti che presentano interessi, caratteristiche e stili cognitivi molto diversi tra di loro? Come promuovere il benessere emotivo degli allievi? Da un lavoro costante di riflessione congiunta su queste e altre questioni, affiancato dall'attività professionale di ricerca e di docenza in diversi gradi e ordini scolastici nonché di formazione degli insegnanti, è nata nelle autrici l'idea di proporre questo volume. Quest'ultimo intende essere non tanto una sorta di ricetta, un luogo nel quale trovare risposte preconfezionate, quanto piuttosto uno strumento volto a consentire ai docenti, secondo una prospettiva di circolarità tra teoria e prassi<sup>7</sup>, di comprendere il significato autentico di termini ormai diffusi nella pratica didattica quali quello di inclusione, osservazione, progettazione, competenze, ecc., per essere in grado di progettare unità di apprendimento finalizzate alla costruzione di contesti educativi rispondenti ai bisogni formativi degli allievi. Citando Claparède<sup>8</sup>, che abbiamo richiamato sopra, il nostro desiderio è di contribuire a creare una "scuola su misura" che valorizza le differenze individuali degli allievi attraverso procedure educative e didattiche intenzionali, ma nello stesso tempo flessibili, volgendo lo sguardo sia alle evidenze provenienti dalla ricerca educativa sia ai processi di individualizzazione e personalizzazione.

3. Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OECD), *PISA in focus*, n. 50, 2015.

4. Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti 2018-2019.

5. D. Ianes, H. Demo, F. Zambotti, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*, Erickson, Trento, 2010.

6. H. Demo, "Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana", *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3, 2014, pp. 202-217.

7. M. Baldacci, "Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro", *Formazione & Insegnamento*, 10, 1, 2012, pp. 61-66.

8. E. Claparède, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Per tale ragione, il volume è strutturato in due parti: la prima, di natura maggiormente teorica, che offre una panoramica su aspetti salienti per la professione docente riguardanti nello specifico, la didattica inclusiva, il ruolo delle tecnologie e la promozione del benessere emotivo negli allievi. La seconda, invece, è volta a illustrare l'iter e le diverse fasi che compongono la costruzione di unità di apprendimento: la progettazione, l'osservazione e la valutazione.

Correda il volume una parte di risorse online nella quale sono presentate alcune unità di apprendimento realizzate da alcuni allievi frequentanti il Corso di Specializzazione al Sostegno IV e V Ciclo dell'Università Roma Tre: ringraziamo a tal proposito i docenti che, con grande generosità, sono stati disponibili a condividere con noi il loro lavoro, consapevoli che questo può contribuire a far vivere la scuola come una comunità di persone che credono in valori comuni e che sono accomunate dalla convinzione che la scuola può essere uno strumento potente per ridurre le disuguaglianze e costruire, per quanto possibile, una società più equa e inclusiva, che considera la *fioritura umana* il fine ultimo della formazione<sup>9</sup>.

9. M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

# 1. Didattica inclusiva: differenze individuali e strategie di insegnamento

di *Alessia Travaglini*

Uno dei termini maggiormente presenti nel dibattito sulla scuola italiana è quello di inclusione. Infatti, non vi è scuola che non si dichiari inclusiva e che non consideri l'inclusione uno degli elementi fondamentali che descrivono la qualità del suo intervento<sup>1</sup>. Nonostante ciò, le recenti ricerche sulla scuola italiana, legate anche all'analisi del contesto pandemico<sup>2</sup>, evidenziano la presenza di numerose criticità in merito all'effettiva capacità della scuola di realizzare dei percorsi didattici basati sulla partecipazione piena di tutti gli allievi alle attività didattiche. Basti pensare, ad esempio, alle difficoltà incontrate dagli allievi disabili nel seguire le lezioni online insieme ai propri compagni e insegnanti o al senso di inadeguatezza vissuto dagli insegnanti nel far fronte alla sfida della didattica a distanza<sup>3</sup>. Si tratta di situazioni che hanno portato alla luce i limiti e contraddizioni che erano già insite nel sistema scuola<sup>4</sup>.

Un'ulteriore questione, che investe più in generale l'organizzazione della scuola italiana, riguarda la difficoltà dei docenti di coniugare la pre-

1. F. Bocci, A. Travaglini, "Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole", *Atti del convegno Nessuno Escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*, Università di Bergamo, 2016, pp. 65-70.

2. Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (Indire), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*, Firenze, 2020. Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), "Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19", *RicerAzione*, 2, 2020, pp. 47-71.

3. F. Bocci, "Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti", *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 2020, pp. 321-342.

4. I. Guerini, M. Montanari, G. Ruzzante, A. Travaglini, "Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica?", *Nuova Secondaria*, 2, 2020, pp. 304-320.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

disposizione di attività didattiche che, di fatto, valorizzano le differenze individuali degli allievi, con i percorsi rivolti al mainstream della classe. Si tratta, in altre parole, di rispondere ai seguenti interrogativi: come leggere le differenze individuali degli allievi? Come coniugare la necessità di attuare, all'interno di un'educazione che sia *per tutti*, le corrette pratiche che risultino funzionali ai bisogni e alle esigenze formative di *ciascun* allievo? Si tratta di interrogativi che attraversano, spesso non senza rappresentare un vero rompicapo, la pratica professionale dei docenti.

L'obiettivo del seguente contributo è quello di offrire, partendo da una rilettura dell'iter storico del percorso dell'inclusione in Italia, alcuni strumenti, di tipo teorico e metodologico, che possano sostenere i docenti, specializzati alle attività di sostegno e non, nel rispondere in modo efficace alle sfide che la costruzione di un contesto inclusivo richiede.

## 1. La scuola italiana dall'esclusione all'inclusione

Il percorso storico dell'inclusione in Italia può essere suddiviso tradizionalmente in cinque fasi<sup>5</sup>, ciascuna delle quali è caratterizzato da interventi normativi, che devono essere letti come l'esito di una specifica modalità di intendere il funzionamento umano (e, conseguentemente, la disabilità, intesa come una sua specifica manifestazione):

1. l'esclusione e la medicalizzazione;
2. l'inserimento;
3. l'integrazione;
4. l'inclusione.

Ne indichiamo di seguito le caratteristiche essenziali, con il fine non tanto di farne una mera rassegna di tipo storico, ma con quello, ben più arduo, di individuare gli elementi di continuità e di rottura, rispetto ai periodi precedenti, che caratterizzano la situazione attuale.

1. Questa fase riguarda il periodo che giunge, più o meno, alla prima metà degli anni Settanta. L'attenzione verso i bambini considerati "anormali" ebbe inizio con la nascita della scienza psichiatrica, nel periodo della Rivoluzione Francese. Prima di allora, infatti, la loro assistenza era affidata essenzialmente agli enti religiosi e con fine prevalentemente pietistico.

5. G. Amatori, *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Roma, 2018.  
A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Inoltre, fino agli inizi del secolo XIX, venivano considerati alla stregua dei malati mentali e, in quanto tali, spesso rinchiusi nei manicomi<sup>6</sup>. Le prime esperienze di educazione erano rivolte essenzialmente agli allievi con disabilità sensoriali (ciechi e sordi) considerati gli unici in grado di poter ricevere una qualche forma di istruzione<sup>7</sup>. Non è un caso che Victor, il “ragazzo selvaggio” ritrovato nel 1798 nei boschi dell'Aveyron, nel massiccio centrale della Francia, sia stato inizialmente inserito in un istituto per sordomuti<sup>8</sup>.

Nel periodo tra le due guerre in Italia si cominciò a riconoscere il diritto degli allievi disabili a ricevere una qualche forma di istruzione, che veniva tuttavia elargita tenendo in considerazione i criteri della separazione e della medicalizzazione<sup>9</sup>. Infatti, gli allievi con disabilità erano ammessi a frequentare le scuole *speciali*, intesi come istituti scolastici nei quali era impartito l'insegnamento elementare ai bambini aventi determinate menomazioni<sup>10</sup>. Il limite più forte di tali istituti era dato dal fatto che questi consideravano l'educazione come un insieme di atti emendativi e “correttivi” attuati con la funzione di normalizzare l'allievo disabile<sup>11</sup>.

I bambini invece ritenuti inadatti a frequentare la scuola tradizionali, a causa di difficoltà caratteriali, apprenditive o altro, erano collocati nelle *classi differenziali*: si tratta di classi presenti negli istituti scolastici rivolte agli alunni “irrequieti, instabili” che non erano considerati adatti alla scuola considerata “normale”. Così dispone infatti l'art. 415 del Regolamento Generale sui servizi dell'istruzione elementare del 1928: «Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su conforme parere dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel comune o, secondo i casi, d'accordo con la famiglia, inizierà le pratiche opportune per il ricovero in istituti per l'educazione dei corrigendi».

Questa prassi mal si conciliava con i dettami costituzionali che, al contrario, evidenziavano la necessità che la Repubblica attuasse il più possibile

6. A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano, 2015.

7. *Ibidem*.

8. Si tratta dell'Institut national des jeunes sourds di Parigi, fondata da de L'Épée nel 1760.

9. A. Goussot, *op. cit.*

10. In Italia le scuole speciali sono circa 70, con una maggiore diffusione al nord. Queste sono frequentate da circa 1800 allievi (periodicoitalianomagazine.it).

11. L. D'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Liguori, Napoli, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

interventi educativi finalizzati a promuovere la persona umana nella sua globalità. L'art. 3 della Costituzione, ad esempio, precisa che «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». Si tratta di un articolo particolarmente importante in quanto evidenzia come lo sviluppo umano non possa prescindere dalla possibilità effettiva per l'individuo – che non sia quindi ribadita in modo formale – di partecipare pienamente alla vita sociale della comunità alla quale appartiene. Uno stato che aspiri a essere considerato democratico deve pertanto attuare tutte le misure per mettere l'individuo in grado di esprimere al meglio le proprie potenzialità e capacità<sup>12</sup>. All'interno di tale visione, l'istruzione rappresenta uno strumento privilegiato per garantire ciò. Non è un caso quindi che nella Costituzione troviamo ulteriori articoli estremamente significativi quali, in primis, l'art. 34, che sancisce l'obbligatorietà e la gratuità della scuola pubblica per almeno otto anni, gli artt. 30 e 38, che disciplinano, in particolare, il diritto/dovere dei genitori di “mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio” e l'art. 38, in cui si precisa che «Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale».

Tuttavia, nonostante la solennità e l'universalità di tali principi, le possibilità effettive di accedere all'istruzione continuavano a essere determinate da criteri contingenti che riguardavano le possibilità economiche delle famiglie degli allievi e la presenza di abilità considerate adeguate. Basti pensare che, dopo la scuola elementare, proseguivano gli studi gli allievi di ceto medio-alto<sup>13</sup>. L'introduzione della scuola media unica, con la legge n. 1859 del 1962, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, ha rappresentato un significativo intervento volto alla costituzione di un sistema scolastico equo e accessibile a tutti. È da dire, tuttavia, che la scuola non era ancora pronta a trasformarsi in modo tale da garantire pienamente il diritto dell'istruzione a tutti gli allievi. Don Milani, denunciando una scuola che appariva ancora “borghese e classista”, nell'opera *Lettera a una*

12. La condivisione di tale principio rappresenta uno degli elementi ispiratori del Capability Approach, secondo le linee individuate da Nussbaum e Sen (M. Nussbaum, A. Sen, *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, 1993). Per Nussbaum (M. Nussbaum, *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012), in particolare, la partecipazione alla vita sociale rappresenta il livello più alto di una ipotetica scala tassonomica delle capacità individuali.

13. S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema normativo*, Mondadori, Milano, 2010.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*professoressa*<sup>14</sup> evidenziava le difficoltà affrontate dai poveri – i cosiddetti Pierini, appartenenti perlopiù alla classe contadina – che non possedevano, a differenza dei loro coetanei, provenienti dalle classi agiate, gli strumenti culturali e linguistici per poter sostenere il percorso scolastico predisposto dai “programmi ufficiali”<sup>15</sup>. La conseguenza era la presenza di un'esclusione latente degli allievi delle classi subalterne che, considerati inadatti alla scuola, venivano di fatto bocciati ed espulsi gradualmente dal sistema scolastico.

2. Esito della denuncia di don Milani fu l'avvento del movimento studentesco del 1968, che segnò l'inizio di una fase molto importante: quella dell'inserimento, caratterizzata da una serie molto ampia di riforme e documenti ministeriali: ricordiamo in primis la legge 118/1971, *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, e la relazione Falcucci del 1975. La prima riconobbe per la prima volta il diritto all'istruzione nelle classi “normali della scuola pubblica”, escludendo tuttavia gli allievi «affetti da gravi deficit intellettivi tali da rendere difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle classi normali» (art. 28). La seconda, invece, evidenziava il fatto che era possibile rispondere alle nuove sfide che attraversano la scuola solamente attraverso un processo trasformativo globale della scuola stessa. Non a caso, infatti, nel testo si afferma che «Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola». Nel documento citato emergevano inoltre interessanti questioni quali, ad esempio, la necessità di promuovere una visione pluralista dell'intelligenza, l'importanza della programmazione didattica e la necessità di promuovere, nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento, una pluralità di linguaggi.

3. I documenti sopracitati condussero all'emanazione della ben nota legge 517/1977, dal titolo *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, che sancì definitivamente l'abolizione delle scuole speciali e delle classi differenziali, e il conseguente inizio della fase dell'integrazione. Oltre a questo, essa decretò anche l'introduzione di innovazioni decisive relative alla scuola italiana, che hanno determinato l'acquisizione di una precisa identità, in modo tale da rappresentare un

14. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

15. I programmi della scuola media unica erano disciplinati dalla legge n. 1859 del 1962.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

punto di riferimento fondamentale nell'ambito internazionale: basti pensare, solo per citarne alcune, all'introduzione dell'insegnante specializzato alle attività di sostegno – meglio conosciuto come “insegnante di sostegno” – il lavoro di équipe, la flessibilità didattica, ecc. Per ottenere il diritto all'istruzione degli allievi disabili nella scuola secondaria di secondo grado fu necessario, tuttavia, attendere la Sentenza della Corte Costituzionale del 1987, la quale dichiarò l'illegittimità costituzionale dell'art. 28, terzo comma della legge 30 marzo 1971, n. 118, nella parte in cui, in riferimento agli studenti disabili, sanciva «sarà facilitata» al posto di «sarà garantita» la frequenza scolastica delle scuole secondarie di secondo grado<sup>16</sup>. È da questo momento che si ebbe pertanto la frequenza degli allievi disabili anche in questo grado di scuola.

La fase dell'integrazione raggiunse la piena maturazione con la legge quadro 104/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, che sintetizza in modo pieno tutti gli interventi legislativi precedenti riguardanti l'assistenza delle persone handicappate<sup>17</sup>. L'art. 1 mette immediatamente in luce le finalità del legislatore. Esso infatti precisa quanto segue:

«La Repubblica:

- a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;
- c) persegue il recupero funzionale e sociale delle persone affette da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata;
- d) predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata».

Il secondo comma dell'art. 1 ribadisce in particolare, in linea con la Costituzione, l'importanza della partecipazione di ogni cittadino alla vita sociale della collettività della quale fa parte.

16. Definite “medie superiori” dal legislatore, secondo il linguaggio proprio del tempo considerato.

17. Termine presente nella legge considerata.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

In relazione all'integrazione scolastica, l'art. 12 della sopracitata legge riconosce che essa «ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione». A tal fine è introdotta tutta una serie di dispositivi quali, ad esempio, la Diagnosi Funzionale, il Profilo Dinamico Funzionale, il Piano educativo individualizzato (PEI) e il Progetto di Vita, che contribuiranno a determinare un cambiamento di rotta nel considerare l'azione educativa e didattica nei confronti dell'allievo disabile. Nonostante gli indiscussi meriti della legge, è possibile riscontrare come limite i seguenti fattori: a) la centralità accordata al concetto di assistenza rispetto a quello, ben più ampio, di diritti<sup>18</sup>; b) la scarsa considerazione del contesto educativo<sup>19</sup>; c) la visione di un'idea della scuola come di luogo nel quale inserire in modo neutro l'allievo disabile<sup>20</sup>.

4. L'adesione a una prospettiva che considera la disabilità come l'esito dell'interazione dell'individuo con l'ambiente di riferimento rappresenta l'elemento chiave che discrimina definitivamente il passaggio alla fase dell'inclusione.

Numerosi sono i dispositivi che hanno determinato tale evoluzione. Tra questi, ricordiamo:

- a) l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) e l'Index per l'Inclusione<sup>21</sup>;
- b) la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità;
- c) la normativa sull'inclusione dell'ultimo decennio.

a) L'acronimo ICF sta per indicare la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning, Disability and Health), messa a punto dall'Organizzazione mondiale della Sanità (OMS) nel 2001<sup>22</sup>, al quale ha fatto poi seguito la versione per bambini e adolescenti ICF-CY del 2007 (International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth)<sup>23</sup>.

18. A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento, 2013.

19. M. Pavone, "Inserimento, integrazione, inclusione", in L. D'Alonzo, R. Caldin (a cura di), *op. cit.*

20. F. Bocci, "Contesti e scenari dell'inclusione", in F. Bocci, M. Catarci, M. Fiorucci, *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma Tre Press, Roma, 2018.

21. T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola. Edizione Italiana*, Carocci, Roma, 2014.

22. Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.

23. Organizzazione mondiale della Sanità (OMS), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e per adolescenti*, Erickson, Trento, 2007.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tre sono i concetti chiave ai quali esso si richiama:

- salute, intesa non soltanto come assenza di malattia, ma come risultato di un benessere psico-fisico, dunque globale, della persona e considerato nella multidimensionalità e nell'interazione tra più variabili e fattori;
- disabilità, considerata quale risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze contestuali in cui questi vive<sup>24</sup>; qualunque persona può dunque vivere una disabilità anche temporaneamente, in rapporto ad un ambiente sfavorevole al suo stato di salute;
- funzionamento, che «indica gli aspetti positivi dell'interazione tra un individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali di quell'individuo (fattori ambientali e personali)»<sup>25</sup>.

Tale definizione risponde a un modello teorico di riferimento, quello bio-psico-sociale, nel quale il funzionamento umano rappresenta la risultante di un complesso insieme di fattori, che derivano dall'interazione tra l'individuo e l'ambiente, come trapela dal seguente schema<sup>26</sup>:

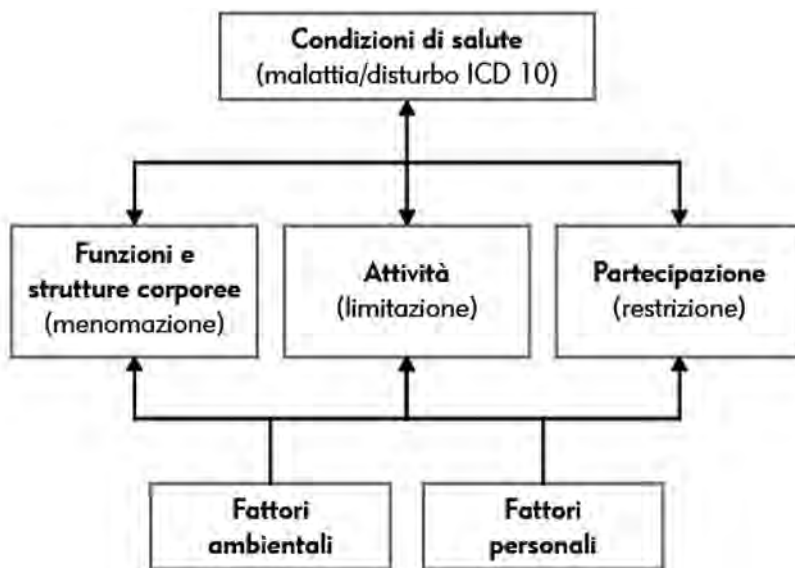


Fig. 1 - Il modello ICF (OMS, 2002)

24. Organizzazione mondiale della Sanità (OMS), *op. cit.*, 2002, p. 21.

25. L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma, 2015, p. 39.

26. Organizzazione Mondiale della sanità, *op. cit.*, 2002, p. 23.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'ICF, in particolare, si presenta in modo tale da articolarsi in:

- due parti: funzionamento e disabilità;
- quattro componenti: funzioni corporee, strutture corporee, attività e partecipazione, fattori contestuali (ambientali e personali).

Ogni componente si suddivide poi in sottolivelli, indicati con codici alfanumerici, tali da consentire di «identificare tutti gli aspetti della salute e quelli ad essi collegati»<sup>27</sup>.

Ecco, ad esempio, un modello di classificazione, che è riferita alle funzioni mentali che producono la consapevolezza della propria identità<sup>28</sup>:

b = strutture corporee

b1 = strutture mentali

b11 = funzioni mentali globali

b114 = funzioni dell'orientamento

b1142 = orientamento alla persona

b11420 = orientamento a se stessi

Ciascun sottolivello è a sua volta descritto grazie all'uso di qualificatori che, attraverso una scala che va da zero, inteso come nessuna menomazione o menomazione trascurabile, a quattro (menomazione totale), indicano «l'entità del livello di salute o la gravità del problema in questione»<sup>29</sup>. Tale modello è applicato anche nelle altre due componenti (attività e partecipazione) che focalizzano l'attenzione sulle modalità di interazione dell'individuo con l'ambiente nello svolgimento di alcune dimensioni fondamentali quali, ad esempio, quelle legate all'apprendimento o alla comunicazione.

Mentre la prima parte (funzionamento) risponde ad un linguaggio prevalentemente di tipo medico, la seconda (disabilità) focalizza invece l'attenzione sull'analisi degli elementi contestuali che orientano il funzionamento dell'individuo, che sono dati da un insieme di fattori ambientali e personali:

27. L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione: processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008, p. 41.

28. L. Chiappetta Cajola, "Il contributo dell'OMS alla cultura dell'inclusione: ICF e ICF-CY", in L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma, 2013, pp. 49-72.

29. Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *op. cit.*, 2002, p. 175.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 1 - Fattori ambientali e personali secondo il modello ICF (OMS, 2002)

<b>Fattori ambientali: caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti che possono influenzare le performance</b>	<b>Fattori personali: non sono classificabili specificamente, variano da singolo individuo e non sono riconducibili a precisi stati di salute</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prodotti e tecnologia</li> <li>• Ambiente naturale e cambiamenti apportati dall'uomo all'ambiente</li> <li>• Supporto e relazioni</li> <li>• Atteggiamenti</li> <li>• Servizi, sistemi e politiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesso, razza, età</li> <li>• Forma fisica</li> <li>• Stile di vita</li> <li>• Abitudini</li> <li>• Educazione ricevuta</li> <li>• Capacità di adattamento</li> <li>• Background sociale</li> <li>• Istruzione. Professione</li> <li>• Eventi della vita passata e attuale (esperienza)</li> <li>• Modelli di comportamento generali e stili caratteriali</li> </ul>

I fattori ambientali, inoltre, a seconda che siano in grado o meno di esercitare un'influenza positiva sul soggetto, sono considerati facilitatori oppure, al contrario, barriere, se sono strutturati in modo tale da incidere negativamente sul funzionamento della persona.

La versione dell'ICF è stata poi integrata nel 2007 con quella dedicata ai bambini e agli adolescenti (ICF-CY)<sup>30</sup>, che ha posto un'attenzione maggiore all'analisi del sistema scuola, considerato come «una delle aree di vita fondamentali per i soggetti in età evolutiva»<sup>31</sup>.

Nell'ambito delle disposizioni ministeriali, l'ICF ha trovato una applicazione normativa in relazione alla definizione del concetto di Bisogno Educativo Speciale, acronimo che indica «qualsiasi difficoltà evolutiva, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, espressa in un funzionamento problematico (come risultato dell'interazione dei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'OMS), che risulta tale anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata»<sup>32</sup>. L'introduzione di questo termine rappresenta un

30. Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *op. cit.*, 2007.

31. L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma, 2015, p. 45.

32. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006, p. 26.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

concetto che ha trovato una diffusione tale da ridefinire completamente il linguaggio e la normativa scolastica (D.M. del 27 dicembre 2012, C.M. 8/2013). La D.M. 27 dicembre 2012, in particolare, indica che «il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'allunno prescindendo da preclusive tipizzazioni»<sup>33</sup>. In riferimento all'esistenza di un allievo identificato come BES, il ruolo dell'insegnante diviene allora quello di produrre una/uno<sup>34</sup>:

- a) check-list di osservazione del funzionamento e dei fattori ambientali relativamente a ciascun allievo nell'ambito della classe;
- b) check-list di osservazione individuale;
- c) schema per la descrizione del contesto scolastico mediante i Fattori Ambientali;
- d) schema di lavoro in progress per la costruzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) a partire dalle categorie ICF-CY.

Coerentemente con il quadro interpretativo fornito dal modello bio-psico-sociale, è necessario quindi che l'insegnante rivolga la sua attenzione su tre livelli di osservazione<sup>35</sup>: a) il corpo (presenza della menomazione); b) la persona (limitazione della attività o restrizione della partecipazione); c) l'ambiente (presenza di barriere o facilitatori).

È soprattutto quest'ultimo punto che chiama in causa in modo più diretto l'inclusione, in quanto riconosce che il sistema scolastico, inteso come un insieme di elementi tra loro diversificati, se opportunamente strutturato, contribuisce in modo significativo a rispondere in modo adeguato a «tutte le caratteristiche che gli allievi portano con sé, e dunque a tutti i bisogni più o meno speciali»<sup>36</sup>, ampliando le effettive possibilità di ciascuno di partecipare pienamente ai processi formativi.

Il secondo strumento di riferimento per l'attuazione di percorsi didattici inclusivi è rappresentato dall'Index per l'Inclusione di Booth e Ainscow<sup>37</sup>, che fu pubblicato per la prima volta nel 2000 come una sintesi tra due esperienze tra loro diversificate: il lavoro triennale condotto da Ainscow con un gruppo di scuole pilota (gruppo Index), nel corso del quale furono elaborati i primi materiali che hanno poi condotto alla stesura completa del testo, e l'approccio di Booth e dei suoi colleghi della Open University, che hanno contribuito alla teorizzazione dell'inclusione come

33. MIUR, Direttiva 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, p. 1.

34. L. Chiappetta Cajola, *op. cit.*, 2013.

35. *Ibidem*.

36. D. Ianes, H. Demo, "Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive", *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, 2009, p. 475.

37. T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

espressione di un processo comunitario e di «un sistema educativo di comunità fondato sulla continuità tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria»<sup>38</sup>. Alla prima edizione del 2000, si sono poi succedute due ulteriori versioni (2002 e 2014), nelle quali sono confluite le osservazioni e considerazioni provenienti dall'uso dello strumento nei diversi paesi nei quali questo è stato proposto e utilizzato.

Ma entriamo ora in quella che è la struttura fondamentale di quello che, più che uno strumento, potrebbe essere definito un processo<sup>39</sup>. Uno degli elementi fondanti dell'Index è dato dal concetto di valore, identificabile come ciò che, nel delineare la rotta entro cui si insediano le scelte dell'individuo, contribuisce a disegnare una prospettiva di azione coerente e armonica. Nell'ottica dell'inclusione, tale principio si esplica nella necessità che i valori dichiarati dalla scuola si traducano in scelte organizzative e didattiche coerenti con quanto esplicitato. Quest'ultimo aspetto risulta spesso ampiamente disatteso nella pratica, in quanto non di rado le scuole adottano scelte che si pongono in antitesi con i valori dichiarati<sup>40</sup>.

Nella prospettiva dell'Index, i valori riconosciuti fondamentali sono:

1. uguaglianza, intesa non con il fatto che «tutti sono simili o vengono trattati allo stesso modo, ma che a ciascuno è attribuito uguale valore»<sup>41</sup>;
2. partecipazione, che riguarda le effettive possibilità delle quali le persone dispongono, a prescindere dalla propria appartenenza di status, di interagire e di dialogare positivamente con gli altri;
3. comunità, intese come spazi relazionali, fondate da individui che riconoscono nella collaborazione, nella responsabilità e nel servizio degli orientamenti fondamentali per l'agire umano;
4. rispetto per la diversità, laddove le differenze sono considerate «risorse per l'apprendimento piuttosto che come un problema da risolvere»<sup>42</sup>, all'interno di un quadro di azione che non si esaurisce nella negazione delle differenze ma nel rifiuto di considerare queste secondo una prospettiva di normalizzazione;
5. sostenibilità, che implica la ricerca dell'impegno in vista di obiettivi a lunga durata, che non suscitano dei benefici solamente a livello di scuo-

38. *Ivi*, p. 31.

39. F. Bocci, A. Travaglini, *op. cit.*

40. R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadala, E. Valtellina, *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013. F. Bocci, "La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca", *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 2015b, pp. 139-153.

41. T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*, p. 51.

42. *Ivi*, p. 52.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la, ma nell'ambiente (fisico e naturale) considerato nella sua accezione più generale.

L'adesione a tali valori si traduce operativamente in tre concetti, che rappresentano le tre idee chiave dell'Index:

1. ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, rappresentati da tutti i fattori, esterni e interni all'istituzione scolastica, che di fatto si pongono in modo tale da ridurre nei soggetti le possibilità di divenire pienamente protagonisti del proprio percorso formativo;
2. risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione, in base al quale si riconosce che la scuola, in quanto comunità, si pone in continuità con la realtà esterna: per tale ragione dovrebbe essere corredata di un curriculum che tiene conto di tale reciproca interrelazione, facendo sì che anche elementi apparentemente esterni alla sua azione diretta possano acquisire lo status di risorse e di agenti promotori del successo scolastico di tutti gli allievi;
3. sostegno alla diversità, che implica la realizzazione di «tutte le attività che aumentano la capacità di una scuola di rispondere alla diversità di bambini e ragazzi, così da valorizzarli in modo uguale»<sup>43</sup>, all'interno di una prospettiva nella quale il sostegno individuale è finalizzato all'incremento della partecipazione e riguarda contemporaneamente gli allievi, le famiglie nonché gli operatori scolastici stessi.

Vediamo ora il modo nel quale si struttura l'Index, considerato nella C.M. 8/2013, *Strumenti per l'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, uno strumento utile per valutare e, conseguentemente, migliorare il grado di inclusività della scuola. Coerentemente con quanto esplicitato finora, l'attuazione di percorsi inclusivi coinvolge tre dimensioni, che risultano tra di loro fortemente interconnesse:

- a) culture inclusive: indicano i valori evocati e condivisi dalla comunità scolastica;
- b) politiche inclusive: indicano le scelte progettuali compiute dalla scuola;
- c) pratiche inclusive: indicano le modalità con le quali sono progettati e attuati i processi di insegnamento/apprendimento, rifacendosi quindi in un modo più diretto alle metodologie di insegnamento utilizzate dai docenti e alla costruzione di curricula.

43. *Ivi*, p. 81.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### Un approccio inclusivo allo sviluppo della scuola

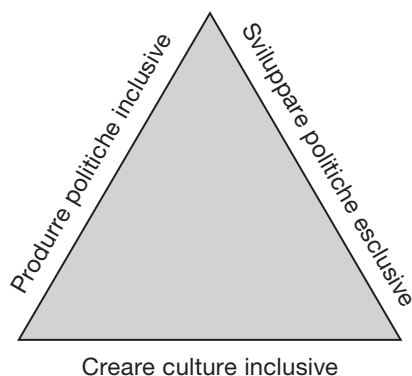


Fig. 2 - Le tre dimensioni dell'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014)

Come trapela dallo schema successivo, ogni dimensione si articola poi in un elenco di indicatori, che consentono di identificare gli elementi ritenuti essenziali per l'attuazione di percorsi di cambiamento (ai fini dell'economia del presente lavoro illustriamo l'elenco relativo alle culture, rinviando all'opera citata per una consultazione più ampia):

Tab. 2 - Indicatori Culture inclusive dell'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014)

<b>Dimensioni: Culture inclusive</b>	<b>Indicatori</b>
A1. Costruire comunità	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ciascuno è benvenuto.</li> <li>2. Il personale coopera.</li> <li>3. Gli alunni si aiutano l'un altro.</li> <li>4. Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente.</li> <li>5. Il personale e le famiglie collaborano.</li> <li>6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.</li> <li>7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.</li> <li>8. La scuola stimola a capire quali siano le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.</li> <li>9. Minori e adulti sono sensibili ai modi in cui si manifestano le differenze di genere.</li> <li>10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.</li> <li>11. Il personale collega ciò che accade a scuola con la vita familiare degli alunni a casa.</li> </ol>

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Segue

<b>Dimensioni: Culture inclusive</b>	<b>Indicatori</b>
A2. Affermare valori inclusivi	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.</li> <li>2. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.</li> <li>3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.</li> <li>4. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti.</li> <li>5. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.</li> <li>6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.</li> <li>7. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.</li> <li>8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.</li> <li>9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi.</li> <li>10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.</li> </ol>

Ciascun indicatore è poi a sua volta corredato da una serie di domande, che hanno la funzione di aiutare i docenti a rilevare i nodi di criticità riguardanti il proprio istituto e a indicare, in un secondo momento, gli obiettivi che ritengono fondamentali da raggiungere nella progettualità futura.

A titolo esemplificativo, illustriamo alcune domande relative ai primi due indicatori della dimensione culture inclusive:

Tab. 3 - Domande relative agli indicatori 1 e 2 di Culture inclusive dell'Index per l'Inclusione (Booth, Ainscow, 2014)

<b>Indicatori</b>	<b>Domande</b>
A1.1 Ciascuno è benvenuto	<p>Il primo contatto che le persone hanno con la scuola è amichevole?</p> <p>Il personale, gli alunni e le famiglie creano un senso di comunità nella scuola?</p> <p>La scuola è accogliente per tutte le famiglie e per i membri della comunità locale?</p> <p>La scuola è accogliente per coloro che sono arrivati da poco da altre regioni o da altri paesi?</p> <p>Il personale, gli alunni e le famiglie si trattano con rispetto e in modo amichevole?</p> <p>.....</p>

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 3 - Segue

Indicatori	Domande
A1.2 Il personale coopera	Il personale crea una cultura di collaborazione per tutti nella scuola? Il personale cerca di individuare e rimuovere gli ostacoli a una maggiore collaborazione? Il lavoro in team tra il personale è un modello di collaborazione per gli alunni? Tutto il personale è in grado di ascoltare pazientemente? Tutto il personale si sente valorizzato e sostenuto? .....

Tale elenco non è da considerare tuttavia in senso prescrittivo (come si evince dagli spazi finali lasciati appositamente vuoti), in quanto il concetto di inclusione chiamato in causa dall'Index invoca soprattutto quello di partecipazione. Così sostengono Booth e Ainscow «Noi vediamo la promozione dell'apprendimento e della partecipazione, e la lotta alla discriminazione, come un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare»<sup>44</sup>. Questo implica che ciascuna scuola, in autonomia, può scegliere, attraverso la costituzione di una unità di analisi (l'Index team) gli aspetti sui quali far convergere o meno la propria azione di cambiamento.

Dal punto di vista dell'inclusione, l'Index ha determinato lo spostamento dell'attenzione dal Bisogno Educativo Speciale, inteso come una situazione riguardante l'allievo, all'ambiente, che non si identifica in modo ridotto con la scuola, ma con l'intera collettività di tutte le persone che, con ruoli diversificati (famiglie, allievi, operatori sociali, decisori politici...), possono contribuire a determinare in senso reale una società più inclusiva. Inclusione diviene quindi sinonimo di diritto alla partecipazione, nonché garanzia di equità, in quanto si basa sul presupposto che ciascuno dovrebbe avere la possibilità di sentirsi parte della società di cui far parte, essendo riconosciuto e valorizzato pienamente come persona unica e irripetibile.

b) La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità del 2006, sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007 e ratificata poi nel 2009<sup>45</sup>,

44. *Ivi*, p. 33.

45. Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, 2009.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ha avuto il merito non tanto di introdurre nuovi diritti, quanto piuttosto di contribuire all'affermazione del modello sociale della disabilità, sottolineando l'importanza della progettazione universale. Nel documento, infatti, si ribadisce che ogni prodotto, struttura o programma dovrebbe poter essere utilizzato da tutte le persone, con e senza disabilità, senza la predisposizione a posteriore di adattamenti specifici (art. 2). In altre parole, anziché rimuovere le barriere architettoniche a un edificio è necessario prevedere, fin dall'inizio della sua progettazione, che questo possa essere frequentato da tutti gli individui, secondo il proprio funzionamento specifico. In altre parole, Per rendere un ambiente, un prodotto, un servizio accessibile occorre una progettazione degli stessi in maniera tale che siano utilizzabili da parte della più ampia percentuale della popolazione (Design for All). Questo principio, in ambito educativo, troverà applicazione nell'Universal Design for Learning<sup>46</sup> (cfr. cap. 3).

c) La normativa italiana dell'ultimo decennio è stata decisamente cospicua. Essa ha avuto il merito da un lato, di sottolineare l'importanza dell'inclusione quale fattore di qualità di un'istituzione scolastica, dall'altro di individuare le situazioni specifiche per le quali l'istituzione scolastica deve attuare procedure individualizzate e personalizzate<sup>47</sup>. Ricordiamo solamente le norme più importanti, in modo da poter offrire la possibilità di un eventuale approfondimento da parte del/la lettore/lettrice: la legge 170/2010 sui disturbi di apprendimento *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* e le successive *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* del 2011; la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e la conseguente già citata C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, che estende l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative (dapprima riservate agli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento) a tutti coloro che presentino un Bisogno Educativo Speciale<sup>48</sup>; i decreti legislativi n. 62 del 2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107* riguardante la valutazione scolastica e il

46. L. Cottini (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti, Firenze, 2019.

47. M. Baldacci, *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006.

48. I bisogni educativi speciali descrivono una macrocategoria che comprende tre gruppi (cfr. Tab. 4): 1) disabilità; 2) disturbi evolutivi specifici, funzionamento intellettivo limite, deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD); 3) svantaggio socio-economico, linguistico e culturale.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 4 - Aree dello svantaggio scolastico secondo la Direttiva Ministeriale del 27/12/2012<sup>49</sup>

<b>Disabilità</b>	Ritardo cognitivo Minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali	Sensoriale Motoria Intellettiva Altra (DSA in comorbilità con altri disturbi, ecc.)
<b>Disturbi evolutivi specifici</b>	Disturbi specifici di apprendimento (DSA)	Dislessia Disortografia Disgrafia Discalculia
	Area verbale	Disturbi del linguaggio Bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale
	Area non verbale	Disturbo della coordinazione motoria Disprassia Disturbo non-verbale Bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale
<b>Funzionamento intellettivo limite (FIL)</b>	Detto anche "border cognitivo" o "cognitivo borderline"	
<b>ADHD</b>	Disturbo da deficit dell'Attenzione/Iperattività (ADHD)	
<b>Svantaggio</b>	Socio-economico, culturale, linguistico	

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

Ciononostante, come vedremo successivamente, non è stata posta un'attenzione adeguata ai limiti «strutturali, organizzativi, curricolari, pedagogici esistenti nel nostro sistema scolastico»<sup>50</sup>, con il conseguente considerare

49. R. Ciambone, G. Fusacchia, *I BES, come e cosa fare. Conoscere per intervenire*, Giunti, Firenze, 2017, p. 12.

50. S. D'Alessio, "Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia", in R. Medeghini, W. Fornasa. *L'educazione inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 79.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

l'inclusione essenzialmente nei termini di risorse messe a disposizione piuttosto che focalizzare l'attenzione ai paradigmi di riferimento dell'intero sistema<sup>51</sup>.

## 2. Il paradigma dell'inclusione

Prima di procedere con la definizione di inclusione, è opportuno chiarire che tale termine, pur essendo entrato, come visto precedentemente, in tempi relativamente recenti nel dibattito pedagogico italiano, di fatto descrive un concetto presente già da tempo nel contesto europeo. Stainback e Stainback sostengono che l'inclusione «è un diritto che nessuno deve guadagnarsi»<sup>52</sup>, mentre la successiva Dichiarazione di Salamanca<sup>53</sup> afferma il diritto di tutti i bambini e bambine a essere accolti nelle scuole “normali” e la necessità che le scelte politiche e gli sforzi di ogni stato convergano verso l'educazione inclusiva. Tuttavia, nonostante la sua ampia diffusione in diversi contesti – si parla, infatti, di inclusione scolastica, sociale, lavorativa, ecc. – è possibile affermare che sul suo uso sussistono tuttora notevoli ambiguità interpretative. Termini quali integrazione e inclusione sono spesso utilizzati indifferentemente per indicare situazioni che, in realtà, rinviano a modelli e paradigmi interpretativi tra loro diversificati, quando non addirittura opposti<sup>54</sup>.

La stessa ambiguità si riscontra nell'uso di termini che descrivono la disabilità: è ancora frequente, infatti, il ricorso a locuzioni di diverso tipo quali “diversamente abili” piuttosto che disabile oppure “con disabilità”, come suggerito dalla Convenzione Onu<sup>55</sup>. Ne consegue che, in assenza di

51. R. Medeghini, “Dall'integrazione all'inclusione”, in G. Onger (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Vannini, Brescia, 2008, pp. 79-95. S. D'Alessio, *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011. F. Bocci, “Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies”, *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 2015a, pp. 12-21.

52. W. Stainback, S. Stainback, *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes, Baltimora, MD, 1990, p. 71.

53. Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.

54. C. Gardou, *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano, 2015. S. D'Alessio, *op. cit.*, 2011. F. Bocci, *op. cit.*, 2015a. F. Bocci, “Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni”, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016, pp. 15-82.

55. La nostra preferenza è il riferimento a “persona disabile” in quanto pone l'attenzione sul fatto che la disabilità, in accordo con quanto evidenziato dai teorici dei Disabi-

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

una concettualizzazione precisa dei processi che l'inclusione evoca, sono messe in atto nella società pratiche e interventi che, pur richiamandosi a valori ampiamente condivisi, producono situazioni di stigmatizzazione, isolamento, quando non di vera emarginazione<sup>56</sup>.

Per comprendere in modo adeguato il concetto di inclusione – e, conseguentemente, la differenza con quello tuttora diffuso di integrazione – è necessario fare un riferimento alla distinzione tra il modello medico e il modello sociale della disabilità, che si basa sulla differenziazione tra il concetto di menomazione (impairment) e disabilità (disability). Mentre il primo termine indica il deficit, di natura organica, il secondo allude alla relazione tra l'individuo e il proprio contesto sociale. Questo, se strutturato in modo inadeguato, può esercitare un ruolo disabilitante nei confronti della persona disabile, privandola della possibilità di essere compiere scelte in modo libero e intenzionale e di elaborare così un proprio progetto di vita. Per chiarire tale concetto possiamo far riferimento a una situazione molto concreta: immaginiamo di vedere una persona con un deficit motorio seduta sulla carrozzina ai piedi di una gradinata che consente l'accesso a un edificio. Secondo il modello medico, saremmo portati a pensare che questa si trovi nell'impossibilità di salire le scale a causa dell'entità del suo deficit. Secondo il modello sociale, invece, individueremmo immediatamente nelle scale l'elemento che funge da barriera, impedendo alla persona di spostarsi secondo le sue preferenze.

Questa situazione è ben descritta da Oliver, che così scrive<sup>57</sup>:

Così definiamo menomazione la mancanza o il difetto funzionale di un arto, organo o meccanismo del corpo; e disabilità lo svantaggio o restrizione nell'attività causata dall'organizzazione contemporanea del sociale che non si fa carico dei vincoli delle persone con menomazioni e pertanto le esclude dalla partecipazione dalle attività sociali. La disabilità fisica è pertanto una forma di oppressione sociale.

Ne consegue che nel modello sociale l'attenzione non è rivolta tanto all'individuo, quanto all'influenza del contesto nei confronti dell'individuo.

Le caratteristiche principali delle due prospettive sono sintetizzate dalla seguente tabella:

lity Studies, rappresenta l'esito di un processo di stigmatizzazione e di esclusione indotto dalla società (F. Bocci, "Disability Studies e Disability Studies in Italia", in L. d'Alonzo, *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia, 2019).

56. S. D'Alessio, *op. cit.*, 2011a. H. Demo, *op. cit.*, 2014, pp. 202-217.

57. M. Oliver, *Understanding the Disability Discourse. Paper prepared for inclusion in the MA in Disability Studies Programme*, Dept of Psychotherapy, University of Sheffield, 1999, p. 71.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 5 - Differenze tra il modello medico-individuale e il modello sociale della disabilità<sup>58</sup>

<b>Il modello medico-individuale</b>	<b>Il modello sociale</b>
Teoria della tragedia personale	Teoria dell'oppressione sociale
Problema personale	Problema sociale
Medicalizzazione	Auto aiuto
Trattamento individuale	Azione sociale
Dominio professionale	Responsabilità individuale e collettiva
Sapere professionale	Esperienza
Adeguamento	Affermazione
Identità individuale	Identità collettiva
Pregiudizio	Discriminazione
Atteggiamento	Comportamento
Prendersi cura	Diritti
Controllo	Scelta
Politica	Politiche
Adattamento individuale	Cambiamento sociale

In altre parole, secondo il modello medico-individuale la disabilità rappresenta una sfera sulla quale pongono un'influenza diretta le figure sanitarie che, con il loro sapere professionale (expertise), con l'obiettivo della cura si assumono il diritto di compiere delle scelte nei confronti dell'individuo; il modello sociale focalizza invece la sua attenzione sulle azioni sociali che, a seconda di come sono strutturate o progettate, possono contribuire o meno a mettere le persone nella condizione di compiere consapevolmente delle scelte in relazione al proprio percorso di vita. Interessante è l'estensione della responsabilità da una sfera prettamente individuale a una collettiva, attraverso una presa in carico comune che mira all'attuazione di cambiamenti sociali di vasta portata.

A seconda del modello di riferimento, l'inclusione scolastica può essere quindi erroneamente considerata come un atto di identificazione di bisogni, come suggerito dall'approccio biomedico individuale piuttosto che come un processo trasformativo rivolto al contesto sociale. Nel primo modello, l'interesse della scuola è centrato sui cosiddetti allievi con Bisogni educativi speciali i quali, a causa di disturbi e di cause che sono attribuite alla singola persona, necessitano di interventi specializzati e di recupero – si veda a tal fine l'impostazione di fondo della legge 107/2015, *Riforma del*

58. M. Oliver, *Understanding disability. From Theory to practice*, Palgrave, Tavistock 1996, p. 45, trad. nostra.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, nota anche come legge sulla “Buona scuola” – mentre nel secondo, in accordo con la visione proposta dall'Index per l'Inclusione<sup>59</sup>, l'inclusione richiede il cambiamento radicale delle culture, delle politiche e delle pratiche sociali che, se opportunamente strutturate, possono contribuire all'abbattimento delle barriere che impediscono la partecipazione di ciascun individuo alla vita sociale. Per il suo raggiungimento, è necessario coinvolgere in modo sinergico la comunità scolastica nella sua complessità (dirigente scolastico, docenti, allievi, personale ausiliario tecnico amministrativo). Come evidenziato invece precedentemente, non di rado si assiste nelle scuole a pratiche che si discostano nettamente dai valori inclusivi dichiarati nei diversi Piani Triennali dell'Offerta Formativa. Pensiamo, ad esempio, alle modalità con le quali sono utilizzate le “aule di sostegno”, che spesso divengono luoghi ghettizzanti nella quale si trovano solamente insegnanti specializzati al sostegno con i “propri” allievi disabili<sup>60</sup>, oppure alla credenza che vi siano attività alle quali possono prendere parte solamente studenti che possiedano determinate capacità e competenze. Ciò si traduce spesso nella pratica, piuttosto diffusa, di suddividere gli studenti in due gruppi: le cosiddette eccellenze e coloro che, invece, sono da “recuperare”<sup>61</sup>. Pratiche discriminatorie possono riscontrarsi, del resto, in numerose altre circostanze: nella formulazione degli orari, che spesso non tengono conto, ad esempio, degli studenti con disabilità che si servono dei pullmini<sup>62</sup>, nell'organizzazione di attività extrascolastiche che richiedono contributi da parte delle famiglie, che non tutelano sufficientemente gli allievi con disagi economici, ecc.

Per tale ragione, è necessario che l'inclusione derivi dalla concordanza e dalla sinergia tra tutte le tre dimensioni dell'Index. Il rischio è, altrimenti, che si riduca semplicemente all'applicazione di una serie di tecniche e procedure, che tuttavia, non derivando dall'adesione a un sistema valoriale coerente, perdono il loro significato e, non di minore importanza, la loro

59. T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*

60. Nelle narrazioni l'insegnante specializzato si riferisce all'allievo con disabilità utilizzando l'aggettivo “mio”, per differenziarlo dagli altri studenti, che invece sono affidati ai docenti curricolari.

61. È da evidenziare, tra l'altro, come l'inserimento degli studenti nella lista delle eccellenze dipenda dal raggiungimento di un profitto elevato nelle discipline ritenute fondamentali (italiano e matematica). Sono escluse, pertanto, le abilità in ambiti considerati “di serie B” come le discipline espressive, sportive o le abilità sociali e prosociali.

62. Può accadere, infatti, che si dispongano orari di entrata e di uscita dalla scuola che impediscono agli allievi con disabilità di entrare in classe insieme ai propri compagni (si vedano, ad esempio, le limitazioni alla scuola indotte nella scuola secondaria di secondo grado in seguito alla necessità di contenere la diffusione pandemica).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

efficacia. Dovigo, a tal proposito, sostiene che «Non è l'adozione di tecniche o strumenti pronti all'uso (kit, schede o software) a garantire l'efficacia dell'attività di apprendimento, ma il modo in cui si costruisce la relazione con lo studente a partire dagli elementi intrinseci della professionalità educativa: rispetto, ascolto, pazienza, capacità di coinvolgimento, attenzione alla diversità»<sup>63</sup>. Come esemplificazione pensiamo, ad esempio, a una metodologia potenzialmente inclusiva quale l'apprendimento cooperativo: se applicata come semplice tecnica da un docente che, non credendo nel valore della cooperazione e dell'interdipendenza reciproca, adotta comportamenti che si discostano dai modelli insegnati, rischia di risultare completamente inefficace, oltre che ambigua.

Il valore di una tecnica risiede, quindi, nella sua capacità di divenire uno strumento da utilizzare all'interno di un quadro di riferimento coerente, in vista del raggiungimento di un fine che sia chiaro e ben definito. Come suggerito dal significato stesso dello stesso termine, l'applicazione di una tecnica richiede l'impiego e la predisposizione alla creatività. Tecnica deriva infatti dal greco *tecne*, che significa arte, mentre artefice proviene dall'unione di due parole latine: *ars*=arte e *facio*=fare<sup>64</sup> (treccani.it). L'artefice, nello specifico, è colui che possiede un'arte, grazie alla quale diviene in grado di modellare la realtà in cui si trova e di produrre opere che rispondono a criteri da lui ritenuti di particolare valore e importanza<sup>65</sup>. In modo del tutto analogo, la didattica inclusiva si basa su un insieme di tecniche, metodologie, strategie più opportune che rispondono a un'idea precisa della scuola in particolare e, più in generale, della formazione umana.

### 3. Disambiguare il concetto di inclusione

Per disambiguare le distorsioni associate al termine inclusione, è necessario in primis fornire una definizione accurata, sulla base del fatto che, come sostiene Foucault le parole non sono neutrali, in quanto costituiscono delle «pratiche che formano sistematicamente gli oggetti di cui parlano»<sup>66</sup>.

Tre sono, in particolare, gli interrogativi fondamentali da porsi:

63. F. Dovigo, "Prefazione all'edizione italiana", in T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*, p. 21.

64. Cfr. treccani.it.

65. A. Travaglini, "Agire l'inclusione: questione di tecnica?", in D. Ianes, A. Canevaro, *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, 2017, pp. 276-285.

66. M. Foucault, *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1997 (opera originale 1969), p. 45.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

1. Che cosa si intende per inclusione scolastica?
2. Quali sono gli elementi fondamentali sui quali intervenire?
3. Quali le caratteristiche essenziali che qualificano un sistema scolastico come inclusivo?

In merito al primo quesito, riteniamo utile richiamare la definizione di Medeghini *et al.*, per la quale «l'inclusione rappresenta la capacità del sistema scolastico di trasformarsi per garantire la partecipazione ed il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze»<sup>67</sup>. Questo enunciato mette in nuce tre concetti fondamentali: a) capacità; b) trasformazione; c) partecipazione e successo scolastico di tutti gli allievi, che alludono a loro volta a: le condizioni (a), i processi (b) e il fine (c) dell'educazione inclusiva. In altre parole, l'inclusione richiede la disponibilità dell'istituzione scolastica ad attuare un processo trasformativo riflessivo autodiretto (esente da condizionamenti esterni di tipo rigido), sulla base del possesso di specifiche competenze di natura metodologico-didattica che, se applicate correttamente e in modo sinergico, contribuiscono alla costruzione di un contesto finalizzato alla rimozione degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi.

In relazione al secondo interrogativo, crediamo sia opportuno partire dall'identificazione, tratta dalla definizione precedente, della scuola come un sistema, termine che a nostro avviso indica, in linea con la prospettiva emergente dall'Index per l'Inclusione<sup>68</sup>, non tanto gli aspetti normativi e legislativi, deliberati a livello centralizzato, quanto piuttosto una serie di elementi che riguardano: a) spazio e tempo; b) curriculum; c) metodo di valutazione; d) strategie e metodologie didattiche; e) ruolo dell'insegnante.

Agire l'inclusione significa pertanto operare in modo intenzionale su questi elementi per rendere il sistema scolastico funzionale alla valorizzazione delle differenze individuali e delle potenzialità di tutti gli allievi, considerati nelle loro specificità.

Questa riflessione introduce al terzo quesito, riguardante i tratti identificativi di un sistema scolastico inclusivo, in risposta al quale proponiamo la schematizzazione riprodotta nella tabella seguente<sup>69</sup>:

67. R. Medeghini, S. D'Alessio, G. Vadalà, "Disability Studies e inclusione", in R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, D.G. Vadalà, E. Valtellina, *op. cit.*, p. 215.

68. T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*, 2014.

69. I. Guerini, M. Montanari, G. Ruzzante, A. Travaglini, *op. cit.*, 2020, p. 310.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 6 - Confronto tra sistemi scolastici inclusivi e non inclusivi

Elementi contestuali	Caratteristiche di un sistema scolastico non inclusivo	Caratteristiche di un sistema scolastico inclusivo
<b>Spazio</b>	<p>Fisso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aula costituisce un contenitore immobile dei fenomeni educativi;</li> <li>• gli allievi generalmente ascoltano l'insegnante, rispondendo alle domande da questi posti, o eseguono individualmente un compito o un lavoro.</li> </ul>	<p>Versatile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'aula rappresenta un luogo continuamente soggetto a trasformazione e cambiamento, in corrispondenza degli obiettivi didattici perseguiti;</li> <li>• gli allievi possono, a seconda delle circostanze, in forma individuale e di gruppo e nelle più svariate forme (seduti, in terra, in cerchio), ascoltare e ascoltarsi, lavorare in gruppo, creare e produrre artefatti, giocare, ecc.</li> </ul>
<b>Tempo</b>	<p>Rigido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'unità di riferimento è <i>l'ora di lezione</i>. Gli allievi devono adeguarsi ai ritmi assegnati dagli insegnanti per lo svolgimento di un compito o di una attività;</li> <li>• gli allievi sono classificati in base alla velocità di produzione (esistono così, quelli <i>veloci</i>, i <i>lenti</i>, i <i>pigri</i> o <i>svogliati</i>, ecc.);</li> <li>• la presenza tra gli allievi di differenti tempi di esecuzione suscita preoccupazioni nei docenti in quanto ritenuta ostativa rispetto ad un regolare andamento del <i>programma</i> (termine tuttora ricorrente tra gli insegnanti).</li> </ul>	<p>Flessibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gli allievi hanno la possibilità di svolgere, all'interno della stessa unità oraria (la cosiddetta <i>lezione</i>) attività tra loro diversificate, che si accordano con il proprio stile di apprendimento;</li> <li>• la successione delle attività didattiche è regolata in modo tale che ciascuno possa confrontarsi con quello che è il <i>suo</i> tempo per conoscere e approfondire gli argomenti proposti;</li> <li>• nessun allievo si trova nella situazione di sentirsi indietro rispetto agli altri.</li> </ul>
<b>Curricolo</b>	<p>Predeterminato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gli insegnanti stabiliscono i contenuti di apprendimento;</li> <li>• enfasi sui contenuti piuttosto che sulle competenze;</li> <li>• prevalenza del codice scritto (in particolare del libro di testo);</li> </ul>	<p>Aperto e flessibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• gli allievi possono scegliere di approfondire percorsi e aree tematiche che si pongono maggiormente in linea con i propri interessi;</li> <li>• attenzione alla dimensione metacognitiva dell'apprendimento;</li> </ul>

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 6 - Segue

Elementi contestuali	Caratteristiche di un sistema scolastico non inclusivo	Caratteristiche di un sistema scolastico inclusivo
<b>Curricolo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevalenza delle intelligenze linguistica e/o logico-matematica;</li> <li>• diversificazione intesa come esito della presenza di certificazioni che richiedono l'adozione di strategie compensative/dispensative (PEI/PDP);</li> <li>• focalizzazione da parte degli insegnanti su cosa si insegna piuttosto che sul modo in cui si insegna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• superamento della supremazia del testo scritto: gli allievi hanno la possibilità di fruire di fonti di diverso tipo (scritte, iconiche, uditive) per acquisire informazioni, in accordo con i propri stili cognitivi;</li> <li>• potenziamento di tutte le <i>intelligenze</i>;</li> <li>• diversificazione intesa come possibilità <i>reale</i> per tutti gli allievi di usufruire di percorsi finalizzati alla valorizzazione delle differenze individuali;</li> <li>• focalizzazione da parte degli insegnanti sui <i>processi</i> di insegnamento-apprendimento.</li> </ul>
<b>Valutazione</b>	Centrata sulla performance.	Centrata sulla persona: assegna un valore esplicito al percorso di miglioramento.
<b>Metodologie-strategie didattiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalenza di metodologie trasmissive;</li> <li>• contraddizioni tra il dichiarato e l'agito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluralità di metodologie adottate (didattica metacognitiva e cooperativa, didattica aperta, mastery learning, ecc.);</li> <li>• concordanza tra i valori dichiarati e le pratiche adottate.</li> </ul>
<b>Ruolo insegnante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnante come dispensatore di informazioni, valutatore, agente esclusivo dei processi di insegnamento-apprendimento;</li> <li>• scarsa considerazione per la variabile <i>clima di classe</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insegnante come facilitatore degli apprendimenti e delle relazioni;</li> <li>• attenzione ai fattori che concorrono alla costruzione di un <i>clima di classe</i> costruttivo e collaborativo.</li> </ul>



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Da ciò ne deriva che non possa esistere una separazione netta tra didattica curricolare, rivolta al mainstream della classe, e la didattica inclusiva. A tal fine Bocci osserva<sup>70</sup>:

Se la didattica inclusiva è pensata come un qualcosa di diverso, di alternativo alla didattica normale (curricolare) ed è destinata a pochi allievi che manifestano bisogni speciali e che hanno per questo necessità di percorsi individualizzati o personalizzati, è molto facile che sia accomunata al possesso di tecniche o pratiche specialistiche (se non speciali) che qualcuno deve aver acquisito in maniera accurata o approfondita (ad esempio l'insegnante specializzato al sostegno) o di cui deve avere almeno una minima conoscenza (l'insegnante curricolare).

Il rischio è, altrimenti, quello di trovarci di fronte al noto fenomeno della delega e del push/pull out<sup>71</sup>, che conduce gli insegnanti curricolare ad "affidare" gli allievi disabili agli insegnanti specializzati al sostegno in quanto ritenuti più preparati. Questo richiede di spostare l'attenzione da questioni riguardanti il numero di allievi identificati come BES presenti in una scuola all'analisi delle conseguenze che derivano, a livello dell'intero sistema, da azioni che, pur dichiarandosi inclusive, di fatto generano processi di discriminazione e di etichettamento<sup>72</sup>.

Si tratta, naturalmente, di una trasformazione non facile per i docenti, in quanto rappresenta una vera e propria sfida che richiede un cambiamento radicale della vision di scuola e di cosa si intenda per formazione dell'uomo. Come evidenzia Medeghini, è necessario allargare l'orizzonte all'analisi degli impliciti pedagogici che, a livello sistemico, si pongono in modo ostativo rispetto al cambiamento<sup>73</sup>. Tra questi, a solo titolo esemplificativo, ricordiamo: il considerare i contesti e gli attori che li abitano come elementi neutri che, di fatto, non esercitano un'influenza sui processi di insegnamento-apprendimento, interpretare la condizione umana secondo una prospettiva abilista e performativa, considerando l'autonomia uno degli elementi in grado di discriminare chi è considerato abile da chi non lo è (disabile) e, infine, ritenere che insegnare significhi tendere alla semplificazione dei contenuti piuttosto che educare alla complessità<sup>74</sup>.

70. F. Bocci, "Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo", in L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia, 2015, pp. 89-90.

71. H. Demo, *op. cit.*, 2014.

72. F. Bocci, *op. cit.*, 2015a, pp. 12-21.

73. R. Medeghini (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015.

74. E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

#### 4. Le differenze individuali a scuola: risorsa o problema?

Una volta chiarito cosa si intenda per inclusione, è opportuno soffermarsi sulla relazione tra inclusione e differenze individuali. Alcuni dati su cui riflettere sono quelli riguardanti la dispersione scolastica: secondo Eurostat (2019) tale fenomeno è ancora piuttosto elevato in Italia e riguarda il 14,5% della popolazione con età tra i 18 e i 24 anni, contro il 10,6% della media europea<sup>75</sup>. A ciò si aggiunge la presenza del fenomeno della “dispersione scolastica implicita”, che riguarda quegli studenti che pur avendo conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado, che prevede un percorso formativo di 13 anni, non hanno raggiunto delle competenze minime di base. Secondo l'Invalsi<sup>76</sup>, questa condizione riguarda circa il 9,5% dei diplomati italiani, con una forte differenziazione tra le regioni (il 2,6% al sud, l'8,8% al centro il 14,8% al sud). Le condizioni economiche non appaiono ininfluenti: i risultati più bassi si riscontrano infatti tra gli allievi con un background socioeconomico più basso: il 12,3% degli allievi con indicatore socioeconomico (indice ESCS) sotto la media si trova in questa situazione, contro il 6% che appartengono invece a uno status più elevato.

Significativi sono anche alcuni dati provenienti dalle rilevazioni riguardanti il percorso scolastico degli allievi con background migratorio: la fondazione Iniziative e Studi sulla Multiethnicità (ISMU)<sup>77</sup>, ad esempio, rileva una scarsa presenza degli allievi maschi di prima generazioni all'interno dei licei. Questo fenomeno, secondo gli estensori del Rapporto, si spiega con il basso livello di apprendimento raggiunto da questi allievi al termine della scuola secondaria di primo grado. L'analisi congiunta di questi dati evidenzia la difficoltà per la scuola italiana di soddisfare adeguatamente i bisogni formativi degli allievi che, in qualche modo, perché “poveri” o “stranieri”, si discostano da situazioni ritenute ideali per l'apprendimento. Una situazione, molto diversa ma per certi aspetti analoga, riguarda gli allievi plusdotati (detti anche gifted students) che, per le loro caratteristiche, possono presentare difficoltà di adattamento alla scuola. Proprio a proposito di tali allievi, la nota MIUR n. 562 del 3 aprile 2019, *Alunni con bisogni educativi speciali*. *Chiarimenti*, sostiene che gli alunni definiti “ad

75. Commissione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019*, Italia, 2019.

76. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (Invalsi), *Rilevazione Nazionale degli apprendimenti 2020-2021. I risultati in breve delle prove Invalsi 2021*, Roma, 2021.

77. M. Santagati, E. Colussi, *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli Rapporto nazionale ISMU*, 2, Fondazione ISMU, Milano, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

alto potenziale intellettuale”, in presenza di particolari criticità, possono essere considerati come studenti con Bisogni educativi speciali e disporre di percorsi individualizzati e personalizzati da formalizzare attraverso il Piano Didattico Personalizzato (PDP)<sup>78</sup>. Ne emerge un quadro in cui coloro che, per i motivi più vari, appaiono differenti dal mainstream della classe, necessitano di interventi e attenzioni definite “speciali”. Il rischio è che ci si trovi gradualmente in un processo di bessizzazione della scuola<sup>79</sup>, basato sull'attribuzione di etichette nei confronti di ciò che non è immediatamente riconducibile a una norma predeterminata. Torna quindi nuovamente la separazione tra speciale e normale, tra sano e malato, tra abile e non abile<sup>80</sup>, separazione che rappresenta spesso, come osservato precedentemente, l'esito risultante dall'adozione di tecniche metodi e procedure ritenute inclusive. Siamo all'interno di ciò che può essere definito il paradosso dell'inclusione: l'inclusione – o meglio, un modo distorto di intendere l'inclusione – genera la non inclusione, grazie a pratiche basate sulla separazione e ghettizzazione.

Come uscire da quello che potrebbe sembrare un circolo vizioso? Attraverso una nuova modalità di ridefinire e considerare le differenze individuali.

Per iniziare, proponiamo una riflessione che parte dall'analisi etimologica dei termini diversità e differenza<sup>81</sup>. Il primo nasce dall'unione di due parole: il prefisso latino *de*, che significa da, e che implica un significato di allontanamento, e la parola *versus*, che allude ad un processo di orientamento verso qualcosa. Il termine richiama pertanto il significato globale di allontanarsi verso qualcosa: la diversità è considerata un processo che può creare un senso di distanza tra le persone, quando non addirittura di conflitto. Una prospettiva alternativa è offerta invece dal concetto di differenza. La sua radice etimologica è infatti riconducibile alla lingua greca, nello specifico al verbo *fero*, che significa portare: la differenza, in questo caso,

78. Il PDP, introdotto dalla legge 170/210, rappresenta uno documento che descrive il percorso formativo dell'allievo con disturbi di apprendimento. Esso deve quindi indicare gli strumenti compensativi e le misure dispensative da adottare nel corso delle attività didattiche. Nonostante la grande importanza della legge 170/2010, che ne ha introdotto l'uso per gli allievi con disturbi specifici di apprendimento, riducendo le barriere che questi studenti incontravano nell'apprendimento e nelle relazioni, è possibile affermare che non ha completamente risposto al fine di valorizzare gli allievi, in quanto mossa da una visione dei disturbi di apprendimento come un deficit da compensare piuttosto che come una variabilità del funzionamento umano.

79. F. Bocci, “Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni”, in F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, U. Zona, *op. cit.*, pp. 15-82.

80. A. Goussot, *op. cit.*

81. Cfr. Dizionario Etimologico Devoto Oli, 2013.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

allude ad un processo di separazione da qualcosa, come evidenziato dal prefisso di, che risulta tuttavia portatrice di significato. Non più allontanamento, quindi, ma ricchezza, significatività. Nei contesti scolastici prevale spesso il modello della diversità: i docenti descrivono sovente le diversità degli allievi nei termini di allontanamento rispetto a degli standard ritenuti ideali.

È necessario allora, ridefinire completamente i processi di insegnamento-apprendimento agendo su tre direzioni:

1. le metodologie didattiche;
2. la costruzione di un clima di classe positivo e favorevole all'apprendimento;
3. la qualità della relazione educativa.

In relazione al primo punto, la ricerca educativa ha evidenziato l'efficacia di alcune metodologie didattiche. Solo per fare un esempio: l'apprendimento cooperativo, nelle sue diverse declinazioni<sup>82</sup>; la didattica aperta<sup>83</sup>; la didattica enattiva<sup>84</sup>; la didattica delle intelligenze multiple<sup>85</sup>; gli episodi di apprendimento situato<sup>86</sup>; la didattica metacognitiva<sup>87</sup>. Queste, se applicate in modo corrette e in linea con un insieme di valori inclusivi coerenti (si veda, a tal proposito, la dimensione Culture inclusive dell'Index per l'inclusione) possono contribuire a definire percorsi individualizzati e personalizzati<sup>88</sup>, che consentono a ciascun allievo, nell'ambito di

82. Si vedano, in particolare: D. Jhonson, R. Jhonson, *Learning Together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987. S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro, Roma, 2000. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999. M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1999.

83. H. Demo, *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento, 2016.

84. P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

85. G. Gentili, *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento, 2011.

86. P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Milano, 2013.

87. Si vedano, in particolare: J.G. Borkowski, N. Mutukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento, 2011. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995. C. Cornoldi, B. Caponi, *Memoria e Metacognizione*, Erickson, Trento 1991. D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento, 1996.

88. Secondo Baldacci «L'individualizzazione si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La personalizzazione indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

una progettualità di classe, di esprimere i propri interessi, abilità e competenze.

Ciò richiede, come evidenzia Ianes, il soddisfacimento di tre condizioni<sup>89</sup>:

1. la comprensione, la celebrazione e la valorizzazione delle differenze individuali;
2. la differenziazione delle attività didattiche, per la quale “In uno stesso momento alunni diverse fanno cose diverse, anche tutti gli alunni e anche cose molto diverse, addirittura in luoghi diversi”<sup>90</sup>;
3. l'autonomia e la responsabilità dell'allievo, che dovrebbe essere coinvolto in delle scelte che non vanno effettuate su di lui quanto piuttosto con lui.

Come si vedrà nel terzo capitolo, all'interno di questo processo la tecnologia gioca un ruolo privilegiato. Questo aspetto fa riferimento alla classe come comunità di relazioni e alla necessità che l'apprendimento non sia considerato esclusivamente dal punto di vista individuale. Pennac, con un'espressione molto suggestiva, afferma che «Noi siamo abitati da libri e da amici»<sup>91</sup>. Le Indicazioni Nazionali del 2012 precisano, a tal proposito, che «La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse»<sup>92</sup>. Recenti ricerche sul comportamento prosociale evidenziano come negli allievi la tendenza alla condivisione e all'aiuto reciproco rappresenti un fattore predittivo del successo scolastico<sup>93</sup>, contribuendo inoltre al miglioramento delle relazioni e del clima di classe<sup>94</sup>.

potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno» (*op. cit.*, 2006, p. 11).

89. D. Ianes, “Presentazione. Passi verso la didattica inclusiva”, in H. Demo (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento, 2015, pp. 7-10.

90. *Ivi*, p. 8.

91. D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 1993, p. 70.

92. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, pp. 34-35.

93. G.V. Caprara, *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Trento, 2006. G.V. Caprara, M. Gerbino, P. Luengo Kanacri, G. Vecchio, *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*, Pearson, Torino, 2014.

94. A. Travaglini, “Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado”, *Formazione & insegnamento*, 2, 2015, pp. 39-46.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Particolarmente utile può essere, a tal fine, l'attivazione di percorsi basati sulla promozione della prosocialità<sup>95</sup>, che dovrebbero tuttavia essere condotti facendo in modo che non siano vissuti solamente come un approfondimento di tipo contenutistico che riguarda singoli contenuti, ma come un'opportunità per apportare cambiamenti significativi sulla qualità della relazione tra gli allievi e tra questi e i docenti. Analoghi accorgimenti dovrebbero essere adottati anche in relazione all'educazione civica, che, nonostante persegua il fine esplicito di «Formare cittadini responsabili e attivi a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità»<sup>96</sup>, corre il rischio di essere considerata alla stregua di una disciplina curriculare, su cui esercitare una valutazione centrata sull'acquisizione di conoscenze piuttosto che sulla manifestazione, da parte dello studente, di comportamenti orientati alla responsabilità e al senso di solidarietà. In altre parole, uno studente può conoscere a fondo gli articoli della Costituzione, ma non per questo le sue conoscenze si traducono in competenze sociali e civiche.

3. La relazione educativa docente-allievo gioca un ruolo centrale nella costruzione di un clima di classe inclusivo. Nonostante le criticità indotte dalla diffusione del Covid-19, con la conseguente chiusura delle scuole e introduzione della didattica a distanza (DAD) e della didattica digitale integrata (DDI), numerose sono state le esperienze di buone pratiche diffuse sul territorio italiano, che hanno evidenziato il ruolo della scuola nel promuovere la resilienza collettiva<sup>97</sup>. Aspetto questo confermato dalle numerose esperienze di didattica emergenziale condotte in passato nei luoghi colpiti dal terremoto, che hanno evidenziato l'importanza dell'educazione nel contribuire a gestire lo stress e a progettare nuovamente il proprio futuro<sup>98</sup>. Come si vedrà nel terzo capitolo, la relazione può divenire cura del sé e dell'altro, per aprirsi, in un modo più esteso, alla “cura del mondo” che, a sua volta, rende possibile il cambiamento sociale<sup>99</sup>.

95. A. Morganti, R. Roche Olivar, “Prosocialità ed emozioni: un'alleanza per l'inclusione a scuola”, *Psicologia e Scuola*, vol. 50, 2017, pp. 30-37. A. Travaglini, “Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning”, *Formazione & Insegnamento*, 2, 2016, pp. 283-292. A. Travaglini, F. Bocci, “Educate to relationships through relationships: the role of Social and Prosocial Abilities in the construction of collaborative and inclusive educational communities”, *Journal for perspectives of economic, political and social Integration. Journal of mental changes*, XXIII, n. 1-2, 2017, pp. 173-194.

96. Legge 92/2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*.

97. Si vedano, a tal fine, le esperienze pubblicate sul sito [www.fidae.it/buone-pratiche](http://www.fidae.it/buone-pratiche).

98. M.V. Isidori, A. Vaccarelli, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

99. A. Vaccarelli, “Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe”, *Pedagogia Oggi*, 15, 2, 2017, pp. 341-355.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Bibliografia

- Amatori G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, FrancoAngeli, Roma, 2018.
- Baldacci M., *Personalizzazione o Individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2006.
- Bocci F., "Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo", in d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 87-166.
- Bocci F., "La questione insegnante di sostegno, tra evoluzioni, boicottaggi e libertà di fare ricerca", *Italian journal of special education for inclusion*, 2(2), 2015, pp. 139-153.
- Bocci F., "Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies", *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2), 2015a, pp. 12-21.
- Bocci F., "Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni", in Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D., Zona U., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2016, pp. 15-82.
- Bocci F., "Contesti e scenari dell'inclusione", in Bocci F., Catarci M., Fiorucci M., *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, Roma Tre Press, Roma, 2018, pp. 15-34.
- Bocci F., "Disability Studies e Disability Studies in Italia", in d'Alonzo L., *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia, 2019.
- Bocci F., "Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid-19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti", *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 2020, pp. 321-342.
- Bocci F., Travaglini A., "Valorizzare le differenze, cooperare, partecipare. Il QueRiDIS: uno strumento per rendere visibile il processo inclusivo nelle scuole", *Atti del convegno Nessuno Escluso. Trasformare la scuola e l'apprendimento per realizzare l'educazione inclusiva*. Università di Bergamo, 2016, pp. 65-70.
- Booth T., Ainscow, M., *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*, ed. it., Carocci, Roma, 2014.
- Borkowski J.G., Mutukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento, 2011.
- Caprara G.V., *Il comportamento prosociale: aspetti individuali, familiari e sociali*, Erickson, Trento, 2006.
- Caprara G.V., Gerbino M., Luengo Kanacri P., Vecchio G., *Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi*, Pearson, Torino, 2014.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Cornoldi C., Caponi B., *Memoria e Metacognizione*, Erickson, Trento, 1991.
- Chiappetta Cajola L., *Didattica per l'integrazione: processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Chiappetta Cajola L., "Il contributo dell'OMS alla cultura dell'inclusione: ICF e ICF-CY", in Chiappetta Cajola L., Ciraci A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma, 2013, pp. 49-72.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma, 2015.
- Cohen E., *Organizzare I gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1999.
- Commissione Europea, *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019*, Italia, 2019.
- D'Alessio S., "Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia", in Medeghini R., Fornasa W., *L'educazione inclusiva*, FrancoAngeli, Milano, 2011, pp. 69-94.
- D'Alessio S., *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam, 2011.
- D'Alonzo L., Caldin R., *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Liguori, Napoli, 2012.
- Demo H., "Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana", *L'integrazione scolastica e sociale*, 13/3, 2014, pp. 202-217.
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento, 2016.
- Dovigo F., "Prefazione all'edizione italiana", in Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola. Edizione Italiana*, Carocci, Roma, 2014.
- Foucault M., *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 1997 (opera originale nel 1969).
- Gentili G., *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento, 2011.
- Goussot A., *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Aras, Fano, 2015.
- Guerini I., Montanari M., Ruzzante G., Travaglini A., "Disabilità ed emergenza sanitaria: quale inclusione scolastica?", *Nuova Secondaria*, 2, 2020, pp. 304-320.
- Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*, Erickson, Trento, 1996.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2006.
- Ianes D., "Presentazione. Passi verso la didattica inclusiva", in Demo H. (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento, 2016, pp. 7-10.
- Ianes D., Demo H., "Riconoscere i Bisogni Educativi Speciali su base ICF e progettare risorse efficaci e inclusive", *L'integrazione scolastica e sociale*, 8/5, 2009.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Isidori M.V., Vaccarelli A., *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (Indire), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*, Firenze, 2020.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione (Invalsi), *Rilevazione Nazionale degli apprendimenti 2020-2021. I risultati in breve delle prove Invalsi 2021*, Roma, 2021.
- Jhonson D., Jhonson R., *Learning Together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1987.
- Kagan S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Medeghini R., "Dall'integrazione all'inclusione", in Onger G. (a cura di), *Trent'anni di integrazione scolastica. Ieri, oggi, domani*, Vannini, Brescia, 2008, pp. 79-95.
- Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erickson, Trento, 2015.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E., *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013.
- Medeghini R., D'Alessio S., Vadalà G., "Disability Studies e inclusione", in Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà D.G., Valtellina E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013, pp. 191-227.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica istruzione, numero speciale, Le Monnier, Firenze, 2012, pp. 34-35.
- Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.
- Morganti A., Roche Olivar R., "Prosocialità ed emozioni: un'alleanza per l'inclusione a scuola", *Psicologia e Scuola*, vol. 50, 2017, pp. 30-37.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Nussbaum M., *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012.
- Nussbaum M., Sen A., *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford, 1993.
- Oliver M., *Understanding disability. From Theory to practice*, Palgrave, Tavistock 1996.
- Oliver M., *Understanding the Disability Discourse*. Paper prepared for inclusion in the MA in Disability Studies Programme: Dept of Psychotherapy, University of Sheffield, 1999.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e per adolescenti*, Erickson, Trento, 2007.
- Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.
- Pavone M., "Inserimento, integrazione, inclusione", in D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale. L'impegno della comunità scientifica*, Liguori, Napoli, 2012.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Milano, 2013.
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema normativo*, Mondadori, Milano, 2010.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.
- Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), "Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19", *RicerAzione*, 2, 2020, pp. 47-71.
- Santagati M., Colussi E., *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale ISMU*, 2, Fondazione ISMU, Milano, 2020.
- Stainback W., Stainback S., *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*, Paul H. Brookes, Baltimora, MD, 1990, pp. 71-87.
- Travaglini A., "Agire l'inclusione: questione di tecnica?", in Ianes D., Canevaro A., *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, pp. 276-285.
- Travaglini A., "Prosocialità, apprendimento e pratiche inclusive: il ruolo del Cooperative Learning nella scuola secondaria di primo grado", *Formazione & insegnamento*, 2, 2015, pp. 39-46.
- Travaglini A., "Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning", *Formazione & Insegnamento*, 2, 2016, pp. 283-292.
- Travaglini A., Bocci F., "Educate to relationships through relationships: the role of Social and Prosocial Abilities in the construction of collaborative and inclusive educational communities", *Journal for perspectives of economic, political and social Integration. Journal of mental changes*, XXIII, n. 1-2, 2017, pp. 173-194.
- Vaccarelli A., "Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe", *Pedagogia Oggi*, 15, 2, 2017, pp. 341-355.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **2. Didattica delle emozioni: costruire una relazione educativa autentica**

di *Maria Buccolo*

Uno dei dati più allarmanti che caratterizza il nostro Paese è la presenza di fragilità diffuse nella fascia giovanile: secondo l'Istat<sup>1</sup>, circa due milioni di giovani si trovano in uno stato di deprivazione, per quel che concerne il benessere, la partecipazione politica e l'inclusione sociale. Secondo gli estensori del documento, è necessario compiere scelte decisive nel campo dell'inclusione scolastica e sociale. Tale necessità richiama il ruolo centrale della scuola nel porsi come agenzia in grado di promuovere la resilienza individuale e collettiva. All'interno di tale discorso, l'educazione alle emozioni risulta fondamentale. È necessario, tuttavia, che tale priorità non sia considerata solamente una disciplina da apprendere nel corso del ciclo scolastico oppure un insieme di contenuti, quanto piuttosto una modalità che attraversa gli interi processi di insegnamento-apprendimento<sup>2</sup>. A scuola, per gli allievi tutto dovrebbe educare al benessere: il rapporto con gli insegnanti, con le discipline, con i compagni. La stessa applicazione di metodologie che mirano al potenziamento delle abilità sociali e prosociali da parte del docente dovrebbe porsi in continuità con un sistema di valori di riferimento adottati, a livello di classe e di scuola<sup>3</sup>.

L'obiettivo del presente contributo è pertanto quello di offrire alcune piste di riflessione per guidare i docenti nell'elaborazione di percorsi di riflessione e di azione volti a promuovere il benessere degli studenti nella relazione con se stessi e con gli altri, in modo tale da poter essere protagonisti del proprio percorso e progetto di vita.

1. R. Fraboni, M. Savioli, E. Segre, A. Tinto, A. Villa, "Il benessere dei giovani. Un'analisi multi-dimensionale", in Istat, Rapporto Bes 2019, *Il benessere equo e sostenibile in Italia*, Istat, Roma, 2019.

2. A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012.

3. A. Travaglini, "Insegnare le abilità prosociali attraverso il Cooperative Learning", *Formazione & Insegnamento*, 2, 2016, pp. 283-292.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 1. Le emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento

Il dibattito scientifico sulle emozioni negli ultimi anni diventa centrale in campo educativo ed elegge la scuola come “palestra” di formazione alle emozioni, agli affetti e ai sentimenti, attivando pratiche di analisi e di riflessioni sui vissuti. La ricerca di settore in campo psico-pedagogico, infatti, continua a produrre evidenze<sup>4</sup> sull'importante ruolo della competenza emotiva nei processi di crescita e apprendimento delle persone e sulla fondamentale funzione che la scuola è in grado di svolgere per lo sviluppo di tale competenza<sup>5</sup>. L'attenzione alla sfera emozionale pone le basi per comprendere meglio ogni soggetto, in modo empatico, per attivare interventi adeguati e rispondenti alle diverse esigenze, ai vari bisogni, motivando l'apprendimento e rendendolo utile, in tal modo, per la vita<sup>6</sup>. L'emozione è al centro dell'individuo, è espressione della vita stessa. In quest'ottica, saper ascoltare le emozioni significa ascoltare e rispettare la persona nella sua globalità. I cambiamenti di prospettive teoriche, nei vari ambiti delle Scienze dell'Educazione, hanno portato ad una revisione dei saperi e degli assunti di base, per cui le certezze ed i saperi assoluti della modernità hanno lasciato spazio alla complessità e all'incertezza dell'epoca post-moderna<sup>7</sup>.

Tale prospettiva pone l'uomo al centro, in una nuova visione che supera le antiche antinomie che ponevano l'emozione in contrapposizione al corpo<sup>8</sup>.

L'emozione, invece, si interseca tra corpo e mente e, insieme ad esse, costituisce il potenziale umano di conoscenza. La parola “emozione” deriva dal latino volgare “*exmovere*” che significa smuovere, termine composto da *ex* e da *movere*. Nella percezione più comune, le emozioni vengono vissute come un fenomeno intrapsichico profondo: come qualcosa di cui, a volte, non si può e non si riesce a parlare; qualcosa per cui spesso manca-

4. M.G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992. M.G. Riva, *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004. V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

5. F. Cambi, *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini, Pisa, 2015.

6. E. Morin, *Insegnare a vivere, Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.

7. E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

8. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996. In quest'opera il neuroscienziato Damasio dimostra l'impossibilità di concepire la ragione indipendentemente dalla parte emotiva della mente. Pertanto, operare una scelta razionale, richiede l'intervento della componente emotiva così da rilevare l'agire razionale in stretta connessione con le emozioni stesse.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

no le parole. Ha, dunque, ancora senso – oggi – parlare delle emozioni, di fronte a questa pluralità di significati?

La risposta è affermativa poiché, in realtà, il processo che avviene a livello fisico e psichico è unico, anche davanti a reazioni emotive diverse. L'emozione si configura, infatti, come un fenomeno multi-dimensionale, in grado di rendere ragione di tutte le sue componenti. Infiniti sono i linguaggi per esprimere le proprie emozioni, ma anche i propri bisogni e desideri. In altre parole, le emozioni sono reazioni ad uno stimolo ambientale, sono brevi e provocano cambiamenti a tre diversi livelli: fisiologico, comportamentale e psicologico<sup>9</sup>. Educare tenendo presente il valore dell'aspetto emozionale, come fondamentale per lo sviluppo della conoscenza, dovrebbe ormai essere un presupposto imprescindibile dell'azione educativa, così come insegnare il riconoscimento, l'accettazione e la gestione delle emozioni sarebbe altamente qualificante per l'offerta di un servizio educativo e soprattutto, assumerebbe una valenza inestimabile per lo sviluppo di ognuno.

Da quanto detto, si evince che ragione ed emozione non sono due poli opposti. Infatti, ogni funzione cognitiva racchiude componenti emotive, ogni funzione emotiva componenti cognitive: conoscere e valutare le emozioni significa pensare e decidere meglio. Non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, perché un ruolo altrettanto importante è svolto dalle emozioni.

In questo quadro, l'azione educativa rappresenta, dunque, uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi a scuola. A tal proposito, risulta fondamentale il ruolo dei docenti come professionisti dell'educazione, pronti a progettare dei percorsi attraverso i quali gli alunni possano prepararsi per poter navigare in un mare vasto e burrascoso, non solo acquisendo conoscenze disciplinari, ma facendo propri degli strumenti interpretativi e delle abilità trasversali che possano consentire loro di valorizzare le proprie potenzialità e trovare il proprio posto nel mondo.

Educare alle emozioni, dunque, vuol dire superare una visione statica dell'educazione, in cui si fanno prevalere solo gli aspetti cognitivi a discapito di quelli emozionali, a favore di un'idea di educazione globale, fondata sulla convinzione che la pratica educativa debba considerare nel suo insieme intelletto ed emozioni, corpo e anima. L'educazione globale non si accontenta di alfabetizzare e di educare secondo le discipline, piuttosto mira a comprendere e accettare gli altri, a valorizzare la comunione con la natu-

9. M. Buccolo, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 18.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ra, a orientarsi in mezzo alle complessità e a ridurle a espressioni semplici, a adattarsi alle sovradimensioni e ai cambiamenti rapidi, a cercare mezzi per preparare progressivamente un futuro per noi stessi e per coloro che verranno dopo di noi<sup>10</sup>. Si tratta di pedagogia attiva o di educazione attiva<sup>11</sup>, un metodo educativo che nasce da riflessioni e da esperienze educative diverse per riferimenti teorici e intenzioni, ma accomunate dal concetto del soggetto come parte "attiva" del processo educativo, come protagonista del proprio sviluppo e del proprio apprendimento.

Nel parlare di educazione emotiva nel processo di apprendimento si fa riferimento, nello specifico, ai contributi scientifici riguardanti la teoria dell'intelligenza emotiva<sup>12</sup>, che fornisce alcune linee di azione concrete presenti anche trasversalmente nelle nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione<sup>13</sup>. Queste ultime consentono ai docenti di progettare quotidianamente attività didattiche volte alla promozione e allo sviluppo intrapersonale e interpersonale di ciascun allievo, riconoscendone l'unicità e la diversità<sup>14</sup>. Dunque, parlare di emozioni a scuola significa osservare la vita scolastica quotidiana, gli insegnanti, gli allievi e i genitori in un continuo scambio.

Nel contesto della classe nel lavoro quotidiano, l'educazione emozionale non rappresenta una disciplina autonoma, ma è trasversale a tutte le altre aree del sapere e può avvenire attraverso letture, autoanalisi, discussioni collettive, giochi-esercizi di teatro che allenano ogni singola emozione, scrittura creativa e drammatizzazione<sup>15</sup>. Tutte queste attività si pongono in continuità con capacità, abilità ed esperienze che l'allievo ha già coltivato sin dal nido, dalla scuola dell'infanzia e nelle altre esperienze, anche extrascolastiche.

In funzione di quanto detto, alla scuola vengono demandati più compiti<sup>16</sup>:

- lo studio delle emozioni attraverso la riflessione, che può emergere da diversi mediatori come la poesia, il teatro, le storie, i romanzi ecc.;
- l'analisi dei vissuti emotivi dei soggetti, secondo una riflessione sui fatti quotidiani di qualsiasi natura, che portano a riconoscere emozioni e stati d'animo e a prenderne coscienza;

10. C. Balzaretto, *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, Trento 2003, pp. 10-11.

11. J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.

12. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2005.

13. Annali della Pubblica Istruzione, *Nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano, 2012.

14. A. Morganti, *op. cit.*

15. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

16. M. Buccolo, *op. cit.*, p. 87.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- capire il sistema di regolazione emotiva e coltivare l'empatia con attività di formazione esperienziale, in modo da incidere sui processi di apprendimento autentico che aiutano a migliorare anche il clima all'interno della classe.

Il docente di qualsiasi ordine e grado scolastico, oggi si trova di fronte a classi sempre più eterogenee per provenienza socio-culturale, modalità di comunicazione, stili e bisogni di apprendimento. In tale scenario, si rende necessaria l'attivazione di strategie didattiche centrate sull'educazione emozionale, che permettano di differenziare le modalità di insegnamento-apprendimento in favore delle peculiarità di ciascun allievo per favorire la valorizzazione di ognuno<sup>17</sup>. Il contributo sull'educazione emozionale a scuola, quindi, parte dallo studio delle caratteristiche dell'attuale sistema sociale, per arrivare a definire le esigenze di rinnovamento che interessano l'educazione e il sistema scolastico stesso.

In questo quadro, l'azione educativa rappresenta uno strumento fondamentale per promuovere la costruzione di percorsi inclusivi<sup>18</sup>, che permettano a tutti e a ciascuno di raggiungere la condizione di "ben-essere"<sup>19</sup> e "ben vivere"<sup>20</sup> a scuola. Da un punto di vista pedagogico e didattico, la dimensione emozionale, dunque, viene posta al centro dei processi di apprendimento a scuola per progettare percorsi formativi riguardanti l'ambito educativo-emozionale, volti alla maturazione della personalità del soggetto, alla motivazione, alla partecipazione scolastica, al miglioramento del processo di apprendimento, al successo formativo ed al successo professionale<sup>21</sup>.

A sostegno di quanto stiamo affermando, è possibile risalire al concetto di emozione che influisce nel processo di apprendimento, poiché agisce come guida nella presa di decisioni e nella formulazione delle idee. Piaget<sup>22</sup>, nei suoi studi di psicologia dell'educazione, afferma che per lo sviluppo armonico della personalità di chi deve imparare è necessaria un'interazione fra cognizione e affettività, per lo stretto parallelismo che esiste nel pensiero umano tra il piano affettivo e intellettuale. In campo educativo, per comprendere il ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento si fa riferimento agli studi sulle intelligenze multiple di Gardner<sup>23</sup>, che danno

17. V. Ferro Allodola, *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa, 2021, p. 14.

18. B. De Angelis, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.

19. M.L. Iavarone, *Educare al benessere*, Milano, Mondadori, 2008.

20. E. Morin, *op. cit.*, 2015.

21. A. Di Fabio, *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe*, Giunti Milano, 2010.

22. J. Piaget, B. Inhelder, *Psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1970.

23. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

molta importanza alle emozioni provate da chi apprende per un percorso di studio: lo studente che scopre con entusiasmo un mondo nuovo ed è stimolato nella sua curiosità, apprenderà con maggior successo e con minore fatica rispetto a un compito imposto che considera privo di interesse.

L'accademico statunitense sostiene, infatti, che se si vuole che certe conoscenze siano interiorizzate e successivamente utilizzate, bisogna immergerle in un contesto capace di suscitare emozioni. Successivamente, anche gli studi di Goleman sull'intelligenza emotiva hanno dimostrato che le emozioni influiscono nelle pratiche di vita quotidiana e sono ritenute cause dei successi o degli insuccessi della persona.

Il potenziamento dell'intelligenza emotiva diventa, quindi, fondamentale per il benessere psicologico, che è dato dalla capacità del soggetto di trovare un equilibrio tra stati emotivi positivi e negativi. Quest'ultimi danno un senso alla vita: i primi permettono di apprendere e apprezzare gli aspetti più piacevoli, gli altri consentono di apprendere, riflettere e reagire. Per questo, sempre secondo Goleman, gli "insegnamenti emozionali" appresi durante l'esperienza a scuola possono plasmare le nostre risposte emotive: è dunque necessario intervenire sin dai primi anni di scuola sul modo in cui prepariamo i bambini alla vita, senza tralasciare l'educazione emozionale.

Per sviluppare questa competenza, risulta fondamentale mettere al centro del processo di apprendimento l'educazione emozionale attraverso metodologie didattiche attive, che possano essere facilmente applicate nei contesti educativi. Se adeguatamente valorizzate dalla didattica, le emozioni possono trasformarsi in risorsa, al pari del contenuto dell'azione formativa, perché l'alunno non solo pensa ed elabora, ma "sente" e "partecipa". Per mettere in atto azioni di didattica delle emozioni è fondamentale avere come obiettivo primario l'esistenza dell'alunno nella sua totalità.

Per essere efficace, un intervento basato sulla didattica delle emozioni deve includere la dimensione emozionale nei suoi processi, ponendo massima attenzione allo spazio interiore, alla valorizzazione di ogni forma di diversità e alla formazione di essere umani "completi", in un clima di libera espressione. Emozionare ed emozionarsi rende la formazione più vicina alle persone, la circolazione di emozioni positive genera ulteriori emozioni positive ed essere consapevoli di tale processo significa avviare un percorso verso la valorizzazione delle emozioni e la massima attenzione alle persone in formazione e al loro apprendimento. È infatti importante e necessario imparare a sollecitare le emozioni positive e a gestire quelle negative. Le emozioni diventano risorsa formativa se *nominate*, *riconosciute* e *declinate*. Una scuola che fa entrare le emozioni in classe, che "approfitta" della loro naturale presenza, diventa un'istituzione che si impegna su un fronte



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ampio, in cui gli obiettivi diventano di tipo generale perché non riguardano solo l'istruzione in senso classico, ma la formazione umana del cittadino.

Trasformare le emozioni in risorsa consente all'insegnante una serie di vantaggi preziosi in termini di stimolo per l'apprendimento, sintonia nella relazione, comunicazione più profonda, lavoro più significativo. Elementi, questi, che potenziano il coinvolgimento dell'alunno nel processo di apprendimento, creano una partecipazione attiva e collaborativa, creano un clima di gruppo favorevole allo sviluppo di relazioni. Da un punto di vista educativo, il legame tra i contenuti di apprendimento e le emozioni possono facilitare l'apprendimento stesso e stimolare nell'alunno la curiosità, migliorare il suo modo di pensare e sviluppare lo spirito critico. Ad esempio, un alto carico cognitivo genera spesso momenti di stanchezza nell'allievo<sup>24</sup>; tuttavia in classe basta un sorriso di un compagno, un incoraggiamento da parte del docente per favorire un atteggiamento positivo ed una disponibilità all'ascolto<sup>25</sup>. Nutrire, dunque, l'apprendimento con attività che stimolano interesse, curiosità e favoriscono l'emersione di emozioni positive, promuovono l'idea di una scuola più autentica che rende gli alunni protagonisti delle proprie conquiste. Il riuscire a portare a termine un'attività o meno all'interno del contesto scolastico può suscitare una serie di emozioni e stati d'animo che possono influenzare l'autostima di ciascuno. L'alunno, infatti, agisce in base alla percezione che ha di sé e, nel caso questa sia positiva, affronta le situazioni consapevole delle proprie abilità, mentre, in caso contrario, sarà proprio l'immagine negativa di sé a costituire un ostacolo o a far emergere emozioni che alimentano insicurezze, paure e ansie spesso non facilmente gestibili a scuola e nella vita sociale.

In questa direzione si colloca il "senso di autoefficacia", altro importante fattore, che consiste nella capacità di controllare se stessi e ciò che accade nella propria vita. Bandura<sup>26</sup>, a tal proposito, sostiene che gli alunni con un alto senso di "autoefficacia percepita" intraprendono volentieri compiti difficili e sviluppano interesse nelle attività scolastiche, dove, ottenendo risultati positivi e raggiungendo solitamente gli obiettivi prefissati, aumentano la loro soddisfazione incrementando ulteriormente questa percezione. La dimensione emozionale, pertanto, influenza fortemente l'intero processo di apprendimento e porta lo studente a percepire se stesso ed il contesto a seconda delle situazioni esperite. La percezione del rapporto tra i due si costruisce e si modifica anch'essa in base alle emozioni, ai sen-

24. J. Sweller, P. Ayres, S. Kalyuga, *Cognitive load theory*, Springer, New York, 2011.

25. D. Lucangeli, *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.

26. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

timenti e agli stati d'animo vissuti quotidianamente dal soggetto. Infatti, quando ci sentiamo bene dal punto di vista emotivo, il nostro comportamento è tranquillo, sereno, fluido e produttivo. Quando invece ci sentiamo male, proviamo emozioni negative, diventiamo apatici, depressi e non produciamo. Per tale motivo, nell'apprendimento scolastico non basta solo concentrarsi sulla trasmissione di conoscenze e competenze, ma è necessario coinvolgere gli studenti anche sul piano emotivo e motivazionale al fine di favorire il successo formativo.

Tab. 1 - *Classificazione delle emozioni in situazioni di apprendimento e successo formativo*<sup>27</sup>

<b>Compiti</b>	<b>Emozioni positive</b>	<b>Emozioni negative</b>
<b>Finalizzati al processo</b>	Piacere di imparare	Noia
<b>Finalizzati alla prospettiva</b>	Speranza Attesa	Ansia Disperazione
<b>Finalizzati alla retrospettiva</b>	Piacere Soddisfazione Appagamento Sollevio Orgoglio	Tristezza Delusione Vergogna Colpa
<b>Aspetto sociale</b>	Gratitudine Empatia Ammirazione Simpatia	Rabbia Invidia Disprezzo Vergogna Colpa

Il sovraccarico di compiti da svolgere e altre situazioni di tensione emotiva, come ad esempio una relazione tra docente e alunno fondata su incomprensioni, oppure ricevere brutte notizie non solo a scuola ma anche

27. Nella tabella viene riportata una classificazione emersa da ricerche specifiche in ambito scolastico sugli effetti prodotti dalle emozioni sulla prestazione di un compito. Vengono suddivise le emozioni positive dalle negative. Per quanto riguarda gli studi di Pekrun sulle emozioni durante l'apprendimento, mostrano che sono il piacere e la gioia le emozioni maggiormente provate durante la situazione di apprendimento in classe. Per approfondimenti R. Pekrun, "Emotional development", in T. Husen, *The International Encyclopedia of education*, 5, Elsevier, Oxford, 1994. M. Glaser, P. Mayring, "Sviluppare il piacere di imparare a scuola", in L. La fortune *et al.*, *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

a casa, sono tutti eventi che implicano la necessità di essere preparati a gestire anche le emozioni negative. I conflitti sia con gli altri che dentro di noi ci fanno sentire spesso insoddisfatti, scontenti e smarriti. Bisogna imparare a leggere anche le emozioni dell'altro e a gestire le nostre. Spesso, le difficoltà di apprendimento degli studenti derivano da blocchi emotivi e carenze motivazionali. Non studiano perché stanno male in classe, svalutano l'esperienza scolastica, non hanno dei progetti di vita futuri<sup>28</sup>. Questa mancata motivazione, conseguentemente, aumenta le probabilità di incorrere in fenomeni di dispersione scolastica. Bisogna, dunque, rendere l'apprendimento vicino alla vita e cercare insieme agli studenti stimoli e progetti futuri.

Sul piano della salute mentale, un buon rapporto con le nostre emozioni ci può aiutare a prevenire malattie emotive come la nevrosi, l'ansia, le crisi di panico e la depressione. Le emozioni sono importanti per tutta la vita perché rappresentano la forza delle proprie azioni, tese a realizzare progetti e a dare un senso alla vita di ciascun individuo. La progettazione esistenziale inizia già a scuola; l'insegnamento e l'apprendimento sono le forze propulsive che stimolano la costruzione di saperi autentici utili a preparare il cittadino del domani al "ben vivere"!

## **2. Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione<sup>29</sup>**

Nell'approcciarsi alla progettazione educativa, sia per definire un percorso personale di apprendimento del soggetto, sia per lo sviluppo di dinamiche conoscitive collettive, una specifica centralità viene ad assumerla la riflessione intorno ai metodi didattici e alla relazione tra i soggetti coinvolti<sup>30</sup>. Il rapporto inscindibile nella formazione del soggetto tra *mondi interni* e contesto ambientale porta necessariamente a definire una teoria della conoscenza che basa il suo fondamento sulla partecipazione attiva del soggetto in formazione, al suo processo di conoscenze e alla comprensione dei processi di cambiamento che sta vivendo. Osservando come tale processo possa essere attivato in un contesto formale, si comprende facilmente come

28. P. De Mennato (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa, 2006.

29. Questo paragrafo è stato scritto da M.R. Mancaniello, Prof.ssa Associata di Pedagogia generale e Sociale e docente di Pedagogia dell'inclusione, Università di Firenze.

30. P. Orefice, "Introduzione al processo formativo", in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

siano coinvolti in una reciproca relazione i soggetti che lo vivono, ovvero gli alunni e le alunne che devono apprendere e i/le docenti che devono insegnare: adottando l'approccio partecipativo, entrambi i soggetti si trovano a misurarsi con una modalità didattica che si focalizza su «problemi interdisciplinari» e su «contenuti partecipati», creando un circolo virtuoso tra apprendimento di contenuti sistematicamente relazionati all'esperienza cognitiva dei soggetti che apprendono, e sviluppo e maturazione dei loro potenziali conoscitivi.

La scuola, da agenzia di riproduzione culturale e fortemente trasmissiva, spesso *distante* dal resto della società, si è trasformata negli ultimi decenni in un luogo di promozione e produzione culturale, integrata e in relazione con altri livelli della realtà esterna, passando così ad assolvere una funzione formativa di livello superiore in sintonia con un modello di società più evoluto e più partecipato. Anche i contenuti dell'istruzione non sono più soltanto validi in sé, a prescindere dal soggetto che li studia, ma diventa fondamentale il rapporto *conoscente-conosciuto* e i contenuti della formazione diventano significativi nella misura in cui riescono a saldarsi con i bisogni del processo di apprendimento individuale e socio-culturale.

Da queste prime considerazioni ne deriva che, nella progettazione pedagogica vanno privilegiate le metodologie di azione formativa in grado di aderire e dialogare con i processi che si attivano nella dinamica dell'educazione informale. Per ottenere questa connessione, è necessario che si progettino azioni fondate su un metodo che permetta di agire su tutti i piani del processo naturale di costruzione delle conoscenze personali, ovvero che sappia attivare un *pensiero riflessivo*, che permetta un protagonismo attivo attraverso la *partecipazione*, e che sappia rendere l'*esperienza* una conoscenza che sviluppa saperi complessi e transdisciplinari<sup>31</sup>. Progetti formativi che mettono al centro dell'intervento educativo il soggetto e le sue potenzialità di apprendimento e che gli permettono lo sviluppo della conoscenza attraverso l'entrata in contatto, la elaborazione e la trasformazione dei *segni* e dei *saperi* propri dell'ambiente in cui vive. Pur restando fermo il fatto che molti aspetti della vita possono essere appresi dall'interazione con la propria realtà senza necessariamente passare attraverso l'interazione con gli *altri*, non si può negare che la maggior parte delle conoscenze di un soggetto deriva dalle persone con cui entra in relazione, senza le quali non sarebbe possibile attribuire a determinate esperienze quei codici e quei significati che permettono ad ognuno di noi di comunicare, di partecipare

31. P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche di creazione locale dei saperi*, vol. I, Liguori, Napoli, 2006.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

alla vita sociale, ma anche di acquisire il pensiero concettuale<sup>32</sup>. In questa ottica ciò che assume una rilevanza fondamentale è la *relazione*, ritenuta la caratteristica primaria che interviene sia nell'apprendimento di nuove conoscenze, sia per la trasmissione di nuovi saperi. Le modalità relazionali, tanto quelle affettive che quelle sociali, divengono il perno su cui ruota l'evoluzione di ogni soggetto, influenzando la sua maturazione personale e rendendo più ricco, oppure inibendo, il suo desiderio di conoscenza<sup>33</sup>. Sulla relazione si fonda lo sviluppo del proprio *essere nel mondo* ed è a partire dalla relazione che la persona sente apprezzata – o meno – la propria soggettività e valorizzata la propria *alterità*, poiché è all'interno della relazione che si verifica il riconoscimento completo e incondizionato del valore di se stessi e dell'altro, la propria irripetibilità e unicità, le proprie peculiarità e gli aspetti singolari che caratterizzano la propria storia fatta di trame di significati complessi e opachi<sup>34</sup>.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto in crescita si trova a relazionarsi, educatori, genitori, insegnanti ed ogni altro adulto significativo, è allora quello di riuscire ad instaurare un rapporto significativo che richiede come prerequisito la disponibilità all'*accoglienza* e a *riconoscere l'unicità* di ogni soggetto, per attivare e definire strategie educative e didattiche più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici per ogni *specifico soggetto*. In questa prospettiva vi sono alcune competenze necessarie per accompagnare nella crescita infanzia e adolescenza, quali la capacità di saper praticare *un ascolto attivo*, e la capacità di *introspezione* e di *eterocentrimento*, che significa principalmente essere adulti disponibili e aperti a *mettere in discussione se stessi*<sup>35</sup>. La relazione educativa comporta di dover far fronte alle emozioni altrui, ma anche alle proprie, attivate dal contatto quotidiano con le problematiche che il lavoro formativo porta con sé e l'insegnante, nella sua primaria funzione educativa, per poter affrontare situazioni così stressanti, deve saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, soprattutto quelle più difficili da padroneggiare.

Le neuroscienze e la psicologia dello sviluppo, così come gli studi pedagogici, hanno ormai da tempo dimostrato che, qualsiasi processo di apprendimento, ogni costruzione della conoscenza è intrinsecamente legata alla modalità relazionale dell'insegnante con i suoi allievi e le sue allie-

32. F. Savater, *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1997.

33. L. Lumbelli (a cura di), *La voglia di conoscere*, FrancoAngeli, Milano, 1979.

34. M. Contini, *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1980.

35. A. Melucci, A. Fabbrini, *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano, 1991.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ve<sup>36</sup>. La qualità dell'interazione e le capacità comunicative e di apertura al dialogo tra i soggetti coinvolti in un processo di apprendimento sono fondamentali per il successo formativo della persona. Ogni sapere, da quelli disciplinari a quelli informali, devono essere in grado di relazionarsi con il contenuto mentale del soggetto in crescita e con la dimensione problematica del suo vissuto<sup>37</sup>.

Le competenze comunicativo-relazionali divengono, perciò, necessarie per l'insegnante, dovendo continuamente comprendere e interpretare i messaggi dei bambini e degli adolescenti e, sulla base di essi, agire, progettare e rimodulare le scelte didattiche. Nella relazione educativa la centralità del messaggio è data dalla comunicazione espressa dal protagonista del processo di crescita, bambino/a o adolescente, e l'insegnante ha il complesso compito di riuscire a decodificarli e comprenderli nella loro essenza, superando la forma, che spesso è dissonante rispetto alle modalità comunemente attese. Modalità di esprimersi complesse e indirette, distorte e provocatorie, aggressive e egoiche, ma sono messaggi che vengono espressi da mondi interni in difficoltà e che, in quel *non convenzionale modo di manifestarsi*, evidenziano tutta la loro richiesta implicita di aiuto. Nella relazione educativa dovrebbe inserirsi una *comunicazione consapevole* che prevede l'assunzione di *atteggiamenti* come la *curiosità* a interpretare oltre l'evidenza, la *riflessione critica* sulla comunicazione, l'accettazione e la gestione del *rischio di capire* qualcosa di diverso da ciò che è stato comunicato, l'*utilizzo di domande* che rassicurino la comprensione e permettano di rendere efficace la reciprocità nella relazione. Una buona relazione intersoggettiva costituisce la base di appoggio di qualsiasi intervento educativo e quando diventa il reale luogo della sperimentazione del dialogo e del confronto, consente la formazione del senso di appartenenza al mondo degli adulti e alla realtà sociale e si pongono le premesse perché il soggetto in formazione si senta sempre più coinvolto nella collettività che lo circonda, avviandosi ad una attiva partecipazione alla vita sociale con una propria competenza relazionale e una significativa consapevolezza individuale<sup>38</sup>.

36. Su questo tema si veda: D. Lucangeli, L. Vullo, *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021. U. Galimberti, *Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti*, Edizioni ArteStampa, Modena, 2009. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014. F. Cambi, *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015. M. Contini *et al.*, *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

37. P. Orefice, *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.

38. M.R. Mancaniello, "Essere adolescenti nella scuola di oggi. Le metodologie partecipative come risposta ai bisogni evolutivi", in C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli Adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012, pp. 97-110,

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Entrando più specificatamente nei bisogni comunicativi del bambino nel suo processo di crescita e di individuazione-separazione dalle figure primarie di riferimento, si vede come nelle diverse fasi di sviluppo, *ogni intervento comunicativo* incide in modo significativo sulla definizione della propria autostima, intesa nella sua accezione più completa, ovvero come accettazione delle proprie competenze e dei propri limiti, la capacità di gestire e utilizzare le regole sociali in modo flessibile, il riconoscimento dei propri diritti e la capacità di agire assertivamente, sapendo gestire in modo efficace le critiche<sup>39</sup>. La stima di sé è la base delle relazioni interpersonali basate sulla generatività, poiché permette alla persona di prendersi cura di se stessa e degli altri senza per questo danneggiarli o prevaricarli imponendo la propria personalità. Perché si sviluppi autostima, però, è necessario tenere di conto di alcuni aspetti educativi dai quali non si può prescindere<sup>40</sup>.

Seppur sia ampiamente riconosciuto e condiviso dagli studiosi che è nelle *relazioni primarie* che si pongono le basi per lo sviluppo dei tratti di personalità, della propria appartenenza culturale, del proprio modo di percepirsi in relazione al mondo, oggi siamo consapevoli che tutti questi aspetti sono definiti anche nei contesti di vita quotidiani. L'esperienza scolastica è tra le più significative per la formazione dell'autostima e l'intreccio di messaggi che in essa vengono vissuti, incidono in modo significativo sulla propria modalità di percepirsi e di essere e sulla propria immagine. Nella comunicazione educativa particolare attenzione deve essere riposta nelle espressioni che si orientano nella direzione dei *messaggi positivi per esistere* e dei *messaggi positivi per fare e per essere competenti*.

Ai primi appartengono tutti quei messaggi che offrono al bambino un riconoscimento di sé, del suo essere, della sua esistenza, indipendentemente da ciò che egli fa. Parole e gesti accoglienti, accompagnate da tono della voce, contatto fisico e mimica, che esprimono attenzione alla sua unicità e lo fanno sentire amato e accettato, senza aver dovuto compiere azioni specifiche per guadagnarsi l'affetto.

Ai secondi possiamo ricondurre tutti quei messaggi positivi che offrono un riconoscimento della modalità *del fare* e del conoscere e che sono fondamentali in ogni periodo dello sviluppo. La lode per una piccola conquista fatta in autonomia, per una nuova esperienza, per uno spunto creativo, per il tentativo di realizzare un qualcosa da soli, è uno stimolo fortissimo per permettere al bambino di percepirsi come persona «competente», capace di fare e di creare nuove soluzioni.

39. H. Bee, *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna, 1992.

40. A.M. Galanti, *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli, 2001.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Un messaggio importante in questo contesto è anche quello relativo al corretto modo di rispondere ai comportamenti non adeguati alla situazione o ritenuti pericolosi. Quando l'adulto – genitore o educatore o parente che sia – invia un messaggio di biasimo, deve fare molta attenzione alla chiarezza di quello che comunica, poiché è importantissimo che il bambino non sia definito in nessun modo come incapace e tanto meno deve essere attaccato nel suo essere, ma la correzione del comportamento deve esplicitamente essere fatta all'azione sbagliata. Ciò significa che il messaggio non sarà mai del tipo “non sei in grado” o “sei uno stupido”, ma “cerchiamo un altro modo insieme” o “questa cosa che hai fatto è sbagliata”. Non è solo una differenza linguistica, è il contenuto che cambia perché in un modo si corregge una modalità, nell'altro si svilisce nel suo modo di essere. Nell'intenzionalità dell'insegnante nel suo ruolo educativo deve essere sempre presente la volontà di offrire messaggi che si inseriscano nell'ottica «critico-costruttiva» in modo che il bambino abbia la possibilità di trovare la giusta alternativa senza sentirsi inadeguato o fallimentare nel proprio agire.

Certamente ogni messaggio sarà adeguato all'età, ma un elemento costante nell'ottica educativa deve sempre essere quello di rendere il bambino/a competente e autonomo/a e, in questo senso, durante la crescita, è importante stimolare il soggetto affinché individui da solo le possibili alternative.

Si può sintetizzare questo concetto educativo ricordando che ogni affermazione che commenta un insuccesso o in ogni caso una cosa fatta in modo non adeguato, aiuta a costruire la propria autostima solo quando chi corregge mostra interesse nei confronti dell'altro, lo rispetta, lo fa sentire protagonista della propria esistenza, lo invita a migliorare, ma senza giudicarlo come persona. Una attenzione a quel bagaglio di messaggi non verbali, in gran parte innati, necessari nel mondo animale per la sopravvivenza della specie, e mantenuti nell'uomo come corredo originario, per esternare emozioni e atteggiamenti profondi nelle relazioni interpersonali. Il linguaggio non verbale risulta quindi essere molto importante nella relazione e molto significativo per la comprensione del messaggio, perché è molto difficile da controllare per chi lo emette, ma molto facile da riconoscere per chi lo riceve<sup>41</sup>.

Nel momento in cui la persona comincia a manifestare le proprie opinioni o sensazioni, si espone ad una certa dose di “rischio”. Aprirsi agli altri vuol dire offrire anche la possibilità di essere criticati, giudicati, contraddetti. Vi è sempre una certa paura da affrontare quando si comunica,

41. L. Carretta, *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Cortina, Padova, 2000.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ma quando questa paura viene superata, aumenta la sensazione di essere accettati, compresi, accolti. La forza della comunicazione sta proprio nel fatto che, più si è aperti verso l'altro manifestando le proprie opinioni, le proprie prospettive, ciò che si prova e le proprie reazioni, tanto più aumenta la fiducia e la simpatia degli altri verso di noi<sup>42</sup>.

Un altro aspetto da esaminare riguarda la insolita convinzione, ormai diffusa, che spetta solo al soggetto in difficoltà di entrare in rapporto con i propri compagni, anche se, in pratica, la programmazione degli insegnanti non elabora attività tali da permettere di incrementare le relazioni sociali all'interno della classe. A tal proposito, Ianes sostiene che «il lavoro deve essere svolto in entrambe le direzioni, nel senso che anche i coetanei dovranno imparare a interagire correttamente con il compagno in difficoltà. Anzi, dal momento che, per definizione, il gruppo ha meno problemi il lavoro maggiore dovrà essere fatto proprio dal gruppo (e “sul gruppo”). Come mai, allora, quando dalle abilità sociali si passa a quelle cognitive, tutti gli sforzi di adattamento vengono richiesti all'alunno con difficoltà? [...] I veri motivi sono sostanzialmente due [...] Primo: Si ritiene che i diritti della maggioranza a svolgere un programma utile siano maggiori dei diritti di chi non riesce a trovare un proprio passo nella classe. Secondo: si ritiene che il gruppo degli alunni più capaci non abbia nulla da guadagnare nel tornare indietro nel programma, nel fermarsi, nel cercare di adeguarsi ai bisogni di un compagno più lento, ma tutto da perdere. Sostanzialmente si ritiene che adattare gli obiettivi della classe ai bisogni individuali di un alunno con problemi significativi far buttare via tempo prezioso a tutti gli altri»<sup>43</sup>.

Se all'interno del sistema scolastico non si lavora in modo attento per andare a destrutturare certi atteggiamenti, il cammino per raggiungere l'integrazione si fa assai complicato. L'insegnante è importante che si prenda cura di tutti gli alunni e di tutte le alunne, sia di quelli che non manifestano particolari difficoltà, sia di chi mostra *bisogni educativi speciali*, attuando una progettazione didattica specifica anche per quelli più svantaggiati e garantendo il diritto al successo formativo per tutte e per tutti. Riuscire a rispettare le specificità e pianificare delle attività che rispondano alle esigenze di tutti gli alunni e di tutte le alunne, permette anche il superamento del rischio dell'individualismo – oggi socialmente radicato – e aiutano a costruire quel senso di appartenenza e di collaboratività al centro del processo di sviluppo democratico.

42. P. Selleri, *La comunicazione in classe*, Carocci, Torino, 2016.

43. D. Ianes (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, 1996, p. 261.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

In questo senso, è essenziale che gli insegnanti e le insegnanti, agiscano attraverso modelli di didattica flessibile e aperta alle innovazioni, per stare al passo del nuovo modo di intendere la scuola e funzionale alle competenze necessarie nella società del futuro. La necessità di individualizzare l'insegnamento per rispondere alle esigenze della varietà che contraddistingue la composizione delle classi nella scuola attuale è principio di garanzia del diritto all'inclusione, ma anche una evoluzione del concetto stesso di *essere e fare scuola*<sup>44</sup>. La presenza di alunni con varie difficoltà spinge a una riorganizzazione pedagogica e didattica, che dovrebbe spingere la scuola verso una pedagogia del *prendersi cura*, del promuovere il successo formativo di ciascuno e ciascuna. Per orientarsi in questa direzione bisogna evocare, recuperare, utilizzare le singole risorse cognitive, suscitare entusiasmo e coltivare la motivazione, proporre esperienze di apprendimento partendo dalle risorse presenti nel gruppo.

Per creare una scuola intesa come una vera e propria "comunità di apprendimento"<sup>45</sup>, è fondamentale educare gli studenti ad una maggiore sensibilità e solidarietà reciproca, in modo da dare loro la possibilità di sviluppare un sentimento di partecipazione attiva alla classe, di responsabilità, di competenza e apprezzamento comuni<sup>46</sup>.

Condizione essenziale per trasformare la classe in una *comunità* "di affinità, di mente, di luogo e di memoria"<sup>47</sup>, dove i compagni si sostengono a vicenda, è quella di una collaborazione positiva fra gli insegnanti nella scelta delle metodologie, degli strumenti di valutazione e, soprattutto, nella realizzazione di precise forme di azione a favore della socialità e della solidarietà fra gli studenti.

La classe è considerata il punto centrale su cui agire per costruire le basi dell'integrazione di ogni studente, mediante varie strategie specifiche per ogni livello di intervento:

1. *a livello generale di scuola*, con attività per promuovere l'accoglienza e l'aiuto fra gli studenti;

44. Ianes, in riferimento a questo concetto, scrive che "L'esigenza di individualizzare l'insegnamento non è una necessità che si presenta unicamente per quegli alunni che si trovano in situazione di handicap (gli alunni certificati), ma anche nei casi, peraltro sempre più numerosi, di difficoltà di apprendimento. [...] [Inoltre] da un tipo di didattica individualizzata possono trarre beneficio anche tutti gli alunni della classe che, anche se normodotati, presentano pur sempre uno spettro molto variegato di stili cognitivi e quindi, di conseguenza, esigenze didattiche diversificate". *Ibidem*, pp. 265-266.

45. T.J. Sergiovanni, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

46. M. Polito, *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000, pp. 48-49.

47. *Ibidem*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. *a livello specifico di classe*, dove si possono sviluppare delle iniziative più finalizzate a rispondere ai bisogni, sia scolastici che sociali, degli studenti;
3. *a livello di studente*, promuovendo attività in cui coinvolgerli come attori primari e partecipanti, permettendogli di utilizzare le diverse competenze personali e di condividerle con gli altri, in modo da sentirsi tutti utili per il gruppo;
4. *a livello di collettività sociale*, facendo partecipare ad attività curricolari, esperti e educatori di altre realtà territoriali, in modo da creare una sinergia e una corresponsabilità tra mondo della formazione “formale” e “non formale” per comprendere che la cittadinanza si forma insieme a tutti gli attori sociali<sup>48</sup>.

Gli e le insegnanti svolgono un compito basilare per lo sviluppo di un tale sistema educativo. Senza il loro impegno studenti e studentesse tendono a creare legami solo con chi già conoscono e con chi hanno degli interessi comuni, mentre gli altri e le altre sono tenuti/e a distanza perché valutati/e in base alle caratteristiche fisiche, ai risultati scolastici o per il loro atteggiamento in classe. Così facendo si formano dei gruppi che difficilmente saranno disposti ad accettare gli sconosciuti e specialmente, chi è in difficoltà, come uno studente “diverso”<sup>49</sup>.

Le ricerche di questi ultimi anni sui metodi per conseguire l'inclusione sono diretti, in particolar modo, a sviluppare delle metodologie che rendano la scuola aperta a tutti e tutte e in grado di garantire il diritto alla piena partecipazione scolastica e sociale di ciascuno/a e, quindi, una comunità educativa e formativa che faciliti la piena integrazione nella società e nel mondo del lavoro di tutte le persone.

Per realizzare l'integrazione scolastica *di qualità* è necessario agire in direzione del miglioramento delle relazioni *inclusive* fra gli alunni e le alunne, ossia fare in modo che tutti e tutte siano considerati/e sullo stesso piano e possano attuare una serie di comportamenti volti all'accoglienza, al supporto e all'identificazione con il gruppo. Ciò permette di avanzare verso il processo della *normalizzazione delle diversità*, perché si insegna a vedere i compagni, come unici nella loro differenza.

In generale, la ricerca ha dimostrato come tutte le metodologie partecipative tendano a generare l'energia che produce un forte miglioramento –

48. M.R. Mancaniello, “Cittadini in divenire, intelligenze da garantire”, in P. Orefice, M.R. Mancaniello, Z. Lapov, S. Vitali, *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, PensaMultimedia, Lecce, 2019, pp. 266-277.

49. D. Ianes, *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005, pp. 336-340.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

cognitivo, affettivo e motivazionale – nell'apprendimento. Quando si lavora assieme si genera un'energia collettiva, che nell'educazione è necessaria per preparare i cittadini e le cittadine a sviluppare un comportamento democratico e di appartenenza sociale. Tutto ciò vuol porre in evidenza che le metodologie partecipative favoriscono la trasformazione di un contesto sociale verso nuove forme di appartenenza e, quindi, un'apertura a nuove forme di relazioni di apprendimento e di relazioni sociali. Una scuola che nel suo operare tenga di conto dei diversi livelli di partenza e delle diverse potenzialità di ognuno e ognuna, in modo da non negare la peculiarità del soggetto, ma, al contrario, da essa muovere per educare al rispetto delle differenze individuali, alla tolleranza e all'accoglienza dell'altro/a, al valore delle diverse abilità, è una scuola che educa alle dimensioni fondamentali da acquisire in una società complessa, multietnica e diversificata come quella di oggi<sup>50</sup>.

### **3. Didattica delle emozioni, apprendimento e successo formativo: quali metodologie per il lavoro in classe**

Le emozioni accompagnano e colorano tutto l'arco della nostra esistenza, i rapporti affettivi positivi sono fondamentali per l'armonica maturazione dell'alunno e della sua famiglia. I legami affettivi si sviluppano perché il bambino nasce con una forte predisposizione ad avvicinare ciò che è familiare. In particolare, egli va incontro ad un percorso di maturazione adeguato se le figure educative principali ne accettano in maniera incondizionata e propositiva le caratteristiche.

Un bambino cresciuto con questo atteggiamento accogliente diventerà un adolescente ed un adulto in grado di affrontare nel miglior modo possibile la propria vita. Pertanto, un buon genitore e un buon insegnante devono curare questi aspetti con molta attenzione, consapevole, fra l'altro, che un sereno clima affettivo agevola e sostiene ogni processo formativo<sup>51</sup>.

L'educazione emozionale riveste, dunque, un ruolo fondamentale nello sviluppo individuale e relazionale della persona. La famiglia, la scuola e le altre organizzazioni presenti nel territorio sono chiamate – insieme – a collaborare per promuovere nell'alunno lo sviluppo dell'intelligenza emotiva,

50. M.R. Mancaniello, "Katastrofé adolescenziale e paesaggi della metamorfosi identitaria: il possibile ruolo della scuola", in C. Spadola, *Il paesaggio: paradigma dialogico tra umanesimo e scienze. Il paesaggio sognato, evocato e dipinto* (vol. 2), Arcoiris, Salerno, 2019.

51. A. Ciucci Giuliani, *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

che consiste nella capacità di monitorare le proprie e le altrui sensazioni, distinguendo tra diversi tipi di emozioni e utilizzando queste informazioni per canalizzare pensieri ed azioni. Questo concetto, sintetizzato in esempio pratico, si rifà alla teoria sull'intelligenza emotiva che Goleman postulò nel 1995 e che ancora oggi ha una sua validità scientifica ed una ampia applicabilità in campo educativo soprattutto a scuola.

L'intelligenza emotiva, in sostanza, rappresenta quell'insieme di competenze o caratteristiche fondamentali per affrontare la vita in modo positivo.

L'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti<sup>52</sup> che – sia la famiglia che le altre figure educative di riferimento – devono considerare per uno sviluppo integrale della personalità dell'alunno:

1. conoscenza delle proprie emozioni: è la capacità di dare un nome alle emozioni, riconoscere i segnali fisiologici e comprenderne le cause scatenanti;
2. controllo delle emozioni: è la capacità di controllare le emozioni, esprimerle e gestirle;
3. motivazione di se stessi: è la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo; è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione ed esercitare il controllo di sé. Risiede qui la capacità di reagire positivamente agli insuccessi e alle frustrazioni;
4. riconoscimento delle emozioni altrui: si chiama empatia ed è una capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri perché ci permette di entrare in connessione con i vissuti emotivi;
5. gestione delle relazioni: è la capacità di entrare in relazione con gli altri e consiste nel saper negoziare, gestire conflitti e comunicare in maniera adeguata.

L'intelligenza emotiva rappresenta, nei suoi cinque punti, una chiave di lettura pratica nel campo dell'educazione emozionale, che aiuta i bambini sin dalla più tenera età a riconoscere le emozioni di base e a dar loro un nome, aspetto questo necessario affinché si possa successivamente esprimerle.

Le emozioni, tuttavia, spesso non trovano espressione nella nostra vita quotidiana familiare e sociale; vengono “represe” oppure “ampliate”, così si riduce di molto la possibilità di una vita intensa, di un profondo rapporto umano in famiglia e nella società. Questo, spesso, rappresenta un fattore facilitante o causa esso stesso di disagio e malessere.

52. D. Goleman, *op. cit.*, p. 64.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Benessere relazionale non significa, in questo senso, assenza di emozioni forti o dolorose, ma poter vivere pienamente le emozioni in tutte le situazioni di vita, siano esse felicità, rabbia, tristezza, paura, ecc<sup>53</sup>. Capire il ruolo che le emozioni svolgono nei rapporti interpersonali è di fondamentale importanza, infatti, è proprio attraverso la condivisione di esperienze emotive che si entra in sintonia con gli altri<sup>54</sup>. Sono le forme di comunicazione che coinvolgono la conoscenza delle nostre emozioni, la capacità di condividerle e la capacità di percepire empaticamente quelle dei bambini che costituiscono le fondamenta su cui costruire con loro una relazione che continui per tutta la vita<sup>55</sup>. L'ascolto basato su una relazione empatica tra adulti e bambini o adolescenti qualifica le relazioni e favorisce uno scambio reciproco. La presenza dei genitori nella vita dei figli è importante e contribuisce significativamente alla riduzione dei comportamenti a rischio. Il genitore riesce a comunicare con il mondo interiore del proprio figlio, ad entrare nella sua prospettiva cognitiva e a sentire i bisogni emotivi del figlio. La capacità empatica del genitore è basilare per la costruzione di una relazione significativa e duratura<sup>56</sup>. Oltre alla capacità di sintonizzarsi empaticamente con gli stati emozionali dei figli, anche l'abilità di esprimere in modo diretto le emozioni contribuisce a sviluppare la competenza emozionale<sup>57</sup>. Educare e coltivare il sentimento dell'affettività all'interno della famiglia, sono quindi due azioni che si sostengono reciprocamente e diventano complementari nell'aiutare l'alunno a capire le proprie emozioni più profonde, a gestire la sfera sentimentale in relazione all'ambiente e alle persone. In famiglia, il bambino sin da piccolo impara a conoscere e gestire le emozioni e si trova a vivere esperienze in un contesto in cui le persone hanno dei legami affettivi forti, impara dall'esempio dei genitori o dei fratelli e delle sorelle, a vedere modalità di esplicitazione dei vissuti personali e di come la famiglia li assimila e metabolizza fino ad elaborare, in questo senso, uno stile riconoscibile che è proprio di quel nucleo familiare. Non sempre ci sono situazioni e famiglie attente allo sviluppo emotivo dei bambini per vari motivi; infatti, la mancanza di adulti di riferimento, il crescere in un ambiente non adatto in termini di stimoli, il vivere situazioni emotive negative, dimostrano l'importanza di ricevere il "giusto" affetto da parte di tutti coloro che svolgono una funzione educati-

53. T. Watt Smith, *Atlante delle emozioni*, Utet, Torino, 2020.

54. D. Lucangeli, *op. cit.*, 2019.

55. D.J. Siegel, M. Hartzell, *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 2005, p. 55.

56. V. Iori, *op. cit.*, 2009.

57. S.A. Denham, *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma, 2001.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

va – genitori ed insegnanti – e dimostrano il peso determinante che hanno le emozioni nella vita di un bambino, di un ragazzo, di un adulto e quanto queste emozioni dovrebbero essere meglio conosciute dagli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico<sup>58</sup>.

La conoscenza delle emozioni, il dialogo con le emozioni, l'autoconsapevolezza emotiva fondano l'autocontrollo, un autocontrollo sano e non soffocante.

L'attitudine emozionale può essere considerata come una meta-abilità, poiché determina quanto bene riusciamo a servirci di tutte le nostre molteplici capacità emotive ed intellettuali per fronteggiare gli ostacoli quotidiani. Le persone competenti sul piano emozionale sono quelle che sanno controllare i propri sentimenti e sanno leggere quelli degli altri, di conseguenza sono avvantaggiate in tutti i campi, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole che portano al successo in ambito professionale e hanno maggiore probabilità di essere felici e di realizzarsi nella vita<sup>59</sup>.

La capacità di riconoscere le emozioni e gli stati d'animo, la possibilità di capire quali emozioni si provano e perché, l'abilità di imparare a rispondere alle proprie emozioni senza inibirle, sono significative di un elevato quoziente emotivo che, oggi, risulta molto più importante per la qualità della vita, rispetto al quoziente intellettuale<sup>60</sup>. Alla luce di tali considerazioni, è necessario, in termini pedagogici, un'attenzione alle attività didattico-educative che contemplino interventi mirati riguardanti l'ambito dell'educazione emozionale<sup>61</sup>, volti alla maturazione della personalità dell'alunno, alla motivazione, alla partecipazione scolastica, al miglioramento del processo di apprendimento e al successo formativo. Negli ultimi anni, ha trovato sempre più spazio nella letteratura scientifica e nella pratica didattica l'interesse per la dimensione emotiva e per come essa possa trasformarsi in una risorsa utile per l'educazione<sup>62</sup>.

Di conseguenza, l'educazione emotiva sta assumendo una valenza trasversale in numerosi riferimenti normativi e documenti programmatici nazionali ed internazionali, che diventano utili per insegnanti e professionisti dell'educazione, come linee di indirizzo su cui poter progettare interventi diversi come si evince dalla tabella 2, di seguito riportata.

58. Cfr. M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016.

59. B. Rossi, *Lavoro Felice*, La scuola, Brescia, 2012.

60. D. Goleman, *op. cit.*

61. A. Morganti, S. Pascoletti, A. Signorelli, *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano, 2020.

62. V. Iori, *op. cit.*



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Documenti indispensabili per progettare azioni di didattica delle emozioni a scuola

---

### **“L'educazione emotiva nei documenti nazionali ed internazionali”**

#### **Documenti europei:**

Nell'ambito della *Raccomandazione sulle 8 competenze chiave* del Consiglio Europeo, nel 2020 è stato approntato l'“European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, noto come *LifeComp*<sup>63</sup>.

*LifeComp* offre un quadro concettuale di tre competenze “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze. Si tratta di competenze “che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione”.

Competenze Chiave del 2006 (2006/962/CE) attestano l'importanza delle competenze socio-emotive dell'individuo per il suo inserimento sociale e per il suo sviluppo personale (*comunicazione nella madre lingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze interpersonali, interculturali, sociali e civiche, imprenditorialità, espressione culturale*).

La scuola oggi forma il cittadino per la vita e le emozioni giocano un ruolo fondamentale.

#### **Documenti nazionali:**

Art. 3 della Costituzione Italiana: il “pieno sviluppo della persona umana” riguarda l'educazione integrale della persona, che si prende cura di tutte le dimensioni: cognitiva, affettiva, emotiva, sociale, senso-percettiva, motoria, linguistica.

Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012 (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013). All'interno della premessa nel paragrafo dal titolo “Centralità della persona” il riferimento all'educazione emozionale a scuola è il seguente:

“Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali e religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare a realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono *qui ed ora*, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato”. Sull'educazione emozionale, inoltre, ci sono riferimenti anche all'interno di alcuni campi di esperienza relativi alla scuola dell'infanzia e in alcune discipline del primo ciclo d'istruzione (primaria e secondaria di primo grado).

Il profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e il profilo educativo culturale e professionale dello studente (PECUP) nel secondo ciclo di istruzione. Le competenze emotive sono rintracciabili nel lavoro di continuità educativa verticale.

---

63. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Segue

---

Nelle indicazioni delle scuole secondarie di secondo grado c'è un riferimento all'educazione emotiva rispetto al fatto di porre attenzione alla conoscenza di se stessi, delle proprie possibilità e limiti, avere la capacità di risolvere i problemi della vita quotidiana personale, possedere un sistema di valori coerenti con i principi e le regole della convivenza civile.

Nel PTOF (piano triennale dell'offerta formativa) nell'elaborazione dei curricoli scolastici e negli interventi educativi in generale, l'educazione alle emozioni è necessaria per realizzare la funzione più importante dell'istruzione e della formazione che è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale dell'individuo.

Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali a scuola MIUR 2016. Promozione del valore didattico, pedagogico ed educativo del teatro a scuola che consiste e contribuisce a mettere in atto un processo di apprendimento che coniuga intelletto ed emozione, ragione e sentimento, pensiero logico e pensiero simbolico.

Nel progetto "life skills" promosso dall'OMS che ha come obiettivo quello di facilitare durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, lo sviluppo delle competenze emozionali necessarie per gestire efficacemente le proprie relazioni interpersonali e le sfide con il mondo assumendosi in prima persona la responsabilità per la propria salute e la propria realizzazione nella vita. Le *skills* riconosciute fondamentali sono: Creatività; Comunicazione efficace; Gestione delle emozioni; Empatia; Gestione dello Stress; *Decision making*, *Problem solving*; Senso Critico; Relazioni interpersonali; Autoconsapevolezza.

---

Nell'attuale panorama educativo, abbiamo avuto modo di vedere le molteplici ricerche che hanno messo in evidenza il ruolo e il significato delle emozioni e l'importanza di aiutare i bambini e i ragazzi a riconoscerle, nominarle e gestirle in un percorso di continuità educativa che nasce a scuola e continua per tutta la vita<sup>64</sup>. Un'educazione alle emozioni sollecita l'insegnante a predisporre *setting* formativi capaci di andare "oltre" la tradizionale aula e la classica lezione frontale. Educare alle emozioni a scuola implica la progettazione di un itinerario intenzionale volto a formare ai sentimenti positivi.

Il riconoscimento delle emozioni fondamentali<sup>65</sup> apre progressivamente alla reciprocità nella relazione, la reciprocità che attiva la comprensione del sentirsi altrui (empatia).

64. F. Cambi, *La forza delle emozioni. Per la cura di sé*. Pacini, Pisa, 2015.

65. P. Ekman, *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Edizioni Amrita, Torino, 2008. P. Ekman, W.F. Friesen, *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze, 2007.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La comprensione si promuove a scuola formando alle cosiddette “competenze personali”, ovvero alle abilità che mettono in condizione il bambino di saper leggere la propria interiorità e quella dell'altro. Queste abilità nel curriculum scolastico consistono nella promozione della riflessione meta-emotiva che può avere luogo attraverso vari percorsi: uno è l'analisi-interpretazione degli affetti in vari campi disciplinari come quello letterario, artistico, musicale ecc., l'altro è il possibile utilizzo di generi letterari come l'autobiografia o il diario<sup>66</sup> per favorire la pratica dell'espressione scritta delle emozioni personali; o ancora pensiamo a tutte quelle metodologie didattiche che si fondano sull'educazione emotiva come l'ascolto attivo, la rappresentazione grafica delle emozioni e la rappresentazione scenica. Si tratta di dispositivi didattici attraverso i quali i vissuti emotivi emergono e vengono analizzati in profondità. Il teatro rappresenta, in tal senso, una dimensione ideale per lavorare sulle emozioni a scuola, poiché qualsiasi *setting* formativo si trasforma da subito in teatro, con la sua scena i suoi attori, il suo pubblico e il suo testo da condividere<sup>67</sup>. Per spiegare l'inscindibile legame tra teatro e processo formativo è utile ricorrere alle parole di Massa: “un progetto formativo viene concepito come un testo normativo. Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che noi (educatore e allievi) dobbiamo recitare. Come nel teatro non preesiste infatti nessun senso all'azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo o nell'intellettualismo, nel nozionismo”<sup>68</sup>.

Il teatro e l'educazione condividono, dunque, un analogo processo e pongono al centro l'emersione delle emozioni che sono fondamentali e garantiscono la base solida dove costruire sani principi di apprendimento<sup>69</sup>. Un bambino sereno è colui che ha voglia di apprendere e condividere le conoscenze e le scoperte con i propri compagni. Questo, per ricordare la valenza educativa del teatro a scuola<sup>70</sup>, che ha l'obiettivo di far sperimentare ai bambini le emozioni proprie e altrui, portandoli sulla strada della crescita emotiva. Attraverso la drammatizzazione il bambino impara, pri-

66. In questo ambito prende il nome specifico di Emozionario, strumento utile per scrivere ed elaborare ciascuna emozione da diversi punti di vista per poter poi costruire una memoria.

67. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *op. cit.*

68. F. Antonacci, F. Cappa (a cura di), *Riccardo Massa: Lezioni su “La peste, il teatro e l'educazione”*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

69. F. Bonato, *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Erickson, Trento, 2016.

70. Indicazioni strategiche per l'utilizzo delle attività teatrali a scuola MIUR 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ma di tutto, a gestire ed esprimere le emozioni dei personaggi che interpreta. Essa consiste in una rappresentazione scenica di un racconto (reale o fantastico) utilizzando costumi di scena, strumenti musicali e quant'altro si possa ritenere necessario; la sua efficacia deriva dal fatto che essa viene considerata come un gioco divertente, attraverso il quale anche i bambini più chiusi e timidi riescono a migliorare e consolidare gli eventuali tratti relazionali più deboli. Ai bambini piace molto rappresentare e recitare storie fantastiche, anche create sul momento; la possibilità di comunicare le proprie esperienze e le proprie emozioni, animando un oggetto o travestendosi, consente loro di potersi identificare con un personaggio e di esprimersi liberamente senza mostrare esplicitamente il proprio mondo vissuto. Inoltre, nell'immergersi in altri personaggi (gioco di ruolo), i bambini manifestano comportamenti e atteggiamenti diversi, o addirittura in contrapposizione alla loro identità quotidiana e questo permette – agli insegnanti e a loro stessi – di scoprire nuovi aspetti della propria personalità che spesso non hanno modo di esprimere<sup>71</sup>.

Nell'interazione con i bambini è fondamentale catturare la loro attenzione coinvolgendo più sensi contemporaneamente, laddove possibile. Quindi l'esperienza teatrale va intesa come strumento indispensabile per sostenere e stimolare lo sviluppo della personalità, proponendo il teatro come occasione da vivere e sperimentare dall'interno, in prima persona, come momento attivo di crescita, come una sorta di contenitore aperto da visitare, da giocare, da smontare e rimontare secondo i propri desideri<sup>72</sup>.

Il teatro inteso come un luogo fisico, dove ogni area ha una sua specifica funzione in relazione ai soggetti e agli effetti che si vogliono ottenere, è pensato in ogni suo dettaglio ed è compito dell'insegnante allestire il *setting* in modo adeguato per connotare, confermare e dare forza all'azione educativa che si svolge al suo interno. In altre parole, l'idea del teatro non come spettacolo da fruire, ma come contesto e stimolo per l'apprendimento del bambino, reinventando gli elementi che tradizionalmente lo compongono (attori, spazio, sviluppo drammaturgico).

L'applicazione della metodologia teatrale in ambito educativo promuove il benessere socio-emozionale dell'individuo, attraverso l'insegnamento delle abilità definite nel costrutto di Competenza emotiva<sup>73</sup>:

- identificare e denominare le emozioni;
- esprimere le emozioni;

71. F. Presutti, *L'educazione negli asili nido. Metodi e Tecniche*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.

72. M. Buccolo, S. Mongili, E. Tonon, *op. cit.*

73. S.A. Denham, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- valutare l'intensità delle emozioni;
- gestire le emozioni;
- aumentare la resistenza allo stress;
- conoscere la differenza tra emozioni e azioni.

L'approccio scolastico tradizionale oppone lo sviluppo intellettuale a quello emozionale, ma l'educazione alla competenza emotiva è fondamentale per l'apprendimento e può essere insegnata e implementata nel lavoro quotidiano in classe.

Promuovere la competenza emotiva favorisce:

- la motivazione e lo svolgimento di processi cognitivi importanti per il rendimento scolastico (attenzione, concentrazione, memoria);
- l'apprendimento di abilità interpersonali per essere socialmente competenti, prendere decisioni corrette, avere successo con i coetanei, gli insegnanti e stare bene a scuola (autostima, socializzazione, empatia).

Perché la didattica delle emozioni a scuola:

- per rendere consapevoli gli alunni delle variabili coinvolte nel processo di apprendimento;
- per prevenire il disagio ed i comportamenti aggressivi;
- per promuovere il benessere psico-fisico a scuola.

Come sviluppare la competenza emotiva all'interno del curriculum scolastico:

*Ambito linguistico-espressivo:*

- saper riconoscere e dare un nome alle emozioni nelle varie lingue;
- individuare in un testo scritto le parti che connotano l'emozione;
- saper descrivere episodi con l'uso del linguaggio emotivo;
- arricchimento lessicale attinente alla descrizione di stati emotivi di diversa intensità;
- distinguere realtà oggettiva e realtà soggettiva;
- saper mettere alla prova la consistenza logica di un'affermazione;
- confutazione e trasformazione di pensieri irrazionali.

*Ambito storico-sociale:*

- sviluppare la capacità di conversare, dialogare con gli altri all'interno di un gruppo, discutere ed esprimere le proprie opinioni, dare il proprio contributo nel ricercare e nell'organizzare le risorse necessarie all'attuazione di uno scopo di gruppo o di un progetto comunitario;
- favorire negli alunni la disponibilità alla verifica di atteggiamenti individuali o di gruppo che turbano l'armonia della convivenza democratica.

*Ambito scientifico-logico-matematico:*

- riconoscere i segnali fisiologico del corpo che preannunciano l'insorgere di una reazione emotiva;

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- imparare a individuare i correlati neurovegetativi delle emozioni;
- praticare la consapevolezza dei pensieri collegati a stati emozionali (abilità meta-emotive);
- sapersi orientare nello spazio e nel tempo anche attraverso i vissuti emotivi e le esperienze passate, presenti e progettare il futuro;
- elaborare i vissuti emotivi e saper comunicare anche attraverso le tecnologie, i media e il linguaggio digitale.

*Ambito grafico-pittorico-musicale:*

- saper riconoscere gli elementi che in un'immagine denotano le emozioni;
- saper manipolare un'immagine per modificare il contenuto emotivo;
- saper cogliere le emozioni in un'immagine partendo dalle composizioni cromatiche;
- saper esprimere operativamente in modo creativo e personale emozioni, mediante: tecniche particolari di stesura del colore; utilizzo di materiali vari;
- individuare e riconoscere suoni e rumori della natura e dell'ambiente che suscitano emozioni;
- analizzare le emozioni suscitate dall'ascolto di brani musicali;
- analizzare emozioni provocate da particolari ritmi, toni, intensità;
- produrre suoni, rumori, capaci di indurre particolari stati d'animo.

*Ambito psico-motorio:*

- individuare posture e mimiche in relazioni a particolari stati emotivi;
- esprimere con il corpo emozioni e stati d'animo;
- approccio e tecniche di rilassamento come mezzo per attenuare le reazioni negative connesse a forti emozioni.

Da questo schema emerge che il coinvolgimento di codici e linguaggi differenti in un percorso di educazione emotiva a scuola, consente di pianificare all'interno della progettazione di attività didattiche in classe, interventi personalizzati ed individualizzati, rispondenti a specifici bisogni formativi. Soprattutto, attraverso la sperimentazione e l'uso di linguaggi differenti dalle immagini, alla comunicazione non verbale, si permette agli alunni con bisogni educativi speciali di scoprire le proprie potenzialità e di sviluppare competenze comunicative e intelligenza emotiva, in un contesto adeguato e ricco di stimoli. Dunque, il teatro nei contesti educativi consente di accedere all'universo espressivo delle arti, con una partecipazione attiva ed emotiva da trasformarsi in azioni che permettono la rimozione di quegli ostacoli che di solito si presentano quando si ricorre al pensiero astratto. Esprimersi e comunicare attraverso il disegno, la scultura, il gesto, permette di uscire da una situazione di isolamento, riuscendo a stabilire un rapporto con gli altri e le cose, un'apertura che va oltre ogni limite e

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

permette l'espressione emotiva anche a chi ha difficoltà con il linguaggio verbale e non solo. Dunque, il mondo del teatro con le sue molteplici sfaccettature, costituisce uno dei percorsi più ricchi e stimolanti che portano alla scoperta, alla comunicazione e alla socializzazione donando preziose esperienze di felicità a scuola. In tale prospettiva si colloca l'esigenza di progettare azioni di didattica attiva che si servano di spazi di flessibilità per attivare percorsi alternativi di apprendimento come l'applicazione delle tecniche di teatro, la narrazione, la scrittura creativa ed altri strumenti utili per far interagire il mondo scolastico con quello extrascolastico per andare "oltre" l'aula. Creare, dunque, un incontro emotivo con l'arte diviene necessario per aprire agli alunni la porta della creatività ed aiutarli a cercare risposte alle innumerevoli domande sul futuro che ognuno di loro vede dispiegarsi di continuo davanti a sé. I problemi ed i conflitti che viviamo nel nostro tempo hanno bisogno di essere compresi e collocati nel futuro al fine di immaginare possibili soluzioni<sup>74</sup>. Allora l'educazione emotiva nella gestione anche degli eventi imprevedibili – come è stato per la pandemia che ha colpito la nostra esistenza cambiando il nostro modo di vivere e le nostre abitudini – rappresenta la sfida alla quale oggi non ci si può sottrarre, quella di occuparsi con urgenza della parte emotiva dell'umanità, soprattutto delle giovani generazioni. Si propone, dunque, una pedagogia e una didattica delle emozioni come azione trasversale nei contesti scolastici in grado di ispirare e far nascere nuove storie in grado di creare un mondo su basi più umane e sensibili per il cittadino del domani.

## Bibliografia

- Aa.Vv., *Annali della Pubblica Istruzione, Nuove indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Milano, 2012.
- Antonacci F., Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa: Lezioni su "La peste, il teatro e l'educazione"*, FrancoAngeli, Milano, 2001.
- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016.
- Balzaretti C., *La scoperta delle emozioni. Un viaggio di educazione affettiva assieme ai bambini*, Erickson, Trento, 2003.
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento, 2000.
- Bee H., *Il bambino e il suo sviluppo*, Zanichelli, Bologna, 1992.
- Bonato F., *Emozioni sulla scena. Educazione emotiva e teatro*, Erickson, Trento, 2016.

74. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Buccolo M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Buccolo M., Mongili S., Tonon E., *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano, 2012.
- Cambi F., *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma, 1998.
- Cambi F., *La forza delle emozioni per la cura di sé*, Pacini, Pisa, 2015.
- Carretta L., *La polisemia del corpo e l'espressione corporea*, Cortina, Padova, 2000.
- Ciucci Giuliani A., *La cattedra e il banco. Costruire una relazione educativa efficace*, Carocci, Roma, 2005.
- Contini M.G., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- Contini M.G., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini M.G. et al., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano, 2014.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1984.
- De Angelis B., *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- De Mennato P. (a cura di), *Progetti di vita come progetti di formazione*, ETS, Pisa, 2006.
- Denham S.A., *Lo sviluppo emotivo dei bambini*, Ubaldini, Roma, 2001.
- Di Fabio A., *Potenziare l'intelligenza emotiva in classe*, Giunti, Milano, 2010.
- Ekman P., *Te lo leggo in faccia. Riconoscere le emozioni anche quando sono nascoste*, Edizioni Amrita, Torino, 2008.
- Ekman P., Friesen W.F., *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*, Giunti, Firenze, 2007.
- Ferro Allodola V., *L'apprendimento tra mondo reale e virtuale. Teorie e pratiche*, ETS, Pisa, 2021.
- Galimberti U., *Il senso di fare scuola. Una conferenza di Umberto Galimberti*, Edizioni ArteStampa, Modena, 2009.
- Galanti A.M., *Affetti ed empatia nella relazione educativa*, Liguori, Napoli, 2001.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Glaser M., Mayring P., "Sviluppare il piacere di imparare a scuola", in La fortune L. et al., *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente*, Erickson, Trento, 2012.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2005.
- Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, 1996.
- Ianes D., *Didattica speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento, 2005.
- Iavarone M.L., *Educare al benessere*, Mondadori, Milano, 2008.
- Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Lucangeli D., Vullo L., *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento, 2021.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- Lumbelli L. (a cura di), *La voglia di conoscere*, FrancoAngeli, Milano, 1979.
- Melucci A., Fabbrini A., *I luoghi dell'ascolto*, Guerini, Milano, 1991.
- Mancaniello M.R., "Essere adolescenti nella scuola di oggi. Le metodologie partecipative come risposta ai bisogni evolutivi", in Betti C., Benelli C. (a cura di), *Gli Adolescenti tra reale e virtuale. Scuola, famiglia e relazioni sociali*, Unicopli, Milano, 2012.
- Mancaniello M.R., "Cittadini in divenire, Intelligenze da garantire", in Orefice P., Mancaniello M.R., Lapov Z., Vitali S., *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre*, PensaMultimedia, Lecce, 2019.
- Mancaniello M.R., "Katastrofé adolescenziale e paesaggi della metamorfosi identitaria: il possibile ruolo della scuola", in Spadola C., *Il paesaggio: paradigma dialogico tra umanesimo e scienze. Il paesaggio sognato, evocato e dipinto (vol. 2)*, Arcoiris, Salerno, 2019, pp. 60-75.
- Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012.
- Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., *Index per le tecnologie socio-emotive. Approcci innovativi all'educazione inclusiva*, Mondadori, Milano, 2020.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.
- Orefice P., *Il lavoro intellettuale in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Orefice P., "Introduzione al processo formativo", in Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli, 1996.
- Orefice P., *La ricerca azione partecipativa. Teorie e pratiche di creazione locale dei saperi*, vol. I, Liguori, Napoli, 2006.
- Pekrun R., "Emotional development", in Husen T., *The International Encyclopedia of education*, 5, Elsevier, Oxford, 1994.
- Piaget J., Inhelder B., *Psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento, 2000.
- Presutti F., *L'educazione negli asili nido. Metodi e Tecniche*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.
- Riva M.G., *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004.
- Rossi B., *Lavoro Felice*, La Scuola, Brescia, 2012.
- Sala A., Punie Y., Garkov V., and Cabrera M. Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Savater F., *A mia madre mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari, 1997.

Selleri P., *La comunicazione in classe*, Carocci, Torino, 2016.

Sergiovanni T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma, 2000.

Siegel D.J., Hartzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

Sweller J., Ayres P., Kalyuga S., *Cognitive load theory*, Springer, New York, 2011.

Watt Smith T., *Atlante delle emozioni*, Utet, Torino, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### **3. La Tecnologia al servizio dell'inclusione scolastica: il framework concettuale**

di *Federica Pilotti*

Nel contesto della didattica inclusiva, la tecnologia svolge sempre più un ruolo fondamentale, perché mediatore presente in maniera capillare nel contesto quotidiano, scolastico e educativo<sup>1</sup>.

Oggi l'insegnante si trova di fronte ad una grandissima sfida, quella di dover manipolare tecnologie complesse, variabili, sempre in continuo mutamento e rinnovamento, ma è vero anche che mai come oggi il docente di sostegno se le possiede, e le controlla progettando, può fare sempre di più la differenza per il suo allievo donandogli facilitatori per comunicare ed apprendere<sup>2</sup>.

Va però considerato che la sola tecnologia, come in ogni contesto, non solo scolastico, si può trasformare, se non controllata, in ulteriore ostacolo, perché consente l'accesso a conoscenze e saperi attraverso un proprio linguaggio, che potrebbe costituire un nuovo strumento, un ulteriore mezzo da controllare.

Cercheremo, in questo capitolo, di comprendere il ruolo della Tecnologia nella didattica inclusiva, partendo dalla definizione condivisa di termini quali *accessibilità* e *usabilità*, *tecnologie assistive* e *tecnologie educative*, riflettendo infine sul profilo del docente inclusivo arricchito della competenza digitale.

1. A. Calvani, *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*, Carocci, Roma, 2020.

2. G. Trentin, "Tecnologie e inclusione: come far di necessità virtù", in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Torino, 2019, pp. 57-68.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 1. Le tecnologie come fattori ambientali facilitanti dell'apprendimento e della partecipazione

Il mondo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, (TIC)<sup>3</sup> proprio per sua definizione "reticolare", presenta alcuni rischi<sup>4</sup>: crea disorientamento per l'ampia offerta di strumenti che propone, conduce gli utenti a confondere l'uso del mezzo con l'obiettivo del suo utilizzo, cattura nella *rete* il fruitore durante le ricerche degli applicativi nel web (la regola dei 3 click)<sup>5</sup>; quindi, più di qualsiasi altro tipo di didattica, quella mediale<sup>6</sup> con il digitale impone una progettazione strutturata, controllata che può essere messa in comune ed utilizzata in maniera olistica.

La tecnologia impone di comprendere il funzionamento e le potenzialità degli applicativi scelti e utilizzati dai docenti nella didattica, che altrimenti rischiano di legarsi troppo a uno strumento che è soggetto ad invecchiare facilmente. La competenza di passare da uno strumento all'altro rende i docenti flessibili, insegnando loro ad andare a fondo al meccanismo delle cose, così da essere pronti a sostituire lo strumento una volta che si sia compreso il funzionamento degli stessi. La logica dei *tools*<sup>7</sup> è quasi sempre la stessa, se compresa, al docente non farà troppa paura il cambiamento, non avrà timore a cambiare l'applicativo.

La competenza digitale, quindi, potrebbe essere misurabile anche attraverso la diminuzione del timore di cambiare un tool perché obsoleto (il concetto di obsoleto in informatica può essere misurato in mesi) e il desi-

3. Nella forma inglese ICT, Information and Communications Technology. L'insieme delle tecnologie che forniscono l'accesso alle informazioni attraverso le telecomunicazioni, come internet, reti wireless, telefoni cellulari e altri mezzi di comunicazione, in questo contesto s'intende nella scuola, per approfondire la tematica TIC e apprendimento: Eurydice, *Information and Communication Technology in European Education Systems*, 2001; Eurydice, *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*, 2004; Eurydice, *Education on Online Safety in Schools in Europe*, 2010; Eurydice, *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*, 2011.

4. A. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.

5. La regola dei 3 click è una prassi, ormai consolidata nata dall'osservazione del comportamento dei navigatori e da studi di usabilità dei siti web, secondo la quale un utente deve essere in grado di trovare ciò che sta cercando su un sito web effettuando al massimo tre click del mouse, per evitare di perdersi.

6. Secondo Ardizzone e Rivoltella, «La didattica mediale [...] indica lo spazio di progettazione che si apre per ogni disciplina scolastica nel momento in cui scopre di poter utilizzare i media e i loro prodotti come supporti per l'insegnamento e l'apprendimento», A. Ardizzone, P.C. Rivoltella, *op. cit.*, p. 6.

7. Strumento o applicativo, secondo il linguaggio utilizzato in informatica.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

derio di cercare e trovare lo strumento appropriato alle proprie esigenze, con la consapevolezza che quest'ultimo potrebbe essere cambiato.

La progettazione di un'attività affrontata con questa flessibilità si arricchisce: se ad esempio un architetto dovesse affezionarsi ai suoi primi progetti per un edificio senza averli modellati sulle necessità del cliente<sup>8</sup>, senza aver considerato i vincoli urbanistici, e senza conoscere i materiali innovativi possibili da utilizzare, rimanendo ancorato con presunzione ai suoi primi schizzi, sarebbe destinato a fallire. La modellazione di una azione didattica sul contesto scolastico in cui si opera, fissata sulla conoscenza delle indicazioni e linee guida nazionali<sup>9</sup> e delle metodologie didattiche, costruita padroneggiando i migliori strumenti a disposizione, è alla base di una progettazione che porta ad un apprendimento significativo.

La rete e il digitale sono, come ci mostra la metafora del quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini (DigComp2.1)<sup>10</sup>, un mare in cui imparare a nuotare: prima si mettono i piedi nell'acqua, poi, abbandonata gradualmente la guida di riferimento, ci si stacca dal bordo per nuotare.

Questo contributo vuole essere un aiuto, una guida che gli insegnanti possano utilizzare per la progettazione, per poi poter nuotare da soli.

## 2. Tecnologia, disabilità e accessibilità

Prima di cominciare, condividiamo il termine Tecnologia. Spaziamo tra le singole definizioni<sup>11</sup>, e scegliamo la descrizione che ne fa Luciano

8. Si veda la definizione di "cliente" in C. Rogers, *La terapia Centrata sul Cliente*, Giunti, Firenze, 1951.

9. Si vedano: MIUR, Decreto Direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019. Revisione dell'istruzione professionale ai sensi del D.Lgs. n. 61 del 2017; MIUR, D.M. n. 211 del 7 ottobre 2010, «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento»; MIUR, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

10. S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use* a cura dell'European Commission's Joint Research Centre. Traduzione italiana Agid, [www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf).

11. Il termine Tecnologia in maniera così assoluta, senza aggettivo di riferimento, nel caso concreto della didattica rinvia alle TIC, è l'insieme delle tecnologie che forniscono l'accesso alle informazioni attraverso le telecomunicazioni, come internet, reti wireless, telefoni cellulari e altri mezzi di comunicazione. La tecnologia dell'informazione IT è, invece, l'uso di qualsiasi computer, sistema di archiviazione, di networking e altri dispositivi

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Floridi, quella del suo “essere-tra”: tra “l'utente che interagisce” (l'uomo) e il “suggeritore” (i fattori ambientali) che, a loro volta, suggeriscono il bisogno. Per esempio, il cappello o gli occhiali da sole sono la tecnologia tra noi e il sole, che ci suggerisce di coprirci<sup>12</sup>, mentre il suggeritore può essere la natura o la tecnologia stessa. Immaginiamo la tecnologia come un essere-tra l'uomo e un suo bisogno individuato dai fattori ambientali in cui vive, come a dire che un dislivello (fattore ambientale naturale) ci suggerisce di inventare, elaborare, disegnare un artefatto come una scala che possa soddisfare l'esigenza di salire; e una scala (fattore ambientale, che di per sé è già una tecnologia come visto nell'esempio) possa suggerire un servoscala o un ascensore per superare un altro tipo di barriera.

In linea con la definizione di disabilità fornita nel primo capitolo (paragrafo 1.1), è necessario porre l'attenzione su cosa un allievo possa o non possa fare in un determinato contesto, senza considerare esclusivamente la natura del deficit, cercando tra i possibili interventi, sussidi, ausili, mirati al miglioramento della qualità della vita. Quindi osserveremo la dis-abilità non concentrandoci semplicemente sulla limitazione della capacità di compiere un'attività, ma sulle potenzialità del soggetto con disabilità in relazione alle interazioni con l'ambiente in cui vive, studia, lavora. Il contesto infatti assumerà un valore prioritario, in cui individueremo le “barriere”, che rappresentano un ostacolo alla partecipazione delle attività o, in caso contrario, i “facilitatori”.

La definizione di disabilità così espressa dall'ICF consente di comprendere con immediatezza il significato di accessibilità, con cui s'intende l'adattamento dell'ambiente alle persone che lo fruiscono, tale da rimuovere tutte le barriere o gli ostacoli che pregiudichino l'autonomia del soggetto che lo vive. Per rendere un ambiente, un prodotto, un servizio di uso generale accessibile occorre una progettazione degli stessi in maniera tale che questi siano utilizzabili da parte della più ampia percentuale della popolazione.

Architetti e designer, infatti, sanno bene che un «buon design produce abilità, un cattivo design produce disabilità»<sup>13</sup>: i sette principi fondamentali da seguire nella progettazione, secondo la prospettiva del Design for All<sup>14</sup>

fisici, infrastrutture e processi per creare, elaborare, archiviare, proteggere e scambiare dati elettronici in ogni formato. L. Floridi, *La quarta rivoluzione: Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.

12. L. Floridi, *op. cit.*

13. “Good design enables, bad design disables”, è lo slogan coniato dall'Istituto europeo per la progettazione e la disabilità (Institute for Design and Disability) di cui Paul Hogan è membro e fondatore.

14. La Dichiarazione di Stoccolma del 2004 definisce il Design for All come il «[...] il design per la diversità umana, l'inclusione sociale e l'uguaglianza. [...]», p. 1.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

per ottenere uno spazio o un prodotto accessibile sono validi per qualsiasi progettazione architettonica, oggettistica, informatica, anche didattica:

1. equità - uso equo;
2. flessibilità - uso flessibilità;
3. semplicità e intuitività d'uso;
4. leggibilità dell'informazione;
5. tolleranza dell'errore;
6. basso sforzo fisico;
7. dimensioni e spazi per l'avvicinamento e l'uso.

Riassumendo, in una disabilità, sia essa motoria, sensoriale, cognitiva, la tecnologia è l'essere-tra la persona con disabilità e l'ambiente in cui vive, è l'essere-tra la persona e l'informazione di cui deve fruire; è mezzo, strumento, protesi del corpo umano<sup>15</sup>. Essa deve pertanto divenire parte integrante nella progettazione (design) dell'accessibilità di un ambiente come mediatore e "facilitatore" nella comunicazione. La tecnologia partecipa all'eliminazione di barriere, rendendo "accessibile" ed "usabile" in maniera confortevole lo spazio, o comprensibile ed efficace un messaggio.

A sua volta, la tecnologia deve essere accessibile, per non correre il rischio di trasformarsi lei stessa in uno sbarramento. Immaginiamo, ad esempio, come per una persona con disabilità sensoriale o motoria un qualsiasi device per accedere ad un sito web, o un sito web stesso con la sua interfaccia, possano diventare una barriera: proprio perché «l'accessibilità delle tecnologie non può essere garantita senza un intervento attivo» è necessario "prevedere la rimozione di quelle barriere virtuali che sono di fatto l'equivalente delle barriere architettoniche"<sup>16</sup>.

Infatti per la tecnologia la legge Stanca, n. 4 del 2004<sup>17</sup>, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*, definisce accessibilità «la capacità dei sistemi informatici, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari»; per tecnologie assistive si intendono «gli strumenti e le soluzioni tecniche, hardware e software, che permettono alla persona disabile, superando o riducendo le condizioni di svantaggio, di accedere alle informazioni e ai servizi erogati dai sistemi informatici». Si tratta quindi di

15. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

16. Commissione interministeriale sullo sviluppo e l'impiego delle tecnologie dell'informazione per le categorie deboli, *Libro Bianco: Tecnologie per la disabilità*, 2003.

17. Art. 2 (Definizioni), Legge 9 gennaio 2004, n. 4 *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

prodotti o servizi basati sulla tecnologia «in grado di facilitare le persone con limitazioni funzionali di ogni età nella vita quotidiana, nel lavoro e nel tempo libero»<sup>18</sup>.

Accessibilità indica, anche nel caso degli strumenti informatici, un servizio o uno strumento progettato e realizzato considerando come fruitori tutti gli utenti (Design for All). L'Italia, con l'entrata in vigore del Decreto legislativo n. 106 del 10 agosto 2018, *Riforma dell'attuazione della direttiva (UE) 2016/2102 relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici*, ha fatto proprie la Direttiva dell'Unione Europea relativa all'accessibilità dei siti web e delle applicazioni mobili degli enti pubblici e le nuove linee guida internazionali per l'accessibilità dei contenuti digitali<sup>19</sup>.

Con questo ultimo decreto, infatti, si è aggiornata e modificata la Legge Stanca, che chiedeva a tutti i portali della Pubblica Amministrazione di essere progettati secondo le specifiche Web Accessibility Initiative (WAI), sezione del World Wide Web Consortium, W3C. Quest'ultimo è l'organismo internazionale, senza fini di lucro, che, dal lontano 1994 ha il compito di definire i linguaggi e le procedure standard per rendere il Web uno strumento realmente democratico ed universale.

Le nuove linee guida internazionali WCAG 2.1, pubblicate e tradotte in italiano entrate in vigore il 23 settembre 2019, hanno portato alcuni nuovi criteri di successo rispetto a quelli esistenti.

Si riporta a tal fine il framework delle linee guida WCAG perché chiarisce in maniera utile il concetto di accessibilità attraverso precisi indicatori e descrittori (Tab. 1).

18. Associazione della Promozione della Tecnologia Assistiva in Europa (AAATE), *Technology and Disability*, IOS Press, 2021.

19. WCAG 2.1, World Wide Web Consortium (W3C), *Web Content Accessibility Guidelines, Recommendation*, 2018, trad. it. autorizzata al link (ultima consultazione settembre 2021) [www.w3.org/Translations/WCAG21-it/#background-on-wcag-2](http://www.w3.org/Translations/WCAG21-it/#background-on-wcag-2).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 1 - Framework delle linee guida WCAG 2.1

<b>Le linee guida per l'accessibilità del contenuto Web (Web Content Accessibility Guidelines - WCAG) 2.1 definiscono specifiche tecniche per rendere i contenuti Web più accessibili alle persone con disabilità.</b>	
<b>1. Percepibile</b>	
<b>Le informazioni e i componenti dell'interfaccia utente devono essere presentati agli utenti in modi in cui essi possano percepirli.</b>	
<b>Alternative testuali</b>	Fornire alternative testuali per qualsiasi contenuto non di testo in modo che questo possa essere trasformato in altre forme fruibili secondo le necessità degli utenti come stampa a caratteri ingranditi, Braille, sintesi vocale, simboli o un linguaggio più semplice.
<b>Media temporizzati</b>	Fornire alternative per i media temporizzati.
<b>Adattabile</b>	Creare contenuti che possano essere rappresentati in modalità differenti (ad esempio, con layout più semplici), senza perdere informazioni o struttura.
<b>Distinguibile</b>	Rendere più semplice agli utenti la visione e l'ascolto dei contenuti, separando i contenuti in primo piano dallo sfondo.
<b>2. Utilizzabile</b>	
<b>I componenti e la navigazione dell'interfaccia utente devono essere utilizzabili.</b>	
<b>Accessibile da tastiera</b>	Rendere disponibili tutte le funzionalità tramite tastiera.
<b>Adeguate disponibilità di tempo</b>	Fornire agli utenti tempo sufficiente per leggere e utilizzare i contenuti.
<b>Convulsioni e reazioni fisiche</b>	Non sviluppare contenuti con tecniche che sia noto causino attacchi epilettici o reazioni fisiche.
<b>Navigabile</b>	Fornire delle funzionalità di supporto all'utente per navigare, trovare contenuti e determinare la propria posizione.
<b>Modalità di input</b>	Rendere più facile agli utenti l'utilizzo di funzionalità attraverso input diversi dalla tastiera.
<b>3. Comprensibile</b>	
<b>Le informazioni e le operazioni dell'interfaccia utente devono essere comprensibili.</b>	
<b>Leggibile</b>	Rendere il testo leggibile e comprensibile
<b>Prevedibile</b>	Creare pagine Web che abbiano aspetto e funzionamento prevedibili.
<b>Assistenza nell'inserimento</b>	Aiutare gli utenti a evitare gli errori e agevolarli nella loro correzione.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 1 - Segue

<b>4. Robusto</b>	
<b>Il contenuto deve essere abbastanza robusto per essere interpretato in maniera affidabile da una grande varietà di programmi utente, comprese le tecnologie assistive.</b>	
<b>Compatibile</b>	Garantire la massima compatibilità con i programmi utente attuali e futuri, comprese le tecnologie assistive.
<b>5. Conformità</b>	
Questa sezione elenca i requisiti di conformità alle WCAG 2.1 e fornisce informazioni su come formulare dichiarazioni di conformità, che comunque sono ritenute opzionali. Infine, descrive il significato di compatibile con l'accessibilità dato che la conformità può essere conseguita solo usando le varie tecnologie nel modo in cui esse supportano l'accessibilità. La sezione di comprensione della conformità spiega in modo più dettagliato il concetto di compatibilità con l'accessibilità.	

Questa tabella di sintesi, così costruita, può essere utilizzata dai docenti come un'utile check list, per alcune macro voci, alle proprie lezioni, per controllare l'accessibilità dei contenuti proposti (immaginiamo, ad esempio, una presentazione da studiare per casa, un video interattivo o un qualsiasi prodotto creato digitalmente per i nostri studenti).

### **3. Le competenze digitali dell'insegnante per il sostegno didattico**

La competenza digitale a scuola, come abbiamo visto in questi ultimi anni di emergenza pandemica<sup>20</sup>, può fare la differenza e diventare, come abilità in azione, un facilitatore a distanza o in presenza; infatti, un docente con competenza digitale trova, adatta e a volte "crea" su misura ciò che serve attraverso semplici applicativi.

Il Decreto 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*, afferma che il docente specializzato per il sostegno deve possedere una serie di conoscenze e competenze tra cui competenze didat-

20. A. Rizzo, F. Pilotti, M. Traversetti, "Didattica inclusiva a distanza: scuola ed università insieme per affrontare l'emergenza Covid-19", in V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli, *La ricerca dipartimentale ai tempi del COVID-19*, Roma Tre Press, 2021, pp. 139-150.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

tiche con le TIC. Nello specifico, deve possedere una competenza digitale tale che gli consenta di attuare processi di insegnamento-apprendimento, con l'utilizzo delle TIC. Nell'art. 27, *Profilo Professionale Docente*, del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL), 2016-2018, relativo al personale del Comparto Scuola, si legge che il docente deve possedere competenze informatiche.

Ma qual è la competenza digitale e quali sono le sue dimensioni? Come può un docente controllare il proprio livello di competenza digitale e monitorare il suo sviluppo?

Per comprendere la definizione di competenza digitale, viene in aiuto la Commissione europea che, con le Raccomandazione europee del 2018<sup>21</sup>, riformula le competenze chiave per l'apprendimento permanente, compiendo alcuni importanti passi avanti rispetto alla loro precedente declinazione

In particolare, definisce la competenza digitale come «competenza che presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con destrezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società»<sup>22</sup>. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico.

Il passo in avanti rispetto alle Raccomandazioni del 2006 risiede nella particolare attenzione data alla definizione della competenza digitale quale forma di comunicazione, quale linguaggio e quindi con una declinazione che va al di là del mero funzionamento del mezzo; nelle nuove RE 2018 sono presenti parole quali *effetti, limiti, rischi, inclusione sociale, validità delle informazioni*, che sottendono una visione più ampia e mirata alla media education piuttosto che alla semplice applicazione e capacità di usare lo strumento.

Presente anche il richiamo all'aspetto etico, legale, alla sicurezza e al riconoscimento da parte del cittadino di bot legati ad intelligenza artificiale. Insomma, un passo in avanti della sua definizione e declinazione (cfr. Allegato 1 espansione online, *Declinazione della Competenza Digitale RE 2018, in evidenza le novità rispetto alla declinazione del 2006*).

21. RE 2018, Raccomandazione del Consiglio europeo per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, (2018/C 189/01) disponibile al link (ultima consultazione settembre 2021) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

22. *Ivi*, C189/9.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### **3.1. DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini**

È sempre l'Europa a fornirci un utilissimo framework che descrive la competenza digitale attesa per i cittadini del XXI secolo, il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini, DigComp 2.1<sup>23</sup>. Questo strumento è da considerarsi non solamente una rubrica di valutazione per comprendere il percorso dello sviluppo della competenza digitale, ma anche un potente dispositivo di progettazione e di autovalutazione.

La competenza digitale, ridefinita proprio dalle RE 2018, è stata esplicitata nel DigiComp2.1, in cinque aspetti, ciascuno dei quali, a sua volta, è stato suddiviso e descritto per la mappatura di un percorso di sviluppo articolato in otto livelli e in tre aree di acquisizione di apprendimento.

Il documento declina la competenza digitale in cinque aspetti (o dimensioni di competenza):

1. alfabetizzazione su informazioni e dati;
2. comunicazione e collaborazione;
3. creazione di contenuti digitali;
4. sicurezza;
5. risolvere problemi.

Ognuno di essi, è ulteriormente declinato in più descrittori che ne mettono in evidenza le sue caratteristiche, fornendoci una vera propria descrizione di cosa fare per sviluppare e migliorare tutti gli aspetti della competenza digitale (Tab. 2).

Una volta definita la dimensione della competenza e i relativi descrittori, come in una rubrica di progettazione, il documento individua otto livelli di padronanza per ciascun aspetto di competenza.

I livelli sono definiti quali risultati di apprendimento e descritti, tramite verbi di azione, secondo la tassonomia di Bloom<sup>24</sup>, traendo ispirazione dalla struttura e dal vocabolario del quadro europeo delle qualifiche European Qualification Framework (EQF)<sup>25</sup> (Fig. 1).

23. S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, European Commission's Joint Research Centre, Luxembourg, 2017.

24. B. S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst, W.H. Hill, D.R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, David McKay Company, New York, 1956.

25. Cfr. <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - DigComp2.1, declinazione della competenza digitale

	<b>Area di competenza (dimensione 1)</b>	<b>Competenze (dimensione 2) descrizione dimensione</b>
<b>Competenza digitale</b>	<b>1. Informazione e alfabetizzazione nella ricerca dei dati</b>	1.1 Navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali
		1.2 Valutare dati, informazioni e contenuti digitali
		1.3 Gestire dati, informazioni e contenuti digitali
	<b>2. Comunicazione e collaborazione</b>	2.1 Interagire con le tecnologie digitali
		2.2 Condividere con le tecnologie digitali
		2.3 Impegnarsi nella cittadinanza con le tecnologie digitali
		2.4 Collaborare attraverso le tecnologie digitali
		2.5 Netiquette
		2.6 Gestire l'identità digitale
	<b>3. Creazione di contenuti</b>	3.1 Sviluppare contenuti digitali
		3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali
		3.3 Copyright e licenze
		3.4 Programmazione
	<b>4. Sicurezza</b>	4.1 Proteggere i dispositivi
		4.2 Proteggere i dati personali e la privacy
		4.3 Tutelare la salute e il benessere
		4.4 Tutelare l'ambiente
	<b>5. Soluzione di problemi</b>	5.1 Risolvere i problemi tecnici
		5.2 Identificare i bisogni e le risposte tecnologiche
5.3 Utilizzare creativamente le tecnologie digitali		
5.4 Identificare i gap di competenza digitale		

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

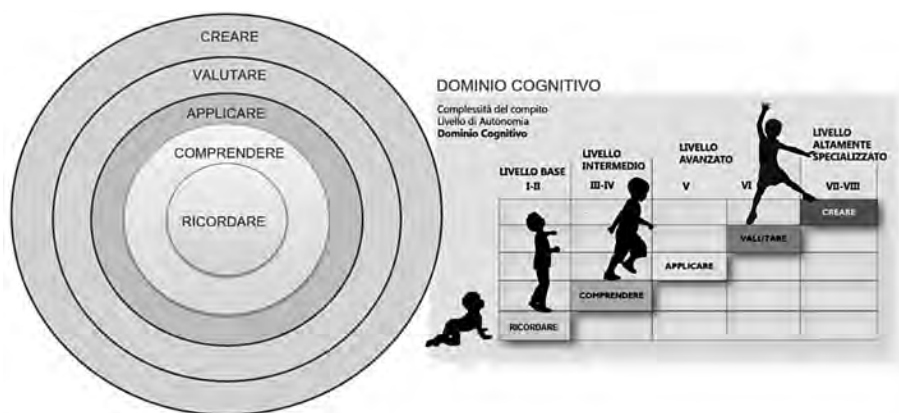


Fig. 1 - DigComp2.1, Livelli di padronanza<sup>26</sup>

Ciascun livello crescente di padronanza rappresenta un gradino in più nell'acquisizione da parte dei cittadini degli aspetti della competenza in base alla sfida cognitiva, alla complessità che possono gestire, e alla loro autonomia nello svolgimento dell'attività.

Inoltre, il documento DigiComp2.1, declinati gli aspetti, individuati i descrittori e i livelli in tre aree di azione (compito, autonomia, dominio cognitivo) fornisce concreti esempi di utilizzo, nonché rubriche personalizzabili. Questi sono tutti contestualizzati all'interno degli scenari in due aree di utilizzo: occupazione e apprendimento e illustrano gli otto livelli di padronanza. Sono stati inclusi scenari per ciascuna area di competenze e area di utilizzo allo scopo di fornire esempi applicabili nel reale.

A oggi, questo documento risulta un eccellente strumento a disposizione dei docenti per lavorare concretamente sia su loro stessi, sia in classe, per lo sviluppo della competenza digitale per tutto l'arco della vita.

### 3.2. MENTEP – Mentoring Technology Enhanced Pedagogy

Per tenere sotto controllo negli anni lo sviluppo della competenza digitale, in maniera specifica come docenti, per vedere a che punto siamo e dove possiamo arrivare, è stato creato MENTEP – Mentoring Technology Enhanced Pedagogy<sup>27</sup> un grande progetto di ricerca europeo coordinato da

26. S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *op. cit.*, trad. it. Agid, p. 13.

27. Per approfondire si rinvia al link [www.indire.it/progetto/mentep](http://www.indire.it/progetto/mentep).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

European Schoolnet (EUN), un consorzio di cui è membro l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

L'obiettivo del progetto è quello di sviluppare in maniera specifica per gli insegnanti (di studenti tra i 12-15 anni) uno strumento di autovalutazione online (Self-Assessment Tool-SAT) così da sperimentare e scoprire le proprie competenze in ambito tecnologico.

Gli insegnanti, una volta registrati nella piattaforma, possono rispondere a domande suddivise per aree quali "Pedagogia digitale", "Uso e produzione di contenuti digitali", "Collaborazione e comunicazione digitale", "Cittadinanza digitale".

Una volta terminato il questionario il docente può vedere attraverso grafici a barre e grafici a radar il proprio livello di competenza (i livelli sono 5: Esordiente, Principiante, Competente, Avanzato, Esperto) così da poter lavorare dove si è più carenti.

Il questionario nel corso degli anni può essere ripetuto per migliorare le proprie performance nelle aree di competenza in cui si è risultato da sviluppare.

Interessante la possibilità di "Confronta con altri", cliccando su questo tasto, è possibile visualizzare il confronto tra i risultati ottenuti e quelli degli insegnanti del proprio paese o di altri paesi europei che hanno compilato l'autovalutazione.

### ***3.3. DigCompEdu: il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori***

Il DigCompEdu<sup>28</sup> è il quadro di riferimento europeo che ha l'obiettivo di definire le competenze digitali specifiche dei docenti e dei formatori.

L'obiettivo del quadro DigCompEdu è quello di fornire un modello coerente che consente ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di competenza pedagogica digitale e di svilupparla ulteriormente. Tale modello non intende sostituire gli strumenti definiti a livello nazionale, bensì arricchirli e ampliarli. Il suo valore aggiunto consiste nel fornire:

- una guida per lo sviluppo di politiche educative a vari livelli;
- un modello concettuale che consenta ai diversi attori del sistema educativo e formativo di creare strumenti concreti, adatti a rispondere ai propri bisogni;
- un linguaggio comune e coerente per promuovere la discussione e lo scambio di buone pratiche;

28. Per approfondire si rinvia al link <http://digcompedu.cnr.it/materialidigcompedu.html>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- un punto di riferimento per gli Stati Membri per validare l'approccio e la completezza dei propri strumenti e quadri di riferimento in questo settore.
- Il quadro individua, quindi, delle aree (precisamente sei) che inquadrano gli ambiti e le situazioni in cui si delinea e articola l'attività professionale dei docenti e dei formatori. Racchiusa in tre macroaree Competenze Professionali/Competenze didattiche/Competenze dello studente, la professionalità del docente si muove e si sposta da un'area all'altra in ogni momento di produzione e di riflessione della propria attività. Potremmo dire che in una sola giornata di lavoro il docente/formatore si trova a muoversi da un'area all'altra continuamente, in alcune attività anche in più aree in una sola azione (Fig. 2).



Fig. 2 - Le competenze del quadro DigCompEdu e le loro interconnessioni<sup>29</sup>

Come strumento di osservazione è stata costruita una rubrica<sup>30</sup> per fornire un dispositivo che possa rendere utilizzabile il documento, affinché sia fruibile, sia come uno strumento di progettazione delle proprie azioni di formazione, sia come riferimento veloce per comprendere, autovalutando le proprie competenze, “dove si è” e “dove si vuole arrivare”.

La rubrica è articolata su sei fogli di un documento Excel, a ciascuno dei quali è dedicata una delle sei aree d'intervento del documento:

1. coinvolgimento e valorizzazione professionale;
2. risorse digitali;

29. S. Bocconi, J. Earp, J., S. Panesi, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), 2018, p. 6.

30. F. Pilotti, *Uno strumento di autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti basato sul quadro di riferimento DigCompEdu*, 2020, [http://digcompedu.cnr.it/LineeGuida\\_DigCompEdu\\_Rubrica\\_Pilotti.pdf](http://digcompedu.cnr.it/LineeGuida_DigCompEdu_Rubrica_Pilotti.pdf) (ultima consultazione settembre 2021).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

3. pratiche di insegnamento e apprendimento;
4. valutazione dell'apprendimento;
5. valorizzazione delle potenzialità degli studenti;
6. favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Ogni foglio è strutturato con uno scaffold che cerca, in una struttura orizzontale, di fornire una visione immediata delle azioni da attivare per raggiungere l'aspetto della competenza da sviluppare nell'area scelta, attraverso la definizione delle singole attività e la decisione del livello di padronanza da ottenere, per i nostri studenti, corsisti, o per noi stessi.

La rubrica è pensata in orizzontale proprio per sottolineare come la fase di progettazione sia strettamente legata alla fase di valutazione, e come i due momenti siano pensati per controllarsi a vicenda; la reciproca influenza si evince dalla possibilità di leggere la rubrica sia da sinistra a destra (valutazione) sia da destra a sinistra (autovalutazione): in tal modo è possibile ricalibrare la fase progettuale nel caso in cui la valutazione effettuata lo richieda. Compilata per una Azione didattica/formativa completa, una volta dichiarati i livelli, può rappresentare anche il “dove voglio arrivare” per definire il livello da certificare/rilasciare nel proprio corso (A1-A2-B1-B2-C1-C2).

### **3.4. Tecnologie, alfabeti digitali e creatività**

Attualmente, la tecnologia dell'informazione, permeata nell'ambiente digitale e virtuale, sviluppa una vera e propria “cultura della partecipazione”<sup>31</sup> e permette di avere più punti di accesso al sapere. La conoscenza degli *alfabeti digitali*<sup>32</sup>, che traducono e consentono di costruire narrazioni, diventa quindi anch'essa un fondamentale dispositivo di accesso all'apprendimento, come un tempo lo era la conoscenza dell'alfabeto della lettoscrittura per i libri.

La capacità di passare da un linguaggio all'altro, da una piattaforma all'altra, seguire un messaggio in più forme, scrivere seguendo percorsi su piattaforme diverse (narrazioni trasmediali)<sup>33</sup>, richiede competenze digitali specifiche.

Anche il non conoscere i nuovi alfabeti e i nuovi formati digitali può, infatti, trasformare la tecnologia in una barriera, e non in un facilitatore.

L'abilità di appropriarsi di oggetti mediali e fonti informative in modo critico (*Judgement*) navigando su differenti piattaforme (*Transmedia navigation*)

31. H. Jenkins *et al.*, *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Reports for the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge-London 2009, p. 14.

32. P.C. Rivoltella, *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*, Scholé, Brescia, 2020.

33. *Ibidem*.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

per farli propri e rimodellarli (*Appropriation*) e disseminare quindi i propri artefatti (*Networking*)<sup>34</sup> presuppone la conoscenza di formati e alfabeti nuovi. Passare da un testo scritto di un *blog*, ad un post su Facebook, ad un Tweet di 140/280 caratteri, ad un *meme* su Instagram, ad una gif animata su Tik tok, ad un *podcast* su Anchor, presuppone la conoscenza di queste piattaforme, dei formati che contengono e del canale preferenziale di comunicazione.

Gli alfabeti digitali sono dei linguaggi, che mettono in forma lessici culturali, ma hanno a che fare anche con i formati e i formati, a loro volta, sono qualcosa di molto vicino alle grammatiche.

Saper raggiungere e produrre artefatti didattici attraverso tutti i formati messi a disposizione dai media permette di raggiungere tutti gli stili cognitivi attraverso canali diversi di comunicazione (immagini, video, audio).

Il docente si trova spesso in classe ad essere colui che ricerca gli strumenti per far posizionare tutti gli studenti sulla stessa linea di partenza. Deve quindi conoscere lo strumento che le nuove tecnologie mettono a disposizione e comprendere i nuovi linguaggi che lo caratterizzano.

La competenza più importante che probabilmente deve possedere è la creatività<sup>35</sup>, per utilizzare gli strumenti didattici trasversalmente così da inventare e immaginare più risvolti di un applicativo affinché lo si trasformi in una opportunità<sup>36</sup>.

Senza conoscenza non vi è competenza ed è per questo che il docente, per sviluppare la competenza digitale e la creatività, deve portare avanti uno studio attento dei nuovi applicativi, ma anche del nuovo linguaggio con cui dialogare “con e per” la tecnologia.

È necessario pertanto sperimentare, provare, fino a controllare i nuovi media affinché, attraverso una rigorosa progettazione, diventino alleati del docente, e facilitatori nei processi di insegnamento-apprendimento.

Il fine è quello di fare la differenza nella vita scolastica e nel progetto di vita dell'alunno con o senza bisogni educativi speciali.

### **3.5. La cassetta degli attrezzi del docente**

La cassetta degli attrezzi di un insegnante deve contenere certamente applicativi mirati al suo lavoro, ma anche una serie di strumenti di base, che evitano di far perdere tempo durante l'uso dei *device*.

34. H. Jenkins, *op. cit.*

35. World Economic Forum, *Soft Skills per il futuro del lavoro*, 2020.

36. M. Ott, F. Pozzi, “Usare le TIC per sviluppare la creatività a scuola: una sfida possibile?”, *Rinnovare la scuola*, vol. 40, Jour, 2009.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Conoscere, ad esempio, strumenti per tagliare un audio, preparare un *video modeling*, trasformare un file da una estensione all'altra, o trasferirlo da un dispositivo ad un altro, possono diventare, se non si hanno le chiavi giuste, grandi ostacoli che scoraggiano nel proseguire con l'uso delle TIC.

Il primo passo è una buona organizzazione, una buona *content curation*, ovvero predisporre un contenitore di tutte le nostre applicazioni, divise per genere, o delle nostre letture e link utili.

È quindi necessario che si raccolga, attraverso strumenti pensati e costruiti per questo, link a materiali utili ad applicativi dedicati per non lasciare al caso e all'oblio quanto trovato in rete.

Uno strumento che abbiamo selezionato è Symbaloo: come esempio è stata creata una pagina che condividiamo, contenente una selezione di strumenti e letture riguardanti i disturbi dello spettro autistico<sup>37</sup>.

Questa piattaforma è il punto di partenza per compiere scelte mirate e sapersi orientare tra le tante informazioni.

È necessario che l'insegnante crei la propria *repository* di contenuti curati per non disperdere tempo ed energie; non è indispensabile che un docente costruisca da zero lezioni o libri, ma deve essere in grado di cercare, trovare, raccogliere ed organizzare in collezioni e/o flussi tutto ciò che è importante per comprendere, approfondire, usare e personalizzare la didattica inclusiva.

Symbaloo è un sito *web*, raggiungibile all'indirizzo [www.symbaloo.com](http://www.symbaloo.com), che raccoglie in pagine chiamate *webmix*, risorse trovate sulla rete e raccolte sotto forma di "piastrelle", detti *tile*, organizzabili a piacere dall'utente. È utilizzabile sia su *laptop* sia su *smartphone* o *tablet*, scaricando le rispettive *App* da *Google Play* (per Android) o *iTunes* (per Apple).

La comodità di tali raccolte è quella di poter essere condivise con i colleghi, così da poter consentire lo scambio tra i docenti di link utili su tematiche diverse per poi unirle.

Un altro esempio utile di buona pratica è dato da AppInventory, sviluppato nel laboratorio di ricerca SASWEB, che ha coinvolto un gruppo molto numeroso di studenti dell'Università degli Studi di Udine<sup>38</sup>.

37. Per approfondimenti si veda [www.symbaloo.com/mix/tecnologieeinclusione](http://www.symbaloo.com/mix/tecnologieeinclusione).

38. I lavori relativi sono visibili all'interno del sito <http://appinventory.uniud.it>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

#### **4. Usabilità ed ausilio: tecnologia assistiva e tecnologia educativa**

Uno strumento accessibile<sup>39</sup>, quindi adattato alle persone che lo fruiscono in modo da rimuovere tutti gli ostacoli che pregiudichino l'autonomia del soggetto che lo usa, non è detto che di conseguenza sia usabile; per usabilità di un prodotto si intende l'efficacia, l'efficienza e la soddisfazione con le quali determinati utenti raggiungono determinati obiettivi in determinati contesti<sup>40</sup>.

L'usabilità, quindi, restituisce il grado di soddisfazione dello strumento scelto e la semplicità; ha intrinseco il concetto di valutazione poiché dipende dalla persona che lo usa, dal contesto, dal setting operativo: quindi l'usabilità dello strumento scelto non è un dato oggettivo, ma può essere valutata soggettivamente (*quello che sto utilizzando è lo strumento giusto nel mio caso, nel mio ambiente? Con meno risorse ho ottenuto il massimo del risultato in meno tempo?*). Essa, pertanto, può essere considerata un termine complementare ad accessibilità: questi due concetti devono viaggiare insieme per far funzionare il tutto.

L'ausilio, invece, è un "facilitatore ambientale", un mediatore. Lo standard internazionale<sup>41</sup> ISO 9999 definisce l'ausilio come «qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità per finalità di:

1. miglioramento della partecipazione;
2. protezione, sostegno, sviluppo, controllo o sostituzione di strutture corporee, funzioni corporee o attività;
3. prevenzione di menomazioni, limitazioni nelle attività, o ostacoli alla partecipazione»<sup>42</sup>.

L'ausilio è una tecnologia, è un essere-tra il nostro allievo con un deficit e il bisogno; rappresenta la tecnologia assistiva, che ha come obiettivo quello di migliorare l'autonomia, avendo come protagonista la persona con bisogni speciali. Pensiamo, ad esempio, a una carrozzina per una persona con difficoltà motoria, a un apparecchio acustico per una persona sorda o

39. Cfr. paragrafo 3.2.

40. ISO 9241, *Ergonomic requirements for office work with visual display*, Part 11.

41. Da Treccani: *International Standards Organization*, organizzazione internazionale non governativa con sede a Ginevra. Fondata nel 1946, persegue lo sviluppo della standardizzazione, stabilendo norme comuni per la costruzione dei manufatti e per le caratteristiche qualitative delle merci, al fine di agevolare gli scambi internazionali di beni e servizi e la mutua cooperazione in campo economico, culturale, scientifico e tecnologico.

42. Sul concetto di ausilio, Renzo Andrich, Portale SIVA - <http://portale.siva.it>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

con ipoacusia, oppure a un software di *speech recognition*<sup>43</sup> che consente ad un cieco o ipovedente di scrivere senza una tastiera.

Nel riprendere la metafora iniziale di utente e suggeritore, si immagini un allievo con disabilità sensoriale (vista) in una classe che sta leggendo un testo, comprendiamo come il “suggeritore” possa essere un libro per un cieco o ipovedente. Come insegnante (o genitore, o centro ausili) sarà necessario scegliere un ausilio che renda accessibile la lettura (ad esempio per ipovedenti uno zoom o per i ciechi un podcast-audio); in questo caso si parla di una tecnologia di primo ordine<sup>44</sup>, che noi definiremmo tecnologia assistiva.

Nel momento in cui l'allievo con limitata funzionalità sensoriale (vista) deve apprendere ciò che è scritto nel libro (per es. i verbi intransitivi e transitivi) ecco che abbiamo bisogno di tecnologie educative (tecnologie di secondo ordine), di un sussidio didattico, costruito anche dall'azione didattica dell'insegnante, che si pone tra l'ausilio e il nostro allievo con disabilità (ad esempio il docente realizza un esercizio dove attraverso uno strumento didattico quale *Makey Makey*<sup>45</sup> ottiene un'interazione sonora con la quale l'allievo può rispondere attraverso un movimento con la mano).

Riassumendo, l'accessibilità nel contesto scolastico è il primo passo, quello che crea l'ambiente spaziale o l'ambiente di apprendimento per tutti i nostri studenti, eliminando le barriere e scegliendo gli ausili appropriati. L'usabilità, strettamente legata alla scelta del sussidio e della metodologia didattica adottata, si espliciterà in termini di obiettivi di apprendimento da raggiungere e di sviluppo di competenze.

A scuola si ha bisogno sia di ausili (tecnologie assistive) sia di sussidi didattici (tecnologie educative): i primi perseguono come obiettivo l'autonomia dell'allievo, mettendolo nella condizione di agire, mentre i secondi hanno come protagonista le azioni progettuali dell'insegnante e come obiettivo il raggiungimento dei traguardi di competenza dell'allievo.

#### **4.1. Come scegliere un ausilio**

Per sua definizione, l'ausilio è uno strumento o un prodotto che nasce da un bisogno, e che potrebbe anche essere elaborato, progettato e costruito in casa o in classe, per facilitare le attività umane e la partecipazione alla

43. Per un esempio di software di Speech Recognition cfr. <https://dictation.io/speech>.

44. Qui ci concediamo una licenza sul concetto di Floridi (L. Floridi, *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano, 2017) in quanto il libro è di per sé una tecnologia e non un elemento della natura.

45. Per informazioni su questo strumento cfr. <https://makeymakey.com>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

vita sociale in quanto, come ci dice il modello ICF, l'efficacia di una tecnica o di uno strumento non è determinata da proprietà intrinseche, ma da valori d'uso personali e contestuali<sup>46</sup>. Immaginiamo, in questo senso, un'attività a scuola attraverso una stampante 3D con la classe per la costruzione di ausili mirati a eliminare barriere per un compagno con disabilità (costruzione di un supporto per tenere le carte da gioco, un tutore per sostenere le dita nell'uso di apparecchiature touch-screen, sostegno per sollevare le posate, ecc.).

Nel giugno del 2020, il Ministero dell'Istruzione, Direzione generale per lo studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico, ha reso disponibili due nuovi strumenti per facilitare l'acquisto e l'uso di tecnologie assistive e sussidi didattici:

- la piattaforma “Anagrafe Nazionale degli Strumenti e degli Ausili Didattici”<sup>47</sup>, che ha consentito di digitalizzare le procedure amministrative del processo di acquisto e gestione degli ausili didattici. Nella piattaforma, repository di tutti i bandi tematici pubblicati, gli utenti quali CTS, USR, scuole, una volta fatto l'accesso, possono presentare le domande relative ai progetti;
- il portale e-learning “Gli snodi dell'inclusione”<sup>48</sup>, accessibile dal SIDI, offre a tutto il personale scolastico un percorso di formazione suddiviso in tre aree:
  - Corso A - Introduzione alle tecnologie assistive per l'inclusione.
  - Corso B - I principi e gli strumenti per una partecipazione efficace al bando (ex art. 7 c. 3 D.Lgs. 63/2017).
  - Corso C - Criteri e indirizzi per un'individuazione appropriata delle tecnologie assistive.

La scelta dell'ausilio è un compito che spesso la scuola si trova ad affrontare, per la quale risulta fondamentale capire e conoscere quali opportunità esistano in commercio per la disabilità e dove possano essere trovati.

Lo Standard ISO classifica gli ausili in dodici classi, che a loro volta sono articolate in sottoclassi e divisioni:

- 04 - ausili per l'assistenza di funzioni corporee;
- 05 - ausili per l'esercizio di abilità;
- 06 - ortesi e protesi;
- 09 - ausili per la cura e la protezione personale;
- 12 - ausili per la mobilità personale;

46. N. Gencarelli, *Ausili Fai da Te, Creare e adattare oggetti e strumenti tecnologici per la disabilità*, Erickson, Trento, 2012.

47. Per approfondimenti si veda <https://ausilididattici.indire.it>.

48. Per approfondimenti si veda <https://inclusione.indire.it>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- 15 - ausili per la cura della casa;
- 18 - mobilia e adattamenti per la casa o altri ambienti;
- 22 - ausili per la comunicazione e la gestione dell'informazione;
- 24 - ausili per manovrare oggetti o dispositivi;
- 27 - ausili per il miglioramento delle condizioni ambientali;
- 28 - ausili per l'ambito lavorativo e la formazione professionale;
- 30 - ausili per le attività ricreative.

Un Portale di ricerca ausili completo e di facile consultazione è il Portale SIVA<sup>49</sup>, sito indipendente da ogni interesse commerciale, nato nel 2003 con lo scopo di raccogliere l'intera Banca Dati che da più di 20 anni porta avanti e cura il Servizio Informazioni e Valutazione Ausili (SIVA) della Fondazione Don Gnocchi.

Il portale è un servizio pubblico di informazione su tutto ciò che la tecnologia può oggi offrire al servizio di una migliore autonomia, qualità di vita e partecipazione delle persone con disabilità, o anche delle persone anziane che incontrano difficoltà nelle attività della vita quotidiana.

È caratterizzato da aree di ricerca quali:

- ausili: prodotti disponibili sul mercato di ausilio alle persone con disabilità, con scheda tecnica, immagini, indicazione delle aziende produttrici e distributrici, e ulteriore documentazione utile;
- aziende: informazioni sulle aziende produttrici, distributrici e rivenditrici degli ausili recensiti;
- centri: strutture in ambito nazionale e internazionale in grado di offrire informazione e consulenza nella scelta degli ausili;
- idee: suggerimenti e spunti per risolvere tipici problemi della vita quotidiana;
- biblioteca: lavori scientifici, manuali, strumenti di lavoro, esperienze di uso di ausili, tesi di Corsi di Laurea e di Perfezionamento ecc.

Ricercando nella banca dati una parola o una locuzione chiave (es. *Ausili per suonare e comporre musica*) è possibile accedere ad una vasta quantità di ausili che, sin dalla loro ricerca, possono far nascere idee per attività inclusive.

Integrato nella rete vi è il portale EASTIN<sup>50</sup>, la rete europea di informazione sugli ausili, in grado di offrire panoramiche su quanto presente sul mercato mondiale. EASTIN consente di ricercare su tutto il mercato internazionale e di consultarne i dati in molte lingue. Aggrega infatti in un unico Portale informazioni provenienti da tutti i più importanti portali pubblici nazionali sugli ausili.

49. Per approfondimenti si veda <http://portale.siva.it>.

50. Per approfondimenti si veda [www.eastin.eu/it-it/whatIsEastin/index](http://www.eastin.eu/it-it/whatIsEastin/index).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **4.2. Tecnologie per la didattica, come scegliere un sussidio didattico: il portale Essediquadro**

I sussidi tecnologici didattici presenti in rete sono molteplici, ma una piattaforma dedicata curata per l'inclusione, che documenta e orienta sulle tecnologie didattiche è Essediquadro<sup>51</sup>, sviluppata dall'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), in convenzione con il Ministero dell'Istruzione a partire dall'anno 1999 e dal 2013 con INDIRE. La piattaforma ha una Banca dati di oltre 4000 prodotti software utilizzabili nella didattica, ma è anche uno strumento tramite il quale i docenti possono informarsi ed aggiornarsi. La sua struttura e progettazione la rende probabilmente la migliore repository di tecnologie educative presente in rete, recensite e catalogate.

La piattaforma dispone di una banca dati che raccoglie una quantità selezionata e recensita di tecnologie educative in ottica inclusiva<sup>52</sup>, fruibile in maniera libera e attraverso una interessantissima *Ricerca Strutturata*, da cui si può cercare ciò che serve attraverso il titolo, l'anno, il livello scolare, la materia, il tipo di risorsa, il tipo di dispositivo, ma soprattutto attraverso il ricorso a filtri quali *accessibile ed usabile* (Fig. 3).

Ulteriori filtri per la ricerca sono:

- valutazione di conformità alla Legge 4/2004<sup>53</sup>;
- accessibilità testata sul campo.

All'interno delle risorse sono presenti prodotti open source di So.Di. Linux<sup>54</sup>, basato su software libero progettato e allestito per una didattica inclusiva dal CNR stesso.

Inoltre, nell'area "approfondimenti" sono raggiungibili recensioni sulle tecnologie presenti nella banca dati, che pongono attenzione sia alla disabilità sia ai disturbi dell'apprendimento, raggiungibili attraverso il filtro "Focus inclusione".

51. Per approfondimenti si veda <https://sd2.itd.cnr.it>.

52. L. Ferlino, M. Ott, G. Trentin, *Didattica e disabilità: quale software?*, Franco-Angeli, Milano, 1996. S. Bocconi, S. Dini, L. Ferlino, "ICT Educational Tools and Visually Impaired Students: Different Answers to Different Accessibility Needs", *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services*, 2007.

53. Decreto Ministeriale 8 luglio 2005, *Requisiti tecnici e i diversi livelli per l'accessibilità agli strumenti informatici*, Allegato D.

54. So.Di.Linux è un progetto dell'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR finalizzato alla realizzazione e alla diffusione di una serie di strumenti didattici Open Source nel mondo della scuola, al link <https://sodilinux.itd.cnr.it/>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

<b>Accessibile in presenza di:</b>	<b>Usabile con dispositivi “speciali”:</b>
a) Difficoltà non specifiche di apprendimento b) Disabilità cognitiva c) Disabilità motoria d) Disabilità visiva e) Disabilità uditiva f) Disturbi della comunicazione g) Disturbo specifico di apprendimento	h) Tutti i) Barra Braille j) Interruttore k) Joystick l) Penna ottica m) Riconoscitori di voce n) Scanner immagini o) Scansione manuale o automatica p) Sintesi vocale q) Stampante Braille r) Tastiera speciale s) Tavoleta tattile t) Touch screen u) Trackball

*Fig. 3 - Filtri del “Focus inclusione” presenti nella “Banca dati” del portale Esse-diquadro per ricercare e scegliere l'applicativo da utilizzare in classe*

Nella Piattaforma è presente anche un'ampia area di “formazione” qualificata e certificata sui temi tecnologie e inclusione, gratuita e realizzata dall'Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche, dal CTS di Genova e dal Liceo Classico e Linguistico C. Colombo di Genova, nell'ambito di progetti approvati dal Ministero dell'Istruzione o dall'Ufficio Scolastico Regionale della Liguria.

### **4.3. Fare rete a scuola e nel territorio: il ruolo dei CTS**

È di fondamentale importanza per una scuola avvalersi per la programmazione e il supporto della didattica speciale di partner qualificati nel territorio quali sono i Centri di Supporto Territoriale (CTS).

I Centri territoriali di supporto di cui alla Direttiva 27 dicembre 2012, punto 2.1, al momento sono 102 e sono stati individuati dagli Uffici Scolastici Regionali fra le scuole con maggiore e consolidata esperienza nel campo dei sussidi didattici per gli alunni con disabilità, al fine di fornire ausili e software in comodato d'uso agli alunni e agli studenti, sulla base delle richieste e delle loro necessità, nonché di fornire informazione e consulenza agli operatori scolastici e alle famiglie sull'uso delle tecnologie assistive, sulla base delle esigenze delle scuole e dell'utenza. Hanno sede nelle Scuole Polo e vi operano almeno due docenti specializzati nel campo



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

delle nuove tecnologie per la didattica inclusiva. Gli operatori dei centri hanno seguito percorsi specifici di formazione sulle nuove tecnologie per la disabilità.

Il Decreto Legislativo n. 66 del 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, prevede la costituzione di Scuole Polo a livello di Ambito, che svolgano azioni di supporto e consulenza con le reti del territorio per la promozione di ricerca, sperimentazione e sviluppo di metodologie nonché uso di strumenti didattici per l'inclusione.

Gli scopi dei CTS sono:

- informare i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali;
- organizzare iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui bisogni educativi speciali, nonché nell'ambito delle tecnologie;
- attivare iniziative di formazione anche in rete con altri Centri Territoriali di Supporto, in collaborazione con altri organismi.

È fondamentale in tutti gli ambiti, ma in particolare quello della disabilità, fare rete e avvalersi del supporto di specialisti con esperienza che facciano risparmiare tempo ed errori, che incidano sulla qualità di apprendimento e anche di vita scolastica di un allievo con disabilità.

I CTS hanno un ruolo fondamentale nella crescita e nel supporto del docente specializzato e non solo, della scuola che ne fa richiesta, coadiuvandole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso; infatti, una volta scelto l'ausilio, viene erogata alla scuola una specifica formazione e consulenza sull'uso dello stesso.

La consulenza offerta dai Centri non riguarda solo la scelta dell'ausilio più appropriato per l'alunno, ma anche l'azione didattica da attuare, sia nel percorso di apprendimento dell'allievo con bisogni educativi speciali che utilizza le tecnologie in classe, sia nelle modalità di collaborazione con la famiglia e di facilitazione delle attività di studio a casa.

Un accordo quadro triennale tra il Ministero dell'Istruzione e il Gruppo di lavoro Centri Ausili informatici (GLIC) del 2019, per favorire l'inclusione degli studenti attraverso l'uso delle tecnologie assistive, ha previsto anche la collaborazione con i CTS delle varie regioni d'Italia e i Centri della rete GLIC. La rete GLIC è una rete di Centri italiani di riferimento nel settore degli ausili informatici ed elettronici per la disabilità, formata da realtà pubbliche o private, senza fini commerciali, con competenze specialistiche finalizzate alla proposta di ausili e soluzioni per la qualità della vita della persona.

Gli operatori del GLIC, quindi, assistono i docenti e le famiglie in situazione, e le accompagnano nella scelta dell'ausilio o delle tecnologie assistive o didattiche all'interno dei CTS con i quali collaborano.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Bibliografia

- Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R., *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain, David McKay Company, New York, 1956.
- Bocconi S., Dini S., Ferlino L., "ICT Educational Tools and Visually Impaired Students: Different Answers to Different Accessibility Needs", in *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services*, 2007.
- Bonaïuti G., *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.
- Calvani A., *Come fare una lezione efficace*, Carocci, Roma, 2014.
- Calvani A., *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma, 2018.
- Calvani A., *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*, Carocci, Roma, 2020.
- Calvani A., Trincherò R., *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma, 2019.
- Calvani A., Vivanet G., "Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell'Evidence Based Education?", *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 2014, pp. 311-39.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, European Commission's Joint Research Centre, Luxembourg, 2017, trad. it. Agid accessibile al link [www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-\\_ita.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-_ita.pdf).
- Commissione interministeriale sullo sviluppo e l'impiego delle tecnologie dell'informazione per le categorie deboli, *Libro Bianco: Tecnologie per la disabilità*, 2003.
- Cottini L. (a cura di), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*, Giunti, Firenze, 2019.
- Eurydice, *Information and Communication Technology in European Education Systems*, 2001.
- Eurydice, *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*, 2004.
- Eurydice, *Education on Online Safety in Schools in Europe*, 2010.
- Eurydice, *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa*, 2011.
- Floridi L., *La quarta rivoluzione: come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- Ferlino L., Ott M., Trentin G., *Didattica e disabilità: quale software?*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Gencarelli N., *Ausili Fai da Te, Creare e adattare oggetti e strumenti tecnologici per la disabilità*, Erickson, Trento, 2012.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Jenkins H. *et al.*, *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Reports for the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge-London, 2009.

Legge 9 gennaio 2004, n. 4 (Legge Stanca), *Disposizioni per favorire e semplificare l'accesso degli utenti e, in particolare, delle persone con disabilità agli strumenti informatici*.

McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano, 1967.

Ministero dell'Istruzione, Decreto Direttoriale n. 1400 del 25 settembre 2019, *Revisione dell'istruzione professionale ai sensi del D.Lgs. n. 61 del 2017*.

Ministero dell'Istruzione, D.M. n. 211 del 7 ottobre 2010, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*.

Ministero dell'Istruzione, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Organizzazione mondiale della Sanità (OMS), *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione per bambini e per adolescenti, Erickson, Trento, 2007.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *Risoluzione sulle tecnologie assistive*, 26 maggio 2018 al link (ultima consultazione settembre 2021) [www.retecaad.it/sites/default/files/OMS\\_Resolution\\_26\\_05\\_2018\\_AssistiveTechnology.pdf](http://www.retecaad.it/sites/default/files/OMS_Resolution_26_05_2018_AssistiveTechnology.pdf).

Ott M., Pozzi F., "Usare le TIC per sviluppare la creatività a scuola: una sfida possibile?", *Rinnovare la scuola*, vol. 40, Jour, 2009.

Pilotti F., *Uno strumento di autoriflessione sulla competenza digitale degli insegnanti basato sul quadro di riferimento DigCompEdu*, DigCompEdu, Selfie for teachers, 2020, disponibile al link [http://digcompedu.cnr.it/LineeGuida\\_DigCompEdu\\_Rubrica\\_Pilotti.pdf](http://digcompedu.cnr.it/LineeGuida_DigCompEdu_Rubrica_Pilotti.pdf).

Raccomandazione del Consiglio europeo per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Rivoltella P. C., *Nuovi alfabeti. Educazione e cultura nella società post-mediale*, Scholé, Brescia, 2020.

Rizzo A., Pilotti F., Traversetti M., "Didattica inclusiva a distanza: scuola ed università insieme per affrontare l'emergenza Covid-19", in Carbone V., Carrus G., Pompeo F., Zizioli E., *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, Roma Tre Press, Roma, 2021, pp. 139-150.

Robinson K., *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*, Erickson, Trento, 2017.

Rogers C., *La terapia Centrata sul Cliente*, Giunti, Firenze, 1951.

Taddeo G., Cicognini M.E., Parigi L., Blamire R., *Certification of teachers' digital competence. Current approaches and future opportunities*, INDIRE, 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Trentin G., “Tecnologie e inclusione: come far di necessità virtù”, in Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Torino, 2019.

Vivanet G., “Tecnologie per apprendere. Quali e come utilizzarle”, in Bonaiuti G. *et al.*, *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata sulle evidenze*, Carocci, Roma, 2017.

WEF-World Economic Forum, *Soft Skills per il futuro del lavoro*, Geneva, 2020.

World Wide Web Consortium (W3C), *Web Content Accessibility Guidelines, Recommendation 05* giugno 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## **4. Costruire una scuola su misura: dalla progettazione alla valutazione di azioni di didattica inclusiva**

Il presente capitolo nasce dall'intensa attività delle autrici nell'ambito della formazione degli insegnanti e persegue l'obiettivo di fornire un supporto nelle fasi che conducono all'elaborazione di processi di insegnamento-apprendimento mirati e significativi. Il contributo è suddiviso pertanto in quattro parti, che trattano i seguenti aspetti: le competenze dell'insegnante, considerate alla luce dei contributi teorici illustrati nei capitoli precedenti; l'osservazione degli allievi, intesa come una parte fondamentale della progettazione che, in quanto tale, necessita di azioni mirate e intenzionali; la progettazione di un'unità di apprendimento, che rappresenta il luogo nel quale applicare, sulla base di quanto rilevato nella fase precedente, conoscenze, strategie e metodologie varie, in vista del raggiungimento degli obiettivi prefissati e, infine, la predisposizione da parte dei docenti di attività valutative e autovalutative, intese come spazi nei quali riflettere sulle scelte e sui risultati raggiunti, osservati in termini sia di risultato, sia, aspetto a nostro avviso ben più importante, di processo.

L'ultimo paragrafo, invece, intende offrire una guida per la costruzione di Unità didattiche di apprendimento, secondo quanto indicato dalle norme di riferimento di ciascun ordine e grado di scuola e delle Raccomandazioni europee del 2018.

### **1. L'insegnante come educatore emozionale: costruire le competenze per una scuola inclusiva**

di *Maria Buccolo*

Da quanto è emerso nei precedenti capitoli, ci troviamo davanti ad una nuova cultura educativa che punta sulle conoscenze come necessità per tutti, come una risorsa che garantisca il successo formativo di ognuno.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Muoversi in tale ottica, vuol dire mettere al centro i concetti fondamentali che hanno caratterizzato l'educazione inclusiva<sup>1</sup> e che hanno favorito i processi di apprendimento e la partecipazione dagli interventi educativi sulla relazione ed il clima di classe, alle strategie didattiche specifiche alle tecnologie. Per migliorare sul piano dell'inclusione e sulla lettura dei bisogni in un contesto educativo come la scuola, è necessario focalizzarsi sulla figura dell'insegnante<sup>2</sup>, sulla sua formazione professionale e sulla sua maggiore autoconsapevolezza sul piano emotivo. L'insegnante, inteso come educatore emozionale «è il professionista della crescita educativa che ha a che fare con "l'altro in formazione" e deve tenere in seria considerazione il peso e l'incidenza degli aspetti relazionali nei processi formativi, così come deve essere sostenuto nell'elaborazione della propria paura, angoscia, bisogno di dipendenza, incertezza, costitutive della natura umana»<sup>3</sup>. Inoltre, rappresenta un punto di riferimento per gli allievi, al fine di migliorare la gestione e le dinamiche di classe e favorire lo sviluppo del benessere relazionale. Imparare a leggere le dinamiche relazionali è ormai diventata una competenza relazionale, considerata parte costitutiva della professionalità<sup>4</sup>. Questo porta, dunque, a ripensare l'identità dell'insegnante all'interno della complessità sociale<sup>5</sup>, dove il forte grado di contingenza esclude la possibilità di azioni precostituite. Richiede, cioè, la capacità di agire in un contesto partecipativo flessibile, con diversi gradi di complessità e con differenti soggetti sociali coinvolti nell'esercizio di condividere l'interpretazione dei problemi incontrati. Il profilo professionale dell'insegnante muta in rapporto alle trasformazioni educative socio-culturali che si trova a vivere<sup>6</sup>, soprattutto in questo momento storico, dove cambia anche il rapporto che ha con il significato attribuito ai problemi e all'azione educativa ideata per affrontarli, trovandosi a vivere e ad agire davanti a situazioni inedite ed impreviste. L'imprevedibilità come afferma Calaprice<sup>7</sup>, appartiene alla vita

1. A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

2. Il riferimento è relativo alla figurale generale dell'insegnante sia curriculare sia specializzato nel sostegno.

3. M. Buccolo, *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019, p. 47.

4. M.G. Riva, *Il Lavoro pedagogico. Ricerca di significati e ascolto delle emozioni*, Guerini, Milano, 2004, p. 160.

5. E. Morin, *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

6. M. Buccolo, V. Ferro Allodola, S. Mongili, "Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa", *LLL*, 16/35, 2020, pp. 372-398.

7. S. Calaprice, *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

e alle esperienze di ogni soggetto umano e non può essere sottovalutata all'interno dei processi educativi, poiché, non tutto può essere sotto il controllo dell'uomo. Lo stesso Morin si esprime sull'imprevedibilità della vita e pone al centro tra le figure più esposte all'infezione da Covid-19 insieme al personale sanitario i docenti di ogni ordine e grado scolastico che senza soluzione di continuità, nel pieno della Pandemia si sono rivelati non tanto dei funzionari o dei professionisti, ma dei "missionari"<sup>8</sup> dedicando il loro tempo alla cura e alla relazione con gli altri. L'educazione all'imprevedibile è dunque ciò che la pedagogia negli ultimi anni ha inserito nel suo processo epistemologico evolutivo, che contiene tra i suoi saperi anche pratiche che, attraverso processi riflessivi e trasformativi<sup>9</sup>, accompagnano soggetti e comunità a superare situazioni nuove, fatte di esperienze imprevedibili ed inaspettate<sup>10</sup>.

Per fronteggiare queste situazioni incerte, viene chiesto agli insegnanti di essere allo stesso tempo dei ricercatori in grado di individuare le relazioni tra ogni fenomeno, applicando procedure e strategie personalizzate. In questa prospettiva, l'insegnante impara "facendosi educare", con uno sguardo capace di sentire con l'altro e sentirsene responsabile. Tra i bisogni principali emerge, dunque, la necessità dell'ascolto della vita emotiva ed affettiva, considerata, storicamente, come connaturata all'esperienza umana e, perciò, non ritenuta da includere in una formazione specifica e tanto meno come oggetto di studio scientifico. Oggi, grazie soprattutto agli studi neuro-scientifici<sup>11</sup>, viene fortemente evidenziata la necessità di cambiare ottica e comprendere che gli insegnanti, nel loro percorso professionale, devono essere formati anche alla vita emotiva, andando oltre l'esperienza esistenziale<sup>12</sup>. Tale necessità mira alla costruzione di capacità auto-riflessive<sup>13</sup>, anche rispetto alle problematiche e alle difficoltà che costituiscono l'esperienza emotiva delle diverse soggettività. In un contesto educativo come la scuola, infatti, avvengono molteplici processi, in cui si amalgamano

8. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, p. 35.

9. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

10. S. Calaprice, *op. cit.*

11. A.R. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996; J. LeDoux, *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.

12. V. Iori (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.

13. D.A. Schön, *op. cit.*, 2006.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

dinamiche emotive e cognitive, rappresentazioni sociali e culturali, modelli pedagogici, stili educativi, azioni, intenzionalità, decisioni, scelte, osservazioni, analisi e interpretazioni, i cui risvolti professionali e sociali sono – a loro volta – complessi e diversificati. Per tali motivazioni l'insegnante deve essere, dunque, formato a saper leggere, decodificare e gestire queste complesse dinamiche.

Le caratteristiche emotive dei soggetti maturano attraverso lo scambio relazionale, affettivo, corporeo e educativo con la famiglia e con gli ambienti di appartenenza, man mano che esse si diversificano nel corso della crescita<sup>14</sup>. Pertanto, fatte queste considerazioni, la formazione degli insegnanti oggi deve comprendere molteplici saperi, da quello pedagogico e psicologico, a quello sociologico a quello legislativo, a quello igienico-medico-sanitario, a quello dei saperi pratici legati all'esercizio della professione. La formazione pedagogica individua le cornici concettuali di riferimento che permettono di inquadrare i problemi e i temi educativi, così come di saper porre le domande di senso e di correlazione tra i vari contributi disciplinari che concorrono alla formazione dell'insegnante.

Per essere in grado di ascoltare e comprendere a fondo i bisogni e i problemi degli altri, occorre aver imparato a conoscere la propria vita emotiva: non c'è altra via perché un'insegnante a scuola possa svolgere il proprio lavoro con competenza, efficacia e responsabilità. La conoscenza della storia personale e professionale<sup>15</sup> e conseguentemente tutte le dinamiche che l'hanno costruita, devono essere ormai al centro della formazione della professionalità docente, tracciandone in modo netto la sua identità. Una professionalità educativa così teoricamente definita, con ruoli e funzioni socio-culturali, si traduce nella persona che interpreta l'atto educativo in capacità di fare, in competenze e modalità di intervento, i cui contenuti si presentano diversificati e molteplici e in costante evoluzione. In altre parole, ci riferiamo al “sapere” dell'insegnante nella concezione integrata che vede insieme il “sapere, saper essere, saper fare” come un complesso di conoscenze e competenze.

Per “sapere” si intendono quelle competenze teoriche che comprendono la formazione di base, l'aggiornamento professionale e la formazione permanente; i contenuti che caratterizzano questi strumenti formativi approfondiscono i vari ambiti disciplinari del discorso educativo che nella realtà si intrecciano e si coadiuvano nello studio della pedagogia, didattica,

14. M. Buccolo, *op. cit.*

15. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, igiene e medicina ecc. Il “saper essere” si riferisce paradossalmente e per certi aspetti a un ruolo costituito da comportamenti quali il buon senso, la comprensione, la pazienza e la vicinanza emotiva. Il “saper fare” si concretizza nel lavoro quotidiano dell'insegnante come messa in campo di conoscenze, metodologie e tecniche relative alle scienze dell'educazione, nella riflessione e costruzione di un progetto che contenga specifiche azioni didattiche per il raggiungimento di obiettivi legati allo sviluppo delle competenze. Nella pratica quotidiana, una struttura educativa e formativa come la scuola diventa un sistema complesso di relazioni in cui interagiscono più soggetti con esigenze diverse; in questa realtà, il “saper fare” si identifica con il “sapere interagire” con allievi, genitori, colleghi e collaboratori presenti a scuola, agenzie educative sociali e culturali e altre istituzioni presenti sul territorio e proporre loro un modello di interazione volto a favorire un dialogo costruttivo. Una delle sfide più significative che caratterizzano la visione moderna dell'insegnante è proprio quella di saper interpretare in maniera costante ed inter-attiva i tre ambiti che compongono le competenze e cioè il sapere, il saper essere e il saper fare e aggiungere una quarta via che è il saper rappresentare che è legato alla capacità di credere in se stessi ed “avere fiducia” nelle proprie competenze.

A tal proposito, è utile ricordare che una particolare attenzione sulle competenze legate allo sviluppo personale e sociale la ritroviamo nell'“European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence”, noto come LifeComp<sup>16</sup>.

Tab. 1 - Aree e competenze del Lifecomp 2020

Area	Competenze
Personale	1. Autoregolazione ( <i>Self-regulation</i> ): consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti.
	2. Flessibilità ( <i>Flexibility</i> ): capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide.
	3. Benessere ( <i>Wellbeing</i> ): ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile.

16. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 1 - Segue

<b>Sociale</b>	4. Empatia ( <i>Empathy</i> ): la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate.
	5. Comunicazione ( <i>Communication</i> ): utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto.
	6. Collaborazione ( <i>Collaboration</i> ): impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri.
<b>Imparare ad imparare</b>	7. Mentalità di crescita ( <i>Growth mindset</i> ): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente.
	8. Pensiero critico ( <i>Critical thinking</i> ): capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative.
	9. Gestione dell'apprendimento ( <i>Managing learning</i> ): pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Creato nel 2020, esso offre un quadro concettuale di tre aree “Personal, sociali e imparare ad imparare” ciascuna ripartita, a sua volta, in tre competenze. Si tratta di competenze applicabili anche alla professionalità docente, che possono aiutare le persone a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella loro vita personale e professionale in un mondo in continua evoluzione. Il LifeComp come si può vedere nella tabella 1, è composto da tre descrittori e nove competenze, rappresenta un quadro concettuale di riferimento che può essere utilizzato come base per lo sviluppo di curricula e attività di apprendimento che promuovono lo sviluppo personale, sociale e l'imparare ad imparare.

Il LifeComp è uno strumento di natura flessibile che può essere adattato a diversi contesti di educazione formale, non formale e informale per contribuire all'acquisizione delle competenze relative alle tre aree di riferimento. Tuttavia, come si può vedere nella figura 1 dell'albero delle interconnessioni tra competenze, viene adottata una prospettiva “olistica” che comprende l'interdipendenza tra gli elementi del framework come un “ecosistema complesso”. Infatti, la competenza chiave comprende elementi con profili e caratteristiche differenti. Ad esempio, alcuni si concentrano

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

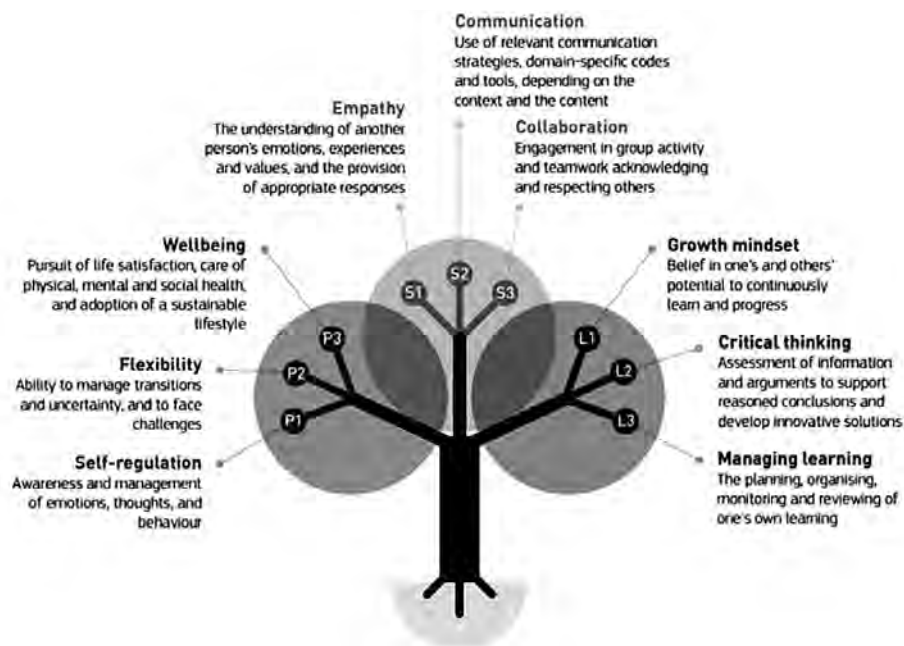


Fig. 1 - Lifecomp<sup>17</sup> e le interconnessioni tra competenze

sugli atteggiamenti come disposizioni e orientamenti per l'azione; altri rappresentano una gamma di competenze. Per far fronte a una data situazione, gli individui attivano una gamma di competenze che variano a seconda delle esigenze del momento. Tutte le competenze incluse nel LifeComp sono quindi ugualmente rilevanti, necessarie, interconnesse e dovrebbero essere trattate come parti di un tutto. Secondo i ricercatori e gli studiosi che hanno progettato questo quadro di riferimento, le competenze LifeComp possono essere insegnate trasversalmente nelle discipline dalla scuola primaria in continuità con le attività già sviluppate nella scuola dell'infanzia e possono essere apprese anche in modo spontaneo attraverso esperienze extrascolastiche significative. Dunque, a scuola è possibile conoscere le proprie emozioni e saperle gestire, diventare empatici in un contesto sociale e sviluppare pensiero critico. Queste abilità sono fondamentali affinché le persone siano in grado autonomamente di costruire e determinare i percorsi professionali e il proprio benessere. Nel LifeComp, quindi, la

17. A. Sala, Y. Punie, V. Garkov, M. Cabrera Giraldez, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

consapevolezza sulle proprie potenzialità e la competenza emotiva rappresentano delle abilità determinanti per lo sviluppo del benessere psico-fisico e sociale e consentono di riconoscere nelle esperienze emozionali e negli stati affettivi l'importante ruolo che questi ricoprono nella maturazione del soggetto. Altre ricerche hanno messo in luce come l'intelligenza emotiva sia determinante per il successo scolastico, riduca i comportamenti aggressivi, incida sulla realizzazione nella vita lavorativa e migliori le competenze personali e sociali. La scuola rappresenta, dunque, un luogo privilegiato in cui si può far esperienza sulle emozioni per contribuire alla prevenzione di comportamenti aggressivi, marginali e devianti.

In tal senso, oggi più che mai gli insegnanti sono chiamati a riconoscere negli allievi le problematiche legate ai conflitti e ai disagi esistenziali e ad intervenire con azioni didattiche che favoriscano lo sviluppo di competenze atte alla gestione delle emozioni.

Alla luce di quanto detto sin ora, in una scuola che è caratterizzata sempre più dai bisogni speciali di ciascun allievo, emerge chiara la centralità dell'educazione emotiva nel profilo dell'insegnante come la necessità di mettersi in ascolto e progettare percorsi educativi sempre più mirati. Questo porta ad un ripensamento e ad una revisione della formazione degli insegnanti per definire un nuovo livello di professionalità e, dunque, una professionalità di qualità<sup>18</sup>. L'insegnante oggi, dunque, rappresenta l'attore al centro del processo formativo, con le sue conoscenze, competenze ed abilità utili a progettare azioni costruite sui reali bisogni degli allievi. In un contesto scolastico così complesso e pieno di bisogni speciali nasce la necessità di realizzare percorsi di apprendimento "su misura" e occorrono da parte dell'insegnante molte conoscenze, abilità e competenze che pongono al centro lo sviluppo di diverse dimensioni come dimostrato nella tabella qui di seguito.

18. A. Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2016, p. 131.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tab. 2 - Le competenze dell'insegnante "e-motivo ed in-clusivo"

<b>Dimensione</b>	<b>Competenze dell'insegnante</b>
<b>Emotiva</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saper riconoscere e gestire le proprie emozioni, consapevolezza ed autocontrollo delle situazioni che generano emozioni negative e stress.</li><li>• Saper creare un clima positivo in classe basato sull'ironia e sulla promozione del benessere psico-fisico degli allievi.</li></ul>
<b>Conoscenza</b>	Avere una cultura del sapere delle discipline, delle normative e della legislazione scolastica ed essere in grado di progettare attività per lo sviluppo delle competenze degli allievi.
<b>Metodologica</b>	Facilitare il processo di insegnamento attraverso l'applicazione di metodologie che promuovano il "protagonismo" del discente nel processo di apprendimento.
<b>Relazionale</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promuovere la partecipazione e i processi relazionali.</li><li>• Accrescere le responsabilità dei singoli e del gruppo.</li></ul>
<b>Creativa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Educare alla libera espressione e allo sviluppo del pensiero divergente.</li><li>• Incentivare il senso dell'iniziativa e dell'inventiva.</li></ul>
<b>Comunicativa</b>	Saper comunicare e creare rapporti di dialogo con allievi, famiglie, colleghi, dirigente scolastico e altre figure presenti a scuola e professionisti esterni.

Tra le dimensioni presentate, emerge sicuramente quella emotiva che chiama in causa – in un sistema organizzato come la classe – la capacità di saper gestire i rapporti quotidiani con gli allievi, saper motivare, saper disinnescare i conflitti, gestire gli imprevisti, affrontare le situazioni di stress ma anche saper leggere e riconoscere gli stati d'animo, saper canalizzare le energie per riuscire a risolvere i problemi quotidiani che fanno parte della professione dell'insegnante. Possiamo, dunque affermare che per saper riconoscere, esprimere e gestire le emozioni bisogna ri-pensare ad una scuola che abbia al centro progetti educativi basati sullo sviluppo dell'intelligenza emotiva dei propri allievi<sup>19</sup>. Affinché questo si realizzi è necessario

19. Per approfondimenti si rimanda alle Unità didattiche di apprendimento presenti nelle risorse online allegate al volume.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

ri-definire il profilo degli insegnanti, affinché possano potenziare le abilità che già possiedono e possano apprendere attraverso percorsi di formazione esperienziale le dimensioni emotive e sociali utili all'interno del contesto classe che accoglie sempre più allievi con bisogni speciali.

In conclusione, per dirla con le parole de Dewey l'insegnante come educatore emozionale «agisce, come si suole dire, di cuore, o con tutto il cuore [...]. Un maestro che sveglia un tale entusiasmo nei suoi allievi ha fatto qualcosa che nessuna somma di metodi formalizzati, non importa quanto corretti, potrà mai realizzare»<sup>20</sup>.

## 2. Osservare per progettare

di *Alessia Travaglini*

Per comprendere il significato autentico di osservazione è necessario partire dalla sua analisi etimologica. Il termine “osservazione” deriva dall'unione di due parole latine: il prefisso ob (avanti, sopra), e il verbo servare, che ha una variabilità di accezioni, che vanno dal più immediato guardare fino a giungere a significati come custodire, conservare, salvare<sup>21</sup>. Osservare, significa infatti guardare accuratamente un fenomeno, un aspetto della realtà con il fine di conservarne gli aspetti maggiormente rilevanti. Prima di definire cosa sia l'osservazione è bene soffermarsi su cosa in realtà essa non sia. In primo luogo, osservare non è registrare fedelmente e direttamente la realtà, “non è guardare”<sup>22</sup> e, in definitiva, non è neppure interpretare. L'osservazione, infatti, si fonda sempre su un'ipotesi che la orienta e rappresenta un momento intermedio tra la percezione del fenomeno e la sua interpretazione.

Si tratta, in altre parole, di una pratica per comprendere i fenomeni che permette di individuare fatti, eventi, idee, problemi e di collocarli all'interno di una rete più ampia di conoscenze.

Chiaramente, non sempre esiste una corrispondenza tra il mondo delle cose e il mondo delle idee<sup>23</sup>; per tale ragione è necessario che l'osservatore abbia la consapevolezza delle modalità, intese in termini di schemi mentali, atteggiamenti, opinioni con le quali ci si avvicina al mondo esterno e

20. J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, p. 95.

21. [www.etimo.it](http://www.etimo.it).

22. F. Bocci, “Percorsi osservativi nella ricerca e nella formazione”, in F. Bocci, S. Cellamare, *Ricerca, formazione, scuola*, Monolite editrice, Roma, 2003, p. 47.

23. *Ibidem*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

di quali siano gli elementi che lo guidano e lo orientano. A seconda delle modalità con le quali ci si rapporta all'evento da osservare, è possibile individuare tre modalità prevalenti di osservazione<sup>24</sup>:

1. descrittiva;
2. inferenziale;
3. ipotetica.

Nella prima, l'attenzione è focalizzata soprattutto sulla quantità e qualità delle risposte prodotte da un soggetto in una determinata situazione, nella seconda si cerca di interpretare il comportamento osservato attraverso un processo di attribuzione, mentre la terza mira a spiegare i fatti inserendoli all'interno di un quadro teorico più ampio. Ad esempio, immaginiamo di trovarci di fronte al seguente episodio<sup>25</sup>: Marco aggredisce Luca durante la ricreazione. In linea con la prima modalità, annoteremmo le circostanze precise che nelle quali si è verificato questo episodio; a livello inferenziale saremmo portati a ritenere che Marco è arrabbiato con Luca, mentre utilizzando il terzo approccio probabilmente spiegheremmo l'accaduto con la considerazione che Marco, in quanto proveniente da un ambiente familiare violento, utilizza maggiormente la violenza per risolvere i conflitti con i compagni. Nell'ultimo caso, la soggettività e l'arbitrarietà dell'osservazione è molto ampia.

Per arginare quindi la soggettività, è necessario utilizzare un linguaggio denotativo e descrittivo, puntuale che faccia riferimento a situazioni concrete. Ad esempio, una cosa è dire a un allievo: "Non hai risposto correttamente a tre domande su cinque" e altra è pronunciare affermazioni del tipo "Non hai studiato". Nel secondo caso, infatti, un docente non può sapere se le risposte inesatte siano dovute al fatto che l'allievo non abbia studiato affatto o, piuttosto, al fatto, che non abbia ancora acquisito un metodo di studio adeguato. Una situazione analoga si ha quando si osserva un allievo che volge lo sguardo verso la finestra: potremmo trovarci di fronte a una situazione di distrazione e estraniamento rispetto a quanto si sta facendo in classe oppure, al contrario, lo sguardo considerato altrove potrebbe essere un comportamento messo in atto dall'allievo per ottenere maggiori concentrazione e attenzione.

Questi due esempi introducono un elemento centrale riguardante l'osservazione in ambito didattico: la sua funzione. Un docente che osserva attentamente i suoi allievi acquisisce uno strumento fondamentale per assumere decisioni e progettare un percorso didattico appropriato.

Si tratta chiaramente di un'attività che richiede, di per sé, la rilevazione di una quantità molto ampia di dati: è evidente, pertanto, che non è possi-

24. *Ibidem.*

25. *Ibidem.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

bile avere la pretesa di documentare tutte le attività in qualunque momento della giornata. È necessario quindi che il docente progetti in modo sistematico un'osservazione selezionando intenzionalmente i fenomeni sulla base di obiettivi precisi.

L'osservazione sistematica, inoltre, descrive un processo circolare che, partendo da una fase preliminare, realizzata perlopiù sotto forma di annotazioni estemporanee, passa per una attività di confronto e discussione collegiale, supportate da uno studio adeguato della letteratura di riferimento, per giungere infine, sulla base di ipotesi predeterminate, all'individuazione dei comportamenti, dei luoghi e dei tempi da osservare, con le relative tecniche (Fig. 2)<sup>26</sup>.

L'osservazione deve inoltre, essere<sup>27</sup>:

- pertinente, coerente con l'obiettivo prefissato;
- valida, basata su indicatori significativi e rappresentativi del fenomeno osservato. Se, ad esempio, sono interessato a osservare le relazioni amicali degli allievi mi soffermerò sui comportamenti solitamente agiti durante la ricreazione quali, ad esempio, la comunicazione con i compagni, la condivisione di un gioco o di un materiale, ecc.;
- attendibile, se conduce persone diverse e in tempi anche diversi a medesimi risultati.

Questo richiede, nello specifico, che il docente:

1. attivi procedure di osservazione particolari;
2. selezioni intenzionalmente i fenomeni sulla base di obiettivi conoscitivi precisi;
3. attivi tecniche per registrare ciò che è stato osservato.



Fig. 2 - Il continuum operativo dell'osservazione casuale e sistematica

26. Ivi, p. 52.

27. R. Trincherò, *Manuale della ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I primi due elementi sono estremamente correlati e fanno riferimento alla necessità di stabilire chi, che cosa, perché, quando e dove osservare<sup>28</sup>, aspetti questi che devono essere chiaramente coerenti con le ipotesi che, come esplicitato precedentemente, guidano l'azione osservativa. Immaginiamo, ad esempio, di ipotizzare che l'ambiente scolastico non sia percepito accogliente da un allievo con disabilità. Potremmo, in tal caso, focalizzare la nostra attenzione sul modo in cui l'allievo entra in aula la mattina. Potremmo prendere nota delle persone che saluta e che, a loro volta, lo salutano, dell'atteggiamento che manifesta, a livello di linguaggio verbale, non verbale e paraverbale, nel relazionarsi con i compagni. Se, invece, la nostra ipotesi è che l'allievo abbia difficoltà di apprendimento in quanto non ha acquisito un metodo di studio funzionale, potremmo concentrare l'attenzione sulle azioni che compie nel momento in cui si appresta a organizzare il materiale necessario per una lezione, osservando, ad esempio, se utilizza materiali appropriati, se riesce a concentrarsi maggiormente utilizzando stimoli verbali, iconici, ecc.

Una volta individuati tali elementi dell'osservazione, è necessario porre una particolare attenzione alle tecniche di osservazione, aspetto questo che richiede una trattazione più ampia, come vedremo nel prossimo paragrafo.

## **2.1. Gli strumenti dell'osservazione**

Convenzionalmente, gli strumenti dell'osservazione possono essere suddivisi in due gruppi, a seconda delle tecniche utilizzate. Si distinguono così:

1. sistemi aperti, basati su tecniche narrative;
2. sistemi chiusi, che si servono di tecniche di osservazione sistematica.

1. Le principali tecniche di questo gruppo sono date dalle annotazioni aneddotiche e dai diari di bordo. Le prime riguardano la registrazione degli incidenti critici, ossia di "eventi quotidiani significativi in relazione a un particolare comportamento o fenomeno che si vuole comprendere in modo più approfondito"<sup>29</sup>. Queste assolvono la funzione di identificare le situazioni comuni tra eventi tra loro diversi, facilitando pertanto il percorso di cambiamento.

28. S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma, 2009.

29. *Ivi*, p. 135.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Di seguito un esempio di annotazioni aneddotica<sup>30</sup>:

Data: 20 marzo 2021

Annotazione n. 2

Osservatore: tirocinante

Presenti: classe 4A, insegnante di matematica, insegnante specializzata per il sostegno

Situazione: La classe sta svolgendo un compito di matematica. L'insegnante curricolare ha assegnato ai bambini un problema di matematica sulle frazioni. Passa tra i banchi per controllare il lavoro svolto dagli alunni e per eventualmente aiutarli.

Evento critico: Carlo non sta svolgendo il compito. Tiene il quaderno chiuso e guarda fuori dalla finestra. Quando l'insegnante gli chiede cosa non ha capito, getta il quaderno in terra ed esclama ad alta voce: "Non sono capace e non sarò mai capace". L'insegnante specializzata per il sostegno tenta di consolarlo, ma il bambino inizia a piangere in modo inconsolabile.

Grazie ai diari di bordo, invece, l'insegnante può riportare, in forma discorsiva e utilizzando un linguaggio il più possibile semplice e chiaro, i comportamenti agiti dai diversi soggetti. Nello specifico, il diario deve contenere i seguenti elementi: «la definizione del contesto dell'osservazione (luogo, data, persona presente, attività in atto, ecc.); la descrizione dettagliata degli eventi osservati, nel rispetto della loro temporalità e circolarità, e scevri da interpretazioni, le ipotesi dell'osservatore in riferimento agli eventi osservati; l'auto-osservazione, l'esplicitazione degli occhiali con cui si sta osservando la situazione»<sup>31</sup>.

Di seguito alcuni esempi di diari di bordo elaborati in differenti contesti operativi<sup>32</sup>:

30. Lo schema è tratto da S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *Ivi*, p. 136. La descrizione è invece elaborata dall'autrice.

31. *Ivi*, p. 138.

32. I diari qui presentati sono stati elaborati dalla prof.ssa Manuela Marega, nell'ambito del tirocinio svolto presso il Corso di Specializzazione al Sostegno V Ciclo (scuola secondaria di primo grado) presso l'Università Roma Tre.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### **Osservazione n. 1**

Ambito disciplinare: Italiano

Insegnanti presenti: Insegnante curricolare (P.) – insegnante di sostegno (D.)

Orario: 8:15-8:35

Luogo: aula

Attività: Compito in classe (tema)

M. è seduto nella seconda fila di banchi partendo dalla cattedra, proprio alla sinistra del corridoio centrale. I banchi sono occupati singolarmente e disposti alternati e sfalsati. M. ha una compagna seduta alla sua destra, una davanti e un compagno di dietro.

La prof.ssa P. legge lentamente le tracce del tema da svolgere e invita gli studenti a trascriverle, M. le scrive in stampatello maiuscolo su di un foglio forato estratto dal quadernone ad anelli aperto al suo fianco. Al momento di passare alla seconda traccia dice, con voce tenue, di non aver ancora finito di scrivere la prima. La prof.ssa D. gli si avvicina, lo tranquillizza, lo invita a lasciare una riga e scrivere la seconda che la prof.ssa P. ha appena iniziato a dettare. M. accoglie il suggerimento e inizia a scrivere la nuova traccia, ma non lascia una riga come suggerito. Alla fine della dettatura D. lo aiuta a completare la scrittura della prima traccia e M. le chiede chiarimenti sulla seconda. Nel dettaglio, chiede se nel tema in forma di lettera può rivolgersi alla mamma. D. risponde affermativamente spiegandogli che però deve fare uno sforzo immaginativo e pensarla lontana. M. ascolta attentamente e sembra concentrato: dopo poco dice di voler svolgere la seconda traccia e inizia immediatamente a scrivere, descrivendo le sue giornate (scuola, parco, emergenza Covid-19...). Nello scrivere effettua errori di ortografia (doppie, lettere ponte, omissione o inversione di sillabe), seppure con una frequenza minore rispetto a quelli emersi in fase di dettatura.

**Osservazione n. 2**

Data: 9/04/2021

Ambito disciplinare: Scienze motorie e sportive

Insegnanti presenti: Insegnante curricolare (E.)

Orario: 8:25-8:45

Luogo: Palestra

Attività: Palla-cambio (gioco propedeutico all'apprendimento delle regole di rotazione nel gioco della pallavolo)

La professoressa E. ripropone le regole del gioco (interrotto alla fine della lezione precedente) e divide le squadre per cominciare la parte operativa del gioco, ribadendo che non ci saranno “vincitori e vinti” e i punti verranno considerati solo ai fini del cambio. M. fa parte della squadra Verde, che occupa la parte destra del campo, e si trova nella fila anteriore in posizione centrale. La palestra è luminosa e molto ampia, ciò permette di distanziare ulteriormente la collocazione dei ragazzi e ampliare i limiti del campo. Tutti gli alunni indossano la mascherina. Un'allieva della squadra avversaria lancia il pallone in direzione della squadra verde. M. lo segue con lo sguardo, si orienta ad esso e tenta di afferrarlo, ma è troppo lontano. Un suo compagno lo afferra e lo tira a B. (altra componente della squadra Verde), mentre la prof.ssa E. ricorda a voce alta di rispettare la regola dei tre passaggi prima di rilanciarlo alla squadra avversaria. E. lancia la palla a M. (posto alla sua destra) che, senza lasciare il suo posto, afferra il pallone e lo lancia alla squadra Arancione. La prof.ssa E. ferma il gioco e, dopo aver mostrato nuovamente la corretta postura del lancio (piegare le gambe e partire con la palla dietro la testa), chiede a M. di ripetere il tiro, sottolineando di “utilizzare” anche le gambe e non tenerle rigide. M. lancia in maniera corretta e, dopo due passaggi della squadra Arancione, la palla cade a terra. I verdi hanno ottenuto un punto e si accingono ad effettuare il cambio posto. M., inizialmente distratto, si guarda intorno e segue il flusso dei compagni, andando a occupare la posizione corretta. C. (squadra verde) lancia il pallone verso gli “Arancioni”, ma la palla non viene afferrata dagli avversari e C. si accinge a tirarla di nuovo. All'improvviso la professoressa E. pronuncia la frase “PAUSA SCARPE!” e il gioco viene interrotto immediatamente. Tre alunni, tra cui M. si inchinano per allacciarsi le scarpe; M. compie l'operazione con gesti precisi ma lenti: per due volte gli sfugge un laccio e ricomincia da capo, finché non riesce a concludere l'operazione, poco dopo i suoi compagni, e si tira su. Il gioco non è ancora ripreso e i compagni, pur mantenendo la distanza, parlano e si scambiano battute, M. interagisce con loro.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

2. All'interno di questo gruppo troviamo le checklist, le griglie di osservazione e le scale di valutazione. Le prime rappresentano uno strumento particolarmente utile per rilevare la presenza o meno di singoli comportamenti, che rappresentano i diversi item della lista considerata. "Per la costruzione di checklist è necessario individuare: il comportamento, la competenza o il fenomeno che si intende osservare; suddividere il campo di osservazione in azioni o elementi costitutivi semplici; aggiungere eventuali azioni o elementi ritenuti significativi per l'indagine; ordinare gli elementi dell'elenco in modo logico o processuale; predisporre un formato funzionale per la compilazione delle checklist durante l'osservazione"<sup>33</sup>. Non è necessario fare riferimento all'intensità del comportamento, aspetto questo che caratterizza le scale di valutazione.

Di seguito un esempio di checklist<sup>34</sup>:

Item	Sì	No
Prende appunti durante la lezione	X	
Mantiene l'attenzione per 10 minuti durante la spiegazione dell'insegnante		X
Frequenta la scuola con regolarità	X	
Rispetta i turni di parola		X
Risponde prima che sia terminata la domanda	X	
Manifesta crisi di collera improvvise		X
Utilizza correttamente il computer per la videoscrittura	X	

Nel caso di un allievo con disabilità, è molto utile utilizzare le checklist che fanno riferimento alle quattro dimensioni del PEI<sup>35</sup> (Allegato 2 espansione online).

Le checklist possono essere utilizzate dai docenti sia per osservare l'allievo o il contesto, sia come strumento di autoanalisi e autoosservazione. Di particolare utilità, a tal fine, può essere l'uso della checklist *Come possono gli insegnanti rivedere le loro pratiche?* Elaborata dalle autrici,

33. S. Maida, L. Molteni, A. Nuzzo, *op. cit.*, p. 143.

34. La checklist è stata realizzata dalla prof.ssa Patrizia Santarelli, nell'ambito del tirocinio del Corso di Specializzazione al sostegno III Ciclo (scuola secondaria di secondo grado) presso l'Università Roma Tre.

35. Le checklist sono state elaborate dalle autrici del presente volume durante il corso di specializzazione al sostegno V Ciclo presso l'università Roma Tre, sulla base del decreto legislativo 62/2017.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

sulla base del documento UNESCO - Training Tools for Curriculum Development (Allegato 3 espansione online).

Le checklist si presentano particolarmente vantaggiose in quanto consentono di identificare a priori i comportamenti da osservare: questo aspetto, tuttavia, nello stesso tempo costituisce anche un fattore di debolezza in quanto, nel corso dell'osservazione, potrebbero emergere ulteriori aspetti da considerare<sup>36</sup>. Questo limite può essere superato dalle griglie di osservazione che, a differenza delle checklist, devono essere costruite in seguito all'analisi di quanto emergente dalle tecniche narrative. In altre parole, il docente, dopo aver formulato delle prime ipotesi in seguito all'analisi dei diari di bordo e delle narrazioni aneddotiche, procede con l'individuare con più precisione i comportamenti da osservare. Questi possono riguardare azioni semplici (livello molecolare dell'osservazione) o aree più ampie del comportamento (livello di descrizione molare). Ad esempio, rientrano nel primo tipo unità singole di comportamento come "saluta con la mano", "scrive sotto dettatura", nel secondo tipo categorie più ampie come, ad esempio, "si mostra contento". In generale, è preferibile optare per la prima scelta in quanto in tal modo si riducono gli errori interpretativi<sup>37</sup>. In altre parole «Le griglie di osservazione sono guide che forniscono indicazioni sui comportamenti da osservare, corredate da uno spazio in cui l'osservatore può annotare liberamente tutto ciò che riguarda quel dato comportamento»<sup>38</sup>. L'aspetto importante è che la griglia sia esaustiva rispetto agli obiettivi della progettazione (cfr. par. 4.3).

Esempio: *Griglia di osservazione*

---

Data / ora / titolo del Compito

*Griglia di osservazione durante il laboratorio di* \_\_\_\_\_

---

Annotare se l'allievo:

1. Risolve autonomamente il compito, applicando correttamente le regole

---

2. Inquadra le conoscenze in sistemi logici

---

3. Utilizza la strumentazione/il metodo in maniera corretta

---

4. Contribuisce con le sue idee al lavoro di gruppo

---

36. E. Baumgartner, *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Carocci, Roma, 2004.

37. R. Trincherò, *op. cit.*, 2002.

38. *Ivi*, p. 258.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Per un'osservazione più accurata e precisa di un allievo con disabilità è inoltre importante porre attenzione, in linea con il modello sociale della disabilità e l'ICF, illustrati nel primo capitolo, al contesto educativo (Ambiente fisico, Contesto sociale, Atteggiamenti) con l'obiettivo di individuare gli elementi che possano fungere da facilitatori o, al contrario, da barriere per l'apprendimento e la partecipazione.

Proponiamo a tal fine l'uso di una griglia di osservazione volta a guidare i docenti nella progettazione di contesti inclusivi (Allegato 4 espansione online).

Le scale di valutazione indicano, a loro volta, la frequenza o l'intensità con la quale un comportamento è esibito da un allievo.

Ogni item in questo caso è corredato di una scala basata su indicatori temporali, del tipo *quasi mai, a volte, spesso, sempre* oppure su descrittori che rilevano una intensità (ad esempio per nulla, poco, abbastanza, molto).

In altre circostanze può essere utile rilevare il livello di autonomia manifestato da un allievo nello svolgere una determinata azione, utilizzando in questo caso opzioni come da solo, con aiuto di un compagno, di più compagni, dell'insegnante, ecc.

Di seguito alcuni esempi:

*Scala di valutazione con indicatori temporali*<sup>39</sup>

<b>Partecipazione</b>	<b>Mai quasi mai</b>	<b>A volte</b>	<b>Spesso</b>	<b>Sempre</b>
È attento			X	
Chiede continuamente di uscire	X			
Gira continuamente tra i banchi, senza uno scopo preciso	X			
Parla con i compagni disturbando la lezione	X			
Interrompe per cose non attinenti a ciò che si sta facendo	X			
Esegue quanto gli viene richiesto di fare		X		
Porta il materiale didattico necessario			X	

39. Tale scala è stata elaborata dal prof. Livio Martini, nell'ambito del Corso di Specializzazione al Sostegno IV Ciclo (scuola secondaria di secondo grado) presso l'Università Roma Tre.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

<b>Partecipazione</b>	<b>Mai quasi mai</b>	<b>A volte</b>	<b>Spesso</b>	<b>Sempre</b>
Si preoccupa che il suo lavoro riesca bene			x	
Dichiara di partecipare volentieri alle attività di classe			x	
<b>Autonomia</b>				
Porta a termine i propri compiti, senza bisogno di essere stimolato dal docente		x		
Affronta i problemi e le difficoltà, senza rinunciarvi prima di aver provato		x		
Prende con determinatezza decisioni su problemi che lo riguardano, senza dipendere dagli altri	x			
<b>Capacità di critica e di autocritica</b>				
Esprime considerazioni e opinioni personali sugli argomenti affrontati		x		
Identifica errori, omissioni, imperfezioni		x		
Coglie le contraddizioni e le incongruenze	x			
Dà valutazioni adeguate ai propri lavori e alle proprie capacità		x		
Utilizza le valutazioni negative come strumenti per migliorare i propri risultati, senza assumere comportamenti regressivi o aggressivi nei confronti dell'insegnante		x		
Tollera i propri fallimenti, accettando anche il fatto di poter sbagliare, di perdere o di non riuscire in una determinata cosa		x		



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

*Scala di valutazione con indicatori che indicano l'intensità di un comportamento*

<b>Item</b>	<b>Per niente</b>	<b>Poco</b>	<b>Abba- stanza</b>	<b>Molto</b>
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in palestra				
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in aula				
Mostra interesse nello svolgimento di un'attività in laboratorio				
Nell'esecuzione di un compito, pone attenzione ai dettagli				
Nell'esecuzione di un compito, pone attenzione alle consegne dell'insegnante				

Un ulteriore strumento, di natura qualitativa, che può avere una sua utilità ai fini della progettazione, soprattutto in presenza di comportamenti problema, è dato dal modello ABC elaborato da Ellis, fondatore della Teoria Comportamentale Razionale Emotiva (rational-emotive behavior therapy/REBT). Per comprenderne il funzionamento, ricordiamo che la lettera A sta per antecedents (antecedenti), B per Beliefs (credenze) e C per consequences. Si tratta, in altre parole, di osservare il comportamento dell'allievo, con l'obiettivo di individuare il nesso tra le situazioni che conducono all'emissione di un suo comportamento, e gli effetti che da questi scaturiscono. Ciò si rileva particolarmente utile per progettare interventi che spezzano un circolo vizioso disfunzionale che, se non sufficientemente compreso, tende ad autoalimentarsi. Attraverso l'individuazione dei nessi tra i vari elementi, è possibile infatti modificare lo schema problematico, introducendo alternative all'azione.

Prendiamo, ad esempio, la seguente situazione:

Durante un lavoro di gruppo, Luigi sta in disparte e non partecipa a nessuna attività che i compagni decidono di svolgere.

Un compagno del gruppo riprende Luigi perché «non fa nulla» e rallenta la consegna. Luigi si alza e rovescia tutto il materiale per dipingere a terra.

L'insegnante sgrida Luigi perché non partecipa, lo manda fuori e gli intima di pensare a ciò che ha appena fatto. Luigi si difende, dicendo che

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

«ce l'hanno tutti con lui». L'insegnante afferma di non voler sentire scuse, e lo spedisce fuori dall'aula.

Questa circostanza, peraltro tipica, può essere ricondotta al seguente schema:



È possibile, in questo caso, osservare che il pensiero di Luigi “ce l'hanno tutti con lui” contribuisca ad autoalimentare l'assenza di partecipazione nei lavori di gruppo.

Se si vuole, allora, migliorare questo aspetto, è necessario un lavoro congiunto, da parte di tutti i docenti coinvolti, per ridurre questa credenza.

### 3. La progettazione di un'unità didattica di apprendimento

di *Federica Pilotti*

Progettare è una parola che deriva dal latino, composta da *pro*-(avanti) – e *iacere* (gettare)<sup>40</sup>. Per poter *gettare avanti* e *prevedere* la realizzazione dell'idea, dell'obiettivo che ci siamo prefissati è necessario avere, come diceva Le Corbusier, degli strumenti dedicati, dei «Tracciati regolatori» che ci supportino per essere coerenti con quanto ci siamo prefissati.

Nel suo testo *Verso una architettura*<sup>41</sup> Le Corbusier scrive che per progettare è necessario un «tracciato regolatore» che «è una garanzia contro

40. Cfr. treccani.it.

41. Le Corbusier, *Verso una architettura*, trad. it. a cura di P.Cerri, P. Nicolini, Longanesi, Milano, 1973.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

l'arbitrio, è mezzo non è una ricetta. La scelta e le modalità d'espressione del tracciato sono parte integrante della creazione architettonica».

Se pensiamo al lavoro di docenti, come a quello di progettisti e architetti di "artefatti culturali", e facciamo proprie le regole della progettazione attraverso il controllo del percorso e della realizzazione dell'idea (intesa anche come obiettivo formativo), raggiungere la visione che abbiamo immaginato diventa più facile e soprattutto rende possibile valutarne in itinere l'efficacia e "collaudarne" l'efficienza.

La progettazione didattica che proponiamo in questo testo «è mezzo non è una ricetta»<sup>42</sup>: costituisce piuttosto uno strumento che consentirà di trasformare la nostra progettazione in un percorso chiaro, misurabile in qualunque momento, osservabile, scalabile<sup>43</sup>, replicabile<sup>44</sup> e conforme alle Indicazioni ministeriali e alle Linee guida, prescrittive per i docenti<sup>45</sup>.

Da questa premessa proviamo a definire cosa s'intende per progettazione di una Unità di Apprendimento (UdA), prima di andarla a costruire passo per passo.

Per UdA s'intende un insieme di azioni didattiche con l'obiettivo di sviluppare una macroarea conoscitiva, un nucleo del sapere (ad es. *La tassellazione del piano, La comunicazione efficace...*) dove «lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi»<sup>46</sup>.

Le azioni didattiche, messe in atto in una UdA, devono:

- coinvolgere più discipline (interdisciplinari);
- mettere l'accento sul soggetto che apprende, a differenza delle Unità didattiche, incentrate sull'attività del docente (che hanno ad oggetto tematiche disciplinari ad es. *Le figure piane, La punteggiatura...*);
- personalizzare il percorso;
- essere legate ad un bisogno formativo della propria classe.

L'UdA è costruita scegliendo uno scenario ricavato dall'ambiente di vita extrascolastico (non è parte del programma, riferita solo ad un contenuto o ad un argomento); nella sua realizzazione il docente valuta il per-

42. *Ivi*, p. XXXVIII.

43. Per "attività scalabili" si intendono, qui, quelle attività che, per la loro versatilità, possono essere realizzate in situazioni (numero studenti coinvolti) e ordini e gradi di scuola differenti, che non richiedono l'impiego di risorse aggiuntive.

44. Per "attività replicabili" si intende, qui, un modello di attività che può essere ripetuto in diversi luoghi e in diversi periodi senza essere rivoluzionato e solo apportando piccole modifiche.

45. Cfr. paragrafo 3.1, nota 177.

46. Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, p. 9.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

corso e non misura solo quanto si sa di un argomento. Nella costruzione di un'UdA, per sua natura composta da tanti interventi didattici di discipline diverse e quindi costruita da un lavoro in team del consiglio di classe, non ci si accontenta di accumulare conoscenze, ma si cerca di trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo, al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente<sup>47</sup>.

Dal punto di vista metodologico, l'UdA utilizza una maggiore varietà di dispositivi per agganciare la pluralità di intelligenze dei soggetti in apprendimento per raggiunge tutti i diversi stili di apprendere. In particolare, in essa, assumono rilievo le azioni didattiche basate ispirate al costruttivismo (*Learning by doing*, apprendimento cooperativo, EAS...) <sup>48</sup>.

### **3.1. Il tracciato regolatore della progettazione**

Gli elementi da considerare nella progettazione di un'UdA sono:

- a) finalità;
- b) traguardi di competenza/e e le competenze;
- c) obiettivi di apprendimento e obiettivi "specifici" di apprendimento (OSA);
- d) obiettivi formativi;
- e) attività didattica;
- f) metodologie, procedure, strategie, fasi di lavoro, spazi e tempi;
- g) valutazione (paragrafo 5).

#### *a) Finalità*

Come in un progetto architettonico si parte con l'inserire nel contesto urbano l'idea progettuale, in ambito didattico il macrocontesto è dato da quello europeo<sup>49</sup> che è generalmente menzionato all'interno del Piano triennale dell'offerta formativa (PTOF)<sup>50</sup> dell'Istituto scolastico. Il primo passo quindi, che proponiamo di inserire nella nostra scheda di progetta-

47. Cfr. le Linee Guida per la Certificazione delle Competenze nel Primo Ciclo di Istruzione, nota del Ministero dell'Istruzione 312 del 9 gennaio 2018, [www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze](http://www.miur.gov.it/-/linee-guida-certificazione-delle-competenze).

48. Cfr. paragrafo 1.3.

49. Raccomandazione del Consiglio europeo per l'apprendimento permanente del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, al link [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

50. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) è il documento programmatico e informativo più importante di un istituto. "Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto" (punto 4, comma 14 della legge 107/2015)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

zione<sup>51</sup>, nel *tracciato regolatore*, è stabilire quali siano gli intenti, gli scopi, che ci prefiggiamo, le mete che vogliamo conseguire e i risultati attesi dall'Istituzione scolastica.

Nello specifico, le finalità riguardano:

- le Competenze chiave per l'apprendimento permanente (*Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018*) - Primo Ciclo;
- le Competenze chiave di cittadinanza (D.M. 139 del 22 agosto 2007-*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*) - Secondo ciclo (Fig. 3).

<b>Competenze chiave per l'apprendimento permanente</b>	<b>Competenze chiave di cittadinanza</b>
(Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018)	(D.M. 139 del 22 agosto 2007-Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Competenza alfabetica funzionale</li> <li>2. Competenza multilinguistica</li> <li>3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria</li> <li>4. Competenza digitale</li> <li>5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</li> <li>6. Competenza in materia di cittadinanza</li> <li>7. Competenza imprenditoriale</li> <li>8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imparare ad imparare</li> <li>2. Progettare</li> <li>3. Comunicare</li> <li>4. Collaborare e partecipare</li> <li>5. Agire in modo autonomo e responsabile</li> <li>6. Risolvere problemi</li> <li>7. Individuare collegamenti e relazioni</li> <li>8. Acquisire ed interpretare l'informazione</li> </ol>

Fig. 3 - Competenze chiave e di cittadinanza

Individuare le finalità nella costruzione della nostra UdA è importante per una visione a lungo termine del lavoro dell'insegnante, poiché da subito il docente intercetta e dichiara quali competenze alla fine dei percorsi scolastici dovrà e potrà certificare<sup>52</sup>, attraverso le azioni messe in atto con le UdA progettate.

51. Si vedano la Scheda e la Rubrica di progettazione e valutazione progettata dalle autrici e reperibile nell'espansione online Allegato 5.

52. Cfr. <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

b) *I traguardi di competenza/e e le competenze*

Una volta definite le Competenze chiave o di cittadinanza, intese come quelle che definiscono la persona, di cui tutti i cittadini hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo di se stessi (cittadinanza attiva, inclusione sociale e occupazione), è necessario individuare le competenze disciplinari.

«In modo sempre più cogente si avverte l'esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale, professionale in cui vive. Tali traguardi vengono espressi in termini di competenza, ovvero di capacità di usare il proprio sapere, più o meno formalizzato, per rispondere ai propri bisogni personali e alle esigenze poste dal contesto sociale»<sup>53</sup>.

Nei documenti ministeriali<sup>54</sup> per la definizione di Competenza si fa riferimento alle Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008, che definiscono tre termini fondamentali per la costruzione degli obiettivi dell'insegnante:

*Conoscenza*: il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

*Abilità*: capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

*Competenza*: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche. Le competenze sono descritte in termini di *responsabilità e autonomia*.

La competenza, in pratica può essere considerata il sapere che resta dopo che si è dimenticato tutto ciò che si è studiato!

53. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011, p. 31.

54. D.M. 22 agosto 2007, n. 139 (Normativa sul nuovo obbligo di istruzione), D.M. 27 gennaio 2010, n. 9 (Certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'obbligo d'istruzione), Linee Guida allegate alla C.M. n. 3 del 13 febbraio 2015, D.L. 13 aprile 2017, n. 62 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Quindi, per riassumere, le competenze si trovano nell'area dell'agire personale e come tali non sono misurabili, non si insegnano ma si fa in modo che si sviluppino attraverso la costruzione del sé, la relazione con gli altri e il rapporto con la realtà. Sono descritte in termini di responsabilità (*posso fare fino qui, poi chiedo aiuto*) ed autonomia (*questa cosa posso farla da solo*).

Faremo, dal punto di vista dei documenti prescrittivi da consultare, un distinguo tra Infanzia - I ciclo e il II ciclo d'istruzione.

### *Traguardi per lo sviluppo della competenza nell'infanzia e Traguardi di sviluppo di competenze per il I ciclo*

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione descrivono il profilo in uscita dello studente<sup>55</sup>; il docente può rintracciare nei Campi del sapere (infanzia) e nelle discipline del I ciclo i Traguardi di competenza e di competenze disciplinari da far raggiungere agli allievi. Questi ultimi «rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo. Nella scuola del primo ciclo i traguardi costituiscono criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi, impegnando così le istituzioni scolastiche affinché ogni alunno possa conseguirli, a garanzia dell'unità del sistema nazionale e della qualità del servizio»<sup>56</sup>.

In altre parole, il docente, stabilite le Competenze chiave, ha il compito di individuare i Traguardi disciplinari che concorrono allo sviluppo delle competenze considerate.

Facciamo un esempio concreto: scelta come area di sviluppo la Competenza digitale, si costruisce una attività che si propone di raggiungere, in Tecnologia, i traguardi a questa collegati (Fig. 4):

- conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte;
- conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.

Il Traguardo di competenze deve essere dichiarato nella nostra UdA e nella attività che verrà attivata, come vedremo in seguito.

55. MIUR, Decreto ministeriale n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, p. 15.

56. *Ivi*, p. 18.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

#### Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno riconosce nell'ambiente che lo circonda i principali sistemi tecnologici e le molteplici relazioni che essi stabiliscono con gli esseri viventi e gli altri elementi naturali.

Conosce i principali processi di trasformazione di risorse o di produzione di beni e riconosce le diverse forme di energia coinvolte.

È in grado di ipotizzare le possibili conseguenze di una decisione o di una scelta di tipo tecnologico, riconoscendo in ogni innovazione opportunità e rischi.

Conosce e utilizza oggetti, strumenti e macchine di uso comune ed è in grado di classificarli e di descriverne la funzione in relazione alla forma, alla struttura e ai materiali.

Utilizza adeguate risorse materiali, informative e organizzative per la progettazione e la realizzazione di semplici prodotti, anche di tipo digitale.

Ricava dalla lettura e dall'analisi di testi o tabelle informazioni sui beni o sui servizi disponibili sul mercato, in modo da esprimere valutazioni rispetto a criteri di tipo diverso.

Conosce le proprietà e le caratteristiche dei diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso efficace e responsabile rispetto alle proprie necessità di studio e socializzazione.

Sa utilizzare comunicazioni procedurali e istruzioni tecniche per eseguire, in maniera metodica e razionale, compiti operativi complessi, anche collaborando e cooperando con i compagni.

Progetta e realizza rappresentazioni grafiche o infografiche, relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali e di programmazione.

Fig. 4 - Traguardi per lo sviluppo delle competenze - Scuola secondaria di I grado. Tecnologia, p. 81

#### Competenze per il II ciclo

Per il secondo ciclo le Indicazioni nazionali per i Licei e Le linee Guida per gli Istituti tecnici (IT) e per i professionali (IP)<sup>57</sup>, sono i documenti guida. Ogni disciplina nel secondo ciclo ha ben declinata la competenza da sviluppare: a titolo di esempio si riportano le competenze di un primo biennio in un IT, nella disciplina “Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica” (Fig. 5):

- analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico;
- osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità.

Analogamente, per i Licei saranno prese in esame le “Linee generali e competenze per la disciplina” scelta, e per gli IP la voce specifica di *com-*

57. Cfr. nota paragrafo 3.1.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

<b>Disciplina: TECNOLOGIE E TECNICHE DI RAPPRESENTAZIONE GRAFICA</b>
<p>Il docente di "Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: <i>utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare; padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici con particolare attenzione alla sicurezza nei luoghi di vita e di lavoro, alla tutela della persona, dell'ambiente e del territorio; utilizzare, in contesti di ricerca applicata, procedure e tecniche per trovare soluzioni innovative e migliorative, in relazione ai campi di propria competenza; utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; collocare le scoperte scientifiche e le innovazioni tecnologiche in una dimensione storico-culturale ed etica, nella consapevolezza della storicità dei saperi.</i></p>
<b>Primo biennio</b>
<p>Ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale, nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l'obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell'obbligo di istruzione, di seguito richiamate:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico</b></li><li>• <b>osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità</b></li></ul> <p>L'articolazione dell'insegnamento di "Tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica" in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe</p> <p><i>Il docente definisce un percorso di apprendimento che consente allo studente di acquisire progressivamente l'abilità rappresentativa in ordine all'uso degli strumenti e dei metodi di visualizzazione, per impadronirsi dei linguaggi specifici per l'analisi, l'interpretazione e la rappresentazione della realtà, tenendo conto dell'apporto delle altre discipline scientifico-tecnologiche.</i></p> <p><i>Gli studenti sono guidati ad una prima conoscenza dei materiali, delle relative tecnologie di lavorazione e del loro impiego, ai criteri organizzativi propri dei sistemi di "oggetti," (edilizi, industriali, impiantistici, territoriali...) in modo da acquisire le necessarie competenze di rappresentazione da sviluppare nel triennio d'indirizzo.</i></p> <p><i>L'uso di mezzi tradizionali e informatici, di procedure di strutturazione e di organizzazione degli strumenti, di linguaggi digitali, è da ritenersi fondamentale per l'acquisizione delle varie abilità e competenze.</i></p>

Fig. 5 - IT Settore tecnologico - Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafica Primo biennio, p. 80

*petenza* definita nelle attività e negli insegnamenti di istruzione generale, comuni a tutti gli indirizzi, riferiti all'asse culturale dei linguaggi, all'asse matematico e all'asse storico sociale; o alle attività e insegnamenti di indirizzo riferiti all'asse scientifico, tecnologico e professionale e, nel caso di presenza di una seconda lingua straniera, all'asse dei linguaggi<sup>58</sup>.

c) *Gli Obiettivi di apprendimento e gli Obiettivi "specifici" di apprendimento (OSA)*

Stabilite le competenze, che rappresentano traguardi per gli studenti, è necessario individuare ora gli obiettivi che i docenti decidono di raggiungere con la messa in azione dell'attività didattica.

58. Per approfondimenti si veda "Box n. 8 Format di riferimento dell'UdA" - Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale, 2018.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

S'intende per Obiettivi di apprendimento, secondo le Indicazioni nazionali 2012, i «campi del sapere, conoscenze e abilità ritenuti indispensabili al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» (Fig. 6).

**Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado**

***Vedere, osservare e sperimentare***

- Eseguire misurazioni e rilievi grafici o fotografici sull'ambiente scolastico o sulla propria abitazione.
- Leggere e interpretare semplici disegni tecnici ricavandone informazioni qualitative e quantitative.
- Impiegare gli strumenti e le regole del disegno tecnico nella rappresentazione di oggetti o processi.
- Effettuare prove e semplici indagini sulle proprietà fisiche, chimiche, meccaniche e tecnologiche di vari materiali.
- Accostarsi a nuove applicazioni informatiche esplorandone le funzioni e le potenzialità.

***Prevedere, immaginare e progettare***

- Effettuare stime di grandezze fisiche riferite a materiali e oggetti dell'ambiente scolastico.
- Valutare le conseguenze di scelte e decisioni relative a situazioni problematiche.
- Immaginare modifiche di oggetti e prodotti di uso quotidiano in relazione a nuovi bisogni o necessità.
- Pianificare le diverse fasi per la realizzazione di un oggetto impiegando materiali di uso quotidiano.
- Progettare una gita d'istruzione o la visita a una mostra usando internet per reperire e selezionare le informazioni utili.

***Intervenire, trasformare e produrre***

- Smontare e rimontare semplici oggetti, apparecchiature elettroniche o altri dispositivi comuni.

Fig. 6 - Obiettivi di apprendimento - Secondaria di I grado. Tecnologia, p. 81

Nella secondaria di secondo grado le Indicazioni nazionali per i Licei, le Linee guida per gli istituti tecnici (Fig. 7) e per gli istituti professionali esplicitano in maniera chiara e prescrittiva gli “Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)” (Fig. 7) che rappresentano come nel primo ciclo l'insieme delle *conoscenze*, intese quale risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento e delle *abilità*, cioè le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

<b>Conoscenze</b>	<b>Abilità</b>
<p>Leggi della teoria della percezione. Norme, metodi, strumenti e tecniche tradizionali e informatiche per la rappresentazione grafica. Linguaggi grafico, infografico, multimediale e principi di modellazione informatica in 2D e 3D. Teorie e metodi per il rilevamento manuale e strumentale. Metodi e tecniche di restituzione grafica spaziale nel rilievo di oggetti complessi con riferimento ai materiali e alle relative tecnologie di lavorazione. Metodi e tecniche per l'analisi progettuale formale e procedure per la progettazione spaziali di oggetti complessi.</p>	<p>Usare i vari metodi e strumenti nella rappresentazione grafica di figure geometriche, di solidi semplici e composti. Applicare i codici di rappresentazione grafica dei vari ambiti tecnologici. Usare il linguaggio grafico, infografico, multimediale nell'analisi della rappresentazione grafica spaziale di sistemi di oggetti (forme, struttura, funzioni, materiali). Utilizzare le tecniche di rappresentazione, la lettura, il rilievo e l'analisi delle varie modalità di rappresentazione. Utilizzare i vari metodi di rappresentazione grafica in 2D e 3D con strumenti tradizionali e informatici. Progettare oggetti, in termini di forme, funzioni, strutture, materiali e rappresentarli graficamente utilizzando strumenti e metodi tradizionali e multimediali.</p>

*Fig. 7 - IT Settore tecnologico - Tecnologie e Tecniche di rappresentazione grafica OSA Primo biennio, p. 80*

Gli obiettivi possono essere ampliati e modulati in funzione delle nuove applicazioni presenti nel mondo del lavoro, in modo tale da essere maggiormente spendibili<sup>59</sup>.

Analogamente, nelle Indicazioni nazionali del primo ciclo gli obiettivi di apprendimento rappresentano le conoscenze, i mattoni da scegliere, proporre in classe, montare e smontare, per allenare abilità ed accompagnare allo sviluppo di competenza. Costruiti con il verbo all'infinito<sup>60</sup>, costituiscono i saperi e le abilità che gli allievi devono possedere per la specifica disciplina considerata.

59. Questo è un aspetto di particolare importanza: ad esempio, negli istituti tecnici non sempre si riscontra un'attualizzazione degli obiettivi legati alle competenze professionali in uscita; basti pensare che l'uso di nuove tecnologie nella grafica o nella comunicazione non è menzionato nei documenti ministeriali, che risultano obsoleti rispetto alla velocità dei cambiamenti in atto.

60. Ad esempio: osservare, descrivere, analizzare.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

d) *Gli obiettivi formativi*

Gli obiettivi formativi (art. 13 del DPR 275/99) sono gli Obiettivi di apprendimento e gli Obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno. Gli «obiettivi di apprendimento» e gli «obiettivi specifici di apprendimento» sono e diventano *obiettivi formativi*, nel momento in cui si trasformano nei compiti di apprendimento ritenuti realmente accessibili, in un tempo dato, ad uno o più allievi concreti e sono, allo stesso tempo, percepiti da “questi” allievi come traguardi chiari, importanti e significativi da raggiungere per la propria personale maturazione.

Gli obiettivi formativi sono costruiti parallelamente alla azione didattica, in quanto, per essere tali, devono essere definiti operativamente ed essere effettivamente realizzabili.

Possono essere considerati come degli items di griglie di osservazione o valutazione che consentono di rilevare il raggiungimento dell'obiettivo stesso o l'eventuale modifica dell'intervento didattico.

Nel momento in cui si è definita la Competenza da sviluppare e gli obiettivi di apprendimento, è necessario contestualizzare il lavoro nell'azione didattica da proporre.

La sequenza proposta (Competenze chiave, Traguardi di sviluppo di competenza, OSA, Obiettivi formativi) non deve essere rigida: non dimentichiamo infatti che la didattica per competenze nasce dai bisogni formativi della classe. Pertanto, affermare che partiamo dai Traguardi, come prescrittivi non deve far pensare ad una attività burocratica e meccanica, ma a una condizione di didattica flessibile, che nasce e si arricchisce *nel* e *con* l'ambiente vissuto, aperta e con l'orecchio teso a tutte le opportunità che vengono dal territorio o dai ragazzi stessi, nella quale poi calare e rileggere i Traguardi.

Il passo seguente, nella costruzione della Scheda proposta, riguarda l'individuazione del compito autentico individuato per tale competenza.

Tuttavia, si ribadisce che, a seconda delle situazioni, potremmo partire anche con l'individuare l'attività da svolgere con gli allievi, in seguito alla rilevazione di un bisogno formativo della classe, per poi risalire gradualmente e rintracciare i Traguardi da sviluppare, a cui questa si riconduce.

Tornando all'obiettivo formativo (OF), sarà fondamentale costruirlo bene, perché sarà il termometro di quanto il nostro alunno avrà appreso.

Un OF deve:

- descrivere le azioni osservabili che l'allievo deve compiere;
- indicare le condizioni (cioè la condizione in cui si vuole che venga manifestata l'abilità operativa desiderata) in cui ci si attende che l'allievo manifesti il comportamento desiderato.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Un OF deve prevedere:

- una descrizione della classe di stimoli che dà avvio alla precisazione;
- una descrizione della classe di risposte corrette richieste;
- una parola (o una frase) che denoti il materiale che deve essere usato;
- un verbo operativo che denoti una azione osservabile e quindi comunicare l'intenzione dell'insegnante nei confronti del risultato che vuole ottenere dall'allievo (presentare una descrizione dettagliata della prestazione e non dei contenuti)<sup>61</sup>.

Un esempio:

OSA-OA (Indicazioni nazionali I ciclo, 2012)

Scrivere testi di tipo diverso (descrittivo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.

OF (declinato dal docente)

L'alunno scrive (verbo operativo) due brevi storie (classi di stimoli), della lunghezza di una pagina (classi di stimoli) sul quaderno (materiale e condizione) che abbiano come protagonista un cane (classi di risposte).

#### e) *L'attività didattica*

L'attività didattica e l'obiettivo formativo sono strettamente legati, in quanto l'azione che si mette in campo è il "dispositivo" che il docente utilizza per raggiungere gli OF.

Comprendiamo, da tutte queste definizioni, che sviluppare competenze è un traguardo molto complesso, che per essere raggiunto necessita di compiti diversi da presentare rispetto alle semplici performance o test a cui siamo abituati. Il compito da proporre dovrà essere progettato in modo da mettere in azione lo studente, porlo al centro dell'apprendimento e nella condizione di co-costruire la disciplina con il docente.

Compiti con queste caratteristiche vengono definiti *autentici*.

Un compito si dice autentico<sup>62</sup> se:

1. è realistico. Il compito copia o simula i modi in cui nel mondo reale vengono verificate le conoscenze e le abilità di una persona;
2. richiede giudizio e innovazione. Lo studente deve usare conoscenze e abilità in modo saggio ed efficace per risolvere problemi non strutturati o mal strutturati. Egli deve stendere un piano di lavoro o un progetto e

61. R. Trincherò, Dettaglio Descrittori modello R-I-Z-A, cfr. [www.edurete.org/competenze/DescrittoriRIZA.pdf](http://www.edurete.org/competenze/DescrittoriRIZA.pdf) (vers. 4 giugno 2019).

62. G. Wiggins, J. McTighe, trad. M. Comoglio, *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, p. 160.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la ricerca della soluzione deve implicare molto di più del seguire una serie di procedure date o il riempimento di spazi vuoti;

3. chiede allo studente di «fare» la disciplina scolastica. Invece di rispondere attraverso la dimostrazione o di ripetere a memoria ciò che è stato insegnato oppure ciò che già si sa, lo studente deve portare avanti una ricerca e lavorare a un progetto;
4. copia o simula i contesti in cui gli adulti vengono verificati – al posto di lavoro, nella comunità civile e in famiglia. I contesti autentici implicano situazioni specifiche che hanno particolari limitazioni, finalità e destinatari. Le tradizionali verifiche scolastiche sono decontestualizzate, mentre i ragazzi hanno bisogno di sperimentare cosa avviene quando si devono svolgere dei compiti al posto di lavoro e in altri contesti reali di vita che per loro natura sono disordinati e poco chiari. I compiti autentici annullano la segretezza arbitraria, il silenzio, l'assenza di fonti e di feedback che caratterizzano le tradizionali verifiche mensili;
5. accerta la capacità dello studente di usare efficacemente ed efficientemente un repertorio di conoscenze e di abilità per negoziare un compito complesso. La maggior parte delle richieste in una verifica tradizionale hanno a che fare con elementi isolati di prestazione – molto simili agli esercizi ripetitivi di riscaldamento che gli atleti fanno a bordo campo. Sebbene negli esercizi di ripetizione abbiano un loro senso e una loro utilità, la prestazione è più della somma di esercizi isolati di ripetizione;
6. garantisce appropriate opportunità di ripetere, praticare e consultare le fonti riceve feedback sulle prestazioni e perfeziona le prestazioni e i prodotti. Le sicure verifiche convenzionali che tengono segrete le domande fino al momento del compito e che non permettono ai ragazzi di consultare le diverse fonti devono coesistere con forme più innovative di accertamento se vogliamo che gli studenti migliorino le loro prestazioni, che gli insegnanti focalizzino l'apprendimento dei ragazzi attraverso cicli di prestazione feedback-revisione prestazione per realizzare prodotti di alta qualità, che gli insegnanti aiutino gli studenti a fare buon uso delle informazioni, delle fonti, delle risorse e degli appunti per disimpegnarsi efficacemente in contesti autentici di vita.

Il compito autentico, in breve, deve poter permettere di valutare il processo che porta a un prodotto, quindi non è semplicemente un test strutturato; ma deve valutare cosa il ragazzo “può fare con quel che sa” nel mondo che lo circonda, non solo quel che “sa”, quindi non è un'interrogazione. Esso deve basarsi su prove che simulano la realtà, quindi che hanno un senso nel mondo reale, deve condividere prove che possono essere negoziate con gli studenti e consentire la modellizzazione del percorso risolutivo



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

intrapreso. Inoltre, le prove del compito non sono segrete, se ne parla in classe con gli allievi e li si guida fino ad arrivare al prodotto finale.

Il compito non si svolge rigidamente in una certa ora, ma si può articolare in più giornate di lavoro. La prova non è sempre individuale, ma può essere di gruppo; la valutazione non viene effettuata dal solo docente, ma dagli allievi (autovalutazione) anche in collaborazione con il resto della classe (valutazione tra pari). In questo modo, le conoscenze diventano il corredo cognitivo, le abilità supportano nel fare e la competenza sarà evidente. Nella somministrazione di un compito autentico, l'allievo inizialmente spiazzato di fronte ad una prova "non nota", in seguito, compreso il compito e accettata la sfida che tali performance richiedono, diventa entusiasta nell'affrontare il lavoro.

Operativamente, si può procedere nella realizzazione di un compito autentico seguendo quattro momenti fondamentali: una fase di scelta, una di esplorazione, una di creazione e infine una di espressione. A tal proposito, a titolo di esempio, si veda il seguente schema riassuntivo proposto ai docenti, in cui si tiene conto delle fasi proposte in un Episodio di Apprendimento Situato<sup>63</sup> (EAS) (Rivoltella, 2013, 2015, 2016; Carenzio, 2016).

Tab. 3 - Le fasi del metodo EAS (Rivoltella, 2016)

<b>Fase</b>	<b>Azioni del docente</b>	<b>Azione del discente</b>	<b>Logica didattica</b>
<b>Preparatoria</b>	Assegna compiti brevi Progetta ed espone un framework concettuale Fornisce uno stimolo Dà una consegna	Svolge i compiti Ascolta, guarda, legge e comprende	Problem setting
<b>Operatoria</b>	Definisce i tempi del lavoro Organizza il lavoro in aula (individuale e/o di gruppo) Predispone gli strumenti (griglie, check list, job aids)	Produce e condivide un artefatto cognitivo da solo e/o in piccolo gruppo	Learning by doing
<b>Ristrutturativa</b>	Valuta gli artefatti cognitivi frutto del lavoro operatorio Corregge le misconceptions Progetta e gestisce la lezione a posteriori per fissare i concetti	Analizza criticamente gli artefatti (con strumenti adeguati) Sviluppa riflessione sui processi attivati	Learning by reflecting

63. P.C. Rivoltella, *Che cos'è un EAS L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Milano, 2016.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Alcuni esempi di compiti autentici (disciplina principale Musica) dalle lezioni dell'autrice del paragrafo.

#### *Il perito musicale*

Siete chiamati in un tribunale ad intervenire come esperti di plagio: ascoltate i brani (scelti dal docente) datateli, leggete le partiture e rintracciate i punti che ritenete simili, e secondo il percorso che vi sarà consegnate depositate la vostra perizia.

Es. [https://it.wikipedia.org/wiki/Will\\_You\\_Be\\_There](https://it.wikipedia.org/wiki/Will_You_Be_There)

#### *Il critico*

Dopo due uscite didattiche a concerti, siete chiamati a scrivere una recensione su un giornale specialistico. Secondo lo schema concordato sul percorso di ascolto del brano, scrivete, utilizzando un software specifico, l'articolo e la prima pagina della rivista.

#### *Il giornalista nella macchina del tempo*

Intervista ad autori. Siete nel 1790 in un salotto viennese avete invitato Ludwig van Beethoven e Mozart; decidete una scaletta di 3 argomenti da affrontare, uno di tipo personale legato alle vite degli autori, uno legato allo strumento che studi, uno legato alla musica. Chiedete un parere agli autori rispetto al brano che state studiando e se la vostra interpretazione sia giusta (es. questo legato nella mia immaginazione rappresenta..., non mi piace o non mi riesce questo staccato... ecc.).

#### *Il tecnico del suono*

Dovete organizzare un concerto in una sala ideale, scegliete le dimensioni e i materiali della struttura, ma anche delle sedute, la quantità di spettatori e la loro posizione aiutandovi anche con schizzi e disegni. Spiegate il perché delle vostre scelte. Immaginate anche l'illuminazione e la sua collocazione nello spazio rispetto a chi suona e rispetto a chi ascolta.

#### *Il palazzo delle celebrità*

Il Ministero dei Beni Culturali ha deciso di erigere un Palazzo delle Celebrità per onorare le opere di insigni musicisti locali. Poiché stai ultimando un corso di musica, ti viene chiesto di nominare un autore da ammettere nel Palazzo delle Celebrità. Completa la lettera di candidatura per un autore che credi meriti di essere ammesso nel Palazzo. Accludi una composizione scritta in cui illustri il contributo di tale autore alla musica locale e le ragioni per cui vuoi patrocinare la sua inclusione nel Palazzo delle Celebrità.

#### *f) Metodologie, procedure, strategie, fasi di lavoro, spazi e tempi*

La progettazione, una volta che si è scelta l'attività, deve indicare:

- le metodologie didattiche di riferimento;
- le procedure e le strategie messe in atto;
- le "fasi" di attuazione dell'attività;
- i contesti (materiali e spazi in cui avvengono).



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

### *Metodologie*

Nell'area destinata alla scelta della *metodologia*, a cui si fa richiamo nell'azione didattica messa in campo, va indicata la teoria, validata e riconosciuta scientificamente (anche attraverso la letteratura a cui si potrà fare riferimento) e che interpreta l'apprendimento scolastico e la serie di tecniche didattiche strettamente collegate agli elementi di tale teoria (es: metodo Montessori, Peer education).

### *Procedure e strategie*

Sono prese in considerazione nella progettazione anche le procedure e le strategie che si intendono mettere in atto, cioè l'insieme delle elaborazioni destinate alla risoluzione del compito o del problema didattico proposto. Per strategie didattiche s'intendono tutte le scelte fatte e le assunzioni di decisione, anche in condizioni di rischio, tutti i piani di azioni, le tattiche e gli espedienti, anche informali, messi in atto per raggiungere l'attenzione finalizzata all'apprendimento dello studente<sup>64</sup>.

### *"Fasi" di attuazione*

È importante, inoltre, che l'azione didattica sia suddivisa in fasi, cioè in momenti chiari di azioni in sequenza, dove siano descritti in maniera dettagliata le prestazioni, affinché sia evidente per ogni fase l'obiettivo o più obiettivi formativi previsti per quella performance.

Per chiarire, l'attività è suddivisa in sequenze, come nell'esempio sopra dell'EAS<sup>65</sup>: fase Preparatoria (fasi iniziale dello stimolo, innesco dell'azione didattica), fase Operatoria (fasi di creazione, dell'applicare e dell'agire) fase Ristrutturativa (ma messa in forma, l'esposizione, riflessione, valutazione ed autovalutazione) con descrizione di cosa fa il docente e cosa fa lo studente. Ad ogni fase corrisponde uno o più obiettivi formativi descritti che ci si aspetta di raggiungere con quell'attività.

### *Materiali e spazi*

Il *dove* (aula, palestra, giardino...) e il *con cosa* (materiali, strumentazione, attrezzi...) si svolgerà l'azione didattica è dichiarato nella progettazione, quindi, riportato nella Scheda anche in funzione di una eventuale replicabilità dell'azione in altre classi o in altri contesti.

Ogni azione didattica fatta di tante fasi di attività, presuppone sempre l'allestimento *dell'ambiente di apprendimento*, virtuale o reale, legato alla strumentazione che si possiede.

64. G. Bonaiuti, *Le strategie didattiche*, Carocci, Roma, 2014.

65. P.C. Rivoltella, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

L'ambiente di apprendimento è un dispositivo sostanziale per la riuscita di una azione didattica. La riflessione con gli allievi sulla mancanza di strumenti all'interno del contesto ambientale può diventare il punto di partenza per co-progettare azioni didattiche mirate.

## 4. La valutazione e l'autovalutazione

di *Federica Pilotti*

In questo paragrafo sono descritte una serie di fasi della progettazione dette “di valutazione”, che costituiscono il collaudo delle singole sequenze intercettate nell'azione didattica e che consentono di verificare in che modo il nostro processo di insegnamento-apprendimento sta procedendo; sarà importante, anche qui, definire da subito i termini utilizzati proprio in merito al processo di valutazione.

È importante che l'intero percorso di progettazione sia svolto tenendo sempre in considerazione la fase di valutazione, intesa come un insieme di più momenti di ristrutturazione e di *debriefing*<sup>66</sup> che vedono come attori sia il docente (valutazione/autovalutazione) sia lo studente (autovalutazione); così facendo, nell'UdA sarà possibile tornare indietro in ogni momento per rimodulare gli obiettivi formativi prefissati o l'azione didattica stessa.

Quindi, proviamo a visualizzare il percorso (Fig. 8) finora compiuto nella costruzione dell'UdA (paragrafo 4.3): si è arrivati a definire, partendo dalla scelta di una macro-competenza di cittadinanza, “un'azione didattica” alla quale corrispondono precisi obiettivi formativi, come nella Rubrica di progettazione riportata.

Dopo aver declinato gli obiettivi formativi, secondo le indicazioni operative riportate nel paragrafo precedente, è necessario verificarne l'effettiva attuazione, e nello stesso tempo monitorare l'avvenuto sviluppo delle competenze chiave individuate.

Come detto sopra, l'operazione di valutazione è “incastrata” all'interno dell'azione didattica, e va ben oltre la funzione sommativa (di raccolta dei risultati di test o performance), sostenendo e potenziando l'intero processo di apprendimento dell'allievo, che viene messo a conoscenza delle informazioni raccolte durante il percorso, contribuendo così a sviluppare un'azione di auto-orientamento e di autovalutazione.

66. Per *debriefing* s'intende un momento finale di un percorso in cui ci si domanda cosa è stato fatto. Rappresenta un momento di riflessione e di valutazione che apre le porte a scenari che richiedono un nuovo processo di problem setting.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DENOMINAZIONE UdA : "1 + 1 per noi fa 3"				
COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2018)	TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE (Indicazioni Nazionali ciclo 2012)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (Indicazioni Nazionali ciclo 2012) dovrà essere trasformato da obiettivo di apprendimento in obiettivo formativo, in competenza contestualizzata, e quindi relativa al compito di apprendimento, calata nella vostra classe e sviluppata nella vostra attività.	OBIETTIVI FORMATIVI (sono gli obiettivi specifici di apprendimento contestualizzati, entrati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno, sono legati all'attività)	attività didattica: descrivere l'attività in relazione all'aspetto della competenza da sviluppare
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;	Ed. Fisica L'allievo si integra nel gruppo, assume responsabilità e si impegna per il bene comune, sperimentando l'importanza della collaborazione, della fiducia reciproca e della soddisfazione dei ruoli all'interno di un team.	Azione didattica n. 1 Team building: il cerchio silenzioso		Barometro delle emozioni (vedi operam): ogni studente si ponezza in corrispondenza dell'immagine rappresentativa del proprio stato d'animo;
		• migliorare la capacità di ascolto e di uguadra..	L'arrivo • nel foglio-guida, identifica (evidenziando con un colore/evidenziatore) le tre rappresentazioni (con brevi appunti e marginali fast, regole e tempi per svolgere l'attività); • spiega, mostrando/mimando al gruppo classe, una "dimo" dell'attività; • segue le regole e i tempi proposti dall'insegnante per l'attività.	l'insegnante illustra verbalmente l'attività alla classe, fornendo alcuni a ciascun allievo un foglio-guida di sintesi (con le sotto-attività da svolgere); uno studente mima e/o racconta le fasi dell'attività al gruppo classe;
		• partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forme di gara, collaborando con gli altri;	L'attivo lavoro con i compagni in maniera costruttiva per costruire un "ambiente classe" accogliente, collaborativo e di sostegno reciproco.	gli studenti, al richiamo verbale dell'insegnante, si dispongono (seduti in terra) in cerchio (ovviti verso l'interno), avendo cura di rispettare la regola di cui al punto 2); uno studente (volontario e/o scelto dall'insegnante con "ruota della fortuna - wheelwell") si posiziona al centro del "cerchio umano" e chiede gli occhi; l'insegnante consegna il barattolo numerato a uno degli studenti posti in cerchio e dà il via all'attività; gli studenti fanno passare l'oggetto finivo al centro il più silenziosamente possibile; nel caso in cui lo studente abbia ragione, esse il premio posto allo studente che ha in mano il barattolo; barometro delle emozioni (vedi operam).

Fig. 8 - Un esempio: la progettazione di una azione didattica dell'Uda della Prof.ssa Daniela De Ioris docente specializzata alle attività di sostegno

Si parla, infatti, di *embedded assessment*<sup>67</sup>, cioè di una valutazione "incorporata" ai vari momenti. A tale scopo, è importante che l'osservazione/valutazione sia strutturata, cioè è necessario decidere cosa si osserva/valuta e per quali ragioni, ponendo l'attenzione su precisi aspetti, quali, ad esempio: l'interazione di un allievo con il gruppo, la capacità di trovare la soluzione ad un problema, l'originalità delle proposte fornite ai compagni, ecc.

Le stesse domande sono formulate anche per l'allievo in modo tale che questi, in itinere o a fine percorso, sia in grado autovalutare il proprio operato e verificare l'obiettivo raggiunto.

Precisiamo, dunque, alcuni termini che riguardano l'intero processo di valutazione e definiamo:

67. M. Wilson, K. Sloane, "From Principles to Practice: An Embedded Assessment System", *Applied Measurement in Education*, 4, VI.13, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- la verifica, come attività di misurazione rivolta al cosa e al come, attraverso precise strumentazioni;
- la valutazione, come attività che accompagna l'intero processo di apprendimento, che precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Questa si basa sui risultati scaturiti dalle verifiche, prendendo in considerazione tuttavia anche altri fattori.

I docenti, durante l'anno, sono chiamati a mettere in atto tre azioni didattiche differenti:

- misurare;
- valutare;
- certificare.

Questi tre termini descrivono dei momenti importanti e prescrittivi dell'intero processo di valutazione, che sono caratterizzati da un diverso oggetto di osservazione (in alcuni casi, le griglie di osservazione di cui si è parlato nel capitolo 4 potrebbero, all'occorrenza essere rimodulate indicando i livelli, i voti o i giudizi divenendo così veri e propri strumenti di lavoro).

### *Misurare*

Il docente è chiamato a "misurare" ogni volta che l'obiettivo formativo è legato al raggiungimento da parte dell'allievo di una conoscenza, intesa non come semplice informazione, ma quale risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento; il docente misurerà, quindi, quanto un allievo conosce di un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a quanto studiato e proposto dall'insegnante.

L'azione del misurare avviene in aula, in un preciso momento; il contenuto della prova è sconosciuto allo studente e viene reso noto solo al momento della sua esecuzione. Esso ha come oggetto una parte del curriculum ed è agganciato ad un argomento disciplinare; inoltre, è generalmente misurato attraverso un voto espresso in decimi<sup>68</sup>.

*Ricordiamoci prima di cominciare a preparare la valutazione di rispondere ad ogni passo a queste tre importanti domande:*

- Le procedure di verifica tengono conto delle differenze individuali?
- Le procedure valutative sono coerenti con gli obiettivi prefissati?
- Sono rivolte agli esiti dell'apprendimento e ai processi di insegnamento?

68. «La valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni nel primo ciclo, ivi compresa la valutazione dell'esame di Stato, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum, è espressa con votazioni in decimi che indicano differenti livelli di apprendimento» D.L. n. 62, del 13 aprile 2017; per il secondo ciclo legge 107/2015, successivo D.Lgs. 62/2017, che ha parzialmente

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I voti e i loro rispettivi descrittori globali vengono deliberati nel Collegio Docenti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa; gli insegnanti, ciascuno nell'ambito dei propri dipartimenti, personalizzano i giudizi dei voti in relazione ai propri obiettivi di apprendimento.

Per "misurare" le conoscenze si utilizzano strumenti di diverso tipo, quali, ad esempio:

- prove strutturate o oggettive: stimoli chiusi, risposte chiuse (esercizi a carattere addestrativo quali esercizi di grammatica; risoluzione di problemi a percorso chiuso o routinari, vero-falso, completamento o corrispondenza, scelta multipla...);
- Prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta (lo stimolo pur strutturato permette all'alunno, tenendo conto dei vincoli della domanda, di elaborare liberamente la risposta: risposte di comprensione del testo, domande strutturate, saggio breve, riassunto, colloquio orale).

Un esempio di prova: *spiegata la legge di Ohm, si costruisce un test che contenga risposte vero-falso, un esercizio di "completamento", uno di corrispondenza tra le unità di misura e alcuni quesiti a scelta multipla.*

### *Valutare*

La valutazione e la formulazione del giudizio avvengono nel momento in cui l'insegnante vuole indagare anche la messa in azione di quanto appreso del contenuto disciplinare da parte dell'allievo. Si tratta, quindi, di analizzare la capacità dell'alunno di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. In questo caso il docente deve progettare prove che mettano in evidenza sia le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) sia quelle di tipo maggiormente pratico (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Le prove, a seconda della loro complessità, possono essere distribuite su più giornate ed essere somministrate in aula o in laboratorio; il compito proposto è agganciato ad uno o più argomenti del curriculum e ne prevede la loro messa in azione nel risolvere un problema noto.

La prova si propone di valutare l'abilità dello studente, la capacità di utilizzare metodi e/o materiali o di attivare procedure di problem solving; il suo contenuto è annunciato e reso noto allo studente prima della sua somministrazione, affinché questi possa dotarsi degli strumenti, dei

modificato e abrogato la precedente normativa, in particolare il DPR 122/2009. Nella scuola primaria l'O.M. 172/2020 e le successive Linee guida introducono il ricorso a giudizi descrittivi in base a quattro livelli di apprendimento.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

contenuti, da utilizzare. Questa prevede inoltre come strumento di osservazione/valutazione delle griglie con descrittori dell'abilità prevista (paragrafo 4.2).

La prova può essere caratterizzata da:

- laboratori disciplinari (chimica, tecnologia, fisica, debate...);
- problemi che mettano in atto le capacità raggiunte di applicare le conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi;
- prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta che possano registrare le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Per tali compiti il docente, per una corretta osservazione/valutazione, può costruire delle griglie con precisi parametri e indicatori delle varie fasi di azione del laboratorio o del compito, dove annotare o valutare l'operato dell'allievo come sotto riportato.

Il giudizio viene formulato dal docente attraverso una sintesi degli aspetti e degli indicatori della valutazione presenti nella griglia e raccolti in un'unica descrizione:

*Es. Il compito è adeguato rispetto al tema proposto, i materiali necessari richiesti e utilizzati per il laboratorio sono incompleti, ma la descrizione del procedimento e le osservazioni riportate corrette; è adeguata la presentazione dei risultati e la compilazione delle tabelle e dei grafici; le conclusioni del lavoro svolto sono approfondite e arricchite da validi riferimenti teorici (voto 8).*

Un esempio legato alla griglia: *spiegata la legge di Ohm, si chiede agli studenti di raccogliere il materiale al fine di costruire in aula di scienze un circuito elettrico, per dimostrare il rapporto tra le grandezze elettriche studiate.*

L'attribuzione di un giudizio riguarda oggi, nella scuola secondaria di I grado, anche le competenze di cittadinanza, che determinano la valutazione del comportamento. Per quest'ultimo i docenti devono riportare nel documento di valutazione un giudizio sintetico e un voto, secondo quanto specificato dal comma 3 dell'articolo 1 del Decreto Legislativo n. 62 del 13 aprile 2017. Per la secondaria di II grado la valutazione si esprime in decimi, in riferimento al Decreto del Presidente della Repubblica n. 122 del 2009, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia e tale valutazione si esprime in decimi.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Esempio: *Griglia di valutazione*

Data / ora / titolo del Compito		
<i>Griglia di valutazione: laboratorio di</i>		
Descrittori	Indicatori	Punteggio ponderato
Stesura delle ipotesi di lavoro	Assente	0
	Adeguate	0.5
	Completa	1
Presenza dei materiali occorrenti	Materiali assenti	0
	Materiali incompleti	0.5
	Materiali completi	1
Descrizione del procedimento con eventuali osservazioni	Assente	0
	Adeguate	1
	Completa e corredata di osservazioni	2
Rendicontazione dell'esperienza attraverso grafici o tabelle	Assente	0
	Incompleta	0,5
	Adeguate	1
	Completa e corredata di grafici e tabelle	2
Conclusioni, obiettivi e valutazione del lavoro svolto	Assenti	0
	Non pertinenti	0,5
	Pertinenti ma incomplete	1
	Pertinenti, lacunose nell'uso del linguaggio specifico	2
	Corrette e adeguate nell'uso del linguaggio specifico	3
	Approfondite con richiami alla parte teorica	4

Per quanto riguarda la primaria, l'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020, ha stabilito che «a decorrere dall'anno scolastico 2020/2021 la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali, ivi compreso l'insegnamento trasversale di educazione civica di cui alla legge 20 agosto 2019, n. 92, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti».



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Da una rilettura attenta della progettazione delle attività valutative, si comprende l'importanza di declinare bene gli obiettivi formativi, secondo quanto descritto sopra (paragrafo 4.3), così da poter definire in modo chiaro il livello raggiunto dall'allievo, così come pure ricordato dalle Linee Guida<sup>69</sup> che accompagnano l'Ordinanza.

Allo scopo di valutare il livello di apprendimento raggiunto degli obiettivi formativi scelti nell'azione didattica, le Linee Guida delineano, in coerenza con la certificazione delle competenze per la quinta classe della scuola primaria quattro livelli di apprendimento (Fig. 9):

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

<b>Tabella 1 – I livelli di apprendimento.</b>
<b>Avanzato:</b> l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
<b>Intermedio:</b> l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
<b>Base:</b> l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
<b>In via di prima acquisizione:</b> l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Fig. 9 - Tab. 1 "LINEE GUIDA. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria", 2020

I livelli sono definiti sulla base di almeno quattro dimensioni che caratterizzano l'apprendimento e che permettono di formulare un giudizio descrittivo: l'autonomia dell'alunno, la tipologia della situazione (nota o non nota), le risorse mobilitate per portare a termine il compito, la continuità nella manifestazione dell'apprendimento.

Si riporta un esempio tratto dalle Linee Guida (Fig. 10).

69. Ministero dell'Istruzione, *LINEE GUIDA. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, 2020.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

SCIENZE		
OBIETTIVI OGGETTO DI VALUTAZIONE DEL PERIODO DIDATTICO	LIVELLO RAGGIUNTO (1)	DEFINIZIONE DEL LIVELLO
<i>Osservare e sperimentare sul campo</i> ▪ Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali e quelle ad opera dell'uomo.	INTERMEDIO	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
<i>Esplorare e descrivere oggetti e materiali</i> ▪ Individuare, attraverso l'interazione diretta, la struttura di oggetti semplici, analizzarne qualità e proprietà, descriverli nella loro unitarietà e nelle loro parti, scomporli e ricomporli, riconoscerne funzioni e modi d'uso. ▪ Senare e classificare oggetti in base alle loro proprietà.	BASE	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo ma con continuità.

(1) Avanzato, Intermedio, Base, In via di prima acquisizione

Fig. 10 - Esempio di giudizio descrittivo mediante rappresentazione tabellare (con esplicitazione della definizione dei livelli)<sup>70</sup>

In sintesi, le attività di verifica, misurazione e valutazione possono avvenire<sup>71</sup>:

- prima dell'intervento didattico, per rilevare il grado di accuratezza dei prerequisiti (*funzione diagnostica*) e/o per stimare i risultati probabili di apprendimento (*funzione prognostica*);
- durante l'intervento didattico, per ottenere, in itinere, una rilevazione continua delle capacità sviluppate (*funzione procedurale*) e/o per consentire la revisione della programmazione e l'espressione di un giudizio valutativo intermedio dell'alunno (*funzione formativa*);
- dopo l'intervento didattico, per una verifica e una osservazione di tutti i giudizi e i voti emersi in itinere, per orientare la seguente azione didattica e controllare l'andamento di tutto il processo di apprendimento (*funzione sommativa, orientativa, comparativa*).

### Certificare

La certificazione si distingue dalle precedenti operazioni perché è un atto che la scuola rilascia in momenti di formazione definiti a livello nazionale e relativi al Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al

70. Ministero dell'Istruzione, *op. cit.*, 2020, p. 11.

71. L. Chiappetta Cajola, *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della equità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

quadro europeo EQF 2020<sup>72</sup>. Essa ha come oggetto “le competenze”, quindi l'insieme delle conoscenze, dei saperi e delle abilità acquisite negli anni dallo studente (Fig. 11).

<input type="checkbox"/>	<b>nessun livello EQF:</b> Certificazione delle competenze classe V Primaria
<input type="checkbox"/>	<b>I livello EQF:</b> Certificazione delle competenze I ciclo: <i>(Le istituzioni scolastiche statali e paritarie del primo ciclo di istruzione certificano l'acquisizione delle competenze progressivamente acquisite dalle alunne e dagli alunni DM n. 742/2017)</i> Diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione
<input type="checkbox"/>	<b>II livello EQF:</b> Certificazione delle competenze I Biennio (assolvimento obbligo d'istruzione D.M. n. 139/2007 e D.M. 927/2010)
<input type="checkbox"/>	<b>III livello EQF:</b> Certificazione delle competenze IV anno: Attestato di qualifica di operatore professionale (IeFP triennale)
<input type="checkbox"/>	<b>IV livello EQF:</b> Certificazione delle competenze V anno (Diploma istruzione professionale/ istruzione tecnica/liciale, Diploma professionale di tecnico (IeFP quadriennale), Certificato di specializzazione tecnica superiore (IFTS)

Fig. 11 - Referenziazione delle qualificazioni italiane a EQF - 2012<sup>73</sup>

La certificazione della competenza avviene quindi alla fine di un percorso scolastico e, come detto anche in precedenza, rappresenta l'agire personale e situazionale che non si misura attraverso un semplice compito e in breve tempo, non s'insegna ma si deve fare in modo si sviluppi attraverso la costruzione del sé, la relazione con gli altri e il rapporto con la realtà.

Questo principio evidenzia come il processo di valutazione presupponga una somma di azioni e compiti che permettono di esprimere un giudizio sugli apprendimenti (*funzione sommativa*) e di analizzare complessivamente la qualità delle scelte didattiche compiute in sede di progettazione (*funzione orientativa*).

Il periodo per certificare una competenza è disteso nel tempo e presuppone l'utilizzo di strumenti e compiti che consentono, durante l'anno, di osservarla e svilupparla.

Lasciando da parte la compilazione del modello di certificazione, atto formale a conclusione del percorso<sup>74</sup>, il docente durante gli anni attraverso

72. Cfr. <https://europa.eu/europass/it/european-qualifications-framework-eqf>.

73. Punto Nazionale di Coordinamento EQF, Rapporto italiano di referenziazione delle qualificazioni al quadro europeo EQF, proposta tecnica 2020.

74. Per il I ciclo si veda il D.M. 742/2017-*Finalità della certificazione delle competenze*, per il II ciclo si veda il D.M. 39/2007-*Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, Allegato.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

la progettazione di UdA tematiche e compiti autentici, mette in azione l'allievo, ne monitora l'apprendimento e lo sviluppo di competenze.

Le "Rubriche di progettazione e valutazione" costituiscono lo strumento utilizzato per fare quanto descritto; queste sono corredate da livelli di padronanza e da descrittori che li caratterizzano.

### Rubrica di progettazione e valutazione

Una rubrica valuta attraverso un compito autentico una serie di performances che siano validi indicatori della competenza scelta. Infatti, essa:

- descrive i risultati attesi in termini di apprendimento cognitivo e sociale;
- individua i compiti di prestazione con cui accertare gli obiettivi prestabiliti;
- determina le caratteristiche metrologiche (scale di valutazione, livelli di prestazioni) legate ad una lista di criteri.

Una rubrica si presenta quindi come una sorta di scala valutativa per i diversi aspetti di una competenza.

Se si considera quanto finora costruito, la prima parte di una rubrica (Fig. 12) indica le fasi della progettazione; aggiungendo poi la valutazione dei processi e i livelli di padronanza raggiunti o da far raggiungere all'allievo attraverso l'azione didattica, si completa la pianificazione del processo insegnamento/apprendimento.

Fig. 12 - Visione completa della Rubrica di progettazione e valutazione<sup>75</sup>

75. La rubrica in figura è stata costruita dall'autrice Federica Pilotti in relazione ad ambiti disciplinari diversi: musica e scuola. Si veda F. Pilotti, F. Ferrari, *Il framework del-*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

La rubrica è pensata in orizzontale per sottolineare come la fase di progettazione sia strettamente legata alla fase di valutazione e per mostrare quanto i due momenti siano pensati per controllarsi a vicenda; l'uno influenza l'altro, tanto che il verso di lettura della rubrica, da sinistra a destra, può essere ripercorso inevitabilmente anche da destra a sinistra, nel momento in cui la valutazione costringa il docente a rivedere la fase progettuale per ricalibrarla nuovamente. I livelli dichiarati all'interno di una UdA possono rappresentare per il docente anche il "dove voglio arrivare" con la classe. Una volta costruita la rubrica di progettazione e di valutazione, stabilito quindi da dove partire e dove arrivare, anche in maniera olistica – cioè una rubrica valida per più attività legate allo sviluppo di quell'aspetto della competenza – ogni docente può costruire per un periodo di tempo disteso per lo sviluppo di una competenza (bimestre o quadrimestre), il livello delle competenze raggiunte dagli studenti di una classe.

La rubrica si divide in due parti, ciascuna delle quali consta di diversi passaggi o step:

1. la parte della progettazione (paragrafo 4.3);
2. la scala valutativa.

1. Per la parte della progettazione si procede in questo modo:

- si sceglie la competenza chiave e i traguardi di competenza;
- si individuano gli aspetti da sviluppare da trasformare nella rubrica in obiettivi formativi che siano contestualizzati, ovvero relativi al compito di apprendimento e calati pertanto in una specifica classe;
- si descrive l'attività didattica;
- si descrive la valutazione dei processi.

2. Per definire la scala di valutazione, utilizziamo due documenti differenti: per la primaria e per la secondaria di primo grado il documento di Certificazione delle competenze allegato al D.M. 742 del 3/10/2017, *Finalità della certificazione delle competenze*, mentre per la secondaria di secondo grado il D.M. 139/2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, Allegato*.

Per il primo ciclo si fa riferimento ai quattro livelli di padronanza presenti nella Certificazione finale delle competenze del 2018, che così li descrive:

*le competenze musicali. Quadro didattico linee guida*, INDIRE, 2018, [http://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi\\_pagina&id=1422](http://musicascuola.indire.it/index.php?action=vedi_pagina&id=1422); Digitale e scuola.

F. Pilotti, *Dalle Nuove misure per dare impulso alle competenze chiave e alle competenze digitali, al Framework Digicomp 2.1; perché e come la Tecnologial per apprendere*, in Piattaforma indire neoassunti, approfondimenti 2019, raggiungibile al link <https://neoassunti.indire.it/sito/approfondimenti/lettura/pilotti.html>.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- Livello avanzato
- Livello intermedio
- Livello base
- Livello iniziale

*A – Avanzato.* L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi complessi, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità; propone e sostiene le proprie opinioni e assume in modo responsabile decisioni consapevoli.

*B – Intermedio.* L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

*C – Base.* L'alunno/a svolge compiti semplici anche in situazioni nuove, mostrando di possedere conoscenze e abilità fondamentali e di saper applicare basilari regole e procedure apprese.

*D – Iniziale.* L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge compiti semplici in situazioni note.

Per la scuola secondaria di secondo grado invece i livelli sono tre:

- Livello avanzato
- Livello intermedio
- Livello base

*Livello avanzato:* lo studente svolge compiti e problemi complessi in situazioni anche non note, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e delle abilità. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli.

*Livello intermedio:* lo studente svolge compiti e risolve problemi complessi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite.

*Livello base:* lo studente svolge compiti semplici in situazioni note, mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di saper applicare regole e procedure fondamentali.

Nel caso in cui non sia stato raggiunto il livello base, è riportata l'espressione "livello base non raggiunto", con l'indicazione della relativa motivazione.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

I Livelli di padronanza possono tutti essere declinati rispetto a tre aree, che permettono di contestualizzare l'operato dei nostri allievi in riferimento a:

- complessità del compito;
- livello di autonomia;
- dominio cognitivo<sup>76</sup>.

La complessità del compito riguarda la performance richiesta all'allievo in una situazione nota o non nota, entro la quale questo deve raggiungere l'obiettivo formativo deciso.

Si tratta, nello specifico, di:

- compiti semplici;
- compiti ben definiti e sistematici, problemi diretti;
- compiti e problemi ben definiti e non sistematici;
- compiti e problemi diversi;
- compiti più opportuni;
- risoluzione di problemi complessi con soluzioni limitate;
- risoluzione di problemi complessi con molti fattori di interazione<sup>77</sup>.

L'autonomia dell'allievo indica la sua capacità di agire manifestando di saper completare il compito da solo o con una guida.

Si tratta, nello specifico, di indicare se l'allievo lavora:

- in autonomia ed eventualmente con guida, in caso di necessità;
- in autonomia;
- in modo indipendente e in base alle sue necessità;
- come guida per gli altri;
- manifestando capacità di adattarsi agli altri in un contesto complesso;
- per contribuire alla crescita di tutti e per guidare gli altri;
- proponendo nuove idee e processi in un ambito specifico<sup>78</sup>.

Il dominio cognitivo è inteso come l'insieme delle azioni compiute e delle risorse mobilitate dall'allievo – conoscenze teoriche o legate alla pratica – nel portare a termine il compito e nel manifestare con continuità gli apprendimenti.

Si tratta nello specifico di<sup>79</sup>:

- ricordare;
- comprendere;
- applicare;

76. Questi tre domini sono indicati in Agid, DigComp2.1, 2017, [www.agid.gov.it/sites/default/files/repository\\_files/digcomp2-1\\_ita.pdf](http://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf).

77. Cfr. *op. cit.*, Agid, p. 13.

78. *Ibidem*.

79. Verbi di azione, secondo la tassonomia di Bloom, *op. cit.*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- valutare;
- creare<sup>80</sup>.

Una rubrica così strutturata permette di controllare per ogni UdA il livello di padronanza della competenza su cui si sta lavorando.

La personalizzazione del percorso è regolata proprio dal processo di valutazione che, come detto, precede, accompagna e segue ogni passo dell'apprendimento.

Una Rubrica di progettazione e valutazione permette di rilevare il raggiungimento degli obiettivi in corrispondenza delle stesse fasi dell'azione didattica, consentendo l'attivazione di feedback efficaci sull'intero processo di apprendimento. Nello stesso tempo consente di osservare e modulare il livello di padronanza della competenza scelta nell'UdA.

La declinazione dei livelli di padronanza nei tre domini – complessità del compito, livello di autonomia, dominio cognitivo – consente di costruire schede di autovalutazione per l'allievo che, se coinvolto adeguatamente, contribuisce fattivamente a sviluppare un'azione di orientamento per l'insegnante e di auto orientamento per se stesso.

In sintesi, per costruire una Rubrica di progettazione quale utile strumento per verificare il processo nella sua completezza, è necessario affiancare agli obiettivi formativi una colonna in cui si indica la valutazione dei processi, il giudizio ed il voto. Se l'obiettivo formativo è stato descritto secondo quanto riportato precedentemente, la compilazione del giudizio risulterà estremamente agevole.

Aggiungendo inoltre, in questo strumento, i livelli di padronanza della competenza scelta, otteniamo una visione completa del flusso delle azioni di progettazione e valutazione svolte (Fig. 13).

80. Agid, *op. cit.*, p. 13.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

DENOMINAZIONE Uda : "1 + 1 per noi fa 3"				LIVELLI DI PADRONANZA			
COMPETENZE CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO PERMANENTE (Raccomandazione del Parlamento europeo del 22 maggio 2016)	TRAGUARDO DI SVILUPPO DELLE COMPETENZE (Indicazioni Nazionali ciclo 2012)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (Indicazioni Nazionali ciclo 2012), dovrà essere trasformato da obiettivo di apprendimento in un gruppo concreto di alunni per essere insegnati ed appresi tenendo conto delle personali capacità di ciascuno, sono legati all'attività)	attività didattiche: descrivere l'attività in relazione all'aspetto della competenza da sviluppare	livello di padronanza IN ACQUISIZIONE	livello di padronanza BASE	livello di padronanza INTERMEDIO	livello di padronanza AVANZATO
				valutazione dei processi Giudizio/Voto			
		Adone Didattica n. 1 Team building - il cerchio silenzioso	Barometro delle emozioni (area operanti): ogni studente si posiziona in corrispondenza dell'immagine rappresentativa del proprio stato d'animo;				
		L'allenamento in piccoli gruppi, identificando con un colore (esplorazioni) lo o i rappresentanti (con brevi rapporti a margine) i fasi, regole e tempi per svolgere l'attività;	Insegnante illustra verbalmente l'attività e il suo scopo, allinea un foglio-guida di sintesi (con le sotto-attività da svolgere);				
		• migliorare le capacità di ascolto e di squadra.	uno studente mima e/o racconta le fasi dell'attività al gruppo classe;				
		Et Fasca Il lavoro si svolge in gruppo, mentre il responsabile di gruppo per il tema "comune", sperimentando l'importanza della collaborazione, della solidarietà e della condivisione di una affetto di un bene.	gli studenti, si riferisce verbalmente all'insegnante, si dispongono (seduti in terra) in cerchio (movi, verso l'interno), avendo cura di rispettare le regole di cui al punto 2;				
		• Partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri;	uno studente (volontario o lo scelto dall'insegnante) si posiziona all'interno del "cerchio umano" e chiude gli occhi;				
			Insegnante consegna il barattolo numerato a uno degli studenti posti in cerchio ed il va all'attività;				
			gli studenti fanno passare l'oggetto numerato in senso orario, in modo da poterlo per il più, in modo il barattolo;				
			Barometro delle emozioni (post operanti);				

Fig. 13 - Esempio di Rubrica di progettazione e valutazione completa



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Tabella riassuntiva Processo di valutazione

Processo di Valutazione	Spazio Dove avviene la prova	Tempo Quando avviene e quanto dura la prova	Oggetto della prova	Azioni/Strumenti per il monitoraggio della prova
<b>Misurare</b>	In aula, in un preciso contesto formale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durata breve relativa al singolo test.</li> <li>• Agita in dato giorno e in data ora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riguarda il curricolo.</li> <li>• È agganciato a un argomento disciplinare.</li> <li>• È nascosto allo studente e reso noto al momento della prova.</li> </ul>	<p><b>Voto</b> Griglia di voti e descrittore della misurazione (classi di risposta negli obiettivi formativi)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prove strutturate o oggettive: stimoli chiusi, risposte chiuse (esercizi a carattere addestrativo quali esercizi di grammatica; risoluzione di problemi a percorso chiuso o routinari, vero-falso, completamento o corrispondenza, scelta multipla);</li> <li>• prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta (lo stimolo pur strutturato permette all'alunno, tenendo conto dei vincoli della domanda, di elaborare liberamente la risposta: temi, risposte di comprensione del testo, domande strutturate, saggio breve, riassunto, colloquio orale).</li> </ul>
<b>Valutare</b>	In aula, o in ambiente noto (laboratorio, aula dedicata...), mette in azione le abilità	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durata medio breve.</li> <li>• Agita anche in più giorni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riguarda la messa in azione di quanto appreso dal contenuto disciplinare.</li> <li>• È agganciato a uno o più argomenti del curricolo, ma è la sua messa in pratica.</li> <li>• È disciplinare e comprende l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti o la soluzione di problemi.</li> <li>• È annunciato allo studente e reso noto poco prima.</li> </ul>	<p><b>Giudizio</b> Griglia di osservazione o di valutazione con descrittori dell'abilità prevista</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratori disciplinari;</li> <li>• problemi che mettano in atto le capacità raggiunte di applicare le conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi;</li> <li>• prove semi-strutturate: stimolo chiuso, risposta aperta che possano registrare le abilità cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).</li> </ul>

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Processo di Valutazione	Spazio Dove avviene la prova	Tempo Quando avviene e quanto dura la prova	Oggetto della prova	Azioni/Strumenti per il monitoraggio della prova
<p><b>Certificare</b></p>	<p>Scenario ricavato dall'ambiente di vita extrascolastico. In ambiente "non noto" o informale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durata lunga, che prevede anni (primo ciclo 3 anni; secondo ciclo 2 anni + 3 anni).</li> <li>• UdA e rubriche di valutazione bimestrali/quadrimestrali.</li> <li>• Preannunciata dal docente attraverso fasi di lavoro e ruoli, consegnata a step.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resa nota dal docente da subito.</li> <li>• Non è disciplinare ma nasce da un bisogno, da un problema da risolvere attraverso l'interpretazione e l'analisi dei dati e della realtà.</li> </ul>	<p><b>Attestato di certificazione di competenza</b> Durante l'anno attuata attraverso <b>Rubriche di progettazione e valutazione</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I ciclo D.M. 742/2017</li> <li>• Il ciclo D.M. 139/2007 Allegato</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compiti autentici</li> </ul>

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## 5. Guida alla costruzione di un'unità didattica di apprendimento

di *Maria Buccolo, Federica Pilotti e Alessia Travaglini*

Questo paragrafo è dedicato a una breve sintesi di quanto proposto nei paragrafi 4.3 e 4.4, con lo scopo raccogliere le singole azioni di costruzioni della progettazione esposta.

La proposta è quella di costruire UdA utilizzando un dispositivo di supporto, una Scheda o una Rubrica di progettazione e valutazione, che possa supportare i docenti in un tracciato regolatore che li guidi, partendo dalla scelta delle competenze da sviluppare fino alla certificazione (Fig. 14).

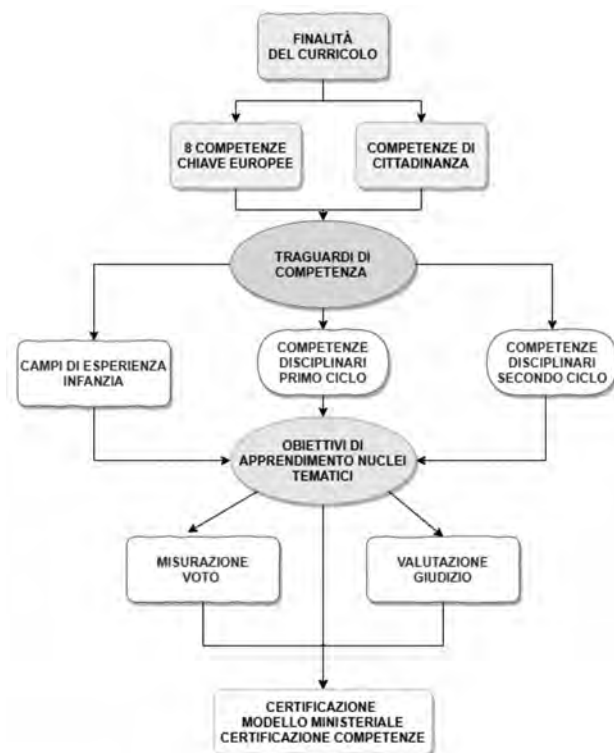


Fig. 14 - Il tracciato regolatore della progettazione

La scheda che riportiamo può costituire una guida seguendo in sintesi i seguenti passi:

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

- ❑ Individuare le Competenze chiave **per l'apprendimento permanente o di cittadinanza**
- ❑ Scegliere i Traguardi per lo sviluppo delle competenze (disciplinari)
  - 1 ciclo: **Traguardi per lo sviluppo delle competenze** (*Indicazioni nazionali 2012*)
  - 2 ciclo: Competenze (*D.M. 139/2007 - Indicazioni nazionali licei - Linee guida IT-IP*)
- Descrivere l'aspetto della competenza che si vuole sviluppare con l'azione didattica
  - 1 ciclo: **obiettivi di apprendimento** (*Indicazioni nazionali*)
  - 2 ciclo: competenze di base: **obiettivi specifici di apprendimento** (*D.M. 139/2007 - Indicazioni nazionali licei - Linee guida IT-IP*)
- ❑ Scrivere gli **Obiettivi formativi**
  - Obiettivi di apprendimento contestualizzati, legati all'azione didattica
- ❑ Determinazione chiara e operativa dei compiti e dell'attività realizzata in relazione agli aspetti scelti della competenza (**Attività didattica**);
- ❑ Descrizione dei criteri da considerare per la valutazione in relazione all'attività scelta per quell'aspetto da sviluppare (**Valutazione dei processi** - Voto (misurazione) e Giudizio);
- ❑ Scale di livello per descrivere i gradi di raggiungimento degli obiettivi o di una competenza (**Livelli di padronanza**).

Si rimanda all'espansione online per consultare materiali utili ai fini della progettazione di Unità didattiche di apprendimento (format editabili e esemplificazioni per ogni grado di scuola).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Bibliografia

- Ardizzone P., Rivoltella P.C., *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.
- Baumgartner E., *L'osservazione del comportamento infantile. Teorie e strumenti*, Carocci, Roma, 2004.
- Bocci F., "Percorsi osservativi nella ricerca e nella formazione", in Bocci F., Cellamare S., *Ricerca, formazione, scuola*, Monolite editrice, Roma, 2003.
- Buccolo M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2019.
- Buccolo M., Ferro Allodola V., Mongili S., "Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del Covid-19: una ricerca esplorativa", *LLL*, 16/35, 2020, pp. 372-398.
- Calaprice S., *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- Carenzio A., "Microprogettare nel metodo EAS", in Rossi P.G., Giaconi C. (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma, 2017.
- Chiappetta Cajola L., *Didattica per l'integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della equità dell'istruzione*, Anicia, Roma, 2008.
- Chiappetta Cajola L. (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento, ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*, Anicia, Roma, 2015.
- Damasio A.R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1996.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1961.
- Ellis E., "Rational psychotherapy and individual psychology", *Journal of individual Psychology*, 13, 1957, 38-44.
- Iori V. (a cura di), *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Le Corbusier, *Verso una Architettura*, trad. it. a cura di P. Cerri, P. Nicolin, Longanesi, Milano, 1973.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2003.
- Maida S., Molteni L., Nuzzo A., *Educazione e osservazione. Teorie, metodologie e tecniche*, Carocci, Roma, 2009.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Morin E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze, 2011.

Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020.

Morganti A., *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2016.

Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti Scuola, Firenze, 2017.

Rivoltella P.C., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia, 2013.

Rivoltella P.C., *Didattica inclusiva con gli EAS*, La Scuola, Brescia, 2015.

Rivoltella P.C., *Cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia, 2016.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020.

Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

Trincherò R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2012.

Trincherò R., *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*, Pearson, Torino, 2020.

Wiggins G., McTighe J., trad. Comoglio M., *Fare progettazione. La «pratica» di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.

Wilson M., Sloane K., "From Principles to Practice: An Embedded Assessment System", *Applied Measurement in Education*, n. 4, VI.13, 2000.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Conclusioni

Riteniamo opportuno concludere il presente lavoro proponendo una riflessione su tre parole chiave che hanno accompagnato il percorso qui proposto: *progettualità, flessibilità e ricerca*.

La prima, progettualità, consente di costruire un contesto educativo che funga da scaffolding<sup>1</sup>, nel quale l'allievo possa vivere un'esperienza di apprendimento autentica, mentre la seconda, flessibilità, rappresenta la conditio sine qua non della prima. Come evidenziato più volte all'interno del volume, una progettazione è costruita attraverso fasi e procedure rigorose, che tengono conto dei bisogni, degli interessi e delle potenzialità degli allievi, attraverso processi di personalizzazione e individualizzazione. Nello stesso tempo, tuttavia, progettare non significa tanto applicare metodi e procedure predefinite, quanto piuttosto ricercare le strategie e le metodologie che, in base a un'osservazione accurata degli allievi e delle caratteristiche del contesto, risultano più funzionali "qui e ora".

La terza parola, ricerca, chiarisce il nesso esistente tra le prime due. L'insegnante, infatti, è un professionista dotato di riflessività<sup>2</sup>, che agisce ponendosi domande, formulando ipotesi di lavoro, sperimentandole, riflettendo sui risultati per porsi nuove domande e ideare nuove ipotesi, e così via. All'interno di questa prospettiva, la circolarità teoria-prassi assume un ruolo strategico. Entrambe vanno perseguite secondo una logica integrata<sup>3</sup>: la teoria, come suggerisce la radice etimologica stessa del termine – dal

1. L. Vygotskij, *Mind in society: the development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.

2. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

3. M. Baldacci, "Formazione e insegnamento. Appunti di lavoro", *Formazione & Insegnamento*, 10,1, 2012, pp. 61-66.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

greco *theoreo*=osservo, considero, contemplo<sup>4</sup> – consente di porre lo sguardo sul mondo, offrendo delle chiavi interpretative mentre, d'altro canto, la prassi rappresenta l'occasione privilegiata per muovere in modo intenzionale la realtà considerata. All'interno di questo processo, pertanto, l'attitudine alla ricerca risulta fondamentale.

A nostro avviso, in ciò risiede il significato più autentico di “costruire una scuola su misura”: una scuola che è in grado di armonizzare e valorizzare, in un modo sempre nuovo e creativo, le potenzialità di tutti e di ciascuno.

Per attuare ciò, è necessario che il docente e la scuola tutta dispongano, come evidenziato anche dalla diffusione pandemica ancora in atto, di una forte disponibilità al cambiamento e apertura per far fronte a una complessità sempre crescente. Ci riferiamo, ad esempio, al continuare a credere che la scuola, nonostante le spinte contrastanti provenienti da una società ancora fortemente ispirata a logiche tayloristiche, o è per tutti o non è scuola, di continuare a credere nella possibilità di instaurare relazioni autentiche con una generazione attraversata da cambiamenti e crisi profonde<sup>5</sup> e, infine, quella di credere nel valore della formazione e dell'aggiornamento professionale, cogliendo la via della digitalizzazione come un'opportunità e una risorsa.

Come abbiamo ricordato più volte all'interno del volume, i docenti non progettano per, ma con gli allievi. Questo implica un'apertura a scenari e possibilità sempre nuovi, che richiede competenza, disponibilità, creatività e, soprattutto, passione. Si tratta di un percorso, del resto, che non si compie da soli: la collegialità, la collaborazione all'interno del team docenti, la condivisione di valori forti a livello di classe e di scuola rappresentano la via privilegiata per costruire una società più equa e inclusiva. Una scuola che cresce è, infatti, una scuola che fa ricerca insieme, creando “comunità di pratica”<sup>6</sup>, che cooperano per modellare e plasmare il contesto educativo in vista del benessere collettivo.

Ci auguriamo che le riflessioni e le piste di lavoro qui presentate rappresentino per docenti e futuri docenti un'opportunità per lavorare insieme, riflettere, progettare, con una professionalità e un rigore scientifico, che tuttavia non disdegnano la creatività, la spensieratezza e il desiderio, forse un po' folle per alcuni, di costruire un mondo migliore.

4. Cfr. *etimo.it*.

5. M.L. Iavarone, N. Trocchia, *Il coraggio delle cicatrici. Storia di mio figlio Arturo e della nostra lotta*, UTET, Torino, 2020.

6. E. Wenger, R. Merlini, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Forse questo potrebbe sembrare un desiderio un po' arduo e difficile da realizzare: ci piace però pensare, un po' come Alice nell'opera *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*<sup>7</sup>, che niente sia realmente impossibile, nella misura in cui ci si apre a questa possibilità.

7. L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, Gribaudo, Milano, 2015 (opera originale 1865).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

## Ringraziamenti

Scrivere un volume come questo ha rappresentato per noi un'avventura emozionante ma allo stesso tempo una sfida avvincente, nata dall'esperienza che ci ha visto coinvolte come tutor coordinatrici all'interno del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico degli alunni con disabilità presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre.

Il nostro percorso, le nostre ricerche e le nostre idee sono state sempre guidate da un continuo confronto con il prof. Fabio Bocci, coordinatore del Corso, che ringraziamo di cuore semplicemente per "esserci".

Ringraziamo la Prof.ssa Catia Giaconi, direttrice della collana, per aver creduto nel nostro progetto editoriale.

Un grazie speciale a Katuska Bortolozzo, responsabile del settore pedagogico della casa editrice FrancoAngeli, per i consigli pratici e l'orientamento nel lavoro editoriale.

Un grazie va a Perla Bidello, ex allieva del Corso di specializzazione, per aver collaborato alla raccolta e alla revisione delle Unità Didattiche di Apprendimento.

Grazie a tutti i nostri allievi del Corso di specializzazione per aver condiviso con noi lo sviluppo dei loro progetti e il loro entusiasmo: le loro intuizioni sono state per noi una costante fonte di incoraggiamento e di ispirazione per la stesura di questo volume.

Infine ringraziamo i nostri affetti più cari per aver compreso la preziosità del tempo che abbiamo loro sottratto.

---

*Traiettorie inclusive*

diretta da C. Giacconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?*. La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici*. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

IOLANDA ZOLLO, *Il valore dell'inclusione*. Riflettere ed agire.

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

GIANLUCA AMATORI, *Due volte genitori*. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità.

PATRIZIA SANDRI (a cura di), *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi*. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali.

ROBERTO DAINESE (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione* (disponibile anche in e-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

ANDREA TRAVERSO, *Emergenza e progettualità educativa*. Da un modello allarmista al modello trasformativo.

PAOLA AIELLO, *Ronald Gulliford*. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale (disponibile anche in e-book).

FABIO DOVIGO, MATTEO ROSSI, MARCO SCIAMMARELLA (a cura di), *Tutta un'altra musica*. I laboratori musicali integrati in pediatria di Allegromoderato.

MAURIZIO SIBILIO, PAOLA AIELLO (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*.

MARIA VITTORIA ISIDORI, *Bisogni educativi speciali (Bes)*. Ridefinizioni concettuali e operative per una didattica inclusiva. Un'indagine esplorativa.

FILIPPO DETTORI, *Né asino, né pigro: sono dislessico*. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA.

CATIA GIACONI, *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.

BARBARA DE ANGELIS, *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione*. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

VALENTINA PENNAZIO, *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo*. Progettazione e continuità dell'intervento educativo per il bambino con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia.

VALENTINA PENNAZIO, *Formarsi a una cultura inclusiva*. Un'indagine dei bisogni formativi degli insegnanti nel corso di specializzazione per le attività di sostegno.

VINCENZA BENIGNO, CHIARA FANTE, GIOVANNI CARUSO, *Docenti in ospedale e a domicilio*. L'esperienza di una Scuola itinerante.

LUCIA CHIAPPETTA CAJOLA, AMALIA LAVINIA RIZZO, *Didattica inclusiva e musicoterapia*. Proposte operative in ottica ICF-CY ed EBE.

LUANA COLLACCHIONI, *Memoria e disabilità*. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione.

SIMONE APARECIDA CAPELLINI, CATIA GIACONI, *Conoscere per includere*. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione.

FABRIZIO RAVICCHIO, MANUELA REPETTO, GUGLIELMO TRENTIN, *Formazione in rete, teleworking e inclusione lavorativa* (disponibile anche in e-book).

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

ISBN: 9788835135548

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

ISBN: 9788835135548