



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata**

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

Curricolo in Scienze pedagogiche

Tesi di laurea magistrale

**IL PEDAGOGISTA COME FACILITATORE
DI INCLUSIONE SCOLASTICA**

Ruolo e Contributo nell'Ambito Educativo

Relatrice:

Prof.ssa Eleonora Zorzi

Laureanda:

Anna Dalla Fina

Anno Accademico 2023/2024.

INDICE

INTRODUZIONE	IX
1. FONDAMENTI TEORICI	
1.1 Il sé e l'altro.....	11
1.2 Concetto di inclusione universale.....	15
1.2.1 L'approccio Bioecologico.....	16
1.2.2 Gli strumenti d'inclusione.....	18
1.2.3 Equità.....	23
1.3 Un approccio inclusivo: Universal Design for learning.....	26
1.3.1 Le sei facce della comprensione.....	30
1.4 Scopo e rilevanza dell'inclusione universale nella scuola dell'infanzia.....	33
2. FIGURA DEL PEDAGOGISTA	37
2.1 Rivalutazione di un ruolo.....	39
2.2 Pedagogista come facilitatore per l'inclusione.....	42
2.3 Ruolo della facilitazione nell'inclusione scolastica.....	45
2.3.1 Educazione, Istruzione e Formazione.....	45
2.3.2 Il ruolo della facilitazione.....	46
3. METODOLOGIA E PROGETTAZIONE	53
3.1 Progettazione a ritroso: definizione e applicazioni.....	53
3.1.1 L'ambiente educativo.....	55
3.1.2 Le fasi della progettazione a ritroso.....	61
3.1.2.1 Fase 1: Identificare i risultati desiderati.....	62
3.1.2.2 Fase 2: Determinare evidenze di accettabilità.....	63
3.1.2.3 Fase 3: Pianificare le esperienze didattiche.....	64

3.2 Applicazioni nella scuola dell'infanzia: Coprogettazione.....	67
3.3 Unità Didattica di apprendimento.....	69
3.3.1 La Tematica.....	69
3.3.1.1 Gioco e Amicizia.....	70
3.4 Descrizione e processo di implemento.....	71
3.4.1 Fase 1: Il contesto e i desire result.....	71
3.4.1.1 La sindrome di Prader-Willi.....	71
3.4.2 Fase 2: Determinare le evidenze di accettabilità.....	74
3.4.3 Fase 3: Pianificare esperienze di apprendimento.....	76
3.5 Risultati e riflessioni.....	86
CONCLUSIONE.....	91
BIBLIOGRAFIA.....	95
SITOGRAFIA.....	106

INTRODUZIONE

Questo elaborato è frutto di un'analisi che ha come obiettivo quello di mettere in evidenza il ruolo fondamentale che il pedagogo ricopre nei contesti educativi e le caratteristiche che lo rendono una figura promotrice di inclusione a scuola: ovvero il ruolo di facilitatore. La motivazione principale che mi ha spinto a intraprendere questo lavoro di ricerca deriva dalla necessità di comprendere quale sia il ruolo del pedagogo e di capire in che modo questo possa diventare una risorsa a sostegno dei docenti.

L'elaborato si articola in tre capitoli di cui esporrò di seguito brevemente il contenuto.

Nel primo capitolo viene affrontato il rapporto fra sé e l'altro e il ruolo che quest'ultimo ricopre nella costruzione dell'identità degli individui fin dalla più tenera età. Viene dunque analizzato il concetto di inclusione universale, esplorandone i fondamenti teorici, delineando concetti chiave e approcci innovativi per garantire che ogni individuo abbia accesso a tutte le opportunità educative. Successivamente, si parla dei contesti di applicazione (introducendo l'approccio bioecologico di Bronfenbrenner), degli strumenti d'inclusione introdotti dai riferimenti nazionali e l'importanza che riveste il principio di equità nella creazione di ambienti sociali e di apprendimento inclusivi. Per quanto riguarda questo aspetto, un'attenzione particolare è rivolta al Universal Design for Learning (UDL), approccio che mira a creare ambienti di apprendimento flessibili, personalizzati andando a stimolare la comprensione di tutti. A tal proposito vengono quindi analizzate le sei facce della comprensione profonda, teorizzate da McTighe e Wiggins; metodologia che ha come obiettivo quello di stimolare una comprensione finalizzata all'inclusione. Infine, il capitolo si conclude con una riflessione riguardo la necessità di creare una rete sociale tra microsistemi per evitare definizioni classificatorie dell'identità altrui, favorendo invece la conoscenza, l'esplorazione e il confronto tra i vari punti di vista che caratterizzano la società. Per tale scopo viene infatti promosso il ruolo del pedagogo in ambito scolastico.

Nel secondo capitolo si parla delle competenze, conoscenze e responsabilità che definiscono questa figura professionale e il rapporto con il concetto di educazione, facendo riferimento alle normative vigenti che trattano di questa materia. La ricerca poi

prosegue parlando del concetto di facilitazione a partire dalle sue origini fino alla sua evoluzione nella contemporaneità. Viene quindi affrontato il ruolo della facilitazione nell'inclusione scolastica come mezzo per aiutare il corpo docenti a progettare unità didattiche più efficaci in termini inclusivi. Il capitolo si conclude sottolineando il fatto che l'inclusione è un'impresa collettiva che inizia non appena viene messa in pratica nella quotidianità.

Nel Terzo capitolo, viene introdotta la progettazione a ritroso, schema progettuale ideato da Wiggins e McTighe che parte da obiettivi comuni definiti in base alle peculiarità degli studenti (attitudini, necessità, richieste specifiche) per poi passare alla cura del processo che permette di raggiungerli attraverso la scelta di strategie diversificate. Vengono analizzate poi le varie fasi che caratterizzano tale progettazione e l'importanza che in questo riveste lo studio degli ambienti educativi. Viene quindi evidenziato come questo tipo di progettazione possa essere impiegato nel contesto scolastico approfondendo il concetto di co-progettazione.

Infine, l'applicazione pratica di questi concetti nella scuola dell'infanzia viene esaminata attraverso l'esposizione di un'unità didattica di apprendimento progettata da me, in qualità di pedagoga e la mia collega. Tale progettazione ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare i bambini sul tema dell'inclusione attraverso metodologie come il brainstorming e il circle time attraverso un canale, secondo me, più congeniale: l'amicizia. Tenendo conto delle differenze e peculiarità dei bambini della sezione è stato progettato un percorso di apprendimento diviso in quattro tappe durante le quali, attraverso racconti, video, esperienze pratiche e una serie di domande strutturate abbiamo stimolato nei bambini delle risposte. Queste sono state il risultato di ciò che avevano visto, ascoltato e che li ha poi portati ad elaborare una loro riflessione rispetto alla tematica, mettendo alla prova la loro capacità di autovalutazione, collaborazione e problem solving.

1.

I FONDAMENTI TEORICI

1.1 IL SE E L'ALTRO

“Una delle più importanti acquisizioni nell’evoluzione delle specie viventi è l’identità, che si può definire come la percezione che ciascuno ha di possedere una dimensione fisica, separata tutto ciò che diventa, come conseguenza, altro.”

Scrive Andreoli (2022, p. 7) a proposito di un fenomeno, quello della costruzione dell’identità, di cui hanno parlato molti studiosi.

Uno di questi è stato Erikson (Erikson E.H & Erikson J., 1999) il quale, nella formulazione degli otto stadi dello sviluppo psicosociale, in modo più specifico nel quinto, nominato “Identità vs. Confusione dei Ruoli” parla di come gli individui a poco a poco mettano “[...] d'accordo la varietà delle mutevoli immagini di sé vissute durante la fanciullezza [...]” (p. 91)

Lo sviluppo della propria identità, infatti, passa attraverso il rifiuto di aspetti che non ci appartengono ma anche attraverso la fedeltà, la quale conserva un “[...] saldo rapporto sia con l’infantile fiducia di fondo sia col più maturo sentimento di fede.” (p. 92)

Di conseguenza, noi sviluppiamo la fedeltà solo se lo sviluppo nei quattro stadi precedenti è andato a buon fine.

Il primo passo per la costruzione dell’identità però, come sottolineato inizialmente da Andreoli, consiste nel riconoscere di avere una propria dimensione personale.

Tutto ciò è stato evidenziato dalle sperimentazioni di molti studiosi tra cui, Rochat e Morgan (1995), i quali hanno dimostrato come, all’incirca a cinque mesi, i bambini siano in grado di riconoscere il proprio sé corporeo come un’entità separata da quella materna. Il corpo, dunque, può essere definito (Andreoli, 2022) come l’elemento primordiale che permette al contempo la costruzione dell’io e la distinzione dall’altro.

Questi sono processi strettamente connessi proprio perché, nel mentre cresciamo e scopriamo la nostra individualità, singolarità e identità, definita da Erikson (Erikson E.H. & Erikson J., 1999) il fine ultimo di ogni individuo, ci differenziamo da ciò che è altro.

Batson (2000) a tal proposito afferma che l'uomo è dotato di *mente relazionale* e che quindi questa, non è confinata nell'individuo, ma, si estende nelle relazioni sociali in cui questo è coinvolto.

Ciò significa che l'uomo ha di per sé una necessità ontologica di sentirsi parte di un gruppo sviluppando uno spirito di appartenenza.

Si delinea così il rapporto dicotomico tra sé e altro che causa negli individui da una parte la necessità di differenziazione da ciò che non ci appartiene, e, dall'altra, la necessità di sentirsi parte di un gruppo e di conseguenza di creare una rete di relazioni sociali.

Aristotele (Abbagnano et. al., 2009), a tal proposito, affermò che *l'uomo è un animale sociale* e che quindi tende per natura ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in società.

Questo è uno degli istinti che, per spirito di sopravvivenza, ha da sempre caratterizzato l'uomo.

La creazione di una rete sociale però non ricopre solo un'importanza in questa direzione, ma, la relazione con l'altro è anche lo strumento che ognuno di noi ha a disposizione per conoscere sé stesso.

Questo attraverso un confronto, o come direbbe Lacan (2019) riflettendoci nell'altro.

Lo stesso autore parla poi anche del concetto di *grande altro* che corrisponde al sistema del linguaggio, il quale non è parlato da noi, ma, siamo noi che siamo parlati da esso.

Ciò significa che non è l'uomo ad essere all'origine di ogni cosa ma il linguaggio, il quale parla per primo causando uno svuotamento di ogni forma di umanismo antropocentrico.

Tutto ciò significa che io dipendo nel mio essere dal *grande altro* che mi permette di parlare solo nella misura in cui la mia parola obbedisce alle *leggi trans-individuali universali strutturali del linguaggio*.

Se dovessimo parlare, infatti, senza seguire queste direttive, tutto ciò che diremmo risulterebbe un discorso incomprensibile.

Lacan, in questo modo, dimostra come ognuno di noi, in sostanza, dipenda dal *grande altro*.

Ogni bambino, infatti, specialmente nei primi anni di vita, non può crescere da solo, ha bisogno che i genitori lo educino e che si prendano cura di lui.

Possiamo vedere questa necessità, ad esempio, nelle modalità con cui i nostri genitori si sono comportati durante la nostra educazione fin dai primi anni di vita o addirittura nel primo gesto che ogni genitore compie in attesa di avere un figlio...dargli un nome.

Un nome ha infatti il potere di definire l'essere singolare di ogni soggetto questo perché lo accompagnerà per tutta la vita, contribuendo a definire chi e come si vede nel mondo. È la sua prima introduzione al mondo esterno e diventa il mezzo principale attraverso il quale viene chiamato e riconosciuto dagli altri, facilitando la comunicazione e l'interazione sociale.

Insegnare a un bambino il proprio nome è il primo passo verso l'acquisizione di competenze di comunicazione e identificazione personale, che lo aiutano a sviluppare un senso di indipendenza e responsabilità fin dalla sua tenera età.

(Art.7 della Convenzione dei diritti dell'infanzia e adolescenza)

In sostanza, un nome, è un dono che noi riceviamo da qualcun altro il quale ha il potere non solo di aiutare il singolo nella costruzione del proprio sé ma, ne determina anche le caratteristiche.

Per questo, Musi (2018) afferma che la storia dell'umanità ha avuto origine dalla parola e per questo motivo un nuovo inizio, per produrre un cambiamento significativo, deve iniziare dal linguaggio o, meglio ancora, dalle parole.

Questo per riuscire a parlare in modo diverso di *un io plurimo e sfaccettato*.

Bachtin (Ponzio, 2011; Bachtin., 1929) parla del concetto di *principio dialogico* riferendosi al fatto che il significato di ciò che noi comunichiamo passa attraverso il confronto e l'interazione tra diverse prospettive, voci e punti di vista.

In altre parole, nel dialogo, le persone non solo esprimono le proprie opinioni e idee, ma le negoziano e le costruiscono attraverso l'interazione con gli altri.

Questo processo dinamico porta alla creazione di significati condivisi e alla comprensione reciproca.

Il principio dialogico, quindi, riconosce l'importanza della diversità, dell'ambiguità e della polifonia nell'interazione umana, incoraggiando la tolleranza e l'apertura verso le molteplici prospettive che caratterizzano il mondo sociale e culturale.

È quindi necessaria, una *tensione alla reciprocità*, (Milan, 2020, p. 89) la quale “ [...] richiede il relazionarsi all'altro come ad un soggetto, perciò protagonista - nella dimensione dialogale autentica- di un'esperienza, di una storia, di una cultura, di un agire che implicano autonomia, indipendenza, identità [...]” abbandonando di conseguenza, ogni sentimento di superiorità.

Galimberti (Mazzucchelli, 2019) a tal proposito parla del fatto che dovremmo sviluppare l'essenza della tolleranza, la quale sta nel credere che l'altro abbia qualcosa da darci, un gradiente di verità superiore rispetto al nostro modo di pensare.

Solo in questo modo l'incontro con l'altro sarà autentico e riusciremo a vederlo.

Come sostenuto da Iori (2018, p. 33) , il vedere è infatti lo “[...] strumento di un'etica della responsabilità che impedisce di passare oltre.”

Questo perché, continua Iori, “[...] l'esercizio della responsabilità è una diretta conseguenza dell'attitudine al vedere, poiché il termine deriva da respondeo, rispondo, ovvero decido di lasciarmi interpellare dalla chiamata dell'altro [...]”.

Iori, ma anche Lévinas (1980), parlano di uno sguardo che vede, che si accorge, che si sente chiamato in causa e che si lascia mettere in discussione dal volto dell'altro obbligandolo ad uscire dall'indifferenza.

Questo però non basta, in quanto, parafrasando Mortari (2019), dobbiamo avere cura dell'altro.

La cura dell'altro determina a sua volta l'assunzione di responsabilità perché è strettamente connessa con l'etica dello sguardo e non ha una dimensione unicamente privata ma è intrinsecamente relazionale.

In tal senso la cura richiede che gli individui, attraverso un meccanismo definito da Jonas (1990) di “pensiero preventivo”, diventino consapevoli e quindi più responsabili delle conseguenze che le proprie azioni hanno anche su gli altri.

In sostanza, ciò che emerge è che dobbiamo instaurare un dialogo di cura con l'altro basato sull'etica della responsabilità.

Questo allenando il nostro sguardo a vedere la diversità, di conseguenza, l'altro come scoperta e arricchimento.

Il presupposto per fare tutto ciò è creare inclusione.

1.2 CONCETTO DI INCLUSIONE UNIVERSALE

Il percorso che ci porta oggi a parlare di inclusione è stato molto lungo e caratterizzato da una serie di normative che, nel corso del tempo, hanno cercato di capire come relazionarsi alla diversità.

Boccia (2021) afferma che la storia dell' inclusione ha attraversato 4 fasi prima che si iniziasse ad utilizzare questo termine.

Per molto tempo, infatti, si è parlato di esclusione, di separazione, di inserimento e infine di integrazione.

Fasi che però non sono mai riuscite a raggiungere lo scopo di relazionarsi in modo adeguato alle differenze che da sempre hanno caratterizzato l'umanità.

Tutto ciò fino ad arrivare alla quinta fase di questo lungo percorso che vede l'emanazione della Legge n. 118/1971 ¹ dove si legge che

“L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali. Sarà facilitata, inoltre, la frequenza degli invalidi e mutilati civili alle scuole medie, superiori ed universitarie.

Le stesse disposizioni valgono per le istruzioni prescolastiche e per i doposcuola.”

Tale emendamento ha infatti introdotto a livello normativo il concetto di inclusione e, grazie anche alle leggi e decreti che lo hanno seguito, ne è stata dimostrata l'importanza secondo una *prospettiva bio-psico-sociale*.

¹ L. 30 marzo 1971 N.118 art. 28 co. 2, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.

Tale approccio, considera l'essere umano come un insieme complesso di fattori: *Biologici*, ovvero genetici, neurologici, ormonali e altre caratteristiche fisiologiche dell'organismo; *Psicologici*, che includono processi mentali, emozioni, percezioni e comportamenti individuali ed infine *sociali*, che comprendono quelli ambientali, culturali, familiari, relazionali ed economici. Questa prospettiva riconosce infatti l'interconnessione tra questi tre domini e sottolinea l'importanza di considerare tutti e tre i fattori quando si valutano e si trattano le condizioni mediche psicologiche degli individui. (OMS, 2001) I progetti inclusivi, quindi, devono essere costruiti considerando la persona sotto un triplice punto di vista.

L'inclusione però non è un tema che riguarda solo la scuola o il sociale, dovrebbe permeare ogni aspetto della vita.

1.2.1 L'APPROCCIO BIOECOLOGICO

Brofenbrenner (Varriano, 2022) nella sua teoria "L'approccio ecologico" affermò che l'ambiente in cui siamo inseriti ci condiziona inevitabilmente.

Nello specifico egli arriva a distinguere quattro dimensioni, che possiamo vedere nella Fig.1.1, che sono:

1. **MICROSISTEMA:** sono tutti i contesti a diretto contatto con noi, con cui abbiamo a che fare quotidianamente che influenziamo e da cui siamo influenzati come ad esempio la famiglia, i compagni di classe, insegnanti ecc. Sono microsistemi poi i singoli rapporti che instauriamo con i familiari ma anche con gli oggetti e le stanze della casa ecc.
2. **MESOSISTEMA:** è quello determinato dall'insieme delle relazioni tra i microsistemi come ad esempio le relazioni scuola-famiglia, famiglia-famiglia.
3. **ESOSISTEMA:** riguarda tutti gli ambienti e relazioni sociali che influiscono sullo sviluppo delle persone. Questo livello include anche influenze che non derivano da un contatto diretto o da contesti di cui non

fanno direttamente parte, come ad esempio, l'ambiente lavorativo dei genitori. Questo livello include diversi tipi di influenza indiretta come, ad esempio, una mamma che torna a casa frustrata e sfoga sul bambino il suo malessere, nonostante lui non ne sia responsabile.

4. **MACROSISTEMA:** indica la società nel suo complesso. Questa dimensione comprende la politica, i valori comunitari-relazionali, quelli familiari, la religione, la cultura, la classe sociale, l'etnia, i social network ecc.

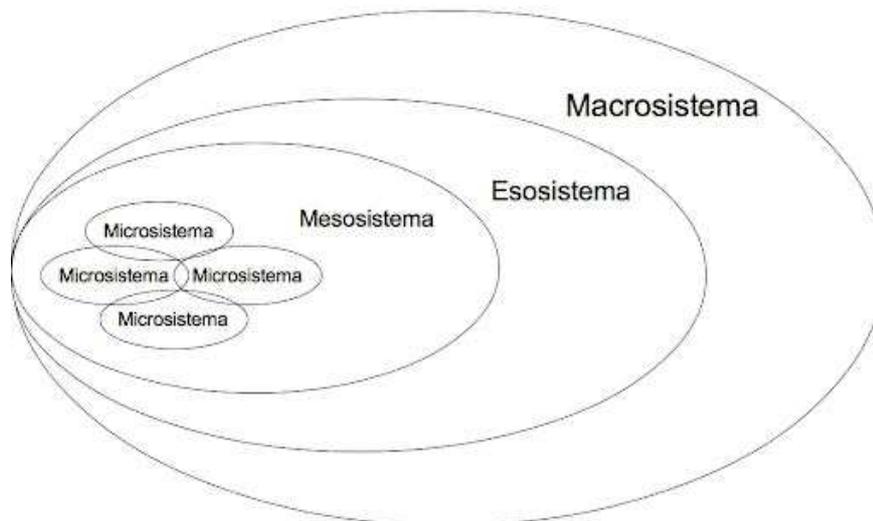


Fig. 1.1: Il Modello Bioecologico (Bronfenbrenner, 2002 ,p. 27)

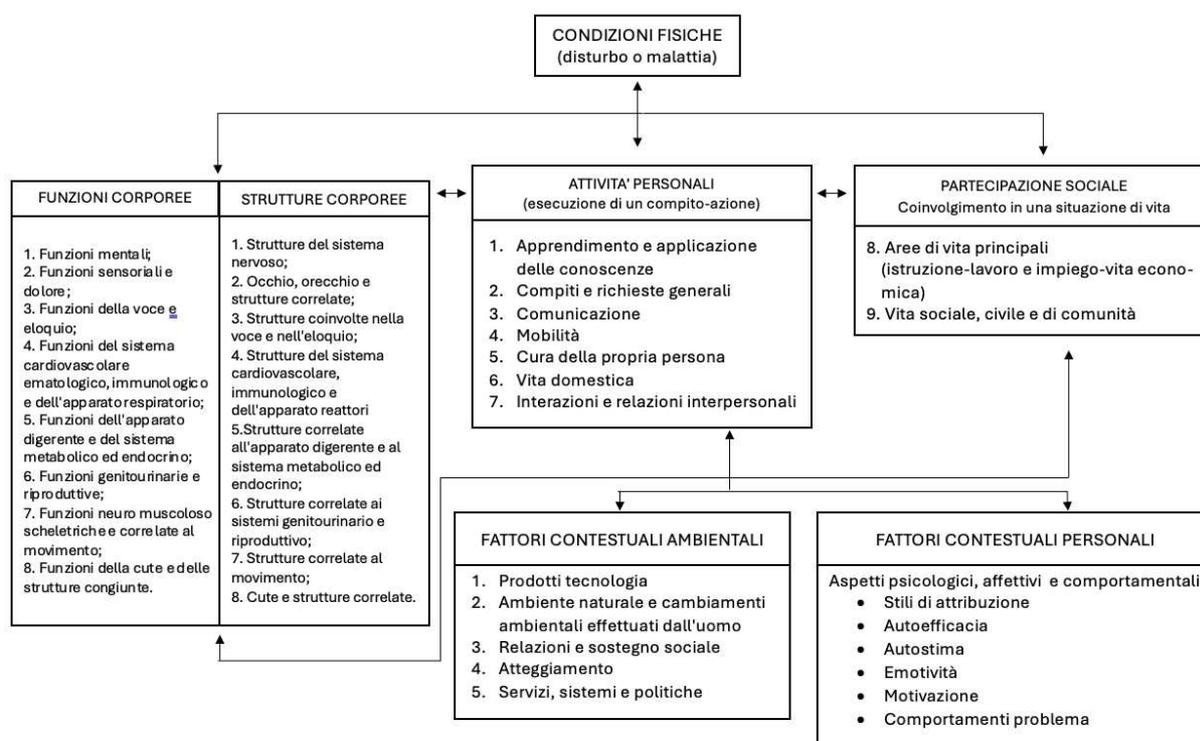
L'inclusione dovrebbe permeare ognuna di queste dimensioni. Ma come? Quali sono gli strumenti che permettono di fare questo?

1.2.2 GLI STRUMENTI DI INCLUSIONE

A livello scolastico, uno strumento a mio parere fondamentale, tradotto e pubblicato in Italia nel 2002, è l'ICF.

L'*International Classification of Functioning* (OMS, 2001), come suggerisce la parola è un metro di classificazione che non permette solo di comprendere gli elementi di crescita e declino degli individui ma il loro funzionamento.

Il quale è determinato è dedotto dall'analisi di 7 fattori, schematizzati nella Fig. 1.1, e dalla cui unione è possibile ottenere un quadro chiaro delle caratteristiche e competenze degli individui presi in esame.



(Fig.1.1: La struttura dell'ICF, adattata da Cramerotti S., Ianes D., 2011)

L'ICF poi, è importante perché introduce dei concetti fondamentali.

Innanzitutto, evidenzia la distinzione tra capacità, ossia tutte quelle azioni messe in atto dalle persone in modo "virtualmente puro" cioè quando non risentono degli "[...] effetti facilitanti o barriera dei vari fattori contestuali ambientali e personali." (Ianes, 2019a,

p. 257) e performance durante le quali invece i soggetti dimostrano di essere influenzati dall' “[...] effetto facilitante/barrierante dei vari fattori contestuali.” (p. 257)

Un'ulteriore fonte di funzionamento difficoltoso nelle persone secondo l'ICF è l'influenza della partecipazione sociale.

Infatti, secondo l'OMS (2007, p. 43) “ [...] una persona funziona bene se partecipa socialmente, se riveste ruoli di vita sociale in modo integrato e attivo; dunque, non è sufficiente avere un corpo integrato e funzionante, aver sviluppato molte attività personali, bisogna anche partecipare socialmente.”

Tutto ciò ci fa ben comprendere la necessità di ragionare su ciò che la scuola può fare per creare ambienti educativi che fungano da facilitatori di partecipazione sociale e non da barriere dell'apprendimento.

In questo senso l'ICF (Dr. Leonardi M., Nota introduttiva ICF-CY, 2007) va considerato un

“[...] ordinatore concettuale, un metodo di condivisione della conoscenza, un linguaggio comune che ci impone una nuova idea forte che può sostenere azioni concrete, e cioè che tutti abbiamo diritto al sostegno fondato sulla dignità e lo stesso bisogno umano, a prescindere dal fatto di essere uomini o donne, adulti o bambini disabili o no.”

Come detto precedentemente però, l'inclusione non è un compartimento stagno.

La scuola ha il compito di preparare gli individui per la vita sociale, la quale è caratterizzata da un alto tasso di eterogeneità e di conseguenza deve essere a sua volta accogliente e inclusiva.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità (United Nation, 2007) ratificata in Italia con la legge n. 18 del 2009, evidenzia l'importanza dell'inclusione sociale.

Nello specifico al punto (w) del preambolo riconosce che

“[...] ogni individuo, in ragione dei propri obblighi nei confronti degli altri individui e della comunità di appartenenza, ha una responsabilità propria per la promozione e l'osservanza dei diritti riconosciuti dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e dai Patti internazionali sui diritti civili e politici e sui diritti economici, sociali e culturali [...]”

E che, in virtù di questi, come enunciato nell'Art. 24 (p. 24)

“Gli Stati Parte riconoscono il diritto all'istruzione delle persone con disabilità. Allo scopo di realizzare tale diritto senza discriminazioni e su base di pari opportunità, gli Stati Parti garantiscono un sistema di istruzione inclusivo a tutti i livelli ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita [...]”

L'inclusione, infatti, come evidenzia la Convenzione, non deve e non può riguardare solo coloro che divergono dalla norma ma ci riguarda tutti.

Arriviamo quindi ad un macro-livello, rappresentato *dall'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU, 2015), la quale evidenzia, appunto, l'importanza dell'inclusione dal punto di vista della sostenibilità.

L'Agenda è definita da Dario Ianes (Gervasio, 2023) una bussola per quanto riguarda la direzione che dovrebbero prendere i nostri sforzi verso una società più inclusiva.

Nello specifico, come enunciato nell'*Obiettivo quattro* della stessa, uno dei mezzi per realizzare uno sviluppo sostenibile è quello di “fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.”

Ma chi sono questi tutti?

Il medesimo documento risponde a questa domanda affermando quanto riportato nella Figura 1.2 e 1.3.

Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti

4.1 Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti

4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria

4.3 Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria -anche universitaria- che sia economicamente vantaggiosa e di qualità

4.4 Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche -anche tecniche e professionali- per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria

4.5 Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità

4.6 Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo

4.7 Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

4.a Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti

4.b Espandere considerevolmente entro il 2020 a livello globale il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati, nei piccoli stati insulari e negli stati africani, per garantire l'accesso all'istruzione superiore - compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici - sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo

4.c Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati

in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo

(Fig. 1.3: Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, p. 18)

Quanto detto finora credo rappresenti il vero significato di inclusione.

A livello sociale bisogna attivarsi per favorire la facilitazione ed eliminare le barriere, senza concentrarsi sul *them focus* (Zoletto, 2016, pp. 32-33), ossia sugli altri e i loro punti di debolezza rischiando di vedere solo quelli, ma divenendo in grado di “[...] cogliere anche i punti di forza e le risorse che ogni soggetto in formazione e ogni contesto possiede, ma che spesso non siamo abituati e preparati a vedere.” (Zoletto, 2016, p. 7)

A livello scolastico tutto ciò deve tramutarsi “[...] in favore dell'idea di una sensibilità pedagogico-didattica verso tutte le differenze umane in senso più generale [...]” (Ianes 2006, p. 11) affinché la scuola sia un luogo che “[...] liberi e realizzi con grande efficacia il massimo potenziale di ognunΘ, attraverso contesti formativi plurali e di appartenenza sociale solidale ed equa.” (p. 11)

Il concetto di sostenibilità (Pinelli, 2022) rappresenta un pilastro educativo fondamentale per la costruzione di processi inclusivi.

Questo perché l'educazione alla sostenibilità, come quella all'inclusione implica la pianificazione e l'attuazione di cambiamenti orientati al lungo termine.

Le istituzioni scolastiche orientate all'inclusione devono focalizzarsi anche sulla valorizzazione dell'ambiente fisico e naturale sia all'interno che all'esterno degli spazi scolastici.

È importante riconoscere a tal proposito il valore di un'alfabetizzazione ecologica e inclusiva che dovrebbe crescere tramite la comprensione e il rispetto per la natura e la biodiversità che caratterizza il nostro pianeta.

Il concetto di sostenibilità, insieme all'inclusione, deve acquisire per tale scopo una dimensione finalizzata all'equità.

1.2.1 EQUITA'

Come sostenuto da Santi (2019) nel “Dizionario di Psicologia Speciale”, l’equità è “ [...] un termine che ha assunto un uso allargato generico nel linguaggio ordinario, che rimanda però al suo significato tecnico di ambito giuridico” (p. 239) del giudicare.

In campo giuridico, infatti, si utilizza questo termine per indicare un principio di equilibrio tra interessi contrastanti, tenendo conto delle norme sociali vigenti.

Il principio di equità può essere usato come guida per la valutazione delle controversie o per l'interpretazione dei termini contrattuali. Inoltre, in situazioni complesse, viene impiegato per mediare l'applicazione della legge e moderare le decisioni, tenendo conto delle specificità dei casi e delle circostanze. Questo principio affida al giudice il compito di pronunciare sentenze equilibrate e richiama l'importanza di considerare attentamente ogni situazione prima di arrivare a una conclusione definitiva. Nella pratica giuridica, si traduce nella necessità di esaminare attentamente ogni aspetto del caso prima di emettere una sentenza, attraverso un processo di riflessione e interpretazione delle singole circostanze.

Spesso il concetto di equità viene confuso con quello di uguaglianza e giustizia, per questo è importante evidenziarne la distinzione per garantire la promozione della parità e della giustizia sociale.

L'uguaglianza, intesa come principio di trattamento uniforme di tutti gli individui, costituisce un fondamento essenziale per garantire che nessuno venga discriminato o svantaggiato sulla base di caratteristiche come il genere, l'etnia o la classe sociale. Tuttavia, l'uguaglianza assoluta può risultare limitante perché non tiene conto delle differenze e dei background dei singoli individui.

Al contrario, l'equità riconosce che le persone partono da posizioni diverse nella vita e cerca di correggere le disuguaglianze fornendo risorse aggiuntive a coloro che si trovano in situazioni di svantaggio.

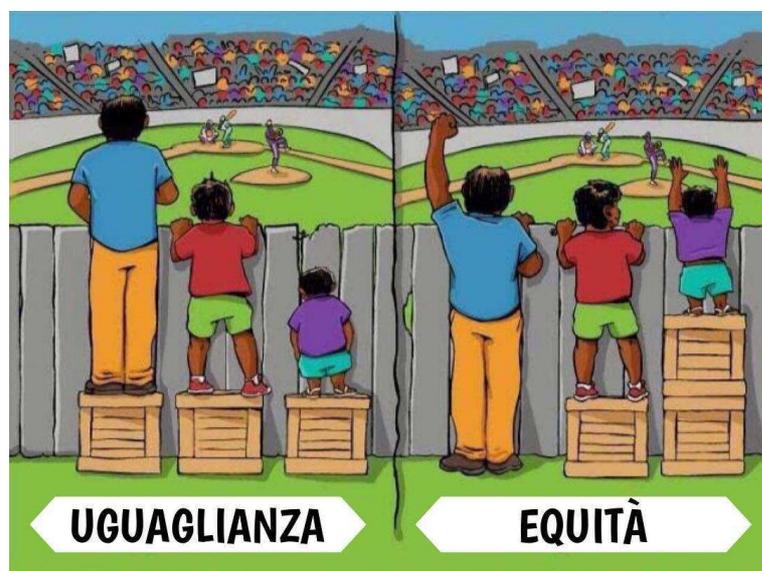
Questa prospettiva vuole garantire che tutti abbiano la possibilità di arrivare agli stessi traguardi, anche se ciò significa trattare le persone in modo diverso compensando le disparità iniziali.

La giustizia, d'altra parte, va oltre il semplice trattamento equo ed esamina le radici delle disuguaglianze e delle ingiustizie sociali.

Punta a garantire il rispetto dei diritti umani fondamentali, di punire i comportamenti ingiusti e di proteggere i più vulnerabili.

La giustizia sociale richiede un impegno continuo per affrontare le disuguaglianze strutturali e per creare una società più equa per tutti.

In sintesi, mentre l'uguaglianza mira a trattare tutti allo stesso modo, l'equità riconosce le differenze individuali e cerca di correggere le disuguaglianze, mentre la giustizia si impegna a garantire il rispetto dei diritti e a combattere le ingiustizie sociali.



Uguaglianza: è dare a tutti le stesse cose.
Equità: è giustizia in ogni situazione.

Jacopo Melio

(Fig. 1.3: Web, Jacopo Melio)

Come affermato però da Santi (2019, p. 240) non è possibile slegare questi tre concetti in quanto l'uguaglianza è una derivata del concetto di equità sia sul piano pratico che applicativo.

Equità e uguaglianza hanno lo stesso legame che hanno i concetti di differenza e diversità in pedagogia speciale.

Così come la diversità è una caratteristica ontologica degli esseri viventi in quanto distinti uno dall'altro, l'uguaglianza è un attributo logico che permette di considerarli nelle loro forme universali comuni: in entrambi i casi, ciò che rende diverso e/o uguale un ente ad un altro è dovuto esclusivamente a caratteristiche individuali.

La differenza invece così come l'equità è ciò che emerge quando i soggetti sono comparati tra loro sulla base di una serie di criteri che non fanno altro che evidenziarla esaltando l'unicità di ogni soggettività e irripetibilità di ognuno.

Capire che le persone sono diverse è per questo è importante trattarle con giustizia dipende dalla nostra consapevolezza sociale. La quale riconosce l'importanza delle ragioni dietro le disuguaglianze per gestirle positivamente anziché trasformarle in discriminazioni ingiuste.

Un criterio generale di equità è dunque possibile solo all'interno di una società dove tutti hanno uguale libertà di scelta nel proseguire il proprio progetto di vita.

In altre parole, sta nel garantire che tutte le persone abbiano pari accesso alle risorse e alle opportunità, indipendentemente dalle differenze di background sociale, economico o culturale.

Nella promozione di processi inclusivi e nell'educazione alla sostenibilità, è fondamentale considerare e affrontare le disuguaglianze esistenti, assicurando che siano riconosciute e considerate come un arricchimento.

Ciò significa lavorare per creare condizioni di vita e di lavoro più giuste ed equilibrate, sia a livello locale che globale e impegnarsi per garantire una distribuzione equa delle risorse e dei benefici ambientali.

Pertanto, l'equità è un elemento cruciale da integrare nei processi educativi che mirano a promuovere l'inclusione.

Come affermato da Caldin (Caldin et. al., 2014, p.255) in ambito educativo l'equità è

“[...] un principio da annoverare tra i diritti fondamentali sanciti dalle carte internazionali, riferendosi all'accesso a un'educazione di qualità lungo tutto l'arco della vita e in particolar modo ad una formazione equa nel contesto formale della scuola e della società in generale.”

La promozione dell'inclusione si basa sull'equità come elemento fondamentale.

Per realizzare un ambiente inclusivo, è essenziale riconoscere e affrontare le disuguaglianze e le barriere che impediscono la piena partecipazione di tutti.

L'inclusione però non implica solo il riconoscimento della diversità degli individui, ma anche l'adozione di misure concrete per garantire che a tutti sia permesso di usufruire delle stesse opportunità, risorse e che vengano riconosciuti gli stessi diritti.

Questo processo richiede quindi un approccio equo che tenga conto delle diverse circostanze individuali e dei bisogni specifici delle persone, al fine di garantire che nessuno venga escluso o discriminato.

Inoltre, l'inclusione promuove un senso di appartenenza e di accettazione per tutte le persone, indipendentemente dalle loro differenze.

Pertanto, l'equità costituisce il fondamento su cui si basa l'inclusione e la realizzazione di una società giusta per tutti.

Un approccio inclusivo che punta alla creazione di una società più equa, in cui tutte le persone abbiano la possibilità di contribuire pienamente e di godere di una vita dignitosa indipendentemente dalle loro differenze è l'Universal Design for Learning.

1.3 UN APPROCCIO INCLUSIVO: L'UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

L'Universal Design for learning (UDL), o modello di Progettazione Universale per l'Apprendimento è stato sviluppato dal *Center for Applied Special Technology (CAST)* negli anni '80 sulla base del modello architettonico dell'Universal Design fondato da Ronald Lawrence Mace.

L'Universal Design (UD) è la “progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate.” (ONU, 2007)

L'UD è quindi un tipo di progettazione al plurale che si concentra sugli utenti secondo una visione inclusiva.

Questo modello di progettazione è promosso anche dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007)* in quanto intende il concetto di accessibilità non più

come un vincolo normativo ma come la possibilità di far rispettare i diritti fondamentali dell'uomo evitando le discriminazioni di ogni genere.

Mace ha teorizzato e diffuso un'idea secondo la quale “separate is not equal” creando un vero e proprio movimento che dall'architettura si è diffuso a diversi ambiti, tra cui quello tecnologico, al design di oggetti di uso quotidiano e all'organizzazione dei servizi degli ambienti di apprendimento. Questo superando inoltre, l'idea di utente medio e promuovendo l'importanza della differenziazione tenendo conto della varietà che caratterizza una cultura dell'inclusione. Cultura che per essere considerata tale deve avere un design di qualità, il quale a sua volta necessita dell'impiego di professionisti di ambiti diversi in grado di dialogare tra loro.

L'UDL (Baroni & Folci, 2022) sul piano educativo è un approccio che mira a rendere l'insegnamento e l'apprendimento accessibili e inclusivi per tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro differenze individuali.

Il primo testo di riferimento per l'UDL in Italia è “La differenziazione didattica per l'inclusione” di Luigi D'Alonzo (2016).

Qui l'autore nel delineare le caratteristiche di questo modello di progettazione evidenzia l'idea di fondo secondo cui non esiste un unico modo o strumento in grado di garantire l'apprendimento di tutti i soggetti coinvolti e che per questo servono molteplici mezzi di:

- 1- *Engagement* (Coinvolgimento, il PERCHE' dell'apprendimento) si riferisce alla varietà di modi in cui gli studenti possono essere coinvolti e motivati all'apprendimento. Non esiste un modo efficace per coinvolgere tutti gli studenti allo stesso modo. Per questo motivo l'UDL incoraggia gli educatori a offrire molteplici opportunità di coinvolgimento degli studenti, adattando l'ambiente di apprendimento per soddisfare i diversi interessi, abilità e stili di apprendimento. (Fig. 1.3)

- 2- *Representation* (Rappresentazione, il COSA dell'apprendimento) si concentra sulla varietà di modi in cui le informazioni possono essere

presentate agli studenti. Questo perché da una parte gli studenti differiscono per il modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni e dall'altra, se anche ci sforzassimo di trovarlo, non c'è un solo modo di rappresentazione delle informazioni che sia ottimale per tutti. Di conseguenza, questo principio sottolinea l'importanza di garantire tipi di rappresentazioni multiple, come testo, immagini, audio e video, permettendo un equo ed efficace accesso delle informazioni da parte di tutti gli studenti. (Fig. 1.3)

3- *Action and expression* (Azione ed Espressione, il COME dell'apprendimento) che riguarda la varietà di modi in cui gli studenti possono esprimere ciò che sanno e ciò che sono in grado di fare. L'UDL promuove la flessibilità nell'offrire agli studenti opzioni diverse per dimostrare la loro comprensione e competenza, ad esempio attraverso testi scritti, presentazioni orali, progetti artistici o altre tipologie di performance. (Fig. 1.3)

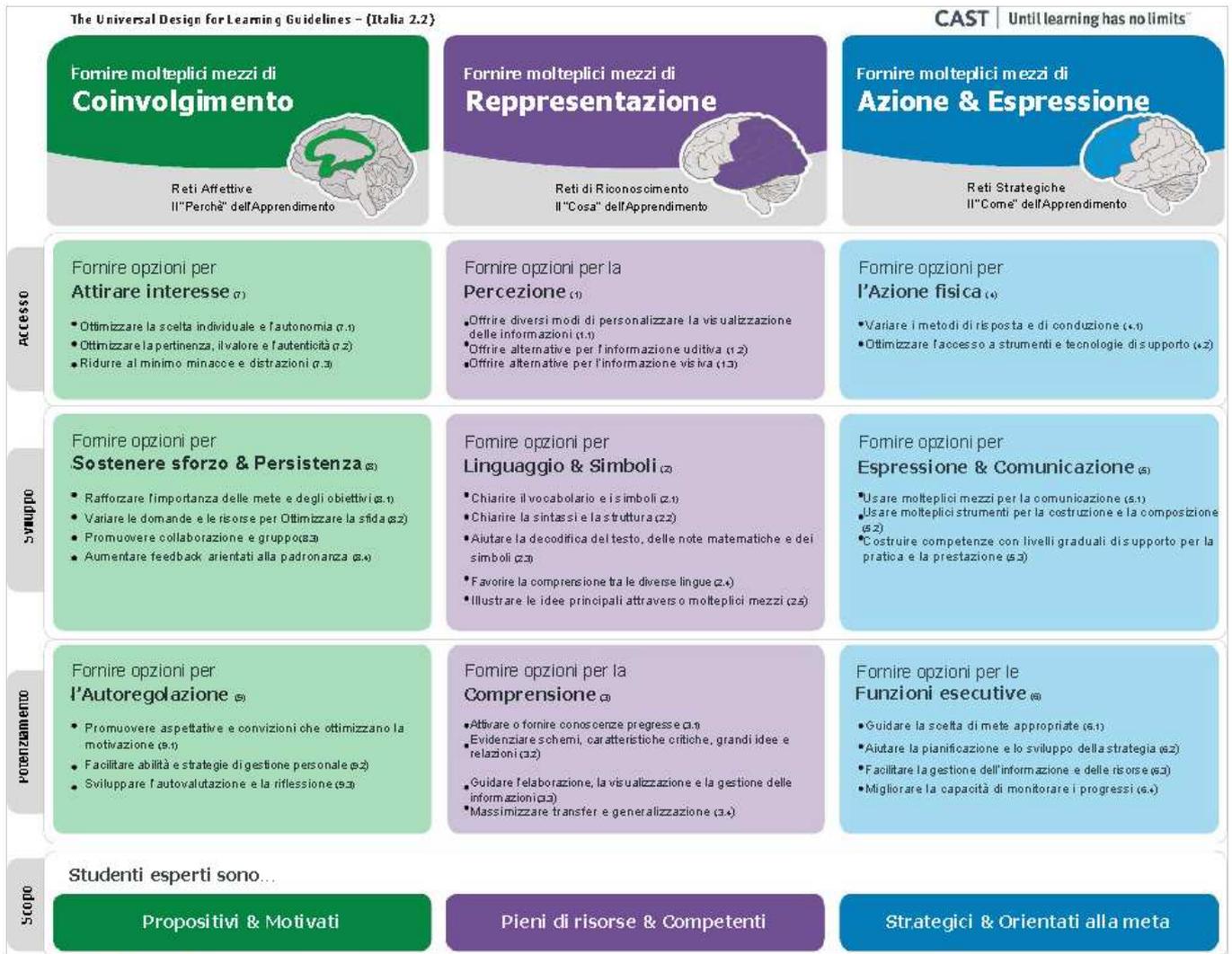


Fig. 1.3: CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Wakefield, MA: Autor. (Versione Italiana a cura di Giovanni Savia) udlguidelines.cast.org

I tre principi negli anni sono rimasti gli stessi per quanto riguarda i contenuti mentre ne è stato invertito l'ordine per dare più peso alla motivazione nei processi di insegnamento-apprendimento e per rispecchiare la maggiore attenzione scientifica su questo argomento.

L'obiettivo dell' UDL sostanzialmente è quello di creare un ambiente di apprendimento che sia flessibile, inclusivo e rispettoso della diversità degli studenti, consentendo in questo modo a ciascuno di accedere alle informazioni, di impegnarsi attivamente nell'apprendimento e di dimostrare il proprio grado di comprensione.

Questo però non vuol dire che tutti gli obiettivi di apprendimento verranno sicuramente raggiunti; c'è sempre la possibilità che si creino incomprensioni, le quali, per un buon designer, non sono da considerare sinonimo di ignoranza ma anzi opportunità. Questo perché paradossalmente, si deve avere la conoscenza e la capacità di capire per fraintendere le cose.

Un'incomprensione, quindi, altro non è che un malinteso nel recepire un messaggio e per questo è preziosa per gli insegnanti in quanto non è solo un errore da correggere ma un feedback che permette al docente di valutare il proprio lavoro.

1.3.1 LE SEI FACCE DELLA COMPrensIONE

Come detto precedentemente è molto facile che alcuni studenti non siano riusciti a capire qualcosa nonostante ci sia stato un lavoro di progettazione che tenesse conto dei vari stili di apprendimento.

Questo succede perché la comprensione, come sostenuto da McTighe e Wiggins (2004; 2005) funziona grazie a sei dimensioni strettamente connesse tra di loro.

Gli autori affermano che “When we truly understand, we can explain, interpret, apply, have perspective, can empathize and have self-knowledge” (2005, p. 85)

1- *EXPLANATION*

Secondo questo primo livello noi possiamo dire che abbiamo compreso quando riusciamo a spiegare ed esporre attraverso evidenze e ragionamenti il come e il perché di una determinata conoscenza.

Questo collegando tra loro fatti e idee concrete e/o astratte, vedendo di conseguenza la relazione esistente tra le cose.

In questo modo viene garantito un maggior equilibrio tra la trasmissione delle conoscenze e la costruzione del sapere da parte dello studente, il quale non saprà semplicemente a memoria dei dati per passare un esame, ad esempio, ma saprà “[...] spiegare, giustificare, generalizzare, sostenere, verificare, provare e sostanziare” (McTighe e Wiggins, 2004, p. 81) le informazioni trasmesse dal docente.

Una strategia per aiutare gli studenti a fare questo, ad esempio, è spingerli a farsi le 5 domande che costituiscono l'essenza del giornalismo ossia: chi, cosa, dove, quando e perché.

2- *INTERPRETATION*

In secondo luogo, noi dimostriamo di aver compreso quando riusciamo ad interpretare ossia dare un significato proprio e personale a ciò che stiamo imparando.

Significato che cambia in quanto ognuno di noi porta con sé il proprio vissuto, il quale è unico e diverso dagli altri.

Quando interpretiamo infatti mettiamo in relazione ciò che abbiamo appreso con la nostra vita e le cose che accadono intorno a noi creando punti di vista irripetibili.

3- *APPLICATION*

Secondo questa prospettiva noi dimostriamo di aver compreso quando riusciamo ad applicare in modo efficace ciò che abbiamo appreso nella vita di tutti i giorni.

Applicare le conoscenze, infatti, non solo richiede la comprensione dei concetti ma anche la capacità di utilizzarli in modo efficace in contesti pratici per risolvere problemi e raggiungere obiettivi specifici.

4- *PERSPECTIVE*

Il quarto aspetto della comprensione sta nello sviluppare dei punti di vista critici di fronte a ciò che stiamo apprendendo.

Ciò significa non acquisire solamente informazioni in modo mnemonico ma riuscire ad elaborarle e a confrontarle con punti di vista (autore, insegnante, compagni ecc.) diversi dal proprio.

Questo ci permette di capire che un problema può essere rappresentato in modi diversi e di conseguenza può avere diverse soluzioni.

“In questo senso, comprendere significa vedere le cose da una prospettiva spassionata, imparziale e disinteressata.” (p. 90)

4- *EMPATHY*

La quarta faccia della comprensione afferma che noi possiamo dire di aver compreso quando riusciamo ad empatizzare quindi ad entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona.

Questo riuscendo a prendere le distanze dalle proprie reazioni emotive per provare a sentire ciò che sente l'altro, immedesimandosi.

Abbiamo comprensione empatica, infatti, quando riusciamo ad utilizzare la nostra immaginazione per capire come l'altro si sente.

Questo livello di comprensione comporta un allontanamento dalla situazione ma, a differenza della prospettiva, l'allontanamento empatico richiede di non farci influenzare da ciò che sentiamo noi per comprendere i sentimenti altrui.

Gli autori sottolineano però che questo tipo di comprensione non è facile da sviluppare, serve un allenamento.

L'empatia è definita una forma di insight perché implica la capacità di andare oltre ciò che nelle opinioni può apparire strano per cogliere ciò che è realmente significativo.

Questo richiede di rispettare le persone che sono diverse da noi e di conseguenza i loro punti di vista.

5- *SELF-KNOWLEDGE*

L'ultimo aspetto prevede che noi dimostriamo di aver compreso solo quando siamo in grado di riconoscere le nostre potenzialità e i nostri limiti, in altre parole quando abbiamo autoconoscenza. Per riuscire a fare questo bisogna essere allenati all'autoregolazione e alla autovalutazione.

Lo stesso Socrate (Abbagnano et. al., 2009) affermò *gnoti seauton*, conosci te stesso, perché è solo quando siamo consapevoli delle nostre capacità possiamo conoscerci.

Così sviluppiamo una maggiore auto percezione, fondamentale quando si tratta di verificare la nostra comprensione.

Tutto questo però non è di semplice attuazione, infatti, talvolta l'errata percezione di noi stessi porta a una sottovalutazione o a una sopravvalutazione.

L'autocoscienza è infatti un'abilità che, come l'empatia, deve essere allenata e coltivata per tutta la vita.

Per questo motivo è importante includere l'autovalutazione tra le metodologie di verifica delle conoscenze più tradizionali già presenti nel contesto scolastico.

Quanto detto finora vale per ogni grado scolastico e per ogni contesto educativo in quanto noi apprendiamo in continuazione e con modalità diverse l'una dall'altra.

Per questo motivo, c'è bisogno di praticare l'inclusione inserendola nel nostro modus operandi a partire dai contesti educativi, integrandola nei programmi e nelle iniziative che incoraggiano la consapevolezza, il rispetto e la valorizzazione della diversità sin dai primi anni di istruzione.

1.4 SCOPO E RILEVANZA DELL'INCLUSIONE UNIVERSALE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola è considerata da molti studiosi (Durkheim, 1893; Piaget, 1982, 2013; Vygotskij, 2010; e altri) come il primo luogo di socializzazione.

Questo perché rappresenta un ambiente in cui i bambini e i giovani trascorrono gran parte del loro tempo durante i primi anni di vita.

La scuola offre molte occasioni per fare amicizia, collaborare con gli altri, sviluppare competenze sociali e imparare a gestire le relazioni interpersonali.

Questa esperienza precoce di socializzazione può avere un impatto significativo sullo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini e dei giovani. (Goleman, 1996)

In breve, la scuola svolge un ruolo cruciale nel fornire agli individui le competenze sociali e relazionali necessarie per affrontare il mondo esterno, ed è per questo che viene considerata il primo luogo di socializzazione significativa al di fuori della famiglia.

Ad oggi la scuola dell'infanzia non rientra nel percorso di istruzione obbligatoria.

Nonostante ciò, però, come evidenziato dai dati Istat dell'anno scolastico 2020-2021 (Openpolis, 2023), il numero di bambini che frequentano la scuola dell'infanzia corrisponde al 91% della totalità dei minori presenti in Italia.

Un numero che sembrerebbe destinato a crescere entro il 2030 secondo quanto stabilito dell'Ue alla fine del 2022, alzando il target fino al 96%.

Questo obiettivo è molto importante poiché, come sostenuto dall'UNICEF (United Nations Children Fund, 2019) i bambini a questa età hanno completato l'85% del loro sviluppo cerebrale e di conseguenza sono in una fase cruciale della loro crescita.

Come sostiene Goleman (1996) è proprio la scuola d'infanzia, infatti, il luogo più consono per coltivare, riconoscere e valorizzare la propria intelligenza emotiva, cioè la capacità di motivare sé stessi, di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione, di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare.

Integrare quindi, il concetto di inclusione a partire da questo grado scolastico, rende i bambini più sensibili e preparati nei confronti della complessità sociale.

Questo includendo nella loro relazione con l'altro gli aspetti di inclusione come normale modalità d'interazione con l'altro divenendo parte integrante della loro crescita personale.

Una guida in tal senso è rappresentata dalle *Linee pedagogiche per il Sistema Integrato "zerosei"*² (D.L. N. 65/2017) adottate dal MIUR a partire dal 2017 le cui argomentazioni sono state in parte trattate in questo primo capitolo.

Nello specifico nella *Parte III-La centralità del bambino* (pp. 16-21) il testo evidenzia l'importanza della centralità del bambino nel processo educativo come possessore del diritto di partecipazione, accoglienza e rispetto nella sua unicità, la quale è determinata dalla diversità individuale che deve essere socialmente riconosciuta, considerata e valorizzata.

Questo all'interno di una società che continua a cambiare velocemente grazie all'evoluzione tecnologica che rende la vasta complessità interculturale e plurilinguistica, ancora più estesa.

C'è la necessità di creare una rete sociale tra microsistemi, famiglie e servizi educativi all'interno del sistema socioculturale più ampio.

² D.L. 13 aprile 2017 N.65 art. 10 co. 4, Adozione delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei"

Questo riuscendo a evitare definizioni classificatorie dell'identità dell'altro e imparando così a conoscere, esplorare e a confrontarsi con la varietà di punti vista che caratterizzano la società.

Tutto ciò apre il bambino ad una molteplicità di orizzonti e allenando la sua capacità di adattamento ai cambiamenti.

È fondamentale, creare questo sistema in quanto è stato dimostrato che i bambini nei primi sei anni di vita conoscono il mondo attraverso gli input che gli arrivano sia sul piano corporeo che sociale, cognitivo e linguistico.

Questo fa sì che i bambini non abbiano un adattamento lineare ma anzi fortemente influenzato dal meccanismo (Piaget, 1982) di assimilazione-accomodamento.

Secondo tale schema cognitivo infatti, il bambino, a causa dell'influenza che subisce dal contesto (scuola, famiglia ecc.), in un primo momento assimila le informazioni che arrivano dal mondo esterno per poi adattare ai propri schemi mentali.

Il meccanismo di adattamento, quindi, è caratterizzato da ritmi irregolari di accelerazioni, rallentamenti e talvolta regressioni che lo rendono differente in ciascun bambino.

Di conseguenza è sbagliato basare l'educazione su un'idea generica di bambino ma bisogna guardare ad ognuno di essi per la sua unicità e le sue potenzialità.

Per quanto riguarda le relazioni, nelle linee pedagogiche si legge che (p. 19)

“I servizi educativi e la scuola dell'infanzia sono luoghi di vita nei quali i bambini incontrano altri bambini con i quali giocare, dialogare, condividere esperienze, sviluppare amicizie e rapporti di aiuto reciproco. In questi contesti sociali imparano ad apprendere con gli altri e dagli altri, percepiscono di appartenere a un gruppo, interiorizzano gradualmente le regole di comunità (nelle routine, nel gioco, nella conversazione) cogliendone il significato e gestendo i conflitti.”

Evidenziando l'importanza delle relazioni per quanto riguarda: l'acquisizione di regole finalizzate alla buona convivenza; l'apprendimento cooperativo, attraverso il quale i bambini hanno la possibilità di negoziare i significati del mondo e infine la strutturazione di giochi, come canale di comunicazione dei propri vissuti affettivi, come mezzo di costruzione dell'identità personale e come mezzo di conoscenza e simulazione del mondo.

Tutto ciò in un contesto inclusivo dove le differenze sono valorizzate e le peculiarità dei singoli individui sono riconosciute e stimolate.

In tal senso un contesto dove sono stimolate questo tipo di relazioni può essere considerato inclusivo.

Questo però non basta, serve una formazione del personale scolastico (insegnanti, educatori, dirigenti, ausiliari) in modo tale che sia preparato e acquisisca competenze “[...] organizzative, progettuali, gestionali, comunicative, relazionali, riflessive [...]” (p. 38) e conoscenze che non riguardano solo le dimensioni dello sviluppo infantile ma anche il “riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali di ciascun bambino” (p. 38) oltre che l’organizzazione degli spazi.

Tale formazione dovrebbe essere fatta in forma collegiale, sollecitando l’incontro e lo scambio di contributi personali in modo tale da costruire un’identità educativa comunemente condivisa.

Scambio, durante il quale riflettere sulle metodologie educative, strumenti di progettazione e monitoraggio degli apprendimenti, modalità di relazione e comunicazione tra e con i bambini in un’ottica di collaborazione e aiuto reciproco.

“La formazione di tutti gli operatori deve riguardare anche i principi dell’inclusione.” (p. 39) stimolando lo sviluppo di uno sguardo attento alla singolarità e unicità di ogni bambino.

Questo perché, come sostenuto da Canevaro e Ianes (2019), l’inclusione non può e non deve riguardare solo gli insegnanti di sostegno ma deve essere un tema sostenuto e condiviso da tutti gli operatori del sistema scolastico, servizi educativi, famiglie, servizi sanitari e sociali.

In questa prospettiva, un ruolo cruciale per far sì che queste dimensioni entrino in comunicazione è svolto dal pedagogo.

2.

LA FIGURA DEL PEDAGOGISTA

Orientarsi nell'orizzonte delle professioni educative diventa sempre più difficile a causa delle ramificazioni e specializzazioni che caratterizzano ogni figura professionale che lavora in questo campo.

Palmieri (2018) parlando di questo mondo, lo paragona ad un campo di battaglia dove educatori, pedagogisti e in generale i professionisti dell'educazione sono come dei cavalieri calviniani (Calvino, 1983) chiamati a combattere.

Ogni “cavaliere”, sia esso un educatore, psicologo, pedagogista ecc., lavora secondo strumenti e modalità differenti.

Ciò che però li accomuna è un obiettivo, quello di educare.

Nel Dizionario Treccani³ leggiamo che educare deriva dal latino “educare, intens. di educĕre «trarre fuori, allevare», comp. di e- e ducĕre «trarre, condurre»”

Fare educazione sostanzialmente significa produrre un cambiamento inteso non solo in senso conoscitivo ma implica l’acquisizione di competenze, valori e atteggiamenti che influenzano il modo in cui gli individui agiscono e vedono il mondo.

L'educazione però, come affermato da Antonelli (Antonelli & Tolomelli, 2023), ha una doppia natura.

Da una parte è un dispositivo a difesa e conservazione dello status quo attraverso l'inculturazione e il trasferimento di valori e modelli sociali di una comunità da una generazione all'altra secondo una visione definita da Foucault (1977) di *dispositivo di potere*. In altre parole, secondo lo studioso, l’educazione è il mezzo attraverso cui le “vecchie” generazioni tentano di mantenere il controllo su quelle nuove valorizzando la performance a discapito della formazione.

³ Vedi Treccani online, <https://www.treccani.it/vocabolario/educare/>

Dall'altra parte però, l'educazione rappresenta il contesto e la pratica attraverso cui i soggetti possono sviluppare un pensiero critico emancipandosi dalle visioni tradizionali. Questo è un tipo di educazione che Freire (1972) definisce liberatoria in quanto rende i soggetti capaci di scegliere.

La pedagogia, e di conseguenza il pedagogo, di fronte a questo scenario svolge un ruolo fondamentale che è quello di promuovere nei soggetti un'educazione che sia emancipatrice dell'individualità di ciascuno.

Questo perché, come affermato da Di Cintio (2024), l'educatore non deve essere impositore di valori ma anzi deve praticare la "maieutica socratica", tirando fuori dagli educandi ciò che gli serve affinché possano dare un senso alla loro vita.

Bruni e Pesci (2006) credono che il pedagogo, sia una figura che ha da sempre aiutato l'uomo a sviluppare le sue capacità.

Questo a partire dal suo impegno per far sì che a scuola, venissero rispettati i diritti del fanciullo e il diritto delle persone in difficoltà ad avere un sostegno e determinate attenzioni educative.

Soprattutto in Italia si è lavorato molto per permettere anche alle persone che non rientravano nelle normative, i cosiddetti "diversi", di trovare risposte utili per la loro crescita educativa (cfr. Pesci, 2006).

Il pedagogo però, come affermato da Pagano (2023, p. 41), "[...] nel far trionfare un'educazione alla libertà, deve sempre essere attento alla storicità, ovvero alla società storicizzata e non idealizzata."

In altre parole, quando si fa educazione bisogna tener conto del contesto sociale, economico e politico in cui questa è inserita.

Come sostenuto però dallo stesso autore, il rapporto tra pedagogia, pedagogisti e politica è molto debole e dovrebbe essere ripreso per consentire alla società di avere un punto di riferimento educativo.

Questo in virtù del fatto che, oggi l'educazione ha un compito che è più difficile rispetto al passato a causa della complessità e numerosità degli stimoli che i giovani ricevono dal mondo esterno, soprattutto quello dei social dove tutti sono soggetti al giudizio degli altri, sia che si tratti di persone conosciute personalmente o no.

Anche in tal senso è importante promuovere la consapevolezza e il rispetto reciproco, incoraggiando una cultura dell'accettazione e della comprensione delle differenze. Per questo motivo è necessario che il ruolo del pedagogo sia rivalutato.

2.1 RIVALUTAZIONE DI UN RUOLO

“La pedagogia esiste da prima che esistesse un termine atto a designarla, e non cesserebbe di esistere nemmeno se potessimo cancellare questa parola dalle nostre menti e dai libri di tutto il mondo.” (Pietrocarlo, 2018, p. 86)

In altre parole, la pedagogia, nel corso del tempo, non ha fatto altro che adattarsi all'evoluzione storica della nostra società e continuerà a farlo in quanto finché ci sarà qualcuno che avrà cura di qualcun altro ci sarà educazione.

Di conseguenza, pedagogia, pedagogisti e educazione continueranno a modificare ed evolvere il proprio ruolo adattandosi alle esigenze educative.

La professione del pedagogo, quindi, non è da inventare ma è mutevole a seconda delle necessità storico-sociali, del contesto in cui opera e del target con cui si interfaccia.

Infatti, grazie all'affermarsi del concetto di educazione permanente (lifelong learning), un tipo di educazione che cura le esigenze dell'individuo per tutta la vita, (Knowles, 1996) il target con cui questo specialista è chiamato ad interfacciarsi è molto ampio.

Per quanto riguarda invece i contesti in cui questa figura professionale può operare, gli autori Bruni e Pesci (2006, pp. 99-100) ne delineano nello specifico quattro:

- *“Servizi sociali: prevenzione e riduzione del disagio e dello svantaggio, handicap, tossicodipendenze, alcolismo, soggetti con malattie mentali, istituti per anziani, carceri, comunità con persone con bisogni particolari, immigrazione, emarginazione, isolamento sociale, prevenzione, drop out, servizi educativi all'infanzia.*
- *Servizi culturali: animazione delle comunità, animazione al tempo libero (Di attività musicali, teatrali, ecc.) biblioteche, musei, valorizzazione fruizione dei beni culturali, ludoteche, educazione ambientale sanitaria, servizi per la terza età, servizi sportivi, centri territoriali permanenti, alfabetizzazione degli adulti.*

- *Ambito della formazione: consulenza presso istituti ed agenzie formazione per il personale in servizio nelle imprese, negli enti, nelle organizzazioni, (selezione dei nuovi dipendenti, loro avviamento al lavoro, mobilità orizzontale interna, gestione delle relazioni aziendali, dei rapporti interpersonali e dei conflitti, introduzione di nuove tecnologie, adattamento competenze e la trasformazione di processi produttivi, ecc.), formazione professionale, programmazione di attività di educazione permanente, ricorrente, degli adulti, formazione a distanza; Orientamento scolastico professionale virgola di teoria " educativa", consulenza nei centri per l'impiego(certificazione di competenze e bilancio di competenze).*

- *Libera professione: consulenza di natura educativa su problemi familiari, sulle modalità per superare eventuali difficoltà nella costruzione dell'identità personale, nell'esperienza scolastica, nell'orientamento scolastico professionale, consulenza di imprese e cooperative che si occupano di servizi alla persona e alle associazioni di volontariato, consulenza pedagogica e i genitori agli insegnanti, ecc."*

Come è possibile notare dall'elenco puntato, gli ambiti di intervento del pedagogista vanno a costituire una rete di aiuti che va a coprire tutta la sfera sociale.

La figura del pedagogista però, alla luce delle nuove normative e leggi sull'inclusione ha la necessità di essere rivalutata.

Un passo verso il riconoscimento di questa figura è l'approvazione della Legge 205/17 com. 594-601⁴, la quale ne delinea le caratteristiche professionali e gli ambiti di intervento, introduce un percorso di studi universitario (LM-85) per far sì che questa figura riceva un'adeguata istruzione ma soprattutto ne riconosce la professionalità a livello *apicale*.

⁴ Legge 205, 29 dicembre 2017, "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020"

Un altro step è stato fatto recentemente grazie all'approvazione il 15 marzo 2024 della Legge n. 55 ⁵, la quale in primis, riprendendo la legge 205/2017, nell'ART. 1 co. 1 definisce il pedagogo come:

“Lo specialista dei processi educativi che, operando con autonomia scientifica e responsabilità deontologica, esercita funzioni di coordinamento, consulenza e supervisione pedagogica per la progettazione, la gestione, la verifica e la valutazione di interventi in campo pedagogico, educativo e formativo rivolti alla persona, la coppia, la famiglia, al gruppo, agli organismi sociali e alle comunità in generale. L'attività professionale del pedagogo comprende l'uso di strumenti conoscitivi, metodologici ed intervento per la prevenzione, l'osservazione pedagogica per la valutazione dell'intervento pedagogico sui bisogni educativi manifestati dal bambino e dell'adulto nei processi di apprendimento.”

In tale decreto oltre a questo troviamo i requisiti per l'esercizio dell'attività del pedagogo, la definizione del ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico e di educatore nei servizi educativi per l'infanzia, l'istituzione dell'albo dei pedagogisti e dell'albo degli educatori professionali socio-pedagogici, l'istituzione dell'ordine delle professioni pedagogiche ed educative, vi è la pubblicazione della lista delle condizioni per l'iscrizione agli albi, l'istituzione del Consiglio Nazionale dell'ordine delle professioni pedagogiche ed educative, il riconoscimento dei titoli rilasciati all'estero, la formazione degli albi e l'istituzione degli ordini regionali delle province autonome.

Questo però come affermato da Iori (2024) non è ancora sufficiente, ma può essere considerato un passo avanti per il riconoscimento della figura del pedagogo.

Parlando in generale delle professioni educative la docente afferma che queste “[...] hanno bisogno di maggiore riconoscimento, e non solo sul piano giuridico, retributivo, contrattuale. C'è bisogno di una strategia multilivello per renderle davvero protagoniste nella costruzione di un nuovo sguardo progettuale”.

⁵ Legge 55, 15 aprile 2024, “Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali.”

Sguardo che, in quanto specialisti, può diventare un valido aiuto professionale per permettere che l'obiettivo di equità ed inclusione, riportato nel primo capitolo, possa essere realizzato.

2.2 IL PEDAGOGISTA COME FACILITATORE

La facilitazione è un approccio che nasce negli anni Cinquanta dagli studi di Carl Rogers (1902-1987) e Malcom Knowles (1913-1997) i quali credono che l'apprendimento più significativo è quello che si sa trasformare in nuovi comportamenti.

Nello specifico, Rogers, nella sua opera, *Terapia centrata sul cliente* (1997) elaborò un approccio terapeutico individualizzato che, secondo l'autore, poteva essere utilizzato anche nell'attività educativa per permettere lo sviluppo della personalità e dell'autorealizzazione. Lo psicologo, infatti, credeva che questo potesse accadere solo se il terapeuta fosse riuscito a porsi, nei confronti del "cliente", come un facilitatore.

Questo riuscendo ad accettare pienamente il "cliente" instaurando con lui un rapporto empatico che permetta a quest'ultimo di lasciar fluire le emozioni e gli stati d'animo.

Knowles, nell'elaborare il modello andragogico (1996), amplia il discorso di Rogers, enunciando i sei presupposti dell'apprendimento in età adulta ed evidenzia, in ognuno di essi, il ruolo fondamentale del facilitatore.

Questi sono:

- 1- *Il bisogno di conoscere.* Secondo cui gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché devono apprendere qualcosa prima di impegnarsi a farlo.

Il primo compito di un buon facilitatore è quindi quello di aiutare i discenti a vedere il motivo per cui è necessario che investano le loro energie in ciò che gli si vuole trasmettere.

- 2- *Il concetto di sé del discente.* Secondo cui gli adulti hanno una concezione di sé come di persona responsabile delle proprie decisioni e della propria vita. Di conseguenza si aspettano di essere trattati e considerati come persone autonome.

Un buon facilitatore, quindi, deve essere in grado di tenere conto di questo aspetto “[...] creando esperienze di apprendimento in cui gli adulti sono aiutati nella trasmissione dalla dipendenza all'autonomia.”(p. 78) senza, di conseguenza, ledere il loro concetto di sé.

3- *Il ruolo dell'esperienza del discente.* Knowles crede che l'esperienza rivesta un ruolo essenziale perché i discenti stessi costituiscono una ricca risorsa per imparare. Il bagaglio di competenze pregresse dei partecipanti però può essere un'arma a doppio taglio. Questo perché da una parte c'è il rischio che le esperienze già maturate creino una barriera di resistenza all'apprendimento mentre dall'altra, l'incontro di esperienze diverse può dare vita a discussioni di gruppo o attività di problem solving ecc. fondamentali per l'apprendimento.

Un buon facilitatore, quindi deve saper valorizzare l'esperienza degli adulti per far sì che questi si sentano accolti non solo per quanto riguarda il loro background ma in primis come persone.

4- *Disponibilità ad apprendere.* Secondo cui l'apprendimento non è qualcosa che si può imporre, soprattutto quando non siamo convinti che ciò che stiamo imparando possa far fronte efficacemente alle situazioni della vita reale.

Un buon facilitatore, quindi, ha il compito di conciliare quanto già appreso con l'utilità di quanto ancora c'è da apprendere.

Questo perché “ non è necessario aspettare pazientemente e passivamente che la disponibilità all'apprendimento si sviluppi naturalmente.” (p. 80)

Ci sono infatti dei modi per stimolarla esponendo i discenti, ad esempio, a modelli di performance superiori.

5- *Orientamento verso l'apprendimento.* Secondo questo principio l'apprendimento deve essere orientato alla vita reale e non settorializzato come avviene a scuola dove il sapere è diviso in materie scolastiche.

Il facilitatore può fare questo contestualizzando i concetti in situazioni reali e fornendo strumenti che agevolino la capacità di riportare ciò che si sta apprendendo nella quotidianità.

6- *Motivazione*. Knowles crede che negli adulti ci siano due tipi di motivazione, una esterna determinata dalla possibilità di un lavoro migliore, promozioni, retribuzione più alta ecc. e una interna, considerata dallo stesso autore più forte, che comprende il desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, autostima ecc. che, come sottolineato dallo studioso, condizionano gli individui per tutta la vita in quanto continuano a crescere e ad evolversi.

Il facilitatore deve quindi saper stimolare la motivazione dei discenti aiutandoli ad inibire le barriere come, ad esempio, la mancanza di tempo, l'inaccessibilità di opportunità o risorse ecc. aiutandoli a mettersi in gioco.

Per questo, Rogers e Knowles possono essere considerati i capisaldi di questo modello in quanto, nonostante sia stato ripreso da più studiosi tra cui Laeng e Lumbelli, i quali hanno approfondito il tema in pedagogia; Lorenzo, nell'urbanistica; Lewis, nell'apprendimento aziendale; Abramson, in sociologia e altri i quali, trattando queste tematiche nelle rispettive discipline hanno permesso a questo approccio di aprirsi a diverse interpretazioni e campi di esperienza conservando però dentro di sé le teorie di questi grandi autori.

Nella contemporaneità Bigi, Francesca e Moiso (2016) definiscono il facilitatore come quella persona che cura il processo e la comunicazione durante l'attività di gruppo ma soprattutto colui che promuove la reciproca comprensione e partecipazione di tutti. Bruni e Pesci (2006) parlando delle conoscenze e competenze del pedagogo riconoscono tra queste la capacità di: stilare profili di apprendimento, elaborare l'educazione sulla base delle necessità individuali ma anche quella di mediazione.

Questa capacità di conciliazione tra due parti richiede imparzialità, capacità di ascolto e comprensione, creando un terreno comune di confronto finalizzato alla collaborazione per il raggiungimento di un accordo o di un progetto condiviso.

In altre parole, il pedagogo è un facilitatore.

2.3 IL RUOLO DELLA FACILITAZIONE NELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Come si concretizza questo nel contesto scolastico? Qual è il legame tra educazione e istruzione?

2.3.1 EDUCAZIONE, ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Istruzione, educazione e formazione secondo *Invalsi* (2020) sono ritenuti i tre pilastri della crescita e dello sviluppo umano.

L'istruzione è un “processo di trasmissione e acquisizione di informazioni come conoscenze, abilità e saperi disciplinari.” (*Invalsi*, 2020) come ad esempio “ Qual è la capitale della Spagna? Come si calcola il perimetro del rettangolo? ”

La formazione invece è un processo che dura tutta la vita ed è quel “processo di crescita culturale, sociale e personale, che considera la persona come il risultato di esperienze di vita che ne plasmano il carattere, le inclinazioni, i comportamenti.” (*Invalsi*, 2020)

Questo processo ha delle forti basi biologiche. Il nostro corpo, infatti, si è formato in base alle istruzioni contenute nel codice genetico ma è causato anche dal contesto culturale. Il nostro carattere e le nostre inclinazioni, infatti, sono il risultato dell'interazione con l'ambiente che ci circonda. Ad esempio, il nostro modo di utilizzare la gestualità corporea è in parte condizionata dal nostro vissuto e in parte anche dai nostri genitori.

Per educazione invece “si intende generalmente una particolare attività umana che prevede la trasmissione di conoscenze, competenze, abilità, prassi, valori da parte di determinate figure e ruoli, da individui più esperti a soggetti meno esperti o inesperti.” (*Invalsi*, 2020)

Si sta quindi educando quando ci sono obiettivi individualmente e socialmente desiderabili. In altre parole, quando le nostre abitudini mentali sono rivolte verso ciò che è buono e giusto.

Inoltre, l'educazione è anche una caratteristica esclusiva della nostra specie. Se infatti gli animali mettono in atto un comportamento indecidibile rispondendo a degli istinti, l'uomo

invece può decidere i propri comportamenti perché ha imparato a conoscerne le conseguenze facendo passare del tempo tra lo stimolo e la risposta.

Questo è il tempo della riflessione o meglio, il tempo dell'educazione.

In conclusione, nell'articolo è evidente come istruzione, formazione e educazione siano intrecciati soprattutto nel sistema scolastico italiano che, non a caso è chiamato: *sistema educativo di istruzione e di formazione*. “ Se è vero quindi che l'istruzione assume carattere educativo/formativo, è anche vero che l'educazione presuppone il diritto a un'istruzione di qualità ”. (Invalsi, 2020)

Quand' è che l'istruzione può essere considerata di qualità? Secondo l'ONU (2015), l'istruzione può essere considerata di qualità quando è equa ed inclusiva e offre opportunità di apprendimento per tutti. Questo però nella realtà odierna sembra difficile da mettere in pratica a causa della complessità che si trova ad affrontare la scuola italiana.

2.3.3 II RUOLO DELLA FACILITAZIONE

De Sario e Fedi (2011) parlano del contesto caotico in cui gli insegnanti si trovano a lavorare ogni giorno. Classi dove troviamo un numero davvero elevato di studenti per sezione con caratteristiche proprie e quindi con esigenze educative differenti ma ognuno di loro porta con sé esigenze educative ed emotive differenti.

“ Gli insegnanti hanno bisogno di aiuto [...] ” (p. 51) in quanto soggetti a livelli elevati di stress si trovano sottoposti a molto stress. Questo perché ad oggi non basta solo insegnare, bisogna valutare altre componenti che determinano l'apprendimento dei bambini, come i problemi familiari, i disagi, le difficoltà scolastiche, gli aspetti culturali ecc.

Lo stress però, come dimostrato da Formella e Picano (2010), non è considerato un fenomeno necessariamente negativo e quindi da evitare ma, in quantità ridotta è considerato uno stimolo al miglioramento delle prestazioni.

Il problema si manifesta quando da *eustress* (Selye, 1976, pp. 31-32), stress con funzione positiva per l'organismo, questo si prolunga diventando una sindrome, nata in ambito sportivo e poi studiata da Maslach e Leiter nel 2000, denominata *sindrome del burnout o burnout*.

La quale, a partire dalla 72^a Sessione dell'Assemblea Mondiale dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) è stata riconosciuta come sindrome legata al lavoro e per questo motivo, a partire dal 1° gennaio 2022, è stata inserita all'interno dell'*International Classification of Disease*⁶ (ICD-11), nella sezione che raccoglie i “problemi connessi con l'occupazione o la disoccupazione”.

Qui viene descritta come una “syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed.” (ICD-11)

Vianello (2019, p. 202) basandosi sugli studi di Cristina Maslach, considerata la massima esperta mondiale sul burnout, sostiene che i fattori principali che causano la sindrome sono tre:

- 1. L'esaurimento emotivo, inteso come risposta adattiva disfunzionale dinanzi alle eccessive richieste dovute al contatto con l'agente, in cui l'individuo si sente sopraffatto e non riesce a ricaricarsi emotivamente;*
- 2. La depersonalizzazione, caratterizzata da atteggiamenti di rifiuto nei confronti delle persone che si rivolgono all'operatore e da una fredda indifferenza anche verso il lavoro stesso;*
- 3. La ridotta realizzazione personale, riferita alla ridotta motivazione al successo, ad un senso di inadeguatezza in cui decade la stima di sé.*

Con l'obiettivo di fare maggiore chiarezza su questo argomento, Vianello in collaborazione con altri colleghi ha compiuto uno studio per verificare i livelli di burnout dei docenti nei diversi gradi scolastici.

Le ipotesi di ricerca erano tre:

- 1. Tra le insegnanti con un elevato livello di burnout non ci sono differenze di genere;*
- 2. I docenti che hanno un alto livello di burnout appartengono a tutti gli ordini di scuola;*
- 3. I docenti che insegnano da un maggior numero di anni hanno un livello più elevato di burnout.*

I risultati prodotti evidenziano che: in nessun livello di burnout è significativa la differenza di genere, c'è una distribuzione equa di burnout in tutti gli ordini scolastici, gli

⁶ Cap 24: Factors influencing health status or contact with health services (cod. QD85)

anni di insegnamento risultano essere collegati in modo significativo al burnout (più aumentano gli anni più il livello sale) infine è stato evidenziato che la numerosità delle classi impatta notevolmente.

Ciò che però impatta di più è il “ [...] non avere un supporto adeguato alle difficoltà che devono affrontare i docenti (come educatori o psicologi o pedagogisti) [...] ”. (Vianello, 2019; p. 204)

Come affermato dal Presidente UNIPED (Unione Italiana Pedagogisti), Alessandro Bozzato (in Fundarò, 2022), è chiaro che, a fronte di quanto detto sopra, oltre alla figura dello psicologo a scuola, servirebbe anche di quella del pedagogo.

Il pedagogo, infatti, in quanto specialista in ambito educativo può rivestire un ruolo attivo negli aspetti pratico-organizzativi della didattica.

Questo in quanto (Fundarò, 2022)

“[...] non è solo un esperto di pratica e teoria pedagogica, è anche un mediatore culturale e relazionale, un facilitatore di esperienze, un animatore e attivatore di processi che dovrebbero portare a circoli virtuosi sia negli ambiti di vita personali individuali che in quelli socioculturali.”

Il pedagogo a scuola, quindi, può facilitare i processi di inclusione portando i docenti a cooperare per questo fine.

Che cosa fa un facilitatore a scuola? Come può essere d'aiuto ai docenti?

Il giornale *il Cambiamento* (2014), crede che un facilitatore quando lavora con un gruppo assuma tre ruoli:

- 1- Nella fase di pianificazione dell'incontro, il facilitatore è come un “architetto” in quanto raccoglie informazioni sul gruppo e il contesto per poter chiarire i fini e lo scopo della facilitazione. Questo per arrivare preparato all'incontro per quanto riguarda l'ordine del giorno ed essere così d'aiuto al gruppo a seconda delle esigenze. Come ogni buon programma, il piano di lavoro deve avere delle basi solide ma allo stesso tempo deve essere sufficientemente flessibile per adattarsi efficacemente alle variazioni della realtà contestualizzata.

- 2- Una volta che l'ordine del giorno è stato elaborato il facilitatore assume il ruolo di “pilota” verificando innanzitutto che sia tutto pronto per il l’incontro. Il facilitatore fa ciò controllando che l’ambiente in cui avverrà la riunione sia pulito, ordinato e che ci sia tutto il materiale necessario (penne, evidenziatori, documenti particolari ecc.), che ogni persona che partecipa alla riunione abbia una responsabilità come, ad esempio, monitorare il tempo, verbalizzare quanto detto durante la riunione, ecc. Dopo di che, una volta iniziata la riunione, il facilitatore presenta il programma della giornata, mette delle regole di base da osservare durante la sessione, spiega in cosa consiste il suo ruolo, chiarisce l’obiettivo dell’incontro e le tappe per arrivarci ed infine si assicura che non ci siano domande. Il “pilota-facilitatore” deve inoltre prestare attenzione e mediare qualora ci siano diverbi, disaccordi o nel caso in cui l’opinione di qualcuno venga trascurata. Questo affinché il clima dell’incontro rimanga accogliente e propositivo e tutti si sentano presi in causa. Qualora sia necessario, il facilitatore in accordo con il gruppo, può apportare delle modifiche per meglio raggiungere gli obiettivi prefissati. Infine, quando la riunione è terminata può aiutare i colleghi a trarre delle conclusioni in merito a ciò che è stato discusso.
- 3- Il terzo ruolo, svolto dal facilitatore, una volta che l’incontro è terminato, è quello di “guida”. Come? Aiutando i singoli individui, qualora durante lo svolgimento della didattica si presentino delle circostanze inaspettate. In tal senso il facilitatore agisce come guida o meglio ancora come consulente, divenendo una presenza calma e stabile con cui confrontarsi, in grado di aiutare i singoli o il gruppo nei momenti di panico, dubbio o disaccordo. Aiutando così, chi ne ha bisogno ad affrontare sfide e a prendere decisioni.

Il pedagogo, quindi, può essere considerato in tal senso un facilitatore in quanto agevolando la comprensione e partecipazione di tutti sensibilizzando gli insegnanti a diventare loro stessi dei facilitatori.

Zorzi (2019) nel suo lavoro, sottolinea l'importanza del ruolo dell'insegnante come facilitatore all'interno di processi educativi collaborativi. Questo ruolo emerge in modo particolare quando l'insegnante promuove processi in cui la comunità educativa si concentra sullo sviluppo delle competenze durante il processo stesso, e sull'essere nel processo, piuttosto che sul prodotto finale da realizzare. In questo contesto, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, mediatore e improvvisatore per favorire tali processi collaborativi.

In sintesi, l'insegnante facilitatore, secondo l'autrice, è colui che crea un ambiente di apprendimento collaborativo e dialogico, dove l'accento è posto sul processo di apprendimento e sullo sviluppo delle competenze, piuttosto che sul prodotto finale. Questo approccio richiede all'insegnante di essere un mediatore e un improvvisatore, capace di adattarsi e rispondere alle dinamiche del gruppo di apprendimento.

Come affermato da Santi (2006) il docente deve infatti abbandonare il ruolo di protagonista nella trasmissione della conoscenza per diventare ideatore e regista di ambienti educativi. Egli agisce come facilitatore dell'apprendimento promuovendo attività di discussione, confronto, metacognizione, collaborazione e sostegno all'azione autonoma. Questo stimolando l'autenticità e la contestualizzazione dei temi proposti e rendendo così gli studenti responsabili del proprio apprendimento. Il docente, quindi, deve farsi facilitatore attraverso un'azione continua di scaffolding, ovvero aiuto, finalizzato alla promozione dell'apprendimento degli studenti. Tutto ciò attraverso la stimolazione di quella che Vygotskij (2010) chiamava *zona di sviluppo prossimo*. Ovvero l'insieme delle conoscenze e capacità che un bambino può raggiungere se aiutato da un adulto. Questo sostegno poi diminuisce di intensità a mano a mano che il bambino sviluppa maggiori competenze. Solo in questo modo gli studenti riusciranno a comprendere, imparare ed affrontare i problemi, autodeterminando modi e percorsi basati sul proprio stile di apprendimento, sui propri interessi e strategie cognitive personali.

Credo che il pedagogo-facilitatore, come sostenuto da tutti gli autori citati finora, possa essere considerato un grande aiuto per il collegio docenti a partire dai primi anni scolastici. Questo non solo per quanto riguarda l'aspetto più pratico di progettazione ma

anche e soprattutto come sostenitore e promotore di una classe docente che interagisca come facilitatore nel percorso didattico.

L'inclusione, infatti, come sostenuto da Ainscow e Booth (2014), è un "impresa collettiva" che inizia non appena viene messa in pratica nella quotidianità.

Gli insegnanti, quindi, dovrebbero progettare le unità di apprendimento insieme alla figura del pedagogo, considerato da Canevaro e Cocever (2023) come un "cavista", ossia come una figura che, avendo una visione d'insieme, garantisce che il progetto sia ben collegato con particolare attenzione alla realizzazione di design educativi accessibili a tutti.

Ma quali sono gli strumenti e le metodologie che ha disposizione il pedagogo per riuscire a fare questo?

3.

METODOLOGIA E PROGETTAZIONE

Finora abbiamo discusso riguardo l'importanza dell'inclusione a scuola.

Una figura in grado di facilitare l'inclusione è quella del pedagogo, in quanto figura di supporto per i docenti nel processo di coprogettazione delle unità didattiche.

Quello però che ci manca e che intendo approfondire in questo capitolo sono gli strumenti che questa figura professionale ha a disposizione per svolgere questa funzione. Innanzitutto, è importante specificare che, come anticipato nel primo capitolo, un buon designer applica la backward design o progettazione a ritroso. Ma in cosa consiste? In che modo il pedagogo potrebbe applicare la progettazione a ritroso quando si tratta di coprogettare con i docenti?

Come affermato da Carotenuto, Castoldi, Sbaragli (2017) “[...] il lavoro progettuale è spesso sottovalutato dai docenti, indipendentemente dal livello di istruzione in cui operano.” Questo perché, come sostenuto dagli autori, le attività più strutturate e maggiormente impregnate di design didattico vengono percepite dai docenti come oneri aggiuntivi che rendono la progettazione più impegnativa.

Ciò nonostante, la progettazione riveste un ruolo cruciale nell'indirizzare l'apprendimento degli allievi verso un obiettivo ben definito attraverso strumenti efficaci.

3.1 PROGETTAZIONE A RITROSO: DEFINIZIONE E APPLICAZIONI

La Progettazione a ritroso, come detto precedentemente, è stata introdotta da Wiggins e McTighe (2004). Questa si basa su un ribaltamento dello schema progettuale tradizionale che vedeva il docente programmare gli interventi didattici sulla base delle indicazioni ministeriali per poi strutturare la valutazione. I due autori a tal proposito suggeriscono che la prima cosa da fare sia riflettere sulla competenza che si vuole far sviluppare ai propri allievi. Questo tenendo conto che le competenze devono essere selezionate sulla

base delle caratteristiche degli individui e del profilo in uscita dello studente. Una volta fatto ciò, bisogna analizzare tale competenza attraverso l'identificazione delle evidenze di apprendimento che concorrono alla sua manifestazione, determinando così le più opportune azioni di valutazione.

La progettazione a ritroso permette così di tenere conto di una profonda coerenza tra i risultati di apprendimento desiderati, le prestazioni fondamentali degli alunni e gli interventi didattici da mettere in atto.

Nel testo *Understanding by design* (2005) gli autori intendono focalizzare lo sguardo su un apprendimento volto alla comprensione profonda. Oltre a parlare di comprensione profonda o significativa però gli autori propongono di approfondire anche quello di competenza.

Gli studiosi credono che in entrambi i casi al centro dell'attenzione ci sia la capacità del soggetto di utilizzare le proprie conoscenze nelle più diverse situazioni di vita. Questo presuppone una consapevolezza del significato e delle potenzialità d'uso di questo sapere e una padronanza nel metterlo in gioco nei vari contesti di esercizio formali, informali, professionali, sociali, personali ecc.

Se da una parte le espressioni di comprensione profonda e competenza rinviano allo stesso ambito di significato, dall'altra le due componenti presentano una diversa enfasi.

La comprensione, infatti, si concentra maggiormente sul momento in cui gli individui apprendono ovvero nel momento in cui riconoscono e danno un significato a ciò che stanno acquisendo.

La competenza invece si riferisce al momento dell'agire, ovvero quando le persone devono trasferire e utilizzare un determinato sapere in un contesto specifico.

Proprio questa diversità tra i due concetti permette di capire l'importanza di mettere al centro dell'attenzione dell'insegnante la comprensione profonda.

Parafrasando Wiggins e McTighe però le due componenti sono in forte connessione in quanto la comprensione profonda consente la manifestazione di competenza e viceversa. Questo perché i due concetti si concentrano su momenti diversi dell'apprendimento ma sono a loro modo connessi. L'apprendimento deve essere basato sul concetto di comprensione mentre la valutazione sulla competenza ovvero sull'accertamento della misura in cui l'allievo sa utilizzare ciò che ha appreso.

Il quadro di riferimento dell'Universal Design si fonda su una logica progettuale a ritroso che punta alla realizzazione di un design a partire dall'assunto che, un percorso progettuale richiede di partire dalla fine ovvero da una chiarezza circa i risultati attesi e il modo con cui poterli verificare.

Questo determina la necessità di invertire il momento progettuale e quello valutativo proponendo un approccio che parta da alcune scelte valutative per svilupparne poi i vari aspetti della progettazione didattica.

Tyler (1949), precursore della progettazione a ritroso, nel suo testo *“Basic Principles of Curriculum Instruction”* parla di come l'indicazione di obiettivi precisi chiari è il primo passo da fare per l'elaborazione di un itinerario formativo per la realizzazione di una corretta valutazione. Egli credeva che i traguardi educativi ministeriali fossero troppo generali e per questo poco chiari risultando quindi di scarsa utilità per i docenti. Egli credeva che fosse necessario avere di fronte obiettivi precisi che fungessero da criteri utili di scelta di materiali adeguati e prove di verifica pertinenti. Come dicevamo precedentemente infatti l'educazione e di conseguenza l'istruzione hanno come scopo un cambiamento. Le caratteristiche degli allievi e gli stessi obiettivi sono pertanto una manifestazione anticipatoria dei cambiamenti auspicati.

Questo tenendo conto anche delle caratteristiche del contesto in cui avviene lo apprendimento. Come sostenuto da Castoldi (2017) infatti, l'ambiente svolge un ruolo chiave nell'educazione e nell'istruzione. Per questo c'è la necessità che l'ambiente di apprendimento sia ripensato per favorirlo.

3.1.1 L'AMBIENTE EDUCATIVO

Castoldi (p. 43) crede che l'ambiente giochi un ruolo fondamentale nel processo educativo, influenzando significativamente l'efficacia dell'insegnamento e l'acquisizione delle conoscenze. Un contesto ben strutturato soprattutto se è artificiale, “va pensato, strutturato, costruito, vissuto”. Questo per sollecitare e facilitare la concentrazione e per incoraggiare l'interazione positiva tra studenti e insegnanti. Inoltre, un ambiente inclusivo rispettoso delle diversità promuove l'uguaglianza e il rispetto reciproco, creando un clima di fiducia e sicurezza.

L'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) è un'organizzazione internazionale che attraverso un organismo dedicato, il CERI (Center for Educational Research and Innovation) ha approfondito queste tematiche all'interno di un progetto denominato ILE (Innovative Learning Environment) che ha prodotto una documentazione che nel corso del tempo è stata pubblicata a scopo divulgativo. Ai fini di questo lavoro di tesi credo sia interessante parlare della terza pubblicazione denominata *Innovative Learning Environment* (OECD, 2013), la quale identifica e riconosce le caratteristiche di un ambiente di apprendimento efficace. In questo contesto, De Corte (2010) evidenzia i quattro caratteri dell'apprendimento efficace riassunti con l'acronimo CSSC (Constructive, Self-regulated, Situated, Collaborative). Nello specifico, come possiamo leggere nel terzo aspetto, egli afferma che l'apprendimento deve essere situato ovvero deve stare a stretto contatto con il contesto e con i contenuti specifici da questo generati. Inoltre, egli sottolinea il ruolo di collaborazione che un contesto relazionale e culturale svolge nella costruzione della conoscenza dei singoli.

Un altro aspetto chiave approfondito in *the Nature of learning* (OECD, 2010) è l'individuazione di sette principi chiave per lo sviluppo di un apprendimento efficace che sono:

- 1- *Coinvolgere gli allievi stabilendo degli obiettivi ben precisi.* Questo permettendogli di inserirsi nel processo di insegnamento e apprendimento svolgendo così un ruolo attivo e aumentando di conseguenza la loro motivazione.
- 2- *Riconoscere la natura sociale dell'apprendimento,* incoraggiando attivamente il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo.
- 3- *Avere professionisti dell'apprendimento* sensibili alle motivazioni degli allievi e al ruolo fondamentale delle emozioni nel successo formativo. Riconoscere e valorizzare le diverse esigenze emotive degli studenti, infatti, permette di creare un ambiente di apprendimento che stimola la motivazione e l'impegno migliorando anche il benessere degli studenti e a promuovendo un apprendimento più efficace e duraturo.

- 4- *Attenzione verso le differenze individuali* che caratterizzano gli studenti e gli apprendimenti pregressi.
- 5- *Progettare attività formative impegnative e sfidanti* per gli allievi.
- 6- *Valutazione efficace*, la quale è possibile solo se si hanno ben chiari i risultati attesi e le strategie da impiegare coerenti con tali aspettative. Deve essere dato un forte spessore al feedback formativo come strumento di supporto all'apprendimento.
- 7- *Riconoscere e valorizzare le connessioni* tra le diverse aree di conoscenza e discipline oltre che ai necessari collegamenti con il contesto sociale.

Nella figura 3.1, possiamo vedere un ulteriore passo avanti, ossia come tutto ciò prenda forma in relazione alla comunità territoriale.

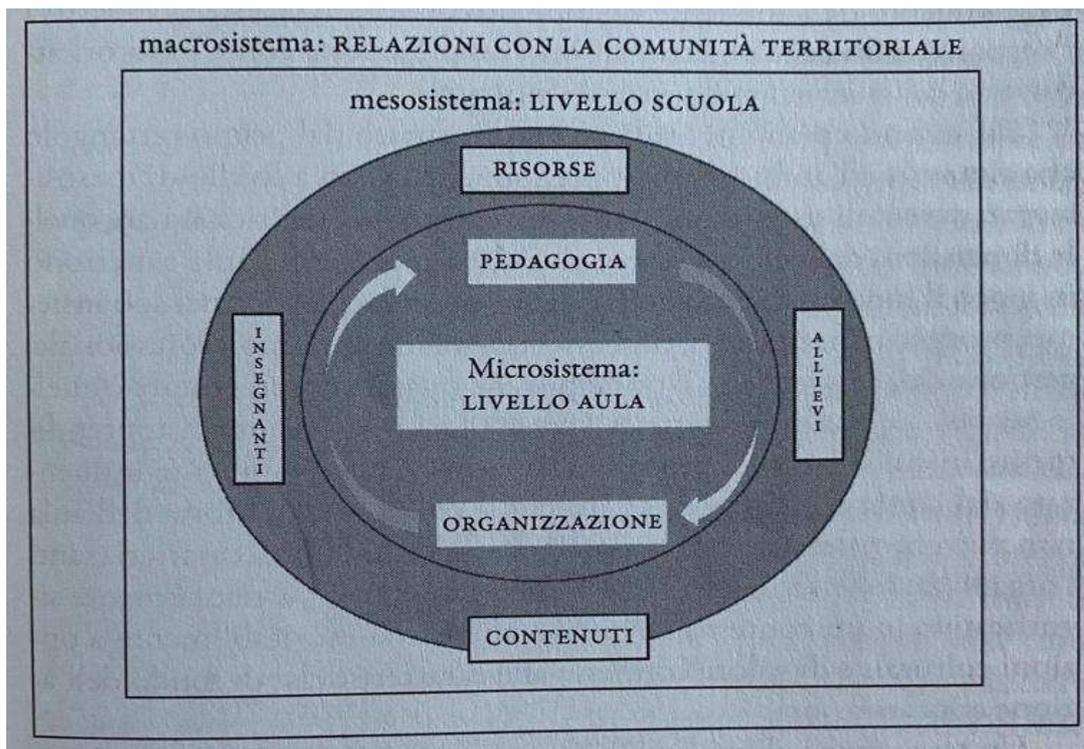


Fig. 3.1: componenti chiave dell'ambiente di apprendimento nel gruppo ILE. (OECD, 2013)

Ma che caratteristiche deve avere un ambiente educativo che faciliti e stimoli l'apprendimento?

Un importante riferimento in tal senso sono le *Linee Pedagogiche per il Sistema integrato "zerosei"*. Nello specifico nella *Parte VI- Curricolo e progettualità: le scelte organizzative* (pp. 22-27) nel discutere riguardo alla progettualità e alle caratteristiche del curriculum (p. 23) leggiamo che

"L'ambiente fisico va consapevolmente progettato e utilizzato per le ricadute educative che ha sulle condotte infantili in considerazione della sua configurazione (ampiezza, rapporto con altri spazi, apertura- chiusura) per il significato sociale in esso incorporato (attività prevalenti, accessibilità, regole di comportamento ammesse...), per le molteplici tipologie di esperienze che vengono rese possibili (gioco, gioco simbolico, narrazione...) e per le qualità culturali che lo contrassegnano."

Il documento sottolinea l'importanza della disposizione degli arredi, la scelta dei colori, la pulizia, l'ordine, l'attenzione ai particolari e l'accessibilità di oggetti e materiali nei confronti di chi vive quotidianamente lo spazio. Questi elementi riflettono l'attenzione, l'impegno e la considerazione verso chi utilizza l'ambiente per molte ore al giorno.

Viene data poi grande importanza anche alla cura dello spazio esterno che deve essere accessibile ai bambini per permettere attività di gioco libero e movimento, nonché per permettere lo svolgimento di attività più strutturate.

L'interazione tra spazio interno ed esterno è fondamentale. Gli spazi devono svilupparsi in continuità per garantire ai bambini libertà e autonomia di movimento. Pertanto, la progettazione e l'organizzazione degli spazi dovrebbero essere polifunzionali ossia adattabili alle diverse situazioni e ai bisogni educativi.

Le linee pedagogiche specificano otto criteri guida essenziali nella progettazione o riprogettazione degli spazi educativi che favoriscano lo sviluppo, l'apprendimento e il benessere dei bambini. Questi sono:

- *Sicurezza e accessibilità per i bambini, affinché possano usufruirne in modo autonomo ed autoregolato.* La sicurezza, infatti, prima di essere vista come un vincolo o una limitazione, è un valore educativo che permette ad adulti e bambini

di affrontare serenamente la vita quotidiana e di partecipare attivamente a tutte le attività di prevenzione del rischio.

- *Inclusività*. Per fare questo gli ambienti dovrebbero essere privi di barriere e caratterizzati da elementi che accolgano e orientino, risultando rassicuranti e stimolanti anche per bambini con difficoltà motorie e/o sensoriali. Devono quindi essere il più possibile adattabili alle esigenze delle attività proposte e alle diverse età dei bambini.
- *Riconoscibilità*: c'è quando i bambini riescono a identificare facilmente le funzioni e gli usi degli spazi, agevolando così le loro attività pratiche, simboliche ed emotive.
- *Differenziazione Funzionale*. La quale si ottiene ideando ambienti e arredi in modo da rispecchiare il progetto educativo. Ogni ambiente, infatti, deve essere diviso in modo tale che per gli studenti sia chiaro distinguere gli spazi utilizzabili dai vari gruppi di bambini dalle aree destinate alla cura personale ad esempio.
- *Flessibilità*: quando arredi e pareti mobili o scaffali consentono modifiche organizzative e funzionali all'attività da svolgere.
- *Gradevolezza degli spazi e degli arredi*. Ciò consente di garantire igiene, riposo e socializzazione, incoraggiando nei bambini lo sviluppo di abitudini personali positive e una responsabilità nei confronti dell'ambiente. Inoltre, spazi esterni ben curati offrono ai bambini l'opportunità di esplorare la biodiversità e di sviluppare una sensibilità ecologica iniziale nei confronti del mondo naturale.
- *Progettazione accurata di spazi per gli adulti (incontri del gruppo di lavoro, incontri con i genitori, documentazione)* per favorire il benessere, il dialogo, il lavoro comune, il relax.

- *Infrastruttura tecnologica: impiegata* come supporto all'attività didattica, per la formazione del personale e per il contattare i genitori.

Viene inoltre fatta una specifica sul tipo di materiali e tecnologie che dovrebbero essere impiegati a scuola.

Per favorire l'attenzione alla sostenibilità il testo consiglia la scelta di materiali “poveri”, di recupero e naturali che permettano ai bambini di esplorare, usare la fantasia e orientino alla collaborazione. Per quanto riguarda invece i sussidi tecnologici, le linee pedagogiche invitano ad un'educazione equilibrata all'uso delle tecnologie frutto di un confronto e di collaborazione con i genitori.

Infine, il documento parla dell'importanza del tempo come variabile pedagogica affermando l'importanza di quest'ultimo come elemento chiave per “[...] il benessere del bambino per incoraggiarlo ad esplorare, a interagire con gli altri, ad apprendere.”(p. 25)

Per tale motivo il documento invita a:

- *Mantenere tempi distesi* per permettere ai bambini di vivere delle esperienze umanamente ricche e di stabilire relazioni significative.
- *Ritualità ma anche variazione e novità.* Questo perché la ritualità o ripetizione dei vari momenti della giornata permette ai bambini di orientarsi nel tempo e organizzare le attività offrendo sicurezza e fiducia mentre le seconde gli offrono stimoli e suggerimenti per affrontare gli imprevisti.
- *Transizioni fluide e graduali,* permettendo da una parte ai bambini di capire quando un'attività sta finendo e agli educatori quando inizia l'attività successiva. In questo modo si evita di affrettare troppo i tempi e si aiutano i bambini a vivere il tempo in modo regolare senza stati d' ansia.
- *Il tempo quotidiano deve essere organizzato in modo equilibrato* tenendo conto dei bisogni di riconoscibilità, prevedibilità e di riferimenti temporali stabili dei

bambini e dall'altra parte dell'organizzazione del personale che non deve essere assoggettata ai turni lavorativi o all'abitudine.

Per motivi sopra elencati, le Linee pedagogiche parlano di ambiente educativo come di “terzo educatore” in quanto soprattutto a questa età, l'educazione parte dalla naturale curiosità dei bambini. Di conseguenza, l'organizzazione degli ambienti educativi diventa necessaria in quanto elemento chiave di una progettazione in grado di sfruttare la curiosità e quindi la motivazione dei bambini ad imparare.

3.1.2 LE FASI DELLA PROGETTAZIONE A RITROSO

Quanto detto finora, nella didattica si traduce in una modalità di fare progettazione che vede gli insegnanti come dei *designer* (McTighe & Wiggins, 2005, p. 13), in altre parole ideatori di progetti.

I docenti per riuscire a fare questo devono tenere conto delle proprie capacità di coinvolgere e creare legami con gli studenti e programmare la didattica senza perde di vista gli obiettivi della progettazione.

Questo senza escludere la possibilità di incorrere in errori di incomprensione e, in questo caso, trovare la strategia migliore per riformulare le modalità di trasmissione delle conoscenze tenendo conto della grande varietà di stili di apprendimento degli studenti.

McTighe & Wiggins (1998) affermano che questo metodo di progettazione si divida in 3 Fasi rappresentate nella Fig. 3.1

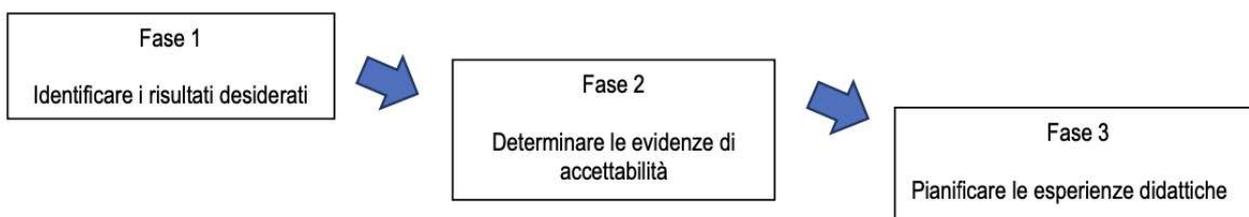


Fig. 3.1: Fasi del processo di progettazione a ritroso (McTighe & Wiggins, 2004, p. 32)

3.1.2.1 FASE 1: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

La prima fase prevede di identificare i *desire result* ossia quegli obiettivi o standard nazionali regionali o locali con lo scopo di tracciare un quadro di riferimento al cui interno ci siano le priorità curriculari (Fig. 3.2)

Possiamo fare ciò formulando *essential question*, domande essenziali volte a stabilire cosa vogliamo che gli studenti apprendano e sappiano fare al termine dell'unità didattica. Questo processo è fondamentale in quanto non si possono soddisfare tutti gli standard in una volta, bisogna individuare quelli che ci sono più utili per il progetto che vogliamo realizzare.

Nella Figura 3.2 possiamo vedere come l'anello più grande, denominato della familiarità rappresenta quei concetti o conoscenze non essenziali ma introduttive alle altre.

Nell'anello mediano invece troviamo quelle conoscenze importanti e abilità senza la quale gli studenti non potrebbero dire di avere una padronanza degli elementi essenziali. Questo anello è quello che riguarda i prerequisiti che devono possedere gli studenti per essere in grado di realizzare con successo le prestazioni.

Nel cerchio più piccolo ci sono invece le conoscenze durevoli, ossia quelle che ancorano e fissano l'unità o il corso.

Con questo termine si intendono le grandi idee che vorremmo che gli studenti conservassero dopo aver dimenticato molti dettagli.

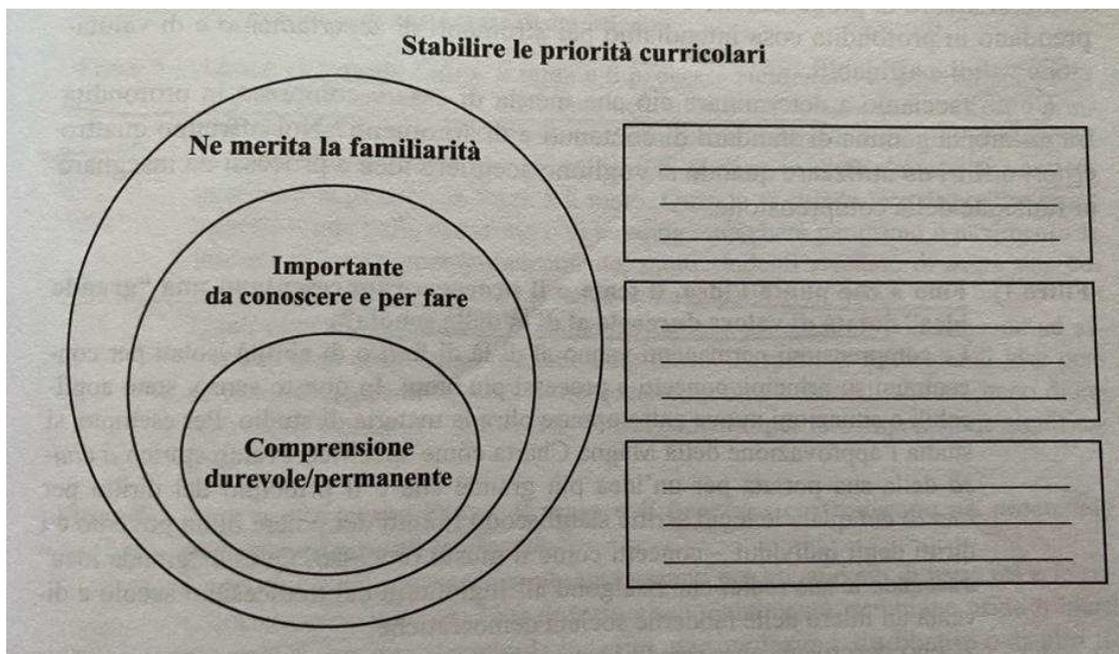


Fig. 3.2: Stabilire le priorità curriculari (p. 33)

Il testo evidenzia quattro criteri o filtri che si possono usare per comprendere se un'idea è stata compresa in profondità. Questi consistono nel chiedersi (p. 34)

“Fino a che punto un'idea, il tema o il processo rappresentano una “grande idea” dotata di valore durevole al di là della scuola? [...] appartengono al nucleo centrale della materia di studio? [...] richiedono di essere chiariti? [...] costituiscono un potenziale per coinvolgere gli studenti?”

3.1.2.2 FASE 2: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Dopodiché bisogna *determinate acceptable evidence*, ossia riuscire ad individuare i segnali che ci facciano capire che la progettazione sta andando nella direzione giusta.

Tutto ciò si può fare utilizzando diversi strumenti di accertamento come controlli informali della comprensione, osservazione/dialogo, questionari/test, questioni accademiche (domande aperte/quesiti), compiti di prestazione e progetti.

Essendo però lo scopo della progettazione a ritroso il rilevamento della comprensione profonda e autentica, tra i metodi di accertamento deve esserci anche la preparazione di

performance tasks, compiti autentici dove gli studenti possono mettere in pratica ciò che stanno apprendendo. Inoltre, è bene sottolineare che gli accertamenti non sono da fare solo a termine del progetto ma anche e soprattutto durante.

Solo in questo modo la progettazione a ritroso può essere considerata efficace.

Nella figura 3.3 possiamo vedere quali modalità di accertamento sono considerate le più efficaci secondo gli studiosi sopracitati.

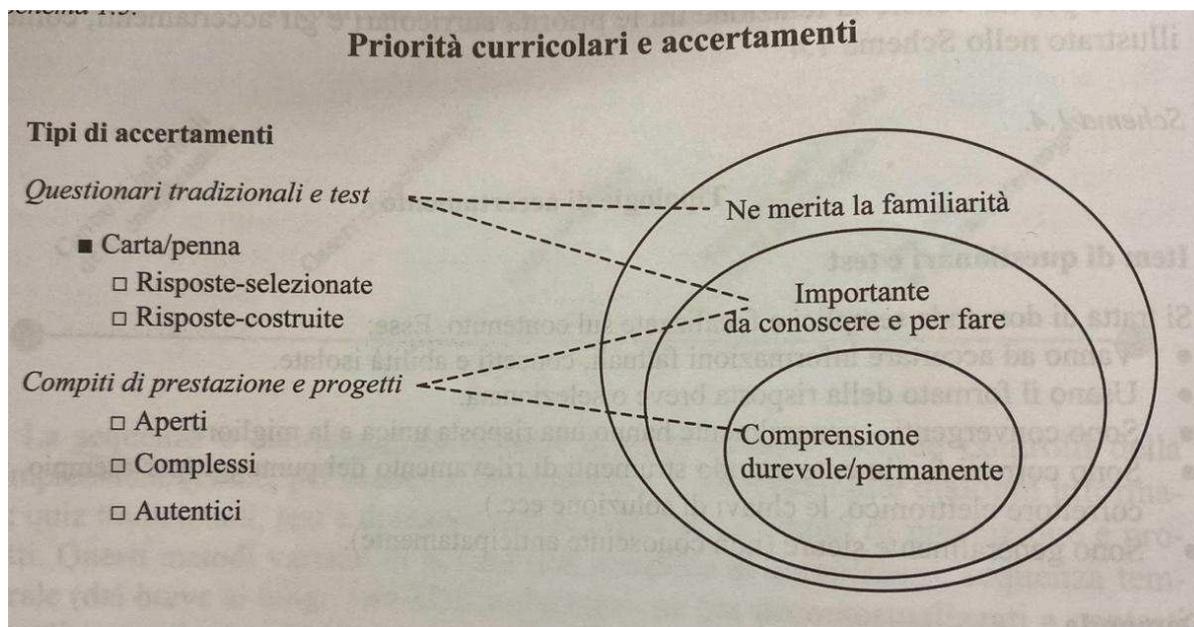


Fig. 3.3: Priorità curriculari e accertamenti (p. 38)

3.1.2.3 FASE 3: PIANIFICARE LE ESPERIENZE DIDATTICHE

Infine, nella terza fase, una volta identificati i risultati e ottenute delle valide evidenze di comprensione, l'educatore deve *plan learning experience and instruction*, ossia pianificare esperienze di apprendimento significative.

Gli autori evidenziano delle domande chiave (p. 39) che gli educatori devono porsi durante questa fase ossia:

- *“Di quali conoscenze (fatti, concetti e principi) e abilità (procedure) fondamentali avranno bisogno gli studenti per realizzare efficacemente ciò che è richiesto e raggiungere i risultati desiderati?”*
- *“Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e abilità necessarie?”*

- *Cosa sarà necessario insegnare e sostenere attraverso il coaching, e qual è il modo migliore di insegnarlo alla luce degli scopi di prestazione?*
- *Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare tali scopi?*
- *La progettazione complessiva è coerente e operativo? “*

Fino a questo momento sono state esposte le considerazioni fondamentali nella progettazione delle attività curriculari. McTighe & Wiggins (2004) Parlano poi dei criteri o filtri di progettazione necessari per rendere le unità curriculari di alta qualità. Tra questi ci sono i criteri di autovalutazione, riassunti dagli autori con l'acronimo *Where*.

Per ogni insegnante gli standard di progettazione sono molto importanti ma bisogna pensare non solo a ciò che noi vogliamo realizzare. È necessario, infatti, riflettere su ciò che gli studenti, i destinatari dell'educazione, hanno bisogno di esperire per riuscire comprendere profondamente.

Lo strumento del *Where* ci aiuta proprio a fare questo, formulando una serie di domande che possiamo vedere nella Fig. 3.4, che, come per gli aspetti della comprensione profonda (analizzati nel primo capitolo), non sono un criterio per la progettazione o una sorta di “ricetta” per costruirla, sono uno strumento che serve per verificare l'efficacia delle lezioni e delle unità di apprendimento dal punto di vista dello studente.

Where:	<i>Dove siamo diretti?</i> Perché ci stiamo andando? Quali sono i doveri degli studenti relativi alla prestazione finale - quali sono gli strumenti di accertamento e di valutazione della prestazione a cui facciamo riferimento? Quali sono i criteri attraverso i quali valuteremo il lavoro degli studenti in ordine alla comprensione profonda? Gli studenti pongono tali domande, ed è bene aiutarli a vedere le risposte in anticipo.
Hook:	<i>Agganciate gli studenti attraverso punti di entrata coinvolgenti e provocatori!</i> Esperienze, questioni, problemi, stranezze e sfide che provochino la riflessione e che siano focalizzanti, che orientino verso le domande essenziali e le domande guida dell'unità, verso le idee chiave e i compiti di prestazione finali.
Explore:	<i>Esplorate e abilitate/equipaggiate!</i> Coinvolgete gli studenti in esperienze di apprendimento che consentano di esplorare grandi idee e domande essenziali così da essere spinti a portare avanti suggerimenti, indizi e intuizioni, a ricercare e a verificare le idee e a metterle alla prova. Attrezzate i ragazzi per le prestazioni finali attraverso istruzioni guidate e il sostegno (coaching) per abilità e conoscenze necessarie. Fate in modo che sperimentino le idee perché divengano reali.
Reflect:	<i>Riflettete e ripensate!</i> Scavate in profondità nelle idee in discussione (attraverso gli aspetti della comprensione profonda). Rivedete, ripetete e affinate quando è necessario. Guidate i ragazzi nel lavoro di auto-valutazione e di auto-orientamento a partire dai feedback provenienti dalla ricerca iniziale, dai risultati e dalle discussioni.
Exhibit:	<i>Mostrate e valutate!</i> Rivelate ciò che è stato compreso attraverso le prestazioni finali e i prodotti. Coinvolgete gli studenti in una auto-valutazione finale per identificare le domande rimanenti, stabilire obiettivi futuri e orientare verso nuove unità e lezioni.

Fig. 3.4: McTighe & Wiggins (2004, p. 175)

Una volta che il designer ha verificato che gli obiettivi della progettazione hanno uno scopo ben preciso anche dal punto di vista dello studente, l'educatore ha il compito di tradurre in compiti conosciuti pratici. Questo fissando degli standard che gli studenti sin

dall'inizio dell'unità didattica sono in grado di comprendere. In altre parole, lo studente deve essere consapevole sin dall'inizio della consegna e/o di ciò che richiede il compito o comprendere un senso globale del progetto e delle risorse disponibili per realizzare determinati scopi. Quest'ultimo deve sapere ciò che ci si aspetta da lui in sede conclusiva, le domande che guidano l'unità e su cui è necessario focalizzarsi.

È in questo contesto che il pedagogo nella scuola dell'infanzia si dovrebbe inserire, vigilando che le fasi della progettazione siano formulate e pensate in modo tale da fornire attività didattiche non fini a sé stesse, producendo ad esempio elaborati solo belli da vedere, ma che siano parte di un percorso d'apprendimento volto all'educazione nel vero senso della parola.

Il pedagogo può fare questo creando con gli insegnanti un contesto dove questi non si trovino da soli a progettare le unità didattiche ma insieme ad altri.

3.2 APPLICAZIONI NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: CO-PROGETTAZIONE

Manzini (Deni & Mangano, 2020) parla di coprogettazione intendendola come quel processo collaborativo che coinvolge diverse parti interessate nella progettazione di un servizio, prodotto o processo. È un approccio che promuove l'interazione e la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti integrando le loro prospettive, competenze, conoscenze per raggiungere un obiettivo comune. Questo metodo può essere utilizzato in vari contesti e coinvolge tipicamente una varietà di soggetti.

La coprogettazione segue un processo strutturato che include diverse fasi come la definizione del problema, la raccolta delle informazioni e delle idee e la generazione di soluzioni. Durante queste fasi, le parti coinvolte collaborano attivamente condividendo idee, risorse e feedback per individuare soluzioni che siano pertinenti ed efficaci. Uno degli elementi chiave della coprogettazione è l'empowerment delle parti interessate. Questo consente a tutti i partecipanti di contribuire al processo decisionale e di influenzarne i risultati portando a soluzioni più innovative e adatte alle esigenze reali.

Ci sono diversi autori che hanno scritto riguardo l'importanza della coprogettazione, tra questi troviamo Manzini, Kimbell, Steinberg, Ferrara, Ehn e altri.

Uno degli autori che ha contribuito in modo significativo alla promozione di questo approccio è Ezio Manzini, professore di design e autore di numerosi libri e articoli che esplorano il ruolo del design partecipativo nella coprogettazione. Nelle sue opere egli evidenzia l'importanza di coinvolgere gli utenti e tutte le parti interessate nei processi di progettazione per creare delle soluzioni più innovative, sostenibili e adatte alle esigenze reali. L'autore basa il suo pensiero sull'idea che coinvolgere attivamente gli utenti e le altre parti interessate nella progettazione sia fondamentale per creare design che tengano conto delle intelligenze multiple e differenze di comprensione presenti nella società.

Manzini promuove l'idea che la progettazione non dovrebbe essere un processo riservato solo agli esperti ma è un'attività collaborativa in grado di coinvolgere tutte le persone interessate.

L'autore nel delineare l'approccio di coprogettazione o design partecipativo ne evidenzia i diversi benefici che sono:

- 1- *Innovazione*, che deriva dal coinvolgimento di una varietà di prospettive e conoscenze che permettono di generare soluzioni innovative e creative.
- 2- *Appropriazione* si verifica quando le persone prendono parte al processo di progettazione. Partecipando alla costruzione di un progetto, sono più inclini ad accettare e utilizzare le soluzioni risultanti.
- 3- *Sostenibilità*, la quale permette di coinvolgere gli utenti fin dall'inizio contribuendo a creare soluzioni più adatte alle esigenze locali e che abbiano un impatto ambientale sociale positivo.
- 4- *Empowerment*, in quanto la coprogettazione fa sì che gli individui coinvolti sviluppino un maggior senso di responsabilità e coinvolgimento che permette di rafforzare le comunità e le relazioni sociali.

Manzini (Deni & Mangano, 2020) crede che la coprogettazione sia un'opportunità per democratizzare il processo di progettazione che permette, coinvolgendo attivamente le persone, di plasmare l'ambiente e le soluzioni che li riguardano.

Il pedagogo secondo quanto sostenuto finora è una figura necessaria da inserire in ambito scolastico con il ruolo di mediatore affinché gli insegnanti si sentano accompagnati nella progettazione di unità didattiche corrispondenti agli obiettivi prefissati e in un'ottica di maggiore comprensione. Solo così si può costruire una comunità sensibile ma soprattutto inclusiva.

È con questo spirito che io (in veste di pedagogo) e la mia collega abbiamo deciso di co-progettare un'unità didattica sul tema dell'inclusione.

3.3 UNITA' DIDATTICA DI APPRENDIMENTO

L'unità didattica riportata di seguito è frutto di un lavoro di co-progettazione sviluppato in collaborazione con la docente della "sezione dei Medi" della Scuola dell'Infanzia Fioravanzo di Breganze dove da un paio d'anni lavoro come insegnante di sostegno.

Per quanto riguarda il progetto descritto di seguito, è importante sottolineare che, in conformità con il profilo professionale del corso di laurea che sto completando, ho cambiato la mia prospettiva cercando di avvicinarmi ad un punto di vista pedagogico.

3.3.1 LA TEMATICA

Io e la mia collega abbiamo deciso di collaborare nella progettazione di un'unità didattica incentrata sul tema dell'inclusione perché tale tematica:

- è un obiettivo del PTOF della scuola
- è il tema dell'anno scolastico 2023-2024 denominato "Uno per tutti, tutti per uno, nessuno escluso"
- per lo sviluppo delle dinamiche del gruppo classe

Per tale motivo si è scelto di lavorare con bambini di quest'età in particolar modo sui concetti di amicizia, unicità e irripetibilità di ciascuno, come concetti in cui l'inclusione si può declinare e vivere.

Questo obiettivo sarà raggiunto se i bambini dimostreranno di adottare comportamenti e atteggiamenti più inclusivi, come indicato nelle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei” sopracitato.

Tutto è stato svolto nell’ambito dell’educazione civica in quanto ha promosso il rispetto, la solidarietà e la partecipazione attiva, aiutando i bambini a riconoscere e valorizzare la diversità e a comportarsi in modo inclusivo nella vita quotidiana.

Ma come si creano le amicizie a questa età? Corsaro (2020) evidenzia come i legami di amicizia tra bambini siano strettamente connessi con il gioco.

3.3.1.1 GIOCO E AMICIZIA

Nello specifico, Corsaro nel capitolo cinque della sua opera “Sociologia dell’infanzia” (2020) evidenzia l’importanza del gioco come contesto in cui i bambini stimolano abilità comunicative, cognitive e motorie.

Diversamente da ciò che si potrebbe pensare, il gioco è un’attività molto seria per i bambini (Gramigna, 2020), è in questo contesto, infatti, che quest’ultimi creano i primi legami significativi con i loro amici.

Inizialmente per loro il concetto di amicizia è strettamente legato con quello di vicinanza, di conseguenza un amico è quel bambino che si vede più spesso, come ad esempio, il vicino di casa.

Nella fascia d’età 3-6 anni grazie anche alla scolarizzazione, l’amico diventa il bambino con cui si “[...] produce un’attività osservabile in un’area specifica”.(Corsaro, 2020)

L’interazione tra pari però, soprattutto a questa età, è fragile perché ogni bambino vorrebbe poter decidere che giochi fare. In altre parole, vorrebbe mantenere il controllo. Di conseguenza, visto l’impegno e la fatica per pensare e costruire un gioco il bambino tende a volerlo proteggere da intrusioni esterne. Ciò fa sì che l’accesso ai gruppi di gioco diventi difficile. Corsaro afferma poi che per gli adulti tutto ciò può sembrare egoistico e poco cooperativo ma in realtà i bambini stanno solo cercando di proteggere ciò che si sono tanto impegnati a costruire. In più quest’ultimi non tengono conto del fatto che i bambini esclusi trovano un modo per facilitare il loro ingresso ad esempio osservando il gioco per comprenderne le regole.

È importante quindi sensibilizzare all'inclusione per far capire ai bambini che un nuovo bambino con cui giocare non è un "nemico" o una minaccia, come mi capita spesso di osservare tra gruppi di bambini, ma anzi qualcuno da cui possiamo imparare qualcosa di diverso e arricchente.

3.4 DESCRIZIONE E PROCESSO DI IMPLEMENTO

Come detto precedentemente, una progettazione a ritroso è costituita da tre fasi che vediamo di seguito.

3.4.1 FASE 1: IL CONTESTO E I DESIRE RESULT

Prima di cominciare a parlare degli aspetti di progettazione è bene specificare: Qual è il contesto? Chi sono gli studenti?

Il gruppo classe oggetto del lavoro in questione è composto da un totale di 19 bambini di cui 11 maschi e 8 femmine. Tra questi, 17 hanno frequentato il primo anno di Scuola dell'Infanzia insieme creando un forte legame tra loro e allo stesso tempo di amicizia tra i loro genitori.

Quest'anno scolastico 2023-2024 al gruppo classe, per esigenze interne alla scuola, sono stati aggiunti due nuovi bambini, che in questo elaborato di tesi chiamerò LB e TR, oltre che a due nuove maestre.

TR è un bambino ucraino di sei anni che non conosce la lingua italiana. È arrivato in questa sezione a gennaio 2024. Non ha partecipato direttamente alla progettazione in oggetto in quanto ha avuto una frequenza scolastica discontinua fino ad aprile 2024. Nonostante questo, ci siamo rese conto che ha beneficiato indirettamente del lavoro svolto con i compagni.

LB invece è un bambino con la Sindrome di Prader-Willi che l'anno scorso, insieme alla sottoscritta, era inserito in un'altra sezione composta da bambini di tre età.

A tal proposito, per fini inerenti alla progettazione è opportuno parlare brevemente di questa sindrome e di come influisce sui rapporti interpersonali in classe.

3.4.1.1 LA SINDROME DI PRADER-WILLI

La Sindrome di Prader-Willi è una sindrome rara scoperta dai medici svizzeri A. Prader, A. Labhart e H. Willi nel 1956 che comporta a livello fisico:

- Caratteristiche facciali tipiche, definite da Waters (2001, p. 22)

“[...] una fronte stretta, occhi a mandorla con le palpebre tendenti verso l'alto e una bocca rivolta verso il basso. Il colore dei capelli e della pelle solitamente è molto più chiaro rispetto agli altri componenti della famiglia.”

- *Ipotonia* ossia basso tono muscolare che oltre a influenzare i movimenti di tutto il corpo, può causare problemi nel linguaggio. I soggetti in tal caso possono essere aiutati tramite opportuni esercizi ,fondamentali per favorire il controllo del peso. Questo aspetto però varia da individuo a individuo. Possono esserci infatti soggetti con tono muscolare più forte ed altri con tono muscolare più debole.

-*Ipogonadismo* ossia un ritardo o un arresto della pubertà che ha implicazioni sia per l'educazione sessuale che per la relazione con i coetanei.

-*Obesità*, la quale è causata dal fenomeno dell'iperfagia, di cui parleremo sotto.

Vi sono poi delle caratteristiche derivanti dalla disfunzione dell'ipotalamo che sono:

-*Iperfagia*, un forte interesse per il cibo che aumenta notevolmente tra i 2 e i 5 anni. Come detto precedentemente però varia molto da individuo a individuo. Questo è dovuto alla mancanza del meccanismo che regola il senso di fame e di sazietà, di conseguenza, coloro che hanno questa sindrome si sentono continuamente affamati.

-Bassa statura

-Sonnolenza e stanchezza

-Instabilità emotiva

Vi sono poi altre anomalie mediche associate alla SPW quali:

-Reazione ai farmaci

- Prolungata sonnolenza dopo anestesia di routine o complicazioni dovute alla anestesia*
- Alterata regolazione della temperatura*
- Alta soglia del dolore*
- Facilità alle contusioni*
- Mancanza di vomito*
- Indebolimento della vista*
- Curvatura della spina dorsale (scogliosi, lordosi e cifosi)*
- Problemi alla pelle*
- Sviluppo sessuale immaturo e ritardo della pubertà*
- Problemi dentari e orali*
- Diabete*
- Problemi di linguaggio*

A livello comportamentale e psicologico causa:

- Scatti d'ira*
- Cocciutaggine*
- Resistenza al cambiamento*
- Comportamenti ossessivi e/o compulsivi*
- Accaparramento e possessività*
- Perseverazione*
- Graffiare e pizzicare*
- Abilità sociali immature*

Gli studiosi riconoscono poi che in alcuni bambini al di sopra dei 13 anni possono svilupparsi alcuni comportamenti di sfida così estremi da poter essere classificati come problemi di salute mentale che richiedono un trattamento da uno psichiatra.

Nello specifico per quanto riguarda LB, a livello fisico è ipotonico, che la mamma nel nostro primo colloquio ha definito con il termine “burroso”. Questo però gli permette di svolgere tranquillamente le normali attività quotidiane, sebbene con maggiore lentezza.

A livello linguistico invece il bambino, a causa dei disagi creati dal Covid-19 che non hanno permesso sessioni di logopedia efficaci, presenta un'espressione verbale difficile da comprendere se non lo si conosce, di conseguenza la sua comunicazione deve essere interpretata. Si esprime solo con frasi brevi (soggetto-verbo).

LB ha tempi di attenzione brevi (al massimo di dieci minuti). È emotivamente fragile, perciò, nel rapporto con gli altri spesso è oppositivo e manifesta le sue emotive in modo esagerato (urla, pianto, fuga ecc.) soprattutto quando rimane troppo tempo seduto o se quando l'attività proposta non è di suo gradimento.

Allo stesso tempo però è un bambino molto sensibile nei confronti del prossimo, intelligente, perspicace ed è molto affettuoso.

Sulla base di quanto detto finora io e la mia collega ci siamo quindi chieste quali potessero essere gli obiettivi o risultati attesi.

Al termine della progettazione, gli obiettivi attesi erano:

- Saper descrivere chi è un amico e quali caratteristiche deve avere
- Saper riconoscere la loro unicità e le qualità che rendono ognuno unico e irripetibile
- Saper giocare e risolvere piccoli problemi rispettando le diversità di pensiero e i bisogni del gruppo
- Saper rispettare tempi di attenzione e formulazione che caratterizzano ogni individuo

3.4.2 FASE 2: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ'

Una volta compreso il quadro generale di riferimento e i risultati desiderati ci siamo chieste: "Quali evidenze di apprendimento indicheranno che gli studenti avranno compreso?"

Le evidenze di apprendimento sono innanzitutto la capacità di giocare o anche solo passare del tempo (come può essere il momento in cui si mette in fila, si mangia a pranzo) con bambini diversi dai soliti. Questo perché abbiamo notato che alcuni di loro in particolare tendono a relazionarsi con un solo bambino. Un'altra evidenza che può farci capire che il lavoro va nella direzione giusta è se i bambini dimostrano di saper collaborare per risolvere un piccolo problema che comporta il dover trovare una soluzione condivisa.

Il compito autentico, dove i bambini hanno messo alla prova le conoscenze e abilità acquisite durante l'unità didattica, è stata la preparazione di una torta di mele. Vista l'età dei bambini, laddove c'è stata la necessità di utilizzare utensili taglienti o si siano presentate particolari difficoltà, questi sono stati aiutati dall'adulto. Ci aspettavamo che i bambini riuscissero a rispettare il proprio turno pazientemente in conformità con i diversi tempi di azione che hanno caratterizzato ognuno di loro. Questo sorvegliando di avere ognuno un compito soddisfacente e qualora ce ne fosse stato il bisogno, aiutando un compagno in difficoltà.

La metodologia che abbiamo impiegato per arrivare agli obiettivi è stata quella del cooperative working. In altre parole, all'inizio di ogni incontro l'insegnante ha incoraggiato la riflessione, il confronto e il dialogo tra i bambini riguardo varie tematiche facendo domande, leggendo una storia, facendogli vedere un video ecc.

Per quanto riguarda la valutazione abbiamo concordato di utilizzare l'osservazione partecipata di ciò che i bambini hanno espresso a parole o attraverso il loro comportamento durante le esperienze di apprendimento. Queste informazioni sono state raccolte e divenute oggetto di una relazione al fine di individuare eventuali punti critici e/o spunti di miglioramento per eventuali esperienze future. È stata inoltre compilata congiuntamente una rubrica valutativa finalizzata alla misurazione del livello di comprensione degli studenti.

Per quanto riguarda invece la valutazione del compito autentico, è stato chiesto ai bambini di autovalutarsi. Questo per allenare la loro percezione e senso critico.

Un ulteriore strumento di verifica del nostro progetto è stato un questionario sull'inclusione che abbiamo fatto compilare ai bambini prima e dopo l'UDA in questione.

Il questionario somministrato ai bambini è stato sviluppato basandoci sugli indicatori dell'Index for Inclusion. (Ainscow e Booth, 2014)

3.4.3 FASE 3: PIANIFICARE ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO

A questo punto, fissati gli obiettivi di apprendimento, le metodologie e gli strumenti di valutazione, ci siamo chieste quali fossero le esperienze di apprendimento che potessero preparare gli studenti a sviluppare e raggiungere gli obiettivi preposti durante la prima fase di progettazione e in quale modo presentarle.

Abbiamo stabilito di iniziare da un brainstorming, per raccogliere un po' di idee e punti di vista riguardo la tematica dell'amicizia.

Durante il secondo incontro ai bambini è stata letta la storia "Lucy e il filo dell'amicizia" (Roeder, 2018) da cui prende il titolo l'unità didattica, "Il filo dell'amicizia", al fine di fargli conoscere la storia di un'amicizia un po' particolare, quella tra una bambina, Lucy e un orso di nome Orso. Questi personaggi, infatti, dopo un incidente hanno trovato insieme una soluzione.

Un'altra tematica che abbiamo affrontato con i bambini impiegando questo libro è stata l'eventualità che il filo dell'amicizia si possa rompere e, nel caso, trovare una soluzione per poterlo aggiustare.

La terza esperienza che abbiamo progettato è stata quella di far vedere ai bambini un video su YouTube, "Il riccio", dove si vede questo riccio che, arrivando da un'altra scuola deve essere accolto in un nuovo gruppo. Attraverso la visione di questo video volevamo far riflettere i bambini sull'importanza di far sentire tutti unici, speciali ma soprattutto accolti e accettati per come sono.

Nell'ultima e conclusiva esperienza progettata, i bambini sono stati messi alla prova con un'attività pratica che consisteva nella preparazione di una torta di mele. Questo mettendo alla prova la loro capacità di fare squadra e collaborare per creare qualcosa insieme.

Per rendere il processo più efficace e per aderire meglio al ruolo di pedagoga, abbiamo stabilito che sarebbe stata l'insegnante a proporre le attività, mentre io ho annotato ciò che è accaduto durante tutta la durata degli interventi.

In un secondo momento poi, ci siamo incontrate per scambiarsi un feedback sull'andamento dell'esperienza didattica e per compilare delle rubriche valutative.

1-BRAINSTORMING

La prima esperienza di apprendimento è stata un “Brainstorming”. Io mi sono seduta su una sedia in disparte a prendere appunti mentre l’insegnante si è seduta insieme ai bambini in cerchio (setting circolare). Questo in modo tale che tutti potessero guardarsi in faccia e per stimolare un’interazione paritaria. A questo punto, l’insegnante ha spiegato ai bambini che da quel momento in avanti ogni martedì, (giorno rosso) si sarebbero seduti tutti in cerchio per parlare di amicizia. I bambini erano molto emozionati e avevano molte cose da dire, molti hanno detto che era una cosa facile e che loro sapevano esattamente cos’è l’amicizia. L’insegnante gli ha poi spiegato che tutte le loro risposte sarebbero state scritte su un cartellone intorno alla parola amicizia.

È stato quindi chiesto ai bambini se l’amicizia ha un colore e molti di loro hanno detto che l’amicizia è gialla perché da felicità mentre altri sostenevano fosse rossa perché l’amicizia è qualcosa che si sente nel cuore che per loro corrisponde al colore rosso. I bambini dopo non poche discussioni hanno deciso di usare un cartellone giallo e di scrivere la scritta “amicizia” con il colore rosso.

A questo punto, la maestra, per sapere il punto di vista dei bambini, gli ha fatto le seguenti domande:

- Chi è per te un amico? Perché?
- Che cos'è l'amicizia?
- Come si forma?
- Secondo te l’amicizia può finire?

Alla prima domanda la maggior parte dei bambini ha risposto dicendo il nome di un compagno di classe. È emerso che (come dicevamo precedentemente nel sottocapitolo Gioco e amicizia 3.3.1.1.) per i bambini un amico è qualcuno con cui si costruisce qualcosa di osservabile in uno spazio definito. Usando le loro parole, un amico è qualcuno

con cui, si fa un'attività, un gioco, dei disegni, il calendario, una passeggiata in montagna ecc. Ma è anche qualcuno a cui si dà un abbraccio, un bacio, con cui bisogna condividere i giochi, a cui bisogna chiedere scusa se ci si comporta male e qualcuno che si saluta prima di andare a casa. Per poi riferire che "amicizia" è: giocare insieme, conoscere un bambino nuovo, consolarlo quando è triste, è qualcuno che è sempre insieme a noi anche se siamo lontani, è qualcuno che non bisogna abbandonare ecc.

Alla domanda "Un'amicizia può finire?" La maggior parte dei bambini ha risposto che no, un'amicizia non può finire perché quando si è amici lo si è per sempre.

Pochi di loro hanno detto che l'amicizia può finire quando un bambino non si comporta bene e non chiede scusa. Quest'ultimi hanno aggiunto che se un'amicizia finisce si diventa tanto tristi.

A conclusione dell'esperienza, il cartellone è stato appeso in classe come ricordo.

Nella foto si può vedere che è volutamente incompleto questo per permettere ai bambini, qualora lo desiderassero, di aggiungere altre frasi in futuro.



Fig. 3.5: Il Cartellone dell'amicizia

2- LETTURA DEL LIBRO

La seconda esperienza di apprendimento ha interessato la lettura del libro “Lucy e il filo dell’amicizia” (Roeder, 2018). I bambini si sono seduti in cerchio in autonomia, ricordano l’esperienza della settimana precedente. L’insegnante ha letto poi la storia per ben due volte e ai bambini è piaciuta molto.

Successivamente l’insegnante ha invitato i bambini ad alzarsi in piedi e poi ha preso un filo di lana rosso come quello della storia, spiegando loro che avrebbero fatto un gioco. Questo consisteva nel passare ad un compagno a piacere il filo, ricordandosi ogni volta di tenere un’estremità al fine di formare, nei vari passaggi una sorta di ragnatela. A questo punto la maestra ha posto i seguenti quesiti ai bambini:

- Quante direzioni prende il filo?
- È facile o difficile tenere i fili dell’amicizia?
- Si può rompere un filo dell’amicizia?
- Quando s’indebolisce o diventa più resistente il filo?
- Se un filo si rompe, è possibile riaggiustarlo?

Ciò che è emerso è che il filo andava in tantissime direzioni, c’erano tanti bambini collegati e quindi non è stato facile tenere il filo anche perché c’erano dei bambini che lo tiravano di più. Secondo la maggior parte dei bambini il filo dell’amicizia non si poteva rompere perché era duro, così duro che nemmeno la forbice avrebbe potuto tagliarlo; era come il ghiaccio che non si rompe mai.

A questo punto, la maestra ha preso una forbice e ha tagliato un pezzo di filo che collegava due bambini. LB, anche se non era coinvolto direttamente, si è arrabbiato molto e ha pianto; uno dei bambini però gli ha detto di non preoccuparsi perché il filo si poteva riparare. La maestra ha quindi chiesto ai bambini se era possibile e come si poteva fare per riparare il filo dell’amicizia. Questi hanno risposto che, se dovesse succedere di romperlo, per ripararlo si possono fare dei nodi, mettere lo scotch ecc. e che se l’amicizia

è forte non si può rompere, nemmeno se ci si fa male per sbaglio; la cosa importante da fare è chiedere scusa. Due bambini in particolare però hanno detto che, quando l'amicizia si rompe, non si può più aggiustare.

La maestra poi ha chiesto se un filo dell'amicizia che è stato aggiustato torna come prima o no. Alcuni bambini hanno risposto che se il filo dell'amicizia si rompe e poi viene riaggiustato, il legame, e di conseguenza l'amicizia, diventa più forte.

Altri invece erano del parere che non sempre si riesce a riconciliarsi o a riparare il filo; di conseguenza, pensavano che il rapporto di amicizia, una volta rovinato, non torna come prima ma diventa più debole.



Fig. 3.6: La rete dell'amicizia.

3-VISIONE DI UN BREVE VIDEO

Come terza esperienza d'apprendimento l'insegnante ha mostrato ai bambini il video intitolato "Il Riccio". Come per la storia, l'insegnante ha mostrato il video più volte ai bambini per permettere loro di comprenderlo appieno. Dopodiché l'insegnante ha fatto ai bambini le seguenti domande:

- Che cosa hai provato mentre guardavi il video?
- Quale scena ti è piaciuta di più?
- In cosa ti senti unico e diverso dagli altri?
- Come pensi si sia sentito il Riccio all'inizio? E gli altri animali?
- Che cosa ha fatto cambiare la situazione?
- Quale emozione ha provato il Riccio alla fine?
- Come ti saresti comportato tu?

Queste avevano l'intento di far riflettere i bambini su ciò che avevano visto.

Il video alla maggior parte dei bambini è piaciuto perché alla fine è finito tutto bene. Uno di loro ha riferito di essersi commosso quando gli animaletti si sono organizzati per permettere al riccio di giocare con loro. Agli altri non è piaciuto perché erano contrari al comportamento degli animali nei confronti del riccio.

Ciò che è emerso parlando dell'unicità è che ciascun bambino, come ogni animale del video, ha delle caratteristiche che lo rendono diverso dagli altri. Alcuni bambini nel rispondere si sono paragonati a degli animali visti nel filmato, ad esempio un bambino ha detto che si identifica (identificava) nello scoiattolo perché come lui è bravo a giocare a pallone. Altri si sono detti unici perché, riprendendo le loro parole: "so tante cose sui dinosauri", "sono bravo a giocare a hockey", "sono brava ad arrampicarmi", "sono bravo ad aiutare gli amici" ecc.

La maggior parte dei bambini sono riusciti ad empatizzare con il riccio, riuscendo a comprendere come si sia sentito all'inizio, solo alcuni hanno dimostrato poca o nessuna empatia in quanto durante le scene più tristi come, ad esempio, quando il riccio viene allontanato perché ha bucato il pallone da calcio, i bambini hanno manifestato divertimento con risate perché era una scena buffa. Tutti i bambini hanno capito che quando gli animali per Natale hanno regalato al riccio le palline di polistirolo da mettere sugli aculei per giocare insieme è stato il momento di svolta che ha permesso di far cambiare la situazione nel video. Tutti i bambini, compresi quelli inizialmente divertiti dalle scene più tristi hanno compreso che alla fine del video il riccio era felice.

Alla domanda come ti saresti comportato tu? La maggior parte dei bambini ha detto che si sarebbe comportato come gli animali del video perché conoscere degli amici nuovi è bello e non bisogna abbandonare un nuovo amico. Solo alcuni bambini hanno detto che loro hanno tanti amici quindi non ne vogliono avere altri.

Dopodiché l'insegnante ha chiesto ai bambini di scegliere un compagno con cui fare insieme un disegno che rappresentasse loro stessi uniti dal filo dell'amicizia.

Come per le esperienze d'apprendimento precedenti, gli elaborati sono stati poi appesi nel muro vicino al cartellone e alla foto della rete dell'amicizia.

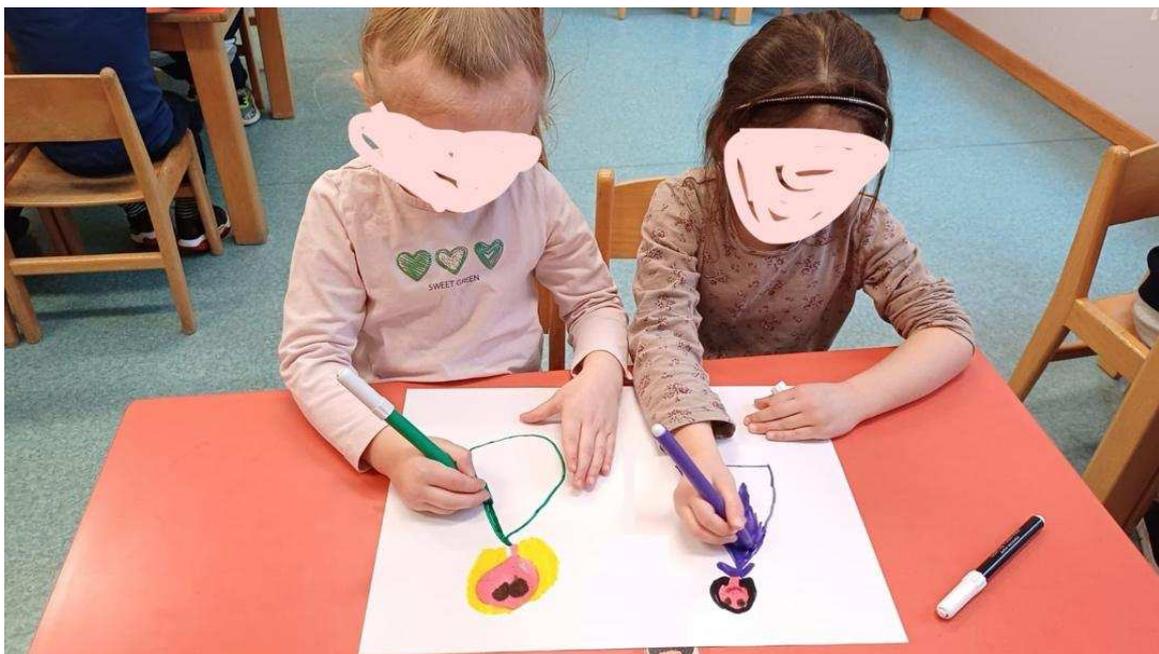


Fig. 3.7: RC e RG fanno un disegno insieme.

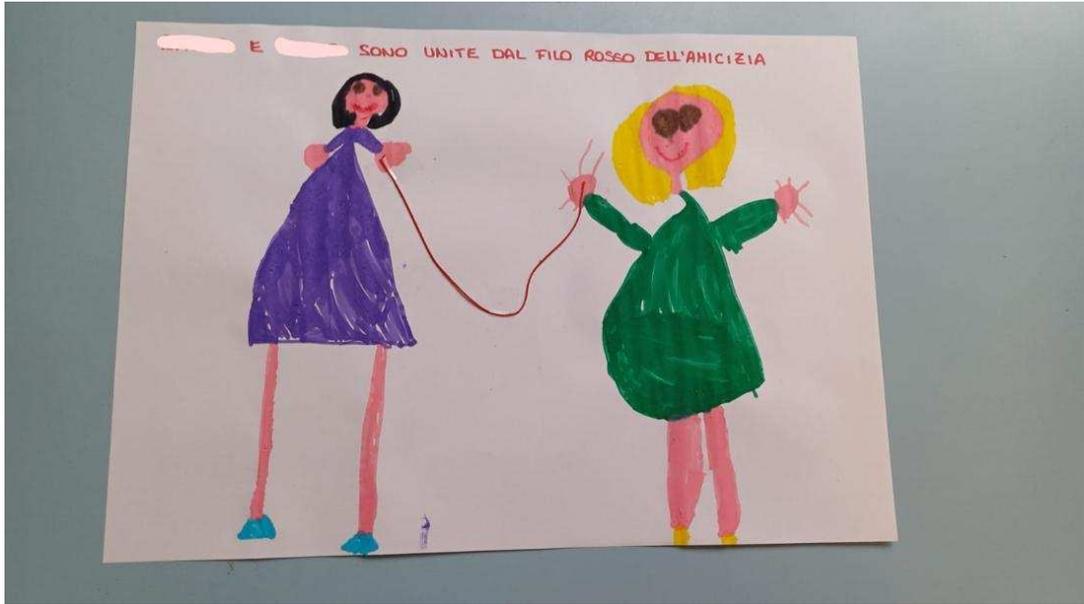


Fig. 3.8: L'elaborato grafico di RC e RG.



Fig. 3.9: Gli elaborati grafici di tutti i bambini appesi sulla parete della sezione.

4-TORTA DI MELE

La quarta ed ultima esperienza di apprendimento ha riguardato la preparazione di una torta di mele. Come per le attività precedenti i bambini sono entrati in classe e si sono disposti in cerchio, questa volta, in mezzo a loro c'era un grande tavolo e sopra tutto l'occorrente per fare la torta. La maestra ha spiegato che avrebbero dovuto collaborare per preparare una torta di mele tutti insieme. C'era quindi la necessità di dividersi i compiti. I bambini hanno iniziato a discutere su chi dovesse fare cosa, il problema però era che tutti volevano fare tutto. Dopo un po' che discutevano, i due bambini "leader" hanno proposto di fare un po' per ciascuno. Così, aiutati da noi per quanto riguardava le procedure, hanno iniziato a sbucciare le mele e ad aggiungere i vari ingredienti alla torta. Tutti erano molto attenti a quello che stavano facendo gli altri e quando pensavano che un bambino avesse fatto abbastanza cose gli dicevano "stop" tocca a X ecc. Alla fine, prima di mettere il preparato nella teglia, ogni bambino ha mescolato il composto e infine questo è stato versato nella teglia dal bambino che quel giorno era il capotreno. Ciascun bambino ha messo poi una fettina di mela sopra per decorarla ed infine tre bambini hanno portato la torta in cucina dal cuoco per metterla in forno.

Al pomeriggio i bambini hanno infine mangiato la torta insieme. Alla domanda se fosse buona, una bambina in particolare mi ha detto che "si sente che è una torta magica... l'abbiamo fatta tutti insieme."

Alla fine di questa esperienza, abbiamo chiesto ai bambini di autovalutarsi. Gli abbiamo chiesto se sono stati soddisfatti di ciò che hanno creato insieme e se sì di valutarci scegliendo tra: Molto Soddisfatto, Abbastanza Soddisfatto, Soddisfatto o Poco Soddisfatto.

La maggior parte dei bambini (12) hanno detto di essere stati *Abbastanza soddisfatti*, 3 bambini hanno detto di essere stati *Molto Soddisfatti* mentre un solo bambino ha detto di non essere stato tanto soddisfatto perché ha detto che non è stato capace di tagliare bene le mele ma è stato soddisfatto di come ha versato la farina.



Fig. 3.10: Dei bambini che collaborano alla preparazione della torta.



Fig. 3.11: I bambini al termine della preparazione della torta.



Fig. 3.12: RG, LB e FP che portano la torta in cucina dal cuoco.



Fig. 3.13: La torta

3.5 RISULTATI E RIFLESSIONI

Dall'esperienza dell'unità di apprendimento e dai risultati ottenuti posso dire di essere soddisfatta in primis dai feedback dei bambini, sia per la loro spontaneità che per la facilità con cui si sono messi in gioco rispondendo alle domande e partecipando attivamente alle esperienze proposte dall'insegnante.

La conclusione è stata sorprendente poiché, sebbene siano piccoli, la maggior parte di loro ha compreso il valore dell'amicizia e l'importanza di questa strana parola, "inclusione". Questo adottando, nella quotidianità scolastica, comportamenti maggiormente inclusivi. Molti, infatti, hanno mostrato segni di empatia e comprensione verso i compagni cercando di coinvolgere tutti nei giochi e nelle attività, indipendentemente dalle differenze personali. Questo risultato evidenzia quanto i bambini siano capaci di interiorizzare concetti complessi come l'inclusione quando vengono presentati in modo accessibile e coinvolgente.

Allo stesso tempo però, mi rendo conto che questa unità di apprendimento è un punto di partenza per una progettazione più ampia in quanto, non tutti i bambini sono riusciti a

raggiungere gli obiettivi prefissati; e il nostro obiettivo era stimolare la comprensione di tutti i bambini.

La progettazione, ossia le esperienze di apprendimento, essendo di breve durata non sono riuscite completamente nel loro intento poiché non tutti i bambini hanno sviluppato un senso critico nei confronti di una tematica così importante. Questo progetto, a mio avviso, getta delle basi di partenza su cui lavorare e far crescere una consapevolezza via via sempre più concreta.

Sulla base di questa esperienza mi sento di affermare che, affinché un progetto del genere possa ottenere i risultati auspicati, ci vogliono delle tempistiche più lunghe, in modo tale da permettere a tutti i bambini di comprendere e imparare secondo i loro tempi e modalità. Questo individuando anche una molteplicità di strategie che, attraverso delle esperienze di gioco, permettano ai bambini di sviluppare una coscienza e socializzazione inclusiva che possa far crescere in loro un senso civico, portare allo sviluppo di un pensiero critico e al rispetto delle regole di convivenza civile. Questo sensibilizzando i bambini riguardo l'importanza dell'unicità e diversità di ciascuno.

L'inclusione scolastica, infatti, non è un processo automatico ma richiede un impegno costante da parte degli educatori e una progettazione attenta e flessibile. È essenziale creare un ambiente educativo che promuova la partecipazione di tutti i bambini, utilizzando metodologie didattiche diversificate che possano rispondere ai vari bisogni educativi. Attività collaborative, giochi di ruolo e discussioni guidate sono solo alcune delle strategie che possono essere utilizzate per promuovere una cultura dell'inclusione.

In qualità di pedagoga, mi sono resa conto della grande importanza che riveste la progettazione nella costruzione di unità didattiche efficaci. Coprogettare, inizialmente, non è stato facile a causa delle diverse modalità di approccio al lavoro, ma è stato un'opportunità significativa per mettere alla prova le nostre capacità di cooperazione. Non sempre siamo state d'accordo sulle varie fasi di sviluppo della progettazione, ma collaborando siamo riuscite a creare un buon progetto, sebbene breve. Tuttavia, questa esperienza mi è servita per migliorare le mie capacità nella strutturazione di unità di apprendimento successive.

Il gruppo classe, infatti, si è dimostrato più inclusivo e tollerante nei confronti delle differenze che caratterizzano ogni bambino presente nella sezione. Io e la collega abbiamo potuto notare degli effetti positivi soprattutto nei confronti di LB e TR.

Nello specifico, per quanto riguarda TR i bambini si sono dimostrati più accoglienti, chiamandolo e coinvolgendolo nei giochi. Questo cambiamento ha avuto un notevole impatto sul bambino che è passato dall'essere inizialmente molto timido e riservato a parlare qualche parola di italiano, dimostrando un significativo progresso linguistico. Grazie a questo ambiente più accogliente poi, TR ha stretto diverse amicizie e ha iniziato a partecipare più volentieri alle attività didattiche.

Tutto ciò non solo ha migliorato il suo apprendimento ma ha anche aumentato la fiducia in sé stesso, rendendolo più sereno e partecipe durante le attività scolastiche. Anche la mamma, recentemente, ci ha riportato che il bambino viene molto più volentieri a scuola e che al mattino non vede l'ora di arrivare al cancello per incontrare e poter giocare con i suoi amici.

Per quanto riguarda LB, i bambini nei suoi confronti si dimostrano più pazienti, soprattutto quando lui ha delle esplosioni emotive. Inoltre, si offrono di accompagnarlo in bagno quando la maestra di sostegno non c'è, aiutano le insegnanti nei momenti in cui è maggiormente oppositivo chiamandolo per nome per distoglierlo dal momento di crisi, riescono a coinvolgerlo in attività che lui non vuole più fare, invogliandolo a riprendere e a collaborare con il gruppo. In altri momenti lo prendono per mano e lo accompagnano nei vari spostamenti ecc. Questa rete di supporto tra pari ha contribuito significativamente a ridurre i momenti di crisi di LB, creando un ambiente più sereno e collaborativo.

Questi comportamenti inclusivi hanno avuto un impatto positivo non solo sui diretti interessati, TR e LB, ma sull'intero gruppo classe. I bambini, infatti, anche nel gioco libero mettono in atto comportamenti volti al coinvolgimento e alla partecipazione di tutti. Questo non significa che non ci siano più conflitti tra di loro ma che, qualora ce ne fossero, i bambini sono ben disposti nel parlare e trovare, grazie anche all'aiuto dell'insegnante, delle strategie o soluzioni alternative. L'esperienza ha dimostrato che un ambiente scolastico inclusivo non solo favorisce l'apprendimento dei singoli ma anche la crescita di competenze sociali fondamentali per la vita di comunità.

Il percorso verso l'inclusione è continuo e richiede un impegno collettivo. È fondamentale che ogni educatore sia consapevole del proprio ruolo nel promuovere l'inclusione e lavori in sinergia con colleghi, famiglie e bambini stessi per creare un ambiente educativo funzionale a tale scopo. Solo così si potrà garantire a ogni bambino la possibilità di sviluppare appieno il proprio potenziale, rispettando e valorizzando le differenze che ci rendono unici.

CONCLUSIONI

Nel corso di questo progetto di tesi, il pedagogo è stato descritto con vari termini, tra cui professionista di livello apicale, architetto, pilota, guida, mediatore e cavista. Tuttavia, il termine che più di tutti penso possa descriverlo al meglio è quello di *facilitatore*. Questo perché fin dalla sua nascita, questa figura professionale, è stata un aiuto ed un sostegno per tutte le persone in difficoltà.

Ritengo che il pedagogo possa fungere da facilitatore di inclusione all'interno del contesto scolastico perché la sua esperienza gli permette di mantenere un punto di vista esterno e complessivo sull'educazione. Questa visione d'insieme, infatti, è preziosa per coloro che sono direttamente coinvolti nella didattica. I docenti oltre all'onere della progettazione del programma d'insegnamento hanno anche la responsabilità di raggiungere degli obiettivi di apprendimento e la gestione di classi numerose composte da studenti con bisogni educativi diversi (motivazioni, stili di apprendimento, capacità ecc.).

Per tale motivo è bene che gli insegnanti vengano aiutati dal punto di vista della progettazione.

Un buon pedagogo, grazie alle conoscenze che dovrebbe aver acquisito durante il suo percorso di studi, possiede diverse competenze fondamentali, tra cui l'ascolto, la comprensione e la possibilità di saper collegare gli aspetti della persona con il contesto. Svolgendo questo ruolo, ha la responsabilità di vigilare affinché ciò che viene insegnato sia frutto di una progettazione a ritroso: quindi una modalità di costruzione dell'unità di apprendimento che a partire dalla molteplicità di esigenze e stili di apprendimento che caratterizzano gli individui, stabilisce degli obiettivi e strategie di apprendimento efficaci.

Tale scopo può essere realizzato co-progettando con i docenti creando così un progetto d'istruzione più equo e inclusivo.

L'inclusione, infatti, è un concetto che non può rimanere all'interno di una unità didattica o far parte di una tematica di una programmazione annuale ma dovrebbe permeare ogni momento della vita delle persone. Inoltre, l'inclusione dovrebbe garantire a tutti, indipendentemente dalle abilità o background, l'opportunità di partecipare pienamente

alla vita scolastica. È un concetto che va oltre la semplice accettazione: implica la valorizzazione delle differenze e la creazione di un ambiente in cui ognuno possa sentirsi accolto, rispettato e supportato nel percorso di crescita.

Tale tema deve essere affrontato e oggetto di discussione a partire dal primo contesto di socializzazione, che come sostenuto da Goleman, è rappresentato dalla scuola dell'infanzia. In questo ambiente, infatti, fin dalla tenera età i bambini hanno la possibilità di sviluppare una sensibilità nei confronti dell'inclusione, per far sì che crescendo questo diventi un valore per loro importante e da perseguire. Tutto ciò è stato messo in pratica nella coprogettazione con la mia collega.

Gli aspetti positivi di questo lavoro sono che questo progetto mi ha permesso di riflettere e sperimentare il ruolo che il pedagogo può svolgere nell'affiancare un insegnante nel pensare e progettare le unità didattiche. La progettazione si è rivelata efficace poiché tutti i bambini hanno dimostrato di aver compreso a livello base il significato di amicizia, inclusione, unicità e diversità. Questo adottando nella quotidianità comportamenti orientati all'inclusione. Ci sono stati anche degli esiti negativi, che servono però a rafforzare nel futuro il mio lavoro. I bambini, infatti, non sono stati capaci di sviluppare del tutto una comprensione profonda di ciò che stavamo affrontando.

Collaborare con la mia collega non è stato semplice. Questo lavoro, infatti, mi ha permesso di vedere concretamente le difficoltà di collaborare alla costruzione di unità didattiche soprattutto per coloro che sono abituati a progettare da soli. Coprogettare, infatti, non è semplice e richiede ascolto, comprensione reciproca dei punti di vista diversi dal proprio e la capacità di saper scendere a compromessi. Nonostante ciò, abbiamo ideato un progetto che penso sia un buon punto di partenza per lavori futuri e che mi ha aiutato a vedere i miei limiti ma anche i miei punti di forza.

Concludendo, spero che questo elaborato possa essere non solo uno spunto per chi si occupa di educazione e di integrazione scolastica ma anche un'occasione per creare altrettante esperienze inclusive in cui venga valorizzato il ruolo del pedagogo all'interno della realtà scolastica.

BIBLIOGRAFIA

Abbagnano N., Burghi G., Fornero G. (2009). *La filosofia: Dalle origini ad Aristotele*. Vol. 1A. Torino: Paravia.

Agostinetto L. (2016). *Oltre il velo: l'intercultura che fa scuola*. Studium Educationis anno XVII- n.1. Italia: Pensa Multimedia.

Agostinetto L., Fiorucci M., Polenghi S. (2018). *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Italia: Pensa MultiMedia.

Andreoli V. (2022). *Contaminazione. La paura dell'altro nel tempo delle fragilità*. Milano: Solferino.

Ainscow M., Booth T. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Antonelli, F., Tolomelli, A. (2023). Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98-108. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>

Arioli A. (2018). Interconnessioni: il lavoro educativo e la cura dell'Interno. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 55-71). Trento: Erickson.

Augelli A. (2018). Nella mia fine è il tuo inizio il legame paradossale. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 147-164). Trento: Erickson.

Bachtin M.M. (1929). *Problemi dell'opera di Dostoevskij*. Bari: Edizioni Dal Sud.

Baroni F., Folci I. (2022). Managing inclusion between Differentiation and Universal Design for Learning: Approaches, Opportunities and Perspectives. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (2), 61-70. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-05>

Batson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*, Bologna: Il Mulino.

Bellacicco R. (2024). Garantire l'accessibilità e l'equità digitale attraverso l'Universal Design. In Bellacicco R., Repetto M., Talarico M. (Eds.). *Tecnologie emergenti per orientare gli studenti in contesti internazionali di formazione universitaria*, 99-122, <https://www.pensamultimedia.it/download/2523/f3739962ed18/bellacicco-et-al.pdf>

Bigi M., Francesca M., Moiso R.D. (2016). *Facilitiamoci!: prendersi cura di gruppi e comunità*. Molfetta: La Meridiana.

Bocci F. (2023). L'inclusione è un'impresa collettiva. Il potere dell'immaginazione e la funzione dei cavisti per creare contesti connettivi. *Pedagogia oggi*, 21(2), 15-16. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.7346/PO-022023-01>

Borzaga C., Fazzi L., Rosignoli A. (2023). *Guida pratica alla co-programmazione e co-progettazione: strategie e strumenti per costruire agende collaborative*. Trento: Erickson.

Brofenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Bruni S., Pesci G. (2006). *Il pedagogista: innovazione e rivalutazione di un ruolo*. Roma: Armando.

Caldin R., Dainese R., Friso V., Zamarra G. (2014). Lemmi. In L. D'Alonzo (Ed.), *Ontologia Special Education* (pp. 251-324). Lecce: Pensa.

Caldin R. (2019). Inclusione. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.

Calvino I. (1983). *Il cavaliere inesistente*. Milano: Mondadori.

Campodifiori E., Falzetti P., Papini M. (2016). *La frequenza della scuola pre primaria e gli apprendimenti scolastici*. In INVALSI, 27, https://www.invalsi.it/download2/wp/wp27_Campodifiori_Falzetti_Papini.pdf

Canevaro A., Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile: pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.

Canevaro A., Coccever E. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una Pedagogia Istituzionale*. Trento: Erickson.

Carotenuto G., Castoldi M., Sbaragli S. (2017). La progettazione a ritroso di un percorso didattico di Geometria: Un esempio nel contesto della formazione insegnanti del settore primario. *Strategie e metodologie didattiche in Matematica e nelle Scienze*, 9 (14), 146-173. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.15160/2038-1034/1577>

Castoldi M. (2017). *Costruire unità di apprendimento : guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carrocci.

Cinotti A. (2019). Mediazione. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 283-288). Brescia: Scholé.

Conte M. (2006). *Ad altra cura: condizioni e destinazioni dell'educare*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Corsaro W. A. (2020). *Sociologia dell'Infanzia*. Milano: Franco Angeli.

Cramerotti S., Ianes D. (2011). *Usare l'ICF nella scuola: Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.

Dato, D. (2023). Orientare tra sostenibilità personale e comunitaria. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 107-112. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-16>

De Corte E. (2010). Historical Development in the Understanding of Learning. *The Nature of learning: Using Research to inspire practice*. In OECD Publishing, 35-66, Retrieved April 15, 2024, from <https://doi.org/10.1787/9789264086487-4-en>

De Sario P., Fedi D. (2011). *L'insegnante facilitatore: Una nuova frontiera*. Molfetta: La Meridiana.

Demo H. (2019a). Didattica Inclusiva. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 109-114). Brescia: Scholé.

Demo H. (2019b). Universal Design for Learning. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 365-368). Brescia: Scholé.

Deni, M., Mangano D. (2020). Introduzione: La cultura del progetto. *Quando è design*, 21 (24), 7-22. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.12977/ocula2020-39>

Distefano, C. (2023). The pedagogist at school as a strategic figure for the promotion of individual wellbeing. *Pedagogia oggi*, 21(2), 242-248. Retrieved February 10, 2024, from <https://doi.org/10.7346/PO-022023-30>

D'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

D'Alonzo L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Bologna: Scholé.

Durkheim E. (1893). *Du la division du travail social*. Université de Paris (trad. it. La divisione del lavoro sociale, Milano, Il Saggiatore, 2021)

Emili A.E., Macchia V. (2020). *Leggere l'inclusione: albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.

Erikson E.H., Erikson J. (1999). *I cicli della vita: continuità e mutamenti*. Roma: Armando.

Fedeli D., Munaro C. (2022). ICF come spazio di coprogettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (2), 20-31. Retrieved April 3, 2024, from <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-01>

Fiorucci M., Minerva F.P., Portera A. (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

Formella Z., Picano D. (2010). Lo stress e l'insegnante: da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento. *Orientamenti Pedagogici*, 57 (2), 265-280. Retrieved March 13, 2024, from https://www.academia.edu/38375912/Lo_stress_e_l_insegnante_Da_un_indagine_quantitativa_a_una_proposta_di_intervento_pdf

Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere: Interventi politici*. Torino: Einaudi.

Freire P. (1972). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Galanti M.A. (2019). L'Educabilità. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 233-238). Brescia: Scholé.

Ganino G. (2017). *Processi formativi di costruzione della democrazia: Esperienze nel mondo globale*. Ferrara: Volta la carta.

Gianotti F. (2018). Il lavoro che ci sceglie: biografie professionali e percorsi di vita. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 165-188). Trento: Erickson.

Goleman D. (1996). *Intelligenza emotiva: Che cos'è e perché può renderci felici*. Italia: Rizzoli.

Gramigna A. (2015). *Dinamiche della conoscenza: epistemologia e prassi della formazione*. Roma: Aracne.

Gramigna A. (2020). *Fabulario arcobaleno: L'educazione interculturale con i più piccoli*. Ferrara: Volta la carta.

Ianes D. (2006). *La Speciale normalità*. Trento: Erickson.

Ianes D. (2019a). *Didattica e inclusione scolastica: ricerche e pratiche in dialogo*. Milano: Franco Angeli.

Ianes D. (2019b). ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della disabilità e della salute. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 254-259). Brescia: Scholé.

Ianes D. (2021). Un'altra didattica è possibile (e necessaria) per una scuola inclusiva e universale. In A. Canevaro, D. Ianes (Eds.), *Un'altra didattica è possibile* (pp. 9-29). Trento: Erickson.

Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.

Iori, V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120-126. Retrieved February 12, 2024, from <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-18>

Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

Knowles M. (1996). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*. Milano: Angeli.

Lacan J. (2019). *Il seminario Libro XVI: Da un Altro all'altro 1968-1969*. Torino: Einaudi.

Lamberti S. (2019). Cooperative Learning. In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 87-93). Brescia: Scholé.

Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito: Saggio sull'esteriorità*. Milano: Feltrinelli.

Mapelli M. (2018). Instabili equilibri: la relazione educativa tra prossimità e differenza. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 131-146). Trento: Erickson.

McTighe J., Wiggins G. (1998). *Understanding by Design*. USA: ASCD, (trad. it. Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa, Roma, LAS, 2004).

McTighe J., Wiggins G. (2005). *Understanding by design*. USA: ASCD.

Morgan R., Rochat P. (1995). Spatial Determinants in the Perception of Self-Produced Leg Movements by -3 to 5-Month-Old Infants. *Developmental Psychology*, 31 (4), 626-636. Retrieved February 7, 2024, from <http://psychology.web.emory.edu/cognition/rochat/lab/SpatialDeterminantsinthePerception1.pdf>

Monauni A. (2021). The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX (2), 162-167. Retrieved February 12, 2024, from <https://doi10.7346/sipes-02-2021-18>

Milan G. (2020). *A tu per tu con il mondo: educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Miranda M. B. (2014). *El perfume en la memoria y en la cultura escolar*. Valladoil: UEMC. (trad. it. Il profumo: tracce educative nella memoria e nella cultura della scuola, Ferrara, Volta la carta, 2014)

Mortari L. (2019). *Aver cura della vita della mente*. Vignate: Carrocci.

Musi E. (2018). A un passo dall'impossibile: l'educazione tra radicamento e utopia. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 111-130). Trento: Erickson.

OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris. Education Research and Innovation.

OECD (2013). *Innovative learning and environments*. Paris: Education Research and Innovation.

Omero (2012). *Odissea*. Torino: Einaudi

ONU (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. Retrieved February 7, 2024, from https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Convenzione_diritti_infanzia_adolescenza_autorita.pdf

ONU (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Retrieved February 11, 2024, from <https://pninclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf>

Openopolis (2019). Il valore dell'investimento nelle scuole. *Povertà educativa*, 24. Retrieved February 6, 2024, from <https://www.openpolis.it/il-valore-dellinvestimento-nelle-scuole-dellinfanzia/>

Openopolis (2023). L'accesso all'istruzione pre-primaria in Italia e in Ue. *Povertà educativa*. Retrieved February 6, 2024, from <https://www.openpolis.it/laccesso-allistruzione-pre-primaria-in-italia-e-in-ue/#>

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Genève, Switzerland.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health-Children & Youth version (ICF-CY)*. Genève, Switzerland (trad. it. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute-versione per bambini e adolescenti, Gardolo (TN), Erickson, 2007).

Pagano, R. (2023). Pedagogia e società. Il ruolo “critico” del pedagogo/intellettuale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 39-43. Retrieved February 12, 2024, from <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-06>

Palmieri C. (2018). «Nè il Cavaliere inesistente né il suo scudiero»: il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 39-54). Trento: Erickson.

Pati, L. (2023). Pedagogia e società in dialogo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 31-38. Retrieved February 12, 2024, from <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-05>

Piaget J. (1982). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.

Piaget J. (1995). *La Représentation du monde chez l'enfant*. Francia: Università di Parigi. (trad. it. La rappresentazione del mondo nel fanciullo. Torino: Bollati Boringhieri, 2013).

Pietrocarlo L. (2018). Oltre il senso comune: il sapere pedagogico come strumento professionale. In V. Iori (Ed.), *Educatori e pedagogisti: Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 73-95). Trento: Erickson.

Pinelli S. (2022). Promuovere l'inclusione attraverso l'educazione alla sostenibilità: il progetto "Ambasciatori di sostenibilità". *Co-appartenenza, Co-evoluzione e formazione ecosistemica*, 1 (1), 507-521. Retrieved February 12, 2024, from https://doi.org/10.7346/fei-XX-01-22_44

Ponzio L. (2011). Michail Bachtin: Un filosofo in dialogo con la filosofia della sua epoca. *Segni e comprensione*. XXV (74), 17-39. Retrieved January 17, 2024, from <http://sibaese.unisalento.it/index.php/segnicompr/article/viewFile/13057/11623>

Recalcati M. (2012). *Desiderio e godimento*. (Vol. 1) Milano: R. Cortina.

Recalcati M. (2023). *Jacques Lacan*. Milano: Feltrinelli.

Roeder V. (2018). *Lucy e il filo dell'amicizia*. Milano : Terre di mezzo.

Rogers R. C. (1997). *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia.

Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe* (pp. 15-25). Italia: Pensa Multimedia.

Santi M. (2019). Equità (Uguaglianza). In *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 239-247). Brescia: Scholé.

Selye H. (1976). *Stress senza paura* (pp. 31-32). Milano: Rizzoli.

Tomlinson A. C., McTighe J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. USA: Assn for Supervision & Curriculum.

Tyler R. (1949). *Basic Principles of Curriculum Instruction*. Chicago.

United Nations Children's Fund (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education*. Retrieved February 11, 2024, from

<https://www.unicef.org/media/57926/file/Aworld-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>

Vianello L. (2019). Gli insegnanti italiani e il burnout. *Formazione & Insegnamento* XVII, 17 (1), 201-205. Retrieved April 12, 2024, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3323/5336>

Vygotskij S.L. (2010). *Pensiero e linguaggio*. Milano: Fabbri.

Waters J. (1999). *Prader-Willi Syndrome. A Practical Guide*. UK: David Fulton Publishers Ltd, (trad. It La Sindrome di Prader-Willi, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior, 2003).

Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di vista: popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli

Zorzi E. (2019). Transforming Classes in Communities Introduction concepts. In M. De Rossi (Ed.), *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community* (pp. 77-111). Milano: McGraw-Hill Education.

Zorzi E. (2020). *L'insegnante improvvisatore*. Napoli: Liguori.

SITOGRAFIA

Boccia P. (2021). *L'inclusione nella storia della scuola italiana*. Retrieved February 10, 2024, from <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=141701> (ultima consultazione: 03/24)

Di Cintio (2024) *Pedagogia e amore. [CONFERENZA]* Retrieved April 10, 2024, from <https://www.istitutopasini.edu.it/pagine/primavera-damore-m-di-cintio-pedagogia-e-amore> (ultima consultazione: 04/24)

Fundarò A. (2022). *Un pedagogista a scuola, ecco perché. La UNIPED propone di riportare al centro delle scelte educative i professionisti del sapere educativo*. Retrieved February 10, 2024, from <https://www.orizzontescuola.it/un-pedagogista-a-scuola-ecco-perche-la-uniped-propone-di-riportare-al-centro-delle-scelte-educative-i-professionisti-del-sapere-educativo-progetto-in-allegato/> (ultima consultazione: 04/24)

Gervasio F. (2023). *Inclusione, concetto da superare. Ianes: “Meglio parlare di convivenza reciprocamente rispettosa di tutte le varie unicità personali” [INTERVISTA]. Politica Scolastica*. Retrieved February 12, 2024, from <https://www.orizzontescuola.it/inclusione-concetto-da-superare-ianes-meglio-parlare-di-convivenza-reciprocamente-rispettosa-di-tutte-le-varie-unicita-personali-intervista/> (ultima consultazione: 03/24)

Il Cambiamento (2014, 31 ottobre). *What do Facilitators do? - IIFAC and Il Cambiamento*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=1q9-UE3DJgw&t=38s> (ultima consultazione: 03/24)

Invalsi (2020). *Istruzione, formazione e educazione*. Retrieved April 3, 2024, from <https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-educazione-significato> (ultima consultazione: 04/24)

Iori V. (2024). Educatori e pedagogisti, l'Ordine è legge. *Lavoro sociale*. Retrieved April 10, 2024, from <https://www.vita.it/educatori-e-pedagogisti-lordine-e-legge/> (ultima consultazione: 04/24)

Licata P. (2024). Lifelong Learning: che cos'è e cosa sapere sull'apprendimento permanente. *Development and learning*. Retrieved February 17, 2024, from <https://www.peoplechange360.it/people-strategy/development-and-learning/lifelong-learning-che-cosa-e-cosa-sapere-su-apprendimento-permanente/> (ultima consultazione: 04/24)

Mancaniello A., Pierotti P. (2022). *Excursus Normativo per l'inclusione scolastica*. [Slide Power Point]. Retrieved February 28, 2024, from <https://istitutogriselli.edu.it/index.php/insegnanti-di-sostegno/> (ultima consultazione: 04/24)

Mazzucchelli L. (2019, 29 ottobre). *Educare alla diversità: razzismo o tolleranza - Umberto Galimberti*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jQmNmuvrflY> (ultima consultazione: 03/24)

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ultima consultazione: 03/24)

Varriano L. (2022). Bronfenbrenner: teoria ecologica dei sistemi. <https://www.thedifferentgroup.com/2022/01/04/bronfenbrenner/> (ultima consultazione: 03/24)

