

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua



Tesi di Laurea Magistrale

L'inclusione scolastica: il libro come mediatore e facilitatore per un'educazione alla diversità

Relatore:

Prof. Simone Visentin

Laureanda: Elena Maggiolo

Matricola: 1225864

Anno Accademico 2021 - 2022

## SOMMARIO

INTRODUZIONE .....	5
CAPITOLO 1 DALL'ESCLUSIONE ALL'INCLUSIONE .....	7
Breve excursus storico e normativo.....	7
1.1 L'esclusione.....	7
1.2 La segregazione .....	8
1.3 L'integrazione.....	9
1.4 L'inclusione.....	16
1.6 ICF .....	19
1.7 ICF-CY : la classificazione “dedicata ai bambini di tutto il mondo e a tutti coloro che sono stati bambini”.....	21
1.8 IL PEI e IL PDP .....	23
1.9 Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità .....	25
CAPITOLO 2 LA SCUOLA INCLUSIVA.....	27
2.1 Definizione di scuola inclusiva.....	27
2.2 Il GLI, il PAI, il GLO e le loro funzioni.....	27
2.2.1 Il GLI.....	27
2.2.2 Il PAI .....	28
2.2.3 Il GLO .....	29
2.3 LE METODOLOGIE DIDATTICHE INCLUSIVE .....	30
2.3.1 I Sette Punti Chiave .....	33
2.4 Il Cooperative Learning.....	33
2.4.1. L'apprendimento cooperativo nel panorama didattico-inclusivo .....	37
2.5 PEER EDUCATION E PEER TUTORING .....	40
2.6 La Didattica Laboratoriale.....	42
2.7 Il Problem Solving.....	45
2.8 STRATEGIE DIDATTICHE E STRUMENTI COMPENSATIVI .....	47
2.9 La Comunicazione Aumentativa Alternativa .....	50
2.10 La Flipped Classroom (la Classe Capovolta) .....	55
2.10.1 Il ruolo dell'insegnante .....	56
CAPITOLO 3 IL DOCENTE INCLUSIVO .....	58
3.1 La Formazione.....	58
3.2 Qualità relazionali e comunicative del docente inclusivo .....	63
3.2.1 La comunicazione verbale e l'ascolto attivo .....	63
3.2.2 Il Silenzio Attivo .....	65
3.2.3 Il Rispecchiamento Empatico .....	65

3.2.4 I Messaggi IO .....	66
3.3. La Comunicazione Non Verbale .....	68
3.4 L'insegnante ricercatore e la ricerca azione .....	69
3.5 L'Anima-Azione.....	71
3.5 Le Tecniche di Animazione Attiva.....	72
3.6 Il Gioco e la sua funzione nelle tecniche animative .....	73
CAPITOLO 4 .....	76
LA NARRAZIONE COME STRUMENTO MEDIATORE E FACILITATORE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA .....	76
4.1. Cos'è la narrazione.....	76
4.2 L'angolo della lettura .....	79
4.3 La progettazione .....	80
4.4 Esempio di un'Unità di Apprendimento.....	83
4.5 Gli elementi inclusivi di un'Unità di Apprendimento .....	90
4.6 Tipologie di libro.....	92
4.6.1 Il libro gioco .....	92
4.6.2 Gli albi illustrati.....	93
4.7. Il ruolo dell'adulto.....	95
4.8 BARNABUS .....	98
4.8.1 Attività inclusive inerenti al testo.....	101
4.9 LA COSA PIU' IMPORTANTE.....	102
4.9.1 Attività inclusive inerenti al testo.....	103
4.10 ELMER, L'ELEFANTINO VARIOPINTO.....	104
4.10.1 Attività inclusive inerenti al testo.....	106
4.11 UNA STORIA MOLTO IN RITARDO .....	108
4.11.1 Attività inclusive inerenti al testo .....	109
4.12 NEL PAESE DELLE PULCETTE.....	110
4.12.1 Attività inclusive inerenti al testo.....	111
4.13 COSA C'E' NELLA TUA VALIGIA? .....	113
4.13.1 Attività inclusive inerenti al testo .....	115
4.14 IL PENTOLINO DI ANTONINO.....	116
4.14.1 Attività inclusive inerenti al testo.....	117
4.15 GLI SMEI E GLI SMUFI.....	119
4.15.1 Attività inclusive inerenti al testo .....	121
4.16 Riflessioni sul percorso proposto .....	123
CONCLUSIONE.....	125

BIBLIOGRAFIA .....	126
Sitografia.....	132
Ringraziamenti.....	134

“I libri promuovono la resilienza”

“Il libro promuove e sostiene le relazioni affettive/emotive”

“Il libro è un mediatore per la partecipazione e la condivisione”

(Emili E.A., Leggere l'inclusione, ETS, 2020, p. 9)

## INTRODUZIONE

È oramai consuetudine sentir parlare di inclusione negli ambienti educativi, indicando con questo termine la nuova chiave di lettura e progettazione con cui la scuola e il territorio vivono l'organizzazione e l'accoglienza verso la disabilità.

Esso esprime un nuovo modo di vivere l'altro; l'inclusione si concentra sui contesti, sulle responsabilità del singolo nella creazione di ambienti denotati da legalità, giustizia giusti e solidarietà tenendo in considerazione i bisogni del singolo e della comunità.

La scrittura di questo elaborato si può dividere in tre parti fondamentali:

1. Ripercorrere con un breve excursus storico e normativo le tappe che hanno preceduto l'inclusione nella scuola italiana (l'esclusione, la separazione, l'inserimento, l'integrazione) fino ad arrivare alla scuola inclusiva e alle sue caratteristiche legislative, alle caratteristiche intrinseche ad essa e alle criticità oggettive che rendono di difficile realizzazione il vivere inclusivo.
2. Analizzare la figura dell'insegnante inclusivo focalizzando le fondamentali qualità umane e relazionali che devono caratterizzare l'essere docente, dal fare il docente e la loro applicazione all'interno di tecniche animative e di gestione della classe utilizzando pratiche inclusive.
3. Una parte di tipo pratico, in cui verrà elaborata un'Unità di Apprendimento inclusiva attraverso la letteratura per l'infanzia.

Essendo un'insegnante di scuola dell'infanzia da più di quindici anni, ho improntato il mio lavoro di tesi sulla mia esperienza personale per dimostrare come alcuni valori educativi e sociali, possono nascere e germogliare già in tenera età.

Nella parte finale verranno approfonditi alcuni titoli di libri per l'infanzia che possono essere utili per favorire l'inclusione scolastica.

Il momento della lettura, la vicinanza con l'adulto, l'immedesimazione con i personaggi delle narrazioni ricoprono un ruolo fondamentale nella crescita di un bambino oltre a favorire e stimolare il linguaggio.

I libri sono il punto di partenza per progettare attività inclusive attraverso le quali vivere esperienze dirette e indirettamente metabolizzare valori importanti privilegiando come canale di trasmissione il gioco che rappresenta il mezzo di conoscenza del bambino in età prescolare.

Il gioco favorisce l'apprendimento e la relazione consentendo al bambino di conoscere la realtà nel rispetto delle sue esigenze, attraverso esso egli conosce sé stesso e agli altri in molteplici aspetti, scrutando desideri e di emozioni. È attraverso il gioco che il bambino apprende le regole di comportamento da rispettare e si pongono le fondamenta delle competenze di cittadinanza.

Il gioco è lo strumento attraverso cui il bambino giunge alla conoscenza ed esprime i propri pensieri e sentimenti ed è proprio attraverso esso che rielabora le sue paure grazie alla fantasia.

Il mio elaborato si propone di percorrere un viaggio tra il passato e il presente con uno sguardo al futuro che è nelle mani dei bambini con la speranza che possano vivere esperienze simili a quelle proposte per porre le fondamenta che porteranno loro ad essere degli adulti con una mentalità nuova: inclusiva, accogliente, libera dal pregiudizio.

## CAPITOLO 1 DALL'ESCLUSIONE ALL'INCLUSIONE

### Breve excursus storico e normativo

#### 1.1 L'esclusione

Il cammino che ha portato negli anni 2000 all'inclusione inizia storicamente dall'esclusione di coloro che possedevano un deficit da parte della società. Successivamente si passa ad una fase di separazione, in cui alla persona con disabilità viene riconosciuta la necessità di assistenza, ma questa deve essere espletata in un luogo diverso rispetto alla scuola definita "comune", frequentata da coloro che sono socialmente riconosciuti come "normali"; infatti, i disabili sono accolti nelle scuole speciali.

Approfondendo, possiamo ricercare la prima tappa dell'esclusione in un periodo storico molto remoto ovvero nell'antica Grecia, epoca in cui la disabilità sia fisica che mentale era interpretata come sinonimo di una punizione divina. Tale concezione è documentata anche nella letteratura, il filosofo greco Aristotele, nella sua "Politica", sosteneva il bisogno di sancire una regola che negasse la sopravvivenza a coloro che presentavano delle disabilità, in quanto considerati inutili allo Stato: "Quanto all'esposizione e all'allevamento dei piccoli nati sia legge di non allevare nessun bimbo deforme"<sup>1</sup>.

Procedendo storicamente, anche nell'antica Roma i bambini che nascevano con malformazioni venivano uccisi così come i fanciulli che manifestavano segni di sordità o deficit che potevano compromettere l'apprendimento.

Una svolta si palesa con l'avvento del Cristianesimo grazie al cambiamento culturale e soprattutto religioso che caratterizza la nuova visione del prossimo.

Si fanno strada in quest'epoca i concetti di compassione e di pietà che vedono tutti gli esseri umani accumulati dall'essere figli di Dio.

A fortificare questa visione sono gli scritti dei Vangeli in cui vengono narrati i miracoli che Gesù compie proprio nei confronti delle persone con malattie o con disabilità. Il Messia guarisce, infatti, lebbrosi e infermi dimostrando a tutti i fedeli come le opere di bene e l'amore verso l'altro siano le qualità che devono caratterizzare il vivere cristiano.

---

<sup>1</sup> [ARISTOTELE, STATO E FAMIGLIA \(POLITICA\) \(filosofico.net\)](http://filosofico.net)

Arrivando al Medioevo, periodo oscuro caratterizzato dalla miseria, dal saccheggio e dalle malattie infettive iniziarono a nascere e a diffondersi dei primi istituti che prestavano aiuto ai bisognosi il cui compito era demandato alla Chiesa, in cui venivano accolti e accuditi i poveri e gli infermi.

Nel Settecento, durante l'Illuminismo, grazie anche ad una maggiore cultura che ha stimolato la ricerca scientifica, si inizia a comprendere come la disabilità sia una caratteristica che può appartenere ad una persona, ma che questa non pregiudica la dignità dell'uomo.

Testimonianza di questo è la "Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del cittadino" del 1789 in cui si proclama una mutazione culturale e sociale esplicitata nell'articolo 1 dove viene sancita la libertà che accomuna tutti gli uomini, i quali posseggono pari diritti e le distinzioni sociali non possono essere fondate che sull'utilità comune<sup>2</sup>.

## 1.2 La segregazione

Nel diciannovesimo secolo lo studio e la ricerca di alcuni illustri medici definiscono alcune disabilità: ad esempio, nel 1866 il medico britannico John Langdon Down nel suo trattato "Observations on An Ethnic Classification of Idiots" distingue i mongoloidi all'interno della categoria degli idioti delineando le caratteristiche che accomunano i bambini con trisomia 21, mentre nel 1943 lo psichiatra austriaco Leo Kanner (1894-1981) distinguerà i bambini con autismo.

Questa svolta nella medicina riflette anche un cambiamento di approccio educativo: infatti si apre la possibilità di offrire un'educazione a questi bambini, ma solo in istituti a carattere medico-pedagogico.

Deve proprio a questa tipologia di istituto la formazione di Maria Montessori (1870-1952), che oltre ad essere medico, ebbe delle intuizioni importanti rispetto all'educazione e soprattutto all'inclusione nel nostro Paese.

Agli inizi del '900 fondò a Roma la Casa dei Bambini: essa aveva la connotazione di una scuola dell'infanzia all'interno della quale erano accolti soprattutto bambini provenienti da famiglie disagiate a cui venivano offerte numerose modalità di apprendimento basandosi soprattutto sul gioco strutturato.

Un'altra tappa fondamentale nella storia scolastica, è la Legge Casati del 1959 con la quale viene istituita la scuola italiana di Stato<sup>3</sup>: infatti, fino a questo momento, l'istruzione in Italia era

---

<sup>2</sup> Cantù C., Storia di cento anni 1750-1850, Le Monnier, Firenze

<sup>3</sup> Ricuperati G., (2015), Storia della scuola in Italia, dall'Unità ad oggi, La Scuola Milano, p. 13-18

esclusivamente delegata alla Chiesa, mentre ora è lo Stato che deve farsene carico e per la prima volta si parla di obbligo scolastico, allargando così il diritto all'istruzione a tutte le categorie.

Il sistema scolastico previsto dalla Legge Casati del 1859 si suddivideva in tre gradi di istruzione: superiore o universitaria, secondaria classica, tecnica e primaria, quest'ultima con la legge Coppino del 1877 divenne obbligatoria per i primi tre anni e nel 1904 con la Riforma Orlando tale obbligo fu prolungato fino a 12 anni.

### 1.3 L'integrazione

La prima riforma scolastica che apre la scuola alle classi disagiate e con alcune forme di disabilità è la Riforma Gentile nel 1923 che aprì le porte della scuola ai disabili sensoriali e rese obbligatoria la frequenza scolastica fino al quattordicesimo anno di età e prolunga la scuola elementare a 5 anni.

Con questa riforma la disabilità sensoriale entra nelle scuole comuni e per la prima volta nella storia scolastica viene esteso il diritto all'istruzione anche ai bambini con deficit.

All'interno delle scuole venivano suddivise le classi comuni dalle classi differenziali nelle quali erano destinati i ragazzi che assumevano comportamenti non consoni alla vita scolastica che potevano anche essere classificati dai medici con problematiche psicologiche o neurologiche importanti tali da assegnare gli studenti alle classi speciali.

Un punto di svolta che getta le basi dell'inclusione non solo scolastica, ma anche sociale è sicuramente la Costituzione Italiana del 1948 in cui all'art. 3 dichiara:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizza”<sup>4</sup>

Specifico della scuola è l'art 34 che esprime già nelle prime cinque parole il senso dell'inclusione dichiarando:

“La scuola è aperta a tutti [...]”<sup>5</sup>

La Costituzione che venne sancita del 1948 comportò una profonda modifica nella concezione dell'educazione scolastica del bambino con disabilità in quanto, in questo “a tutti” è esteso anche “agli inabili e ai minorati che hanno diritto all'educazione” (artt. 34 e 38). Gli alunni con disabilità,

---

<sup>4</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947 n 298, art. 3

<sup>5</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947 n 298, art.34

denominati con svariati termini tra cui si segnalano “anormali”, “subnormali”, “irregolari”, “minorati”, erano destinati alla reclusione in luoghi appositi, ossia scuole speciali e classi differenziali (C.M. 103/62) all’interno delle quali vigeva un orientamento medico-specialistico il quale risultava essere prevalente rispetto ad un approccio teso maggiormente ai valori didattici ed educativi. Ne deriva di conseguenza un’esclusione che si manifesta in diverse forme, tra cui si ricorda sia l’eliminazione fisica che la reclusione del soggetto all’interno del nucleo familiare, a cui spetta il compito di nascondere alla comunità ciò che veniva percepito essere un fardello inadatto alla vita sociale.

Attraverso la Legge Casati n. 1859 del 1962 viene istituita l’obbligatorietà e la gratuità della scuola media unica, della durata complessiva di tre anni, la cui frequenza spetta non solo più agli studenti di genere maschile ma anche a quello femminile. Inoltre, secondo quanto esplicitato nell’articolo 34 della Costituzione, essa deve promuovere lo sviluppo integrale della persona favorendone le scelte formative e lavorative future.

Nonostante queste fondamentali dichiarazioni, permangono in Italia le scuole speciali e le classi differenziali che diventano nel 1968 motivo di un’importante contestazione studentesca la cui denuncia coinvolgeva le istituzioni scolastiche nonché le metodologie educative utilizzate al tempo, affermando che esso favoriva l’istruzione delle classi più ricche, lasciando la piaga dell’analfabetismo in gran parte del paese.

Lo scopo era quello di sensibilizzare le persone affinché la scuola fosse di tutti compresi gli alunni con disabilità. Le accuse mosse dal movimento del 1968 riguardano in particolare mentalità scolastica del tempo, dalla quale emergeva un rinnegamento dei principi fondamentali della Costituzione.

Salvatore Nocera, uno dei massimi esperti di legislazione scolastica, riferendosi a questo periodo racconta di una vera e propria fuga dalle scuole speciali nel suo seminario del 2002 affermando che le famiglie vennero spronate dal personale educativo del tempo a far frequentare ai figli le scuole comuni provocando un massivo esodo da parte dei disabili dalle scuole speciali.<sup>6</sup>

Canevaro spiega che questa denuncia e volontà di cambiamento abbia avuto origine non da una base legislativa, quanto piuttosto da un movimento eterogeneo comprendente famiglie, docenti e liberi professionisti impegnati sul territorio<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Nocera S., (2001), Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia, Erickson, Trento, p. 3

<sup>7</sup> Canevaro A. (2014) (a cura di), L’integrazione prima delle leggi <https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o>

Parallelamente si susseguono alcune leggi importanti, come la Legge 118 del 1971 attraverso la quale viene sancita la frequenza obbligatoria per gli studenti recanti handicap fisici all'interno delle scuole comuni, mentre coloro che presentano disabilità gravi sono tenuti ad iscriversi nelle scuole speciali.<sup>8</sup>

Secondo Pavone l'approccio dominante in questo periodo è ancora di tipo normativo e assistenziale poiché volto unicamente ad un inserimento fisico dello studente tralasciando, tuttavia, aspetti fondamentali come le relazioni interpersonali e la socializzazione<sup>9</sup>.

Con questa legge si supera il modello delle scuole speciali, anche se non venivano abolite totalmente, e si iniziano ad accogliere gli alunni con disabilità nelle classi comuni su iniziativa della famiglia, favorendo il loro l'inserimento attraverso alcuni servizi; il trasporto, il superamento delle barriere architettoniche, l'assistenza personalizzata degli alunni più gravi.

In Italia, anni fa, si poteva entrare nella categoria degli orfani, delle persone con delle disabilità, che allora racchiudeva i deboli mentali, gli insufficienti mentali, i subnormali; oppure entrare nel settore della psichiatria infantile, senza caratteristiche e definizioni precise: si poteva essere considerati dei fanciulli o fanciulle recanti generiche turbe psichiatriche, la cui cura consisteva prevalentemente nella reclusione dei soggetti in apposite strutture. Ciò portò ad una protesta, di natura non solo politica ma anche morale, nei confronti delle istituzioni costituite.<sup>10</sup>

Escludere la disabilità grave significava escludere diversi studenti e a questo proposito il DPR 970/75 dichiara il carattere prettamente assistenziale delle scuole speciali, in quanto il personale preposto non era in possesso dell'adeguata formazione educativa, pertanto, si prevede di affiancare agli alunni personale docente, la cui specializzazione veniva ottenuta in seguito ad un percorso, di natura sia pratica che teorica, svolto presso enti accreditati dal Ministero dell'Istruzione. La preparazione volgeva principalmente verso pratiche educative relative a specifiche patologie, grazie alle quali il docente era chiamato a fornire supporto allo studente con disabilità durante le attività didattiche di routine svolte all'interno della classe.

Si può dunque affermare che il passaggio dall'esclusione all'integrazione avviene proprio in questo periodo sancito dal documento della commissione Falcucci nel 1975, considerato la «Magna Charta» dell'integrazione, che ha reso possibile attraverso un'attenta descrizione storica del contesto, prevedere e anticipare la necessità di un nuovo modo di essere scuola.

---

<sup>8</sup> Legge 30 marzo 1971 n. 118, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5

<sup>9</sup> Pavone M. (2014), L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità, Mondadori Università, Milano, p. 161.

<sup>10</sup> Canevaro A., Mendolicchio P. (2017), Un coro di voci, Erickson, Trento, p. 74.

Nella premessa si evince come il superamento delle classi speciali debba essere perpetuato mediante una rinnovata considerazione delle capacità insite in ogni studente, il cui sviluppo viene ostacolato dalle richieste di natura sociale e culturale.<sup>11</sup>

Vengono inoltre riconosciute le difficoltà della scuola con la Circolare ministeriale 227 del 1975 allegata al documento Falcucci in cui si invita ad esplicitare le problematiche strutturali e organizzative al fine di conseguire esiti positivi nell'ambito dell'integrazione scolastica.<sup>12</sup>

Si apre dunque la strada ad un nuovo modo di essere scuola, fondato su un concetto di apprendimento più articolato e personalizzato, nel documento infatti si afferma che non vi può essere integrazione senza la "valorizzazione di tutte le forme espressive".

Nel documento Falcucci viene ripresa questa ideologia di intelligenza multipla e pone come finalità del processo di apprendimento la valorizzazione di tutte le forme espressive di una persona.

Questo si dovrà attuare anche nella quotidianità dell'organizzazione del lavoro che prevederà una programmazione organica e unitaria che tenga in considerazione i diversi linguaggi.

Un altro cambiamento importante richiesto dal documento è l'attuazione del tempo pieno per garantire in ogni fase della giornata un valore educativo e formativo favorendo anche l'aspetto organizzativo offrendo il suggerimento di considerare e organizzare la didattica attraverso gruppi di lavoro, superando la struttura rigida delle classi e dando possibilità di avere rapporti e confronti con più insegnanti.

Il Documento del 1975 segna l'inizio del processo di integrazione, si evince un nuovo modo di essere a scuola, in cui il semplice inserimento dell'alunno in classe e la delegazione del compito educativo esclusivamente all'insegnante di sostegno non determinano l'integrazione. Si richiama l'importanza di creare un ambiente scolastico che faciliti la programmazione curricolare e il bisogno di occupare personale in possesso di specializzazione, per attuare il superamento del rapporto biunivoco insegnante-classe grazie all'introduzione di nuove figure professionali come l'insegnante di sostegno e gli operatori esterni.<sup>13</sup>

In seguito alla Commissione Falcucci ed alle circolari ministeriali interne viene sancito un numero massimo di studenti all'interno delle classi ospitanti alunni con disabilità. Viene inoltre specificato il

---

<sup>11</sup> Documento Falcucci del 1975, disponibile in <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

<sup>12</sup> Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n.227

<sup>13</sup> Mura A. (2015), «L'insegnante specializzato: radici e ali», in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, op. cit., pp. 27-43

compito della scuola di operare con le strutture ed i servizi territoriali, promuovendo momenti di aggiornamento e condivisione delle esperienze svolte tra le mura scolastiche<sup>14</sup>.

L'art. 2 istituisce l'insegnante specializzato per gli alunni con disabilità, un docente che doveva essere in possesso di una formazione didattico-pedagogica con competenze specifiche nella didattica dell'integrazione e viene menzionato per la prima volta il servizio sociopsicopedagogico per offrire un servizio di natura sociale, psicologico e pedagogico spostando l'attenzione da quello prettamente sanitario. Nell'art. 7 Legge vengono prese in considerazione le attività scolastiche integrative come necessarie alla promozione delle abilità educative e sociali di tutti i ragazzi, anche con disabilità. Si entra nel vivo della programmazione delle attività scolastiche rispetto all'organizzazione che può prevedere interventi sia a piccoli gruppi che interventi individualizzati, stabilendo una flessibilità dei gruppi di lavoro (così come anticipato dal documento Falcucci). Viene inoltre stabilito che le classi ospitanti studenti con disabilità debbano essere composte da un massimo di venti studenti.<sup>15</sup>

In questo documento legislativo sono contenute riflessioni rispetto ai processi di integrazione e inclusione e all'attenzione alla diversità che sono ancora oggi attuali, in questa legge viene posta l'attenzione su una nuova forma di gestione della disabilità in cui cooperano i servizi sanitari con quelli sociali per perseguire la realizzazione degli interventi necessari all'integrazione.

Mediante la legge n.517/1977 venne offerta la possibilità di promuovere e migliorare l'integrazione scolastica mediante un cambiamento sociale che portò tutti i minori, con o senza deficit, ad essere ammessi all'interno delle strutture scolastiche, le quali furono chiamate a evolvere in concomitanza dei principi inclusivi promossi in quegli anni.<sup>16</sup>

Infine, la Legge 104/1992, meglio definita "legge quadro sulla disabilità", ha sancito un cambiamento non solo a livello legislativo ma anche sociale per ciò che riguarda l'integrazione delle persone con disabilità, di cui viene considerato il presente in forma trasversale ed il futuro in forma longitudinale. Il testo era originariamente costituito da meno di 20 articoli di principi che durante il suo percorso si arricchì risultando così di 44 articoli finali riguardanti tutti gli aspetti della vita delle persone con disabilità.

---

<sup>14</sup> Pavone M. (2004), «L'integrazione a scuola», *Studium Educationis*, 3, pp. 546-556

<sup>15</sup> Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, disponibile in <https://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04:517>.

<sup>16</sup> Caldin R. (2017), «La Legge 517 del 1977: alcune riflessioni, qualche interrogativo», *Integrazione scolastica e sociale*, 16 (4), p. 388.

Gli originali venti articoli che costituivano il documento embrionale furono successivamente modificati per giungere ad essere complessivamente. Come stabilito dall'art. 3 comma 1, la persona con disabilità viene definita come “colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva” causata da difficoltà di varia natura, che spaziano dall'ambito di apprendimento a quello lavorativo, le cui ripercussioni si esplicano nell'emarginazione e nello svantaggio sociale<sup>17</sup>.

È fondamentale sottolineare come la disabilità con questa legge, viene declinata sotto i vari aspetti che compongono la globalità della vita di un individuo: l'apprendimento, la relazione, l'integrazione lavorativa e come essa possa comportare uno svantaggio sociale o addirittura emarginazione vera e propria.

La gravità viene definita in base al grado di assistenza richiesta in caso di riduzione dell'autonomia personale causata da una minorazione, sia singola che con comorbilità, coinvolgente sia la sfera personale che quella relazionale. Secondo quanto previsto dal comma 4, sia l'istruzione che l'educazione devono essere considerate come un diritto la cui ottemperanza non può e non deve essere ostacolata da difficoltà di natura apprenditiva né da forme di disabilità direttamente connesse all'handicap. Ne consegue dunque come l'integrazione scolastica debba mirare ad uno sviluppo olistico della persona, di cui vengono debitamente considerate le potenzialità comunicative, relazionali e sociali. Secondo quanto stabilito dalla legge 104/1992, i servizi scolastici sono chiamati a cooperare con gli enti sanitari, socioassistenziali, ricreativi e sportivi operanti sul territorio al fine di stabilire le indicazioni pratico-progettuali necessarie per l'integrazione dello studente.

Viene inoltre definito PEI, Piano Educativo Individualizzato, quale documento caratterizzato dalle strategie educative, riabilitative e di socializzazione supporta dalla sinergia tra il servizio scolastico, il servizio sanitario e il servizio socioassistenziale chiamati a definire collegialmente il PEI stesso.

Secondo quanto previsto dalla Legge n.104/1992 e dalle successive disposizioni applicative (D.P.R. del 1994), i documenti costituenti la base dell'integrazione scolastica e sociale sono i seguenti: la Diagnosi Funzionale (DF), il Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e il Piano Educativo Individualizzato (PEI). La Diagnosi Funzionale è il prodotto della collaborazione tra neuropsichiatri, terapisti della riabilitazione, operatori sociali appartenenti all'A.S.L. di riferimento, docenti e famiglia.

---

<sup>17</sup> Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, art 3, comma 1

Mediante il PDF, ed in seguito ad un primo periodo di inserimento scolastico, vengono esplicitati i probabili livelli di sviluppo educativo che lo studente è chiamato a raggiungere sia nel breve che nel medio termine attraverso l'adozione di specifiche metodologie didattiche. La stesura del PEI è affidata congiuntamente ai docenti, al neuropsichiatra di riferimento ed a specialisti di varia natura, operanti sia all'interno che all'esterno della scuola. Tale documento esplicita gli interventi da compiersi sia in ambito scolastico che extra-scolastico al fine di sviluppare un Progetto di Vita adeguato alle potenzialità dello studente.

La legge pone anche attenzione agli aspetti pratici soffermandosi sugli ausili vari necessari alle scuole sia intesi come attrezzature tecniche, ma anche come sussidi didattici.

Punto focale è l'assegnazione di docenti specializzati che assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui insegnano, partecipando alla programmazione educativa e didattica, all'elaborazione e verifica delle attività.

A supporto delle scuole viene anche istituita, a carico degli enti locali, l'assistenza che offre supporto alla scuola lavorando in sinergia con essa.

La Legge 104/92 per cui regola una serie di supporti e di diritti che hanno la finalità di consentire la piena integrazione dell'alunno con disabilità.

La Legge quadro definisce la persona "handicappata" superando terminologie come "anormali" o "minorati" e considera in maniera ugualitaria tutti gli alunni anche coloro che vivono in situazioni che determinano difficoltà di apprendimento, di relazione: essi non vengono discriminati sul piano umano o sociale, seguendo il principio dell'uguaglianza garantita dalla Costituzione, la quale afferma la "pari dignità sociale [...], senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali"<sup>18</sup>, assegnando alla Repubblica il compito di identificare e procedere alla rimozione di ciò che ostacola ed impedisce al soggetto di partecipare attivamente alla vita politica, economica e sociale del Paese.

La definizione "persona handicappata" oltre ad unificare la terminologia utilizzata nel passato ("anormale", "subnormale", "minorato"), afferma chiaramente che non è la mera presenza del deficit a produrre l'handicap<sup>19</sup>. La terminologia adottata, ossia "persona handicappata", unifica le classificazioni utilizzate in passato, ponendo l'accento sulla natura stessa dell'handicap non direttamente riconducibile ad un presunto deficit.

---

<sup>18</sup> Costituzione Italiana art. 3

<sup>19</sup> Canevaro A. (1986), Handicap e identità, Cappelli, Bologna

Viene infatti specificato come a giocare un ruolo fondamentale nella manifestazione dell'handicap sia la stretta interazione tra caratteristiche individuali e fattori contestuali. Ne deriva dunque l'utilizzo dell'espressione alunno "in situazione di handicap" e non più "portatore di handicap", la quale sottolineava erroneamente un tratto ritenuto costitutivo della persona.

#### 1.4 L'inclusione

Nella quotidianità siamo soliti utilizzare in maniera indifferenziata i termini inclusione e integrazione, ma in realtà sono due termini molto diversi tra loro.

Il termine inclusione nasce dalla pedagogia inclusiva precisamente dal termine inglese "inclusion", ma esso non è sinonimo di "inglobare" che invece è più vicino al concetto di integrazione, la pedagogia inclusiva racchiude nel concetto di "inclusion" il superamento del senso di normalizzazione.

L'integrazione, infatti si riferiva in modo particolare alla compensazione, puntando l'attenzione al singolo, al contrario, l'inclusione si riferisce alla globalità della sfera educativa, analizzando anche quella sociale e politica dove tutti gli alunni e tutte le loro potenzialità sono coinvolti, progettando interventi che agiscono prima sul contesto e solo dopo sul soggetto.

Il concetto di inclusione è fortemente legato a quello di benessere inteso come condizione in cui si trovano le persone grazie ad interventi che considerano l'unicità di ognuno al fine di migliorare la qualità della vita; il ben-essere; perciò, deve diventare "un contenuto essenziale degli stessi processi educativi"<sup>20</sup> "si sostanzia di diverse componenti: fisiche e psichiche e sociali, emozionali, psicologiche.



FIGURA 1 RAPPRESENTAZIONE GRAFICA

<sup>20</sup> Ghedin E., (2009), Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione, Liguori Editore, Napoli, pag.1

L'inclusione deve dunque inteso come un processo continuo e quotidiano, in cui tutti le figure educative coinvolte progettano in un'ottica di globalità, distribuendo risorse su tutta la classe

Includere è un processo molto più complesso della semplice integrazione.

Tale processo ha inizio comincia da un mutamento di natura culturale interno: esso ha inizio da ciò che è già esistente e procede con la valorizzazione delle capacità insite in ogni individuo attraverso la collaborazione tra figure aventi ruoli diversi, ma con obiettivi condivisi. Inizia dagli stessi insegnanti, individuando in essi risorse, le diverse competenze che vengono introdotte con finalità comuni e condivise.

Un ambiente di apprendimento inclusivo ha come obiettivo fondamentale la promozione del benessere di tutti, creando ambienti di apprendimento basati sulla collaborazione e sul potenziamento di tutti i linguaggi.

Tutti coloro che sono coinvolti nel progetto educativo hanno il compito di creare ambienti accoglienti che siano facilitanti rispetto le diversità attraverso strategie educative e didattiche che possano contribuire allo sviluppo e alla crescita cognitiva e sociale di tutti i ragazzi con particolare attenzione verso coloro che sono in situazioni di difficoltà.

Ne consegue che le competenze di insegnanti e educatori sono fondamentali, è necessaria una formazione continua per rispondere alle esigenze mutevoli del panorama scolastico e la predisposizione al dialogo e all'ascolto sia con le famiglie che con il territorio.

Canevaro afferma che l'inclusione si collega al concetto di coevoluzione<sup>21</sup> con il superamento del senso di normalità, che voleva distinguere ciò che è normale da ciò che non lo è, con la finalità di "livellare", ma di passare "dall'illusoria omogeneità di chi apprende" e dall'idea particolarmente diffusa negli anni '20 che "siamo tutti normali", alla presa di coscienza compiuta negli anni '60 della pluralità di bisogni eterogenei che caratterizzano le classi.

A conferma di questo, basti pensare al panorama scolastico attuale in cui sono vi sono molteplici tipologie di classi nelle quali sono presenti culture, lingue e appartenenze sociali diverse, da questo è facilmente deducibile come la proposta educativa non può più essere pensata come standard, ma deve andare incontro alle esigenze presenti.

---

<sup>21</sup> Seminario di Andrea Canevaro, «ASPETTI PEDAGOGICI, PSICOLOGICI E SOCIOLOGICI DEL MODELLO ITALIANO, Una premessa metodologica», Roma, 4 giugno 2002, disponibile in <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>

L'aspetto sociale, pertanto, ricopre un aspetto fondamentale dell'inclusione, Canevaro sottolinea che “non vi è apprendimento senza socializzazione, si consolida la teoria che apprendere non è da considerarsi un aspetto che riguarda solo la sfera cognitiva, ma include in varia misura una pluralità di aspetti relativi all'area emotiva, psicologica e relazionale. Inoltre “la convivenza finalizzata agli apprendimenti necessita di trovare i mediatori, i sussidi, i materiali che permettono a quel bambino, a quella bambina, di apprendere”. Viene inoltre posto l'accento sulla necessità di includere figure professionali e materiali didattici attraverso i quali consentire l'apprendimento dello studente.

## 1.5 I Bisogni Educativi Speciali

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale compare per la prima volta all'interno dei documenti emanati dell'Unesco nel 1997, nella legislazione del Regno Unito nel 2001 e nei documenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo e l'educazione per i bisogni speciali nel 2003. Esso si riferisce ai fanciulli in età evolutiva che manifestano difficoltà di apprendimento e di comportamento che possono anche non essere correlate ad una disabilità.

Brahm Norwich, studioso di pratiche inclusive, ha evidenziato come nella scuola esistano tre tipo di bisogni educativi speciali:

1. Bisogni comuni, che fanno riferimento a caratteristiche possedute da tutti
2. Bisogni specifici, che riguardano aspetti condivisi da alcuni alunni
3. Bisogni individuali, che sono riconducibili esclusivamente ad alcuni alunni e sono differenti da tutti gli altri<sup>22</sup>

Possiamo dedurre che l'acronimo BES è una macrocategoria della quale fanno parte tutte le difficoltà educative e di apprendimento certificate da leggi:

- Legge 104/92: alunni con disabilità (intellettiva, motoria, sensoriale, pluridisabilità, disturbi neuropsichiatrici)
- Legge 170/2010: alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (dislessia, discalculia, disgrafia, disortografia)
- DM 27/12/2012 e CM 8/2013 alunni con altri bisogni educativi speciali (disturbi non previsti nella legge 170/2010, alunni con iter diagnostico di DSA, alunni con svantaggio socioeconomico, alunni con svantaggio socioculturale).
- Alunni stranieri tutelati dalla CM n. 24, 2006 e Linee Guida della CM n.2 del 2010

---

<sup>22</sup> Bes a scuola, le guide Erickson, 2017

## 1.6 ICF



FIGURA 2 STRUTTURA ICF

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) approvata nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità è uno strumento che ha come presupposto di base l'indagine del benessere della persona nel suo contesto di vita, la quale comprende aspetti fisici, mentali e sociali relativi alla vita di ogni individuo.

La visione innovativa posta al centro della classificazione indica che la situazione di difficoltà in cui spesso si trova a vivere la persona con disabilità è determinata dall'interazione fra le caratteristiche della persona stessa e l'insieme degli aspetti fisici, psicologici, attitudinali e sociali legati al contesto in cui vive.

Secondo una prospettiva medico-specialistica, la disabilità viene intesa come una risultanza di malattie, traumi o altre condizioni patologiche richiedenti un trattamento medico operato da specifici professionisti. Il punto focale diviene dunque il dispensare le cure mediche richieste, apportando le necessarie modifiche alle politiche di assistenza sanitaria. Dall'altra parte, il modello sociale considera la disabilità come un fenomeno socialmente localizzato, il quale richiede un cambiamento da parte della società stessa, a cui spetta il compito di promuovere i principi cardine dell'inclusione<sup>23</sup>. La disabilità viene intesa dunque come la risultanza di una stretta interazione tra caratteristiche individuali e fattori contestuali creati dall'ambiente sociale. Ne consegue che sia responsabilità della società di incrementare o apportare le necessarie modifiche ambientali al fine di sviluppare un ambiente inclusivo in grado di permettere la partecipazione delle persone con disabilità in ogni ambito della vita sociale.

<sup>23</sup> OMS, (2001), ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti, Erikson, Gardolo (TN)

Secondo questa prospettiva la disabilità viene intesa come l'interazione negativa tra le condizioni personali di ogni essere umano e un ambiente di vita non favorevole allo sviluppo delle proprie capacità e al pieno esercizio dei diritti individuali.

L'ICF amplia il campo di attenzione a degli aspetti nuovi, che non sono mai stati considerati nei modelli precedenti troppo legati ad una concezione biomedica, quali ad esempio l'istruzione, l'ambiente ed il lavoro considerando tali fattori come degli aspetti integranti e fondamentali del progetto di vita.

Rispetto alle classificazioni precedenti, con l'ICF notiamo come divenga centrale la vita delle persone, poiché permette di evidenziare “come esse convivano con la loro condizione e come sia possibile migliorarla affinché possano contare su un'esistenza produttiva e serena”.<sup>24</sup> Queste parole evidenziano il cambio culturale, infatti, se per lungo tempo l'interesse è stato posto solamente sulla malattia, ora il punto di partenza non è più rappresentato da ciò che non funziona nell'individuo, ma all'interazione positiva tra un individuo con una condizione di salute ed i fattori contestuali.

Matilde Leonardi specifica come la nuova classificazione consenta di condurre una valutazione specifica rispetto al funzionamento di ciascun individuo in relazione all'ambiente in cui vive, individuando così gli ostacoli che devono essere rimossi mediante interventi mirati<sup>25</sup>.

L'ICF, dunque, va oltre le misure di mortalità e morbosità nel descrivere i diversi ambiti attinenti alla salute e introduce l'ambiente come fattore contestuale determinante nella misura della salute.<sup>26</sup>

Quindi spostando l'attenzione da ciò che determina una condizione di disabilità nella persona, a questa, presa nella sua interezza e nel rapporto con l'ambiente in cui vive, potremmo sostenere che con l'ICF “l'educazione trova un modello dettagliato per comprendere il funzionamento della persona, mettendo in relazione le varie valutazioni fatte attraverso le interconnessioni reciproche e il concetto di facilitazione/barriera e capacità/performance. ICF è una macchina per comprendere il funzionamento della persona mettendo in relazione le varie valutazioni fatte attraverso le interconnessioni reciproche tra corpo, attività personali e partecipazione sociale”.<sup>27</sup>

---

<sup>24</sup> Leonardi M., (2005), “Salute, disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie” in Ferrucci F., “Sociologia e politiche sociali. Disabilità e politiche sociali” Franco Angeli, Milano, pag.87

<sup>25</sup>Leonardi M., (2005), Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie, in Ferrucci F. Sociologia e Politiche sociali, Franco Angeli Editore, Milano

<sup>26</sup> Barnes C. (2008), “Capire il Modello Sociale della Disabilità” in [2382-Texto del artículo-8730-1-10-20080106 \(1\).pdf](#)

<sup>27</sup> Paloma F.,(2013), ICF e scuola, Erikson, Trento, p. 8

L'ICF ha il merito di aver evidenziato per la prima volta l'influenza dell'ambiente, completamente trascurato dalle classificazioni precedenti. Questo implica che qualora un soggetto si trovi in una condizione di difficoltà diventi opportuno verificare se ciò possa essere collegato alla presenza di barriere o all'assenza di facilitatori nel contesto, che possono limitarne le performance.

Canevaro in merito a ciò scrive: “Le limitazioni (disabilità) sono relative ai contesti. La disabilità come dato permanente non esiste: esiste una certa disabilità ed è un processo. Così lo svantaggio potrebbe rivelarsi più rilevante in un contesto, meno o addirittura scomparire in un altro”.<sup>28</sup>

L'ICF supera le limitazioni legate ad una diagnosi che viene letta come un'etichetta nella vita della persona, ma si pone l'obiettivo di comprendere e valutare attraverso un linguaggio comune che favorisce la multidisciplinarietà tra i diversi aspetti che compongono tutta l'esistenza del soggetto

La nuova prospettiva pone fortemente l'accento sul necessario superamento delle riduzionistiche logiche psico-sanitarie-assistenziali, che assegnavano spesso al termine disabilità, un valore limitativo e limitante. In questo senso si tratta di riconoscere lo statuto positivo delle diversità, nella direzione dell'effettiva valorizzazione delle personali potenzialità che ogni individuo può e deve esprimere.<sup>29</sup>

Concludendo, l'ICF ci indirizza a tenere sempre unita la dimensione della salute/del corpo a quella dell'ambiente; infatti, esiste un rapporto di influenza reciproca tra le due che non deve mai essere dimenticato se si vuole garantire un funzionamento ottimale; infatti “è una classificazione delle caratteristiche della salute delle persone all'interno del contesto delle loro situazioni di vita individuali e degli impatti ambientali”.<sup>30</sup>

### 1.7 ICF-CY : la classificazione “dedicata ai bambini di tutto il mondo e a tutti coloro che sono stati bambini”.<sup>31</sup>

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha riunito un gruppo di professionisti di diversi ambiti e nazionalità che tra il 2002 ed il 2005 hanno lavorato realizzando ricerche e sperimentazioni relative al periodo dell'infanzia e dell'adolescenza che, partendo dalla classificazione generale ICF, ne hanno

---

<sup>28</sup> Canevaro A., (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*, Erikson, p.19

<sup>29</sup> Gaspari P. (2012), *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma, p. 20.

<sup>30</sup> Leonardi M., (2005), *Salute, Disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie*, in Ferrucci F. *Sociologia e Politiche sociali*, Franco Angeli Editore, Milano, p.84

<sup>31</sup> 5 OMS, (2001), *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erikson, Gardolo (TN), p.5

generato una nuova versione, l'ICF-CY (International Classification of Functionings, Disability and Health: Children and Youth Version) in cui sono stati rivisti, modificati ed ampliati alcuni codici.

Il bambino, infatti, si differenzia dall'adulto sotto molti aspetti e caratteristiche e qualora presenti una condizione di disabilità, questa si può manifestare in modalità differenti ed avere un'evoluzione diversa. I primi vent'anni di vita, caratterizzati prima dall'infanzia e poi dall'adolescenza, rappresentano un periodo di grandi mutamenti per l'individuo che riguardano sia l'aspetto fisico che quello psicologico, ma anche rispetto ai contesti e alle esperienze che ogni bambino può vivere in maniera differente a seconda degli ambienti in cui è inserito.

L'ICF-CY riflette le funzioni e le strutture corporee, l'attività, la partecipazione e l'ambiente del bambino e dell'adolescente e prevede una descrizione delle caratteristiche del bambino in modo più specifico e dettagliato rispetto alla classificazione ICF, in particolare, sono descritte sia le “Funzioni mentali” che le “Funzioni e attitudini intrapersonali” (che comprendono adattabilità, responsività, livello di attività, perseveranza, propositività) cioè quegli stili comportamentali di natura evolutiva che possono incidere sulla personalità<sup>32</sup>. Inoltre, per descrivere in modo ottimale il funzionamento del bambino, nell'ICF-CY viene ampliata la descrizione delle azioni tipiche della sua età, quindi, la sperimentazione e gli apprendimenti attraverso i sensi, le azioni, il linguaggio e il gioco. Viene approfondita la questione della partecipazione ai vari scenari di vita con cui bambini e adolescenti interagiscono per tale ragione si presta molta attenzione all'ambiente familiare dato che normalmente questo rappresenta il contesto più importante per la fascia di età che tale classificazione intende considerare. Nel primo periodo di vita, il bimbo dipende totalmente dalle sue figure di attaccamento, è con loro che instaura quelle relazioni significative che avranno un'influenza determinante sul funzionamento futuro del singolo, come è dimostrato dagli studi sull'attaccamento realizzati in psicologia. Con la scolarizzazione le relazioni interpersonali che il soggetto instaura cambiano rispetto al grado di istruzione e alle esperienze extrascolastiche offerte dal territorio.

Poiché le manifestazioni di disabilità nei bambini e negli adolescenti differiscono in maniera significativa, sia nella natura che nell'intensità, da quelle caratterizzanti i soggetti adulti, si rende necessaria una classificazione in grado di tenere debitamente conto delle differenze in termini di età anagrafica così da tutelare i diritti dei minori.

La novella classificazione include dunque diversi nuovi elementi, tra cui per esempio il nucleo familiare, il ritardo evolutivo e la partecipazione, i quali concorrono a promuovere lo sviluppo integrale del bambino.

---

<sup>32</sup> Ghedin E., (2009), Ben-essere disabili, un approccio positivo all'inclusione, Liguori editore, Napoli

Inoltre, il modello ICF-CY individua nella scuola l'area preposta a tale compito, il cui perseguimento vede coinvolti diversi fattori, tra cui la realizzazione di un programma educativo scolastico ed il coinvolgimento del soggetto nelle attività ludiche.

La scuola, dunque, riveste una parte fondamentale nella crescita ed è importante proprio in questa sede "preparare le prospettive del domani - scolastiche o professionali - lavorare bene "qui ed ora", in ogni tassello dell'iter scolastico, pensando globalmente".<sup>33</sup>

## 1.8 IL PEI e IL PDP



FIGURA 3 MODELLI BES

Il Piano Educativo Individualizzato è d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione e si basa su più documenti:

- La Diagnosi Funzionale che è la descrizione approfondita dell'alunno redatta solitamente dall'équipe medica che ha diagnosticato la disabilità.
- Il Profilo Dinamico Funzionale che racchiude, sulla base della diagnosi e dei punti di forza e debolezza, gli obiettivi perseguibili a breve, medio e lungo termine.
- La descrizione del contesto, delle risorse a disposizione, delle attività, dei materiali e degli interventi predisposti.
- Le forme di valutazione e verifica che saranno adottate, esse saranno differenti rispetto al grado di istruzione

Il Piano Didattico Personalizzato viene utilizzato per gli alunni DSA e BES con la finalità di esplicitare all'interno di un documento la programmazione e, a differenza del PEI, può essere redatto solo dalla scuola senza l'intervento dell'équipe medica.

In esso sono racchiusi:

<sup>33</sup> Pavone M. (2004), Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria, La Scuola, Brescia, p. 138

- i dati anagrafici
- la tipologia del disturbo
- le attività didattiche individualizzate
- le attività didattiche personalizzate
- gli strumenti compensativi utilizzati
- le misure dispensative adottate
- le forme di verifica e valutazione personalizzate

Entrambi questi documenti descritti devono essere considerati solo un adempimento burocratico, ma uno strumento di pianificazione efficace che abbia sia di ausilio per il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Il PEI, secondo Cottini, deve includere elementi attinenti sia all'ambito riabilitativo che a quello della socializzazione, evitando così di proporre interventi specialistici parcellizzati e privi di significato. Inoltre, è fondamentale che il documento venga revisionato periodicamente nel corso dell'anno scolastico, al fine di apportare le necessarie correzioni e modifiche agli obiettivi educativi individuati inizialmente.

Gaspari in merito alla necessaria sinergia progettuale afferma: “occorre quindi passare da un’ottica di interventi generici, spontaneistici, compassionevoli e non professionali, ultraspecialistico-tecnicistici, freddi, disumanizzanti, ad una prospettiva di cura e di aiuto di natura personalizzata nei confronti dei soggetti in difficoltà”.<sup>34</sup>

La riforma promossa dall'ICF si fonda “sulla negoziazione e condivisione tra Servizi, Scuola e Famiglia, compreso l'alunno con disabilità, di un modello comune di human functioning, di un modello antropologico positivo, che valorizzi le varie competenze dell'alunno/figlio nei vari contesti, in relazione ai vari mediatori/facilitatori e alle varie barriere che incontra.

Una riforma che metta attorno a un tavolo questi attori e che ponga, con una valutazione funzionale riformata, le basi per la programmazione di interventi formativi, abilitativi, scolastici e non”.<sup>35</sup>

La positiva compartecipazione tra scuola, famiglia e specialisti degli strumenti della didattica inclusiva come il Piano Educativo Individualizzato ed il Piano didattico personalizzato volti all'osservazione, allo sviluppo e al potenziamento delle abilità nell'ottica di una Progetto di vita realmente vicino ai bisogni peculiari di ogni alunno, valorizza le pratiche inclusive di cura autentica

---

<sup>34</sup> Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit Professionale*, Franco Angeli, Milano

<sup>35</sup> Ianes D., Canevaro A. (2008) (a cura di), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento

e di tutela nei confronti di tutti e di ciascun alunno sviluppando potenzialità e risorse individuali all'interno di esperienze formative e didattiche significative.<sup>36</sup>

Secondo Nocera, all'équipe spetta il compito di fornire una descrizione accurata dei bisogni educativi che caratterizzano ciascun alunno con disabilità, rispetto al quale occorre considerare attentamente sia i diversi deficit, esacerbati dalle barriere ambientali presenti all'interno del contesto scolastico, sia i fattori favorevoli, come per esempio la formazione dei docenti curricolari<sup>37</sup>.

## 1.9 Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità

Un ulteriore documento fondamentale per l'inclusione è la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel dicembre del 2006 e ratificata in Italia con la Legge n.18 del 3 marzo 2009.

Nei 50 articoli che caratterizzano la Convenzione viene esplicitato il percorso che ciascuno stato dovrebbe percorrere per garantire i diritti di uguaglianza e di inclusione sociale a tutti i cittadini con disabilità, ai quali deve essere garantito il diritto all'istruzione (art.24).

All'art. 1, commi 1 e 2 troviamo subito lo scopo di questo documento:

“Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità”

“Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri”.<sup>38</sup>

Fondamentale l'art. 10, che afferma il diritto alla vita delle persone con disabilità: “Gli Stati Parti riaffermano che il diritto alla vita è connaturato alla persona umana ed adottano tutte le misure necessarie a garantire l'effettivo godimento di tale diritto da parte delle persone con disabilità, su base

---

<sup>36</sup> A. Mura (a cura di), Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi

<sup>37</sup> Nocera S. (2013), Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva in [Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva/Il dibattito sui BES 15 – La letteratura e noi](#)

<sup>38</sup> La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del dicembre 2006, art. 1, commi 1 e 2

di uguaglianza con gli altri”<sup>39</sup>, permettendo “di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita”<sup>40</sup>(ONU, 2006, art. 9).

Questo si può concretizzare grazie comportando all’ “eliminazione e/o la riduzione delle barriere e/o degli ostacoli, per la prima volta codificati, di qualsiasi genere (culturali, sociali, relazionali, apprenditivi, architettonici...) e in qualunque contesto a favore del diritto all’autodeterminazione e del riconoscimento dell’originale diversità di ogni soggetto”.<sup>41</sup>

Con la Legge 18/09, il Parlamento italiano ratifica la Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità accogliendo il “modello sociale della disabilità” e introducendo i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza, con l’obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento dei soggetti diversamente abili e delle loro famiglie come giustamente sostenuto da C. Gardou “una società inclusiva è una società senza gerarchizzazioni, senza esclusività e senza esclusioni”.<sup>42</sup>

Le Linee Guida emanate dal Miur nel 2009<sup>43</sup> recepiscono il superamento dell’approccio medicalistico focalizzato sul deficit della persona con disabilità ed il principio della sua piena dignità, promossi nella prospettiva del modello di classificazione ICF, individuando nel contesto socio-culturale di appartenenza un fattore determinante per lo sviluppo della condizione di salute. La direttiva ministeriale “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” del 27 dicembre 2012 e la circolare ministeriale 6 marzo 2013, n. 8, hanno portato nella scuola italiana il concetto di “Bisogni educativi speciali” che verrà approfondito nel prossimo capitolo in cui verrà analizzato il concetto di scuola inclusiva.

---

<sup>39</sup> La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del dicembre 2006, art. 24, comma 1

<sup>40</sup> de Anna L. (2011), «L’identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali», in A. Mura, *Pedagogia Speciale oltre la scuola*, op. cit. pp. 23-39.

<sup>41</sup> Cottini L. (2016), *L’autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento

<sup>42</sup> Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Érès, Toulouse, p. 152

<sup>43</sup> Miur (2009), *Linee guida sull’integrazione scolastica degli alunni con disabilità*

## CAPITOLO 2 LA SCUOLA INCLUSIVA

### 2.1 Definizione di scuola inclusiva

La scuola è il principale luogo di apprendimento all'interno del nostro sistema educativo e per definirsi inclusiva deve garantire a tutti i bambini la piena fruizione del diritto all'educazione e il rispetto del diritto di non-discriminazione, in essa i bambini con bisogni educativi speciali vengono inclusi nel processo di apprendimento supportati da insegnanti qualificati, attenti e capaci di andare incontro alle necessità del singolo bambino.

È aperta alla novità, al cambiamento e opera per il raggiungimento del massimo sviluppo umano e cognitivo dei propri alunni, è una scuola in continuo cambiamento per rispondere meglio alle esigenze di formazione degli alunni.

Riprendendo le parole dell'UNESCO: “La scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema d'istruzione di raggiungere tutti gli studenti. Un sistema scolastico inclusivo può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive. In altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità.”<sup>44</sup>

Alla base di questi principi devono essere presenti dialogo e collaborazione tra le istituzioni scolastiche, il territorio e le famiglie all'interno di una progettazione puntuale e precisa che sa porsi obiettivi e conosce le strategie per perseguirli.

Per rispondere a queste necessità, nelle scuole vengono istituiti alcuni gruppi di lavoro e vengono redatti documenti volti a questa sinergia: il GLI, il PAI, il GLO.

### 2.2 Il GLI, il PAI, il GLO e le loro funzioni

#### 2.2.1 Il GLI

Il Gruppo di lavoro per l'inclusione (GLI) è istituito presso ciascuna istituzione scolastica ed è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e da specialisti della ASL di riferimento. Il gruppo, attivato dal primo settembre 2017, è nominato e presieduto dal dirigente scolastico. Ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) nonché i consigli di classe nell'attuazione dei PEI.

In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e delle associazioni delle persone con disabilità; al fine di realizzare il Piano di inclusione, collabora con le istituzioni pubbliche e private del territorio

---

<sup>44</sup> UNESCO, (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>)

L'inclusione si fonda sul riconoscimento di ogni alunno e dell'importanza dello sviluppo di ciascuno, della piena partecipazione di ognuno alla vita della scuola, secondo i principi sanciti dalla Costituzione italiana e dalla normativa scolastica citata nel precedente capitolo.

Pertanto, i principi chiave su cui si deve basare il lavoro del GLI, si possono riassumere in:

- accettazione delle diversità;
- considerazione dell'altro e valorizzazione di ciascuno;
- partecipazione attiva;
- lavoro collaborativo;
- capacità di far apprendere ad ogni allievo;
- promozione del cambiamento.

I Gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica sono previsti dal Decreto D.Lgs. n. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità".

Questo decreto ha modificato l'art. 15 della legge n. 104 innovando le norme in materia ed istituendo i "Gruppi per l'inclusione scolastica" individuati su tre livelli:

presso l'ufficio scolastico regionale (USR) è situato il Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR);

presso ciascuno degli ambiti territoriali (AT) è istituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT);

presso ciascuna istituzione scolastica è confermato il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) già attivo ed istituito con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (cosiddetta circolare BES).

In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI si avvale della consulenza e del supporto dei genitori e delle istituzioni pubbliche e private del territorio,

### 2.2.2 Il PAI

Il PAI è un documento che "fotografa" lo stato dei bisogni educativi e formativi della scuola e le azioni che si intendono attivare per fornire delle risposte adeguate ai bisogni.

Esso ha lo scopo di concludere e valutare il lavoro svolto collegialmente da una scuola ogni anno scolastico e costituisce il fondamento per l'avvio del lavoro dell'anno successivo.

Consente una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola e garantisce la continuità dell'azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico

È stato introdotto dalla Direttiva sui BES del 27/12/12 e dalla CM del 6/03/13, il PAI è approfondito da una serie di note e circolari, sia nazionali che regionali.

La redazione del PAI è assunta collegialmente dall'intera comunità scolastica e riporta oltre ad un resoconto numerico, le modalità educative e i metodi di insegnamento adottati nella scuola per garantire l'apprendimento di tutti i suoi alunni.

In esso vengono analizzati il contesto, i criteri di stesura dei piani personalizzati e della loro valutazione, definendo protocolli e procedure sia per quella individuale che per il monitoraggio dell'efficacia degli interventi educativi e didattici.

In questo documento, è fondamentale il ruolo delle famiglie in quanto sono esplicitate le risorse interne ed esterne che andranno ad ampliare l'offerta formativa per meglio rispondere alle esigenze degli alunni, ad esempio l'articolazione dei progetti o l'intervento di associazioni presenti sul territorio.

### 2.2.3 Il GLO

La redazione del PEI spetta al Gruppo Operativo di lavoro per l'Inclusione (GLO), che rappresenta una delle novità introdotte dal decreto legislativo 66/2017.

Il GLO è composto dai docenti di sostegno e di classe ed è presieduto dal dirigente scolastico, dai genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, dalle figure professionali interne alla scuola, da specialisti esterni (logopedista, psicomotricista..) e, infine, dal rappresentante designato dal Direttore sanitario dell'unità di valutazione multidisciplinare dell'ASL di residenza dell'alunno.

La componente dei docenti è nominata all'inizio dell'anno scolastico dal dirigente, mentre gli specialisti privati sono proposti e autorizzati dalla famiglia a prendere parte agli incontri.

Il decreto 66/2017 assicura la partecipazione attiva al GLO anche alle studentesse e agli studenti con disabilità frequentanti la scuola secondaria di secondo grado al GLO.

La disposizione potrebbe comunque essere disattesa o applicata gradualmente, alla luce del fatto che lo studente potrebbe non essere pronto o impossibilitato. Pertanto, nelle Linee Guida si suggerisce quanto segue:

“La partecipazione degli studenti può essere garantita anche considerando un percorso di autonomia e responsabilizzazione da sviluppare gradualmente, stimolando la consapevolezza, nella massima misura possibile, del diritto di autodeterminazione.

In caso di rifiuto a partecipare all’incontro per fattori personali o per altre motivazioni, sarebbe opportuno trovare altre modalità di coinvolgimento, considerando la prospettiva di autonomia della vita adulta e il principio di autodeterminazione definito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità che sancisce: “Il rispetto per la dignità intrinseca, l’autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte e l’indipendenza delle persone”<sup>45</sup>.

Infine, è importante sottolineare che il GLO non ha finalità valutative, che si collocano nei consigli di classe, ma decide quali sono gli interventi più efficaci per superare le difficoltà attraverso il confronto e il dialogo.

## 2.3 LE METODOLOGIE DIDATTICHE INCLUSIVE

Dopo aver analizzato la scuola inclusiva da un punto di vista burocratico e organizzativo rispetto alla progettualità che sostanzialmente si occupa del “cosa” fare, ci addentriamo all’interno delle classi per analizzare “come” concretizzare gli obiettivi prefissati, “come” perseguirli e quali strategie didattiche possano realmente favorire la scuola inclusiva.

Il significato del termine didattica inclusiva è dunque da ricercare nella sfera educativa e sociale e ha il compito di creare un contesto partecipativo e collaborativo nelle singole classi, è quel "modus educandi" che nasce per garantire la comprensione del bisogno educativo del singolo e attua soluzioni funzionali, superando le rigidità metodologiche del passato, per aprirsi all’innovazione che vede gli allievi parte attiva del loro processo di apprendimento.

L’educazione inclusiva necessita di una didattica di qualità, rispettosa della pluralità dei bisogni di tutti e di ciascun alunno<sup>46</sup>, aperta alle diversificate esigenze formative, speciali e non, in cui le persone disabili rappresentano una sicura fonte di conoscenza e di comune arricchimento, a livello culturale, relazionale, valoriale ed educativo-didattico.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

<sup>46</sup> Deleuze G., (1997), *Differenza e ripetizione*, Cortina, Milano.

<sup>47</sup> Ianes D., Canevaro A., (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell’inclusione scolastica italiana*, Erickson, Trento.

La creazione di favorevoli condizioni per una scuola di qualità attenta alla pluralità e alla diversità dei bisogni formativi di tutti gli alunni prevede la realizzazione di interventi educativo-didattici inclusivi guidati dalla progettazione consapevole e flessibile<sup>48</sup>.

Pavone sostiene che, per innovare la didattica, “non ci si può continuare a preoccupare della pluralità dei bisogni, secondo un approccio basato su criteri di omogeneità; non si può proseguire a ragionare nei termini di supporti specifici, o di processi di compensazione e di normalizzazione, da riservare alle condizioni di difficoltà. Piuttosto, ci si deve preoccupare delle forme organizzative, delle modalità relazionali, delle metodologie di insegnamento, che dovrebbero già comprendere in sé tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alla pluralità eterogenea delle richieste educative e di apprendimento degli studenti. Tutti gli allievi, fra cui quelli con bisogni educativi speciali, devono poter vivere positivamente l’esperienza della comunità classe, sviluppare sentimenti di appartenenza, creare legami stabili e duraturi, esperire un clima valorizzante. Affinché ciascuno possa svolgere un ruolo attivo, da protagonista nel gruppo, è necessario favorire il suo coinvolgimento reale, che comporta la possibilità di: partecipare, apprendere in situazioni reali, sperimentare e poter scegliere, esprimersi, sentirsi utile e produttivo”<sup>49</sup>.

Si supera, dunque, il rapporto centralistico del passato che vedeva i docenti come esecutori di programmi ministeriali prescrittivi con obiettivi e contenuti predefiniti, ora alla scuola dell’autonomia è richiesta una profonda rivisitazione ed innovazione del “fare scuola”<sup>50</sup>, che si concretizza in azioni progettuali rivolte allo sviluppo di una didattica inclusiva generalizzata<sup>51</sup> che contempra l’utilizzo di strategie didattiche come la flipped classroom<sup>52</sup>, il tutoring o l’apprendimento cooperativo<sup>53</sup>.

La scuola di oggi è invitata ad innovare le prassi educativo-didattiche e a confrontarsi sull’efficacia dell’azione formativa al fine di riconoscere, accogliere, comprendere i bisogni speciali degli alunni e definire gli obiettivi formativi e le metodologie più adeguate al raggiungimento degli apprendimenti all’interno di un ambiente educativo flessibile, aperto ed efficacemente partecipativo.<sup>54</sup>

La logica inclusiva, secondo P. Gaspari, “richiede una didattica capace di cogliere le differenze tra deficit e handicap, tra disabilità e svantaggio, tra disturbo specifico dell’apprendimento e disagi psico-

---

<sup>48</sup> Carlini A., (2015), *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi dall’autovalutazione alla lezione inclusiva*, Tecnodid, Napoli.

<sup>49</sup> Pavone M., (2015) *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano.

<sup>50</sup> Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T., (2017) «La formazione per il sostegno. Valutare l’innovazione didattica in un’ottica di qualità», *Form@re*.

<sup>51</sup> Ianes D., (2015), *L’evoluzione dell’insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento

<sup>52</sup> Cecchinato G., (2016) *Papa M., Flipped Classroom*, UTET Università, Torino.

<sup>53</sup> Cacciamani S., (2008) *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.

<sup>54</sup> Vasquez A., Oury F. (2011), *L’organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento

relazionali, linguistici, socio-culturali, comportamentali, etc., in sostanza tra bisogni legati al mondo delle disabilità e quelli in cui sono presenti bisogni educativi “speciali” di varia natura. La prospettiva dell’inclusione, insomma, mira a leggere in positivo le diversità individuali: differenti stili di apprendimento, diverse competenze cognitive, differenti stili di pensiero, attitudini e stili di attribuzione di significato, competenze emotivo-affettive e relazionali diverse, etc., in base a cui ogni alunno è un caso a sé in quanto diversamente abile, anche senza avere un deficit”.<sup>55</sup>

La qualità della didattica inclusiva è, quindi, determinata dalla riflessività e dall’intenzionalità educativa, dalla capacità di cambiare le varie prospettive di significato e non dall’apprendimento informativo, omogeneo, bensì da un apprendimento trasformativo<sup>56</sup> basato sulla centralità del dialogo interattivo tra docente ed allievo, sull’attività esplorativa dell’alunno che impara ad apprendere con l’aiuto del mediatore a lui più adatto.

Canevaro rappresenta i mediatori come appoggi che forniscono sostegno e si collegano l’uno all’altro come pietre di un fiume che affiorano per sostenere e guidare l’alunno durante l’esperienza della conoscenza e della socializzazione, grazie, soprattutto, all’accompagnamento esperto dell’educatore<sup>57</sup>.

La figura del mediatore possiamo immaginarla in un continuo divenire, in un percorso che procede e cerca sempre di andare avanti, ma non è una strada che si percorre da soli, è fondamentale infatti la condivisione attraverso la quale tutti i mediatori che operano all’interno della vita della persona con disabilità, organizziamo una struttura condivisa che permetta e aiuti il soggetto a conoscere e conservare la propria identità.

Le pietre rappresentano proprio i punti di forza e appoggio grazie ai quali si è giunti ad una conquista, che devono essere vissuti come basi di partenza per il passo successivo, ma non possono essere disgiunte tra loro perché facenti parti dell’intero percorso.

Un’altra caratteristica che devono possedere i mediatori è il giusto rapporto tra il senso di sicurezza e la capacità di invitare a rischiare per giungere a nuove conquiste, fornendo quel senso di “appoggio e sostegno” necessario al cambiamento.

---

<sup>55</sup> Gaspari P., (2011), Sotto il segno dell’inclusione, Anicia, Roma

<sup>56</sup> Mezirow J., (2003), Apprendimento e trasformazione. Il significato dell’esperienza e il valore della riflessione nell’apprendimento degli adulti, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>57</sup> Canevaro A., (2008), Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino, Erickson, Trento

### 2.3.1 I Sette Punti Chiave

La didattica inclusiva si pone come obiettivo il raggiungimento sia degli obiettivi di apprendimento che di partecipazione sociale, valorizzando le differenze presenti nel gruppo classe.

Le differenze sono alla base dell'azione didattica inclusiva e riguardano l'intero panorama scolastico intendendo sia le differenze degli alunni, ma anche quelle che riguardano i docenti: entrambi, infatti, hanno stili e modalità di apprendimento e insegnamento diversificati. Nella prospettiva della didattica inclusiva, le differenze sono accolte, stimolate e valorizzate ricoprendo un ruolo fondamentale nella progettazione.

Possiamo individuare sette punti chiave strategici per rispondere ai Bisogni Educativi Speciali su cui fondare la didattica inclusiva:

1. I compagni di classe che rappresentano la risorsa fondamentale per attivare processi inclusivi;
2. l'adattamento dei materiali ai diversi livelli di abilità ai diversi stili cognitivi;<sup>58</sup>
3. l'utilizzo di mappe, schemi e aiuti visivi volti al superamento dell'uso del solo codice testuale e orale che potenzi l'uso di metodologie facilitatrici dell'apprendimento;
4. il prediligere processi e stili cognitivi basati sul problem solving per valorizzare i diversi stili cognitivi e le diverse modalità di elaborazione della conoscenza;
5. la consapevolezza della necessità di sviluppare un metodo di studio personalizzato rispettoso della sfera emotiva e cognitiva;
6. il riconoscimento dell'importanza delle emozioni nell'apprendimento e nella partecipazione alla vita scolastica che influiscono sulla motivazione e sulla socialità;
7. la personalizzazione delle forme di verifica intendendo quest'ultima come momento di feedback continuo, formativo e non punitivo.

### 2.4 Il Cooperative Learning

Secondo Comoglio<sup>59</sup>, l'apprendimento cooperativo segna l'ingresso nella scuola della psicologia sociale, con l'attenzione al lavoro sul gruppo e sull'interdipendenza. Nessuno prima di allora pensava, sostiene l'autore, che la psicologia sociale avesse a che fare con la psicologia dell'apprendimento.

---

<sup>58</sup> Miele A.,(2016) Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento

<sup>59</sup> Comoglio M., (1996), Educare insegnando, apprendere ed applicare il cooperative learning, LAS, Roma.

Il Cooperative Learning è stato definito come “un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti”<sup>60</sup>

Il Cooperative Learning è metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente sviluppando un forte senso di responsabilità verso il prossimo e il lavoro. Il ruolo del docente è quello di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento in cui si vive un clima relazionale positivo e ogni attività viene realizzata attraverso “problem solving di gruppo”, conseguendo obiettivi la cui realizzazione richiede il contributo personale di tutti.

Questi obiettivi sono determinati dalle abilità e dalle competenze sociali raggiunte nei piccoli gruppi di lavoro, esse sono fondamentali per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto.

Una classe cooperativa è un insieme di piccoli gruppi di studenti relativamente permanente e composto in modo eterogeneo, unito per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti, che richiedono una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo.<sup>61</sup>

Il cooperative learning prevede tra le sue caratteristiche l'insegnamento diretto delle competenze sociali che gli alunni devono saper usare per lavorare con successo con i pari. Si intende per competenza sociale un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo.

L'origine del cooperative learning la possiamo collocare negli studi dei fratelli Johnson intorno agli anni sessanta negli Stati Uniti d'America, “dove si avverte il bisogno di rispondere ad una domanda di socializzazione e di educazione alla convivenza civile - e dove - si fa sempre più strada, la consapevolezza di come il contesto classe sia un contesto sociale a tutti gli effetti”.<sup>62</sup>

I fratelli Johnson distinguono tre tipologie di gruppi di apprendimento cooperativo: gruppi formali, gruppi informali, gruppi di base.

I gruppi formali sono utilizzati per affrontare compiti difficili e di lunga durata come la realizzazione di un progetto a lungo termine o la preparazione di una lezione.

---

<sup>60</sup> Comoglio M., Cardoso M.A., (1996) Insegnare ed apprendere in gruppo, LAS, Roma.

<sup>62</sup> Ianes D., Cramerotti S., (2013) Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento

I gruppi informali “sono strutture di cooperative learning temporanee, utili per qualche scopo immediato e speciale, in genere di supporto alla lezione o spiegazione dell’insegnante”.<sup>63</sup>

I gruppi di base sono strutture di apprendimento cooperativo stabili, formati da gruppi eterogenei e di interclasse nei quali gli studenti hanno la possibilità di incontrarsi spesso per aiutarsi e discutere di problemi didattici.

“Nel gruppo cooperativo il principio di interdipendenza e altre variabili particolarmente significative nell’apprendimento sono state diversamente interpretate, tanto che si sono sviluppate diverse correnti o modalità di Cooperative Learning”<sup>64</sup> che si differenziano in relazione ai principi a cui si sceglie di dare priorità:

- Learning together: è una modalità suggerita dai fratelli Johnson. Si fonda su cinque principi cardini che sono interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, abilità sociali e valutazione individuale e di gruppo. Il modello di learning together, per la sua flessibilità è una delle modalità di apprendimento cooperativo più usate nella scuola italiana.

I cinque principi:

#### 1. L’interdipendenza positiva.

Si ha interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo quando ogni suo componente, ha la consapevolezza che l’apporto del singolo può favorire o danneggiare l’intero gruppo, essa si raggiunge quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo.

#### 2. Responsabilità individuale

Il raggiungimento di una buona interdipendenza tra i membri di un gruppo favorisce il senso di responsabilità individuale e di gruppo, poiché ogni componente percepisce di essere responsabile per sé, per gli altri e per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

#### 3. L’interazione promozionale faccia a faccia

L’interazione promozionale faccia a faccia avviene attraverso una collaborazione positiva e un incoraggiamento reciproco. Grazie all’aiuto reciproco, alla discussione in gruppo finalizzata al

---

<sup>63</sup> Comoglio M., (1999), Il cooperative learning, Gruppo Abele, Torino

<sup>64</sup> Johnson D.,W. Johnson R.T., Johnson Holubec., (1996) Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento. Erickson, Trento.

risolvimento dei problemi, alla condivisione delle proprie conoscenze con i compagni di classe si favorisce l'integrazione dei contenuti da apprendere e il raggiungimento degli obiettivi prefissati<sup>65</sup>.

#### 4. Abilità sociali

I membri del gruppo devono essere capaci di decidere, comunicare, gestire i conflitti e creare un clima di fiducia. Se tutto ciò viene a mancare, occorre necessariamente intervenire. In questo modo l'insegnante valuta il livello di competenze sociali presenti nella sua classe e promuove quelle carenti. "Non basta, pertanto, che gli allievi siano seduti in cerchio e che l'insegnante abbia dato loro un compito complesso da svolgere perché, affinché, il lavoro di gruppo riesca, è necessario che ognuno nel gruppo sappia relazionarsi con gli altri in modo efficace, cioè che possieda competenze o abilità sociali".<sup>66</sup>

#### 5. Valutazione individuale e di gruppo

Al termine dell'attività di lavoro, il gruppo cooperativo ha il compito anche di valutare quali comportamenti sono stati utili e prendere coscienza se qualcosa non ha dato il risultato sperato individuando le criticità ed i punti di forza. Questo modo di valutare è anche importante per accrescere una consapevolezza metacognitiva delle proprie risorse e dei propri limiti e per il mantenimento delle competenze individuali.

- Student Team Learning: è una corrente ideata da Robert Slavin, che si caratterizza per l'attenzione rivolta alla motivazione estrinseca. "Come sottolinea Slavin, molti ragazzi, soprattutto quelli a rischio, non possono essere facilmente indotti a impegnarsi e ad apprendere nello studio senza la prospettiva del conseguimento di qualche ricompensa. Ciò che è vero a livello individuale può valere per il gruppo se viene offerta una ricompensa che unifichi e stimoli l'impegno dei suoi membri. Il ruolo dell'insegnante è quello di organizzare i gruppi secondo principi corretti di eterogeneità, di presentare ricompense stimolanti, di stilare e di promulgare le classifiche di gruppo",<sup>67</sup>
- Group Investigation: è una modalità di apprendimento cooperativo che si basa sul desiderio di conoscere stimolando l'apprendimento. Esso sviluppa le abilità metacognitive e di autoregolazione dello studente rispetto alle strategie di apprendimento e alle modalità relazionali. L'insegnante durante l'attività deve suscitare interesse riguardo all'argomento che è oggetto di studio nel gruppo;

---

<sup>65</sup> [Gestione Didattica Dei Gruppi Di Apprendimento | PDF \(scribd.com\)](#)

<sup>66</sup> Ianes D., Cramerotti S., (2013), Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento

<sup>67</sup> Johnson & Johnson, (2005), Leadership e Apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività. Erickson, Trento

- Structural Approach: inventato da Kagan<sup>68</sup>, “si focalizza principalmente sullo sviluppo di strutture di lavoro che prescindere dal tipo di contenuto assicurino una reale interdipendenza positiva e il massimo coinvolgimento, attivo e responsabile, degli alunni; è quindi una struttura che mira all’organizzazione sociale della classe”;
- Complex Instruction: ha la finalità di evitare che all’interno del gruppo gli allievi più abili prevalgano e rendano passivi coloro più in difficoltà. L’insegnante ha un ruolo fondamentale in quanto deve progettare e conferire compiti differenziati che implicino l’utilizzo di abilità differenti al fine di offrire ad ogni componente del gruppo la consapevolezza dell’importanza del contributo di ciascuno.

#### 2.4.1. L’apprendimento cooperativo nel panorama didattico-inclusivo

L’apprendimento cooperativo rappresenta una valida strategia didattica capace di creare un ambiente inclusivo solido. “Questo perché il principio è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all’apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri”<sup>69</sup>.

Attraverso opere di cooperazione, ciascun allievo anche quello con BES o disabilità, può trovare spazi e modalità proprie per apprendere diventando allo stesso tempo supporto e sostegno per gli altri. L’apprendimento cooperativo, progettato in presenza di alunni con bisogni educativi speciali permette la valorizzazione delle singole diversità attraverso la progettazione di una singola attività, superando la didattica individualizzata, infatti, l’apprendimento cooperativo coinvolge tutti contemporaneamente valorizzando le diverse abilità e le risorse presenti e contemporaneamente raggiunge ciascuno.

L’insegnante deve porre molta attenzione al clima e alle relazioni che si instaurano durante il percorso, è necessario che si crei un ambiente familiare e cooperativo che sproni gli studenti all’inclusione di tutti i partecipanti al progetto comune, il rischio potrebbe essere che il lavoro di gruppo generi individualità e competizione che sono agli antipodi del progetto inclusivo.

Il lavoro dei docenti come moderatori e facilitatori, si articola in quattro livelli:

1. Favorire l’interazione costruttiva diretta: pertanto, durante le attività, gli insegnanti devono accertarsi che gli alunni si stiano sostenendo a vicenda, aiutandosi l’un l’altro nei momenti di difficoltà e senza prevaricazioni;

---

<sup>68</sup> Kagan S., Angeloni B., (2000), L’apprendimento cooperativo: l’approccio strutturale, Lavoro, Roma

<sup>69</sup> Ianes D., Cramerotti S., (2013), Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali, Erickson, Trento

2. monitorare il comportamento degli studenti: è utile che il docente osservi attentamente il modo di lavorare degli alunni, aiutandoli se è necessario e registrando i dati significativi emersi durante la sua osservazione;
3. intervenire per migliorare il lavoro del gruppo e in merito al compito: i docenti devono intervenire solo se è indispensabile il loro supporto senza condizionare le scelte e le decisioni dei gruppi;
4. chiudere la lezione: gli insegnanti devono stimolare gli alunni a concludere il lavoro, mettendo nuovamente in rilievo i punti principali dell'attività e attuando una riflessione metacognitiva su ciò che è stato appreso.

Un altro ruolo fondamentale del docente è quello di riconoscere quale tipologia di gruppo di apprendimento si stia creando all'interno della classe per eventualmente intervenire a supporto del progetto cooperativo, infatti, possono esistere diversi gruppi:

- Il gruppo di apprendimento dove gli studenti non hanno alcun interesse a lavorare insieme. Pensano che verranno valutati individualmente e la collaborazione è solo apparente, in realtà il clima interno è competitivo.
- Il gruppo non-cooperativo di apprendimento in cui si lavora insieme, i compiti sono però strutturati in modo da richiedere poco lavoro comune. L'interazione è presente solo all'inizio, quando si tratta di capire come deve essere svolto un compito, l'aiuto e la condivisione sono minimi, gli studenti si scambiano informazioni, ma non hanno alcun interesse a insegnare agli altri membri del gruppo ciò che sanno.
- Il gruppo di Apprendimento Cooperativo i cui componenti sono felici di lavorare insieme e sanno che il loro successo dipende dallo sforzo comune. L'obiettivo di massimizzare i risultati stimola e motiva gli studenti che si sostengono dandosi assistenza personale e didattica.

Il Cooperative Learning è una strategia di apprendimento attiva che facilita l'acquisizione di abilità sociali e cognitive, usato all'interno di gruppi sia di bambini che di adulti.

L' Apprendimento cooperativo può essere visto come un insieme di tecniche di conduzione del gruppo/classe, grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi con la finalità di creare una interdipendenza positiva al loro interno.

Collaborare (cum laborare) vuol dire, infatti, lavorare insieme e implica una condivisione di compiti, non il semplice scambio di informazioni, ma ci deve essere una reale interdipendenza tra i membri di

un gruppo nella realizzazione di un compito, nel mutuo aiuto, nel senso di responsabilità per il gruppo e per i suoi obiettivi ponendo particolare attenzione alle abilità sociali e interpersonali.<sup>70</sup>

Come analizzato precedentemente, gli studenti vivono relazioni di interdipendenza positiva quando vi è la percezione dell'importanza di coordinare il proprio operato con quello altrui e del vincolo presente tra i partecipanti rispetto alla riuscita del compito assegnato, interiorizzando che la realizzazione e il successo personale sono strettamente legati all'apporto di tutti, stimolando il senso di responsabilità e del rispetto del prossimo e del lavoro.

L'interdipendenza può realizzarsi attraverso:

- l'interdipendenza per obiettivo, in cui si definiscono obiettivi comuni a tutto il gruppo per il cui raggiungimento è fondamentale l'impegno di tutti;
- l'interdipendenza di compiti, in cui si distribuiscono ruoli che corrispondono compiti correlati gli uni agli altri;
- l'interdipendenza di risorse, in cui vengono forniti i diversi materiali al gruppo che deve essere in grado di gestire al meglio per raggiungere l'obiettivo prefissato;
- l'interdipendenza di ruolo, ogni membro ricopre un ruolo (organizzativo, cognitivo, emotivo...) che deve essere di aiuto e supporto al gruppo;
- l'interdipendenza di ricompensa, il successo e la valutazione di un lavoro è il frutto della condivisione e della collaborazione e non si riferisce al singolo, ma al gruppo.

Le competenze sociali che devono essere identificate per instaurare l'interdipendenza positiva sono:

- competenze di leadership
- competenze comunicative
- competenze nella risoluzione dei conflitti e nella soluzione dei problemi
- competenze nell'assumere decisioni.

Trasversale a tutte le competenze citate, è il senso di responsabilità che deve accumunare i partecipanti al lavoro di gruppo al fine di migliorare le abilità sociali e l'integrazione degli allievi in difficoltà.

Riassumendo possiamo concludere definendo queste regole necessarie:

- il gruppo deve aver chiaro il compito da svolgere e gli obiettivi;
- occorre definire in maniera precisa i tempi di lavoro;
- le regole da rispettare devono essere esplicitate e visibili (scritte);

---

<sup>70</sup> Johnson & Johnson, (1996), Apprendimento cooperativo in classe, Erickson, Trento

- ogni opinione od obiezione deve essere esplicitata con un perché;
- si devono rispettare i ruoli distribuiti nel gruppo;
- va individuato un portavoce del gruppo;
- i ruoli devono essere assunti a rotazione;
- i componenti dei gruppi devono cambiare ciclicamente;
- dopo l'attività va aperta una discussione sugli elementi negativi e positivi (riflessione metacognitiva).

## 2.5 PEER EDUCATION E PEER TUTORING

Un'altra modalità didattica che favorisce l'inclusione è il peer tutoring ovvero insegnamento "tra pari"; essa si attua all'interno di un gruppo omogeneo per età ed esperienza in cui vengono individuati dei peer tutors, scelti e formati per avere ruolo di educatori. L'insegnante adulto viene messo in secondo piano e gli alunni diventano docenti l'uno per l'altro.

La tecnica, secondo alcuni recenti studi, ha moltissimi benefici, permette, infatti, il potenziamento delle abilità individuali e agisce sull'autostima degli studenti. È inoltre utile per prevenire comportamenti socialmente negativi, come il bullismo.

L'aiuto tra pari, inoltre, è solitamente ben accolto dagli studenti; uno studente che non ha ben compreso un argomento, spesso si fa aiutare più volentieri da un compagno che non dal docente adulto, allo stesso modo è più stimolante un apprendimento che non parte da un adulto gerarchicamente percepito come superiore.

Il concetto di tutoring ha sicuramente un ruolo fondamentale nella didattica speciale<sup>71</sup> creando importanti occasioni di apprendimento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, coadiuvando sia le competenze relazionali che quelle curricolari.

L'aiuto reciproco e la valorizzazione di ogni singolo allievo che riveste il ruolo di esperto, agisce anche sull'autostima del singolo che diventa trasmettitore di un sapere e al tempo stesso si occupa della sfera emotiva dei compagni cercando di essere esaustivo, chiaro e comprensibile.

Da un punto di vista pratico, questa tecnica necessita di una divisione in coppie o in piccolissimi gruppi, in cui un componente ricopre il ruolo di tutor e gli altri di tutee (meno esperti).

Il tutor che riveste il ruolo di insegnante deve essere in grado oltre al sapere la materia, anche di ricercare le strategie necessarie al suo insegnamento agli altri potenziando sia il proprio che l'altrui apprendimento consolidando anche il rispetto e la trasmissione delle regole.

---

<sup>71</sup> Topping K., (2014), Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni, Erickson, Trento

Il tutee beneficia di un approccio individualizzato e della possibilità di adattare il suo apprendimento modulandolo alle sue difficoltà e ai suoi tempi.

Nel piccolo gruppo può sentirsi più a suo agio nel richiedere spiegazioni e ricevere maggiori attenzioni rispetto alla lezione frontale svolta dall'insegnante, in cui potrebbero manifestarsi delle remore. Vengono anche migliorate le capacità relazionali e sociali che si manifestano anche al di fuori del lavoro di gruppo favorendo la coesione tra pari.

La peer education “non è un approccio verticale in cui il peer diventa nulla più che di un “monitore” di un messaggio preventivo formulato dagli adulti, né tantomeno una dismissione del ruolo degli adulti delegando alle dinamiche orizzontali fra giovani l'individuazione dei temi e modalità di approccio alla prevenzione. Una strategia in grado di mettere in relazione, in modo creativo, una rete di adulti orientata alla prevenzione sociale con il mondo giovanile, le sue dinamiche cognitive e affettive e i suoi codici comunicativi”<sup>72</sup>.

Da una prospettiva teorica, la peer education trova le sue radici nelle teorie di Vygotskij il quale affermava: “l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano. Le funzioni prima si formano nel collettivo, nella forma di relazioni tra bambini e così diventano funzioni mentali per l'individuo”<sup>73</sup>.

La competenza è quindi prima co-costruzione sociale (apprendimento socializzato), infatti il bambino che apprende deve essere considerato come un protagonista attivo che interagisce, e non come soggetto passivo di un apprendimento deciso da altri. L'elaborazione attiva delle informazioni che giungono al soggetto, la comprensione, il confronto e l'interazione di diverse fonti informative generano un apprendimento significativo (sviluppo dell'intelligenza critica). Per uno sviluppo ottimale delle competenze individuali il bambino non è solo, ma è supportato da un gruppo a cui sente di appartenere e sul quale può contare per essere aiutato a raggiungere obiettivi comuni (teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza). Il gruppo di appartenenza diventa quindi l'elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo, il luogo in cui il soggetto può usufruire di un'“area di sviluppo prossimale”.

La teoria di Vygotskij rispetto l'“area di sviluppo prossimale” illustra chiaramente l'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento.

---

<sup>72</sup> Ottolini G., (2011), La strategia dell'ipotenusa, in Verso una peer education 2.0, supplemento ad “Animazione Sociale”, n. 251/2011, p.43.

<sup>73</sup> L. S. Vygotskij, (1990), Pensiero e linguaggio, ed. critica a cura di L. Mecacci, Bari-Roma, Laterza.

Il livello effettivo di sviluppo cognitivo di un bambino si riferisce alle funzioni che sono già maturate (competenza individuale) e che il bambino può gestire autonomamente, mentre nel livello di sviluppo prossimale si collocano i problemi che il bambino non può risolvere autonomamente senza assistenza.

Vygotskij definisce la zona di sviluppo prossimale come “la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci”.

Con la peer education, gli studenti riconoscono all’interno del gruppo dei pari la presenza di un altro più esperto che può consentire loro l’acquisizione e la costruzione della conoscenza. Essa inizia quando, attraverso l’interazione con gli altri, le nuove informazioni si ancorano a processi già consolidati e avviene la loro interiorizzazione.

Il gruppo classe nella prospettiva vygotskijana può essere definito come un insieme dinamico di individui che condividono uno scopo comune, caratterizzato da un rapporto di interdipendenza positiva tra i membri del gruppo<sup>74</sup>.

L’efficacia dell’intervento di peer education dovrebbe quindi consistere nel facilitare e far avvenire processi di interiorizzazione in base alle azioni promosse e alla loro rielaborazione<sup>75</sup>.

## 2.6 La Didattica Laboratoriale

La didattica laboratoriale è una strategia di insegnamento e di apprendimento nella quale lo studente si appropria della conoscenza nel contesto del suo utilizzo. Questa modalità di strutturare le attività è nettamente in contrasto con la didattica convenzionale in cui la conoscenza viene proposta agli studenti in maniera teorica e il suo utilizzo viene collocato una volta terminato il percorso scolastico.

Le caratteristiche del laboratorio invece sono:

- il ruolo attivo dello studente;
- lo svolgimento di un’attività di una certa durata e finalizzata alla realizzazione di un prodotto;
- l’aver a disposizione una postazione di lavoro individuale o di gruppo dotata di strumenti da utilizzare a seconda della fase di lavoro;
- una certa autonomia nello svolgimento delle attività e l’assunzione di responsabilità per il risultato;
- l’esercizio integrato di abilità operative e cognitive;

---

<sup>74</sup> Dozza L., (1993), Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza, La Nuova Italia, Firenze

<sup>75</sup> L. Dixon-Krauss, (2000), Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica, Trento, Erickson.

- l'utilizzo contestualizzato di conoscenze teoriche per lo svolgimento di attività pratiche;
- il collaborare con altri compagni nelle diverse fasi del lavoro.

Le ricerche sull'apprendimento sviluppate negli ultimi decenni hanno progressivamente smentito tante delle convinzioni su cui si fonda la scuola tradizionale, evidenziando come l'appropriazione delle conoscenze e il loro utilizzo non sono mai temporalmente separate e che i significati sono sempre situati in specifici contesti d'uso, mai astratti o generali.

L'apprendimento è, in modo naturale, guidato dal bisogno di fare ed è basato su attività che dimostrano come l'agire e il conoscere siano intimamente connessi; infatti, ciò che guida l'apprendimento più di ogni altra cosa è la comprensione e lo sforzo fatto nel completare un compito o una attività che al suo termine abbia generato un prodotto tangibile.

La didattica laboratoriale promuove la motivazione e l'inclusione, fornisce una strategia di insegnamento particolarmente proficua con gli studenti che hanno difficoltà di apprendimento e di relazione incoraggiando l'autonomia personale e valorizzando le competenze di ciascun studente in un percorso di tipo cooperativo che crea spazio per attività di insegnamento/apprendimento mirate a sostenere l'inclusione.

Riprendendo la teoria di Howard Gardner sulle Intelligenze Multiple, nella quale lo psicologo statunitense dichiara errato ritenere l'esistenza di un'unica intelligenza, una capacità singola, inviolabile, congenita e misurabile, ma al contrario l'intelligenza è innanzitutto concepita come un'abilità di problem solving in un preciso ambiente e contesto. Egli afferma infatti che "una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità di soluzione di problemi, consentendo all'individuo di risolvere problemi o difficoltà in cui si sia imbattuto e, nel caso, di creare un prodotto efficace"<sup>76</sup>.

L'intelligenza, dunque, può subire modificazioni a seconda del contesto in cui è inserita, soggetta a mutazioni influenzate dalle esperienze sociali e culturali. Pertanto, essa è distribuita anche all'esterno della mente, collocandosi anche nelle risorse che condividono con il soggetto un ambiente. I soggetti che apprendono possono sviluppare e potenziare il proprio profilo intellettuale interagendo con le risorse umane e materiali presenti nei luoghi in cui vivono. Gardner considera le intelligenze come dispositivi innati, potenzialmente a disposizione di ogni soggetto fin dalla nascita, che hanno tuttavia bisogno di essere riconosciuti ed esercitati per poter avere un adeguato sviluppo.

---

<sup>76</sup> Gardner H.,(1980), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, p.80

Gardner definisce sette tipologie di intelligenza, ognuna delle quali è deputata a differenti settori dell'attività umana:

- intelligenza linguistica;
- intelligenza musicale;
- intelligenza logico-matematica;
- intelligenza spaziale;
- intelligenza corporeo cinestetica;
- intelligenza personale intrapersonale;
- intelligenza personale interpersonale.

È facilmente comprensibile che le capacità citate siano fondamentali nel lavoro di gruppo e nel laboratorio dove è di assoluta importanza la ricerca delle strategie di apprendimento connesse con gli stili cognitivi presenti nel gruppo classe. È oramai condiviso il pensiero che gli studenti si sentono a disagio di fronte ad insegnanti che adottano un'unica, monolitica proposta di insegnamento e che non prendono in considerazione l'esistenza di molteplici modalità di trasmissione dei contenuti come è contemplato nella didattica laboratoriale in cui gli stili di apprendimento e modelli di insegnamento interagiscono in modo significativo.

La didattica laboratoriale si struttura attraverso sei fasi operative:

1. Fase della progettazione in cui l'insegnante esplicita le competenze da raggiungere, fissando obiettivi, tempi, modalità di lavoro.
2. Fase dell'esplorazione in cui si cerca di creare negli allievi l'interesse e la motivazione verso la tematica proposta favorendo quelle che sono definite le "teorie ingenuè" ovvero le loro conoscenze pregresse rispetto ad un argomento.
3. Fase della lezione frontale in cui l'insegnante indica il prodotto finale da realizzare, le modalità di lavoro, i materiali messi a disposizione e i criteri della valutazione finale.
4. Fase dell'esecuzione in cui gli studenti svolgono praticamente il lavoro.
5. Fase della metacognizione in cui gli studenti confrontano risultati ottenuti e le procedure utilizzate.
6. Fase della valutazione in cui l'insegnante valuta i risultati e li condivide con gli allievi.

## 2.7 Il Problem Solving

Il problem solving può essere definito come un approccio educativo-didattico volto allo sviluppo di strategie e abilità di soluzione di problemi su tre piani diversi: psicologico, comportamentale e operativo.

Nel problem solving lo studente si trova di fronte a una situazione che, in molti aspetti e per varie caratteristiche, gli risulta nuova e non gestibile secondo le consuete modalità apprese e conosciute. Ciò che viene quindi richiesto in queste situazioni è di mettere in atto un vero e proprio «sforzo creativo» volto a individuare nuove strategie in grado di indirizzarci al meglio. Questo processo avviene solitamente attraverso un paziente lavoro di «prove ed errori» oppure, in alcuni casi, con un'intuizione illuminante che determinano la soluzione.

Partendo da un'analisi generale del metodo, possiamo riconoscere nella risoluzione di un problema quattro fasi in cui sono chiamate in campo diverse soft skills:

### ***1. Analisi della situazione.***

In questa prima fase è necessario definire in modo generale la situazione che deve essere risolta tracciando una panoramica completa. Si andranno a identificare i vincoli e i limiti, a fissare le priorità di intervento in modo da essere pronti nella definizione degli step successivi.

La skill richiesta in questa fase è il ***problem sensing***, ovvero sensibilità necessaria a percepire e riconoscere una situazione come problematica, intuendone e isolandone gli aspetti problematici.

### ***2. Analisi del problema***

Nella seconda fase, invece, si svolgerà un lavoro più approfondito, spostando la propria attenzione sulle cause delle criticità. Si cercherà dunque di acquisire maggiori dettagli riguardo alla situazione problematica e si andranno a raccogliere evidenze dettagliate e specifiche.

La skill utile in questa fase è il ***problem setting***, cioè la capacità di dare una definizione chiara del problema, di fissarlo in termini di variabili e loro rapporti e di comunicarlo al team in maniera chiara e comprensibile.

### ***3. Analisi della decisione***

Partendo dagli output forniti dalla fase di analisi del problema, in questo terzo passaggio si andranno a identificare dei modi alternativi per gestire e affrontare la situazione, valutando, per ciascuna opzione, rischi e vantaggi.

È la *problem analysis* la skill utile in questa terza fase. Questa competenza consente di svolgere un'analisi scientifica (qualitativa e quantitativa) in grado di aumentare la comprensione del problema, delle sue strutture, dei rapporti di causa ed effetto.

#### **4. Analisi dei problemi potenziali.**

L'ultimo passaggio prevede invece una definizione e successiva valutazione delle migliori alternative. Si potranno così evidenziare le implicazioni pratiche (organizzative) che derivano dalla decisione, definire e porre in atto azioni preventive ed elaborare un contingency plan per garantire la gestione delle avversità, ricucendo in questo modo l'impatto di eventuali rischi.

In quest'ultima fase è il *problem finding* la skill che può rivelarsi utile. Si tratta di una competenza volta alla ricerca attiva di possibili problemi, non limitandosi ad affrontare quelli "ricevuti" ma sforzandosi di individuare preventivamente di nuovi, così da poterli prevenire o gestire efficacemente al momento dell'insorgenza.<sup>77</sup>

Parallelamente il problem solving negli ambienti di apprendimento si sviluppa attraverso cinque momenti:

- **Comprensione:** gli studenti esaminano il problema, lo analizzano nelle varie componenti e si chiedono se hanno mai incontrato una situazione simile;
- **Previsione:** in questa fase comincia il ragionamento che porterà ad individuare ciò che è necessario, il tempo necessario per arrivare alla soluzione e quali strumenti servono per raggiungere l'obiettivo;
- **Pianificazione:** questo momento porterà alla fase finale, attraverso l'utilizzo delle informazioni in possesso, delle conoscenze a disposizione e delle ricerche effettuate sull'argomento;
- **Monitoraggio:** mentre svolgono il compito assegnato, i ragazzi si fermano a chiedersi se stanno procedendo bene, se invece è necessario cambiare approccio o chiedere aiuto a chi ha più esperienza al riguardo;
- **Valutazione:** è il momento in cui gli studenti, durante la risoluzione del problema, si domandano se la prospettiva è giusta, se i tempi calcolati sono esatti, se sono stati compiuti errori e come è possibile ottenere miglioramenti.

Il problem solving, come si evince dall'immagine, ha uno sviluppo circolare:

---

<sup>77</sup> Comoglio M., Cardoso M., (1996), Insegnare ad apprendere in gruppo, LAS Roma

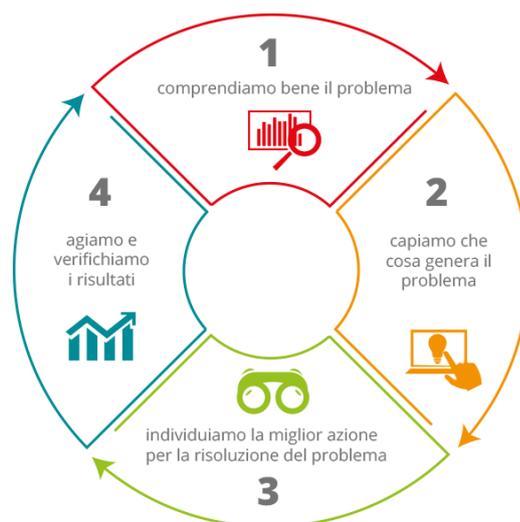


Figura 4 Rappresentazione grafica della circolarità del problem solving

In una prospettiva inclusiva il lavoro di gruppo stimola l'apprendimento e riprendendo Vygotskij che asseriva "Ciò che il bambino può fare in cooperazione oggi, può farlo da solo domani" possiamo comprendere come questo tipo di didattica aiuti il singolo nelle autonomie di ragionamento future.

## 2.8 STRATEGIE DIDATTICHE E STRUMENTI COMPENSATIVI

I mezzi compensativi permettono di poter esprimere il potenziale presente in ogni persona, utilizzando degli strumenti che facilitano il raggiungimento di mete e obiettivi altrimenti difficilmente raggiungibili.

Se pensiamo semplicemente agli occhiali da vista, anch'essi sono uno strumento compensativo poiché "compensano" una mancanza, che viene corretta grazie al loro ausilio per permetterci di vedere al meglio.

Dal punto di vista normativo, nel 2004 è stata emanata la prima Circolare Ministeriale<sup>78</sup> che introduce gli strumenti compensativi e le misure dispensative, suggerendone l'adozione, nell'ambiente scolastico per gli alunni con DSA. Negli anni si sono susseguiti approfondimenti ed ampliamenti in merito a strumenti e misure fino ad arrivare alla loro legittimazione nella Legge 170/2010 e nelle recenti Linee Guida.

Nelle Linee Guida del 2011 gli strumenti compensativi vengono definiti come "strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o rendono accessibile la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria"; mentre le misure dispensative come "interventi che consentono all'alunno di non svolgere quelle prestazioni che sarebbero troppo dispendiose a discapito dell'apprendimento"<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> Nota MIUR prot. N. 4099/A/4 del 5/10/2004

<sup>79</sup> Linee Guida Miur del 2011

Per citare un semplice esempio di misura dispensativa comune, possiamo pensare come un quaderno, un libro e una penna sono strumenti utili, efficaci e sufficienti nello studio per la maggior parte degli alunni, ma non lo sono per alunni con difficoltà di lettura e scrittura; diventa, quindi, indispensabile individuare nuovi strumenti (computer con sintesi vocale, calcolatrice, mappe e schemi, ecc.) in affiancamento o sostituzione a quelli abitualmente proposti.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative non sono destinati solo a individui con disabilità, ma fanno parte della vita di chiunque; nell'ambito dell'apprendimento, essi sono spesso "aumentativi" poiché stimolano un apprendimento attivo che favorisce l'acquisizione di un grado di autonomia altrimenti non raggiungibile. La didattica va, quindi, individualizzata e personalizzata: questo significa dare a ognuno ciò di cui ha bisogno e modificando gli strumenti per venire in aiuto delle singole necessità.

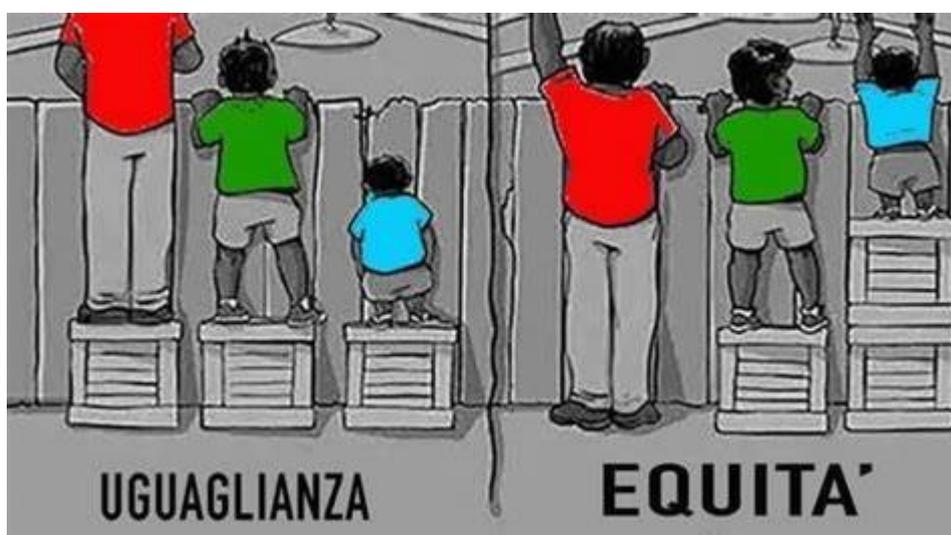


Figura 5 Differenza tra uguaglianza e equità

Giacomo Cutrera<sup>80</sup>, un ragazzo dislessico che ha vissuto e raccontato le sue difficoltà scolastiche in un libro, ha sottolineato come un disturbo specifico dell'apprendimento può rappresentare un motivo di fatica e solitudine per chi ne è affetto, scrivendo: "Gli strumenti compensativi sono soggettivi: a un dislessico può essere utile la calcolatrice, ad un altro il correttore automatico, a qualcun altro ancora magari è sufficiente che il professore legga ad alta voce la consegna".

Da questa affermazione si evince chiaramente che non tutti hanno bisogno delle stesse misure e degli stessi strumenti; è, quindi, fondamentale conoscerne molti per poter scegliere quelli necessari alla realizzazione di un percorso formativo "su misura", costruito sulle caratteristiche del singolo individuo.

<sup>80</sup> Cutrera G., (2008), Demone Bianco, in [www.edscuola.it/archivio/comprendivi/demone\\_bianco.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/demone_bianco.pdf)

Fra gli strumenti compensativi, la normativa citata propone:

- Tabelle dell'alfabeto e dei vari caratteri, Tabelle delle figure e delle formule geometriche;
- Tavola pitagorica;
- Calcolatrice;
- Registratore;
- Computer con programmi di videoscrittura, correttore ortografico e sintesi vocale;

Fra le misure dispensative la stessa normativa riporta:

- Dispensa da lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, dall'uso del vocabolario cartaceo, dallo studio mnemonico, dalla lingua straniera in forma scritta
- Programmazione di prove scritte e orali e di tempi più lunghi per il loro svolgimento e per lo studio a casa.

La scelta nell'uso delle tecnologie compensative informatiche deve tenere conto di diverse variabili, tra cui: l'ambiente, il tipo di compito, le strategie che l'alunno padroneggia e le competenze che deve aver già acquisito, infatti, perché l'alta tecnologia sia efficace, l'allievo deve aver sviluppato le competenze digitali e le abilità strategiche nel suo utilizzo in maniera da riuscire ad usarle in autonomia.

La scelta di quando e quali strumenti compensativi (in particolare quelli informatici) inserire nella vita dell'allievo dipende, non solo delle caratteristiche dello stesso, ma anche dall'età e dal grado di scolarità.

Nella scuola primaria i bambini necessitano di strumenti specifici soprattutto nella scrittura e nella lettura ma anche per aspetti solitamente carenti come il calcolo e le lingue straniere.

Gli strumenti informatici devono possedere:

- facilità di utilizzo e facile accessibilità
- sintesi vocale simile alla voce umana, che rispetti il più possibile la prosodia, regolabile nella sua velocità di lettura e anche nella scelta di leggere frase per frase, parola per parola o lettera per lettera, attivabile anche al di fuori del programma che la gestisce (es. su pagine internet o calcolatrice), fornita di "effetto karaoke" per favorire il doppio accesso al testo (visivo-uditivo), presente anche in altre lingue (es. inglese)
- correttore e suggeritore ortografico
- possibilità di abbinare ad alcune parole scritte un'immagine
- possibilità di manipolazione diretta del libro digitale (sottolinarlo, prenderci appunti, ecc..).

Nella scuola secondaria i ragazzi hanno maggiore necessità di strumenti specifici per lo studio autonomo e gli strumenti tecnologici dovrebbero essere dotati, oltre alle caratteristiche citate in precedenza, anche di:

- software per la creazione di mappe multimediali e per la gestione dei libri digitali in PDF
- registratori con controllo del parlato, possibilità di trasformare i file in mp3
- organizer elettronici
- applicativi per la ricerca all'intero del pc che permettono di ritrovare materiali utili
- agende elettroniche sincronizzate che diminuiscano le difficoltà organizzative
- traduttore per le lingue straniere

Il mercato attuale offre molti prodotti tecnologici (elettronici) progettati per facilitare i processi insegnativo-apprenditivi e secondo l'ordinamento nazionale, la didattica inclusiva nella Legge 170/2010<sup>81</sup>, a deve garantire "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche...". Si evince quanto sia importante sottolineare la necessità di sviluppare una serie di strategie didattiche inclusive che vanno a integrare l'uso delle tecnologie per garantire uno studio consapevole e, più in generale, per favorire l'autonomia dello studente.

Sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell' "abilità deficitaria" e che "sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo".<sup>82</sup>

## 2.9 La Comunicazione Aumentativa Alternativa

Nella scuola e nella didattica in generale possiamo trovare un'importante risorsa Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) che ha lo scopo di offrire alle persone con bisogni comunicativi complessi la possibilità di comunicare tramite canali che si affiancano a quello orale.

L'impossibilità di parlare attraverso il linguaggio verbale non significa non potere comunicare, esempio di questo è la lingua gestuale utilizzata da molte persone sorde e un valido aiuto può anche essere fornito dalla CAA.

La Comunicazione Aumentativa Alternativa si propone di offrire una modalità alternativa di comunicazione utilizzabile dalle persone che non possono esprimersi verbalmente.

---

<sup>81</sup> Legge 170/2010 , art.5 comma 2

<sup>82</sup> Linee Guida Miur, 2011

La CAA non si propone di sostituire il linguaggio verbale: al contrario, ma prevede la simultanea presenza del linguaggio verbale accompagnato dal simbolo che può essere percepito sia visivamente (immagini) e oralmente (pronuncia ad alta voce di ausili tecnologici).

Il simbolo diventa allora supporto alternativo che accompagna lo stimolo verbale orale, così facendo la Comunicazione Aumentativa non inibisce l'eventuale emergere del linguaggio verbale, ma si propone al contrario di potenziarlo favorendo lo sviluppo delle abilità di comunicazione.

Essa nasce per favorire le varie forme di comunicazione che possono riguardare sia la possibilità di esprimere un bisogno primario, ma anche la possibilità di esprimere una scelta, una preferenza, di dare voce ai propri pensieri e desideri favorendo la relazione e la socialità.

Questo aspetto è molto importante perché agisce sulla limitazione del senso di angoscia che può essere determinato dall'impossibilità di farsi comprendere.

È necessario quindi che l'ambiente e le persone che affiancano la persona con bisogni comunicativi complessi siano estremamente accoglienti, informati e aderiscano alla CAA.

Se si prevede l'utilizzo della CAA, il ruolo della famiglia nel processo di riabilitazione alla comunicazione deve cambiare radicalmente, spostandosi da un ruolo marginale ad uno centrale, come descritto nel Modello Family Centered messo a punto da Rosenbaum (2004)<sup>83</sup>

Secondo questo modello, l'intervento di CAA non può rimanere limitato alle poche ore di riabilitazione settimanali. In questo caso non si tratterebbe di una comunicazione integrata, ma di sola riabilitazione clinica.

Nella vita della persona con bisogni comunicativi complessi, la CAA deve toccare i vari ambiti della quotidianità: la famiglia, la scuola, gli ambienti extrascolastici...

Inoltre, la CAA si è rivelata anche un utile ed apprezzato strumento per tutti i bambini in età prescolare che muovono i primi passi nel mondo della lettura e dell'autonomia grazie al quale è possibile condividere regole sociali e rappresentare la realtà oppure letture, scansioni giornaliere, attività.

---

<sup>83</sup> [www.scuola.net/news/393/cos-e-la-comunicazione-aumentativa-alternativa-e-come-implementarla-a-scuola](http://www.scuola.net/news/393/cos-e-la-comunicazione-aumentativa-alternativa-e-come-implementarla-a-scuola)

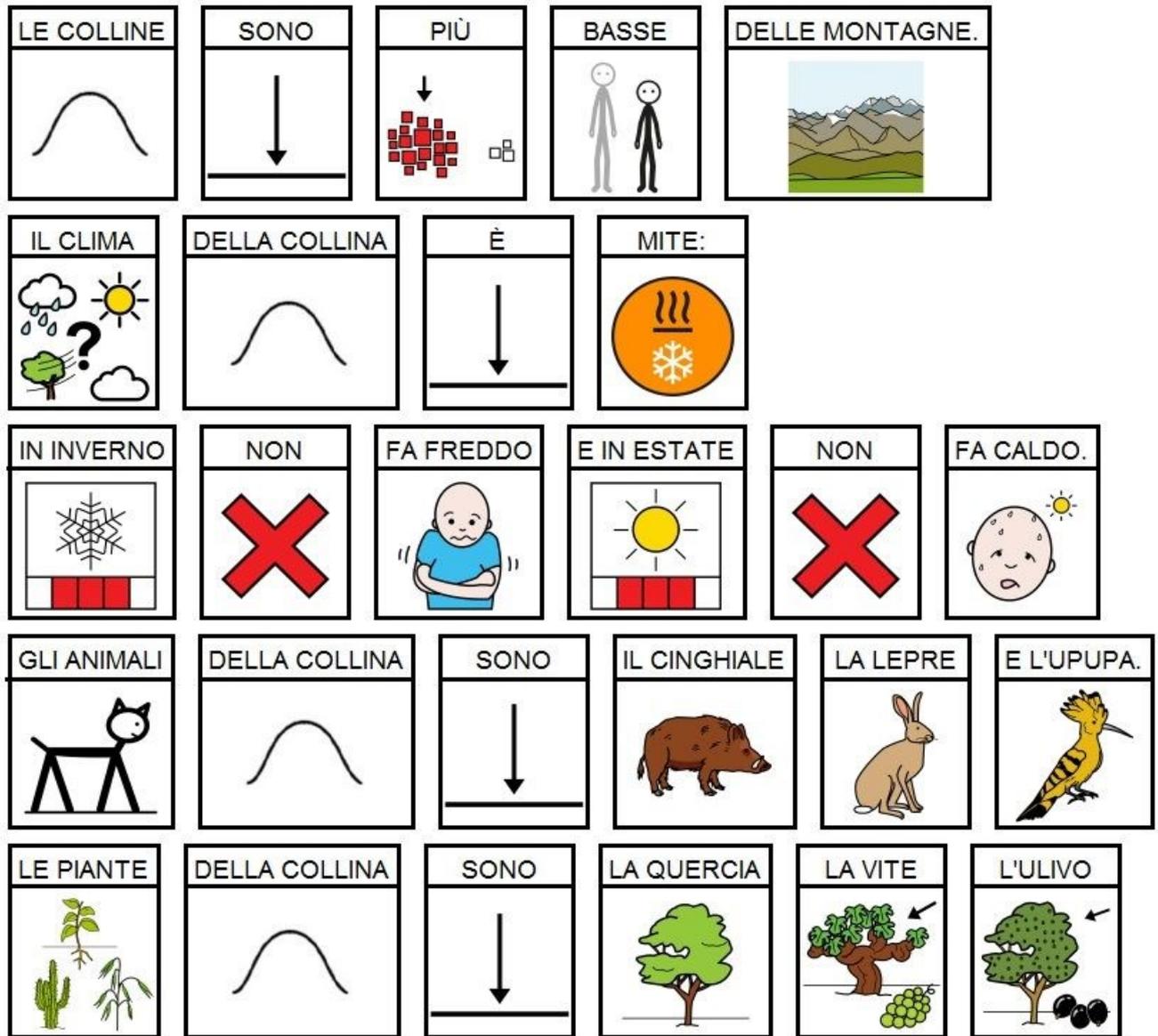
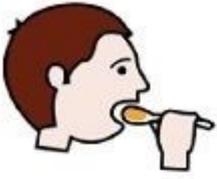
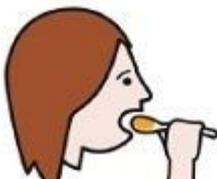
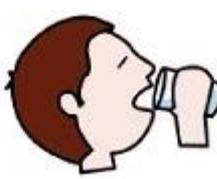
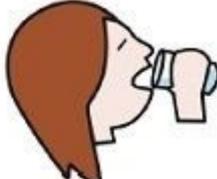
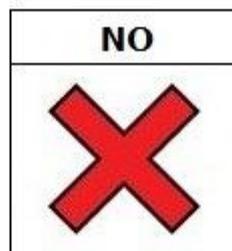
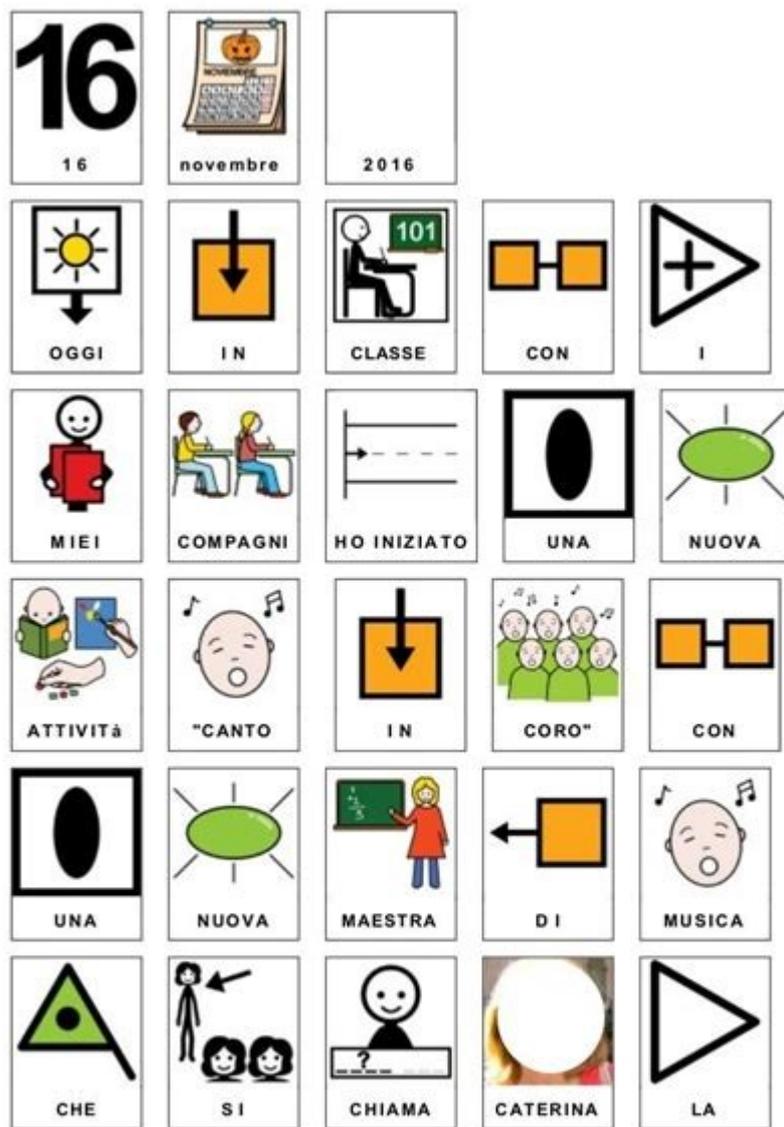


Figura 6 Esempi di CAA

MANGIARE	MANGIARE	BERE	BERE
			
ANDARE IN BAGNO	ANDARE IN BAGNO	PRENDERMI UNA PAUSA	PRENDERMI UNA PAUSA
			
USCIRE	ASCOLTARE LA MUSICA	DORMIRE	GIOCARE
			





Materiale prodotto con AraWord: <http://sourceforge.net/projects/arasuite/>  
 Autore dei simboli: Sergio Palao. Per conto di: ARIASAAC (<http://catedu.es/ariasaac/>). Con Licenza: CC (BY-NC-SA)

1/4

Figura 7 Esempio di CAA nelle comunicazioni sociali

Un altro esempio di CAA è lo CHAINING (concatenamento) che si propone di costruire un comportamento non ancora esistente suddividendolo nelle varie abilità richieste per il suo raggiungimento denominate Task Analysis.

Le Task Analysis descrivono visivamente la sequenza delle azioni da compiere per il completamento dell'attività prevista: inizialmente l'individuo potrà avere bisogno di essere guidato, ma in seguito sarà l'ausilio visivo stesso a guidarlo mentre esegue la sequenza delle azioni.

# QUANDO VADO IN BAGNO



Figura 8 Esempio di Task Analysis

## 2.10 La Flipped Classroom (la Classe Capovolta)

I fondatori della didattica capovolta furono Jonathan Bergmann e Aaron Sams, docenti di chimica in una scuola del Colorado, in un contesto scolastico contraddistinto da un alto tasso di assenteismo. Per ovviare a questa difficoltà, i due insegnanti iniziarono a fornire le lezioni in video tutorial agli studenti assenti. Col tempo constatarono che il livello di apprendimento beneficiava di questa modalità al punto di sostituire la lezione frontale tenuta dai docenti e si aprirono ad una didattica laboratoriale e partecipata.

La Flipped Classroom (letteralmente "Classe Rovesciata") dunque, è una metodologia di insegnamento che modifica il tradizionale apprendimento a scuola, sostituendo le classiche lezioni frontali in presenza con video e contenuti multimediali e un'autonoma preparazione a casa dello studente.

Con la didattica capovolta la lezione viene spostata a casa: l'alunno impara la lezione autonomamente con video didattici e materiale multimediale e quando ritorna a scuola in presenza discute e argomenta quanto appreso a casa coinvolgendo i compagni e l'insegnante.

Si supera la tradizione modalità di apprendimento scolastico contraddistinta dagli step canonici:

- lezione frontale a scuola;
- studio ed esercitazione a casa;
- verifica delle conoscenze e valutazione a scuola.

Da un punto di vista didattico, l'insegnamento capovolto fa leva sul fatto che le competenze cognitive di base dello studente (ascoltare, memorizzare) possono essere attivate prevalentemente a casa, in autonomia, apprendendo attraverso video didattici o leggendo i testi proposti dagli insegnanti. In classe, invece, possono essere attivate le competenze cognitive che implicano la comprensione, la condivisione e la valutazione favorite dalla presenza di alunni e docenti

La Flipped Classroom viene applicata nella didattica attraverso due momenti:

1. Il primo momento consiste nell'apprendimento autonomo da parte di ogni studente, all'esterno delle aule scolastiche e con l'ausilio di risorse digitali;
2. Il secondo momento prevede le ore di lezione in aula, contraddistinte da una didattica orientata alla messa in pratica delle nozioni apprese, dove la collaborazione e la cooperazione degli studenti diventano centrali nel processo di apprendimento.

### 2.10.1 Il ruolo dell'insegnante

Con la Flipped Classroom il ruolo dell'insegnante assume una diversa connotazione: non è più solo colui che trasmette nozioni, ma diventa un accompagnatore, un tutor che deve coordinare e guidare un processo di apprendimento in cui al centro c'è lo studente il quale, a sua volta, è chiamato ad assumere maggiore autonomia e responsabilità nel proprio percorso formativo.

L'insegnamento capovolto nasce dall'esigenza di rendere il tempo scuola più funzionale e produttivo per il processo di apprendimento, le ore di lezione sono destinate alla risoluzione dei problemi emersi, all'approfondimento degli argomenti, alla produzione di elaborati di gruppo utilizzando una modalità laboratoriale.

L'insegnante ha il compito di predisporre il materiale multimediale che può essere sia reperito in rete che preparato dal docente stesso e di formulare la consegna che gli alunni dovranno sviluppare autonomamente.

Attraverso questa metodologia si raggiungono anche obiettivi trasversali come, ad esempio, la maturazione di competenze relative all'area dei linguaggi, allo sviluppo di strategie comunicative applicate ai contenuti delle discipline coinvolte nel processo didattico.

Dal punto di vista inclusivo si favorisce:

- l'acquisizione della consapevolezza, delle responsabilità e dei diritti essenziali per vivere in una comunità;
- lo sviluppo della conoscenza grazie al lavoro cooperativo;
- la comprensione e gli atteggiamenti corretti di cui i membri di una comunità necessitano per dare un contributo attivo alla democrazia della comunità stessa;
- il rispetto del punto di vista dell'altro;
- il valore di aiuto e supporto del prossimo<sup>84</sup>

Invece, dal punto di vista didattico si perseguono competenze trasversali indipendentemente dalla disciplina quali:

- la capacità di sapere strutturare un discorso logico;
- la capacità di sapere ricercare e selezionare le fonti, attraverso le risorse multimediali online;
- la capacità di saper esprimere la propria opinione e presentare, in modo chiaro, il proprio punto di vista;
- il saper argomentare in modo articolato;
- il saper controbattere ad argomentazioni diverse da quelle proposte e sostenute dal parlante, utilizzando strumenti e stili comunicativi corretti.

---

<sup>84</sup> Maglioni M., Biscaro F., (2014), La classe capovolta, Erickson, Trento

## CAPITOLO 3 IL DOCENTE INCLUSIVO

Nei capitoli precedenti, l'inclusione è stata trattata dal punto di vista normativo e organizzativo; abbiamo percorso brevemente l'exkursus storico che ha aperto la strada al concetto di inclusione scolastica, analizzato la sua organizzazione e alcune tecniche didattiche che possono facilitare l'inclusione, mentre in questo capitolo ci soffermeremo sul docente inclusivo che è la figura fondamentale nella mediazione con gli alunni, con le famiglie e il territorio per tessere una rete inclusiva tra le pareti scolastiche e nella vita extrascolastica degli alunni.

Il docente competente deve possedere, oltre ad una formazione adeguata, caratteristiche personali e relazionali ben delineate per attuare i principi della didattica inclusiva:

- ogni persona è unica, irripetibile e diversa quindi da tutte le altre;
- tutti possono imparare;
- si può imparare attraverso modalità differenti.<sup>85</sup>

### 3.1 La Formazione

Quale formazione deve possedere l'insegnante nella scuola dell'inclusione?

Innanzitutto, dobbiamo tenere conto della complessità dei contesti nei quali i professionisti dell'educazione oggi sono chiamati a lavorare, con la consapevolezza che la realtà educativa istituzionale propone costantemente problematiche e sfide socio-culturali mutevoli.

La visione della formazione degli insegnanti non può perciò avere un'impronta di tipo assolutistico, statico ma, al contrario dinamico, evolutivo; deve essere vissuta con la versatilità che deve fornire ai docenti la capacità di conoscere e di adattarsi alle diversità incontrate nei contesti in cui si è chiamati ad operare.

Nella visione attuale della scuola ci sono correnti di pensiero diverse: c'è chi ancora erroneamente, rimarca una netta differenza e separazione tra il ruolo del docente curricolare e quello di sostegno, affidando principalmente a quest'ultimo l'importanza di una formazione specializzata e l'esito del percorso educativo degli alunni con difficoltà ; c'è chi, invece, promuove un contesto educativo contaminato di professionalità diverse, capaci di interagire e dialogare per offrire risposte integrate in cui i ruoli dei docenti di classe e di quelli specializzati nel sostegno assumono pari importanza nel conseguire processi di integrazione e/o inclusione all'interno della scuola.

---

<sup>85</sup> [http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sd\\_lavoro\\_classe\\_inclusiva.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_lavoro_classe_inclusiva.pdf)

L'importanza della formazione professionale docente deve essere alla base di una scuola di qualità, ancor più la scuola inclusiva dovrebbe essere espressione di quest'ultima vivendo la formazione strettamente legata all'offerta educativa.

Purtroppo, è spesso una visione comune quella dell'insegnante "tuttologo, trasmettitore di modelli formativi precostituiti, incapace di introdurre elementi di innovazione nell'esperienza scolastica".<sup>86</sup>

La formazione dei docenti dovrebbe essere pensata e realizzata secondo un progetto di elevata qualità pedagogica, capace cioè di assicurare competenze significative sui tre piani professionali del "sapere", "saper fare", "saper interagire".

È necessario garantire agli insegnanti una professionalità solida, capace di assicurare agli allievi un'esperienza di formazione valoriale e culturale, sia per quanto riguarda la socializzazione che l'apprendimento.

Una formazione di qualità è il risultato della sinergia di competenze professionali su tre livelli:

il livello delle competenze teoriche ("sapere"),

il livello delle competenze operative ("saper fare"),

il livello delle competenze interazionali ("saper interagire").

Queste competenze sono alla base della qualità del profilo dell'insegnante, sia curricolare che specializzato per il sostegno.

L'attuale percorso formativo italiano fa riferimento al decreto n.249 (pubblicato il 10 settembre 2010 sulla Gazzetta Ufficiale), Regolamento concernente la "Definizione della disciplina e dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado", che introduce importanti cambiamenti nella formazione degli insegnanti in Italia prevedendo:

a) la formazione universitaria degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia di 5 anni per tutti gli insegnanti curricolari, 31 crediti su problematiche educative speciali e 75 ore di tirocinio dedicate agli studenti con disabilità. Per diventare insegnanti specializzati nel sostegno vengono aggiunti 60 crediti cui possono accedere gli insegnanti abilitati;

---

<sup>86</sup> Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*, Erickson, Trento

b) la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado attraverso un percorso di 5 anni (3+2) cui si aggiunge un anno di tirocinio formativo attivo (TFA) e per diventare insegnanti specializzati nel sostegno vengono aggiunti 60 crediti, cui possono accedere gli insegnanti abilitati.

L'obiettivo di rendere competenti anche gli insegnanti curricolari, oltre che quelli di sostegno, in merito alle tematiche relative alle problematiche inclusive, dimostra come gli alunni in situazione di svantaggio non siano più esclusivamente a carico dell'insegnante specializzato, ma rimangano invece sotto la responsabilità del lavoro collegiale di entrambi gli insegnanti.<sup>87</sup> Al di là delle competenze acquisite sul piano teorico e metodologico, come emerge da diverse ricerche condotte sull'argomento, è assolutamente fondamentale che l'insegnante creda nel processo di integrazione/inclusione e che le difficoltà vengano condivise tra gli insegnanti preposti alla conduzione della classe.<sup>88</sup>

A livello internazionale, il rapporto dell'European Agency for Development in Special Needs Education "La Formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi" ha delineato, attraverso un progetto di ricerca condotto in 25 Paesi Europei, il profilo del docente inclusivo, identificando quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento, sulla base dei quali sviluppare le competenze necessarie al docente nella prospettiva dell'inclusione:

- 1) considerare la differenza tra gli alunni come una risorsa che ogni docente può valorizzare in base alle proprie conoscenze sviluppate sui temi dell'integrazione e dell'inclusione;
- 2) sostenere sempre gli alunni, nutrendo aspettative positive sull'esito scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dalla gravità delle difficoltà personali e contestuali iniziali;
- 3) essere capaci di collaborazione dei docenti con i genitori degli studenti, con gli altri professionisti dell'educazione e con le altre figure educative presenti nella scuola;
- 4) comprendere l'importanza dell'aggiornamento professionale delle figure educative che riconosce nell'insegnamento un'esperienza di apprendimento permanente "per il quale la formazione iniziale è alla base del successivo aggiornamento e sviluppo professionale"<sup>89</sup>.

La scuola dell'inclusione più che soffermarsi sulle caratteristiche isolate dei singoli ruoli e profili professionali, valorizza i fattori che rendono il contesto educativo competente nel suo complesso.

---

<sup>87</sup> Caldin R., Dainese R. (2011), L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola, Erickson, Trento

<sup>88</sup> Ghedin E. (2009), Ben-essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione, Liguori, Napoli

<sup>89</sup> European Agency for development in Special Needs Education (2012), La formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi, [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Tale risultato non coincide con la sommatoria delle varie professionalità coinvolte, ma è invece la risultante di sinergie e varietà di competenze educative che si incontrano e si integrano sul piano professionale dentro e fuori la scuola condividendo quei principi e quelle responsabilità che sono alla base di una proposta educativa davvero inclusiva per tutti.

La complessità dei contesti educativi presenti nella società odierna deve dare importanza all'interdisciplinarietà, alla capacità di leggere le situazioni e di interpretarle, poiché, riprendendo un pensiero di Morin “un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario renderebbe ciechi, incoscienti e irresponsabili “[...] la conoscenza pertinente è quella capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto”<sup>90</sup>.

Fondamentale, perciò, è la capacità di adattamento che si concretizza grazie all'adesione ad un modello “flessibile” della propria progettualità, che, da un lato, evita all'insegnante di farsi travolgere dalle difficoltà contingenti e dall'altro, offre quella elasticità, con dei punti fermi, necessaria per fronteggiare l'imprevedibilità della realtà.<sup>91</sup>

La formazione delle figure specializzate in educazione speciale deve essere rivista nella prospettiva della scuola inclusiva, soprattutto in relazione a due aspetti:

- a) considerare come destinatari non solo gli alunni con bisogni educativi speciali:
- b) offrire un'ampia formazione di tutti i docenti sulle tematiche dell'inclusione per riuscire a rispondere alle molteplici diversità della classe, non rinunciando alla competenza specifica dell'insegnante di sostegno in un'ottica di lavoro collegiale e sinergico.

Fondamentale è anche l'interiorizzazione del concetto di formazione permanente che non si riduce al conseguimento del titolo abilitante alla professione, ma accompagna tutto il percorso personale e professionale di un insegnante (lifelong learning).

La legge 107 del 2015 definisce la formazione “obbligatoria, permanente e strutturale... opportunità di effettivo sviluppo e crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo”<sup>92</sup>.

---

<sup>90</sup> Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 14-18

<sup>91</sup> Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*, Erickson, Trento

<sup>92</sup> Legge 107 del 13 luglio 2015

È importante promuovere una cultura in grado di mettere in evidenza l'importanza di una formazione in servizio che sia per tutta la vita e che consenta alla scuola di tenere il passo con la società che cambia.

Recentemente, la legge di Bilancio 2021 ha previsto la formazione “obbligatoria” per i docenti impegnati nelle classi con alunni con disabilità e il Ministero dell'Istruzione ha fornito indicazioni dettagliate in merito, nonché lo schema di modulo formativo e gli obiettivi, oltre alla ripartizione delle risorse, per un totale di 10 milioni di euro.

Il 21 ottobre 2021, con nota 2405<sup>93</sup>, viene stabilito lo schema del modulo formativo per 25 ore di impegno complessivo, specificando che nelle 8 ore di attività laboratoriale/collegiale/progettuale rientrano le attività previste nel Piano nazionale della Formazione, DM 797 del 19 ottobre 2016, tra le quali: sperimentazione didattica documentata e ricerca/azione, lavoro in rete, approfondimento personale e collegiale, documentazione e forme di restituzione/rendicontazione, progettazione.

Per “attività laboratoriale/collegiale/progettuale”, si intendono momenti formativi che il personale docente interessato può svolgere in autonomia, partecipando a webinar, convegni, seminari proposti dal territorio scolastico o dalla scuola-polo per la formazione, Università, Istituti di ricerca o dall'Amministrazione da lui scelti, attinenti alle tematiche del corso e certificabili (sia su piattaforma e-learning che in presenza).

Si intendono, inoltre, esperienze condotte anche con la presenza di un esperto, in collaborazione con i docenti di sostegno individuati con funzioni di colleghi esperti con ruolo di “senior” per l'inclusione.

Rientrano in queste ore anche le attività svolte in orario di servizio, durante la programmazione didattica nelle scuole primarie, o con l'accompagnamento di insegnanti di sostegno. Fino a 2 ore possono essere conteggiate per la formazione, sulla progettazione educativo-didattica inclusiva, sempre da svolgere durante la programmazione e in collaborazione con i docenti di sostegno. Inoltre, sono valide le esperienze dirette (svolte a scuola, con certificazione delle attività da parte del Dirigente scolastico) e/o tirocinio con tutor presso CTS o Scuole-polo ovvero le esperienze dirette, a carattere laboratoriale con studi di caso, e/o tirocinio osservativo presso Centri specializzati (ad esempio Centri tiflodidattici o particolari enti/associazioni operanti nel settore della disabilità ecc.).

Il Ministero chiarisce che il test di valutazione finale sarà anonimo, finalizzato a verificare l'efficacia delle attività formative svolte nell'ambito del monitoraggio qualitativo dei percorsi.

---

<sup>93</sup> Nota M.I. 21.10.2021, n. 2405

Gli obiettivi specifici della formazione proposta dal MIUR sono:

- conoscere la normativa vigente;
- conoscere le principali tipologie di disabilità;
- saper leggere e comprendere i documenti diagnostici;
- elaborare ed analizzare i modelli di progettazione educativo-didattica inclusivi, in attuazione del D.lgs. 66/2017 (Cfr. in particolare, art. 7, comma 2);
- acquisire conoscenze di base sulla prospettiva ICF;
- applicare elementi di ICF per l'osservazione dell'alunno/a nel contesto;
- progettare e sperimentare almeno un intervento educativo e didattico inclusivo rispondente ai bisogni educativi di alunni/e con disabilità e della classe;
- coprogettare e sperimentare almeno un intervento educativo e didattico inclusivo rispondente ai bisogni educativi di alunni/e con disabilità e della classe;
- individuare criteri e strumenti per verificare il processo di inclusione, anche nell'ottica della
- continuità orizzontale e verticale.

Gli obiettivi trasversali da perseguire con questo percorso sono:

- acquisire strumenti operativi per rispondere alle esigenze della classe e della scuola;
- accogliere nuovi paradigmi educativi e didattici inclusivi;
- sviluppare capacità di team working;
- potenziare la qualità dell'offerta formativa per la classe e per la scuola;
- individuare criteri per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica.

## 3.2 Qualità relazionali e comunicative del docente inclusivo

### 3.2.1 La comunicazione verbale e l'ascolto attivo

La formazione del docente inclusivo che è stata approfondita nel paragrafo precedente è sicuramente importante per rispondere ai bisogni della scuola di oggi. Fondamentale è il “sapere” che deve andare di pari passo con il “saper essere” e il “saper fare”: la formazione pertanto trova il suo focus nello studio di informazioni teoriche e burocratiche che devono essere arricchite da competenze di tipo comunicativo-relazionale e tradotte in attività pratiche che favoriscano l'inclusione.

Innanzitutto, è fondamentale la capacità di ascolto attivo che trova le sue radici teoriche nel modello di Thomas Gordon, prima allievo e successivamente collaboratore di Carl Rogers, teorico della "Comunicazione Efficace", egli offre un metodo di lavoro finalizzato alla creazione e al mantenimento di relazioni efficaci e alla riduzione dei conflitti. Nell'ascolto attivo, ogni senso è

coinvolto, inclusi la sensibilità e l'intuizione, tanto da essere definito il sesto senso della comunicazione. La capacità di ascoltare nei metodi educativi è importantissima, essa è lo strumento principale che deve essere utilizzato nella relazione: saper ascoltare empaticamente e saper mettere a proprio agio gli altri attraverso una comunicazione efficace, significa contribuire a creare un ambiente sicuro, in cui ciascuno può esprimersi al meglio.

Il modello operativo che Gordon propone agli insegnanti è fondato su una serie di procedure in grado di promuovere un'educazione alla pace per favorire relazioni interpersonali collaborative che, divenute abilità, possono inoltre strutturare forme di leadership democratica.

A differenza dei modelli educativi classici, Gordon sostiene che all'interno del processo educativo, l'educatore ricopre il ruolo di "facilitatore" che può agevolare la conoscenza del sé durante la fase della formazione. Nel processo di apprendimento bisogna dare una valenza importante alla relazione e non interpretare l'insegnamento unicamente come passaggio di informazioni.

Gordon ha rivolto in modo particolare la sua attenzione sulla relazione insegnante-alunno e genitore-figlio, ma anche su quella tra ragazzi stessi e tra adulti.

Nel modello di Gordon il facilitatore è colui che, attraverso l'empatia, sostiene il processo di sviluppo e di crescita della persona.

L'ascolto attivo non consiste semplicemente nel prestare attenzione, nel lasciar parlare l'altro senza interromperlo, ma nel porsi in ascolto con il cuore e con la mente, mostrandosi attenti, lanciando messaggi di accoglienza verbali e non verbali (ad esempio "ho capito" o "spiegami meglio"), ponendo domande al proprio interlocutore e riproponendo il contenuto del suo discorso con parole diverse, per cercare di capire quali sono i bisogni alla base del suo discorso, dargli la possibilità di approfondirlo e di guardarlo da più punti di vista. L'ascolto attivo è il primo passo per una vera connessione con l'altra persona.

Riepilogando possiamo riassumere che le dimensioni fondamentali dell'ascolto attivo<sup>94</sup> sono l'ascolto, l'empatia e la capacità di percepire l'esperienza soggettiva degli altri e la sua pratica comporta sia la sospensione di giudizi morali che l'immedesimazione nell'altro con la consapevolezza della propria identità personale facendo attenzione nel non cadere nella fusione con l'altro, mantenendo, perciò, la propria professionalità.

---

<sup>94</sup> Cheli E., (2005), *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi*, Franco Angeli, Milano

Con l'ascolto attivo è possibile evitare la maggior parte degli errori comunicativi che portano alla creazione di barriere e sentimenti di incomprensione tra i diversi ruoli (si pensi al rapporto tra docenti e genitori) rinforzando il sé del prossimo grazie alla fiducia e l'accettazione che si sviluppano all'interno della comunicazione.

### 3.2.2 Il Silenzio Attivo

Nella comunicazione è fondamentale anche il silenzio che non corrisponde assolutamente al “non sapere cosa dire”, ma, al contrario, è un momento che richiede capacità per delicatamente gestirlo e valorizzarlo.

Si parla di silenzio attivo, riferendosi a quel momento in cui l'interlocutore termina di parlare o fa una pausa e l'ascoltatore sceglie di proposito di non intervenire, per consentire all'altro di restare con i suoi pensieri, perché possa riflettere su quanto ha appena affermato. Di solito maggiore è lo spazio che l'ascoltatore lascia al silenzio attivo, più importante sarà la quantità di informazioni che verranno esposte dall'interlocutore. Questa circostanza si verifica perché di norma, in contesti non giudicanti e benevoli, il silenzio attivo è vissuto da chi parla come un incoraggiamento a continuare o a riflettere maggiormente su quanto detto o a chiarire più approfonditamente il proprio pensiero. L'uso del silenzio attivo va tuttavia attentamente valutato in relazione al contesto e alla persona che abbiamo di fronte. Il silenzio troppo lungo o non contestuale può essere letto come punitivo o vissuto con imbarazzo.

### 3.2.3 Il Rispecchiamento Empatico

Un'altra tecnica di ascolto che facilita il dialogo e la comprensione è il rispecchiamento empatico che può essere di grande aiuto quando la comunicazione si complica a causa di un'errata interpretazione di ciò che vuole dire l'altro, oppure quando stanno per emergere giudizi, o ci si sente non compresi. È fondamentale per un educatore non avere mai fretta di intervenire con i propri interlocutori per evitare di completare frasi, aggiustarle, stroncarle, ammutolirle erroneamente.

Abbiamo analizzato precedentemente come ascoltare è sinonimo di offrire uno spazio in cui è possibile entrare in connessione con l'altro attraverso parole, silenzi o, come vedremo in seguito, gesti.

La tecnica del rispecchiamento empatico comporta l'osservazione dell'altro, senza giudizio, fornendo all'interlocutore la possibilità di vedersi come in uno specchio.

Essa è la tecnica base dell'ascolto attivo e comprende alcune tecniche comunicative essenziali: riformulazione, delucidazione, abilità nel porre le domande, uso dei messaggi in prima persona.

La riformulazione è una tecnica comunicativa che consiste nel ridire ciò che l'altro ha appena detto utilizzando le stesse parole o in maniera più concisa con altri termini, non aggiungendo nulla di proprio al contenuto, evitando in tal modo l'interpretazione. Attraverso essa, l'operatore può ottenere l'accordo da parte della persona, la quale ha la conferma di essere stata ascoltata. Si può approfittare del momento in cui si è alla fine di un periodo per intervenire e riprendere ciò che è stato appena comunicato attraverso frasi come: "Mi sta dicendo che...", "Lei vuol dire che...", "In altre parole...", "A suo avviso perciò...", "Così, secondo lei...".

La persona, se si riconosce nella riformulazione, è sicura di essere stata ascoltata e compresa e così è portata a esprimersi ulteriormente e a collaborare e parallelamente, è anche facilitata a rimanere concentrata sul problema e su come lo vive.

Si può anche utilizzare il non verbale oltre che dal verbale per riformulare le emozioni percepite dicendo ad esempio: "Mi sembra di cogliere dal suo sguardo uno stato di preoccupazione...", "Dalle sue parole ho l'impressione di cogliere delle perplessità circa..."

Le domande aperte sono da preferire nella fase iniziale del colloquio, perché lasciano ampia possibilità di risposta, tendendo ad ampliare e approfondire la relazione e stimolano l'esposizione di opinioni e pensieri, mentre le domande chiuse, invece, sono circoscritte e costringono ad una sola risposta specifica, possono forzare una risposta, restringono e rendono più mirata la comunicazione, richiedono solo fatti oggettivi e a volte possono sembrare limitative e ostacolanti.

Un educatore deve ricordare nel momento in cui ricorre al rispecchiamento che:

- rispecchiare non è ripetere;
- rispecchiare è far emergere solo l'essenza di ciò che si è ascoltato;
- rispecchiare può aiutare a far emergere la qualità emotiva della comunicazione.

È importante durante un dialogo rispecchiare anche gli aspetti positivi: non focalizzarti solamente su emozioni o comportamenti "disturbanti", ma dare rilevanza anche ai cambiamenti positivi o le emozioni di gioia.

### 3.2.4 I MESSAGGI IO

Il messaggio io è una tecnica di comunicazione efficace sviluppata ancora da Gordon e citata per la prima volta in un suo scritto del 1970, in cui spiegava il metodo per aiutare i genitori a comunicare con i figli. Viene anche definita "tecnica del confronto" e può essere tradotta come tecnica del parlare in prima persona

La tecnica del “messaggio io” consiste nel comunicare all’altro come ci si sente in una determinata circostanza e in che modo il suo comportamento ci causa un problema o ci fa star male. Una frase come “Io mi sento triste quando non mi ascolti, perché mi sento ignorato e vorrei che tu mi considerassi di più” porterà sicuramente ad un risultato migliore che se usassimo la tecnica del “tu”: “E’ colpa tua, perché tu non mi ascolti e io mi sento ignorato. Sei un egoista”. Se nell’ultimo caso l’interlocutore potrebbe infatti offendersi o arrabbiarsi, quindi attivare un atteggiamento difensivo o, peggio, di contro-attacco, nel primo caso si otterranno sicuramente risultati maggiormente positivi.

Nel libro “Insegnanti Efficaci”<sup>95</sup> Thomas Gordon elenca le 12 barriere alla comunicazione che costituiscono il “linguaggio del rifiuto” e impediscono una vera connessione con l’altro. Si tratta di atteggiamenti che mettiamo spesso in atto, ma che caratterizzano il non ascolto, che generano allontanamento e chiusura e interferiscono negativamente con la comunicazione e che quindi vanno evitate il più possibile:

1. Essere imperativi/Ordinare/Esigere;
2. Avvertire/Minacciare;
3. Fare la morale/Fare la predica;
4. Dare soluzioni già pronte o consigli non richiesti;
5. Cercare di persuadere con argomentazioni logiche;
6. Complimentarsi o elogiare immeritatamente;
7. Giudicare/Criticare;
8. Umiliare/Ridicolizzare/Prendere in giro;
9. Diagnosticare/Analizzare i comportamenti altrui;
10. Consolare/Minimizzare;
11. Cambiare argomento/Fare sarcasmo;
12. Inquisire/Interrogare/Mettere in dubbio.

L’applicazione del modello di Gordon ha offerto un contributo fondamentale per la risoluzione costruttiva dei conflitti senza ricorrere a metodi coercitivi o di sottomissione, adottando uno stile democratico.

Il messaggio io si basa sul dichiarare i propri sentimenti rispetto a ciò che crea disagio, ma anche nell’esplicitare i nostri desideri e alle nostre aspettative, senza alcuna valutazione della persona che compie l’azione (contrariamente al messaggio tu), ma la semplice informazione rispetto agli effetti di un comportamento e dei sentimenti, delle emozioni e delle reazioni che provoca in noi.

---

<sup>95</sup> Gordon T., Burch N., (1974), T.E.T., Teacher Effectiveness Training, Crown Publishing Group, New York

Questa tecnica veniva chiamata anche frase ternaria proprio perché si compone di tre parti:

1. descrizione del comportamento che crea problemi senza esprimere giudizi (“quando tu...”);
2. descrizione dell’effetto concreto che provoca il comportamento (“succede che...”)
3. descrizione degli effetti soggettivi del problema (“io...”)

Questi vengono anche detti messaggi di responsabilità, perché esprimendosi in questo modo, ci si assume la responsabilità delle proprie sensazioni, dei propri pensieri ed emozioni, senza colpevolizzare gli altri di come ti fanno sentire.

Questa modalità comunicativa, scarica solo la giusta parte di responsabilità sugli altri, però provoca una maggiore collaborazione rispetto ad altri modi di esprimersi generando più disponibilità e collaborazione.

### 3.3. La Comunicazione Non Verbale

La comunicazione non verbale è la trasmissione di informazioni tramite canali visivi, uditivi e tattili senza l'uso di parole, ma attraverso i movimenti del corpo, la gestione della distanza (prossemica), i gesti e l'espressione del volto (mimica).

La psicologia sociale mostra come la semantica (significato delle parole), il contesto e i processi di attribuzione (cause - effetto) giochino un ruolo fondamentale nelle interpretazioni delle espressioni non verbali<sup>96</sup>.

La comunicazione non verbale include un processo di codifica e decodifica che può essere consapevole e inconsapevole mediante il quale il corpo "parla" e possiede un suo linguaggio specifico: trasmette significati per mezzo dei gesti.

"Il sistema cinesico comprende tutti gli atti comunicativi espressi dai movimenti del corpo, del volto e degli occhi"<sup>97</sup> :

- La mimica facciale: il volto rappresenta la parte del corpo che attira maggiormente l'attenzione dell'interlocutore, esso manifesta le emozioni, gli stati mentali e gli atteggiamenti interpersonali anche attraverso espressioni facciali che sfuggono al controllo come ad esempio l'arrossire, l'impallidire ecc.
- Lo sguardo: è un segnale verbale molto potente e ha un ruolo fondamentale nei rapporti interpersonali. La durata dello sguardo può comunicare seduzione, innamoramento, sfida... e al tempo stesso interessamento quando è diretto verso il volto di chi parla o al contrario

---

<sup>96</sup> Fanelli E., (2012), I poteri segreti della comunicazione empatica, Macro, Cesena

<sup>97</sup> Terenghi, E. (2014). Approccio cuorporeomenteale della didattica multisensoriale – A scuola con il metodo Terenghi, Franco Angeli, Milano

imbarazzo se è verso il basso. Attraverso di esso, infine, si possono anche mandare segnali di complicità, ad esempio, con un occholino o di sfida, ad esempio, utilizzando lo sguardo con occhiate di traverso.

- I gesti: la gestualità delle mani, della testa o dei piedi possono produrre diversi gesti che si distinguono in iconici quando accompagnano l'azione del parlare e vengono usati per illustrare e precisare il discorso, deittici rappresentati dai movimenti compiuti con l'indice per indicare qualcosa e motori usati in situazioni tensione come ad esempio battere il piede.
- La postura: si riferisce alla posizione del corpo in determinate circostanze per trasmettere atteggiamenti interpersonali ed emozioni; essa è condizionata dalle convenzioni e dal contesto sociali.
- La prossemica ovvero l'uso dello spazio e delle distanze tra le persone, all'interno di una comunicazione. La nostra cultura tende a suddividere lo spazio che ci circonda in quattro zone principali<sup>98</sup> :
  1. Zona intima (da 0 a 50 cm): rappresenta la distanza delle relazioni intime, essa permette di toccarsi, sentire l'odore e parlare sottovoce. Una persona che si intromette in questa zona senza consenso viene percepita come un'invasione che provoca disagio.
  2. Zona personale (da 50 cm ad 1 metro): in questa zona si svolgono le comunicazioni informali. Il volume della voce può essere basso e la distanza è comunque sufficientemente limitata da consentire di toccare e cogliere nel dettaglio espressioni e movimenti degli interlocutori.
  3. Zona sociale (da 1 metro a 3/4 metri): è la distanza delle interazioni meno personali e viene usata per i rapporti professionali.
  4. Zona pubblica (oltre i 4 metri): rappresenta la distanza mantenuta in situazioni pubbliche come manifestazioni, concerti...

### 3.4 L'insegnante ricercatore e la ricerca azione<sup>99</sup>

Un insegnante inclusivo è un docente che fa ricerca mentre lavora e riflette in maniera analitica sui problemi, osserva in maniera sistematica e riesce a giungere a delle conclusioni dopo aver raccolto dati e dopo averli attentamente studiati.

Fare ricerca aggiunge valore al lavoro perché aiuta a formalizzare la quotidianità, insegnando a condividere le esperienze personali abbandonando quello stato di isolamento in cui spesso si trovano

---

<sup>98</sup> Cavallotto A., Fiorentino M. (2013). Comunicazione e tecniche relazionali, Athena in collaborazione con e-formazione, Roma

<sup>99</sup> De Rossi M., (2018), Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche, Carocci, Roma

i docenti e ipotizzando percorsi che, attraverso l'interrogazione sull' operato, conducono alla soluzione dei problemi e al miglioramento professionale.

Sono state individuate quattro attività richieste all'insegnante che vuole accostarsi alla ricerca:

- **Riflessione:** è fondamentale riflettere e registrare le esperienze utilizzando come strumento il diario che può essere privato o condiviso con i propri colleghi per alimentare un confronto.
- **Conoscenza:** un docente deve cercare allargare la propria competenza attraverso la letteratura e beneficiare di materiali che possano essere di ausilio per implementare il proprio bagaglio culturale.
- **Collegialità:** gli insegnanti hanno bisogno di momenti di confronto con altri che vivono le stesse esperienze per sviluppare le relazioni collegiali attraverso un costante confronto.
- **Investigazione:** è necessario un impegno in prima persona nell'attività di ricerca ponendosi continuamente domande che stimolino la ricerca e il problem solving.

Secondo Lucia Lumbelli<sup>100</sup> lo scollamento che ancora oggi esiste fra il mondo della pratica e il mondo della ricerca è un fenomeno storico ricollegabile al “carattere estrinseco, astratto, artificioso dei discorsi e delle proposte del secondo nei confronti dei problemi incontrati e dalle soluzioni tentate dal primo”.

Il risultato di questo scollamento è stato, nel tempo, una poca scientificità dell'intervento didattico lasciato a pratiche basate solo sull'intuito o sulla trasmissione orale di saperi pratici.

La ricerca-azione si configura come possibile strumento per superare questo scollamento dal momento che in una delle sue diverse tipologie in ambito scolastico essa incoraggia gli stessi insegnanti a intraprendere la ricerca per dare risposta ai problemi che nascono all'interno della classe. Proprio per queste ragioni l'insegnante può trovare nella ricerca-azione una valida possibilità per studiare i problemi al fine di migliorare la propria pratica. In ciò ogni insegnante, grazie alla ricerca, può trasformare i problemi quotidiani in occasioni di riflessione e di crescita professionale.

La ricerca all'interno della scuola può essere di due tipi:

1. **Individuale:** quando l'insegnante focalizza una singola questione all'interno della propria classe e la affronta alla luce dei principi della ricerca-azione. In questo caso l'insegnante ricopre entrambi i ruoli (insegnante-ricercatore)

---

<sup>100</sup> Lumbelli L. (1980), La ricerca esplorativa in pedagogia. Periodico: Ricerche pedagogiche, n. 56-57, p. 61-77

2. Collaborativa: quando sono coinvolti due o più insegnanti o gruppi di insegnanti che possono essere supportati anche da ricercatori provenienti da istituzioni accademiche.

Margiotta<sup>101</sup> riorganizza e esplica come la qualità del servizio scolastico si traduce in dimensioni rappresentate da conoscenze, capacità, competenze che nello specifico sono:

- conoscenza e padronanza del sapere esperto (conoscenze teoriche), sapere insegnato (metodi che facilitano l'apprendimento) e sapere psicopedagogico (apertura al cambiamento in base all'evoluzione della sua disciplina e agli allievi);
- capacità comunicative che favoriscono l'apprendimento;
- capacità riflessiva e di autocritica;
- competenza emotiva (capacità di relazionarsi con allievi e colleghi creando climi positivi di collaborazione);
- competenza gestionale (capacità di assumere diversi ruoli nell'ambito del lavoro scolastico).

### 3.5 L'Anima-Azione

L'insegnamento inclusivo non può prescindere dall'animazione intensa come percorso all'interno di rapporti consolidati da regole ed espressi da istituzioni e organizzazioni che danno luogo a pratiche e a modelli di azione, attraverso i quali le persone possono assumere ruoli attivi ed essere riconosciute dagli altri<sup>102</sup>.

L'animazione si delinea sia:

- a) come pratica in gruppo che aiuta il singolo ad acquisire identità coniugandosi con il sentirsi parte emotivamente;
- b) come lavoro di gruppo inteso come risultante dell'impegno dei singoli in un lavoro unico, in cui ciascuno possa aver dato il suo contributo e possa riconoscersi in esso<sup>103</sup>.

Il docente inclusivo nel momento in cui progetta la sua azione animativa deve tenere presenti alcune fasi<sup>104</sup> per meglio comprendere quali sia la tecnica migliore da adottare relativamente ad alcuni fattori:

- Analisi degli scopi (cosa si propone l'azione?);
- Interpretazione dei bisogni (a quali istanze si vuole rispondere?);

---

<sup>101</sup> Margiotta U., (2002), L'insegnante di qualità. Valutazione e performance, Armando Edizioni, Roma

<sup>102</sup> De Rossi M., (2018), Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche, Carocci, Roma

<sup>103</sup> Contini M.G., (2000), Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti, Carocci, Roma

<sup>104</sup> [https://notedipastoralegiovanile.it/images/LIBRI\\_NPG/jelfs\\_tecniche.pdf](https://notedipastoralegiovanile.it/images/LIBRI_NPG/jelfs_tecniche.pdf)

- Configurazione del gruppo in azione (età, tipologia di contesto, storia delle relazioni, motivazione);
- Adattamento creativo della tecnica al clima e dal contesto di azione del gruppo (aspettative, potenzialità di partecipazione, resistenze).

Successivamente a queste fasi, il docente può passare alla parte operativa tenendo conto:

- della predisposizione di setting adeguati alla finalità dell'agire animativo (setting accogliente, materiali adeguati al tipo di attività e al n. dei partecipanti);
- la scelta di una comunicazione facilitante per favorire la socializzazione e l'abbassamento delle difese;
- elaborare una presentazione sintetica e chiara delle fasi dell'attività e/o dei compiti da sviluppare tenendo conto del gruppo (scuola dell'infanzia, secondaria, adulti);
- predisporre uno strumento per il monitoraggio e per la documentazione mediante griglie, diario di bordo, questionari.

### 3.5 Le Tecniche di Animazione Attiva

Le tecniche di animazione attiva sono molteplici e gli obiettivi educativi generali possono essere riassunti in tre dimensioni che corrispondono ad altrettante aree metodologiche:

- 1) La dimensione del Sé che corrisponde all'area della metodologia narrativo-biografica e viene utilizzata più frequentemente in gruppi di età adulta e si pone come 'laboratorio permanente', in cui vengono sviluppate abilità e competenze sempre nuove. La narrazione si basa sul presupposto dell'autonomia e si contestualizza in un'area ludica di meta-comunicazione ed interpretazione della realtà, dando la possibilità di assunzione e comprensione di punti di vista anche esterni al sé. Le componenti essenziali del metodo narrativo-autobiografico sono:
  - la componente ermeneutica grazie alla quale si può giungere all'interpretazione degli eventi;
  - la componente emancipatoria dove si acquisiscono i punti di vista altrui oltre che ai personali;
  - la componente esperienziale in cui si compiono riflessioni sull'esperienza analizzata.
- 2) La dimensione della relazionalità a cui corrisponde l'area della metodologia dell'alterità e nella quale si perseguono i seguenti obiettivi:
  - lo sviluppo di processi di conoscenza reciproca;
  - l'attuazione di procedimenti integrati di empatia (partecipazione emotiva) ed exotopia ('distanziamento' dall'altro);
  - il riconoscimento della legittimità dell'esistenza dell'altro come persona diversa da sé.

- 3) La dimensione della collettività a cui corrisponde l'area della metodologia collaborativa nella quale si prospettano azioni di collegamento tra lo sviluppo del lavoro di gruppo, il lavoro in gruppo e per il gruppo, in quanto la differenza pone fundamentalmente la questione della partecipazione e della trasformazione delle persone dal ruolo di "agenti" al ruolo di "attori"<sup>105</sup>.

Si vuole sviluppare l'area della collaboratività tenendo conto sia della dimensione affettivo-emotiva, sia della dimensione della responsabilità e della consapevolezza dei significati e del senso complessivo che si manifesta in un'attività di apprendimento di gruppo.

### 3.6 Il Gioco e la sua funzione nelle tecniche animative

L'attività ludica è considerata fondamentale per lo sviluppo emotivo, cognitivo, motorio il gioco sicuramente per il bambino, ma la sua trasversalità è di ausilio anche nella conduzione di gruppi di adulti per imparare e rafforzare le proprie capacità comunicative, per prendere coscienza delle regole sociali e per sviluppare la capacità di gestire le proprie emozioni e relazionare con la realtà esterna e con gli altri partecipanti favorendo la trasmissione di conoscenze, competenze, tecniche e abilità.

Nella letteratura pedagogica il ruolo del gioco è stato riconosciuto e valorizzato da molti autori<sup>106</sup>: Fröbel lo considerava un fattore determinante nello sviluppo del bambino e non solo come una forma di svago o divertimento, ma come strumento attraverso il quale il bambino imparava a mettersi in relazione con gli altri individui e con la realtà esterna sottolineando l'importanza della creatività che era alla base della pedagogia su cui si permeavano i suoi giardini d'infanzia.

Spencer affermò che il gioco ricopriva la funzione di consumare quelle energie che un essere evoluto come l'uomo non bruciava più nella lotta per la sopravvivenza. Il gioco è dunque funzionale a rispondere a un eccesso di energia, un surplus energetico, che deve essere scaricato in modo istintivo.

Gross interpretò il gioco come una sorta di "pre-esercizio", una preparazione cioè alla vita adulta. Con il gioco, un bisogno considerato innato, il bambino acquisisce abilità e schemi mentali man mano più complessi che risultano indispensabili per condurre una vita autonoma. Il gioco permette inoltre di far sviluppare la personalità, in particolare nelle sue dimensioni istintuali.

Freud ha studiato in particolare la connessione tra gioco e psiche del bambino. Il gioco permette di liberare le emozioni e al tempo stesso controllarle. Freud ha inoltre notato come i bambini tendano a inventare giochi che presuppongono l'identificazione in ciò che si ama o in ciò che si teme. In entrambi i casi, il bambino può esplorare una realtà emotiva, conoscerla meglio e imparare a

---

<sup>105</sup> <https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-trieste/didattica-generale-e-metodologia-del-gioco-e-dellanimazione/didattica-dellanimazione-de-rossi-completo/8512102>

<sup>106</sup> Frabboni F., (1999), Manuale di Pedagogia generale, Laterza, Bari

dominarla dando al gioco anche una funzione catartica perché permette di liberarsi da ciò che crea paura e consente di controllare la realtà esterna.

Piaget attribuisce al gioco un ruolo rilevante principalmente per ciò che concerne lo sviluppo cognitivo del bambino. La teoria dello sviluppo stadiale da egli sostenuta vede il bambino maturare grazie al superamento di una serie di tappe ed la modalità di giocare muta nella sua forma con il crescere del fanciullo passando da una prima fase in cui è peculiare il gioco di esercizio (travasare dell'acqua, battere le mani), per poi proseguire con quelli simbolici, basati sulla capacità di immaginazione del bambino, il "fare finta di" e giungere infine al gioco di regole fondamentale per la socializzazione perché presuppone il rispetto di una serie di convenzioni e norme. Il gioco, per Piaget, consente al bambino di rafforzare abilità già acquisite e al contempo di prendere consapevolezza delle sue possibilità di incidere sulla realtà esterna.

Vygotskij con la teoria della zona di sviluppo prossimale, già precedentemente esplicitata, è tra i pedagogisti che maggiormente insistono sul ruolo determinante del gioco nello sviluppo del fanciullo non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche emotivo e sociale. Il gioco è di primaria importanza anche perché è alla base della zona di sviluppo prossimale ovvero in quello sviluppo che può avvenire grazie all'intervento di altri e che colma la distanza tra lo sviluppo proprio del bambino e il suo sviluppo potenziale.

Il bambino può apprendere da chi ha più competenze e ampliare così il proprio bagaglio di conoscenze e abilità e può rispondere ai propri bisogni attribuendo nuovi significati a ciò che lo circonda.

Per Maria Montessori è fondamentale permettere al bambino di muoversi, giocare ed imparare in un ambiente adeguato, sereno e adatto alla sua età e ai suoi bisogni. Nell'asilo da lei fondato, la Casa dei bambini, tutto era infatti a misura di bambino. Secondo Montessori era prioritario consentire al bambino di rendersi progressivamente autonomo e di esercitare la propria libertà. Il bambino aveva a disposizione e poteva scegliere liberamente tra i materiali che Montessori aveva ritenuto i più adatti a offrire stimoli per attività costruttive e formative.

Caillois<sup>107</sup> individua quattro principali categorie di giochi a cui corrispondono altrettante tendenze proprie della psiche umana:

1. I giochi basati sulla competizione (come i tornei o le gare sportive);
2. I giochi costruiti sul caso, sul "tentare la sorte", (il gioco dei dadi, testa o croce, le lotterie);

---

<sup>107</sup> Caillois R., (2000), I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine, Firenze, Bompiani

3. I giochi incentrati sulla finzione e il mimetismo (i giochi di travestimento, con le bambole o più in generale tutti i giochi in cui i bambini imitano gli adulti).

4. I giochi in cui si ricerca la vertigine, ovvero la sfida del pericolo, pur nella certezza che questo sia dominabile (le giostre o l'altalena).

Per concludere, potremmo dire con Bettelheim<sup>108</sup> che l'importanza del gioco nell'educazione e nella socializzazione è stata, per molto tempo, contemporaneamente riconosciuta in teoria e negata nella pratica.

In realtà il gioco, in tutte le sue forme simboliche, drammatiche, individuali, costruttive, scientifiche, assume una valenza educativa determinante nel processo di evoluzione dall'infanzia all'età adulta

Nella seconda parte di questo elaborato verrà sviluppata la costruzione di unità di apprendimento inclusive basate sulla letteratura per l'infanzia e per la loro realizzazione sarà necessario ricorrere alle seguenti tecniche animative che saranno fondamentali per la loro realizzazione:

- TECNICHE SIMULATIVE (role playing, in basket, action maze...);
- TECNICHE DI ANALISI (case analysis, problem solving, incident...);
- TECNICHE RIFLESSIVE, DI COMUNICAZIONE E NARRAZIONE (autobiografie, storytelling, digital story telling, lettura animata);
- TECNICHE COOPERATIVE (controversia, jigsaw...);
- TECNICHE LUDICHE (comunicative, partecipative, collaborative);
- TECNICHE DI SIMULAZIONE ( role playing, drammatizzazione, analisi di caso, problem solving);
- TECNICHE COOPERATIVE (es. peer education, cooperative learning, giochi di squadra).

---

<sup>108</sup> Bettelheim B., (1989), *Gioco e educazione*, a cura di A. Bondioli, Il buffone e il re, Scandicci, La Nuova Italia

## CAPITOLO 4

### LA NARRAZIONE COME STRUMENTO MEDIATORE E FACILITATORE DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

Essendo una docente di scuola dell'infanzia, ho voluto dedicare questa parte del mio lavoro di tesi alla letteratura per i bambini per analizzare come alcuni testi possano essere un valido strumento nell'inclusione scolastica. Ci si soffermerà sulla definizione di narrazione, successivamente verrà analizzata la struttura dei campi di esperienza nella costruzione di un'unità di apprendimento inclusiva per poi focalizzare l'attenzione su alcuni libri e su eventuali attività che possano avere un forte valore inclusivo nell'educazione in età prescolare.

#### 4.1. Cos'è la narrazione

Secondo Bruner<sup>109</sup>, psicologo statunitense, la narrazione è “uno dei meccanismi psicologici più importanti, soprattutto durante il periodo dell'infanzia”. Bruner riconosce alla narrazione un'importanza fondamentale, sia a livello individuale che culturale.

Leggere o raccontare storie sono modi di interagire con il bambino ricchi di potenzialità, attraverso queste azioni si favoriscono gli scambi comunicativi, lo sviluppo del linguaggio e la crescita emotiva.

Analizzando la situazione attuale della maggior parte dei fanciulli, possiamo affermare che fin dai primi anni di vita il bambino si trova a contatto con moltissime narrazioni: fiabe, favole e storie, ma anche film, cartoni animati e fumetti; il contatto con il materiale narrativo è un'esperienza sempre più precoce per i bambini che vivono in società alfabetizzate.

La lettura di fiabe da parte dell'adulto e l'ascolto di storie narrate, infatti, rappresentano per il bambino “strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo”<sup>110</sup>.

Il ruolo del testo narrativo non si esaurisce nell'età infantile, infatti le forme narrative mutano nel tempo, passando semplici a più complesse accompagnando l'esistenza di ogni persona e ricoprendo un ruolo importante nella rielaborazione dei vissuti personali ed emotivi.

I processi di comprensione e di produzione di testi vedono coinvolte molteplici funzioni, come il linguaggio, la memoria e la conoscenza. Per questo motivo, si parla di un'area di indagine ampia,

---

<sup>109</sup> Bruner J., (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma, p. 68.

<sup>110</sup> Levorato, M. C., (1988) *Racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, Bologna, p. 26.

perché “rappresenta un punto di incontro di ampi settori significativi per la comprensione delle funzioni psichiche”<sup>111</sup>.

Il genere narrativo si caratterizza per il forte coinvolgimento affettivo ed emotivo del lettore o dell’ascoltatore. Questo accade perché le azioni sono sempre accompagnate dalla descrizione dei vissuti del protagonista con il quale ci si identifica.

Attraverso la narrativa si conoscono emozioni sia “mentali” come la curiosità, il divertimento o la suspense, che “calde” come la gioia e la paura che nascono dal nostro coinvolgimento con le sensazioni e i punti di vista dei personaggi<sup>112</sup>.

L’esperienza emozionale contribuisce alla spontanea ricerca di storie e narrazioni già nei piccoli, grazie al desiderio di provare sensazioni che attraverso le vicende dei personaggi possano appagare il bisogno di sperimentare le varie emozioni.

Grazie all’uso della narrazione, il bambino sperimenta sé stesso, le sue paure, il suo bisogno di affermazione e giustizia che si riflettono nell’apparato letterario costituito, nella maggior parte dei casi, con una struttura ben precisa.



Figura 9 la struttura della fiaba

Secondo Bruner, la narrazione è uno degli strumenti più preziosi a livello culturale poiché, attraverso i racconti si apprendono le principali regole sociali e attraverso l’identificazione con i personaggi si proiettano emozioni e vissuti. Di fatto “i personaggi della narrazione sono dei tipi esemplari di identità. Ognuno di essi rappresenta un tipo di individuo, una soggettività peculiare”<sup>113</sup>.

I testi narrativi che verranno analizzati raccontano azioni umane in sequenze ordinate temporalmente e connesse tra loro, nei quali il protagonista, o i protagonisti, avranno qualità umanizzate e si

<sup>111</sup> Levorato, M. C., (1988) Racconti, storie, narrazioni, Il Mulino, Bologna, p. 24.

<sup>112</sup> Levorato, M. C., (2000), Le emozioni della lettura, Il Mulino, Bologna, p. 38.

<sup>113</sup> Levorato, M. C., (2000), Le emozioni della lettura, Il Mulino, Bologna, p. 73

esprimeranno attraverso un linguaggio semplice per rendere il testo di facile comprensione e accessibile a tutti.

Ogni personaggio, presentato e analizzato attraverso le sue particolarità, creerà nell'ascoltatore un processo di identificazione che determina "una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare sé stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà"<sup>114</sup>.

Da non tralasciare, in termini didattici, è l'importante aiuto che svolge la letteratura per l'infanzia nell'approccio con la lingua scritta, infatti, grazie al testo narrativo e ai libri di storie, il bambino impara i termini, le regole e le caratteristiche della lingua scritta già molto prima dell'ingresso nella scuola. Gli studi sui bambini di età prescolare, infatti, hanno ampiamente sottolineato come la narrazione costituisca una strada privilegiata affinché il bambino possa entrare precocemente a contatto con la lingua scritta "e ricavarne insieme piacere e competenza"<sup>115</sup>

L'avvicinamento dei piccoli al mondo della lettura di immagini, porta ad un avvicinamento alla scrittura e alla lettura vera e propria. La lettura dei disegni anticipa la lettura delle parole, stimolando una motivazione futura alla lettura.

I bambini sono attratti dalle parole, dalla loro musicalità e del ritmo con cui sono scandite, si impegnano per capire i loro significati, si meravigliano per la loro novità e originalità e associano ad ognuna di esse delle immagini che le stesse evocano.

Come afferma Cardarelo, il momento della lettura per i bambini è un "momento magico"<sup>116</sup>, si colloca in un momento libero, rilassante in cui l'adulto è a disposizione del bambino e si dedica completamente a lui, lasciando spazio ad una comunicazione stimolante, emozionante e complice tra bambini e con l'adulto stesso.

La lettura ad alta voce da parte dell'adulto ha inoltre risvolti importanti per lo sviluppo della personalità del bambino, sul piano emotivo, cognitivo, linguistico e culturale. Per quanto riguarda il punto di vista emotivo, la lettura di una storia consente al bambino di esplorare le sue emozioni sotto la guida dell'adulto, che può aiutarlo assicurandolo e fornendogli spiegazioni.

---

<sup>114</sup> Catarsi E., (a cura di), (2001) *Letture e narrazione all'asilo nido*, Junior, Bergamo, p. 48

<sup>115</sup> Catarsi E., (1999), *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Del Cerro, Pisa, p. 157.

<sup>116</sup> Cardarelo A., (1989) *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Letture e narrazione all'asilo nido*, p. 28.

La lettura offre al bambino anche un nuovo modo di conoscere, oltre all'esperienza diretta sviluppando la fantasia e favorendo la comprensione del mondo esterno potenziando le capacità simboliche.

Come precisa Ilaria Filograsso, scrittrice e ricercatrice universitaria: “l’adulto rappresenta un modello di interazione con il testo, e dunque avvia il bambino ad una forma di interazione con esso. Il modo in cui l’adulto media il testo al bambino, costruisce un’impalcatura di abitudini verbali e di pensieri con cui affrontare il testo, che l’adulto esprime e il bambino in modo informale apprende”<sup>117</sup>

Sul piano linguistico poi, la lettura offre un importante stimolo per il linguaggio, fornendo al bambino nuove parole e la possibilità di migliorare la qualità del suo lessico.

Nella scuola dell’infanzia è privilegiata la lettura animata ad alta voce utilizzata sia per coinvolgere i bambini attivamente che per analizzare e approfondire i feedback che l’insegnante riceve dai bambini. Questo tipo di lettura permette una dilatazione o un restringimento dei tempi di lettura, permette di sviluppare determinati stimoli che i bambini sentono più vicini e soprattutto, permette di individualizzare l’esperienza della lettura per ciascun bambino, assecondando le sue esigenze.

La lettura ad alta voce consente di passare facilmente a quella dialogata, dove si punta al coinvolgimento diretto dei bambini presenti attraverso l’uso di domande e incitazioni, i bambini creano una loro storia, partendo dal testo e dalle immagini del libro, arricchendolo con esperienze personali e con interventi spontanei durante la lettura.

L’interesse del bambino verso le figure è un fenomeno naturale che si manifesta durante la lettura dovuto dal bisogno del fanciullo di concretizzare l’ascolto attraverso un’immagine reale che aiuta nella comprensione del testo; a questo proposito Lumbelli parla di “primato delle illustrazioni”, ovvero la predilezione del bambino riguardo le immagini a discapito del testo scritto, che “deve essere accettato come punto di partenza nel processo di comprensione”<sup>118</sup>.

#### 4.2 L’angolo della lettura

Il pedagogo Quinto Battista Borghi definisce: “l’angolo della lettura è uno strumento di educazione al linguaggio attraverso l’organizzazione di percorsi ricchi di stimoli e di occasioni finalizzate a mettere in contatto il bambino con il segno, inteso come mezzo che consente di nominare, ricordare, capire, ricostruire, tradurre”.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> Filograsso I., Vezio Viola T., (2012), *Oltre i confini del libro*, Armando Editore, Roma

<sup>118</sup> Lumbelli L. e Salvadori M., (1977), *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell’infanzia*, Emme, Torino, p. 191.

<sup>119</sup> Borghi Q. B., (2012), *Il laboratorio della lettura. Proposte per un laboratorio della lettura di sezione o di*

Per valorizzare l'attività di lettura occorre predisporre uno spazio accogliente, curato ed invitante, offrendo al bambino un luogo in cui sono raccolti libri presentati di copertina e non di costa. I bambini, infatti, devono vedere la copertina, la sua illustrazione e il titolo, perché questo invoglia maggiormente a prenderlo e sfogliarlo. È importante inoltre non sovraccaricare di libri lo spazio, pulirlo regolarmente e alternare i libri esposti per stimolare la curiosità.

Fondamentale è la scelta degli scaffali che devono essere bassi, sicuri e accessibili a tutti, è importante che l'angolo sia vissuto come un momento di piacere e relax per cui si possono predisporre cuscini e tappeti.

Questo angolo, oltre alla lettura guidata dall'adulto, può essere utilizzato anche liberamente dai bambini per favorire la discussione tra pari e le possibili occasioni di interazione grazie ai libri presenti.

Rappresenta anche un luogo di grande valore inclusivo in cui le diversità si annientano, per lasciare spazio alla curiosità, alla cooperazione e al confronto favoriti dal desiderio di conoscenza.

Il libro ha il potere di mettere tutti sullo stesso piano e anche nel momento in cui l'adulto assume il ruolo di lettore, leggerà CON i bambini, coinvolgendoli, e non PER i bambini. A tal proposito, Bradford Wiles, assistente professore alla Kansas State University e specializzato nello sviluppo infantile, sostiene che il coinvolgimento sia importante, poiché i bambini ascoltano e mettono in azione tutto quello che emerge dal libro, utilizzandolo successivamente nella vita reale<sup>120</sup>.

La lettura arricchita da input, domande e riflessioni, crea un clima inclusivo nel quale tutti hanno la possibilità di parlare, raccontare, esternare a proprio modo un vissuto anche attraverso modalità non verbali (sorrisi, battito di mani, espressioni del volto e posture del corpo).

#### 4.3 La progettazione

La lettura, dunque, è una vera e propria attività educativa, non solo una forma di intrattenimento e deve essere necessariamente progettata e inserita nella programmazione didattica e necessita di avere i giusti spazi e tempi all'interno delle varie proposte educative.

È importante porre attenzione sulle strategie impegnate alla base del lavoro educativo: la programmazione, la verifica, la valutazione, l'osservazione e la documentazione devono essere chiare nell'affrontare il lavoro quotidiano. Programmare le attività da svolgere con i piccoli, e non scegliere

---

plesso. Divisione servizi educativi, Città di Torino

<sup>120</sup> Turillazzi R., L'importanza di leggere "con" e non solo "per" i bambini, <https://libreriamo.it/libri/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini/>, ultimo accesso 17 gennaio 2022

al momento il da farsi, è fondamentale per rendere esplicita l'intenzionalità educativa, essenza dell'educazione.<sup>121</sup>

Una caratteristica peculiare della letteratura per l'infanzia è sicuramente il suo essere trasversale a tutti i campi di esperienza attraverso i quali gli insegnanti organizzano attività ed esperienze volte a promuovere le competenze. Sono suddivisi in cinque campi:

### **IMMAGINI, SUONI, COLORI**

Si riferisce alle prime esperienze artistiche per stimolare la creatività e per sviluppare il senso del bello



### **IL SÉ E L'ALTRO**

Questo campo è la prima palestra del funzionamento della vita sociale. A questa età specifica si definisce progressivamente l'identità come consapevolezza del proprio io, delle proprie emozioni, superando pian piano l'egocentrismo.

### **LA CONOSCENZA DEL MONDO**

La curiosità attiva la ricerca per capire di più e per trovare spiegazioni. I bambini, esplorando la realtà, descrivono e pongono le basi per l'elaborazione di concetti scientifici e matematici.

### **I DISCORSI E LE PAROLE**

In un ambiente linguistico stimolante, i bambini interagiscono, dialogano, comunicano, acquistano fiducia nelle proprie capacità espressive verso lo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

### **IL CORPO E IL MOVIMENTO**

I bambini prendono pian piano coscienza del proprio corpo come strumento per conoscere il mondo.

Anche nella scuola dell'infanzia, come negli altri ordini di scuola, la progettazione avviene attraverso Unità di Apprendimento (UdA) che sono un'occasione didattica significativa per gli allievi, in cui il sapere non è limitato alla sola trasmissione di conoscenze e abilità disciplinari, ma tende alla formazione integrale della persona, sviluppando competenze (trasversali e disciplinari) e favorendo lo sviluppo delle disposizioni della mente attraverso l'utilizzo di una didattica laboratoriale.

L'UdA pone l'alunno al centro dell'azione didattica e, richiedendo la sua partecipazione attiva, in modo individuale e in gruppo, favorisce la costruzione personale delle conoscenze; inoltre, ricorrendo ad attività e strumenti diversificati, anche innovativi e tecnologici, consente la personalizzazione dell'apprendimento. Nella realizzazione concreta di una UdA si richiede una continua attenzione ai processi di apprendimento degli alunni e una notevole flessibilità per riadattare il percorso in itinere

<sup>121</sup> De Rossi M., Restiglian E., (2013), Narrazione e documentazione narrativa. Percorsi per la prima infanzia, p. 35-49, Carocci, Roma

in base alle risposte degli allievi e alle opportunità di approfondimento e/o ampliamento che si potrebbero presentare.

Le Unità di apprendimento sono proposte interdisciplinari, caratterizzate dalla condivisione di un prodotto finale realizzato con l'apporto di diverse discipline o campi di esperienza. Partendo dal presupposto che la progettazione degli interventi didattici su un gruppo classe dovrebbe fondarsi sulla condivisione di valori e di competenze da far acquisire ai bambini / ragazzi, nella fase di pianificazione collegiale si possono individuare situazioni di compito che consentono a più docenti, con le loro specificità disciplinari, di concorrere al raggiungimento di una meta comune.



Gruppo di lavoro Riforma - Università di Bergamo

*Figura 10 Struttura dell'Unità di Apprendimento*

#### 4.4 Esempio di un'Unità di Apprendimento

<b>UNITA' DI APPRENDIMENTO</b>	
<b>Titolo</b>	<b>TUTTI DIVERSI, TUTTI UGUALI!</b>
<b>Prodotti</b>	La seguente unità di apprendimento prevede la creazione, sia individuale che di gruppo, di prodotti grafici e pittorici a seguito di stimoli ricevuti dalla lettura e rielaborazione di testi con tematiche inclusive
<b>Competenze chiave</b>	<b>Evidenze osservabili</b>
COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE	Il bambino è in grado di esprimersi mediante l'utilizzo della lingua italiana, comprendendo sia semplici parole che discorsi più complessi. Dimostra inoltre di essere capace di esprimere e comunicare argomentazioni attraverso un linguaggio verbale adatto alla sua età.
COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E IMPARARE AD IMPARARE	Lo studente dimostra di essere in grado di porre domande attinenti all'argomento trattato. Inoltre, è capace di adottare ed adeguare il proprio comportamento al fine di affrontare i cambiamenti e gli ostacoli che possono insorgere nel corso dell'apprendimento. Infine, esprime attivamente il proprio desiderio di applicare quanto ha appreso.

<p>COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA</p>	<p>Lo studente collabora attivamente con i propri compagni sia nei momenti ludici che in quelli didattici.</p> <p>Dimostra, inoltre, di essere in grado di mantenere comportamenti rispettosi verso i pari oltre che verso sé stesso. L'alunno risulta essere capace di riconoscere ed esprimere sia le proprie emozioni che quelle altrui.</p>
<p><b>Abilità</b></p> <p><i>Manifestare il senso di appartenenza: riconoscere i compagni, le maestre, gli spazi, i materiali, i contesti, i ruoli.</i></p>	<p><b>Conoscenze</b></p> <p><i>Regole fondamentali della convivenza nei gruppi di appartenenza</i></p>
<p>COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essere in grado di ascoltare e comprendere i discorsi degli altri compagni</li> <li>• Essere in grado di formulare frasi la cui complessità deve risultare in linea con l'età anagrafica</li> <li>• Essere in grado di interagire attivamente ad una discussione ponendo domande ed esprimendo le proprie idee</li> </ul>	<p>COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementi lessicali idonei all'età anagrafica del bambino</li> <li>• Vocaboli della lingua italiana adeguati sia al contesto che all'età anagrafica</li> </ul>
<p>COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA</p>	<p>COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sviluppare la propria autonomia, diminuendo gradualmente la propria dipendenza dalla figura adulta</li> <li>• Portare a termine le consegne assegnate senza ricorrere, o comunque cercando di ricorrervi solo in casi estremi, all'aiuto dell'adulto</li> <li>• Partecipare attivamente alle attività didattiche proposte, stimolando ed apportando il proprio contributo personale alle discussioni collettive</li> <li>• Dimostrare capacità collaborative nei confronti dei propri compagni</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Norme che regolano la convivenza in gruppo nonché la vita all'interno della classe</li> <li>• Norme che regolano lo svolgimento di attività all'interno della classe</li> </ul>
<p>COMPETENZE PERSONALI E SOCIALI E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essere in grado di formulare domande pertinenti alle attività svolte</li> <li>• Individuare raccordi pertinenti tra le proprie esperienze personali e quanto viene trattato durante le attività didattiche</li> <li>• Capacità di risoluzione dei problemi che possono verificarsi sia nel contesto scolastico che in quello familiare</li> </ul>	<p>COMPETENZE PERSONALI E SOCIALI E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorizzare le informazioni ricevute mediante l'utilizzo di diverse strategie</li> <li>• Ascoltare attivamente le informazioni ricevute ed essere in grado di richiamarle alla memoria quando necessario</li> </ul>
<p><b>Destinatari</b></p>	<p>Bambini della sezione (3, 4, 5 anni)</p>
<p><b>Prerequisiti</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curiosità per le attività proposte;</li> <li>- Capacità di ascoltare i propri compagni;</li> </ul>
	<p><b>Fase 1.</b> <i>Il sé e l'altro</i></p>

<p><b>Fasi di applicazione nei vari campi di esperienza</b></p>	<p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica, il salone ed il giardino</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> l'intera giornata scolastica</p> <p>L'insegnante stimola e incoraggia atteggiamenti empatici e di amicizia tra i compagni aventi pari età o diversa età.</p> <p><b>Fase 2.</b></p> <p><i>Il sé e l'altro</i></p> <p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica, il salone ed il giardino</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> l'intera giornata scolastica</p> <p>L'insegnante stimola ed incoraggia atteggiamenti di aiuto e sostegno reciproco tra i compagni aventi pari o diversa età.</p> <p><b>Fase 3.</b></p> <p><i>I discorsi e le parole- Immagini, suoni e colori</i></p> <p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> 8 laboratori</p> <p>Lettura animata di libri a tematica inclusiva: “Barnabus”, “La cosa più importante”, “Elmer, l'elefantino variopinto”, “Nel Paese delle Pulcette”, “Cosa c'è nella tua valigia?”, “Una storia molto in ritardo”, “ Il Pentolino di Antonino”, “Gli Smei e gli Smufi”.</p> <p>A seguire i docenti svilupperanno una discussione collettiva su quanto vissuto dai bambini, i quali saranno chiamati ad apportare il proprio contributo personale alla discussione in atto attraverso semplici riflessioni e commenti personali, che devono ovviamente risultare pertinenti all'argomento trattato.</p> <p><b>Fase 4.</b></p> <p><i>I discorsi e le parole</i></p> <p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> 30 minuti per lettura</p> <p>All'inizio della lezione l'insegnante domanderà ai bambini di spiegare brevemente quanto sia stato fatto nel corso delle lezioni precedenti in cui si è ascoltata la lettura e strutturata l'attività di rielaborazione attinente.</p> <p>Così facendo agli studenti viene richiesto non solo di richiamare alla memoria le informazioni ricevute in un primo momento, ma anche di elaborarle verbalmente mediante l'utilizzo dei vocaboli a loro conosciuti.</p> <p><b>Fase 5.</b></p> <p><i>Il sé e l'altro-Immagini, suoni e colori</i></p>
---	--

**Luogo previsto per l'attività:** aula scolastica e salone

**Tempi previsti per l'attività:** 1 ora

I bambini verranno divisi in piccoli gruppi parteciperanno alle attività plastiche e pittoriche proposte dalle insegnanti: costruzione di personaggi, cartelloni, creazione di costumi per la drammatizzazione.

**Fase 6.**

*Il sé e l'altro- Immagini, suoni e colori*

**Luogo previsto per l'attività:** aula scolastica e salone

**Tempi previsti per l'attività:** 1 ora

**Fase 7.**

*Il sé e l'altro- La conoscenza del mondo*

**Luoghi previsti per l'attività:** aula scolastica e salone

**Tempi previsti per l'attività:** 1 ora

Si propongono attività di drammatizzazione per rielaborare attraverso dei giochi di ruolo le avventure dei protagonisti delle letture proposte.

**Fase 8.**

*I discorsi e le parole*

**Luoghi previsti per l'attività:**

**Tempi previsti per l'attività:**

Verrà proposta ai bambini la lettura delle storie a cui faranno seguito brevi riflessioni. Per far meglio comprendere il concetto di diversità si proporranno attività collaborative che abbiano la finalità della creazione di un prodotto comune.

**Fase 9.**

*Immagini, suoni e colori- I discorsi e le parole*

**Luogo previsto per l'attività:** aula scolastica

**Tempi previsti per l'attività:** 1 ora

Creazione con i bambini delle sequenze grafiche delle letture attraverso diverse tecniche anche multimediali per riprodurre i momenti principali della storia.

**Fase 10.**

*I discorsi e le parole- Immagini, suoni e colori*

**Luogo previsto per l'attività:** aula scolastica

**Tempi previsti per l'attività:** 1 ora

	<p>I bambini di cinque anni esporranno ai loro compagni più piccoli quanto è stato sintetizzato precedente in forma grafica attraverso una lezione utilizzando la tecnica della classe capovolta.</p> <p><b>Fase 11.</b>  <b><i>Immagini, suoni e colori, il sé e l'altro, i discorsi e le parole</i></b></p> <p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> 1 ora</p> <p>Gli studenti divisi in due gruppi eterogenei svilupperanno grazie a tecniche partecipative e collaborative soluzioni ad alcune problematiche poste dalle insegnanti attraverso un prodotto grafico.</p> <p><b>Fase 12.</b>  <b><i>I discorsi e le parole</i></b></p> <p><b>Luogo previsto per l'attività:</b> aula scolastica</p> <p><b>Tempi previsti per l'attività:</b> 30 minuti</p> <p>Visione finale del lavoro e feedback dei bambini sull'attività svolta.</p> <p><b>Fase 13.</b>  <b><i>Il sé e l'altro</i></b></p> <p><b>Presentazione della situazione problema</b></p> <p>L'insegnante chiederà ai bambini della classe quali siano le differenze osservabili tra di loro e li stimolerà a riflettere sulle potenzialità insite nella loro diversità.</p> <p>Infine, gli studenti, con l'aiuto dell'insegnante, realizzeranno un cartellone di gruppo a tema.</p>
<b>Tempi</b>	La durata prevista per la seguente unità di apprendimento è tutto l'anno scolastico.
<b>Esperienze attivate o da attivare nelle varie discipline</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esperienze pregresse dei bambini;</li> <li>- Vissuti, sia scolastici che personali, dei bambini;</li> </ul>

<b>Metodologia</b>	<p>L' unità di apprendimento prevede l'utilizzo di diverse metodologie che varieranno in base all'età dei discenti coinvolti nelle diverse fasi del progetto.</p> <p>Particolare importanza verrà riservata all'illustrazione mediante disegni delle letture che saranno effettuate in classe. Inoltre, sono previsti momenti di riflessione condivisa su quanto verrà letto in classe.</p>
<b>Risorse umane</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● interne</li> <li>● esterne</li> </ul>	<p>Docenti / personale ATA / esperti esterni</p>
<b>Strumenti</b>	<p>L' unità di apprendimento prevede l'utilizzo di video, immagini e libri da parte dell'insegnante.</p> <p>In sintesi, i materiali utilizzati dal docente sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- libri scelti appositamente per le attività;</li> <li>- video scelti per potenziare le attività proposte</li> </ul> <p>I materiali che saranno utilizzati nel corso dell'attività sono i seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fogli bianchi, colorati, cartelloni;</li> <li>- materiali di recupero;</li> <li>- materiale di psicomotricità per la costruzione di percorsi;</li> <li>- pennarelli, tempere, acquerelli con cui disegnare;</li> <li>- computer, macchina fotografica</li> </ul>
<b>Valutazione</b>	<p>Nel corso dell'unità di apprendimento sono previsti momenti di autovalutazione da parte dei bambini e momenti in cui potranno esprimere i propri pensieri rispetto all'attività svolta.</p> <p>Osservazione in itinere e al termine dell'attività.</p> <p>Creazioni di check list da compilare per valutare la partecipazione, il clima instaurato all'interno della sezione e le competenze cooperative richieste</p>

**CONSEGNA AGLI STUDENTI**

**Titolo UdA: TUTTI DIVERSI, TUTTI UGUALI!****Che cosa si richiede ai bambini:**

**riflettere attivamente su quanto viene proposto dall'insegnante, apportando il proprio contributo personale alla discussione collettiva e partecipando alle attività proposte.**

**In che modo (singoli, gruppi, etc.):**

**i bambini lavoreranno divisi per sezione, all'interno della quale alcune fasi vedranno la partecipazione di tutti i bambini, altre invece unicamente degli alunni cinquenni.**

**Quali prodotti:**

**Cartellonistica e produzione grafica sia individuale e collettiva.**

**Che senso ha (a cosa serve, per quali apprendimenti):**

**Lo scopo principale dell'unità di apprendimento proposta è l'introduzione del concetto di 'inclusione' all'interno della sfera di conoscenze del bambino.**

**Tempi: l'intero anno scolastico****Risorse (strumenti, consulenze, opportunità...):**

**L'unità di apprendimento prevede l'utilizzo di libri di lettura scelti dall'insegnante, video, l'utilizzo del PC e della televisione ed immagini.**

**Criteri di valutazione: osservazione sia in itinere che al termine dell'unità di apprendimento.**

**PIANO DI LAVORO UDA****UNITÀ DI APPRENDIMENTO:**

Coordinatore: nome del docente responsabile dell'UdA

Collaboratori: nomi delle persone coinvolte nel progetto (docenti, personale ATA, eventuale personale esperto esterno)

**4.5 Gli elementi inclusivi di un'Unità di Apprendimento**

L'unità di apprendimento proposta, presenta sinteticamente alcuni spunti di contenuti, metodologie e strategie che possono favorire un progetto di tipo inclusivo.

Volendo definire alcuni degli aspetti fondamentali che deve possedere un'UdA con queste finalità è fondamentale che trasversalmente tutte le parti che la coinvolgono abbiano come costante un processo di miglioramento, sviluppando attività che siano finalizzate ad un'educazione che rispetti le esigenze di tutti attraverso lo sfruttamento di tutte le risorse esistenti con particolare attenzione a quelle umane.

Infatti, è importante che tutto il team dei docenti e i collaboratori sia interni che eventualmente esterni, posseggano una formazione che faciliti la conoscenza di strumenti didattici e metodologici volti alla lettura dei bisogni di tutti e di ciascuno.

Secondo Tarabusi<sup>122</sup>, le linee di azione attraverso cui costruire una didattica realmente inclusiva sono:

- sviluppare un clima positivo in classe;
- costruire percorsi di apprendimento partecipati;
- partire dalle abilità e conoscenze pregresse degli studenti;
- attivare interventi didattici personalizzati;
- potenziare le attività di laboratorio;
- sviluppare negli studenti competenze metacognitive.

Per verificare se un'UdA possieda le caratteristiche necessarie per definirsi inclusiva, deve includere le linee guida citate e al tempo stesso utilizzare metodologie innovative che superino la lezione frontale e facilitino l'apprendimento attraverso diversi canali di conoscenza e il dialogo.

Infine, per sviluppare un'UdA efficace è importante che le lezioni siano strutturate seguendo alcuni step che, generalizzando, possiamo riassumere in questi punti fondamentali:

- iniziare le attività con la sintesi delle precedenti lezioni coinvolgendo tutti attraverso domande flash;
- utilizzare tecniche come il brainstorming per fissare graficamente le informazioni;
- utilizzare varie tecniche per favorire le diverse abilità degli studenti;
- riprendere più volte i concetti attraverso domande che abbiano la funzione di feedback per l'insegnante;
- prediligere strategie di apprendimento cooperativo per favorire l'interazione tra tutti i compagni;
- utilizzare una didattica laboratoriale per creare prodotti che favoriscano la conoscenza attraverso l'esperienza diretta.

Questo elaborato si pone come finalità la presentazione dello sviluppo di un'Unità di Apprendimento inclusiva che utilizzi come strumento alcuni testi di narrazione per l'infanzia. Di seguito verranno illustrate le varie tipologie di libri rivolti all'età prescolare e il ruolo che ricopre l'adulto nella conduzione di un laboratorio di lettura.

---

<sup>122</sup>Tarabusi M., (2013), I piani di inclusione BES. I piani personalizzati e il piano annuale, Spaggiari, Parma

## 4.6 Tipologie di libro

### 4.6.1 Il libro gioco

Il libro gioco è un libro con cui si può interagire, un vero e proprio giocattolo da toccare e manipolare, fanno parte di questa categoria i libri a tre dimensioni, spesso arricchiti di stimoli tattili o uditivi che coniugano il piacere della lettura con quello della vista e il tatto. Possono avere forme classiche o diversificate, i materiali di cui sono composti sono molteplici come plastica, stoffa, cartone e possono essere interattivi.

È dunque difficile definirli sotto un unico aspetto, Gostoli a riguardo scrive: “discutere sulla dominanza dei libri gioco, è come parlare dell'uovo e della gallina”<sup>123</sup>.

Questa tipologia di libri è adatta a bambini molto piccoli e ha come scopo quello di far esplorare l'oggetto al bambino per farglielo comprendere, portandolo così alla lettura delle immagini prima e alla scoperta della funzione comunicativa del libro e alla lettura delle sue parole poi, facendo in modo che il bambino acquisisca il gusto di leggere.

I libri gioco, quindi, sono ottimi per questo scopo, poiché oltre ad essere libri, possiedono anche le caratteristiche del gioco attribuisce loro due funzioni principali:

1. la prima funzione è quella di favorire la capacità esplorativa;
2. la seconda funzione è il piacere generato nel momento in cui il bambino comprende come padroneggiare e ad usare nel modo corretto il libro gioco, ripetendone l'azione per consolidarla.

Petter parla del libro gioco affermando che ha una “doppia valenza: permette un'attività di scoperta, quando lo si sfoglia per la prima volta, ma permette poi anche la conferma e l'esercizio di abilità acquisite” e conclude poi dicendo che questo è dunque “uno strumento che il bambino usa e riusa volentieri, senza esservi costretto, traendone piacere”<sup>124</sup>.

Questo tipo di libro aiuta il bambino a sviluppare diversi ambiti del suo sapere; in primo luogo, favorisce lo sviluppo percettivo, grazie all'uso di materiali diversi all'interno di esso.

I libri meno complessi sono chiamati lift the flap, che si traduce in “alza e scopri”, in questi libri sono presenti degli inserti che una volta sollevati, mostrano alcune parti salienti della narrazione.

---

<sup>123</sup> Gostoli R., (1990), *Bambini a Librolandia. Il cammino del libro gioco dalle origini ai giorni nostri*, Sfogliolibro, 6, p.53-56

<sup>124</sup> Petter G., (1990), *Libri-gioco: aspetti e problemi psicologici*, Andersen, 62, p. 30-33

Un'altra tipologia è rappresentata dai libri pop-up, invece, ovvero libri tridimensionali dove, sollevando la pagina, si creano strutture tridimensionali che quando il libro viene chiuso si ripiegano su sé stesse.

Altra categoria è quella dei libri peep-show, adatta ai bimbi più piccoli, questa tipologia di libri gioco si presenta all'esterno come un libro normale per dimensioni e forma, ma di diverso possiede la caratteristica di un foro presente in ogni pagina e che in ogni pagina simboleggerà elementi diversi<sup>125</sup>

#### 4.6.2 Gli albi illustrati

Gli albi illustrati hanno fatto il loro ingresso in Italia all'inizio degli anni Sessanta da Emme edizioni, con l'albo "Il palloncino rosso" di Iela Mari<sup>126</sup>.

Si tratta di libri formati interamente da figure, o accompagnati da testi, che possono variare da più semplici a più articolati e complessi.

Sono libri importanti, perché attraverso le loro storie, aiutano il bambino a riflettere sulla realtà e sulla sua esperienza personale. Come afferma Catarsi, l'albo illustrato "è il tesoro da cui il bambino parte per realizzare le prime astrazioni e per sviluppare le prime strutture concettuali, che saranno poi essenziali per i futuri apprendimenti"<sup>127</sup>.

L'albo illustrato ha la capacità di favorire lo sviluppo dei processi di simbolizzazione grazie alle parole, ma soprattutto alle illustrazioni che attirano e coinvolgono maggiormente i bambini in età prescolare e li guidano nella lettura e nell'interpretazione delle storie.

Le figure devono essere chiare e coerenti al testo, in modo che i bambini possano attraverso di esse comprendere il vero significato della storia che rappresentano.

Terrusi spiega che "le immagini nei libri illustrano, chiariscono le informazioni contenute nel testo, da cui sono dunque necessariamente sempre dipendenti"<sup>128</sup>.

Le parole, dunque, sono un altro aspetto molto importante di questi libri, che stringono un profondo legame con le immagini e anche quando si tratta di picturebook di sole immagini (detti anche silent book o wordless book), il legame tra il testo verbale e l'immagine è presente e viene identificato come un "rapporto attivo in absentia"<sup>129</sup>.

---

<sup>125</sup> Altavilla A., Un po' libro un po' gioco in [www.bambinopoli.it](http://www.bambinopoli.it)

<sup>126</sup> Mari I., (1967), Il palloncino rosso, Emme, Milano.

<sup>127</sup> Catarsi E., (1999), Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, p.117

<sup>128</sup> Terrusi M., (2012), Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia, turCarocci Editore, Roma, p. 114

<sup>129</sup> Ivi, p. 115

L'albo illustrato è quindi uno strumento utile ed efficace, flessibile, ma anche complesso e strutturato, “può essere considerato un ecosistema in cui si trovano da una parte gli elementi del dialogo interno al libro, parole, immagini, rimandi e strategie compositive, dall'altra si trova la presenza attiva del lettore”<sup>130</sup>.

L'album illustrato “si propone come laboratorio di sperimentazione, diventando quindi una vera e propria palestra di apprendimento che abbraccia il concetto dell'imparare a leggere nel suo significato più completo e attuale. Un work in progress che accompagna piacevolmente la crescita del bambino”<sup>131</sup>.

Nell'ultimo decennio si è diffusa sempre più una cultura dell'inclusione che accoglie e valorizza le differenze in quanto ricchezze, e che trova espressione anche attraverso la promozione di questo diritto del lettore all'accessibilità al testo.

Audiolibri, libri in braille, libri ergonomici si inseriscono in questo panorama di inclusione, per rispondere alle diverse esigenze presentate dai lettori. In questa ottica di promozione e sostegno della lettura un ruolo fondamentale è svolto dai libri in simboli legati alla Comunicazione Aumentativa Alternativa.

Come presentato precedentemente, la CAA comprende strategie, tecniche e tecnologie per agevolare la comunicazione in soggetti che faticano ad utilizzare i canali comunicativi tradizionali, soprattutto quello linguistico orale, a causa di patologie che determinano deficit cognitivi di diversa gravità.

Questo sistema di scrittura è stato adottato anche nei libri per bambini: questi libri illustrati presentano infatti un testo scritto in cui le parole sono accompagnate da figure o simboli che le rappresentano, agevolando in questo modo l'attenzione e l'ascolto da parte del bambino.

---

<sup>130</sup> Ivi, p. 116

<sup>131</sup> Campagnaro M., Dallari M., (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento, p. 62-75



Figura 11 Immagini tratte dal libro *Le parole di Bianca sono farfalle*<sup>132</sup>

L'utilizzo di questa tipologia di albi non è limitato solamente a situazioni in cui sono presenti deficit cognitivi, ma rappresenta una risorsa preziosa anche per i bambini in età prescolare che vogliono leggere in autonomia anche se non sanno ancora decodificare un testo, oppure per quelli che trovano qualche ostacolo nella lettura, o ancora per chi, adulto o bambino, sta imparando l'italiano.

#### 4.7. Il ruolo dell'adulto

Nella lettura, come in tutte le relazioni, è indispensabile la fiducia reciproca tra adulto e bambino, come scrive Eco, l'adulto che legge condivide con chi lo ascolta un patto funzionale, si tratta cioè, di una “regola fondamentale per affrontare la lettura di un testo narrativo, che implica quindi la conoscenza da parte del lettore che quella che gli viene raccontata è una storia immaginaria, senza per questo ritenere che l'autore dica una menzogna. [...] l'autore fa finta di fare un'affermazione vera. Noi accettiamo il patto funzionale e facciamo finta che quello che egli racconta sia veramente avvenuto”<sup>133</sup>.

La finzione delle storie non è esplicitata, ma grazie alle formule che vengono usate all'interno delle narrazioni (“c'era una volta”, “in un tempo lontano”, “nel regno fatato”), il bambino riesce a comprendere che la lettura si svolge in una dimensione diversa da quella della realtà attuale.

Come scrive Benelli, “l'interazione adulto-bambino è tipicamente una situazione asimmetrica in cui, da una parte, vi è un soggetto che possiede una vasta serie di conoscenze relative a oggetti, eventi, persone ecc., e conosce i modi migliori per esprimerle, dall'altra ve ne è un altro che - specie ai livelli più bassi di età - è dotato di proprie potenzialità e di capacità autonome di apprendimento, ma non è

<sup>132</sup> Lorenzoni C., Fatus S., (2016), *Le parole di Bianca sono farfalle*, Giralangolo, Torino

<sup>133</sup> Eco U., (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, RCS, Milano, p. 91-92.

ancora in possesso di quel bagaglio complesso di nozioni, regole di comportamento e di interpretazione della realtà circostante, necessario per adeguarsi ad essa e comprenderla”<sup>134</sup>.

L'adulto ricopre un ruolo importante sia nell'acquisizione del linguaggio che per quanto riguarda lo sviluppo completo della personalità del bambino.

Si comprende quanto sia essenziale che gli insegnanti posseggano competenze e conoscenze didattiche, ma nel rapporto di fiducia necessario, sono fondamentali le capacità relazionali, a questo proposito, Franta e Colasanti, evidenziano l'importanza fondamentale di questa specifica capacità, definendola con il nome di “incoraggiamento”<sup>135</sup>.

Si parla di insegnante incoraggiante quando, oltre a pianificare le attività didattiche, punta anche allo sviluppo nell'allievo di autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare competenze educative e relazionali.

L'educatore deve anche saper interagire con ogni bambino, conoscerlo e comprendere la sua unicità e specificità, in modo da poter diventare consapevole dei suoi punti di forza e dei suoi limiti. Solo così i bambini si sentiranno rispettati e coinvolti, acquisteranno sicurezza e fiducia, saranno più tranquilli e liberi di sperimentare e riusciranno ad elaborare una percezione positiva di sé stessi.

Un atteggiamento che si dimostra molto utile nelle esperienze di utilizzazione di libri con i bambini è quello della conferma che si attua sia verbalmente che attraverso la sfera non verbale con movimenti, atteggiamenti, tono della voce e sguardi dell'adulto. Anche la posizione del corpo svolge un ruolo di particolare importanza, il sedersi di fianco al bambino o il parlargli stabilendo un contatto visivo o ancora l'annuire e il sorridere, migliorano la comunicazione tra bambino e adulto e, inoltre, rassicurano e fanno sentire tranquillo il bambino che percepisce l'attenzione dell'adulto nei suoi confronti<sup>136</sup>.

La parte verbale dell'atteggiamento di conferma, invece, riguarda la comunicazione verbale e viene usata la tecnica già precedentemente citata del “rispecchiamento verbale”, dove l'adulto si limita a fare da eco e specchio al bambino. In pratica, l'educatore sottopone il bambino a una continua stimolazione, lo lascia esprimere continuamente e si limita a verbalizzare i comportamenti che il bambino mette in atto e a ripetere, riassumendolo, quanto dice.

---

<sup>134</sup> Benelli B., (1990), Il ruolo dell'adulto nella trasmissione delle conoscenze relative ad oggetti e persone, in Ugazio V., (a cura di), Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia, Milano, Angeli, p. 164

<sup>135</sup> Franta H. e Colasanti A. R., (1991), L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi, La Nuova Italia Scientifica, Roma, p. 25.

<sup>136</sup> Belati M. e Mantovani S., (1980), Conferma e rinforzo sociale nell'interazione adulto-bambino, in Ricerche pedagogiche, 55, p. 50-52.

Questo intervento “assume la fisionomia di manifestazione di attenzione”<sup>137</sup> infatti rappresenta un riscontro verbale dell'attenzione dell'ascoltatore, nei confronti di chi parla. Nella relazione adulto-bambino significa che il primo ascolta con attenzione il secondo, stimolandolo, coinvolgendolo e aiutandolo a focalizzare la sua attenzione sugli aspetti più importanti della conversazione.

Grazie alla tecnica di rispecchiamento verbale, l'adulto ha anche la possibilità di verificare se il bambino ha realmente capito ciò di cui si sta parlando e comprendere empaticamente il vissuto emotivo del bambino. Come esprime Gelati, per fare questo l'adulto deve “lasciar il minore spazio possibile alle proprie impressioni e alle proprie interpretazioni circa la verbalizzazione del soggetto e concentrarsi invece sulle sue dichiarazioni, sforzandosi di penetrare il punto di vista”<sup>138</sup>. È bene quindi capire gli stati d'animo del bambino e i sentimenti che esprime attraverso la verbalizzazione e comunicargli lo sforzo che si intraprende per comprenderlo.

L'insieme di questi atteggiamenti incoraggianti in definitiva, oltre a rassicurare i bambini, favoriscono l'instaurarsi di un clima positivo, riuscendo così a realizzare situazioni che stimolino l'acquisizione di competenze linguistiche e relazionali, da parte dei bambini.

Come analizzato nei capitoli precedenti, è fondamentale anche per quanto riguarda la lettura intesa come tecnica animativa, l'aggiornamento.

Quest'ultimo, infatti, è indispensabile per rispondere ai bisogni diversificati dei bambini e per svolgere il proprio ruolo nella consapevolezza che “l'esito di un buon aggiornamento non è semplicemente un'educatrice soddisfatta di esso, ma un'educatrice capace di trasformare la propria soddisfazione in comportamenti che favoriscono lo sviluppo complessivo dei bambini”<sup>139</sup>.

Di seguito verranno analizzati dei libri per l'infanzia, alcune tecniche animative e le strategie relazionali e comunicative possono essere di ausilio per perseguire competenze inclusive.

---

<sup>137</sup> Lumbelli L., (1982), *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna, p. 171.

<sup>138</sup> Gelati M., (1978), *Conferma e produzione verbale: una ricerca nella scuola materna*, in *Scuola e Città*, p. 361-363

<sup>139</sup> Catarsi E., Fortunati A., (2013), *Educare al nido*, Roma, Carocci, p. 85.

## 4.8 BARNABUS<sup>140</sup>

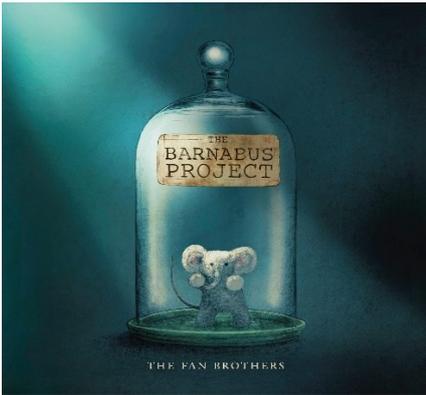


Figura 12 Copertina del libro Barnabus

Barnabus è metà topo e metà elefante e vive in un laboratorio dove si creano animaletti perfetti. Lui, però, tanto perfetto non è. Per questo l'hanno scartato e lo tengono nascosto insieme a tutti gli animaletti imperfetti proprio al di sotto del negozio degli animali perfetti.



Figura 13 Gli animaletti del laboratorio

---

<sup>140</sup> The fan brothers (Autore),(2000), Barnabus, Gallucci, Roma.

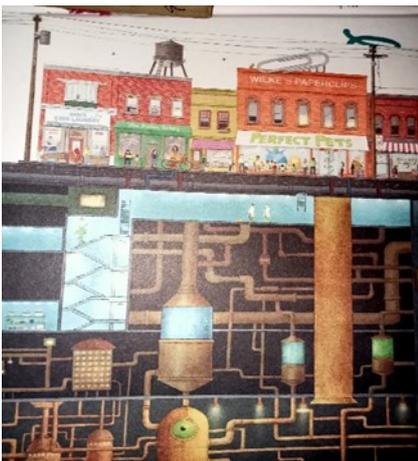


*Figura 14 Particolare della scritta SCARTO*

Barnabus è una sorta di ibrido e questo esserino fonde in sé le caratteristiche di due creature che, solitamente, vengono considerate agli antipodi e, anzi, destinate, se possibile, a evitarsi reciprocamente. In lui, per un curioso esperimento, si sono incontrate.

Le immagini lo mostrano rinchiuso nei sotterranei di un laboratorio, protetto da una campana di vetro, nascosto alla vista di tutti perché imperfetto, mal riuscito. Assieme a lui, tanti altri animalletti, considerati inutili perché particolari, non convenzionali.

Esattamente sopra al laboratorio, alla luce del sole, sta il negozio “Perfect Pets”. Il nome spiega già in modo evidente che cosa venda e anche come mai Barnabus e i suoi amici non siano esposti tra i suoi scaffali, alla vista dei clienti.



*Figura 15 Il laboratorio che sorgeva sotto il negozio degli animali perfetti*

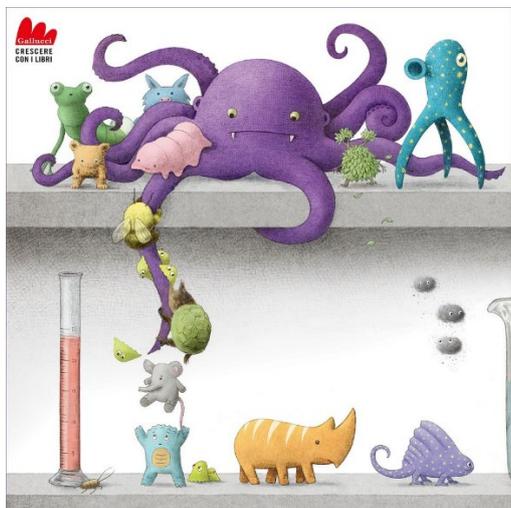
Tutto apparentemente rema contro di lui: è piccolo, imperfetto, senza particolari capacità o doti. Per di più è chiuso sotto a una pesante campana di vetro. Eppure, Barnabus, contro ogni previsione, ci crede e ci riesce. Anzi, ci riesce perché ci crede, ci crede così tanto da convincere anche gli altri a

crederci, insegnando loro che l'unione fa la forza, Barnabus, decide di mettercela tutta e di letteralmente far sentire la sua voce.



*Figura 16 La forza del desiderio di libertà di Barnabus*

Barnabus rappresenta il raggiungimento della consapevolezza che la non si è perfetti solo quando si corrisponde a canoni precisi, stabiliti da altri; Barnabus si piace così com'è: strano, buffo, impacciato, ma anche sognatore, innamorato di un mondo che ancora non conosce, con un animo capace di gioire delle piccole cose e al contempo di pensare in grande. Ama anche la sua proboscide, le zampotte da elefante, i suoi occhi a spillo, le orecchiette troppo pelose e la sua coda da topo. Si ama nel suo essere diverso, perché sa in cuor suo che è questo insieme di imperfezioni e apparenti difetti a renderlo indiscutibilmente unico.



*Figura 17 L'unione fa la forza*

Punto cruciale del testo, è la fuga dal laboratorio che avviene grazie alla cooperazione tra gli animaletti, una corsa in cui nessuno viene lasciato indietro o dimenticato.

Una corsa che li porterà alla superficie, finalmente alla luce del sole per trasmettere al lettore che l'imperfezione non va nascosta, ma anzi, può portare con sé vitalità, allegro disordine, scompiglio e sorpresa.

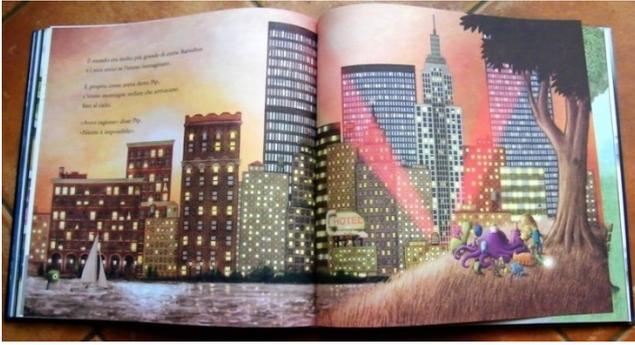


Figura 18 Ultima immagine del testo

La storia termina con questa immagine: dopo una lunga e avventurosa giornata, ritorna il buio, ma non è più il buio cupo del laboratorio, ora ha tutt'altro sapore e porta con sé la consapevolezza che, uniti, si può davvero arrivare ovunque.

#### 4.8.1 Attività inclusive inerenti al testo

Il testo appena presentato offre molti spunti per progettare attività inclusive con la finalità di approfondire il concetto di cooperazione e unione.

Lavorando con bambini di scuola dell'infanzia è fondamentale improntare le consegne attraverso la creazione di laboratori affinché l'esperienza pratica sia di aiuto per fissare i concetti proposti.

Inizialmente si potrebbe ideare un laboratorio di manipolazione in cui tutti i bambini creano il proprio animaletto sullo stile di Barnabus, superando il concetto di normalità abitualmente condiviso: le creature potranno avere tre occhi, un'antenna, 6 zampe e una coda!



Figura 19 Esempio di attività manipolativa

Successivamente si potrebbe creare attività motorie attraverso la costruzione di un labirinto che ricordi il laboratorio sotterraneo del testo e drammatizzare la fuga attraverso la cooperazione tra bambini proponendo giochi motori che presuppongano l'aiuto reciproco e il gioco di squadra.

L'utilizzo di tecniche animative di tipo cooperativo favorisce competenze che coinvolgono diverse componenti:

1. Motivazionale: il gruppo è mezzo per conseguire gli obiettivi di apprendimento individuale;
2. Cognitiva: l'interazione fra gli allievi su obiettivi cognitivi aumenta la loro padronanza dei concetti;
3. Sociale: si favoriscono l'interdipendenza positiva e lo sviluppo di abilità sociali.

#### 4.9 LA COSA PIU' IMPORTANTE<sup>141</sup>

Questo libro narra una storia che si svolge nel bosco di Pratorosso in cui gli animali si sono riuniti per stabilire quale delle loro caratteristiche sia in assoluto la più importante. Ciascuno di loro, a turno, espone agli altri la propria qualità. Inizia il coniglio a descrivere le sue orecchie lunghe, certamente necessarie per sentire ogni pericolo. È la volta del riccio, sempre ben protetto grazie ai suoi appuntiti aculei. La giraffa ha il collo lungo e può raggiungere le foglie più tenere. Il colore verde della rana le permette di mimetizzarsi nella natura. L'uccello, con le sue ali, vola in alto dove nessuno può raggiungerlo. L'elefante è al sicuro grazie alla sua generosa stazza e alla lunga proboscide. L'oca riesce a camminare e a nuotare perché ha i piedi palmati. Il castoro, infine, costruisce robuste tane con i suoi dentoni sporgenti. Al termine di ogni intervento, il gruppo di animali prova la qualità illustrata dal suo possessore. A un certo punto, sempre più confusi nello stabilire quale sia la dote migliore, interviene il saggio gufo a spiegare quanto tutte siano parimente importanti, ma non tutte insieme! Ognuno possiede la propria, personale, unica, irrinunciabile qualità.

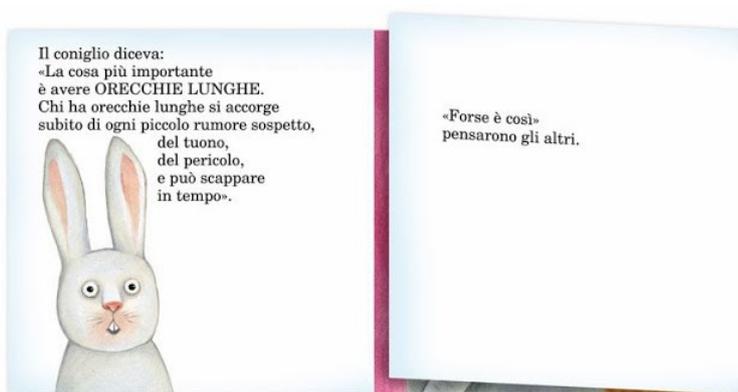


Figura 20 Particolare delle pagine piegate

Il libro è strutturato con pagine ripiegate che rendono attiva la lettura: il lettore può creare suspense per poi rivelare i cambiamenti che gli animaletti pensano di attuare per “possedere” la cosa più

<sup>141</sup> Abbatiello A., (2011), La cosa più importante, Fatatrac, Bologna

importante, o direttamente i bambini possono aprire la pagina nascosta.

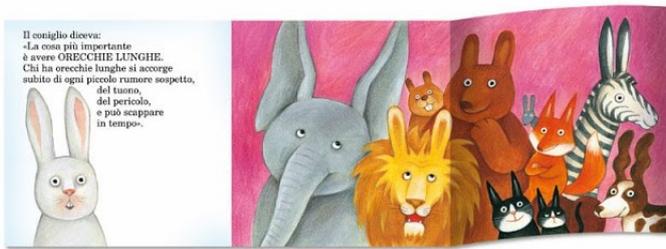


Figura 21 Particolare della pagina aperta



Figura 22 Finale del libro

#### 4.9.1 Attività inclusive inerenti al testo

I protagonisti di questo libro si prestano a molteplici attività di laboratorio; si potrebbe lavorare sulla drammatizzazione della storia dapprima con giochi motori sugli animali: i versi, le posture... per poi passare ad un laboratorio in cui costruire insieme i costumi per drammatizzare la storia.

L'utilizzo della didattica laboratoriale è una metodologia in cui i bambini collaborano attivamente e si sentono coinvolti nelle varie fasi indipendentemente dalla tipologia del prodotto finale.

Il laboratorio, inoltre, si fonda sull'inclusività: in esso non è importante la singola abilità, ma si lavora per un creare un elaborato nel quale tutti sono attivi in base alle loro possibilità: è attivo l'allievo che copia, che ripercorre la procedura richiesta, che riproduce ciò che ha potuto vedere fare ai compagni come allo stesso modo, è attivo l'allievo che inventa, che ipotizza nuove strategie risolutive, che produce qualcosa ex novo. Insieme si dà vita a un progetto comune in cui tutti possono riconoscere il proprio apporto e apprezzare il lavoro dei compagni.

I docenti che guidano il laboratorio devono favorire la collaborazione, il reciproco aiuto, il dialogo valorizzando l'importanza di ciascun bimbo.



Figura 23 Esempi di costumi di animali

Il testo presentato si presta anche al brainstorming in cui analizzare le cose importanti che ognuno possiede, così si scoprirà che alcuni bambini sono abili in alcune attività ed altri in altre, ma che ognuno di noi, come nella storia, possiede qualcosa di unico e importante che può essere utile agli altri.

Attraverso il brainstorming, inoltre, si sperimentano le capacità relazionali (ascolto, condivisione, rispetto dei turni di parola) ed empatiche (comprendere il punto di vista dell'altro).

#### 4.10 ELMER, L'ELEFANTINO VARIOPINTO<sup>142</sup>

Il testo narra la storia di un branco di elefanti, tutti dello stesso colore. Tutti, all'infuori di Elmer. Elmer era diverso, Elmer era multicolore. Elmer era giallo, arancione, rosso, rosa, viola, blu, verde, bianco e nero.

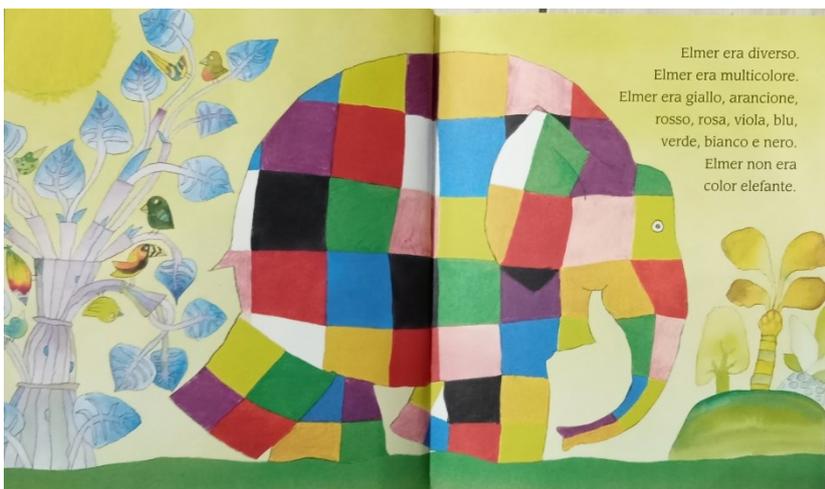


Figura 24 Elmer, l'elefantino variopinto

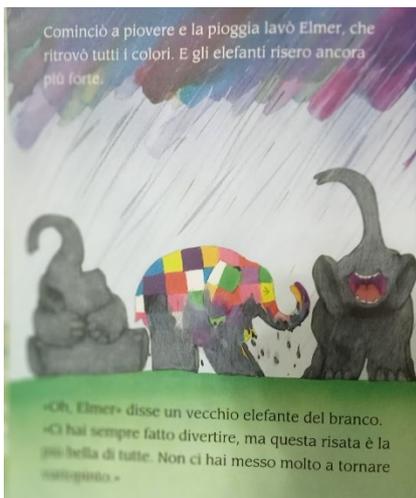
<sup>142</sup> McKee D., (2010), Elmer, l'elefantino variopinto, Mondadori, Milano

Una notte, Elmer ebbe un pensiero sciocco: era stanco di essere diverso. Così si allontanò nella giungla, si rotolò in alcune bacche grigie fino a far sparire ogni traccia di colore: alla fine, Elmer sembrava un qualsiasi elefante color elefante.



*Figura 25 Elmer che si rotola nelle bacche grigie*

L'intero branco era triste, perché Elmer non si vedeva più in giro, ma alla fine tutti lo riconobbero per la sua inconfondibile risata, infine la pioggia lavò via il grigio ed Elmer tornò multicolore.



*Figura 26 La pioggia riporta i colori di Elmer*

Allora gli elefanti furono ancora più felici e decisero di festeggiare quel giorno ogni anno. In quel giorno, tutti gli elefanti si tingono con i colori di Elmer, mentre Elmer si fa color elefante.



*Figura 27 Gli elefanti variopinti*

#### 4.10.1 Attività inclusive inerenti al testo

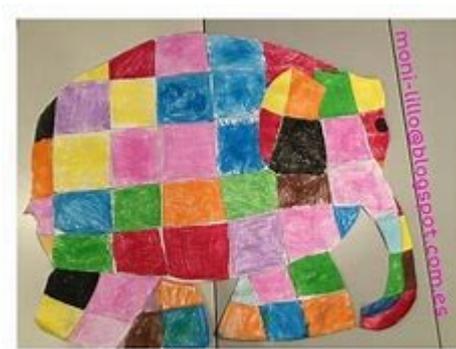
Il libro di Elmer, di cui esistono altre avventure, si presta molto come spunto di attività inclusive nella scuola dell'infanzia per i suoi colori che attraggono molto i bambini.

Dal punto di vista didattico, si possono approfondire i concetti delle forme e i colori e la loro classificazione attraverso giochi collaborativi e motori di squadra.

Per favorire il concetto di inclusione si può proporre la costruzione di un Elmer gigante in cui ogni quadratino è preparato dai singoli bambini che potranno vedere, a lavoro ultimato, come tutti insieme, ognuno con il proprio pezzetto, ha contribuito alla creazione dell'elefante protagonista della storia.



*Figura 28 Esempi di attività sulle forme e i colori*



*Figura 29 La costruzione collaborativa di un Elmer gigante*



*Figura 30 Esempi di elefantini personalizzati*

Un altro spunto per un'attività inclusiva è la realizzazione del proprio elefantino per consolidare come ogni diversità determina l'unicità e la bellezza di ogni creazione.

Gli obiettivi specifici che si desidera perseguire al termine del laboratorio sono:

- rafforzare le capacità espressive;
- collaborare con il gruppo a un'esperienza comune;
- produrre elaborati, utilizzando le tecniche apprese;
- conoscere il significato di parole come amicizia, pace, uguaglianza, diversità ...;
- accettare e rispettare il prossimo.

#### 4.11 UNA STORIA MOLTO IN RITARDO<sup>143</sup>

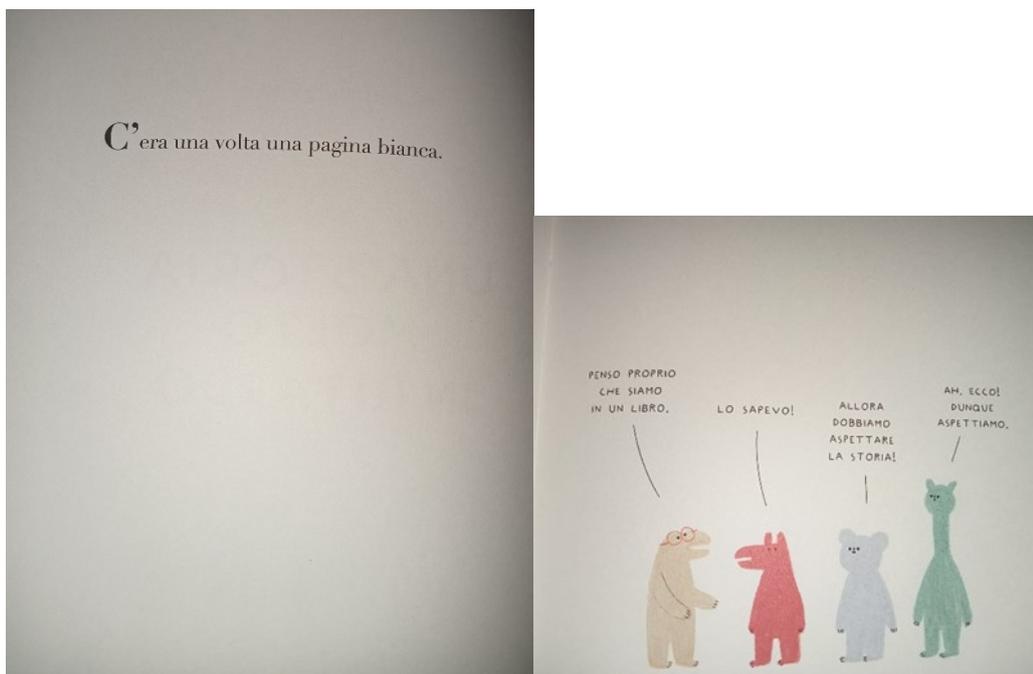


Figura 31 Prime pagine del libro

Una storia molto in ritardo è un libro per l'infanzia recente che si offre a spunti inclusivi importanti, nonostante abbia poco testo scritto, il bambino è catturato dalle immagini.

L'avventura, anche in questo caso, ha protagonisti degli animaletti che si ritrovano catapultati all'interno di una pagina bianca di un libro

Essi si incontrano senza conoscersi e nell'attesa che arrivi la storia appaiono sgomenti, allarmati e non si curano di un piccolo coniglietto rosa con a spalle uno zainetto che inizia ad ingannare il tempo con il gioco del fare.

<sup>143</sup> Coppo M., (2019), Una storia molto in ritardo, Terre di Mezzo, Milano

Così succede che in quell'angolino di pagina, cominciano a succedere delle cose fantastiche, peccato che gli altri non si degnano di guardare!

Quando però si accorgono delle meraviglie create dal piccolo coniglietto, dimenticano la loro attesa e si tuffano nella nuova avventura al punto tale che, quando arriva il postino per consegnare loro la storia in ritardo, non sono più interessati e, anzi, lo coinvolgono raccontando la loro storia.

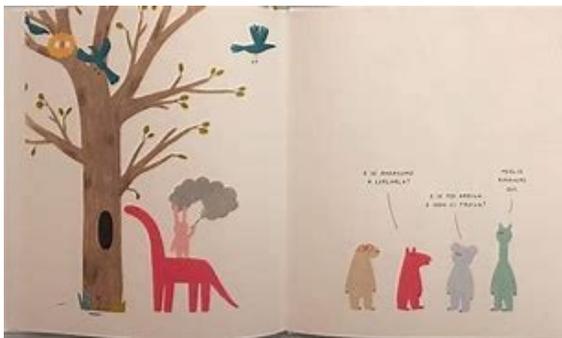


Figura 32 I disegni del coniglietto



Figura 25 Arrivo della storia in ritardo

#### 4.11.1 Attività inclusive inerenti al testo

Questo libro non è un albo illustrato nello stretto significato tecnico del termine. Non è nemmeno un albo illustrato senza parole. È un libro particolare dalle grandi potenzialità narrative che si sviluppano se il lettore è abile nel cogliere gli spunti lanciati dalle poche parole e dai disegni che via via crea il coniglietto. Come per gli albi illustrati senza parole, le storie che si possono inventare, guardando questo mondo disegnato che pian piano prende forma, sono tante e tutte diverse.

Sul verso di copertina si legge “Nella vita c’è chi aspetta la propria storia e chi invece prende l’iniziativa. E cambia le cose.

Se gli animaletti avessero fatto attenzione a ciò che stava succedendo lì vicino a loro, nella pagina a fianco, invece che sbuffare nell’attesa della loro storia, avrebbero “vissuto” prima e più avventure?

Se avessero preso un'iniziativa per trovare la loro storia, non avrebbero atteso così a lungo: per ottenere qualcosa, per raggiungere i propri obiettivi, per realizzare un sogno, si deve fare qualcosa, aspettare che arrivi da fuori, spesso non è abbastanza.

Questo libro aiuta i bambini ad un lavoro introspettivo per comprendere che ognuno è portatore di unicità e creatività, l'importante è non ripiegarsi su sé stessi, ma al contrario avere occhi ben aperti per cogliere i talenti e i tesori racchiusi in ognuno.

Fondamentale è soffermarsi sul piccolo zainetto del coniglietto che rappresenta il bagaglio di ogni persona: come il piccolo con il poco materiale a disposizione è riuscito a creare una storia meravigliosa, allo stesso modo ogni bambino con i propri talenti può offrire mondi nuovi a chi gli sta vicino.

Con i bambini si potrebbe creare un'attività dividendo la sezione in sottogruppi avendo cura di unire grandi e piccoli per attuare la peer education, i grandi dovranno avere cura e ascoltare i piccoli.

Ad ogni gruppo sarà dato uno zainetto contenente materiali diversi: colori, fogli, oggetti di recupero...

Lo scopo dell'attività sarà quello di lavorare insieme, dare vita alle idee di tutti gli appartenenti al gruppo per poi condividere in un circle time i vari elaborati.

L'utilizzo di strategie come queste rafforza le relazioni di aiuto che alunni più grandi e/o più competenti attuano nei confronti di alunni più piccoli e/o meno competenti per facilitare l'apprendimento di conoscenze e abilità cognitive e sociali.

#### 4.12 NEL PAESE DELLE PULCETTE<sup>144</sup>

La storia si svolge all'interno di un vecchio materasso abbandonato in fondo ad un giardino, in cui abitano, ormai da anni, numerose pulci che non hanno mai avuto modo e occasione per incontrarsi, ma in occasione del compleanno della "pulcetta grassa", tutte le pulci hanno deciso di abbandonare i loro buchi e di incontrarsi per partecipare alla festa indetta per l'occasione.

Quando finalmente suonano alla "porta", la pulcetta grassa si mostra palesemente delusa nell'apprendere che le altre pulci che popolano il materasso possiedono attributi fisici del tutto diversi dai suoi: ci sono pulcette con le zampe lunghe, magre, alte o variopinte.

---

<sup>144</sup> Alemagna B., (2009), Nel paese delle pulcette, Phaidon, Londra



*Figura 33 Le pulcette*

Tutte le pulcette cominciano ad interrogarsi a vicenda sul perché esse sono così diverse tra loro.

La discussione termina e si risolve grazie ad un'affermazione della pulcetta grassa che risponde al quesito sul perché sia così grassa dicendo di essere nata semplicemente così, offrendo a tutte la risposta: ognuno è come deve essere e così finalmente può iniziare la festa.



*Figura 34 La festa delle pulcette*

#### 4.12.1 Attività inclusive inerenti al testo

Nel paese delle pulcette è un elogio della diversità come condizione ineluttabile ed un solenne invito rivolto ai bambini affinché colgano l'irrelevanza dei tratti fisici a fronte di passioni ed intenti comuni.

Esattamente come le pulci del libro smettono di discutere e iniziano a dimenarsi in balli e salti, l'opera auspica che i più piccoli colgano nei loro simili quelle affinità caratteriali che trascendono ampiamente i tratti estetici e che imparino a divertirsi senza dare a peso alle loro piccole differenze.

La prima da proposta da porre ai bambini potrebbe essere un lavoro di analisi delle differenze tra loro: si possono utilizzare foto o realizzare degli autoritratti per sottolineare analogie e differenze tra i bambini.

Con i bimbi più grandi si può anche lavorare in coppie e richiedere di farsi vicendevolmente un ritratto per scoprire come ci vedono i nostri amici.

I prodotti possono anche essere elaborati attraverso la costruzione di un filmato utilizzando la macchina fotografica e il computer.

Per ricreare l'ambientazione della storia, si potrebbe giocare a travestirsi (l'angolo dei travestimenti è sempre prediletto dai bambini), per partecipare alla festa per riflettere sul passaggio da come si è a come ci si è travestiti e giocare sull'autoironia.

Con i bimbi più grandi si può utilizzare la tecnica del Role Playing dividendoli in due gruppi: uno che ricopre il ruolo di "attori" rappresentando la storia e cercando di ricreare la situazione narrata, mentre l'altro gruppo assume il ruolo di "osservatori".

Questa metodologia fornisce molteplici stimoli all'apprendimento attraverso sia l'imitazione e l'azione che attraverso l'osservazione del comportamento altrui. Nel momento della restituzione (defriefing) insieme si può dialogare ascoltando i commenti ricevuti e si possono ampliare e approfondire le tematiche inclusive.

#### 4.13 COSA C'E' NELLA TUA VALIGIA?<sup>145</sup>



Figura 35 Copertina del libro

Questa è la storia di uno strano animale, che arriva da molto lontano, in una terra nuova. L'animale coglie subito l'attenzione di altri tre personaggi: un coniglio, un galletto e una volpe. I tre incuriositi da quella grande valigia che lo straniero porta con sé gli chiedono subito cosa questa contenesse:



Figura 36 Il contenuto della valigia

In quella strana e grande valigia c'è tutto il mondo interiore del personaggio, il suo vecchio mondo, la sua casa, la cucina, il paesaggio, le cose alle quali tiene di più. Come può contenere una valigia tutto questo?

I tre personaggi confabulano contro il protagonista, la volpe e il galletto, assai petulanti, non possono credere che dentro quella valigia ci possano essere queste cose e alla fine la aprono rompendo tutto.

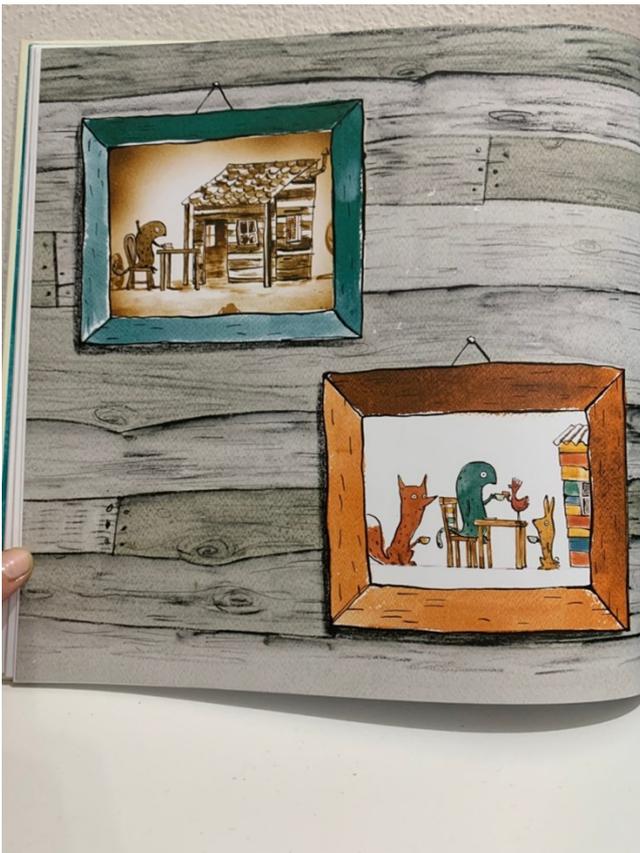
<sup>145</sup> Chris Naylor-Ballesteros, (2009), *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano

Quello che trovano li lascia senza parole, pieni di sensi di colpa per essere entrati dentro lo spazio personalissimo, dello straniero: una foto della sua casa abbandonata prima del viaggio.



*Figura 37 Il contenuto della valigia dopo averla aperta*

A questo punto, i tre animaletti comprendendo lo stato emotivo dello straniero, decidono di fargli una sorpresa e gli costruiscono una nuova casa dove potrà nuovamente bere in tè con i suoi nuovi amici.



*Figura 38 La fine della storia: le due case*

#### 4.13.1 Attività inclusive inerenti al testo

Questo testo può essere utilizzato in maniera particolare quando la finalità dell'inclusione è anche legata all'intercultura, all'accoglienza di alunni stranieri.

È importante focalizzare durante la lettura, l'attenzione verso l'accoglienza dello straniero e del suo passato: nulla si cancella, ma insieme si ricostruisce una nuova casa, nuove amicizie.

L'attività che si può proporre è la costruzione di una valigia per ogni bambino, chiedendo loro di riempirla con le cose dalle quali mai si separerebbero: una foto, un peluche, un personaggio... Ognuno racchiuderà al suo interno un piccolo tesoro e sceglierà se dividerlo con gli amici e gli insegnanti o la famiglia.

Una metodologia didattica che può essere di stimolo all'approfondimento delle tematiche inclusive racchiuse nel testo è il dibattito, esso stimola competenze specifiche (linguistiche, logiche, comportamentali, di interazione costruttiva, ecc.) e si pone come obiettivo primario la maturazione di competenze trasversali relative all'area sia dei linguaggi che della relazione.

Gli obiettivi dal punto di vista educativo che si desiderano raggiungere:

- favorire l'acquisizione della consapevolezza dell'importanza della diversità;
- aiutare a sviluppare la conoscenza, la comprensione e gli atteggiamenti corretti tra compagni;
- favorire il rispetto del punto di vista dell'altro.



Figura 39 Esempi di valigie dei bambini

#### 4.14 IL PENTOLINO DI ANTONINO<sup>146</sup>



Figura 40 Copertina del libro

Antonino è un bambino a cui è improvvisamente cambiata l'esistenza a causa di un pentolino caduto sulla sua testa. Da quel giorno Antonino non può più staccarsene: il pentolino gli dà fastidio, si incastra dappertutto ed è un limite che gli impedisce di seguire il ritmo degli altri. Antonino si arrabbia, prova a staccarlo da sé e finisce per essere sgridato per i suoi comportamenti. Incompreso, decide di farsi sempre più piccolo, nascosto dietro il suo pentolino, con il solo desiderio di sparire.

Ma fortunatamente lungo il cammino arriva una persona straordinaria che gli insegna a convivere con il pentolino e a riscoprire una nuova immagine di sé. Questa conoscenza permette ad Antonino di accettare, integrare e sperimentare nuovamente sé stesso. Il pentolino è diventato più leggero e la sua accettazione porta anche gli altri a vedere Antonino per le sue qualità e non solo per i suoi limiti e diversità.



Figura 41 Antonino e Margherita

<sup>146</sup> Carrier I., (2011), Il pentolino di Antonino, Kite Edizioni, Padova



*Figura 42 Margherita regala la saccoccia per il pentolino*

#### 4.14.1 Attività inclusive inerenti al testo

Il tema centrale del libro è la resilienza, la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà, di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità positive che la vita offre.

Persone resilienti sono coloro che immerse in circostanze avverse riescono, nonostante tutto e talvolta contro ogni previsione, a fronteggiare le contrarietà e a dare nuovo slancio alla propria esistenza.

Questo testo è molto versatile e può essere utilizzato sia con bambini che con adulti, magari durante degli incontri formativi; esiste un quaderno pedagogico<sup>147</sup> edito sempre dalla stessa casa editrice e scritto da Marco Ius e Paola Milani che racchiude spunti e riflessioni di approfondimento adattabili a tutte le età.

Per intraprendere un laboratorio con bambini di scuola dell'infanzia il punto di partenza potrebbe essere la figura di Antonino, il protagonista del libro, che simbolicamente l'autrice sceglie di rappresentare come un piccolo ippopotamo in quanto animale goffo e giocare a muoversi con le sue movenze.

Successivamente si può passare alla figura del pentolino che rappresenta una difficoltà come ad esempio un trauma, una grave perdita, un incidente, la separazione dai genitori, una disabilità o una condizione familiare complessa o l'esperienza di trovarsi in un nuovo contesto culturale. Il pentolino

---

<sup>147</sup> Ius M., Milani P.,(2011), Educazione, pentolini e resilienza, Kite Edizioni, Padova

può rappresentare anche situazioni meno gravi, ma portatrici comunque di grande stress come il vivere una particolare difficoltà in una certa fase di sviluppo o nel passaggio da una tappa all'altra come il passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, oppure i cambiamenti che sopraggiungono con la nascita di un fratellino.

I bambini dell'ultimo anno potrebbero costruire il loro pentolino personale e "riempirlo" simbolicamente con la loro difficoltà per poi condividere nel circle time i propri pentolini e coinvolgere anche i più piccolini nella verbalizzazione.

Un'attività motoria che può essere proposta è "Cosa posso fare di fantastico con il pentolino? A cosa può servire? Cosa posso fare affinché non disturbi?"

I bambini divisi a coppie, cercano di svolgere alcune attività diverse con i loro pentolini legati alla caviglia ad esempio un percorso motorio, dapprima da soli e successivamente con l'aiuto di un compagno che aiuti nella gestione del pentolino. Infine, si può chiedere ai bambini di trovare un'attività in cui il pentolino può essere di aiuto: utilizzarlo per trasportare qualcosa, per fare musica a ritmo, salirci sopra per arrivare a prendere qualcosa posta in alto...



*Figura 43 Utilizzo del pentolino come risorsa*

Una figura fondamentale del libro è Margherita, rappresentata come una signora vestita in modo stravagante, con le scarpe rosse e sul cui vestito compare una tasca che sembra contenere qualcosa.

Viene presentata come "straordinaria" non perché superiore agli altri, migliore o con dei superpoteri, ma semplicemente perché riesce a mettersi in sintonia con Antonino.

Margherita si accorge di Antonino, ma non focalizza la sua attenzione sul pentolino, sul suo problema, bensì sul bambino.

Si abbassa, si mette cioè sullo stesso piano del bambino e si avvicina, lo accoglie e non giudica: riesce a vedere nella diversità di Antonino la sua unicità.

Margherita non cerca di tagliare il filo che unisce Antonino al pentolino, ma considera il pentolino come parte della persona di Antonino. Per Margherita, infatti, il pentolino è sì una fonte di difficoltà ma è anche una fonte di possibilità: diventa un ponte grazie a cui attraversare la buca, una racchetta con cui giocare a tennis e divertirsi, uno sgabello sul quale salire per dipingere.

Si può approfondire questa parte del testo, chiedendo ai bambini chi è la loro Margherita: la mamma, il papà, la maestra, una nonna... e rappresentare graficamente un momento in cui riconoscono l'aiuto e il sostegno di queste persone.

#### 4.15 GLI SMEI E GLI SMUFI<sup>148</sup>

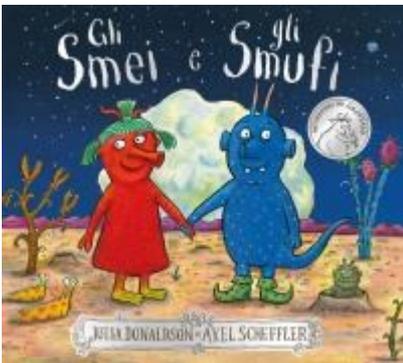


Figura 44 Copertina del libro

Questa storia si svolge su un pianeta lontano abitato dagli Smei che sono tutti rossi e dagli Smufi che sono tutti blu.

I protagonisti sono Greta che è una Smea e Dante che è uno Smufo.

Il nonno di Greta e la nonna di Dante li mettono in guardia: “mai giocare con gli Smei, mai fraternizzare con gli Smufi!”. Loro sono troppo diversi, non possono frequentarsi.

---

<sup>148</sup> Donaldson J. (2019), Gli Smei e gli Smufi, Emme edizioni, Milano



Figura 45 I nonni dividono Dante e Greta

Eppure, Greta e Dante cercano la reciproca compagnia, non si sentono così “diversi” e giocano di nascosto per tutta l’infanzia, poi crescono insieme, si innamorano e decidono di scappare dal loro pianeta, e per farlo rubano un razzo e vanno via per sempre.



Figura 46 Dante e Greta scappano

I due gruppi di Smei e di Smufo si accorgono della mancanza di Greta e Dante e partono per andare a cercarli, tutti insieme stipati nello stesso razzo.

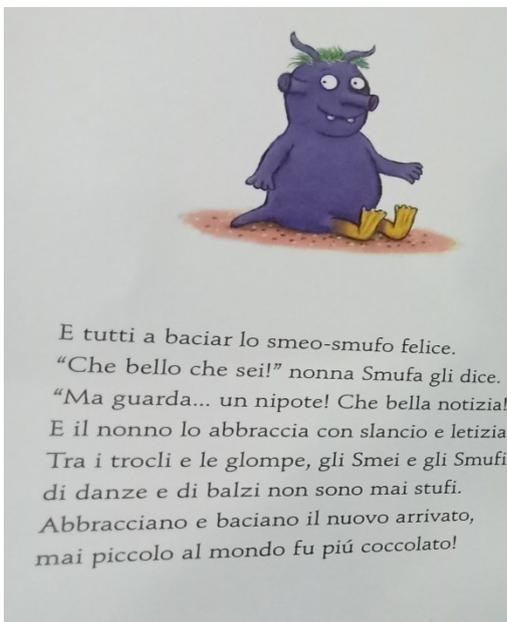
Visitano molti pianeti, ma non trovano nessuna traccia di Greta e di Dante.

Durante il viaggio i due gruppi imparano molto gli uni dagli altri e che, a parte i colori, i nasi e le zampe, non sono poi così diversi.



*Figura 47 Gli Smei e gli Smufi si aiutano*

Il libro termina con il ritorno di Greta e Dante con una sorpresa: sono diventati genitori di uno Smeo-Smufo tutto viola!!!



*Figura 48 Lo Smeo-Smufo Viola*

#### 4.15.1 Attività inclusive inerenti al testo

Questo libro si presta ad approfondimenti importanti sulla diversità, sull'intercultura per favorire l'inclusione di bambini di nazionalità diverse a scuola.

I colori che rappresentano le diverse fazioni sono il punto di partenza sulle attività inclusive progettabili: si possono analizzare i colori primari come il rosso e il blu per arrivare ai colori secondari; infatti, il viola è generato dalla fusione dei due colori primari.

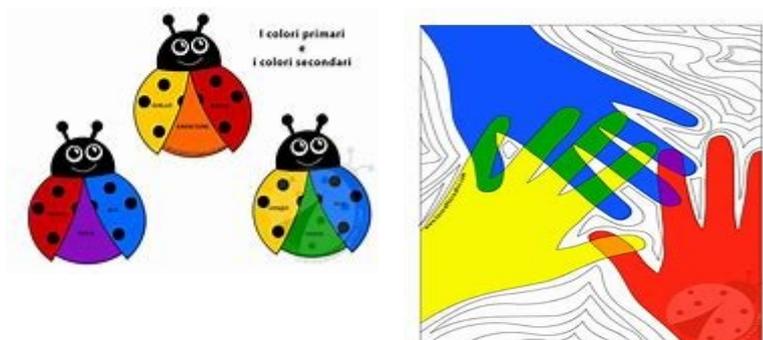


Figura 49 Esempio di attività sui colori primari e secondari

Successivamente alla conoscenza dei colori, si possono ampliare attività sull'intercultura come la costruzione di un mondo colorato, di cartelloni rappresentanti tutti i bambini.



Figura 50 Esempi di attività sull'intercultura utilizzando i colori

È possibile anche allestire laboratori artistici all'interno dei quali sviluppare pitture collaborative; per svolgere questo tipo di attività si possono utilizzare i percorsi suggeriti dall'artista Hervé Tullet ispirandosi al suo testo *La Fabbrica dei Colori*<sup>149</sup>.

In esso sono racchiusi numerose proposte in cui viene favorita la didattica collaborativa stimolando sia la creatività personale che il lavoro di gruppo. Si lavora a più mani su una grande supporto cartaceo sul quale ogni bambo lascia tracce utilizzando i colori desiderati utilizzando a suo piacimento gli

<sup>149</sup> Tullet H. (2016), *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*, L'Ippocampo Ragazzi, Milano

alcuni strumenti proposti (pennelli, timbri, spatole..). Al termine del lavoro, seguendo le indicazioni dell'insegnante si arriva ad un prodotto finale in cui è visibile l'apporto di tutti.

Queste proposte, inoltre, suggeriscono anche l'utilizzo di musica e/o movimenti continui, cambi di posto, libertà di esprimersi e sporcarsi senza giudizio, rispettando lo spazio e il lavoro di tutti.



*Figura 51 Pittura Collaborativa*

#### 4.16 Riflessioni sul percorso proposto

Il percorso presentato riprende il pensiero espresso da Canevaro che evidenzia come la scuola non si deve muovere sempre nella condizione di emergenza, in risposta cioè al bisogno di un alunno con delle specificità che si differenziano da quelle della maggioranza degli alunni, ma al contrario, una scuola che include è una scuola che pensa e che progetta tenendo a mente tutti e che si deve muovere sul binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto<sup>150</sup>.

La didattica inclusiva espressa è per tutti e non solo per gli alunni disabili o con necessità speciali, all'interno dei vari step presentati sono state individuate e progettate alcune metodologie attive e partecipative attraverso le quali si è voluto raggiungere lo scopo principale di valorizzare e rispettare le diversità individuali presenti in ogni alunno.

Gli elementi trasversali ad ogni proposta presentata sono stati i seguenti principi inclusivi:

- la collaborazione tra tutti coloro che lavorano al progetto con la finalità di superare ogni ostacolo e migliorare l'apprendimento senza lasciare indietro nessuno, tutti lavorando allo stesso passo;
- la progettazione dettagliata e mirata accessibile ad ogni alunno che tenga conto dei bisogni e necessità di tutti offrendo uno stile di insegnamento il più possibile flessibile e che valorizzi il successo formativo di ogni bambino;

---

<sup>150</sup> Sandri P., Scuola di qualità e inclusione. Master "Didattica e Psicopedagogia per i Disturbi Specifici di Apprendimento", Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Bologna

- l'attenzione costante alle relazioni e alle emozioni, il docente inclusivo deve possedere competenze emotive e relazionali per garantire la presenza e la vicinanza manifestando la volontà e la capacità di dare consigli positivi e appropriati agli alunni per creare all'interno della sezione un ambiente sereno in cui i bambini si sentano liberi e al sicuro.

“I racconti danno ai bambini  
le chiavi per conoscere il mondo.  
Ciascun bambino ha diritto  
alle chiavi giuste”.

(Emili E.A., Leggere l'inclusione, ETS, 2020, p. 9)

## CONCLUSIONE

Il lavoro appena concluso si poneva l'obiettivo di percorrere un viaggio tra passato e presente per focalizzare i principali momenti che ha vissuto la scuola durante il percorso che ha portato al concetto di inclusione, dedicando una parte centrale alla figura del docente per sottolineare l'importanza di possedere alcune competenze relazionali e comunicative per svolgere questa professione.

Da un punto di vista più personale, l'idea di partenza era quella di riuscire a racchiudere all'interno dell'elaborato un percorso che potesse possedere la finalità di analizzare l'inclusione scolastica sia nella teoria che nella pratica.

Come insegnante sento molto forte l'importanza di connettere la teoria e la pratica: per trasmettere un concetto è importante saperlo tradurre nella quotidianità, rendere accessibile e fruibile lo studio attraverso vissuti, esempi in cui tutti possano sentirsi coinvolti in quanto in essi si riconoscono emozioni condivise.

A questo proposito, volutamente si è dedicata un'ampia sezione alla letteratura per l'infanzia presentando alcuni testi ritenuti ottimi spunti per sviluppare unità di apprendimento con finalità inclusive.

Ripercorrendo i capitoli, passando da informazioni tecniche, teorie, leggi fino ad arrivare alle immagini colorate delle illustrazioni dei libri per bambini, riflettevo su come, anche ciò che può sembrare agli antipodi, come un disegno colorato rispetto ad un decreto, invece in un'ottica inclusiva, assume una chiave di lettura diversa: oggi a scuola leggiamo storie di inclusione, accoglienza grazie ad un percorso importante che la scuola ha vissuto e che ogni giorno, grazie a docenti che credono in questi valori, pagina dopo pagina cercano di far germogliare il piccolo seme che aiuterà i piccoli a diventare uomini e donne che credono nell'uguaglianza come nella diversità come valore da salvaguardare e rispettare.

## BIBLIOGRAFIA

A. Mura (a cura di), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Franco Angeli Editore, Milano

Abbatiello A., (2011), *La cosa più importante*, Fatatrac, Bologna

Alemagna B., (2009), *Nel paese delle pulcette*, Phaidon, Londra

Aristotele, *Politica*, VII, Laterza, Bari, 1990, 16, 1336b

Belati M. e Mantovani S., (1980), *Conferma e rinforzo sociale nell'interazione adulto-bambino*, in *Ricerche pedagogiche*, 55, p. 50-52.

Benelli B., (1990), *Il ruolo dell'adulto nella trasmissione delle conoscenze relative ad oggetti e persone*, in Ugazio V., (a cura di), *Manuale di psicologia educativa*, Prima infanzia, Milano, Angeli, p. 164

Beretti B., (1983), *La conferma come rispecchiamento*, in Lumbelli L. (a cura di), *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, p. 48.

*Bes a scuola*, le guide Erickson, 2017

Betheleim B., (1989), *Gioco e educazione*, a cura di A. Bondioli, *Il buffone e il re*, Scandicci, La Nuova Italia

Bocci F. (2011), *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze

Borghi Q. B., (2012), *Il laboratorio della lettura. Proposte per un laboratorio della lettura di sezione o di plesso*, Divisione servizi educativi, Città di Torino

Bruner J., (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma, p. 68.

Cacciamani S., (2008), *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*, Carocci, Roma.

Caillois R., (2000), *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine*, Bompiani, Firenze

Caldin R., Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola*, Erickson, Trento

Calvani A., Menichetti L., Pellegrini M., Zappaterra T., (2017) *“La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità”*, Form@re.

- Campagnaro M., Dallari M., (2013), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento, p.62-75
- Canevaro A. (1986), *Handicap e identità*, Cappelli, Bologna
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione*, Erickson, Trento
- Canevaro A., (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*, Erickson, Trento
- Cantù C., *Storia di cento anni 1750-1850*, Ed. Felice Le Monnier, 1855, p. 324
- Cardarello A., (1989), *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, p. 28.
- Carlini A., (2015), *Bes in classe. Modelli didattici e organizzativi dall'autovalutazione alla lezione inclusiva*, Tecnodid, Napoli
- Carrier I., (2011), *Il pentolino di Antonino*, Kite Edizioni, Padova
- Catarsi E., (1999), *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Del Cerro, Pisa, p. 157
- Catarsi E., (a cura di), (2001), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Junior, Bergamo, p. 48
- Catarsi E., Fortunati A., (2013), *Educare al nido*, Carocci, Roma, p. 85.
- Cavalotto A., Fiorentino M. (2013). *Comunicazione e tecniche relazionali*, Athena in collaborazione con e-formazione, Roma
- Cecchinato G., (2016) Papa M., *Flipped Classroom*, UTET Università, Torino.
- Cheli E., (2005), *Relazioni in armonia. Sviluppare l'intelligenza emotiva e le abilità comunicative per stare meglio con gli altri e con se stessi*, Franco Angeli, Milano
- Chiappetta Cajola L. (2012), *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Carocci, Roma
- Chiappetta Cajola L. Rizzo A.L. (2014), *Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Form@re, p. 29
- Chris Naylor-Ballesteros, (2009), *Cosa c'è nella tua valigia?*, Terre di Mezzo, Milano
- Circolare Ministeriale 8 agosto 1975, n.227

Comoglio M., (1996), *Educare insegnando, apprendere ed applicare il cooperative learning*, LAS, Roma.

Comoglio M., Cardoso M., (1996), *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS Roma

Comoglio M., (1999), *Il cooperative learning*, Gruppo Abele, Torino

Contini M.G., (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma

Coppo M., (2019), *Una storia molto in ritardo*, Terre di Mezzo, Milano

Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947 n 298, art. 3

Costituzione della Repubblica Italiana, 27 dicembre 1947 n 298, art.34

Costituzione Italiana art. 3

Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, p. 32.

Cottini L. (2016), *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*, Erickson, Trento

de Anna L. (2011), *L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali*, in A. Mura, *Pedagogia Speciale oltre la scuola*, p. 23-39.

De Rossi M., (2018), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*, Carocci, Roma

De Rossi M., Restiglian E., (2013), *Narrazione e documentazione narrativa. Percorsi per la prima infanzia*, p. 35-49, Carocci, Roma

Deleuze G., (1997), *Differenza e ripetizione*, Cortina, Milano.

Donaldson J. (2019), *Gli Smei e gli Smufi*, Emme edizioni, Milano

Dozza L., (1993), *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze

DPR n.970 del 1975 art.8

Eco U., (1994), *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, RCS, Milano, p. 91-92.

Fanelli E., (2012), *I poteri segreti della comunicazione empatica*, Macro, Cesena

Filograsso I., Vezio Viola T., (2012), *Oltre i confini del libro*, Armando Editore, Roma

Frabboni F., (1999), *Manuale di Pedagogia generale*, Laterza, Bari

- Franta H. e Colasanti A. R., (1991), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, p. 25.
- Gardner H.,(1980), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, p.80
- Gardou C. (2012), *La société inclusive, parlons-en!*, Érès, Toulouse, p. 152
- Gaspari P. (2012), *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*, Anicia, Roma, p. 20.
- Gaspari P., (2011), *Sotto il segno dell'inclusione*, Anicia, Roma
- Gaspari, P. (2015), *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli, Milano
- Gelati M., (1978), *Conferma e produzione verbale: una ricerca nella scuola materna*, in *Scuola e Città*, p. 361-363
- Ghedin E. (2009), *Ben-essere Disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli
- Gordon T., Burch N., (1974), *T.E.T., Teacher Effectiveness Training*, Crown Publishing Group, New York
- Gostoli R., (1990), *Bambini a Librolandia. Il cammino del libro gioco dalle origini ai giorni nostri*, Sfogliolibro, 6, p.53-56
- Ianes D., (2015), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Erickson, Trento
- Ianes D., Canevaro A. (2008) (a cura di), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 buone prassi*, Erickson, Trento
- Ianes D., Canevaro A., (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica italiana*, Erickson, Trento.
- Ianes D., Cramerotti S., (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- ICF (2004), *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Erickson, Trento, p. 36-37
- Ius M., Milani P.,(2011), *Educazione, pentolini e resilienza*, Kite Edizioni, Padova
- Johnson & Johnson, (1996), *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento

Johnson & Johnson, (2005), *Leadership e Apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*, Erickson, Trento

Johnson D.,W. Johnson R.T., Johnson Holubec., (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento

Kagan S., Angeloni B., (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Lavoro, Roma

L. Dixon-Krauss, (2000), *Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica*, Trento, Erickson.

L. S. Vygotskij, (1990), *Pensiero e linguaggio*, ed. critica a cura di L. Mecacci, Bari-Roma, Laterza.

La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del dicembre 2006, art. 1, commi 1 e 2

Legge 107 del 13 luglio 2015

Legge 170/2010, art.5 comma 2

Legge 30 marzo 1971 n. 118, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, art 3, comma 1

Leonardi M., (2005), “*Salute, disabilità, ICF e Politiche Sociosanitarie*” in Ferrucci F., “*Sociologia e politiche sociali. Disabilità e politiche sociali*” Franco Angeli, Milano, pag.84-87

Levorato, M. C., (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, Bologna, p. 26.

Levorato, M. C., (2000), *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna

Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

Linee Guida Miur, 2011

Lorenzoni C., Fatus S., (2016), *Le parole di Bianca sono farfalle*, Giralangolo, Torino

Lumbelli L. (1980), *La ricerca esplorativa in pedagogia*, Periodico: Ricerche pedagogiche, n. 56-57, p. 61-77

Lumbelli L. e Salvadori M., (1977), *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Emme, Torino, p. 191.

- Lumbelli L., (1982), *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna, p. 171.
- Maglioni M., Biscaro F., (2014), *La classe capovolta*, Erickson, Trento
- Margiotta U., (2002), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando Edizioni, Roma
- Mari I., (1967), *Il palloncino rosso*, Emme, Milano.
- McKee D., (2010), *Elmer, l'elefantino variopinto*, Mondadori, Milano
- Mezirow J., (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Miele A.,(2016) *Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento
- Miur (2009), *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano
- Mura A. (2015), *L'insegnante specializzato: radici e ali*, in L. de Anna, P. Gaspari, A. Mura (a cura di), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*, p. 27
- Nocera S., (2001), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento, p. 3
- Nota M.I. 21.10.2021, n. 2405
- Nota MIUR prot. N. 4099/A/4 del 5/10/2004
- OMS, (2001), *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erikson, Gardolo (TN), p.5
- Ottolini G., (2011), *La strategia dell'ipotenusa*, in *Verso una peer education 2.0*, supplemento ad *Animazione Sociale*, n. 251/2011, p.43.
- Paloma F.,(2013), *ICF e scuola*, Erikson, Trento, p. 8
- Pavone M. (2004), «L'integrazione a scuola», *Studium Educationis*, 3, pp. 546-556
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*, La Scuola, Brescia, p. 138
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, p. 161.
- Pavone M., (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano

- Petter G., (1990), *Libri-gioco: aspetti e problemi psicologici*, Andersen, 62, p. 30-33
- Regio Decreto 26 aprile 1928 n 1297, Approvazione del regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare, art. 415
- Ricuperati G.,(2015), *Storia della scuola in Italia, dall'Unità ad oggi*, La Scuola, Milano, p. 13-18
- Tarabusi M., (2013), *I piani di inclusione BES. I piani personalizzati e il piano annuale*, Spaggiari, Parma
- Terenghi, E. (2014), *Approccio cuorporeomentele della didattica multisensoriale – A scuola con il metodo Terenghi*, Franco Angeli, Milano
- Terrusi M., (2012), *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci Editore, Roma,
- The fan brothers (Autore),(2000), *Barnabus*, Gallucci, Roma.
- Topping K., (2014), *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento
- Tullet H. (2016), *La fabbrica dei colori. I laboratori di Hervé Tullet*, L'Ippocampo Ragazzi, Milano
- Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Erickson, Trento
- Zurru A.L. (2015), *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*, FrancoAngeli, Milano, p. 72.

## SITOGRAFIA

Altavilla A., *Un po' libro un po' gioco* in [Un po' libro un po' gioco... - Neonato - Bambinopoli](#)

[ARISTOTELE, STATO E FAMIGLIA \(POLITICA\) \(filosofico.net\)](#)

Barnes C. (2008), *Capire il Modello Sociale della Disabilità* in [2382-Texto del artículo-8730-1-10-20080106 \(1\).pdf](#)

Canevaro A. (2014) (a cura di), *L'integrazione prima delle leggi*  
<https://www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe8o>

Cutrerà G., (2008), *Demone Bianco*, in [www.edscuola.it/archivio/comprendivi/demone\\_bianco.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/demone_bianco.pdf)

Documento Falcucci del 1975, in <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>

European Agency for development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'Inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

[Gestione Didattica Dei Gruppi Di Apprendimento | PDF \(scribd.com\)](#)

[http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sd\\_lavoro\\_classe\\_inclusiva.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_lavoro_classe_inclusiva.pdf)

[https://notedipastoralegiovanile.it/images/LIBRI\\_NPG/jelfs\\_tecniche.pdf](https://notedipastoralegiovanile.it/images/LIBRI_NPG/jelfs_tecniche.pdf)

<https://www.studocu.com/it/document/universita-degli-studi-di-trieste/didattica-generale-e-metodologia-del-gioco-e-dellanimazione/didattica-dellanimazione-de-rossi-completo/8512102>

Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, disponibile in <https://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-08-04;517>.

Nocera S. (2013), Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva in [Basta coi BES. Pensiamo a una scuola inclusiva/Il dibattito sui BES 15 – La letteratura e noi](#)

Seminario di Andrea Canevaro, «ASPETTI PEDAGOGICI, PSICOLOGICI E SOCIOLOGICI DEL MODELLO ITALIANO, Una premessa metodologica», Roma, 4 giugno 2002, disponibile in <http://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>

Turillazzi R., L'importanza di leggere “con” e non solo “per” i bambini, <https://libreriamo.it/libri/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini/>

UNESCO, (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>)

[www.scuola.net/news/393/cos-e-la-comunicazione-aumentativa-alternativa-e-come-implementarla-a-scuola](http://www.scuola.net/news/393/cos-e-la-comunicazione-aumentativa-alternativa-e-come-implementarla-a-scuola)

## RINGRAZIAMENTI

Il primo grazie è sicuramente per il Professor Visentin che mi ha accompagnato con costante presenza e disponibilità assicurandomi e fornendo sempre puntualmente consigli professionali e umani.

Al termine di questo percorso sento di poter affermare che riprendere gli studi da non più giovanissimi, ha sicuramente il vantaggio di vivere ogni esperienza con la consapevolezza del tempo trascorso; ogni piccolo passo verso il sapere si impregna del vissuto e quando si riescono a tramutare le conoscenze in competenze, si comprende quanto ogni sacrificio ha permesso di accostarsi ad una professione così bella, ma anche così piena di responsabilità come l'insegnamento, con una piccola valigia in cui si conservano le risposte che lo studio ha permesso di generare.

Ogni persona possiede la sua valigia e spetta alla volontà di ciascuno riempirla, io ho cercato di impegnarmi e, nonostante avessi già raggiunto il tanto atteso posto di ruolo oramai da tanti anni, ho sentito la necessità di approfondire e aggiornare il mio piccolo bagaglio con le piccole-grandi difficoltà che si incontrano quando si ricoprono vari ruoli e si desidera svolgere al meglio ognuno di essi.

Per questi motivi ringrazio me stessa, la mia forza di volontà e il mio amore per la mia famiglia e per la mia seconda famiglia che è la “mia” scuola.