



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E

PSICOLOGIA APPLICATA – FISSPA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN

“CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE” (LM-85)

Tesi Di Laurea Magistrale

DIFFERENTE-MENTE.

**LA DIVERSITÀ COME VALORE AGGIUNTO ALL'INTERNO DELL'ISTITUZIONE
SCOLASTICA.**

RELATORE

Prof. Luca Trappolin

LAUREANDA: Giorgia Varolo

MATRICOLA: 1239001

Anno Accademico 2021/2022

Dedico questo mio traguardo

Alla mia stella polare,

Al mio porto sicuro,

A mia madre, Floriana!

Introduzione	5
CAPITOLO I	7
Il significato del concetto di differenza. Alcuni spunti interpretativi.	7
1.1 Le diversità considerate più significative (genere, nazionalità, abilità/disabilità nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria).....	8
1.2 La differenza di genere: alcune definizioni e applicazioni nel mondo sociale e scolastico.....	10
1.3 Le differenze di nazionalità	17
1.4 La disabilità come differenza.....	20
CAPITOLO 2	25
Il background migratorio come differenza.	25
2.1 Immigrati e Istruzione.....	26
2.2 Dati sull'Istruzione	26
2.3 La normativa come risorsa.....	27
2.4 MIUR e Leggi a tutela degli alunni stranieri	28
2.5 Il ruolo dei docenti	35
2.6 Motivazione e apprendimento	37
2.7 Motivazione ed Autostima.....	39
2.8 Promuovere la motivazione in classe.....	41
2.9 L'inclusione degli alunni stranieri e l'insegnamento della L2.....	45
CAPITOLO 3	49
Valorizzare le differenze nella classe.	49
3.1 Favorire un clima positivo in classe	50
3.2 Sviluppare le competenze	52
3.3 Utilizzare una didattica laboratoriale.....	56
3.4 Utilizzare le TIC	58

3.5 Personalizzare e Individualizzare	60
3.6 Diverse intelligenze	63
3.7 La testa ben fatta	64
3.8 Il diritto all'errore	65
CAPITOLO 4	67
Diversità e ricchezza nell'ADHD.	67
4.1 Cos'è l'ADHD (<i>Attention Deficit Hyperactivity Disorder</i>)?	67
4.2 Come riconoscere il <i>deficit</i>	69
4.3 Criteri diagnostici	71
4.4 Deficit cognitivi e difficoltà di apprendimento scolastico	74
4.5 Disturbi legati all'emotività	77
4.6 Le difficoltà relazionali.....	77
4.7 Riferimenti a circolari e normative ministeriali.....	78
4.9 Il ruolo della famiglia.....	82
4.10 La relazione con i pari.....	83
4.11 Aspetti evolutivi.....	83
4.12 Il Piano Didattico Personalizzato.....	86
4.13 <i>Coping Power Program</i> per la scuola primaria	89
Conclusioni	95
Bibliografia	97
Sitografia	99

Introduzione

Uno dei luoghi in cui si avvertono in modo amplificato le differenze di qualsiasi natura o tipologia è la scuola. La strada che ha intrapreso l'Italia è di una scuola che valorizza le diverse identità, che promuove il dialogo tra le differenti culture, ma nello stesso tempo deve saper affrontare le problematiche che si presentano, per aiutare lo sviluppo di una “società multiculturale”, basata sul rispetto e sulla tolleranza verso il prossimo. La scuola è il terreno privilegiato per creare quello spazio di scambio tra sistemi culturali, incontro di personalità differenti, in grado di permettere una reale comprensione delle differenze, senza svalutare l'alterità dell'altro, ma divenendo mediatrice tra culture diverse.

Nel primo capitolo sarà approfondito il significato del concetto di differenza supportato da alcuni spunti interpretativi e cenni storici per avere una visione globale e sociologica di riferimento e per capire da quando e come è nata la differenza sociale rispetto la visione di alcuni sociologi. Nelle pagine seguenti verranno declinate le differenze-risorse di genere, nazionalità (*background* migratorio), abilità-disabilità che emergono soprattutto nella scuola del primo ciclo d'istruzione in particolare nella Scuola Primaria.

Nel secondo capitolo si prenderà in considerazione il *background* migratorio come differenza sostanziale nella nostra società multiculturale con riferimenti ad alcuni dati di ricerca e indagine ISTAT soprattutto per quanto riguarda la presenza straniera a Scuola in Italia. Seguiranno le Leggi a tutela della valorizzazione delle differenze culturali e a protezione dell'interculturalità e apprendimento plurilingue per gli alunni stranieri.

A seguire si discuterà del ruolo dell'insegnante come facilitatore e del ruolo della motivazione ad apprendere oltre che alcune pratiche di insegnamento dell'italiano L2.

Nel terzo capitolo, *focus* del presente lavoro, sono descritti i tasselli fondamentali come buone pratiche per la valorizzazione delle differenze nella classe: clima positivo, personalizzazione e individualizzazione dei contenuti, utilizzo della didattica laboratoriale e delle TIC, presa di coscienza del valore e della natura dell'insegnamento e diritto all'errore.

A conclusione, nel capitolo quarto, si prenderà in considerazione un'altra differenza vista oggi nella scuola come una problematica diffusissima e di difficile gestione. L'ADHD di cui verrà spiegata l'etimologia e l'incidenza a livello fisico-comportamentale, in realtà è possibile diventi una risorsa utile alla gestione della classe e ai conflitti del gruppo classe di normale routine. Nelle pagine che seguiranno verrà esposto un progetto da poter attuare in classi dove è presente tale *deficit* di autoregolazione a beneficio di tutti: il *Coping Power Program* per la scuola Primaria. Si metterà in luce come una buona formazione dell'insegnante accompagnata da strategie didattiche come i progetti o la diversificazione delle attività, possano far emergere risorse laddove invece si vedevano solo differenze.

CAPITOLO I

Il significato del concetto di differenza. Alcuni spunti interpretativi.

“Diventiamo noi stessi attraverso gli altri”.

Lev S. Vygotskij

“Io non sono differente da te perché possiedo di più o di meno di questo o quel bene, ma perché sono diverso” (Beccalli, 1996, p 1).

Ad un certo punto la differenza è diventata un problema nel dibattito politico e nella riflessione delle scienze sociali.

Nelle pagine che seguono si parlerà del concetto di differenza andando ad analizzarne l’etimologia per poi proseguire con alcuni cenni storici e interpretazioni. Per la disabilità si puntualizzano alcune leggi che ne conservano e tutelano i diritti secondo l’OMS e la Costituzione Italiana.

Essendo la disabilità un argomento di grande rilievo nell’attuale società soprattutto per quanto riguarda il contesto Scuola, verrà declinata e ripresa con l’esempio dell’ADHD (differenza-disabilità ricorrente nella Scuola di oggi) nei capitoli successivi.

1.1 Le diversità considerate più significative (genere, nazionalità, abilità/disabilità nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria)

Il concetto di differenza intesa come disuguaglianza è radicata nella storia dei popoli e trova le sue radici nel momento in cui è diventata ad un certo punto un problema nel dibattito politico e nella riflessione estesa alle scienze sociali. Etimologicamente differenza (dal latino *differentia*) significa mancanza di identità, di somiglianza o di corrispondenza fra persone o cose che sono diverse tra loro per natura o per qualità e caratteri: piccola, poca, grande, enorme, intrinseca, sostanziale¹.

Sono presenti più versioni che cercano di dare una data d'inizio al tema, la più antica in senso cronologico è stata proposta da Wieworka che si riferisce al periodo della fine della Seconda guerra mondiale quando si scoprì lo sterminio degli ebrei e zingari per mano dei nazisti. Secondo l'autore la differenza cominciava da lì a venir vista per il suo aspetto più importante e degno di essere preso in considerazione (Piccone Stella, 2003).

Per Melucci, l'inizio fu alla fine degli anni '80 con lo scompiglio politico portato dal crollo del muro di Berlino. Secondo Becalli e Colombo, invece il tema della differenza vide la svolta da cui ebbe inizio tutto durante il decennio dei movimenti sociali 1960-70 nel Nordamerica e in Europa. Il movimento studentesco, l'ondata femminile in America e in Europa, la radicalizzazione dei neri americani, alcuni soggetti diventarono icone della lotta alla differenza e l'esaltazione della stessa (Piccone Stella, 2003).

Tra i "disuguali" che protestavano in America vi erano chiaramente non i proletari ma le minoranze, i neri, le donne che combattevano contro le discriminazioni, le differenze sociali, e avevano come unico grande ideale l'aspirazione all'uguaglianza sostanziale, vera, non formale, non fittizia.

Si ricordano le "*marxist feminists*" sostenitrici di un'impostazione tra l'emancipazione e il rivoluzionario. Erano contro l'autoritarismo come direbbe il pedagogista Borghi che, seppur anni dopo, condivideva ciò che tali movimenti in qualche modo avevano anticipato. Borghi nella sua rivista "Scuola e città" non

¹ Si veda: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/differenza/>

risparmiava i suoi accenni alla libertà di espressione, autonomia di pensiero, ricerca autonoma della propria identità, come del resto tali movimenti rivoluzionari e studenteschi facevano decenni prima.

I nuovi movimenti di protesta avevano quindi obiettivi diversi dal concetto contemporaneo di differenza come identità, la loro lotta alla differenza si riferiva alla lotta al capitalismo e alla lotta alla disuguaglianza.

Oggi invece si parla del tema della differenza inteso come libertà di identità libera, di espressione del proprio essere senza pregiudizi e stereotipi, della rottura degli “schemi prigione in cui la nostra società è immersa e in cui i modelli pubblicitari e sociali dati dai media ricoprono quasi per tutti “aspirazione alla perfezione” a qualunque costo anche passando sopra spesso al benessere psicofisico.

Per i gruppi femministi italiani avevano un ruolo importante, diffidenti verso l’emancipazionismo, ci fu poi l’esclusione della sfera privata dalla pubblica (Piccone Stella, 2003).

Il ponte tra una rivendicazione ugualitaria a un’affermazione identitaria fu percorso lentamente e con sofferenza. I nuovi soggetti non parlavano più di proletari o classi lavoratrici ma di diversi modi di vedere la disuguaglianza. La necessità era di prendere parte alle regole del gioco, alla partita al tavolo delle regole, delle carte del potere, per poter veramente essere alla pari di chi detiene il potere.

Invece ciò che accadeva era che, avvicinandosi nei rapporti ai “potenti” si aveva sempre più la percezione di quello che era il divario tra potere e spettatore inerme esterno.

Le nostre società sono attualmente preoccupate dei temi come la gerarchia del potere, delle qualità, dei valori, dei criteri di giudizio individuali, ma soprattutto dei fini ultimi della comunità, della gestione dei conflitti. La più grande preoccupazione è la gestione dei criteri che individuano e stabiliscono l’appartenenza o meno ad una determinata categoria. La nuova attuale sfida rappresenta la denuncia alla parzialità dei principi dell’universalismo occidentale denunciandone l’inadeguatezza.

La nostra società è una società multi-etnica e multiculturale.

Chi stabilisce qual è la soglia della normalità, dell’adeguatezza delle cose, chi stabilisce la giusta identità, i canoni rappresentatori di un’ideale perfetto?

Il mondo della globalizzazione purtroppo ha creato nuove differenze sociali perché nei Paesi più poveri non sono stati portati gli adeguati aiuti promessi, anzi talvolta, sono sfruttati ancora di più per la manodopera a basso costo. I flussi migratori internazionali hanno incentivato ancor più il lavoro della manodopera per necessità occupazionali ed esigenze economiche così ne diviene che il circolo vizioso dello sfruttamento globalizzato definisce la differenza mettendo in rilievo il povero e il ricco. La differenziazione sociale è il processo tramite il quale le parti di una collettività - ossia gli individui e i gruppi sociali che questi compongono - acquisiscono identità sociali differenti rispetto alla funzione, all'attività, alla cultura, al potere e alle altre caratteristiche socialmente rilevanti².

Tra le diversità si andranno a considerare le più significative in considerazione genere, nazionalità, abilità/disabilità nei gradi infanzia e primaria (1° ciclo d'istruzione). Tale scelta proprio perché sono differenze che nel lavoro del Docente riguardano l'ordine del giorno e richiamano professionalità, formazione, dedizione e particolare abilità nell'interagire con i bambini all'interno del gruppo classe che, soprattutto attualmente, nella realtà contemporanea, vanno di pari passo con la società richiedendo grande attenzione.

1.2 La differenza di genere: alcune definizioni e applicazioni nel mondo sociale e scolastico

La differenza di genere riguarda il disequilibrio riferito al genere (in inglese *gender*), in sociologia, è l'appartenenza all'uno o all'altro sesso, non in base alle differenze di natura biologica o fisica, ma su componenti di natura sociale, culturale e comportamentale, quindi l'appartenenza a uno dei due sessi dal punto di vista culturale e non biologico³.

Nel dibattito antropologico e sociologico contemporaneo, il termine genere ha sostituito il termine sesso per indicare la tipizzazione sociale, culturale e psicologica delle differenze tra maschi e femmine. Nel testo di R. Ghigi "Fare la differenza" (2019),

² Si veda: https://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

³ Si veda: <https://www.treccani.it/vocabolario/gender/>

ci si chiede all'inizio se e come si può fare educazione di genere dalla prima infanzia fino all'età adulta. L'autrice parte dalla propria esperienza personale e mette in rilievo come a volte la preoccupazione dei genitori e degli educatori possono influire nei meccanismi e soprattutto se le proposte di giochi o attività o interventi educativi poco chiari rischiano di imputare relazioni causa effetto errate e mistificatorie. Quella sessuale è la connotazione per così dire della nostra identità: la differenza numero uno su cui si intrecciano le altre. Il sesso di una persona è in realtà la parte meno importante, la parte biologica, riferita alla specie umana e alla sua classificazione. La differenziazione sessuale è guidata dai cromosomi ma si sa bene che viene moderata dagli ormoni e dall'ambiente fin dalla vita intrauterina. L'elaborazione culturale è invece il genere le quali componenti sono i comportamenti, la trasmissione di significati, aspettative, gusti che ogni società contraddistingue tra maschi e femmine essendo più o meno tolleranti e dando più o meno libertà a determinate deviazioni. In verità è stato osservato che è proprio con le lenti della nostra elaborazione culturale che guardiamo al mondo: dunque anche alla realtà materiale, dunque anche ai corpi umani (Ghigi, 2019).

I soggetti non sono fruitori passivi dei messaggi sociali, insegnano gli studi, ma li rielaborano, ricodificano secondo registri propri ovviamente diversi in base alla propria propensione e gusto proprio di cogliere la visione del mondo.

Tale principio è la chiave di accesso al cambiamento per un'educazione di genere ponderata, funzionale, che elimina le differenze e fa emergere l'identità che ognuno dei bambini desidera e merita di avere. Perciò è necessario fare educazione di genere fin dalla prima infanzia e in modo trasversale alla didattica soprattutto nella Scuola Primaria dove si delineano i diagrammi di vita interconnessi al mondo di ciascuno di loro. Eliminare le diversità di genere dovrebbe essere obiettivo comune nella società in un incastro strategico tra Scuola-Famiglia-resto del mondo.

Elena Gianini Belotti è una scrittrice e pedagogista italiana di grande rilievo. Scrive nel 1973 il saggio "Dalla parte delle bambine" dedicato ad una analisi del condizionamento precoce della donna lungo tutto l'arco della sua formazione. Gianini Belotti illustra i condizionamenti infantili in atto durante l'educazione nella primissima infanzia, i quali, fin dai primi anni di vita, plasmano un'identità di genere, determinando il ruolo comprimario della futura donna adulta nella società italiana.

Il suo racconto è un invito alla riflessione sul tema della differenza-disuguaglianza: le motivazioni per cui il ragazzo si sarebbe rifiutato probabilmente di portare un bicchiere d'acqua e la ragazza di aprire il garage sarebbero state diverse: per il maschio non si sarebbe trattato di una prova troppo difficile o spiacevole, ma poco gratificante, per la quale non era necessario avere particolari competenze; per la femmina sarebbe stata una prova poco appropriata o forse di notevole impegno. Di certo non meno prestigiosa. Dare dei compiti in modo acritico sulla base del genere non solo ribadisce i contenuti degli stereotipi e li fissa alle identità, ma può alla lunga contribuire a naturalizzare situazioni di asimmetria. Tali automatismi sono importanti per il primo passo verso un'abolizione delle disuguaglianze e cominciare a fare educazione di genere.

Importanti anche per l'abolizione di stereotipi e pregiudizi. Impossibile non rapportarci con tali concetti alla luce della difficoltà di comprensione del mondo nella sua interezza. Lo stereotipo inteso come schema mentale ci permette di riconoscere gli stimoli che riteniamo rilevanti secondo criteri e affinità un vero e proprio schema mentale (Mazzara, 1997). Tali meccanismi vengono catalogati entro nostre routine quotidiane difficili da modificare e rivedere ma soprattutto da rimuovere. La sua funzione non è soltanto cognitiva ma anche orientativa. Esso permette di prevedere gli eventi sulla base del sistema che si è costruito.

D'altra parte uno stereotipo non si basa su una conoscenza di tipo scientifico, ma piuttosto rispecchia una valutazione che spesso si rivela rigida e non corretta dell'altro, in quanto attraverso gli stereotipi si tende in genere ad attribuire in maniera indistinta determinate caratteristiche a un'intera categoria di persone, trascurando cioè tutte le possibili differenze che potrebbero invece essere rilevate tra i diversi componenti di tale categoria (Voci, Pagotto, 2010). Occorre tuttavia ricordare, sulla base di quanto detto poco sopra sulla somiglianza tra stereotipi e modelli mentali, che non necessariamente tutti gli stereotipi sono negativi: ad esempio, lo stereotipo che gli anziani hanno i capelli bianchi non ha una connotazione negativa, e se utilizzato tenendo conto che possono anche esistere eccezioni (vivendolo dunque non come "tutti gli anziani hanno i capelli bianchi" ma "molti anziani hanno i capelli bianchi"), può anche rivelarsi un'utile strategia cognitiva. In effetti se considerati come delle generalizzazioni che possono

rivelarsi approssimative, gli stereotipi dimostrano di potersi rivelare, così come gli schemi mentali, delle valide strategie mentali.

Può essere utile riflettere sul come e sul perché tendiamo a creare degli stereotipi, anche se spesso essi si rivelano nient'altro che concezioni errate. In parte molti dei nostri stereotipi sono mutati culturalmente (come quelli legati alla differenza uomini/donne, oppure relativamente al carattere o ai difetti di certe popolazioni), e ci spingeranno ad etichettare certi atteggiamenti in maniera diversa a seconda dell'attore coinvolto per rimanere coerenti con lo stereotipo di base. Ad esempio, se condividiamo lo stereotipo che le donne siano meno brave degli uomini nell'impiegare il computer, interpreteremo come mancanza di competenza un errore che causa l'arresto del sistema operativo da parte di un'amica o di una collega, mentre vedremo come una distrazione lo stesso errore commesso da un amico o un collega. Al contrario vedremo come eccezioni che confermano la regola, una donna particolarmente a suo agio con questioni informatiche o un uomo che non è in grado di utilizzare un computer, senza rischiare così di dover mettere in forse lo stereotipo di riferimento. Gli studi sulla memoria hanno anche dimostrato come tendiamo a ricordare meglio e con più precisione episodi che confermano le nostre credenze e a dimenticare o sfumare quelli che le contraddicono; inoltre, dal punto di vista cognitivo, le persone tendono a dare un peso maggiore alle prove che confermano le proprie ipotesi piuttosto che a quelle che le contraddicono.

Similare alla connotazione più negativa di uno stereotipo, in psicologia un pregiudizio è un'opinione preconcepita concepita non per conoscenza precisa e diretta del fatto o della persona, ma sulla base di voci e opinioni comuni. Il significato di pregiudizio è cambiato nel tempo: si è passati dal significato di giudizio precedente a quello di giudizio prematuro e infine di giudizio immotivato, di idea positiva o negativa degli altri senza una ragione sufficiente (il pregiudizio è in tal senso generalmente negativo). Bisogna anche distinguere il concetto errato dal pregiudizio: un pensiero infatti diventa pregiudizio solo quando resta irreversibile anche alla luce di nuove conoscenze.

Un pregiudizio può essere considerato un atteggiamento e come tale può essere trasmesso socialmente, e ogni società avrà dei pregiudizi più o meno condivisi da tutti i suoi componenti. Inoltre – riflessione valida anche nel caso degli stereotipi – tendiamo a formare i nostri pregiudizi soprattutto relativamente a persone appartenenti a un gruppo

diverso dal nostro, di cui necessariamente avremo una conoscenza meno approfondita, e di cui saremo quindi meno in grado di vedere differenziazioni interne. Le ricerche sociologiche hanno anche posto in evidenza come le persone inserite, anche arbitrariamente, in un gruppo tendono ad accentuare le differenze che portano ad una distinzione del gruppo di appartenenza rispetto agli altri, e a cercare quindi di favorire il proprio gruppo⁴.

Spesso il nutrire pregiudizi relativamente a determinate categorie di persone porta, come evidenziato parlando degli atteggiamenti, a modificare il nostro comportamento sulla base delle nostre credenze, con la conseguenza di creare condizioni tali per cui ipotesi formulate sulla base di pregiudizi si verificano (profezie che si autoavverano). Naturalmente questi comportamenti porteranno poi al rafforzamento degli stereotipi stessi. Ad esempio, se per un qualche motivo Amilcare si è convinto che i toscani sono persone estremamente litigiose, incontrando il cugino livornese di Matilde assumerà probabilmente un atteggiamento più provocatorio, intendendo difendersi dagli “inevitabili” attacchi che si aspetta. Ma questo suo atteggiamento sarà visto come ostile e ingiustificato dal cugino toscano che a sua volta si metterà sulla difensiva nei confronti di Amilcare, che lo percepirà come litigioso, rafforzando di conseguenza il suo pregiudizio.

Ci si chiede spesso quindi se si possono modificare i pregiudizi. Non si tratta di un'impresa facile, in quanto i pregiudizi, come abbiamo visto, sono determinati da una serie di concause che hanno le loro radici nel sociale e possono quindi vantare una forte influenza sugli individui. Favorire contatti tra gruppi diversi, migliorare la conoscenza delle persone che per qualche motivo vengono percepite come “diverse” può servire a ridurre i pregiudizi, ma naturalmente occorre che le persone siano effettivamente disposte a rivedere le proprie convinzioni.

L'educazione di genere nella Scuola del primo ciclo comprende un intervento che parte dal sé, riflettere sulla propria biografia come uomo o come donna. Riflettere e rivalutare la propria esperienza pensando a ciò che si vorrebbe trasmettere e sulla relazione educativa che si vuole tessere. Non ci sono ricette preconfezionate ma molte testimonianze e libri che possono aiutare il Docente nel suo obiettivo di condivisione e inclusione del gruppo classe, come detto in precedenza, molto eterogeneo. Non si tratta

⁴ Si veda: <https://www.sapere.it/sapere/strumenti/studiafacile/psicologia-pedagogia/Psicologia/La-psicologia-sociale/Stereotipi-e-pregiudizi.html>

di spingere le bambine a cercare di compensare gli interessi per giochi di carattere simbolico, di comunicazione con attività più costruttive, impersonali, più maschili, né forzare i bambini maschi alle attività legate all'estetica e alla cura. E' necessario creare un contesto che permetta a tutti di misurarsi con quelle attività, se ne hanno piacere, e di aiutarli a sottrarsi a richieste sociali che non assecondano le loro attitudini e le loro domande al mondo (Ghigi, 2019).

Per l'eliminazione delle differenze di genere nella Scuola gli interventi devono essere in prospettiva capaci di far emergere i talenti di ognuno e garantire un benessere favorevole agli apprendimenti ed un clima sereno al fine di attuare una didattica attiva e varia. La figura per eccellenza che ricopre il luogo di educatore ai nidi è quella femminile, gli uomini non arrivano all'1% e sale a 3,6% nella Scuola Primaria. Tale dato dimostra o ad un esito di sproporzione gerarchica professionale, come la donna sia indicata e catalogata alla "cura" della persona (figli, alunni, famiglia) mentre gli uomini sono orientati anche per uno stereotipo culturale più alla vita esterna la casa ricoprendo ruoli e professioni in altri settori.

Alcuni studi ammettono l'importanza esemplare della figura modello dell'educatrice donna che riesce in maniera più semplice ad instaurare con le bambine una relazione capace di favorire l'*empowerment* femminile. Sarebbe indicato, far prendere parte anche ai maschi al gioco simbolico della cura della casa e dei figli (far finta di come gioco simbolico con le bambole e la cucina) che non vuol dire voler a tutti i costi immaginare "il padre" di famiglia ma rendere partecipe e cosciente il bambino della realtà e dei compiti che se condivisi tra uomo e donna possono essere di volta in volta compiti da gestire insieme. L'obiettivo dell'educazione di genere nella Scuola dell'infanzia è quello di aprire alle molteplici possibilità del reale e a categorizzazioni più inclusive. Gioco simbolico, laboratori, letture giocose sui ruoli e gestione di *setting* per la condivisione ed eliminazione della *leadership* tipica del maschio, che tende a tenere le redini delle attività-situazioni, sarebbe auspicabile per ottenere una Scuola che non propaga le differenze di genere ma che invece fornisce pari opportunità.

Nella Scuola primaria le attività sono più strutturate e considerano strumenti come letture e materie come mezzo in cui tale educazione diventa intrinseca, trasversale e continua. Il *curriculum* nascosto è di fondamentale importanza quanto quello ministeriale. Il docente deve puntare sullo sguardo, il linguaggio, il tono di voce per

trasmettere messaggi che vanno al di là delle parole. O strumenti neutri di fondamentale importanza. Quindi si considererà importante riflettere in più momenti sulla cultura, sul potere elaborando un'analisi critica dei significati, dando spunti significativi che riescano ad avvicinare i bambini alla presa di coscienza dell'attualità e dell'importanza di uomini e donne all'interno del sistema sociale. Contrastare le disuguaglianze esaminando i comportamenti tra maschi e femmine e la loro errata classificazione.

Nel 1986 la Commissione nazionale per la realizzazione della parità tra uomo e donna affidò a Rossana Pace il compito di analizzare con metodi quantitativi e qualitativi di analisi dei testi e delle immagini i libri di lettura e sussidiari della scuola elementare. I risultati parlano chiaro: su 100 bambini rappresentati, 72 erano maschi e 28 femmine; su 100 adulti, 65 erano maschi e 35 femmine. Nei casi in cui veniva specificato l'ambiente in gran parte questo era esterno quando i personaggi erano maschili, interno quando femminile (Ghigi, 2019). Con tale studio Pace voleva mettere in rilievo che tali testi mettevano in rilievo un modello universale unico sia maschile che femminile. L'attività che si potrebbe proporre nella Scuola Primaria è proprio la lettura con attenzione a questi particolari. Stessa cosa vale per la pubblicità sessista ancor oggi molto diffusa nelle nostre reti che vedono la donna come oggetto sessuale e l'uomo come decisore esterno delle dinamiche familiari che esce di casa dopo aver bevuto il caffè preparato dalla donna per andare al lavoro e portare a casa il denaro per la sussistenza della famiglia ovviamente "del mulino bianco" quasi rara al giorno d'oggi. A tale proposito riporto alcune immagini che potrebbero essere un esempio di attività laboratoriale per implementare un ottimo lavoro di condivisione e riflessione in merito.

E' importante leggere e promuovere anche i dati di ricerca sociale per incrementare il giudizio critico e l'apertura alla socialità, alla vita che un giorno sarà quotidianità per i bambini, proponendo ad esempio per la classe quarta e quinta primaria la lettura di alcuni dati Istat come quelli che seguono.

Qual è il peso della differenza di genere? Nel *Gender Gap Index* 2012 del *World Economic Forum*, che misura la parità di genere in 135 paesi, siamo all'ottantesimo posto, dopo l'Uruguay, il Botswana, il Perù e Cipro. I risultati nel *Gender Gap Report* sono correlati sia con la competitività globale dei paesi, sia con il loro indice di sviluppo umano: dove le donne stanno peggio, l'intero paese sta peggio.

I *mass media* non sono mai uno specchio neutrale. E, in un paese che legge poco, la televisione è stata e continua a essere un potente fattore di costruzione dell'immaginario collettivo. Quando i mezzi di comunicazione riflettono il clima sessista nazionale senza contrastarlo (e magari assecondandolo), di fatto lo amplificano e lo legittimano. Ogni volta che ripropongono modelli femminili appiattiti, passivi e stereotipati, li consolidano.

1.3 Le differenze di nazionalità

Le differenze di nazionalità, quindi *background* migratorio sono di solito le più studiate e affrontate nel contesto scuola.

La scuola costituisce uno spazio fondamentale per l'integrazione sociale di bambini e ragazzi. La scuola è allo stesso tempo un luogo di apprendimento e un luogo di interazione con i pari e con gli adulti e - in quanto tale - è da sempre considerata il secondo agente di socializzazione dopo la famiglia. Per i ragazzi stranieri il contatto con il mondo scolastico risulta ancora più importante e delicato perché rappresenta talvolta il primo contatto con le istituzioni della società di accoglienza e l'avvicinamento a una cultura diversa da quella della famiglia. Da molti anni ormai la scuola è un "osservatorio privilegiato" dei comportamenti dei ragazzi stranieri. Molti sono gli approfondimenti che il MIUR ha offerto negli anni⁵ così come sono stati preziosi i contributi delle indagini INVALSI e PISA sugli apprendimenti (INVALSI, 2017; OCSE, 2015). Diverse ricerche si sono anche soffermate sugli aspetti di relazione e di opinione dei giovani studenti come l'indagine ITAGEN2 (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Casacchia, Natale, Guarneri 2009). L'indagine sull'integrazione delle seconde generazioni ha dato ampio spazio al mondo della scuola, sia perché realizzata presso le scuole e in collaborazione con il MIUR, sia perché indubbiamente il mondo scolastico è un "luogo sociale" di primissima importanza. Nell'indagine Istat si è cercato di dare seguito, approfondire e ampliare le esperienze precedenti per offrire un quadro il più possibile dettagliato dei comportamenti scolastici e delle aspettative dei giovanissimi stranieri in Italia. In Italia, dal punto di vista dei risultati, il percorso scolastico degli alunni stranieri, in particolare di quelli non nati in Italia, è piuttosto

⁵ Si veda: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>

accidentato. I rapporti del MIUR negli anni hanno messo in luce la rilevante percentuale di ragazzi stranieri in ritardo scolastico (MIUR, 2017). Le rilevazioni sugli apprendimenti, le cosiddette prove INVALSI (2017 e anni precedenti), consentono da alcuni anni l'analisi dei risultati conseguiti da italiani e immigrati di prima e seconda generazione in due delle principali materie scolastiche, italiano e matematica. I diversi studi condotti mettono in luce differenze tra italiani e stranieri, ma anche tra stranieri di prima e seconda generazione⁶. L'indagine condotta nelle scuole conferma le difficoltà evidenziate da altre rilevazioni e consente alcuni approfondimenti. Dai risultati emerge che inserimenti in classi precedenti quelle teoriche di frequenza, difficoltà linguistiche e ripetenze rendono più complesso il soddisfacente conseguimento degli obiettivi formativi da parte degli alunni con cittadinanza non italiana. Solo il 49 per cento degli alunni stranieri nati all'estero viene inserito nella classe corrispondente alla propria età; quasi il 40 per cento viene iscritto nella classe precedente e il 12,2 per cento addirittura in classi in cui l'età teorica di ingresso è di almeno due anni inferiore a quella del ragazzo. Si osservano notevoli differenze per cittadinanza: se albanesi, marocchini ed ecuadoriani hanno mediamente uno scarto minore tra età e classe di prima iscrizione - oltre il 90 per cento viene iscritto regolarmente o al massimo nella classe precedente - per moldavi, filippini e cinesi si verifica la situazione opposta; in particolare solo il 21,4 per cento degli alunni cinesi è stato inserito in una classe la cui età teorica di frequenza coincideva con la propria, mentre uno studente cinese su tre è stato iscritto per la prima volta a frequentare una classe di almeno due anni precedente. Gli alunni stranieri, al termine dell'anno scolastico, vengono respinti con maggiore frequenza di quelli italiani.

Infatti, mentre solo il 14,3 per cento degli alunni italiani ha dovuto ripetere uno o più anni scolastici, per gli alunni stranieri la quota sale al 27,3 per cento. (ISTAT, 2020)

Il ruolo fondamentale di un precoce inserimento nel percorso educativo nel contenere il fenomeno della dispersione scolastica è ormai ampiamente riconosciuto. Anche nella recente "Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)"⁷ viene sancito "il diritto

⁶ Si veda: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>

⁷ Si veda: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

dei bambini all'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità, e il diritto dei bambini provenienti da contesti svantaggiati a misure specifiche tese a promuovere le pari opportunità", poiché si sottolinea come "un'educazione e una cura della prima infanzia di qualità svolgono un ruolo particolarmente importante e dovrebbero essere ulteriormente potenziate in quanto punto di partenza per il futuro successo scolastico". Viene dunque posto un nuovo target per il 2030 relativo alla partecipazione all'educazione e cura della prima infanzia: almeno il 96% dei bambini di età compresa tra i 3 anni e l'età di inizio dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'educazione e cura della prima infanzia entro il 2030. Al riguardo, si riportano le principali evidenze tratte da alcuni recenti report dell'Istat⁸ in Italia, l'inserimento dei bambini di 0-2 anni nelle strutture per la primissima infanzia è cresciuto nel tempo, dal 15,4% nel triennio 2008-2010 al 28,2% nel triennio 2018-2020; il livello resta comunque inferiore all'obiettivo europeo di almeno 1 bambino su 3. L'accesso ai servizi educativi per la prima infanzia ricalca la geografia delle disponibilità delle strutture sul territorio italiano, e sconta forti ritardi e disomogeneità territoriali. Dal lato dell'offerta dei servizi per la prima infanzia, ad eccezione del caso della Sardegna, è ancora ampio il ritardo del Mezzogiorno, seppure molte delle regioni di questo territorio registrino, negli ultimi anni, l'incremento più significativo. La propensione a usare l'asilo nido è, quindi, legata alla disponibilità di strutture, ma anche a fattori socio-economici. Infatti, il reddito netto annuo delle famiglie con bambini che usufruiscono del nido è mediamente più alto di quello delle famiglie che non ne usufruiscono; bambini con genitori più istruiti accedono più di frequente ai servizi educativi. Sono dunque le famiglie che si trovano in situazioni di maggiore vulnerabilità ad avere difficoltà ad accedere ai servizi per la prima infanzia, confermando come la disuguaglianza socio-economica possa tradursi in disuguaglianza di opportunità. I bambini che in maggior misura dovrebbero beneficiare della funzione di contrasto dei rischi di isolamento ed esclusione sociale e delle maggiori opportunità educative offerte dai nidi sono quelli che maggiormente ne restano esclusi. La carenza di strutture si concentra poi in specifiche aree, come i comuni che si trovano alla periferia delle aree metropolitane. Il secondo tratto del percorso formativo si attua con la partecipazione dei bambini di 3-5 anni alla scuola dell'infanzia, che è un servizio ampiamente diffuso su

⁸ Si veda: <https://www.istat.it/it/archivio/254828>

tutto il territorio nazionale e solitamente gratuito (unico pagamento è la quota per i pasti). In virtù di queste caratteristiche, nei territori in cui c'è una disponibilità limitata dei servizi per la prima infanzia (principalmente nel Mezzogiorno), la possibilità di anticipare l'ingresso nella scuola dell'infanzia prima dei 3 anni è ampiamente sfruttata. Nell'anno educativo 2018/2019, il 14,8% dei bambini di 2 anni hanno frequentato la scuola dell'infanzia, con quote superiori al 20% in Calabria (29,1%), Campania (25%), Basilicata (23,7%), Molise (23,3%), Abruzzo e Puglia (22,5%) e Sicilia (20,1%). Alle iscrizioni anticipate alla scuola d'infanzia corrispondono poi livelli elevati di anticipi anche nella scuola primaria. Questa scelta, dettata da motivi economici e di scarsità dell'offerta, può tuttavia avere ripercussioni sull'intero percorso scolastico. Arrivati all'età di 4-5 anni, la quasi totalità dei bambini sono, comunque, inseriti nei percorsi educativi: frequentano la scuola dell'infanzia o il primo anno di scuola primaria circa il 95% di bambini (con valori medi del 97,6% nel Mezzogiorno, 92,3% nel Centro e 93,9% nel Nord), una percentuale che corrisponde anche al target europeo da raggiungere nel 2020 (Cascioli, Negri, 2010).

1.4 La disabilità come differenza

Le abilità e disabilità a Scuola sono il punto cruciale di ricerche e studi a livello sociale. Le disabilità e i disturbi di apprendimento-comportamento si classificano sotto tanti aspetti e diventa molto complicato in alcune situazioni garantire l'inclusione soprattutto in mancanza di figure professionali e formazione individuale che svolgono un supporto funzionale ad ampio raggio anche nell'extra Scuola (famiglia e gruppo dei pari).

Le politiche di inclusione degli alunni con disabilità attuate negli anni hanno favorito un progressivo aumento della partecipazione scolastica. Nell'anno scolastico 2019/2020, gli alunni con disabilità che frequentano le scuole italiane sono quasi 300 mila (pari al 3,5% degli iscritti), oltre 13 mila in più rispetto all'anno precedente, con un incremento percentuale, ormai costante negli anni, del 6%. Risultano tuttavia ancora troppe le barriere fisiche presenti nelle scuole italiane: solamente una scuola su tre risulta accessibile per gli alunni con disabilità motoria. Sono ancora poco diffuse le tecnologie educative per il sostegno e ancora pochi gli insegnanti specializzati al

sostegno e gli assistenti all'autonomia che li affiancano. Su questi risultati si delinea un evidente svantaggio del Mezzogiorno. L'attivazione della Didattica a Distanza (DAD), resa obbligatoria per far fronte all'emergenza sanitaria da Covid-19, ha rappresentato un ostacolo al proseguimento dei percorsi di inclusione intrapresi dai docenti, riducendo sensibilmente la partecipazione degli alunni con disabilità. Tra aprile e giugno 2020, oltre il 23% degli alunni con disabilità (circa 70 mila) non ha preso parte alle lezioni, quota che cresce nelle regioni del Mezzogiorno dove si attesta al 29%. Il possibile impatto della pandemia Covid-19: non è escluso che le difficoltà frapposte dalla pandemia all'ordinaria fruizione dell'offerta formativa possano avere qualche effetto sulla dispersione scolastica. È di recente uscita un *report* Istat che mette in evidenza gli spazi in casa e le dotazioni informatiche di cui hanno potuto usufruire gli studenti durante l'emergenza Covid-19. I dati riportati evidenziano forti differenze territoriali e di classe sociale per quanto riguarda le dotazioni informatiche dei ragazzi. Prima della crisi pandemica, negli anni 2018-2019, il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni (850 mila) non ha un *computer* o un *tablet* a casa e la quota raggiunge quasi un quinto nel Mezzogiorno. L'importanza delle competenze digitali è emersa chiaramente durante l'anno trascorso, quando i bambini sono stati costretti a seguire il loro percorso educativo a casa. Nel 2019, nel Nord oltre un ragazzo su tre dichiara alti livelli di competenza digitale elevata, contro il 26,5% dell'Italia meridionale e il 18,2% dell'Italia insulare. Inoltre, nel nostro Paese circa il 41,9% dei minori vive in abitazioni sovraffollate⁹.

Nell'ambiente comune la disabilità viene intesa come sinonimo di menomazione, cioè un fatto accidentale che afferrisce al fisico, alla mente, ai sensi, eccetera, fatti più o meno gravi che differiscono notevolmente dal concetto di normalità, valutabile da logiche sanitarie e, quindi, che la persona in cui non risiederebbe il concetto di disabilità sia in buona salute¹⁰.

Nelle disposizioni italiane in materia, invece, la disabilità è sostanzialmente ancorata a due articoli della Costituzione Italiana, anche se in realtà non c'è nessuna espressa indicazione alla stessa, ma comunque intesa:

⁹ Si veda: https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

¹⁰ Si veda: <https://www.associazioneailu.org/concetto-di-disabilita/>

Art. 3 Cost.

“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’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”¹¹.

E’ un articolo, questo, che afferma fortemente i diritti civili di ciascuno e, quindi, anche delle persone con disabilità.

Art. 38 Cost.,

“ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto dei mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all’assistenza sociale. Assistenza quasi compensativa, quindi, una volta che siano state dimostrate l’indigenza e l’inabilità (che è diversa dalla capacità lavorativa)”¹².

Ma le definizioni di disabilità e di persona con disabilità sono l’espressione dei principi fondamentali su cui si basa la Convenzione ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) e, quindi, che *“le persone vanno messe nella condizione di vivere, scegliere, partecipare, rimuovendo gli ostacoli che impediscono loro di farlo e promuovendo soluzioni che ne consentano la partecipazione al pari degli altri”¹³.*

Durante l’evoluzione del concetto di disabilità nel corso degli anni, per molto tempo anche in Italia la disabilità veniva intesa – e di fatto è ancora così – secondo uno o entrambi (ma non integrati) dei seguenti modelli¹⁴:

- Il *Modello medico*: la disabilità concerne anomalie fisiologiche e psicologiche (causate da malattie, disturbi o lesioni) che necessitano di trattamento medico.

¹¹ Si veda: <https://www.senato.it/>

¹² Si veda: <https://www.senato.it/>

¹³ Si veda: <http://www.associazioneantes.it/>

¹⁴ Si veda: <https://www.associazioneailu.org/concetto-di-disabilita/>

- Il *Modello sociale*: la disabilità concerne gli svantaggi causati dall'ambiente fisico e sociale che “restringe” la vita delle persone con problemi di funzionamento.

Nella visione dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), però, non è sufficiente né uno né l'altro modello, devono essere integrati fra loro.

Nel 1980 dall'OMS viene proposto l'ICDH (*Classificazione Internazionale delle Menomazioni, Disabilità, Handicap*), che prevedeva la descrizione di una persona attraverso le seguenti tre dimensioni:

- *Menomazione*: perdita o anomalia a carico delle strutture o delle funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche.
- *Disabilità*: restrizione o carenza, conseguente ad una menomazione, della capacità di svolgere una attività.
- *Handicap*: condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o disabilità che limita o impedisce di ricoprire il proprio ruolo.

Nel 2001, poi, l'OMS pubblica l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – il quale viene descritto come lo “strumento condiviso internazionalmente da utilizzare per descrivere il funzionamento umano legato a condizioni di salute”. Tale strumento classifica il funzionamento e la disabilità associati alle condizioni di Salute.

Pertanto, tramite l'ICF si vuole descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità.

La disabilità, quindi, può essere definita come la condizione personale di chi, in seguito ad una o più menomazioni, ha una ridotta capacità d'interazione con l'ambiente sociale rispetto a ciò che è considerata la norma, pertanto è meno autonomo nello svolgere le attività quotidiane e spesso in condizioni di svantaggio nel partecipare alla vita sociale.

Rispetto all'ICDH, con l'ICF la disabilità viene intesa come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, fattori personali e fattori ambientali che rappresentano le circostanze in egli vive.

Ne risulta che ogni persona, appunto, date le proprie condizioni di salute, può trovarsi in un ambiente circostante con caratteristiche che possono limitare o restringere le proprie capacità funzionali e di partecipazione sociale.

Definito il concetto di disabilità, è importante evidenziare soprattutto che il “bisogno” della persona con disabilità è quello soprattutto di trovare un contesto ambientale adeguato a “riequilibrare” la sua disabilità, perché è il contesto che può fare la differenza tra il sentirsi o non sentirsi disabile, tra il permettere o meno la “partecipazione” del soggetto alle attività proposte, qualsiasi esse siano. Insomma, un contesto ambientale accessibile. Con il termine accessibile è bene puntualizzare che si parla di qualcosa che nuoce al benessere della persona. Anche il cibo, ad esempio, nei disturbi alimentari diventa accessibile o meno, per cui gli individui sono per tali disturbi ritenuti “disabili”.

CAPITOLO 2

Il background migratorio come differenza.

*“Bisogna somigliarsi un po’ per comprendersi,
ma bisogna essere un po’ differenti
per amarsi”.*

Paul Bourget

In questo capitolo si parlerà del background migratorio come differenza attualmente molto discussa all’interno della società e del contesto scolastico. Si affronterà il tema attraverso una breve ricerca grazie al contributo dell’Istat e del Sistema Statistico Nazionale alla misurazione e all’analisi della presenza straniera in Italia. Tale ricerca si servirà delle fonti statistiche ufficiali attualmente disponibili. Ne seguiranno alcuni accenni alle Leggi emanate dal MIUR (Ministero dell’istruzione, Università e Ricerca) a tutela dell’integrazione e piena inclusione degli alunni stranieri.

A conclusione alcune proposte pedagogico-didattiche che l’insegnante, considerato mediatore e semplificatore degli apprendimenti, potrebbe mettere in atto al fine di integrare ed ottenere gratificanti risultati nonostante le difficoltà che un alunno di madrelingua diversa dall’italiano potrebbe incontrare inserendosi nella scuola italiana (insegnamento interculturale).

Si parlerà di motivazione, di capacità empatica, potenziamento dell’autostima e strategie comunicative al fine di instaurare un rapporto tra docente e discente basato sulla fiducia reciproca e realizzazione di una didattica di convivenza in essere anche con gli alunni di altre culture. Infine alcune pratiche per l’insegnamento dell’italiano come L2.

2.1 Immigrati e Istruzione

Negli ultimi decenni, attraverso l'aumentare del flusso migratorio, l'Italia si è arricchita di nuove culture e la multiculturalità è divenuto il termine per sottolineare la nuova situazione socioculturale. I bambini e i ragazzi migranti sono sempre di più all'interno delle istituzioni scolastiche. Sono quasi 815.000 gli alunni con cittadinanza non italiana presenti nelle classi, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di II grado: il 60% di essi è nato in Italia. Le nazionalità di origine più rappresentate, sono Romania (157.806 alunni), Albania (111.029) e Marocco (102.179), in crescita quelle asiatiche, in particolare Cina (45.336) e Filippine (26.533)¹⁵.

Lo sviluppo dell'educazione interculturale è strettamente legato al fenomeno dell'immigrazione. Si intende per educazione interculturale un progetto multidimensionale, di interazione tra persone di identità culturali diverse, che attraverso l'incontro vivono un'esperienza complessa, di conflitto/accoglienza, come necessaria opportunità di crescita della cultura personale di ognuno, nella prospettiva di mutare tutto quello che è di ostacolo alla costruzione di una convivenza pacifica. La scuola in questo è il focus essenziale per sostenere i processi di integrazione della nuova realtà migratoria, sia nei confronti delle famiglie sia dei bambini, arrivando ad essere "ponte" fra la cultura del paese di origine e la cultura di accoglienza.

2.2 Dati sull'Istruzione

La questione dell'immigrazione degli stranieri è un elemento molto rilevante per i Paesi europei. In Italia un fenomeno molto recente mentre in altri Paesi un argomento già più consolidato. In tali Paesi la questione a livello politico, sociale è esperienza per la quale si hanno già attuato molteplici progetti di inclusione e accoglienza. La scuola è il luogo della socializzazione e rappresenta il contesto necessario all'inclusione per la valorizzazione delle differenze attraverso esperienze multiculturali al fine di integrare e favorire la socializzazione primaria delle esperienze e biografie culturali diverse con l'obiettivo di creare occasioni di crescita e di incontro reciproco per tutti gli individui che ne fanno parte.

¹⁵ Si veda: <http://www.vita.it/it/article/2017/04/03/il-60-degli-alunni-stranieri-e-nato-in-italia/142942>

In questo senso le statistiche sull'istruzione, con riferimento a questo termine e a tutto il sistema formativo, dall'infanzia all'Università, ha posto particolare attenzione al fenomeno dell'immigrazione per individuare la componente straniera ed agire conseguentemente.

Già dall'anno 1999/2000, l'Istat ha cessato di essere produttore di dati di fonte amministrativa su studenti e docenti sia per la scuola che per l'Università. Attualmente tutte le informazioni, raccolte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica e poi riviste dall'Istat, riguardano il complesso degli studenti, con una sezione specifica rivolta agli studenti stranieri, indicando il Paese di cittadinanza.

Per quanto riguarda tutte le informazioni sulle scuole è doveroso segnalare la pubblicazione dedicata agli "Alunni con cittadinanza non italiana" a cui si è aggiunto recentemente un approfondimento relativo agli esiti scolastici degli alunni non stranieri (anno 2003-2004). Approfondimenti sugli iscritti stranieri al sistema di istruzione scolastico e universitario sono inoltre contenuti nei volumi sintesi sullo stato della scuola e dell'università¹⁶.

2.3 La normativa come risorsa

Nel tempo sono state emanate diverse norme che rappresentano oggi una preziosa risorsa. Ad esse è necessario far riferimento per andare incontro alle necessità degli alunni stranieri e delle loro famiglie - nel contesto delle aspirazioni educative della totalità degli allievi - con l'obiettivo di individuare strategie operative comuni in collaborazione con le diverse istituzioni, associazioni e agenzie educative del territorio. La tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero trova la sua fonte normativa nella Legge sull'immigrazione, n. 40 del 6 marzo 1998 e nel Decreto Legislativo del 25 luglio 1998 "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" che riunisce e coordina gli interventi in favore dell'accoglienza e integrazione degli immigrati, ponendo particolare attenzione all'integrazione scolastica. La Legge n. 189 del 30 luglio 2002 (cd. Bossi/Fini) ha confermato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola. Attualmente il

¹⁶ Si veda:

http://lipari.istat.it/digibib/Demografia/IST0000141Pres_straniera_italia_accertamento_analisi.pdf

quadro normativo, imperniato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, con D.P.R. n. 275 del 1999, rappresenta lo strumento principale per affrontare tutti gli aspetti, come quello dell'integrazione degli stranieri, che richiedono la costruzione di appropriate e specifiche soluzioni. La Legge di riforma dell'ordinamento scolastico, n. 53 del 2003, contiene elementi idonei allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio per la costruzione di percorsi educativi e didattici appropriati a ciascuno studente. Il Decreto Legislativo n. 76 del 2005 relativo al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, nel riprendere ed ampliare il concetto di obbligo formativo (art. 68 Legge 144/99), individua i destinatari in "tutti, ivi compresi i minori stranieri presenti nel territorio dello Stato" (comma 6 dell'art. 1)¹⁷.

Il crescente aumento del numero di alunni stranieri nelle scuole ha fatto sì che già nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (C.C.N.L.) - Comparto Scuola del 1999 (artt. 5 e 29) venissero previste azioni atte a sostenere l'azione del personale docente impegnato a favorire l'accoglienza e l'integrazione degli alunni immigrati e/o nomadi.

Il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto scuola 2002/05, all'art. 9, "Misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica" ha collocato in un'unica previsione normativa le situazioni territoriali relative alle aree a rischio e a forte processo immigratorio, ha ricompreso in un quadro contrattuale unitario gli obiettivi di lotta all'emarginazione scolastica, ha trasferito alcune competenze dagli Uffici centrali a quelli regionali, ha prefigurato specifiche modalità di raccordo e di collaborazione tra le istituzioni scolastiche¹⁸.

2.4 MIUR e Leggi a tutela degli alunni stranieri

Tra le Leggi di fondamentale importanza per l'integrazione e l'inclusione degli alunni stranieri e l'apprendimento della lingua italiana come L2 si ricordano le seguenti, mettendo in rilievo alcuni aspetti importanti:

¹⁷ Si veda:

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0100&elenco30giorni=false

¹⁸ Si veda: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf

1. Circolare Ministeriale n. 205 del 26 luglio 1990, art. VI, Oggetto: La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale¹⁹.

La realtà della presenza di stranieri, così come delineata, rende di particolare attualità una nuova e mirata attenzione della scuola alle tematiche connesse all'educazione interculturale quale condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo, in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli. L'educazione interculturale - si osserva - avvalorata il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. È qui da sottolineare che l'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo, perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della "cultura occidentale", ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e perciò non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione. Ogni intervento che si colloca su questo piano tende così, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace. Può essere opportuno ricordare che nei documenti programmatici dei diversi ordini scolastici sono presenti numerose indicazioni in materia, di cui si riportano alcuni esempi significativi:

¹⁹ Si veda: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html

- “Un contesto didattico così articolato potrà favorire, sulla scia di vissuti di socializzazione fra bambini appartenenti ad etnie nazionali ed internazionali diverse, prime forme di educazione multiculturale. La prossima apertura delle frontiere europee potrà avere già nella scuola del bambino una sede significativa di integrazione culturale, nella prospettiva di una educazione alla comprensione, alla solidarietà e al reciproco rispetto dei comportamenti e dei valori di bambini appartenenti a diverse culture regionali e nazionali”²⁰.
- “La scuola deve operare perchè il fanciullo ... abbia consapevolezza delle varie forme di diversità e di emarginazione allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi o pregiudizi nei confronti di persone e culture” (programmi didattici per la scuola primaria, premessa generale, parte I, paragr. “educazione alla convivenza democratica”).
- “Ponendo gli alunni a contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi ed avvicini all'intuizione di valori comuni agli uomini pur nella diversità delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche” (programmi della scuola media, premessa generale, parte IV, paragr. 5).

È evidente che le dichiarazioni programmatiche prima citate e la consapevolezza di convergenze e differenze che le attività disciplinari potranno esplicitare, non possono restare mere enunciazioni di principi o semplici constatazioni. Occorre, infatti, che il senso e il rispetto “dell’altro”, il dialogo, la solidarietà vengano promossi soprattutto nel concreto quotidiano dei rapporti interpersonali all'interno del gruppo classe, tra i gruppi e, in collaborazione con la famiglia, anche nella dimensione extrascolastica.

2. Linee guida per l’inserimento degli alunni stranieri, CM n°24, 1 marzo 2006. Tale Legge mette in rilievo una guida pratica al fine di guidare i docenti all’inclusione degli alunni stranieri e al potenziamento dell’apprendimento L2. Tra questi è particolarmente interessante la parte che riguarda la valutazione che viene riportata di seguito.

²⁰ Si veda: <http://www.ufficioscolasticogrosseto.it/intercultura/normativ/cd/03.00.07.html>

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

Dall'emanazione della Legge n. 517 del 4 agosto 1977 ad oggi, l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento.

L'art. 4 del DPR n. 275/1999²¹, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, prevedendo altresì che esse operino “nel rispetto della normativa nazionale”. Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n. 394 del 31 agosto 1999 che così recita “il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...”²². Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni. Questa norma va ora inquadrata nel nuovo assetto ordinamentale ed educativo esplicitato dalle “Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati” e con le finalità del “Profilo educativo dello studente” che costituiscono il nuovo impianto pedagogico, 17 didattico ed organizzativo della scuola italiana, basato sulla L. 53/03, art. 3, relativi in particolare alla valutazione. Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso

²¹ Si veda: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

²² Si veda: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg>

dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare - diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa” si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno. Emerge chiaramente come nell'attuale contesto normativo vengono rafforzati il ruolo e la responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni.

3. Legge n.170 del 2010 BES (Bisogni educativi speciali)²³. Il percorso normativo qui commentato parte dalla Legge 170/2010, che riconosce i disturbi specifici di apprendimento (DSA), li definisce (dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia) e specifica le indicazioni normative da seguire per il benessere e il successo formativo di questi studenti. Ed ora, dalla Direttiva Profumo sui bisogni educativi speciali (BES) del 27/12/2012, che delinea la strategia inclusiva della scuola italiana per la realizzazione del diritto all'apprendimento di tutti gli alunni con difficoltà, tutta la normativa sui DSA viene applicata anche agli altri studenti con BES. La Legge n.170 del 2010 e le norme che seguono allargano l'orizzonte funzionale delle Amministrazioni scolastiche, dei dirigenti scolastici e dei docenti, rispetto ai compiti ad essi attribuiti dalla prassi amministrativa (circolari e decreti ministeriali). La scuola non è più tenuta semplicemente ad adeguarsi a una diagnosi di DSA, predisponendo e attuando un apposito percorso educativo e formativo personalizzato (PDP), con l'individuazione e applicazione dei necessari strumenti compensativi e delle misure dispensative, ma è anche chiamata a svolgere un ruolo attivo sia nella “identificazione precoce di casi sospetti di DSA sia nel “monitoraggio periodico delle misure educative e didattiche di supporto,

²³ Si veda: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi", nonché nella comunicazione con le famiglie nel caso in cui "persistano difficoltà" (cfr. artt. 3, 2° e 3° comma e 5, 3° comma). La diagnosi e le altre parti che compongono l'esito della valutazione neuropsicologica vanno comprese e utilizzate al meglio da tutto il corpo docente per ottimizzare e personalizzare l'approccio didattico in tutte le sue dimensioni (promozione del benessere integrale, insegnamento efficace, adeguata valutazione degli apprendimenti). Perché ciò avvenga, è necessario che la scuola preveda anche procedure efficaci per cui ciascun attore coinvolto (dirigente, referente DSA/BES, GLI, coordinatore di classe, ogni singolo docente) disponga delle adeguate conoscenze e sia sollecitato a esercitare le azioni più appropriate (collaborazione fattiva con i genitori e con eventuale tutor, messa a punto di un buon PDP, messa in atto degli accorgimenti e degli strumenti in esso previsto, ecc.

Con la Direttiva Profumo per ogni alunno che manifesti bisogni educativi speciali (o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, con continuità o per determinati periodi,... anche senza diagnosi) è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta²⁴. La normativa ci spiega bene che la consegna educativa affidata alla scuola è proprio quella di "non abbandonare nessuno" e, di conseguenza, di ricercare soluzioni organizzative e didattiche ritenute funzionali allo scopo, utilizzando tutti gli strumenti di flessibilità offerti dall'Autonomia riconosciuta alle scuole di ogni ordine e grado fin dal DPR 275/99²⁵.

4. CONSIGLIO D'EUROPA Curricoli per l'educazione plurilingue 2010:
- La *Carta sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa l'11 maggio 2010²⁶, in cui educazione alla cittadinanza democratica significa "educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività

²⁴ Si veda: <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc>

²⁵ Si veda: <https://didatticainclusiva.loescher.it/>

²⁶ Si veda: <https://unipd-centrodirittiumani.it/it/pubblicazioni/Il-Consiglio-dEuropa-definisce-e-aggiorna-contenuti-e-metodi-delleducazione-civica-sussidio-utile-per-il-consolidamento-di-Cittadinanza-e-Costituzione/946#:~:text=La%20Carta%20Europea%20sulla%20Educazione,un%20approccio%20global e%20i%20vari>

che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e i loro comportamenti, a renderli capaci di esercitare e difendere i loro diritti e le loro responsabilità democratiche nella società, di apprezzare la diversità e di giocare un ruolo attivo nella vita democratica, in vista della promozione e della protezione della democrazia e dello stato di diritto”. Non si può tralasciare il legame forte che la Carta ha inteso stabilire tra educazione alla cittadinanza e educazione ai diritti umani, ovvero una “educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività per contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali”. Si agisce, quindi, per dare valore alla diversità e, al tempo stesso, per promuovere e proteggere la democrazia e la legalità. L’educazione alla cittadinanza si costruisce attorno a conoscenze ed abilità che si coniugano con atteggiamenti e comportamenti, plasmandoli e indirizzandoli. C’è un sapere, un saper fare e un sapere agito che, per essere competente, deve anche essere consapevole. Lavorare in un’ottica di competenze di cittadinanza per il Consiglio d’Europa significa orientare le proprie scelte in almeno tre direzioni che richiamano gli aggettivi che accompagnano il concetto di cittadinanza democratica: (I) azione; (II) partecipazione; (III) responsabilità.

- la Raccomandazione del Consiglio d’Europa CM/Rec(2012)13²⁷ sulla qualità dei sistemi educativi: essa sottolinea che un’educazione di qualità “enables pupils and students to develop appropriate competences, self-confidence and critical thinking to help them become responsible citizens”. Si noti, in questo caso, il richiamo alla responsabilità.

- la Raccomandazione CM/REC(2014)²⁸ del Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d’Europa che pone l’accento sull’importanza delle competenze linguistiche e, in particolare, nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l’equità e la qualità nell’educazione e per il successo scolastico. A proposito delle competenze linguistiche il QRCCD afferma che “language competence is crucial and needs to be the focus of teachers’ attention. Learners also become increasingly aware of language and the significance of their language

²⁷ Si veda: <https://rm.coe.int/16806a4566>

²⁸ Si veda: <https://rm.coe.int/16806f4028>

competences in exercising their democratic and intercultural competences” (2018:17). La Raccomandazione del 2014 sulle competenze linguistiche afferma, in particolare, che *“il diritto all’istruzione non può essere pienamente esercitato se gli apprendenti non padroneggiano le norme linguistiche proprie della scuola e necessarie per avere accesso alla conoscenza; [...] tali competenze linguistiche condizionano in parte il successo scolastico e sono un prerequisito indispensabile alla prosecuzione degli studi universitari o alla formazione professionale – e dunque importanti per la partecipazione alla vita della società e per un’inclusione sostenibile; [...] alcuni apprendenti possono essere svantaggiati per quanto riguarda la padronanza di queste competenze linguistiche a causa di disuguaglianze sociali e linguistiche”*.

2.5 Il ruolo dei docenti

La scuola è la sede dove i bambini trascorrono buona parte della loro giornata, e il docente diviene la figura di riferimento dei discenti. In primo luogo fare educazione interculturale significa lavorare per individualizzare, progettare e sperimentare personificando le strategie educative e didattiche più idonee per incentivare un positivo inserimento degli allievi stranieri nella scuola e nella società. Quale è il ruolo del docente all’interno di tale progetto educativo? Tale meccanismo pone al docente grandi stimoli, il quale non deve solamente facilitare la comunicazione nella classe ed insegnare dei contenuti, ma deve trasmettere loro la capacità di affrontare e risolvere i problemi (*problem solving*), far sì che i propri allievi acquisiscano una competenza interculturale, intesa come capacità di comunicare con persone di altre culture, di adattarsi a nuovi contesti culturali e di mediare all’interno di essi²⁹. In altri termini, ossia mettere gli allievi in condizione di instaurare il “dialogo tra culture”.

Proprio per questo motivo, è essenziale e di grande importanza che i docenti pongano particolare attenzione nel servirsi di una tecnica educativa per l’incoraggiamento e lo sviluppo armonioso della personalità degli allievi, che consenta loro di imparare a conoscersi, rispecchiandosi negli altri. Un docente che realizza una didattica interculturale non deve essere, ovviamente, orientato verso atteggiamenti

²⁹ Si veda: <https://www.giuntiscuola.it/>

razzisti, al contrario deve avere un atteggiamento improntato sulla conoscenza, “sensibile alle culture” e di scoperta e proiezione dell’universo culturale degli alunni stranieri. Il punto cruciale è certamente la formazione dei docenti italiani in ambito linguistico ed interculturale, in modo che essi possano conoscere e meglio affrontare i problemi dell’educazione interculturale e linguistica degli alunni stranieri, per i quali devono essere poste e realizzate in essere metodologie dell’italiano come lingua seconda e non come lingua madre. Di conseguenza la formazione interculturale dei docenti occupa, in tale prospettiva, un posto primario; si parte perciò da una corretta impostazione del lavoro educativo nella scuola, si può sperare di diffondere una sempre più necessaria “cultura del benessere condiviso”. Non si tratta di un obiettivo facilmente realizzabile, insegnanti ed educatori per primi sono chiamati a rimettere in discussione i propri tasselli di riferimento, è necessario accrescere il livello di competenza interculturale del personale docente, imparando nuovi strumenti metodologici per inserire la prospettiva interculturale che diverrà trasversale nelle varie discipline scolastiche. Il Ministro dell’Istruzione nella presentazione del rapporto tra difficoltà e successi nella scuola italiana ha posto l’accento su un problema molto attuale, affermando: “Per i nati in Italia è fondamentale garantire una piena integrazione formativa e sociale, perché non si sentono stranieri nel Paese in cui sono venuti al mondo”³⁰. Il Gruppo torinese di volontariato ASAI, che dal 1995 propone iniziative educative e culturali rivolte a bambini, giovani e adulti in diversi luoghi della città, ogni anno coinvolge più di 600 volontari in azioni concrete e dirette a una migliore convivenza nel tessuto urbano. ASAI dedica particolare attenzione agli adolescenti e alle seconde generazioni e propone loro attività aggregative e formative basate sulla metodologia cooperativa, che favorisce lo sviluppo della capacità di ascolto, negoziazione e partecipazione dei ragazzi. I numerosi volontari (esempio significativo di impegno civile, forza e motore dell’associazione ASAI), con alcuni adolescenti italiani hanno scritto nel 2012 un piccolissimo libro, una lettera ai docenti intitolata “*Allora che ci faccio del mare?*” nel quale vengono citate le caratteristiche fondamentali che dovrebbe avere un bravo insegnante: “Umanità (consapevolezza di poter sbagliare, ascolto, rispetto); competenza (captare le esigenze di ognuno e personalizzare per realizzare talenti e capacità); essere innovativo (incrementare la voglia di imparare e la

³⁰ Si veda: https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/09/Alunni-cni_Tra-difficolt%C3%A0-e-successi_2013-14_Santagati_Ongini.pdf

curiosità epistemica)”. La curiosità epistemica è un principio fondante del nutrimento necessario all’intelligenza umana³¹.

2.6 Motivazione e apprendimento

McCombs e Pope (1996) definiscono la motivazione come la capacità e la tendenza naturale nelle persone ad apprendere e a crescere in modo positivo, rivolta al raggiungimento degli obiettivi personali. De Beni e Moè (2000) sintetizzano tale concetto definendo la motivazione come l’insieme di esperienze soggettive che consente di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un compito finalizzato ad un determinato obiettivo. Le componenti motivazionali dell’apprendimento possono essere riferite ad aspetti di tipo innato, quali bisogni di competenza, autonomia e affiliazione o ad elementi di tipo cognitivo quali gli obiettivi, i valori, le aspettative, le autopercezioni, le convinzioni.

Una rassegna delle diverse teorie motivazionali permette di porre in evidenza concetti per spiegare la motivazione ad apprendere. Il concetto di autoefficacia di Bandura (1993; 2000) propone una concezione nuova della mente, della personalità e dell’adattamento. All’interno della teoria social cognitiva di Bandura la mente si configura come un apparato capace di esercitare e di estendere il proprio controllo su se stessa, sull’organismo e sull’ambiente. L’individuo reagisce alle sollecitazioni del mondo interno ed esterno (Caprara, 1996) trasformando su entrambi, tramite capacità di simbolizzazione, di anticipazione, di apprendimento per imitazione, di autoregolazione e di autoriflessione. La personalità si configura così come un sistema che trasforma e che è in continuo cambiamento. Ciascuno di noi osserva, si pone degli scopi e si rappresenta i vari modi possibili per perseguirli. Anticipa le conseguenze del proprio comportamento e reagisce con emozioni e sentimenti (di meraviglia, di disappunto, soddisfazione, impotenza) agli esiti della propria condotta. Costantemente ci percepiamo, ci puniamo, ci motiviamo, scendiamo a patti con noi stessi secondo criteri personali da cui derivano il mantenimento dell’autostima e il benessere soggettivo.

La teoria di Dweck e Leggett (1988) pone l’accento sugli specifici obiettivi di apprendimento che l’individuo si pone, distinguendo fra obiettivi di padronanza,

³¹ Si veda: <https://www.rizzolieducation.it/sorridoimparo/>

quando lo scopo è imparare cose nuove, ed obbiettivi di prestazione, quando lo scopo è di dimostrare quello che già si sa.

Se dunque l'obbiettivo di padronanza è volto alla conoscenza approfondita di nuovi argomenti ed è dettato da un desiderio di miglioramento, l'obbiettivo di prestazione è sostanzialmente volto all'ottenimento di un giudizio positivo e vincente sulle proprie capacità e all'evitare valutazioni negative. A questi due sostanziali atteggiamenti corrispondono specifiche convinzioni relative alla concezione di sé e della propria intelligenza.

Quest'ultima può essere intesa come un insieme di abilità in potenziale crescita (teoria incrementale) per chi si pone obbiettivi di padronanza oppure come caratteristica di abilità scarsamente modificabili per effetto dell'esperienza e dell'apprendimento, per chi si pone obbiettivi di prestazione. Anche in questo caso, le convinzioni possedute influenzano fortemente le varie componenti dell'apprendimento: abilità strategica, scelta del compito, grado di persistenza, spinta motivazionale, connotazioni emotive, autostima.

La visione dell'intelligenza come entità solleva negli alunni la preoccupazione di non essere abbastanza brillanti, crea ansia nei confronti delle sfide e porta a considerare gli insuccessi come una misura della loro intelligenza. Ne può derivare un comportamento disorganizzato, difensivo, vulnerabile. Credere invece che l'intelligenza sia incrementabile crea il desiderio di affrontare delle sfide di apprendimento cimentandosi in compiti difficili, tali da rendere massime le nuove aspirazioni. Entro una tale prospettiva gli ostacoli s'integrano all'apprendimento e alla padronanza a lungo termine e quindi non vengono considerati dei fallimenti ma ripresentano uno stimolo per un impegno rinnovato.

Ciò ribadisce il ruolo fondamentale che gli esiti delle nostre azioni hanno nella definizione del concetto di sé inteso come una valutazione complessiva delle proprie capacità. Chi ha un buon concetto di sé, ha più autostima e crede in sé stesso e nelle proprie capacità. Chi invece è insicuro, circa la definizione di se stesso e vive temendo il giudizio degli altri e la visione che gli altri hanno di lui, tenderà a mettere in atto alcuni comportamenti per tutelarsi e giustificare eventuali insuccessi "*self-handicap*".

La spinta motivazionale dell'apprendimento è quindi mediata da varie componenti cognitive e affettivamente correlate: l'interesse, la ricerca della sfida

ottimale, la curiosità, la disponibilità a confrontarsi con la situazione di apprendimento, lo stile attributivo sulle cause di successi e insuccessi le teorie della mente.

Perciò alla luce di questi *input* di correnti che hanno valutato e approfondito il binomio apprendimento-motivazione, risulta necessario in ogni rapporto tra chi educa e chi apprende e soprattutto con gli alunni stranieri che devono abituarsi ad un altro contesto scolastico, cercare di puntare l'attenzione sul rapporto di fiducia ed incoraggiare all'apprendimento attraverso il canale emozionale cioè facendo leva sull'emozione del conoscere, desiderio di sapere. Gli insegnanti diventeranno quindi i differenziali di sviluppo cioè loro stessi canale tra il discente e l'obiettivo della conoscenza come diceva Lev S. Vygotskij (Lucangeli, 2020).

2.7 Motivazione ed Autostima

Il concetto di autostima, fortemente collegato alle componenti della motivazione, differisce dal “concetto di sé”, inteso come costellazione di elementi a cui una persona fa riferimento per descrivere se stessa. L'autostima coincide invece alla valutazione sulle informazioni contenute nel concetto di sé e deriva dai sentimenti che il bambino ha globalmente nei confronti di se stesso (Pope, McHale, Craighead, 1993).

L'autostima di un individuo è dunque basata sulla combinazione di una serie di informazioni oggettive riguardo a se stesso e di valutazioni soggettive di esse. William James (1890) definisce l'autostima come il rapporto tra il “sé reale” di una persona e il suo “sé ideale”.

È nel grado in cui il sé reale non riesca a raggiungere il livello del sé ideale che l'individuo sperimenta una bassa autostima. In modo parallelo, l'autostima positiva, è basata su quattro fattori: il tipo di relazione bambini-genitori, l'autocontrollo rispetto a sentimenti negativi, l'abilità di autoaccettazione, la condotta interpersonale (Harter, 1988).

È dunque evidente come gli obiettivi e i progetti personali fungano da standard soggettivi con cui ciascuno di noi confronta gli esiti o i risultati delle proprie azioni. I sistemi di convinzioni che possediamo sono parti reali della nostra personalità, intrecciati ad aspetti quali l'identità personale, il concetto di sé e l'autostima. Queste stesse convinzioni sono anche parte dei sistemi motivazionali delle persone, in quanto

capaci di influenzare fortemente gli obbiettivi che si decide di perseguire, il carattere intrinseco o estrinseco della motivazione, l'interesse e la persistenza rivolta ad un'attività, l'energia con la quale si perseguono le mete prestabilite³².

Queste stesse credenze che noi assumiamo verso noi stessi, possono essere influenzate o cambiate attraverso un messaggio esplicito diretto o indirettamente attraverso messaggi intrinseci nel *feedback* che viene dato a qualcuno, per esempio nel tipo di lodi che vengono profuse³³. Alcuni di questi cambiamenti negli "atteggiamenti" possono essere limitati al contesto in cui è presente il messaggio, ma possono anche indurre a cambiamenti comportamentali a lungo termine, attraverso l'uso di una comunicazione persuasiva e continua. Tutto questo significa che tali convinzioni sono stabili ma allo stesso tempo dinamiche.

Parallelamente, il concetto di autostima che noi assumiamo e lasciamo trasparire agli altri, può essere inteso in termini di staticità e dinamicità. Spesso l'autostima è concepita come qualcosa che si dà ai bambini dicendo loro che hanno una moltitudine di buone qualità.

Queste convinzioni inducono gli insegnanti ad esagerare le informazioni positive e a sminuire o celare quelle negative nel timore che le critiche possano danneggiare il giudizio di valore personale. Secondo Dweck è invece fondamentale che i bambini abbiano un senso radicato del loro valore ma siano al contempo consapevoli che l'autostima dipende da loro stessi.

Secondo questa visione, l'autostima non è qualcosa di posseduto in termini assoluti ma è un modo di mettersi alla prova, sperimentarsi utilizzando al meglio le risorse personali. All'interno di un modello incrementale, l'autostima deriva dunque dal modo in cui ci si sente quando ci si impegna con entusiasmo in attività valutate importanti. È data da vissuti personali durante l'impiego al massimo delle proprie abilità al servizio di ciò a cui si dà un valore profondo. Entro tale modello di crescita e trasformazione, ciò che alimenta la stima di sé è anche ciò che conduce ad un approccio produttivo e costruttivo verso le esperienze quotidiane.

L'autostima è data dall'insieme dei vissuti derivati dal buon utilizzo delle proprie risorse personali nell'esecuzione di un compito, nell'accettazione di una sfida di apprendimento. Se gli esiti del proprio impegno, dello sforzo cognitivo, della

³² Si veda: <https://levylab.la.psu.edu/publications/view-by-author>

³³ Si veda: <https://psycnet.apa.org/record/1999-05027-021>

competenza strategica sono interpretati entro uno stile attributivo (Weiner, 1986) che chiama in causa fattori interni e controllabili quali la tenacia e l'impegno, è possibile l'insorgere di un processo di automotivazione di fronte ad una prestazione positiva. Al contempo, esiti negativi non danneggiano il senso di autoefficacia e autostima quando il valore di sé è fondato sulla consapevolezza di poter modificare le situazioni di apprendimento e non sui singoli risultati ottenuti. Un tale stile interpretativo mantiene inalterata la capacità di autodeterminazione e autocontrollo personale del compito, dei vissuti e dei sentimenti ad esso correlati. Il *feedback* oggettivo, attributivo, emotivo e affettivo derivante dall'insieme delle attribuzioni dirette dagli esiti di un'azione, può diventare il mezzo attraverso cui estendere le personali abilità e conoscenze ed incrementare la conoscenza strategica. L'autostima non è quindi qualcosa che si può calare dall'alto nel bambino, ma è qualcosa che deve essere incentivato attraverso l'educazione alla comprensione piuttosto che alla sfida per far sì che accresca il valore personale senza essere minacciato.

Dal versante opposto dell'interpretazione, l'autostima è invece concepita come qualcosa che si dà agli alunni dicendo loro che hanno tante buone qualità e che sono intelligenti e capaci. In questo modo si enfatizza troppo gli aspetti positivi e si nascondono o si sorvolano gli aspetti invece da modificare o migliorare nel timore di danneggiare l'autostima nei bambini. Lo star bene per gli studenti consiste allora nell'ottenere facili successi, nel confrontarsi con gli insuccessi degli altri e nello scarso impegno perché un'immagine di sé stabile e imm modificabile ha bisogno di continue conferme e non può tollerare attacchi e frustrazioni.

2.8 Promuovere la motivazione in classe

La stimolazione della motivazione ad apprendere è la molla che sta alla base di ogni apprendimento. Diversi autori si sono chiesti se il diffuso utilizzo di lodi e rimproveri può effettivamente motivare gli studenti e, in caso affermativo, quali siano le caratteristiche di una lode o di una critica efficaci. Studi ormai classici (Lepper, Greene, Nisbett, 1973) hanno evidenziato che non sempre il rinforzo esterno è motivante: l'introduzione di un premio può paradossalmente ridurre una pre-esistente motivazione intrinseca.

In particolare, Lepper e Greene (1975) hanno dimostrato che i bambini a cui veniva promesso un premio per attività che già svolgevano spontaneamente, successivamente si rifiutavano di affrontare quelle stesse attività qualora il premio non venisse più dato loro. Ciò significherebbe che, se un alunno è interessato alle materie che studia, il fatto di incentivarlo ulteriormente potrebbe far cadere in lui la sua motivazione intrinseca, sostituendola con quella estrinseca (premio). In questo caso l'eventuale assenza di rinforzo causerebbe un calo della motivazione all'apprendimento, visto che il motivo per cui studiare è diventato quello di ricevere premi e compensi.

L'analisi di questo fenomeno ha dato origine a diverse spiegazioni: una prima fa riferimento alla teoria della iper-justificazione, secondo la quale lo svolgimento di una attività può essere motivato da ragioni di tipo intrinseco o estrinseco, ma non da tutte e due. Una seconda spiegazione fa riferimento all'idea, generalmente condivisa, che solo le attività poco piacevoli o relativamente interessanti hanno bisogno di essere incentivate. La presenza di un incentivo può essere quindi vissuto come un'implicita indicazione dello scarso livello di attrattiva dell'attività proposta. Infine, un'altra spiegazione è quella che si riferisce alla competitività che, spesso, accompagna le situazioni premianti e punitive. La perdita di motivazione intrinseca sembrerebbe legata più al clima competitivo e alla paura del fallimento che accompagna situazioni del genere, piuttosto che al calo di interesse. Ricerche successive hanno, infatti, dimostrato che l'introduzione di un premio dato a tutti non produceva alcun calo della motivazione intrinseca in quanto non faceva vivere la situazione come competitiva.

È comunque innegabile che lodi o critiche costituiscono spesso una importante fonte di motivazione, in particolare per attività verso le quali non (o c'è non c'è più) un'adeguata motivazione intrinseca. È però utile precisare che non tutti i premi o le punizioni sono dei validi incentivi *tout-cours*. Una lode per essere deve godere delle caratteristiche di specificità, credibilità rispetto a livello di prestazione e contingenza. Lodi generiche non servono a molto, mentre rinforzi con specifici riferimenti risultano individualizzati e più credibili. Utile è sempre premiare l'impegno, la buona volontà, piuttosto che le abilità o il risultato.

Infine le lodi orientate alle strategie sono massimamente motivanti in quanto costituiscono un apprezzamento di quanto fatto, e sostengono il desiderio di fare ancora di più in futuro, andando alla ricerca del difficile in nuovi compiti. L' utilizzo

sistematico di un sistema di lodi e valorizzazioni è una condizione necessaria ma non sufficiente per incentivare l'apprendimento nel contesto scolastico ed extra scolastico. È importante riflettere su quali siano le possibili cause di demotivazione nell'allievo.

Tra le più frequenti troviamo:

- Un'insufficiente adozione delle strategie di apprendimento
- Una serie di convinzioni ed attese negative rispetto al compito da intraprendere
- Aspetti negativi legati alla situazione contestuale del processo di apprendimento, od alla definizione degli obiettivi.

Ognuna di esse può essere espressa sotto forma di noia, disinteresse, ansia nelle situazioni di apprendimento fino ad espressioni di stati depressivi, a cui spesso sottostà la convinzione di non avere nessun controllo sulla situazione e di possedere scarse capacità personali.

L'assenza totale, invece, di motivazione è la mancanza di uno stimolo all'azione in relazione agli obiettivi di apprendimento. Il soggetto non lavora per conseguirli, ma nemmeno per evitarli; sembra più che altro "privo di spinte" ed obiettivi, o confuso ed indeciso sulle modalità migliori per realizzarli. In questo caso è necessario, per prima cosa, avviare un processo di ridefinizione degli obiettivi e delle competenze, al fine di ri-orientare lo studente e permettere l'avvio di un percorso di apprendimento sostenuto da un'adeguata dimensione motivazionale. La risposta, quindi al quesito che chiede come motivare gli studenti, sarà sempre più complessa e articolata.

L'educatore per rispondere adeguatamente dovrebbe tener conto degli obiettivi di apprendimento, delle caratteristiche dello studente, delle caratteristiche dell'insegnante, della natura del compito e del materiale di apprendimento e di studio.

In relazione agli obiettivi, è preferibile prevedere degli obiettivi concreti, specifici accompagnati dalla disponibilità di feedback positivi durante l'esecuzione del compito. Elemento fondamentale è anche quello di proporre compiti ottimamente sfidanti, capaci cioè di stimolare nel ragazzo la voglia di addentrarsi in un compito non banale che permetta di valorizzare le sue potenzialità di miglioramento, evitando attribuzioni al sé e sostenendo la centralità dell'impegno personale sia in caso di successo che di fallimento.

Un buon insegnante dovrebbe far maturare nell'allievo un senso di responsabilità e di controllo per i propri risultati: sentire di avere una buona capacità di organizzazione e

di disporre di strategie efficaci e di buone conoscenze permette di affrontare le richieste di apprendimento con convinzione ed entusiasmo.

Infine, il fondamentale compito del docente è quello di valorizzare e sostenere il ruolo dell'impegno e la qualità del processo di apprendimento, vedendo davanti a lui indistintamente persone attive, capaci e responsabili del proprio apprendimento. Creare cooperazione in classe, non competizione per garantire l'interesse e la curiosità comune.

La competizione genera ansia, rabbia e vede come unico obiettivo la "vincita", il voto.

Utile sarebbe stimolare creatività, teorie implicite e rappresentazioni di sé e della propria abilità. A tal fine, l'insegnante può far riflettere i ragazzi sulle proprie credenze e sulla funzionalità e disfunzionalità che esse hanno nei confronti dell'apprendimento.

Dal punto di vista educativo i principi fondamentali per favorire un modello incrementale dell'autostima sono i seguenti:

- Mettere in risalto l'apprendimento, le sfide, l'impegno, le strategie. È utile a tal fine, sottolineare ai bambini quanto siano apprezzabili le sfide e i compiti difficili, ribadendo quanto più motivante sia un compito che richiede sforzo;
- Sostenere una ricerca stimolante di nuove strategie di apprendimento;
- Incoraggiare costantemente queste attitudini durante l'esecuzione concreta dei compiti;
- Interpretare gli esiti dei compiti secondo uno stile attributivo funzionale all'apprendimento e sottolineare il potere personale e il ruolo attivo dell'allievo.

Per fare questo si deve essere sinceri con i propri alunni. La mancanza di capacità o conoscenze o il ritardo rispetto ai ritmi di apprendimento della classe, non devono diventare manifestazioni di un *deficit* imbarazzante ed irrimediabile ma vanno interpretati come esigenza di un lavoro più approfondito e di maggiore impegno. In questo percorso, l'adulto deve garantire un'assistenza adeguata, deve formare e insegnare le attitudini e le abitudini appropriate, sostenendo al contempo la motivazione al cambiamento.

Secondo McCombs e Pope (1996) è utile:

1. Aiutare gli alunni a valorizzare se stessi e il proprio processo di apprendimento;

2. Consapevolizzare rispetto al funzionamento psicologico e far riflettere sulla natura del loro senso di efficacia, creando e orientando i pensieri funzionali dell'automotivazione;

3. Creare situazioni educative in cui gli alunni possano dimostrare la loro autonomia organizzativa e di studio;

4. Incoraggiare l'assunzione di rischi in ambito scolastico per controbilanciare le conseguenze negative dell'esperienza scolastica: senso d'impotenza, paura di fallire, noia, disinteresse;

5. Creare un clima positivo di sostegno personale e sociale in cui tutti gli alunni sono, tutti indistintamente, stimolati ed apprezzati.

2.9 L'inclusione degli alunni stranieri e l'insegnamento della L2

Tra i migranti, i soggetti più a rischio, sono i minori, i quali devono inserirsi in un contesto nuovo rispetto al proprio e superare diversi ostacoli, con un carico emotivo e psicologico più fragile rispetto agli adulti, per questo motivo è necessaria una legislazione attenta e di tutela.

Per gli adolescenti stranieri l'ostacolo e il traguardo principale consiste nell'integrazione all'interno della società che li ospita che avviene attraverso varie forme: l'apprendimento della lingua italiana, il successo nella scuola, la capacità di interazione sociale per poter programmare il proprio futuro in Italia. Le modalità di inserimento degli alunni stranieri nella scuola risultano, un chiaro paradigma di ammissione degli immigrati nelle società ospitanti. L'accoglienza è il momento cruciale del progetto di educazione interculturale, costituisce il primo tassello del processo di integrazione perché presuppone l'orientamento della scuola nell'assumere un ruolo di promozione, valorizzazione delle specificità e grande attenzioni nei confronti dei bisogni di ognuno. Strettamente connesso ad una cultura dell'accoglienza è il tema della valorizzazione delle somiglianze e delle differenze. Quando si accoglie chi si percepisce come simile, tutto risulta naturale: la somiglianza, solitamente, rassicura. Accogliere chi è diverso, invece, può risultare più complesso poiché le differenze possono incuriosire, ma anche spaventare. Nel servizio scolastico per accogliere la diversità e le differenze ci si può appoggiare ad alcuni "progetti innovativi", come ad esempio: gli scaffali

multiculturali. L'allestimento di uno scaffale multiculturale, cioè di una biblioteca multiculturale e plurilingue con libri, testi, racconti per bambini e adulti, che parlano delle varie culture e il loro incontro, rendono la scuola testimone della moltitudine e della ricchezza che esiste attorno ad essa.

La figura del mediatore linguistico culturale è necessaria in questo contesto come collante tra i due emisferi. Egli ha la funzione di facilitare l'accoglienza del bambino nella scuola, discutendo principalmente le regole comportamentali che caratterizzano tale contesto, ricostruisce il racconto autobiografico e la storia scolastica del bambino, tutto ciò diventerà per lui un punto di riferimento che donerà sostegno morale e potrà rappresentare un modello con il quale ritrovare fiducia e autostima ed identificazione.

Il mediatore linguistico ha un ruolo cruciale anche per quanto riguarda il mantenimento della cultura d'origine del bambino, infatti, ci si aspetta che la valorizzi assieme alla lingua d'origine. Parallelamente però, dovranno essere valorizzate anche la cultura e la lingua italiana per aiutare il bambino immigrato ad accettarle. In questo ambito sono particolarmente rilevanti le indicazioni proposte dalle nuove Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri³⁴. Il documento, dopo avere proposto i bisogni diversi relativi alle diverse condizioni degli allievi con cittadinanza non italiana (neorivisti, nati in Italia, adottati, minori non accompagnati), si pone il problema delle diverse questioni che concorrono a definire il successo formativo: dalla valutazione all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dal plurilinguismo all'orientamento, dall'iscrizione alla formazione degli insegnanti fino all'istruzione degli adulti. Detto ciò di seguito saranno elencati alcuni ambiti di lavoro proposti:

- Accoglienza: significa acquisire informazioni e conoscenze sui sistemi scolastici di provenienza e sulla scolarizzazione precedente; fornire informazioni sul sistema scolastico italiano, tracciare un profilo linguistico e cognitivo degli allievi, acquisire informazioni sul progetto migratorio della famiglia;

- Insegnamento dell'italiano come L2: questo aspetto è assolutamente centrale. Le competenze linguistiche sono alla base di ogni processo di integrazione ed è

³⁴ Si veda:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890

necessario insegnare l'italiano in modo diverso da chi è alfabetizzato in un'altra lingua; tuttavia, tale insegnamento deve avvenire all'interno delle normali classi scolastiche, evitando la costruzione di luoghi separati di apprendimento. Il punto centrale dell'azione di inserimento è proprio la possibilità, per l'alunno straniero, di entrare in contatto con i coetanei, dai quali, in modalità formali e non formali, apprenderà non solo le forme linguistiche più immediate, ma anche le forme della comunicazione e le regole del gruppo di accoglienza. Vari studi mostrano che una separazione totale del nuovo alunno sarebbe penalizzante per la sua possibilità di inserirsi, a livello linguistico, comunicativo, cognitivo e culturale nella classe;

- Valorizzazione della lingua e cultura d'origine e del plurilinguismo: Il mantenimento e il rafforzamento della lingua e della cultura d'origine fortificano le capacità comunicative generali degli alunni immigrati contribuendo all'innalzamento del livello di autostima. Un'altra indicazione che viene dalle pratiche didattiche delle scuole è l'utilizzo e il potenziamento dei linguaggi non verbali, dall'arte alla musica, dal teatro allo sport, anche in collaborazione con le associazioni e gli operatori delle comunità di accoglienza, con uno spazio/tempo limitato e chiuso. Sono necessari momenti di incontro dentro e fuori la scuola, contesti di relazioni che spezzino il sentimento di estraneità di chi è sopravvissuto a drammi collettivi e individuali. Risulta essenziale un'"immersione linguistica", nei tanti linguaggi della città e della vita reale. Nell'intento di valorizzare il patrimonio di conoscenze di cui gli studenti sono portatori e di rafforzare la creazione di legami tra di loro, in alcune pratiche scolastiche. È necessario ribadire, che l'acquisizione della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica per l'integrazione degli alunni stranieri, in tal modo si assicura uno dei principali fattori di successo e di inclusione sociale. Le differenze linguistiche sono l'elemento più evidente e incisivo a cui gli alunni devono far fronte. Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita³⁵. Nella fase iniziale ci si può avvalere di strumenti e figure di facilitazione linguistica (cartelloni, carte geografiche, testi semplificati), promuovendo la capacità dell'alunno di sviluppare la lingua per comunicare. La scuola

³⁵ Si veda:

https://www.academia.edu/37550689/Amoruso_M_DAgostino_M_Jaralla_Y_L_a_cura_di_Dai_barconi_alluniversit%C3%A0_Percorsi_di_inclusione_linguistica_per_minori_stranieri_non_accompagnati_Palermo_Scuola_di_Lingua_italiana_per_Stranieri_Dipartimento_di_Scienze_umanistiche_Universit%C3%A0_degli_Studi_di_Palermo_2015

può fare una grande differenza. Per questo, quanto più il contesto sociale è difficile, tanto più si deve cercare di fare tutto il possibile e inventarsi strategie didattiche e laboratori al fine di mediare e trovare una didattica accattivante capace di far vivere nuove esperienze e riuscire nell'intento dell'apprendimento giocoso, eliminando la paura dell'errore e puntando ad un arricchimento personale e collettivo allo stesso tempo (Lucangeli, 2019).

CAPITOLO 3

Valorizzare le differenze nella classe.

*“Quando la mano si perfeziona
in un lavoro scelto spontaneamente,
e nasce la volontà di riuscire, di superare un ostacolo,
la coscienza si arricchisce
di qualcosa di ben diverso da una semplice cognizione:
è la coscienza del proprio valore”*

Maria Montessori

Nel capitolo di seguito si parlerà di come realizzare una didattica accattivante e funzionale al fine di favorire l'emergere delle differenze come risorse nel gruppo classe. Le classi attuali sono eterogenee, mai con lo stesso livello di apprendimento. Le cause di tale disparità sono appunto le differenze di provenienza degli alunni (*background* migratorio), la loro diversa predisposizione all'apprendimento (diversi stili cognitivi e approcci allo studio), la presenza di difficoltà come ad esempio una disabilità fisica, o legata ad una disfunzione cognitiva, quindi BES (bisogni educativi speciali) ognuno con diversi bisogni e caratteristiche. È necessario, quindi trovare la modalità per l'inclusione di tutti.

Tale obiettivo è un percorso tortuoso che necessita sia di una buona formazione del facilitatore insegnante, sia di una messa in atto delle strategie e didattiche “differenti” che si vogliono attuare.

La capacità di stimolare e trasferire l'entusiasmo di una lezione partecipata è poi un elemento cruciale poiché sta nel DNA dell'insegnante che si deve presentare come figura positiva, carismatica e capace. Partendo da tali propositi si andranno a specificare quali tasselli possono influire positivamente e rendere in essere tali obiettivi.

Partendo da un clima positivo, si attiverà una didattica laboratoriale accattivante con l'uso delle ICT per potenziare l'acquisizione delle competenze chiave trasversali. Si parlerà della personalizzazione e individualizzazione per favorire l'apprendimento. Un accenno a due pilastri che hanno dato il loro contributo portando una nuova visione dell'educazione e dei processi di apprendimento come H. Gardner psicologo (Intelligenze multiple) e E. Morin filosofo. Si concluderà con uno sguardo all'approccio metacognitivo e al diritto all'errore (Dott.ssa Lucangeli) di cui è necessario essere consapevoli da docenti mediatori di apprendimenti.

3.1 Favorire un clima positivo in classe

La classe si configura come un fondamentale spazio di crescita in cui lo studente sperimenta le proprie competenze e sviluppa la propria identità, in un continuo scambio con i pari e gli insegnanti, nel quale i processi emotivi e relazionali assumono un ruolo centrale. Numerosi sono gli studi che hanno messo in luce come un clima classe positivo risulti essere un fattore di protezione sia per gli apprendimenti che per il benessere generale dello studente (ad esempio, Wentzel, 1997). Queste considerazioni, unite ai risultati di altre ricerche più recenti che hanno enfatizzato il ruolo fondamentale dell'insegnante sui processi sottesi alle dinamiche di gruppo classe, mostrano come il docente rappresenti un contesto normativo che indirizza i comportamenti degli studenti e l'accettazione di ciascuno studente da parte del gruppo classe (Chang, 2004). Si può quindi sostenere che la classe è un microsistema complesso in cui intervengono molteplici fattori sia interni che esterni: norme della classe, ruolo dei contesti familiari ed extrascolastici, oltre che la politica educativa della scuola. All'interno di questa complessità, un ruolo determinante è rivestito dalle modalità di gestione della classe caratteristiche di ogni singolo docente, unite alla qualità della relazione insegnante-alunno nonché alla qualità dell'istruzione. Non dimentichiamo, però, che nel determinare lo star bene a scuola anche la famiglia e, più in generale, i contesti sociali svolgono un ruolo importante. Infatti, si osserva che quando è possibile strutturare una reale alleanza educativa scuola-famiglia anche il clima della classe ne beneficia: la

condivisione di aspetti valoriali e normativi risulta essere un fattore di protezione che influisce sia sugli apprendimenti che sul comportamento³⁶.

Il sistema classe rappresenta la struttura di base attraverso cui l'organizzazione scolastica persegue gli obiettivi istituzionali "dell'acquisizione sistematica e programmata di conoscenze, ma costituisce anche l'ambito entro il quale si manifestano bisogni di natura individuale, differenti da quelli istituzionali (ad esempio il bisogno di avere amicizia, di conquistare prestigio o di scaricare aggressività)" (Carli Mosca, 1980, p. 31). Proprio per questo, lo spazio classe è vissuto dagli studenti come luogo di appartenenza e di sperimentazione del sé nel rapporto con i pari e gli adulti; in alcuni casi, però, ciò può costituire un ostacolo alla realizzazione degli obiettivi didattici, mentre le dinamiche interattive, spesso imprevedibili e vivaci, non sono sempre e del tutto orientate al raggiungimento degli obiettivi su cui si fonda la scuola. Relativamente a questo gli insegnanti, solitamente, riportano problemi di relazione tra gli alunni e tra gli alunni e il corpo docente. Il gruppo classe deve essere inteso come gruppo di apprendimento in cui gli aspetti relazionali vanno adeguatamente gestiti, in quanto la relazione è essa stessa elemento fondamentale. La classe è un sistema aperto con regole implicite valide solo al proprio interno che veicola e stimola gli apprendimenti. Tuttavia non sempre gli insegnanti hanno una percezione realistica della quantità e della qualità delle relazioni esistenti all'interno di una classe. Un mancato riconoscimento delle relazioni e dei bisogni che gli alunni manifestano può portare a un'integrazione problematica del gruppo classe, incidendo, di conseguenza, anche sul successo negli apprendimenti. Fin dalla sua formazione la classe presenta una storia unica e singolare, è un sistema aperto con caratteristiche sue proprie non riconducibili a quelle dei suoi membri presi isolatamente: ha regole implicite valide solo al proprio interno e cresce nutrendosi delle interazioni e relazioni tra i suoi membri (ciascuno influenza ed è influenzato dai comportamenti, verbali e no, degli altri). La qualità del contesto classe, quindi, risulta essere condizionata dalle caratteristiche individuali di studenti e insegnanti, dalle loro percezioni nonché dagli elementi distintivi della scuola (politica scolastica e spazi). A questo proposito il lavoro di Creemers e Reezigt ci permette di evidenziare alcuni elementi fondamentali³⁷. I due studiosi hanno individuato quattro

³⁶ Si veda: http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo

³⁷ Si veda: http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo

fattori che sembrano avere un influenza diretta sui risultati dell'apprendimento e dei comportamenti presenti a scuola:

- 1) le aspettative riguardo ai risultati degli studenti (sia quelle degli insegnanti che quelle degli studenti);
- 2) l'ambiente ordinato in classe;
- 3) le buone relazioni in classe a livello orizzontale (gruppo dei pari) e verticale (alunno-docente);
- 4) l'ambiente fisico della classe.

In sintesi, possiamo rileggere e comprendere queste quattro variabili all'interno di un concetto più ampio che è quello di spazio educativo. Alla luce di quanto sopra delineato è possibile cercare di ri-definire il clima classe come il risultato della creazione di una rete relazionale, all'interno della quale ritroviamo aspetti affettivi, motivazionali e di co-costruzione di obiettivi cognitivi. Il clima classe dipende quindi dalla rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo ed è determinato, principalmente, dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l'insegnante, oltre che da altre variabili più oggettive come l'ambiente fisico e sociale³⁸.

3.2 Sviluppare le competenze

Il 22 maggio 2018 il Consiglio europeo, accogliendo la proposta avanzata il 17 gennaio 2018 dalla Commissione europea, ha varato la Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'Allegato Quadro di riferimento europeo³⁹, che sostituiscono la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Nello stesso giorno, e sempre sulla base di un'altra proposta della Commissione di pari data, il Consiglio ha adottato, a completamento e rafforzamento della prima, la Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di

³⁸ Si veda: http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo

³⁹ Si veda: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento⁴⁰. Il nuovo quadro di riferimento mette in luce diversi aspetti:

- nell'economia della conoscenza, la memorizzazione di fatti e procedure è importante, ma non sufficiente per conseguire progressi e successi. Abilità quali la capacità di risoluzione di problemi, il pensiero critico, la capacità di cooperare, la creatività, il pensiero computazionale, l'autoregolamentazione sono più importanti che mai nella nostra società in rapida evoluzione. Sono gli strumenti che consentono di sfruttare in tempo reale ciò che si è appreso, al fine di sviluppare nuovi pensieri, nuove teorie e di conseguenza nuove modalità di accesso alla conoscenza;

- un'integrazione al punto che riguarda le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, con il riferimento esplicito al «programma d'azione globale dell'UNESCO per l'istruzione in vista dello sviluppo sostenibile».

- in riferimento al punto (competenze 2006) in cui si dice che «in risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia, sulla base delle discussioni sul futuro del lavoro e in seguito alla consultazione pubblica sulla revisione della raccomandazione del 2006 relativa a competenze chiave, è necessario rivedere e aggiornare sia la raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia il pertinente quadro di riferimento europeo», è stata tolta la «particolare attenzione alla promozione dello spirito imprenditoriale».

Nella seconda parte è indicato in cinque punti ciò che «dovrebbero» fare gli Stati membri:

1. «sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi e assicurare a tutti le opportunità di sviluppare le competenze chiave avvalendosi pienamente del quadro di riferimento europeo»;

2. «sostenere lo sviluppo delle competenze chiave prestando particolare attenzione» ad alcuni aspetti già indicati nel documento della Commissione, ma con alcune integrazioni quali: «lo sviluppo della capacità di imparare a imparare», l'aumento del «livello di competenze personali e sociali nonché la capacità di imparare a imparare, al fine di migliorare la capacità di gestire la propria vita in modo attento alla salute e orientato al futuro», la promozione dello «sviluppo di competenze in materia di cittadinanza», l'implementazione della «consapevolezza di tutti i discenti e del

⁴⁰ Si veda: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)

personale didattico riguardo all'importanza di acquisire le competenze chiave e alla loro relazione con la società»;

3. «facilitare l'acquisizione delle competenze chiave grazie all'utilizzo delle buone pratiche a sostegno di tale processo»;

4. «incorporare nell'istruzione, nella formazione e nell'apprendimento le ambizioni degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite (SDG)», con la specificazione aggiunta «in particolare dell'SDG 4.7 anche promuovendo l'acquisizione di conoscenze sulla limitazione della natura multidimensionale dei cambiamenti climatici e sull'utilizzo sostenibile delle risorse naturali»;

5. «presentare relazioni, attraverso i meccanismi e gli strumenti esistenti ... sulle esperienze e sui progressi conseguiti nel promuovere le competenze chiave in tutti i settori dell'istruzione e della formazione, compreso l'apprendimento non formale e, nella misura del possibile, l'apprendimento informale».

Nella terza parte è esplicitata, «nel rispetto delle competenze degli Stati membri», l'adozione delle azioni della Commissione a sostegno: «dell'attuazione della raccomandazione e dell'utilizzo del quadro di riferimento europeo, mediante la facilitazione dell'apprendimento reciproco tra gli Stati membri e lo sviluppo, in cooperazione con gli Stati membri, di materiali e strumenti di riferimento»; della «rendicontazione sulle esperienze e le buone prassi al fine di migliorare le competenze chiave dei discenti... attraverso i quadri e gli strumenti esistenti»; «delle iniziative volte a sviluppare e promuovere ulteriormente l'istruzione per lo sviluppo sostenibile in relazione all'obiettivo n. 4 di sviluppo sostenibile dell'ONU, mirante a un'istruzione inclusiva, di qualità ed equa, con opportunità di apprendimento permanente aperte a tutti». Gli obiettivi finali sono descrivibili in più punti

- individuare e definire le competenze chiave necessarie per l'occupabilità, la realizzazione personale e la salute, la cittadinanza attiva e responsabile e l'inclusione sociale;

- fornire uno strumento di riferimento europeo al servizio dei decisori politici, dei fornitori di istruzione e formazione, del personale didattico, ... dei datori di lavoro e dei discenti stessi, già previsti nel testo della Commissione, ma con l'integrazione anche «degli specialisti dell'orientamento» e «dei servizi pubblici per l'impiego»;

- «prestare sostegno agli sforzi compiuti ... volti a promuovere lo sviluppo delle competenze in una prospettiva di apprendimento permanente». Le definizioni di competenze e di competenze chiave Nella seconda parte sono prima definite le competenze come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: a. la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b. per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c. gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni».

Dal documento si capisce che le tre componenti costitutive ci sono inevitabilmente sempre, casomai al massimo con peso specifico diverso all'interno di ciascuna competenza. Sono quindi definite le competenze chiave come «quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte di pari importanza; ognuna di esse contribuisce a una vita fruttuosa nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti differenti e in combinazioni diverse. Esse si sovrappongono e sono interconnesse; gli aspetti essenziali per un determinato ambito favoriscono le competenze in un altro. Elementi quali il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave. Tutto ciò indica il bisogno di spaziare anche nell'extrascuola: una vita fruttuosa in società pacifiche, uno stile di vita sostenibile, una gestione della vita attenta al benessere psicofisico, e mettono in luce il fatto che le competenze si apprendono, oltre che a scuola, «in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità. La descrizione delle competenze chiave sono descritte nella terza parte del documento, in modo prima sintetico e poi dettagliato (conoscenze, abilità e atteggiamenti), le 8 competenze (meglio macro-competenze), tutte declinate non più al plurale ma al singolare (in realtà sono 9,

perché la competenza matematica e la competenza in scienze, tecnologie e ingegneria sono descritte distintamente ma insieme. Le competenze chiave, aggiornate nel 2018, sono quindi: 1) Competenza alfabetica funzionale; 2) Competenza multi linguistica; 3) Competenza matematica e Competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) Competenza digitale; 5) Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) Competenza in materia di cittadinanza; 7) Competenza imprenditoriale; 8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

L'individuazione dei supporti, dedicata al sostegno e allo sviluppo delle competenze chiave, sono indicate in modo dettagliato in tre aree di intervento:

- 1) Molteplici approcci e contesti di apprendimento;
- 2) Sostegno al personale didattico;
- 3) Valutazione e convalida dello sviluppo delle competenze.

Le competenze linguistiche diventano competenza multilinguistica e le competenze civiche diventano competenza in materia di cittadinanza, con un notevole e condivisibile allargamento degli obiettivi preposti spaziando oltre i soliti minimi obiettivi. Nella competenza in materia di cittadinanza è prevista la «comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici», espressione in cui è stato opportunamente inserito il riferimento ai concetti giuridici, e «la conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base», espressione in cui è stato opportunamente inserito il riferimento ai fenomeni; in un paese come l'Italia, ancora così dannatamente crociano - in cui il diritto e anche il diritto pubblico sono studiati solo in alcune poche scuole superiori e per scopi solo professionali, e le sconcertanti vicende dell'educazione civica/educazione alla cittadinanza/cittadinanza e costituzione non garantiscono nemmeno una minima alfabetizzazione -, questi inserimenti potrebbero essere un'ottima occasione di riflessione in vista di un'opportuna innovazione⁴¹.

3.3 Utilizzare una didattica laboratoriale

La valorizzazione delle differenze è un processo arduo. Per raggiungere l'obiettivo preposto di mettere in luce i talenti, far in modo che gli alunni si sentano liberi di esprimersi e di trovare una propria identità è utile utilizzare metodologie e

⁴¹ Si veda: <https://www.orientamentoirreer.it/>

strategie didattiche favorevoli a tale processo. Rendere la lezione accattivante e riuscire a gestire spazi e attività in modo attivo, è il focus dell'apprendimento. Perciò è doveroso costruire lezioni "diverse" che si specchiano nella realtà eterogenea delle classi attuali dove coesistono alunni con il proprio bagaglio di limiti e potenzialità.

Dalle linee di "INDIRE"⁴² si percepisce che i percorsi di didattica laboratoriale dovrebbero svilupparsi nelle seguenti aree di ricerca:

● linguistico-umanistica ● matematico-scientifica ● artistico-espressiva ● strumenti e metodi.

Tutte hanno uno scopo comune: la definizione di un impianto di "didattica laboratoriale" in grado di fornire agli insegnanti proposte di attività, contenuti e metodologie alternative rispetto alla lezione frontale; coinvolgere attivamente gli studenti in situazioni di costruzione delle conoscenze e di sviluppo delle competenze; una didattica in cui metodi e strumenti siano connessi allo specifico ambito disciplinare e in cui agli studenti sia offerta l'occasione di 'entrare' nella disciplina materialmente e 'mentalmente', manipolando i contenuti anche con le opportunità offerte dalle tecnologie. Per focalizzare l'attenzione sull'apprendimento della lingua italiana le proposte sono diverse. Per l'innovazione della didattica delle discipline di area linguistico-umanistica (italiano), bisogna prestare attenzione ai seguenti *focus*: l'italiano è per lo più appannaggio della didattica tradizionale, soprattutto per quelle parti della disciplina più squisitamente curriculari, come per es. la grammatica che comunemente si porta dietro una didattica frontale e trasmissiva e un apprendimento di tipo mnemonico. Il ripensamento degli aspetti di contenuto e la trasformazione delle metodologie didattiche e delle modalità di lavoro in classe sono nella nostra visione strettamente legate. Una revisione del curriculum attraverso una riflessione sugli aspetti epistemologici della disciplina, ma anche attraverso un'apertura ad una visione culturale più ampia e a possibili intersezioni con altri ambiti disciplinari; una riflessione sulla didattica attiva e laboratoriale, che in particolare per l'italiano è un concetto ancora poco esplicitato e definito⁴³.

Un esempio di didattica laboratoriale per l'apprendimento della lingua italiana è la scrittura creativa dove attraverso piccoli gruppi (*peer to peer*) gli alunni si suddividono le direttive date dall'insegnante e lavorano aiutandosi nella creazione di

⁴² Si veda: <https://www.indire.it/?lang=&s=didattica+laboratoriale>

⁴³ Si veda: <https://www.miur.gov.it/>

una breve storia che verrà poi verbalizzata da ogni gruppo e andrà a delineare il racconto stesso in base a ciò che è stato prodotto. In tale modalità ognuno avrà partecipato alla realizzazione e ognuno sarà una risorsa importante per l'attività, nessuno escluso.

Il lavoro *peer to peer* è funzionale per l'eliminazione dei vari differenti livelli di apprendimento per lingua (migranti), per difficoltà (in presenza di disabilità), per differenti approcci in base al proprio ritmo di acquisizione.

Anche per la lettura è possibile formulare un progetto di didattica accattivante come quello appena citato sempre suddividendo il lavoro e facendo partecipare alla lettura di uno stesso brano tutti nessuno escluso.

Tale modalità di apprendimento rende oltre che partecipi attivamente gli studenti, facile il protrarsi dell'attenzione e della concentrazione condivisa, tasselli fondamentali di un apprendimento che duri nel tempo e che diventa poi memoria condivisa del gruppo.

3.4 Utilizzare le TIC

Gli studenti di oggi sono “nativi digitali”: venuti al mondo insieme alle Nuove Tecnologie e cresciuti a base di dieta mediale.

La scuola che li educa, cercando di amplificare le potenzialità insite in ognuno, lamenta invece un forte ritardo nell'utilizzo di tecnologie e supporti didattici multimediali.

Il *digital divide*, il divario tra chi ha accesso effettivo alle nuove tecnologie dell'informazione e chi ne è escluso, risulta purtroppo molto robusto anche in ambito scolastico, rivelando una preoccupante disparità tra le attuali modalità di insegnamento e quelle di apprendimento.

L'effetto più evidente di questa situazione è che i tradizionali sistemi pedagogici risultano sempre più incapaci di attrarre giovani abituati a guardare ben oltre il libro di testo, affascinati da ciò che consente loro di entrare in comunicazione diretta con le tematiche.

Il clima che si deve, quindi, instaurare all'interno della scuola italiana, e del quale si iniziano a vedere i primi virtuosi esempi, è quello di cambiamento e ripensamento dell'intera azione didattica.

La didattica digitale si offre ai docenti come strategia di insegnamento attivo, capace di valorizzare la partecipazione del discente e di metterlo alla prova in un ambiente più "reale", in un connubio di sapere e saper fare, da sempre poco sperimentato all'interno della scuola "cattedratica".

L'educazione che utilizza le nuove tecnologie, miscelandole con i metodi canonici, dota docenti e studenti di strumenti che possono portare a una vera innovazione, necessaria allo sviluppo sociale e tecnologico di questo XXI secolo. Le ICT offrono strumenti di lavoro, di condivisione e cooperazione, consentendo ai docenti di "erogare educazione" in modo integrato e potenziando anche le competenze necessarie all'apprendimento indipendente. Il mondo sta cambiando e anche la scuola deve necessariamente adeguarsi, lasciarli contagiare, raggiungendo un livello di *e-maturity* superiore a quello dei suoi fruitori.

Da anni il MIUR sostiene progetti per l'introduzione delle tecnologie in classe e la loro integrazione con le risorse tradizionali (il piano nazionale di diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali – LIM-, il progetto Classi 2.0, il percorso iTEC...). Gli obiettivi sono quelli di diffondere conoscenza sui nuovi modelli di apprendimento e formazione, di dotare la scuola di linee guida per l'inserimento, alla base della metodologia didattica, delle nuove tecnologie, nonché di vincere la diffusa resistenza al loro uso, promuovendo l'interattività tra docenti e studenti e tra studenti stessi.

Contenuti digitali, *learning objects*, *serious game*, *alternate reality game*, piattaforme digitali di condivisione, pratiche di *edutainment* devono diventare strumenti di un'esperienza sistematica e non episodica della didattica italiana, una sua condizione essenziale.

Lungi dall'averne timore, l'educazione digitale continua rappresenta oggi, quindi, il sistema più efficace per rendere gli studenti cittadini attivi, critici e consapevoli, oltre che soggetti più competitivi, in una società che fa dell'informazione e della conoscenza i propri pilastri fondanti⁴⁴.

⁴⁴ Si veda: <https://www.educazionedigitale.it/limportanza-ict-nella-didattica/#:~:text=Le%20ICT%20offrono%20strumenti%20di,competenze%20necessarie%20all'apprendimento%20indipendente.>

3.5 Personalizzare e Individualizzare

L'apprendimento personalizzato ha subito nel corso del tempo una serie di interpretazioni, derivanti da diverse concezioni, non sempre concordanti. Proviamo tuttavia a delinearne in chiave storica una definizione esaustiva, ricordando che il termine personalizzazione venne impiegato da David Miliband in una relazione nella quale affermò, che "l'apprendimento personalizzato deve essere la strada da percorrere, per garantire il successo scolastico degli alunni"⁴⁵. Mettiamo in relazione il termine personalizzazione, distinguendolo da quello di differenziazione. Il primo è da intendersi come opportunità, che viene concessa all'alunno, il quale a sua volta, può scegliere sostanzialmente cosa apprendere e come. Ciò che conta non è il prodotto ma il processo, ovvero il percorso intrapreso per giungere al prodotto. David Hargreaves, ha definito nove passaggi, percorsi per garantire la personalizzazione dell'apprendimento, che si traducono nel dar voce allo studente, nella valutazione degli apprendimenti, nell'apprendere ad apprendere, nel valutare le nuove tecnologie, nel valorizzare il percorso di apprendimento, nell'orientamento e nella informazione, nelle azioni di supporto e di *coaching*, nello sviluppo delle forze lavoro, nonché nella organizzazione, pianificazione del sistema scolastico. Il punto cruciale sta nel dare l'opportunità all'alunno di impiegare per apprendere, i propri stili cognitivi e di perseguire le proprie attitudini e le proprie propensioni. Sovente il termine individualizzazione, viene sovrapposto a quello di personalizzazione, eppure questi hanno differenti significati, tanto che il primo fa riferimento alle strategie didattiche utili a perseguire gli obiettivi di apprendimento, nel rispetto dei ritmi individuali e modalità differenti; il secondo guarda al potenziale cognitivo, alla storia dell'alunno, alle sue competenze, che lo caratterizzano, andando a sviluppare il talento e ogni capacità⁴⁶. Risulta chiaro a tal riguardo che gli obiettivi di apprendimento saranno differenti e rispondenti all'alunno, pertanto non standardizzati. Le differenze tra la individualizzazione e la personalizzazione si sostanziano in alcuni aspetti di seguito riportati. La individualizzazione punta a tracciare obiettivi uguali per tutti, impiegando strategie differenti, valorizza tutte le conoscenze pregresse e la dimensione cognitiva. Il ruolo del

⁴⁵ Si veda: <https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/estrattoinfanzia primaria.pdf>

⁴⁶ Si veda: <https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/estrattoinfanzia primaria.pdf>

docente è importante, tanto che le iniziative degli alunni che si riferiscono alla auto direzione non è rilevante quanto quella del docente che ne detiene la regia; la personalizzazione presenta obiettivi diversi, promuove il potenziale differenziando le strategie, chi apprende è parte integrante del processo, ogni docente valorizza le diverse dimensioni dell'alunno, le attitudini, abilità e attitudini. Iniziative di auto direzione sono ammesse ed esaltate, quanto il ruolo del *tutor*. Per comprendere ancora meglio il significato dei due termini si richiama il testo "Una scuola a misura d'alunno" del prof. Massimo Baldacci (2008) in cui si legge che l'individualizzazione si riferisce a "quella famiglia di strategie didattiche il cui scopo è quello di garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento", mentre la personalizzazione si riferisce a "quella famiglia di strategie didattiche la cui finalità è quella di assicurare ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive". Claudia Montedoro, nell'opera "La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie educative" (2001), impiega come sinonimi i due termini, infatti ella afferma: "un percorso di apprendimento personalizzato/individualizzato dovrebbe essere personalizzato secondo le specifiche caratteristiche degli studenti, di cui si deve monitorare il percorso di apprendimento allo scopo di aumentare le competenze di base nonché quelle trasversali di ogni studente." La personalizzazione è il punto di equilibrio tra le specifiche caratteristiche della cultura individuale e di appartenenza, tra il processo di apprendimento personale e la costruzione sociale della conoscenza. In accordo con questa definizione, la personalizzazione si basa sul riconoscimento delle differenze come un valore⁴⁷. La personalizzazione dell'apprendimento pone l'attenzione ai processi e ai bisogni dell'alunno. La flessibilità con la quale agisce, dilata i tempi per consentire la acquisizione di abilità e conoscenze che consentono di acquisire le ambite competenze. Lo sperimentare percorsi possibili e più rispondenti alle esigenze dei casi è frutto dell'astuzia pedagogica, ma anche di una forma di negoziazione e di intervento partecipato da parte dell'alunno. Ma allora ci chiediamo: se didattica individualizzata significa differenziare la metodologia didattica e non gli obiettivi, perché per gli alunni con disabilità, con i quali si adatta praticamente tutto, si predispone un PEI (Piano

⁴⁷ Si veda : <https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/estrattoinfanziaprimaria.pdf>

Educativo Individualizzato)? Viceversa, è proprio per gli alunni con DSA che si dovrebbe intervenire sull'individualizzazione, considerando che, sempre secondo quelle Linee Guida, per loro la progettazione educativa si deve intervenire ma “non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione”. L'insegnante di sostegno, è tenuto a partecipare alla stesura della programmazione della classe/sezione, perché è proprio attraverso quanto stabilito che dovrà adattare, in base alle reali capacità del bambino e al suo potenziale, la propria programmazione, riadattando in base alle possibilità, i traguardi che il bambino in difficoltà dovrà raggiungere, anche se con strategie differenti, non perdendo di vista l'obiettivo. Ogni UdA, ogni lezione programmata deve calzare le reali esigenze dell'utenza alla quale si rivolge, e deve considerare il contesto e le condizioni che possono impedirne il normale svolgimento. In sintesi, si dovrà tener conto dei traguardi di sviluppo per comprendere quali mete dovrà raggiungere il bambino, e con quali obiettivi. Il ventaglio di metodi che oggi la didattica offre è rilevante, almeno quanto la creatività del docente. In merito al concetto di obiettivo, si ravvisa che il lavoro dell'insegnante di sostegno è particolarmente delicato pertanto sono bandite formulazioni generiche che spesso non si concretizzano in azioni valutabili nel tempo, e che sembrano essere più finalità che reali obiettivi. Il rischio in questi casi sta nell'invalidare la valutazione, poiché l'operato del bambino diviene difficilmente misurabile. Pertanto, viene utile fare una precisazione. In fase di programmazione, i docenti tendono a usare frasi per definire obiettivi che non indicando sostanzialmente l'azione e la competenza che deve acquisire il bambino, ne è un esempio quello che segue: il bambino deve acquisire che il tempo è ciclico. La ciclicità è riferita al susseguirsi dei giorni della settimana? Dei mesi? Delle ore? Della scansione della giornata? Ecco che la valutazione di ciò che può aver appreso in tal senso diviene complicata da definire. Sostanzialmente tutto ciò che non si presta ad essere osservato, documentato, e che non definisce la competenza attesa è da considerare acquisita? Partiamo dalla consapevolezza, che ogni docente di sostegno è tenuto prima ancora di operare con il bambino ad elaborare il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e prima ancora a tener conto della Diagnosi Funzionale che lo riguarda. La Diagnosi Funzionale è redatta da un gruppo di professionisti o figure specialistiche che lavorano in équipe e che a seguito di osservazioni e visite mediche hanno accertato non solo il problema del

bambino ma anche il potenziale. Si ravvisa che la Diagnosi Funzionale e le indicazioni che la riguardano sono contenute nella Circolare Ministeriale n°258 del 22/09/83, ma anche nella CM n. 250 del 03/09/85 ne contiene informazioni utili⁴⁸.

3.6 Diverse intelligenze

Quando si parla di differenze si dovrebbe tener conto anche dei diversi approcci che i discenti hanno in relazione alle attività scolastiche e alle materie di studio. Si parla di predisposizione o meno per una certa materia o per alcune attività piuttosto che altre. Tutto ciò perché come enuncia lo psicologo H. Gardner esistono più intelligenze (Gardner, 2005). E le descrive nella teoria da lui conosciuta “teoria delle intelligenze multiple” di seguito descritta.

L’intelligenza logica-matematica e linguistica erano state largamente studiate dagli psicometristi e continuavano a essere sviluppate durante le ore di insegnamento scolastico. Le altre tre forme di intelligenza, cinestetica, musicale e spaziale, erano associate alle arti e mestieri, mentre le ultime due, intra e interpersonale, erano state definite dallo stesso Gardner intelligenze personali o emotive.

L’intelligenza linguistica, è la capacità di apprendere e riprodurre il linguaggio, usandolo in maniera appropriata per esprimersi verbalmente e in forma scritta. L’intelligenza logico-matematica, consiste nella capacità di analizzare i problemi in modo logico, eseguire operazioni matematiche, e indagare le questioni scientificamente, grazie al pensiero logico e deduttivo. L’intelligenza musicale coinvolge l’abilità di comporre, riconoscere e riprodurre modelli musicali, toni e ritmi. L’intelligenza corporeo-cinestetica (quella degli atleti, danzatori, preparatori atletici) è l’abilità di utilizzare il proprio corpo o parti di esso per risolvere i problemi attraverso il coordinamento dei movimenti del corpo. L’intelligenza spaziale consta nel riconoscere e utilizzare lo spazio e le aree a esso correlate. L’intelligenza interpersonale è la capacità di comprendere le intenzioni, le motivazioni e i desideri delle altre persone, permettendo in questo modo di lavorare efficacemente anche in gruppo; mentre quella intrapersonale consiste nell’essere consci dei propri sentimenti e di saperli esprimere senza farsi sopraffare. È, dunque,

⁴⁸ Si veda: <https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/estrattoinfanzia primaria.pdf>

l'abilità di capire se stessi, individuando le proprie paure e motivazioni. Lo scopo è utilizzare queste informazioni per svolgere una vita volta al raggiungimento di scopi specifici.

Queste forme di intelligenza spesso sono utilizzate contemporaneamente e si completano a vicenda per riuscire a raggiungere maggiore successo e per risolvere efficacemente i problemi.

In definitiva, secondo lo psicologo, lo scopo dell'essere umano è capire come utilizzare al meglio queste intelligenze per raggiungere un maggiore benessere individuale e in situazioni di gruppo, soprattutto prendere coscienza (insegnanti) in un contesto come la scuola, quale sarà la modalità per "sfruttare" al meglio le diverse intelligenze per ottenere risorse fondamentali.

3.7 La testa ben fatta

Montaigne ha scritto negli Essais: "Insegnare, non è riempire un vaso, ma è accendere un fuoco".

Lo stesso pensiero del grande filosofo dell'educazione E. Morin (1999) che parlò nella sua opera della necessità di formare una testa ben fatta che sarà migliore di una testa ben piena. Tale paradigma è di fondamentale importanza e trova nei docenti che si formano e si aggiornano un riscontro positivo. Per mirare ad un'educazione inclusiva, ad un apprendimento che mette in rilievo differenze di stili cognitivi, identità e personalità diverse bisogna cambiare prospettiva di insegnamento garantendo una libertà di pensiero che diventerà per loro pensiero critico e costruttivo da adottare nella quotidianità anche dell'extrascuola. Nel suo libro teorizza una riforma dell'educatore e dell'educazione. Questa riforma deve riformulare il pensiero, adattandolo alle sfide del presente, date soprattutto dalla complessità e dalla globalità del sapere. L'educazione deve favorire lo sviluppo dell'intelligenza del soggetto: la *testa ben fatta* è allora quella testa in grado di organizzare e ricomporre il sapere con spirito critico e una logica scientifica. In questa riforma è fondamentale la scuola, che deve promuovere una cultura in grado di dare una visione della realtà circostante allargata, capace di affrontare i dubbi e gli equivoci e risolvere i problemi pensando (*problem solving*). Questo deve avvenire fin dalla scuola primaria.

3.8 Il diritto all'errore

“Sbagliando s’impara!” ed è proprio così che il docente dovrebbe pensare durante le proprie attività didattiche nei confronti di chi per vari motivi sbaglia. Per riuscire ad includere le differenze bisogna per prima cosa essere differenti anche nella modalità di insegnamento.

Il cortocircuito emozionale davanti ad un errore enfatizzato dell’insegnante nell’alunno stesso, è qualcosa che permea nella memoria e non se ne va più. Per cui per evitare di generare cortocircuiti negativi chiamati dalla Prof. Lucangeli “*alert*” e ripartire dall’errore per vedere proprio in quell’errore la possibilità di ripartenza con un’autovalutazione del docente (per capire come dove intervenire) e ripartenza per l’alunno per una nuova forma e strategia d’apprendimento.

“Il lavoro da fare nella scuola è evitare ai bambini il cortocircuito delle emozioni, togliere il dolore dalla loro fatica, eliminare la sofferenza dell’errore, trasformarla in incoraggiamento a migliorare tramite l’aiuto degli altri e la consapevolezza di sé” (Lucangeli, 2019).

CAPITOLO 4

Diversità e ricchezza nell'ADHD.

*“La mente non è un vaso da riempire,
ma un fuoco da accendere”.*

Plutarco

In questo capitolo si parlerà di una specifica diversità-ricchezza che all'interno del contesto scolastico è attualmente molto frequente. Tale scelta proprio perché si considerano la disabilità e le difficoltà comportamentali o di apprendimento un argomento degno di essere riportato e declinato al fine di far emergere quale può essere la modalità sociale-scolastica all'interno del gruppo classe, per includere e “utilizzare” in modo funzionale al fine inclusivo tale problematica che appunto diverrà una risorsa.

Si affronta il tema specificandone l'etichetta diagnostica, come riconoscerne la presenza, i criteri di incidenza, le difficoltà che insorgono a livello sociale (emotività, relazioni interpersonali, rapporto con la famiglia, rapporto con i pari) cioè di interazione nella scuola e nell'extra scuola. Successivamente un breve cenno alle Leggi ministeriali di riferimento per concludere con un'ipotetica proposta di un progetto sperimentale (CPP) studiato da un gruppo di professionisti proprio per modulare ed integrare, a beneficio del gruppo, l'alunno con ADHD.

4.1 Cos'è l'ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*)?

L'ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) è un disturbo evolutivo dell'autocontrollo di origine neurobiologica che interferisce con il normale sviluppo

psicologico del bambino e ostacola lo svolgimento delle attività legate al quotidiano, per cui il bambino non riesce ad orientarsi e a rispondere adeguatamente agli stimoli esterni.

Il disturbo *ADHD* viene chiamato anche DDAI (disturbo di attenzione/iperattività) etichetta diagnostica utilizzata per descrivere una popolazione eterogenea di bambini che presentano una serie di problemi, le cui manifestazioni più evidenti riguardano la difficoltà a mantenere l'attenzione e a controllare l'impulsività ed il movimento (nel bambino possono essere presenti entrambi o uno di essi).

Il DDAI venne probabilmente descritto per la prima volta nel 1902, quando G.F.STILL, pubblicò su "*Lancet*" qualche osservazione su un gruppo di bambini che presentavano: "Un deficit nel controllo morale ed una eccessiva vivacità distruttività"⁴⁹.

All'inizio del secolo scorso i vari comportamenti distruttivi, iperattivi e impulsivi associati a disattenzione erano legati tra di loro, in modo piuttosto variabile a seconda dei casi. La spiegazione più ovvia fu la presenza di un danno cerebrale chiamato "minimo" per il fatto di non essere stato riconosciuto ed individuato.

Nel 1968 comparve la seconda edizione del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM), pubblicato dall'*American Psychiatric Association*, il quale introduceva l'etichetta diagnostica "reazione ipercinetica del bambino". La scelta di questo termine enfatizzava l'importanza dell'aspetto motorio a scapito di quello cognitivo. Il termine "ipercinesia" deriva infatti dal greco "*hyper*" cioè eccessivo e "*kinesis*", movimento, moto. L'edizione successiva del manuale, il DSM-III (APA, 1980), rappresentò una vera e propria rivoluzione nella procedura clinico-diagnostica in quanto prevedeva un sistema orientato in senso evolutivo, strutturato per i disturbi dell'infanzia. Nel DSM-III, il termine diagnostico per riferirsi al DDAI era "disturbo da deficit di attenzione". Tale disturbo presupponeva un cambiamento nella lettura della sindrome, a vantaggio degli aspetti cognitivi rispetto a quelli comportamentali. Tale cambiamento fu reso possibile dagli studi di Virginia Douglas che sottolineava la centralità dei deficit cognitivi rispetto a quelli motori, i quali erano considerati un epifenomeno dei primi (Cornoldi, De Meo, Offredi, Vio, 2012).

⁴⁹ Si veda: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

4.2 Come riconoscere il *deficit*

I sintomi possono essere: difficoltà di attenzione e concentrazione, iperattività e incapacità di controllare l'impulsività. È importante saper riconoscere i sintomi per poter adeguare un corretto intervento educativo.

Le manifestazioni più tipiche del disturbo, osservabili nel contesto classe, sono:

- Incapacità di aspettare il proprio turno per prendere la parola;
- Rispondere prima che si sia terminato di formulare la domanda;
- Interrompere insegnanti e compagni impegnati a parlare o in un'altra attività;
- Mostrare incapacità di intraprendere attività tranquille;
- Dimostrare incapacità di concentrazione sui compiti che lo richiedono;
- Essere sempre distratti dagli stimoli esterni;
- Stare in piedi spesso e non seduti al proprio posto;
- Incapacità di organizzarsi i compiti sia a casa che a scuola;
- Cambiare in continuazione attività senza portarne a termine nessuna;
- Essere particolarmente sensibili ai rinforzi esterni;
- Mostrare limitazioni nel prestare attenzione ai particolari.

I sintomi della disattenzione si mostrano con il fatto che questi bambini non sono in grado di lavorare rimanendo concentrati sulla propria attività, come i loro compagni, per un lungo periodo di tempo. È opinione comune credere che i bambini con ADHD abbiano il problema dell'autocontrollo, in realtà ciò è la conseguenza del disturbo dell'attenzione.

L'attenzione è suddivisa in quattro componenti⁵⁰:

1. L'attenzione sostenuta, che permette di porre attenzione a uno stimolo per un tempo prolungato; se lo stimolo è monotono, questo compito risulterà più difficile;

⁵⁰ Si veda: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

2. L'attenzione selettiva, che consente di concentrarsi sugli aspetti rilevanti di un compito;
3. L'attenzione focalizzata, che dirige il *focus* attentivo su un solo aspetto così da impedire l'elaborazione contemporanea di altri;
4. L'attenzione divisa che permette di prestare attenzione a più cose contemporaneamente.

I bambini con ADHD è difficile che riescano a focalizzarsi su un compito per un lungo tempo senza distrarsi per cui sembrerebbe più deficitaria l'attenzione sostenuta, infatti l'incapacità è proprio quella di portare a termine l'attività senza passarne ad un'altra. Il sostegno di un adulto è per questi bambini fondamentale in quanto nel rapporto uno a uno (adulto-bambino) le prestazioni sono migliori e diventano peggiori nel momento in cui si trovano da soli. L'ipotesi dopo tali considerazioni è che nel bambino con ADHD vi sia una difficoltà di autoregolazione dell'attenzione dove all'interno rientrano i concetti di autocontrollo, autogestione e automonitoraggio.

L'autocontrollo si riferisce alla capacità del bambino di controllare le cose vadano per il verso giusto; l'autogestione è riferita alla capacità di produrre dei comportamenti adeguati; l'automonitoraggio riguarda, invece, l'autovalutazione del comportamento e si applica ai compiti cognitivi e comportamentali.

L'iperattività si manifesta con un eccessivo e inadeguato livello di attività motoria e vocale e con una continua irrequietezza. Ad esempio il movimento di mani e piedi continuo, lo stare sempre in piedi e mai al proprio posto. Spesso la difficoltà è anche lo stare in silenzio, o perlomeno quando le regole sociali lo richiedono. Inoltre, i movimenti del corpo non sono armonicamente diretti al raggiungimento di uno scopo come se fossero guidati da una sorta di motorino.

L'impulsività è data dall'incapacità di aspettare e a inibire risposte o comportamenti che in quel momento risultano inadeguati. Si manifesta con impazienza, difficoltà di controllare le proprie reazioni, fretolosità nel rispondere alle domande, incapacità a stare in fila e aspettare il proprio turno.

A scuola i bambini con ADHD presentano difficoltà a prestare attenzione, irrequietezza, disordine lavorativo e disorganizzato, si ritrovano spesso "fuori dal

compito”, sono molto imprevedibili e eccitabili ed ignorano le coordinate e le istruzioni dell’insegnante.

A casa dimostrano incapacità di seguire le istruzioni, sono disorganizzati nei giochi e cambiano spesso gli stimoli con cui si intrattengono. Non riescono a lavorare su uno stesso compito per un lungo periodo, di conseguenza diminuisce la motivazione molto rapidamente. Spesso fanno quello che dovrebbero fare, ma non riescono a metterlo in pratica poiché la loro attenzione è controllata da stimoli esterni. Il loro comportamento non è diretto verso uno scopo specifico.

4.3 Criteri diagnostici

Recentemente è stata effettuata una descrizione tecnica del disturbo di attenzione/iperattività contenuta nel DSM-IV. Essa spiega come, per poter fare una diagnosi occorre che il bambino presenti almeno sei sintomi per un minimo di 6 mesi e in almeno due contesti di vita (ad esempio scuola e famiglia); inoltre, è necessario che tali manifestazioni siano presenti prima dei sette anni di età e soprattutto che vadano ad influire sul rendimento scolastico e/o sociale⁵¹.

Se un soggetto presenta esclusivamente sei (o più) dei nove sintomi di disattenzione, viene posta diagnosi di DDAI sottotipo disattento; se presenta esclusivamente sei dei nove sintomi di iperattività – impulsività, allora viene posta diagnosi di DDAI/sottotipo iperattivo-impulsivo; infine se il soggetto presenta entrambe le problematiche, allora si pone diagnosi di DDAI/sottotipo combinato.

In base a questi sintomi è stata predisposta una scala per gli insegnanti con i vari comportamenti che risulta essere una procedura rapida per poter valutare i vari casi ed è diffusa in tutto il mondo. È chiamata SDAI e va di pari passo con un’altra scala, la TRS di Conners (Cornoldi, et al. 2012).

L’insegnante dovrà procedere in questo modo:

1. Sommare i punteggi assegnati alle domande dispari: se il totale è maggiore di 13, il bambino ha problemi rilevanti di attenzione;
2. Sommare i punteggi assegnati alle domande pari: se il totale è maggiore di 13, il bambino ha problemi rilevanti di iperattività e impulsività.

⁵¹ Si veda: <https://www.epicentro.iss.it/deficit-attenzione/>

Nella scala DSM-IV sono presentati 18 sintomi, essi sono gli stessi contenuti nell'ICD-10, che costituisce l'importante strumento parallelo predisposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1992: l'unica differenza sta nella categoria iperattività (parla eccessivamente) che, secondo l'OMS è una manifestazione di impulsività e non di iperattività.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità utilizza il termine "sindrome ipercinetica", mettendo l'accento sull'aspetto iperattivo, fa la differenza tra il disturbo dell'attività e dell'attenzione e la sindrome ipercinetica della condotta. L'OMS preferisce parlare di disturbo vero e proprio solo quando è particolarmente grave⁵².

È importante utilizzare le scale qui menzionate tenendo presente che sono possibili casi in cui, ad esempio, un bambino iperattivo riceverà la stessa diagnosi di DDAI di uno incapace di concentrazione, ma assolutamente calmo e tranquillo. Per questo si ritiene di essenziale importanza riferirsi a sottotipi. Alcuni studi fatti sui possibili sottotipi dimostrano come i bambini con DDAI/sottotipo combinato e sottotipo iperattivo-impulsivo si oppongono frequentemente alle richieste degli adulti, sono più aggressivi e frequentemente ricevono una seconda diagnosi che si riferisce ad una categoria di problemi relativi al rifiuto delle regole e all'aggressività rivolta ad altre persone (disturbo del comportamento o disturbo oppositivo-provocatorio).

Secondo Stanford e Hynd (1994) il sottotipo disattento è più isolato, più sognatore ad occhi aperti, più timido, maggiormente "sottoattivato", con disturbi di apprendimento. I bambini iperattivi manifestano sintomi tra cui: "agire prima di pensare", "cambiare spesso attività", "gridare in classe", "non rispettare i tempi ed il proprio turno". I tre sottotipi di DDAI si differenziano anche per l'età in cui ricevono una diagnosi di DDAI: il sottotipo iperattivo-impulsivo viene diagnosticato prima del sottotipo disattento: ciò infatti non è ben chiaro ad alcuni studiosi che rimangono nel dubbio se questo fenomeno sia da attribuire al fatto che i comportamenti iperattivi sono più evidenti in età precoce, oppure a una possibile evoluzione del disturbo.

Dal punto di vista cognitivo hanno riscontrato che i bambini con disattenzione prevalente hanno difficoltà soprattutto di selezione e focalizzazione dell'attenzione, e siano meno accurati nell'elaborazione dell'informazione; quelli del sottotipo combinato

⁵² Si veda: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

commettono errori di perseverazione ed hanno difficoltà nell'inibire informazioni irrilevanti per l'esecuzione di un compito⁵³.

Taylor invece ha proposto la suddivisione in sei sottotipi dopo uno studio fatto presso la Clinica del Maudsley Hospital di Londra con un campione di 140 bambini.

Il primo sottogruppo (circa 40 casi) presenta sia iperattività che comportamenti oppositivi, sono bambini che non sono mai stati accettati e compresi dagli adulti, a causa del loro movimento sono stati trattati aggressivamente e, a loro volta, hanno appreso un certo comportamento. Il secondo sottotipo è composto di 26 casi con un'iperattività pervasiva (presente in tutti gli ambienti frequentati) e vengono definiti ipercinetici; tali bambini hanno difficoltà linguistiche e motorie. Il terzo sottogruppo composto di 26 bambini presenta iperattività e opposività ma solo nel contesto scolastico con ritardi di apprendimento. Il quarto sottogruppo è formato da 13 bambini che presentano uno specifico problema attentivo, senza iperattività o impulsività. Il quinto sottotipo è costituito da 24 casi che manifestano oltre al DDAI anche problemi legati all'emotività, come ansia e cambiamenti d'umore. È un sottotipo difficilmente riconosciuto, che presenta lievi deficit cognitivi. L'ultimo sottotipo è formato da 11 casi con sintomi del DDAI associati a tratti autistici: comportamenti stereotipati, disturbi nella comunicazione o difficoltà di interazione sociale.

Da tali studi emerge che non è possibile trarre un profilo preciso dei sottotipi di DDAI e delle loro caratteristiche psicologiche pertanto sono necessari altri studi per verificare la proposta del DSM IV oppure se esistono altre suddivisioni.

I soggetti con DDAI manifestano oltre ai sintomi primari descritti altri sintomi ritenuti secondari in quanto si ritiene derivino dall'interazione tra le caratteristiche primarie del disturbo e il loro ambiente. L'interesse clinico ruota intorno a tre fattori: l'incidenza del disturbo, la compresenza di altri disturbi (cormobidità) e la possibile manifestazione del disturbo nel prosieguo della vita delle gravi difficoltà.

Tratti oppositivi e provocatori sono problematici in quanto possono portare il soggetto a fallimenti scolastici e possono diventare la causa di preoccupazioni ai genitori. I ragazzi aggressivi sono a rischio devianza, come l'uso di stupefacenti o problemi di giustizia.

⁵³ Si veda: <https://www.aidaiassociazione.com>

Il profilo del gruppo DDAI misto è sicuramente maggiormente compromesso per quanto riguarda le relazioni con i pari, con gli adulti e la prognosi in età adolescenziale (McGee, Williams, Silva, 1984).

Anche nell'elaborazione delle informazioni di tipo sociale, ci sono differenze tra i bambini iperattivi/aggressivi e i bambini solo iperattivi; i primi infatti attribuiscono più intenzioni ostili al comportamento dei pari in situazioni ambigue e rispondono più aggressivamente a comportamenti ambigui e provocatori⁵⁴.

Molti studi affermano che i fattori socioculturali giochino un ruolo importante nello sviluppo della condotta, mentre il DDAI appare più legato a fattori predisponenti innati.

4.4 Deficit cognitivi e difficoltà di apprendimento scolastico

I bambini con DDAI hanno prestazioni scolastiche inferiori ai loro coetanei, pur avendo le stesse abilità intellettive. La spiegazione di questo fenomeno è da ricercare nelle difficoltà attentive e di autoregolazione cognitiva, nella maggior quantità di risposte impulsive e nel comportamento iperattivo all'interno della classe (Barkley, 1998).

Dagli studi di Berkley emerge che il disturbo DDAI è nella maggior parte dei casi sovrapposto a qualche altro disturbo di apprendimento (lettura, scrittura, matematica). La natura di tale relazione non è ancora stata ben definita ma è possibile che l'alta compresenza di DDAI e disturbo di apprendimento possa essere il risultato di diversi meccanismi⁵⁵:

1. Attenzione ed impulsività interferiscono con l'acquisizione delle competenze scolastiche. Il disturbo è in questo caso un effetto secondario rilevabile negli ultimi anni della scuola primaria per aver accumulato negli anni una partecipazione parziale al lavoro scolastico.

⁵⁴ Si veda: <https://www.aidaiassociazione.com/comportamenti-aggressivi/>

⁵⁵ Si veda: <https://www.aidaiassociazione.com>

2. Il DAS determina l'insorgenza di tratti tipici del DDAI (frettolosità, disattenzione e irrequietezza). Ciò accade ad esempio per i fallimenti collezionati che inducono la perdita dell'interesse nella scuola o per il semplice fatto che è difficile seguire con attenzione situazioni di apprendimento per le quali non si è preparati minimamente. Da ciò possono comparire comportamenti di rifiuto che conducono a forme di DDAI.
3. La terza possibilità si può verificare quando entrambi i disturbi sono presenti già a 6 anni. In questo caso esistono delle compromissioni cognitive ed i due disturbi sono compresenti determinando l'insorgenza dei due disturbi DDAI e DAS.

Nel modello classico della Douglas (1983) ha messo in luce l'importanza dell'aspetto cognitivo nel disturbo DDAI, delineando l'importanza dell'aspetto cognitivo del disturbo DDAI, delineando quattro deficit primari:

1. Debole investimento in termini di mantenimento dello sforzo;
2. *Deficit* di modulazione dell'*arousal* psicofisiologico (attivazione) che rende il soggetto incapace di raggiungere le richieste dei compiti;
3. Forte ricerca di stimolazioni e gratificazioni intense e immediate;
4. Difficoltà di controllo degli impulsi.

Le carenze che si manifestano a causa di questi *deficit* primari sono a livello di organizzazione, autoregolazione, pianificazione, metacognizione, flessibilità cognitiva, autocorrezione.

Il riferimento maggiore è per il controllo delle mente che differisce dalle funzioni esecutive appena elencate e comprende: la fluenza verbale, la rappresentazione mentale di un obiettivo, la memoria di lavoro, il mantenimento dello sforzo e l'uso di strategie creative per arrivare alla risoluzione dei problemi. Sulla scia di tali considerazioni si può affermare che il DDAI e il DAS abbiano comuni fattori neurocognitivi. I bambini con DDAI presenterebbero una serie di difficoltà scolastiche a causa di problemi cognitivi, in particolare di memoria di lavoro, di strategie di apprendimento e di inibizione delle informazioni irrilevanti (Cornoldi, 1990).

In generale i *deficit* di prestazioni più tipici dei bambini con DDAI riguardano:

- Abilità di *problem solving* matematico: incapacità di captare i dati essenziali e pianificare il processo di soluzione, piuttosto che nella comprensione del testo del problema o nella conoscenza delle procedure;
- Esposizioni orali e scritte: anche in questo caso la mancanza di capacità di pianificazione delle rappresentazioni mentali dei concetti e delle abilità di inibizione dei fattori di distrazione non permette una buona prestazione;
- Organizzazione e studio nei compiti per casa: i bambini con DDAI saprebbero ciò che devono fare ma non hanno strategie per farlo. Importante è infatti la figura di un supervisore che dia loro un aiuto significativo;
- Comprensione di testi scritti: le difficoltà maggiori si incontrano soprattutto con testi complessi che richiedono inferenze semantiche e lessicali, e che quindi implicano la memoria di lavoro per elaborare le informazioni e per il lavoro autonomo del bambino.

Molte attività sono per questi bambini molto difficili ed è compito dell'insegnante sapere con precisione quali per poter impostare la propria lezione in maniera adeguata ed individualizzata. Tra queste, ad esempio, troviamo le attività che richiedono molto tempo anche se facilmente comprensibili; attività che richiedono una buona organizzazione; riuscire a prendere appunti durante la lezione; produrre testi scritti senza alcuna indicazione di stesura; lo studio di materie scientifiche o letterarie senza aiuto del supervisore; interrogazioni orali senza un aiuto mirato su cose spiegate molto tempo prima.

La grande responsabilità dell'insegnante sta alla base del benessere psicofisico del bambino che, tra difficoltà e paure, deve intraprendere l'anno scolastico come i suoi compagni. Compito dell'insegnante è proporre e attuare una didattica inclusiva nella quale anche i casi con DDAI possano sentirsi parte di un nucleo classe capace ed attivo (Boscolo,1997 ; De Beni, Moè, 2000; Moè, De Beni 2002).

4.5 Disturbi legati all'emotività

Una buona percentuale di casi di DDAI presenta anche disturbi d'ansia. Essenziale è però distinguere i due disturbi in quanto, avendo caratteristiche comuni potrebbero essere confusi dal punto di vista clinico. I bambini con disturbi d'ansia possono infatti avere problemi di concentrazione ma sono comunque riflessivi e si preoccupano del loro futuro mentre i DDAI no. Anche nella distribuzione tra i due sessi, i due disturbi sono differenziabili: infatti i problemi d'ansia si presentano in maniera doppia nelle femmine rispetto ai maschi (nel DDAI è invece il contrario). In età adolescenziale l'accumulo di frustrazione e fallimenti scolastici e sociali porta nel DDAI un senso di insicurezza rispetto alle proprie capacità e un alto livello di incertezza riguardo i risultati dei suoi comportamenti.

Un altro ampio gruppo di bambini con DDAI riceve una seconda diagnosi di disturbo dell'umore. Non risulta facile distinguere un caso DDAI, da un semplice disturbo dell'umore in quanto tra le caratteristiche comuni ci sono irrequietezza, difficoltà di concentrazione ed iperattività.

In realtà i bambini manifestano un loro disagio emotivo attraverso comportamenti come agitazione e disattenzione. Utile è avere colloqui frequenti con i genitori per capire la situazione. Sonno irregolare, irregolarità di alimentazione, mancanza di interesse per le attività sono tutti sintomi che non rientrano nel quadro del DDAI.

I bambini con DDAI possono manifestare i sintomi del disturbo d'umore perché vivono un senso di fallimento legato ai vari insuccessi che ritengono essere a causa di un *deficit* di abilità. Tali bambini interrompono prima degli altri un'attività per paura di un ulteriore insuccesso e per la perdita di fiducia e stima in se stessi che può e talvolta sfocia in un atteggiamento depressivo (Capodieci, Cornoldi, 2013).

4.6 Le difficoltà relazionali

Le difficoltà di autocontrollo sono di conseguenza anche difficoltà di relazioni interpersonali. Purtroppo sono bambini spesso rifiutati ed emarginati dai compagni e

valutati negativamente dagli insegnanti per quanto riguarda il profitto scolastico e soprattutto sotto l'aspetto comportamentale. La qualità delle interazioni non è di certo adeguata in tutte le varie attività come il gioco o attività strutturate. I comportamenti negativi sono sia verbali che d'espressione e di interazione aggressiva con i compagni. Tutto ciò poi sfocia in comportamenti di chiusura e disagio legato alla non accettazione da parte dei pari. I bambini iperattivi vengono descritti dai compagni come non cooperativi, aggressivi, provocatori e intrusivi. Dagli studi di Barkley emerge che i bambini con DDAI ricevono più frequentemente valutazioni negative da parte dei compagni, mentre quelli con disattenzione prevalente ricevono meno valutazioni in generale⁵⁶. Più comportamenti cooperativi sono stati osservati in contesti strutturati tra compagni, dove i bambini con DDAI sono in grado di assumere un ruolo più attivo e collaboratore rispetto a quando si trovano in altri contesti⁵⁷. Infine quando si sentono esclusi o con un ruolo non definito diventano totalmente incapaci di comunicare e ancor più contestatori.

La comunicazione è essenziale al raggiungimento del rapporto di fiducia che trascende l'insegnante e il discente, quel differenziale di sviluppo che li lega in un tutt'uno capace di diventare l'essere in potenza e successivamente in atto. L'eliminazione degli *allert*-errore di cui si parla nella didattica delle emozioni è un punto di partenza e di arrivo fondamentale all'apprendimento (Lucangeli, 2019).

4.7 Riferimenti a circolari e normative ministeriali

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca⁵⁸, ha emanato alcune importanti circolari per far sì che bambini con difficoltà o bisogni particolari siano integrati nelle classi e venga attuata una didattica inclusiva per tutelare il loro percorso scolastico, sensibilizzando gli insegnanti ad impostare le attività didattiche incentivando la loro piena partecipazione.

⁵⁶ Si veda: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

⁵⁷ Si veda: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

⁵⁸ Si veda: <https://www.miur.gov.it/>

Le circolari ministeriali sono tappe fondamentali poiché forniscono ai docenti le informazioni necessarie all'attuazione della didattica inclusiva mettendo in luce i bisogni di alcuni bambini.

Tali documenti costituiscono le basi per poter richiedere per il bambino, in questo caso specifico, con DDAI un Piano Didattico Personalizzato in analogia a quanto viene previsto per i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

I documenti normativi per i casi con DDAI sono:

1. CIRCOLARE n°6013 DEL 4/12/2009. Oggetto: problematiche collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD. Si sottolinea l'importanza del coinvolgimento degli insegnanti come parte integrante ed essenziale del percorso terapeutico (Miur, scuola, 2009).
2. CIRCOLARE DEL 15/6/2010. Oggetto: Disturbo da deficit di attenzione e iperattività. Il documento fa riferimento a quello pubblicato nel sito dell'Istituto Superiore di Sanità e delinea un protocollo operativo utile a migliorare l'apprendimento e il comportamento di alunni con ADHD in classe. (Miur, scuola, 2010)
3. NOTA DEL 17/11/2010. Oggetto: sintomatologia dell'ADHD in età prescolare. Continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.
4. CIRCOLARE ATTUATIVA SUI BES, soggetti con Bisogni Educativi Speciali, del Marzo 2013 che di seguito:

“La Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali è un documento importante, la recente Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali (BES), che sostanzialmente completa il quadro italiano dell'inclusione scolastica. Ma proprio per tale importanza, i vari passaggi non del tutto chiari di esso rendono necessaria una riunione dell'attuale Osservatorio Ministeriale sulla Disabilità, come già richiesto anche dalle Federazioni FISH e FAND. È certamente un documento di notevole importanza la Direttiva del 27 dicembre 2012, intitolata Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, pubblicata dal Ministero dell'Istruzione in questo mese di gennaio. È importante perché accoglie una serie di orientamenti da tempo presenti nei Paesi dell'Unione Europea, completando, in sostanza, il quadro italiano

dell'inclusione scolastica. Com'è noto, infatti, il nostro sistema è stato il primo in Europa a introdurre l'inclusione scolastica generalizzata degli alunni con disabilità e ha di recente riordinato i principi della stessa, con le Linee Guida del 4 agosto 2009. A seguito poi della Legge 170/10, ha emanato le Linee Guida del 12 luglio 2011, relative all'inclusione scolastica degli alunni con DSA (disturbi specifici d'apprendimento, ovvero dislessia, disgrafia, discalculia e disortografia). Ora, con questa nuova Direttiva, il Ministero fornisce indicazioni organizzative anche sull'inclusione di quegli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che abbiano difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale. Con i termini Bisogni Educativi Speciali (d'ora in poi BES), si intendono esattamente: - alunni con disabilità; - alunni con DSA; - alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. A tutte queste tipologie, la Direttiva del 27 dicembre scorso estende i benefici della citata Legge 170/10, vale a dire le misure compensative e dispensative. Ma esaminiamo il testo del documento, prendendo in considerazione vari paragrafi specifici. Il paragrafo 1.3 è dedicato agli alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD) il cui numero viene stimato intorno agli 80.000. Per questi studenti, se vi è anche la certificazione di disabilità, scatta il diritto al sostegno; se invece tale certificazione manca, hanno comunque diritto ad avere le garanzie derivanti dalla Legge 170/10. Il paragrafo 1.4 parla degli alunni con funzionamento cognitivo limite (borderline), stimati intorno ai 200.000. Il paragrafo 1.5 fornisce alcuni orientamenti didattici a favore degli alunni con BES. Dal momento, quindi, che già la normativa precedente aveva fornito indicazioni per gli alunni con disabilità e per quelli con DSA, il paragrafo così recita, anche per gli altri casi di BES: «Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge n° 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida». È da osservare, tuttavia, che mentre per gli alunni con disabilità e con DSA la normativa ha stabilito che le certificazioni cliniche debbano pervenire esclusivamente dalle ASL o da centri convenzionati o

accreditati con esse, qui la Direttiva nulla dice per gli altri casi di BES relativi allo svantaggio. Ed è questo un punto assai importante che il Ministero dovrà chiarire, in quanto anche per questi alunni viene resa obbligatoria la formulazione di un Piano Didattico Personalizzato in forza della Legge n° 53/03. Inoltre, dovendosi applicare anche a questi casi le misure compensative e dispensative previste dalla Legge n° 170/10, i Consigli di Classe dovranno disporre di una documentazione clinica certa. Il paragrafo 1.6 riguarda l'impegno del Ministero ad organizzare corsi di formazione per dirigenti e docenti curricolari sulla didattica inclusiva, a favore anche dei casi non certificabili come disabilità o come DSA. L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. Per "disturbi evolutivi specifici" intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell'età evolutiva – anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità e utilizzata dai Servizi Sociosanitari pubblici italiani. Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della Legge n° 104/92, non dando conseguentemente

diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno. La Legge n° 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella Legge n° 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno”⁵⁹.

4.9 Il ruolo della famiglia

Una condizione importante per l'apprendimento è il ruolo della famiglia soprattutto in un caso DSA. Alla base della relazione dev'esserci un patto che rispetta i tempi, le capacità, le modalità di studio del figlio associate ad una consapevolezza dei limiti e delle paure che potrebbe incontrare durante l'anno scolastico. L'intelligenza dei bambini con DSA permette loro di sviluppare in modo spontaneo strategie che avranno bisogno di essere sostenute, incentivate, valorizzate al fine di favorirle. La famiglia deve essere informata sui DSA ma la cosa più importante è trasmettere al figlio la fiducia necessaria per affrontare la vita scolastica e superare eventuali paure e avversità di qualsiasi tipo. Purtroppo i genitori vivono come una sofferenza la condizione svantaggiata del figlio e spesso inciampano nell'errore di “sostituirsi a loro” soprattutto a casa. I compiti assegnati vengono, infatti, eseguiti dai genitori che in questo modo diventano non un aiuto ma un problema. Il bambino diventa “dipendente” dall'adulto e molte volte perde la fiducia nelle proprie capacità fino a raggiungere l'apice con il rifiuto dell'aiuto del genitore.

Il giusto atteggiamento, che un genitore dovrebbe avere, è quello di assumere un ruolo educante ossia, coltivare, far crescere, accompagnare, non sostituirsi a lui. I genitori devono essere forti alleati dei figli e diventare per loro punti di riferimento.

Solo la stretta collaborazione tra scuola e famiglia può modificare la situazione e riportare ognuno a giocare il proprio ruolo, nel rispetto del bambino con DSA e in un percorso verso l'autonomia (Cornoldi, De Meo, Vio, Offredi, 2012).

⁵⁹ Si veda: <https://www.miur.gov.it/>

4.10 La relazione con i pari

Di fondamentale importanza è il rapporto che il bambino instaura a scuola con i compagni perché influenza positivamente o negativamente l'apprendimento. Utile sarebbe l'inserimento del DSA in un contesto classe cooperante, non giudicante, aperto ad accogliere le diversità in modo da motivare e promuovere l'inclusione di alunni con difficoltà.

Nella teoria del costruttivismo sociale sono presenti infatti i concetti ed i termini sopra citati, poiché secondo tale teoria, la conoscenza è data dall'interazione con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui il soggetto si trova.

Attraverso un'interazione positiva con i compagni e supportato da un insegnante mediatore e facilitatore il bambino potrà integrarsi e raggiungere gli obiettivi prefissati in autonomia.

Per autonomia s'intende la maturazione dell'essere di per sé come processo in divenire. Non scatta in un momento preciso. È un percorso che stimola la decisione e la responsabilità facendo tesoro delle esperienze vissute rispettose della libertà di espressione.

Vi sono classi in cui è difficile creare un clima di rispetto e di aiuto reciproco, facendo capire che è un dovere anche morale accettare, accogliere, non giudicare e soprattutto rispettare il compagno con difficoltà, ma questa non dev'essere una giustificazione per non provare a farlo. È dovere dell'insegnante essere un modello per gli allievi e raggiungere tale obiettivo.

4.11 Aspetti evolutivi

Il disturbo DDAI insorge tra i 3 e i 4 anni. Purtroppo però non è semplice riconoscere immediatamente il *deficit* in quanto vi è sempre una presenza di elevata comorbilità verso altri disturbi dell'apprendimento. Per quanto riguarda l'evoluzione del disturbo è necessario specificare che si manifesta secondo tempi e modalità differenti. Tra i sintomi del disturbo troviamo: la qualità delle relazioni in famiglia, l'inclusione del bambino in classe, il profilo intellettivo e generale e la presenza di altre problematiche che possono incidere sul quadro generale. I cambiamenti evolutivi del

disturbo sono più comprensibili se si tiene presente che le difficoltà sono più evidenti quando il bambino non riesce a soddisfare le richieste dell'ambiente. Ad esempio in corrispondenza dell'ingresso alla scuola elementare e prima e durante il periodo adolescenziale perché le richieste dell'ambiente sono nuove e a lui sconosciute.

Il disturbo DDAI si può analizzare suddividendolo in cinque fasi, le fasi dello sviluppo (Cornoldi, et al., 2012):

1. Prima della nascita (valutazione rischi di insorgenza)
2. Primi tre anni di vita
3. L'età della scuola materna
4. La scuola elementare
5. La preadolescenza e l'adolescenza.

Da studi recenti è emerso che genitori DDAI o con altri disturbi come la depressione, problemi di alcolismo con condotta antisociale hanno più probabilità di trasmettere il disturbo ai figli.

In modo relativo resta aperto il problema relativo a quanto queste conseguenze siano dovute a caratteristiche trasmesse a loro volta dai genitori (ereditarie) o sono il risultato di uno stile di vita adottato dai genitori stessi.

Barkley (1998b) ha proposto un elenco di fattori di rischio, ordinati per livello d'importanza, associati alla genesi del DDAI:

- Presenza di disturbi psicologici in famiglia, DDAI in particolare
- Abuso di alcol e sigarette della madre durante la gravidanza
- Assenza di un'educazione adeguata
- Problemi psicofisici del bambino
- Impostazione critica e/o direttiva della madre durante i primi anni di vita del bambino

In contrapposizione ai fattori di rischio è stata costruita una lista di fattori positivi in quanto aiutano il ragazzo a limitare gli esiti negativi del DDAI (Campbell, 1990) tra questi ci sono:

- 1 Elevato livello educativo della madre

- 2 Buona salute del bambino (psicofisica)
- 3 Buone capacità cognitive del bambino (soprattutto linguistiche)
- 4 Stabilità familiare.

Spesso i genitori riferiscono che i bambini con DDAI sono stati difficili fin dalla nascita: irritabili, pianti inconsolabili, facilmente frustrabili, con difficoltà legate al sonno e all'alimentazione. Certamente la bassa tolleranza a questi stati d'animo del bambino può generare effetti negati sull'interazione con la madre, accentuando così i sintomi.

Entrando nella scuola elementare il bambino si ritroverà a dover far fronte a regole comuni e di convivenza, con compiti da eseguire. Aumentano anche i problemi interpersonali già presenti nell'età prescolare; questo accade perché, man mano che i bambini crescono, fanno sempre più fatica ad instaurare interazioni positive con i compagni, esse necessitano di maggiore autocontrollo, abilità sociali e di comunicazione.

Crescendo, poi l'iperattività tende a diminuire di frequenza e d'intensità, ed è talvolta sostituita da "un'agitazione interiorizzata", che si manifesta soprattutto con insofferenza, impazienza e continui cambi di attività o movimenti del corpo. Con lo sviluppo si possono generare altri comportamenti come l'ostinazione a disobbedire, la prepotenza, i continui e frequenti cambi d'umore, gli scatti d'ira e la poca autostima.

Durante la preadolescenza il comportamento incontrollato e la disattenzione non consentono una facile acquisizione delle abilità sociali: i ragazzi con DDAI infatti dimostrano scarsa capacità di mantenere le amicizie e risolvere i conflitti interpersonali (Kirby, Grimley, 1986).

L'adolescenza è il periodo più duro, nel quale il bambino diventa e si scopre ragazzo in breve tempo, sia fisicamente che psicologicamente. È il periodo dei grandi cambiamenti e per un ragazzo con DDAI lo sarà ancora di più perché il problema sembra essersi attenuato, in realtà lascerà spazio ad altri disturbi come la depressione, l'ansia, malessere continuo e condotta antisociale. Dagli studi di Lambert (1988) emerge il dato 70-80% di bambini diagnosticati durante la scuola elementare che presentavano il deficit DDAI. Tragici durante tale periodo sono gli insuccessi scolastici

che portano il bambino ad avere una scarsa opinione di sé, a sentirsi abbandonato, a non reagire alla depressione e a non avere autostima.

Gli studi delle neuroscienze hanno individuato alcuni segni neurologici che spiegherebbero il profilo DDAI. Dagli studi è emerso che i bambini con tale disturbo presentano livelli inferiori di attività cerebrale (consumo di ossigeno e glucosio): in particolare nel circuito che collega le regioni prefrontali con il sistema limbico attraverso il corpo striato. Altre ricerche hanno dimostrato che alcune aree del cervello di bambini con DDAI hanno dimensioni ridotte rispetto agli altri bambini: l'area prefrontale destra, il nucleo caudato, il globulo pallido e il cervelletto. In tali regioni sono presenti numerosi circuiti della dopamina e della noradrenalina: infatti tali bambini presentano livelli inferiori di questi neurotrasmettitori rispetto ai bambini di controllo. Altri studi hanno indagato invece la situazione durante la gravidanza o il parto. La gravidanza è un periodo delicato nella vita della madre e del bambino stesso perché è lì che s'instaura quell'equilibrio psicofisico che sta alla base del benessere futuro di entrambi i membri di questa relazione. Complessivamente i bambini affetti da DDAI hanno avuto più problemi perinatali rispetto agli altri ma non significa che la causa del DDAI sia da ritrovare in quest'aspetto, in quanto la maggior parte non ha avuto alcun problema di tal genere. È comunque essenziale tutelare il feto durante i mesi di gravidanza attenendosi ad uno stile di vita sano, evitare l'alcol ed il fumo, cercare di entrare in simbiosi con il feto ed ascoltare o perlomeno provare a capire i segnali che il fisico manda.

4.12 Il Piano Didattico Personalizzato

Dopo aver conosciuto ed instaurato un rapporto con l'alunno è necessario progettare il "Piano Didattico Personalizzato (PDP)", uno degli strumenti utili per la pianificazione delle attività di bambini ADHD spesso disattenzione. Si tratta di un documento che spiega le difficoltà e i possibili interventi⁶⁰. Tale piano si basa in parte sulla valutazione dello specialista e si inserisce nel progetto riabilitativo. Nel PDP sono esplicitati: i dati relativi all'alunno, la descrizione del funzionamento delle abilità strumentali e del processo di apprendimento e per ogni materia, come l'insegnante

⁶⁰ Si veda: <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

intende procedere: obiettivi; strategie e metodologie didattiche; strumenti compensativi; misure dispensative; modalità di verifica; criteri di valutazione.

Inoltre è necessario dividerlo con i genitori e l'alunno stesso. In quanto strumento di lavoro condiviso dev'essere redatto all'inizio dell'anno scolastico con la possibilità di modificarlo strada facendo e deve essere consultato da tutti i docenti, compresi i supplenti, per garantire appunto la continuità del percorso.

Per facilitare gli insegnanti nella stesura del PDP, sono stati divulgati diversi modelli sia da parte degli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, sia dalle associazioni che si occupano di ADHD.

La normativa vigente impone alle scuole di spiegare, appuntare quali strumenti andranno ad utilizzare e come adeguare la didattica di fronte alla diagnosi di presentata alla famiglia.

Il PDP rappresenta quindi l'effettiva realizzazione dell'alleanza fra tutti gli attori in scena: bambino, genitori, insegnanti, specialisti. Inoltre, le Linee Guida a tutela della Legge n° 170 del 2010 tracciano ora tempi e punti per attuare questo documento.

La stesura del PDP pone una riflessione: non è sufficiente identificare strategie e strumenti, è necessario anche prendere coscienza di quale rapporto vive il bambino con il disturbo, che può determinare ad esempio, la possibilità di accettazione o meno degli strumenti che sono a sua disposizione per l'utilizzo.

Inoltre, è importante considerare la sua volontà di comunicarlo o meno alla classe, la sua apertura nei confronti di chi, come i compagni, percorreranno accanto a lui il percorso durante l'anno scolastico.

La Legge n° 170 del 2010 e le relative Linee Guida del 2011, unite alle precedenti Circolari, alle Note ministeriali e degli Uffici Regionali Scolastici, richiedono, in qualche modo, che la scuola si confronti con una diversa modalità di apprendimento. È altrettanto vero che le stesse misure compensative non possono essere applicate tali e quali a ogni allievo con diagnosi di ADHD, come per altro non esiste un modo univoco ed efficace di insegnare. Perciò ogni PDP è a sé soprattutto se la disattenzione e l'ipercinesia sono in comorbilità con altre problematiche come ad esempio le difficoltà di lettura e scrittura e grafia.

Gli insegnanti dovranno quindi adattare il proprio stile di insegnamento alle differenze individuali.

Di notevole importanza sarebbe:

- Acquisire competenze e aggiornarsi sui DSA, sugli strumenti per l'individuazione precoce e la rilevazione delle difficoltà per l'intervento mirato ai Servizi e sulle modalità didattiche adeguate;
- Conoscere e sperimentare gli strumenti compensativi non solo dal punto di vista tecnico, ma anche della loro applicazione nello svolgimento dei compiti che richiedono la letto-scrittura, al fine di compiere scelte mirate;
- Conoscere le caratteristiche dei libri nei loro formati: cartaceo, digitale, audio;
- Riflettere sui punti di forza degli allievi, evitando di focalizzarsi così solo sulle difficoltà;
- Stipulare un patto con la famiglia, definendo assieme il PDP.

Inoltre, l'introduzione dell'informatica e l'uso di apparecchi tecnologici (LIM) implica un rivedere l'impostazione didattica e dell'apprendimento, sia da parte degli insegnanti che da parte degli allievi e degli allievi con ADHD.

Questo ci porta a fare alcune considerazioni utili sugli strumenti informatici e il loro uso:

1. Essere disponibili ad accettare che i bambini utilizzino tali strumenti ed essere disposti a conoscere lo strumento stesso, almeno in linea di massima, e le possibilità per apprenderne l'uso. È sbagliato pensare che gli adulti debbano conoscere gli strumenti meglio degli alunni, in quanto è usandoli tutti i giorni che s'impara ad utilizzarli.
2. Avere una tolleranza verso l'errore: usando il *pc* o la letto scrittura non scompaiono tutte le lacune del bambino perché tali strumenti "compensano" quindi aiutano ma non eliminano gli errori. È essenziale quindi che l'adulto mantenga "tolleranza dell'errore".
3. Distinguere fra scrittura/lettura e mezzo utilizzato per sviluppare o realizzare tali abilità. L'adulto non deve pensare che se il bambino utilizza gli ausili informatici per questo non impara o disimpara a leggere o a scrivere.

4. Genitori e insegnanti dovrebbero essere, loro per primi, convinti dell'utilità degli strumenti compensativi, che andrebbero presentati fin dai primi anni di scuola come strumenti di uso quotidiano e comune, come i cartelloni, i righelli...ecc. ciò può evitare che l'allievo con DSA pensi di essere facilitato rispetto ai compagni e che si senta diverso nell'utilizzarli.
5. Essere consapevoli che tutti tendiamo a usare strategie e strumenti per svolgere qualsiasi tipo di compito in modo veloce e risparmiando energie.
6. Sapere cos'è un'abilità e disabilità, per non pensare che la ripetizione protratta all'infinito faccia apprendere gli allievi con DSA. Si pensa che l'apprendimento passi attraverso la reiterazione: ciò è falso.

La comunicazione non verbale è in questi bambini con difficoltà la chiave di accesso al loro mondo interiore, ai loro stati d'animo, ai loro possibili momenti di paura o disagio. Di fondamentale importanza è saper interpretare ed essere consapevoli di tale aspetto che, con l'aiuto di esperti e psicologi è possibile fare e di conseguenza capire come si sente il bambino e come si potrebbe intervenire di conseguenza. Di pari passo con la comprensione spiegata e studiata da esperti è necessario che gli insegnanti adottino davanti a tali situazioni un atteggiamento di apertura e disponibilità al confronto, all'ascolto attivo e all'empatia.

Di seguito si approfondiranno proprio questi due ultimi concetti, talmente importanti e necessari all'interno del rapporto che s'instaura tra insegnante/bambino, essenziali per la realizzazione di una relazione autentica e basata sulla fiducia reciproca (Cornoldi, et al., 2012).

4.13 *Coping Power Program* per la scuola primaria

La Scuola è il luogo dove si instaurano relazioni, si vivono emozioni, avviene un interscambio di vite che rimarrà sempre nella memoria per cui è il luogo ideale dove creare situazioni di benessere psicofisico in grado di stabilizzare i gruppi classe e dare loro un'identità collettiva. Tale presupposto è essenziale per l'apprendimento, che viene dopo l'equilibrio comune. Essendo un intervento multimodale è indicato per classi eterogenee dove le problematiche dei singoli sono di varia natura. Nel dettaglio per

l'ADHD il *Coping Power Program* riduce i costi relativi all'impatto della sintomatologia esternalizzante e migliora l'attenzione in supervisione in quanto si focalizza sugli *acting*: prevede le circostanze attivanti e sviluppa regolarità (Giuli, Bertacchi, Muratori, 2017).

Il *Coping Power Scuola (Coping Power Universal – CPU)* è un programma di prevenzione primaria che nasce nel 2009 come adattamento per l'ambito scolastico del *Coping Power Program (CPP)* programma multimodale per la gestione e il controllo della rabbia per i bambini di età compresa tra gli 8 e 13 anni, efficace nel ridurre i comportamenti aggressivi e l'abuso di sostanze nei ragazzi anche a distanza di tre anni⁶¹.

Il programma è stato elaborato dagli autori Bertacchi, Giuli e Muratori con la supervisione del Prof. John E. Lochman – Università dell'Alabama (U.S.A). Il programma, inizialmente elaborato per la scuola primaria (Bertacchi, Giuli, Muratori, 2016), ha adesso anche una versione per la scuola dell'Infanzia (Giuli, Bertacchi e Muratori, 2017), una per la scuola secondaria (Bertacchi, Giuli, Cipriani, 2019), recentemente è stato elaborato anche il modello per il Nido d'Infanzia (Giuli, Bertacchi, Muratori, 2020). Tale modello, applicato in via sperimentale inizialmente con uno studio pilota e successivamente attraverso uno studio RCT (*randomized control trial*) su classi di Scuola Primaria, si è dimostrato efficace come modello di prevenzione primaria, essendo in grado di ridurre in modo significativo i comportamenti problematici, in particolare disattenzione e iperattività, ed aumentare le condotte prosociali, oltre a migliorare il rendimento scolastico della classe.

Tali risultati si mantengono a distanza di un anno dall'applicazione del programma. Successivi studi RCT dimostrano come tale modello sia efficace nel ridurre i problemi di condotta e aumentare i comportamenti prosociali anche se il programma viene svolto sulla classe dal docente, formato con apposito *training*⁶². L'ultimo studio evidenzia come i miglioramenti ottenuti all'interno della classe vengono rilevati anche nel contesto familiare attraverso la compilazione di questionari pre e post da parte dei

⁶¹ Si veda: <https://www.apc.it/wp-content/uploads/2021/03/ECM-ONLINE-Coping-power-scuola-12-13-giugno-2021-1.pdf>

⁶² Si veda: <https://www.apc.it/wp-content/uploads/2020/01/Brochure-coping-power-scuola-Roma-17-18-ottobre-2020.pdf>

genitori⁶³. Il programma viene svolto sulla classe dagli insegnanti, appositamente formati, e coinvolge tutti gli alunni di una sezione per la durata di un anno scolastico. Una volta terminata l'applicazione del programma, la metodologia proposta in classe e gli strumenti costruiti vengono utilizzati anche nei successivi anni scolastici. Il programma è articolato in sei moduli e prevede una serie di attività sia di tipo attivo-esperienziale (*role playing, circle time*, giochi ed esercitazioni in gruppo), sia di tipo didattico (attività meta cognitive e generalizzazione interdisciplinare dei contenuti), oltre ad un contratto educativo che prevede il raggiungimento da parte degli alunni di obiettivi a breve e a lungo termine.

Il programma prevede anche il coinvolgimento delle famiglie attraverso incontri informativi a scuola e attività che i bambini possono condividere con i familiari a casa. I sei moduli hanno come finalità il potenziamento di diverse abilità quali:

- intraprendere obiettivi a breve e a lungo termine;
- consapevolezza delle emozioni e dei livelli di intensità;
- gestire le emozioni con l'autocontrollo;
- risolvere adeguatamente le situazioni conflittuali (*social problem solving*);
- riconoscere il punto di vista altrui (*perspective taking*);
- riconoscere le proprie ed altrui qualità.

Partendo dal protocollo originale sono state effettuate una serie di modifiche per adattare il programma al contesto classe, riguardanti sia le specifiche attività sia l'impianto generale del programma. In particolare è stato elaborato un sistema che ha reso il contratto educativo adattabile nello stesso tempo al singolo alunno e alla intera classe; è stata ideata una storia, specifica per ogni ordine di scuola (Apetta e il viaggio in Lambretta, Barracudino Superstar, Siamo un gruppo, I Dou Dou e la collina degli abbracci) che consente di affrontare tutte le abilità previste dal programma in modo coinvolgente, e potendole inserire all'interno delle attività didattiche della classe. Infine sono state elaborate delle schede didattiche per favorire una riflessione metacognitiva ed una generalizzazione multidisciplinare dei contenuti.

⁶³ Si veda: <https://www.apc.it/wp-content/uploads/2021/03/ECM-ONLINE-Coping-power-scuola-12-13-giugno-2021-1.pdf>

Soprattutto dal punto di vista metodologico le attività sono state elaborate per rispondere il più possibile ai criteri della didattica inclusiva, attraverso esperienze di apprendimento significativo e cooperativo, utilizzando diverse tipologie di linguaggi e strumenti per favorire i diversi stili di apprendimento. In questo modo gli insegnanti possono applicare in autonomia un programma che consente di potenziare nei bambini abilità di tipo emotivo, sociale e relazionale mentre si svolgono le normali attività didattiche.

Il programma *Coping Power* Scuola viene utilizzato anche in contesti educativi (doposcuola, centri aggregativi) e molte delle attività vengono svolte anche in contesto psicoterapeutico⁶⁴.

Di notevole importanza l'inclusione totale del bambino ADHD all'interno del gruppo classe per le attività di *Coping Power*. Deve sentirsi integrato, tassello fondamentale di un percorso interdisciplinare trasversale a tutte le materie. La responsabilità di tutti nell'arrivare ai traguardi preposti di volta in volta andrà a consolidare le abilità prosociali. La volontà di creare un ambiente emotivo accogliente, stimolante dev'essere per ciascun individuo del gruppo uno dei principi fondamentali. Il programma nasce proprio per la volontà di sistemare il clima delle classi difficili dove ci sono alunni con comportamenti dirompenti, *borderline*, o in presenza di mancanza di autoregolazione sia comportamentale che fisica (ADHD, Disturbi legati alla condotta, DOP).

Di seguito la suddivisione del programma in moduli e attività (struttura del programma adattabile secondo la tipologia di classe e il relativo andamento legato all'approccio del programma. (Figura 1 e 2).

⁶⁴ Si veda: <https://www.apc.it/lista-eventi/oping-power-scuola-lintervento-sulle-problematiche-di-aggressivita-e-condotta-a-scuola/>

MODULO 1		
ATTIVITÀ INTRODUTTIVE		
Introduzione ai concetti chiave di tutto il programma		
ATTIVITÀ SPECIFICHE DEL MODULO		
Attività esperienziali e didattiche legate al tema del primo modulo: obiettivi a breve e a lungo termine. Attività divise in tre fasi	Introduzione al sistema dei traguardi e scelta del primo traguardo individuale (quarta fase)	Scelta del primo premio di classe e costruzione del cartellone dei traguardi (quinta fase)
	Valutazione sui traguardi personali	
ATTIVITÀ CONCLUSIVE		
Raggiungimento del premio di classe	Compilazione delle mappe concettuali individuali e di classe	

Figura 1- Modulo 1

MODULI 2, 3, 4 e 5		
ATTIVITÀ INTRODUTTIVE		
Scelta del traguardo personale	Preparazione cartellone traguardi	Scelta premio di classe
ATTIVITÀ SPECIFICHE DEL MODULO		
Lettura del capitolo della storia, approfondimento tematico e attività esperienziali (role play, discussioni, esercitazioni, simulate)	Attività didattiche sugli argomenti del capitolo della storia attraverso le indicazioni per le attività multidisciplinari e le Schede operative	
	Valutazione quotidiana e monitoraggio settimanale sui traguardi personali	
ATTIVITÀ CONCLUSIVE		
Raggiungimento del premio di classe	Compilazione delle mappe concettuali individuali e di classe	

Modulo 6

Il sesto modulo non prevede il lavoro sui traguardi: non saranno svolte né le attività introduttive, che riguardano la scelta del traguardo individuale e del premio di classe, né la valutazione quotidiana e settimanale sui traguardi. Sono previste invece le attività specifiche del modulo, costituite dalla lettura del capitolo e dalle esercitazioni esperienziali e didattiche. Le attività conclusive prevedono solamente la costruzione della mappa concettuale.

MODULO 6	
ATTIVITÀ SPECIFICHE DEL MODULO	
Lettura del capitolo della storia, approfondimento tematico e attività esperienziali (role play, discussioni, esercitazioni, simulate)	Attività didattiche sugli argomenti del capitolo della storia attraverso le indicazioni per le attività multidisciplinari e le schede operative
ATTIVITÀ CONCLUSIVE	
Compilazione delle mappe concettuali individuali e di classe	

Figura 2- Modulo 2,3,4,5,6

Conclusioni

L'immigrazione è divenuta un fenomeno attuale sociale in modo trasversale all'intera società. Troppo spesso e da troppe persone l'arrivo di stranieri viene vissuto essenzialmente come un problema o una minaccia, perché ancora non si concepisce l'idea che il mondo è un indivisibile miscuglio di lingue, costumi, religioni, etnie, tradizioni. L'incontro tra chi arriva e chi accoglie è un evento che non rimane invisibile, anzi più si rallentano i processi di integrazione, meno si avrà da offrire alle generazioni future, più si chiudono le porte all'interculturalità, meno si ha la possibilità di conseguire un arricchimento personale, bisogna insegnare ad educare alle differenze come fonte di arricchimento, perché la diversità è una ricchezza e non un ostacolo. È solamente attraverso la relazione che comprendiamo l'altro e scompare la paura del diverso.

Il presente lavoro ha cercato di mettere in luce quello che si nasconde dietro un semplice aiuto degli alunni, una volta arrivati nel paese ospitante, un fenomeno che sebbene risulti normale e naturale nasconde dinamiche complesse, e merita un'adeguata attenzione. La presenza di alunni con *background* migratorio può essere considerata una possibilità, se si è disposti a sperimentare o a riscoprire nuovi metodi didattici. L'immigrato in generale offre l'opportunità di rendere visibili i difetti presenti nel sistema italiano e i bambini non italo-foni aiutano a riflettere sulle metodologie educative, come ha affermato Vinicio Ongini (2011): "Gli alunni stranieri sono come un evidenziatore, una cartina di tornasole che scopre punti di forza, contraddizioni e debolezze del sistema educativo italiano".

I bambini hanno bisogno di un'attenzione coerente e continua nel tempo, non per brevi periodi o con progetti temporanei fine a sé stessi senza meta e mal organizzati. Energie e risorse vanno dedicate a tutti gli studenti di origine immigrata, dalla prima elementare. Come testimoniano chiaramente i racconti delle scuole, è necessario continuare la strada dell'interscambio di energie positive, con pazienza e partecipazione, cercando di dare risposta ai bisogni specifici di tutti gli studenti, in modo da elaborare e realizzare progetti per una scuola di tutti; intensificare la presenza dei mediatori linguistici culturali per aiutare i bambini stranieri, perché non vedano le proprie differenze come difetti, far comprendere ai bambini che non devono provare un senso di

inferiorità, se non parlano perfettamente la lingua italiana , lavorare perché non si identificano con l'etichetta loro accollata, qualunque essa sia: caratteriale, negro, arabo, zingaro, rumeno.

La scuola non può proteggerli dalla crudeltà del mondo extrascolastico, ma può fare molto per far nascere in loro amore e rispetto di sé, un tesoro interiore che li accompagna ovunque vadano. “Per imparare poi a camminare con le scarpe rotte” scrisse Natalia Ginzburg (2005), “è bene avere i piedi asciutti e caldi quando si è bambini”.

Bibliografia

- Baldacci M., *“Una scuola a misura d’alunno”*, UTET Università, Torino, 2008.
- Bandura A., *“Autoefficacia. Teoria e applicazioni”*, Erickson, Trento, 2000.
- Beccalli B., *“Differenza Differenze”*, in Piccone Stella S., *“Esperienze multiculturali. Origini e problemi”*, Carocci editore, Roma, 2003.
- Bertacchi I, Giuli C., Muratori P., *“Coping power nella scuola primaria. Gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe”*, Erickson, Trento, 2016.
- Bertacchi I., Giuli C., Cipriani I., *“Coping power nella scuola secondaria. Gestire le problematiche relazionali e promuovere comportamenti pro sociali in classe”*, Erickson, Trento, 2019.
- Boscolo P., *“Psicologia dell’apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali”*, UTET Libreria, Torino, 1997.
- Capodieci A., Cornoldi C., *“Bambini disattenti e iperattivi. Strategie d’intervento a scuola”*, Giunti Editore, Firenze, 2013.
- Carli R., Mosca A., *“Gruppo e interazione a scuola”*, Bollati Boringhieri, Torino, 1980.
- Casacchia O., Natale L., Guarneri A., *“Tra i banchi di scuola. Alunni stranieri e italiani a Roma e nel Lazio”*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Cascioli R., Negri L., *“Perché la Chiesa ha ragione. Su vita, famiglia, educazione, Aids, demografia, sviluppo, pace”*, Edizioni Lindau, Torino, 2010.
- Chang L., *“The role of classroom norms in contextualizing the relations of children’s social behaviors to peer acceptance”*, *Developmental Psychology*, 40, 5, pp. 691-702, 2004.
- Cornoldi C., *“Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo”*, in «Orientamenti pedagogici», 3, pp.492-511, 1990.
- Cornoldi C., De Meo T., Offredi F., Vio C., *“Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività”*, Edizioni Erickson, Trento, 2001.
- Cornoldi C., De Meo T., Offredi F., Vio C., *“Iperattività e autoregolazione cognitiva”*, Erickson, Trento, 2012.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S., *“Nuovi Italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?”*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- De Beni R., Moè A., *“Motivazione e apprendimento”*, Il Mulino, Bologna, 2000.

- Gardner H., *“Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento”*, Erickson, Trento, 2005.
- Ghigi R., *“Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all’età adulta”*, Il Mulino, Bologna, 2019.
- Gianini Belotti E., *“Dalla parte delle bambine”*, Feltrinelli, Milano, 1973.
- Ginzburg N., *“Le piccole virtù”*, Einaudi, Torino 2005.
- Giuli C., Bertacchi I., Muraori P., *“Coping power nella scuola dell’infanzia. Gestire le emozioni e promuovere i comportamenti prosociali”*, Erickson, Trento, 2017.
- Giuli C., Bertacchi I., Muratori P., *“Coping power al nido d’infanzia. Promuovere la regolazione delle emozioni e del comportamento nei bambini dai 2 ai 4 anni”*, Erickson, Trento, 2020.
- Gruppo ASAI (a cura di), *“Allora che ci faccio nel mare?”*, Ananke, Torino, 2012.
- James W., *“Principi di psicologia”*, Principato Editore, Milano, 1890.
- Kirby E. A., Grimley L. K., *“Disturbi dell’attenzione e iperattività. Guida per psicologi e insegnanti”*, Erickson, Trento, 1986.
- Lucangeli D., *“A mente accesa. Crescere e far crescere”*, Mondadori, Milano, 2020.
- Lucangeli D., *“Cinque lezioni leggere sull’emozione di apprendere”*, Erickson, Trento, 2019.
- Mazzara B. M., *“Stereotipi e pregiudizi”*, Il Mulino, Bologna, 1997.
- McCombs B. L., Pope J. E., *“Come motivare gli alunni difficili: strategie cognitive e relazionali”*, Erickson, Trento, 1996.
- Moè A., De Beni R., *“Stile attributivo, motivazione ad apprendere ed atteggiamento strategico. Una rassegna”*, Psicologia Clinica dello Sviluppo, VI, 2002, pp. 5-35.
- Montedoro C., *“La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e insegnamento. Modelli, metodi e strategie educative”*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Morin E., *“La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero”*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Ongini V., *“Noi domani. Un viaggio nella scuola multiculturale”*, Laterza, Roma-Bari 2011.
- Piccone Stella S., *“Esperienze multiculturali. Origini e problemi”*, Carocci editore, Roma, 2003.
- Pope A., McHale S., Craighead E., *“Migliorare l’autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti”*, Erickson, Trento, 1993.
- Voci A., Pagotto L., *“Il pregiudizio. Che cosa è, come si riduce”*, Editori Laterza, Bari, 2010.

Sitografia

Amoruso M., D'Agostino M., Jaralla Y.L., (a cura di) “*Dai barconi all'Università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*”. Consultato da:

https://www.academia.edu/37550689/Amoruso_M_DAgostino_M_Jaralla_Y_L_a_cura_di_Dai_barconi_alluniversit%C3%A0_Percorsi_di_inclusione_linguistica_per_minori_stranieri_non_accompagnati_Palermo_Scuola_di_Lingua_italiana_per_Stranieri_Dipartimento_di_Sienze_umanistiche_Universit%C3%A0_degli_Studi_di_Palermo_2015

APC Scuole di Psicoterapia Cognitiva, “*Coping Power Scuola: gestire le problematiche comportamentali ed emotive in classe e promuovere le abilità prosociali*”. Consultato da: <https://www.apc.it/wp-content/uploads/2021/03/ECM-ONLINE-Coping-power-scuola-12-13-giugno-2021-1.pdf>

Àntes APS, “*Disabilità*”. Consultato da: <http://www.associazioneantes.it/index.php/servizi/107-servizi-per-personediversamenteabili#:~:text=Le%20definizioni%20di%20disabilit%C3%A0%20e,soluzioni%20che%20ne%20consentano%20la>

Associazione Italiana per i Disturbi di Attenzione e Iperattività, “*Cos'è l'ADHD*”. Consultato da: <https://www.aidaiassociazione.com/comportamenti-aggressivi/>

Associazione Italiana Leucodistrofie Unite e Malattie Rare A.I.L.U, “*Concetto di disabilità*”. Consultato da: <https://www.associazioneailu.org/concetto-di-disabilita/>

Bandura A., “*Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1993-47215-001>

Bertacchi I., “*Coping Power Scuola: l'intervento sulle problematiche di aggressività e condotta a scuola*”. Consultato da: <https://www.apc.it/lista-eventi/oping-power-scuola-lintervento-sulle-problematiche-di-aggressivita-e-condotta-a-scuola/>

Caprara G.V., “*Structures and processes in personality psychology*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1996-04864-002>

Costituzione Italiana, “*Articolo 3*”. Consultato da: <https://www.senato.it/>

Costituzione Italiana, “*Articolo 38*”. Consultato da: <https://www.senato.it/>

Council of Europe, “*Recommendation CM/Rec(2012)2 of the Committee of Ministers to member States on the participation of children and young people under the age of 18*”. Consultato da: <https://rm.coe.int/16806a4566>

Council of Europe, “*Raccomandazione CM/REC(2014) 4 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulla Sorveglianza Elettronica*”. Consultato da: <https://rm.coe.int/16806f4028>

De Agostini, “*Stereotipi e pregiudizi*”. Consultato da: <https://www.sapere.it/sapere/strumenti/studiafacile/psicologia-pedagogia/Psicologia/La-psicologia-sociale/Stereotipi-e-prejudizi.html>

De Carli S., “*Il 60% degli alunni stranieri è nato in Italia*”. Consultato da: <http://www.vita.it/it/article/2017/04/03/il-60-degli-alunni-stranieri-e-nato-in-italia/142942>

Dweck C. S., Leggett E. L., “*A social-cognitive approach to motivation and personality*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1988-29536-001>

Educazione Digitale, “*L'importanza dell'ICT nella didattica quotidiana*”. Consultato da: <https://www.educazionedigitale.it/limportanza-ict-nella-didattica/#:~:text=Le%20ICT%20offrono%20strumenti%20di,competenze%20necessarie%20all'apprendimento%20indipendente.>

Enciclopedia Treccani, “*Differenza*”. Consultato da: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/differenza/>

Enciclopedia Treccani, “*Gender*”. Consultato da: <https://www.treccani.it/vocabolario/gender/>

Enciclopedia Treccani, “*Struttura sociale*”. Consultato da: https://www.treccani.it/enciclopedia/struttura-sociale_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/

Enneditore, “*L'individualizzazione e la personalizzazione dell'apprendimento*”. Consultato da: <https://shop.enneditore.it/pub/media/catalog/product/file/estrattoinfanzia primaria.pdf>

Fiorucci M., “*L'educazione interculturale: una proposta per tutti*”. Consultato da: <https://www.giuntiscuola.it/>

FLC CGIL, “*Circolare Ministeriale 8 del 6 marzo 2013. Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali BES*”. Consultato da: <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc>

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, “*Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*”. Consultato da: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, “*Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento*”. Consultato da: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, “*Risoluzione del Consiglio dell'Unione europea su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*”.

Consultato da: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, “*Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n.76*”. Consultato da: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2005-05-05&atto.codiceRedazionale=005G0100&elenco30giorni=false

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, “*Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275*”. Consultato da: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, “*Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n.394*”. Consultato da: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg>

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, “*Legge 8 ottobre 2010, n.170*”. Consultato da: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

Harter S., “*Developmental processes in the construction of the self*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1988-97859-003>

Istituto Nazionale di Statistica ISTAT, “*Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*”. Consultato da: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>

Istituto Nazionale di Statistica ISTAT, “*Rapporto sul benessere equo e sostenibile*”. Consultato da: <https://www.istat.it/it/archivio/254828>

Istituto Nazionale di Statistica ISTAT, “*Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica*”. Consultato da: https://www.istat.it/it/files/2021/07/Istat-Audizione-Dispersione-scolastica_18-giugno-2021.pdf

Istituto Nazionale Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE), “*Didattica laboratoriale*”. Consultato da: <https://www.indire.it/?lang=&s=didattica+laboratoriale>

Istituto Nazionale di Statistica ISTAT, “*La presenza straniera in Italia: l'accertamento e l'analisi*”. Consultato da: http://lipari.istat.it/digibib/Demografia/IST0000141Pres_straniera_italia_accertamento_analisi.pdf

Istituto Superiore di Sanità, “*Sindrome da deficit di attenzione*”. Consultato da: <https://www.epicentro.iss.it/deficit-attenzione/>

Kamins M. L., Dweck C. S., “*Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1999-05027-021>

Lepper M. R., Greene D., Nisbett R. E., “*Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1974-10497-001>

Lepper M. R., Greene D., “*Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1975-21035-001>

Levy K. N., Blatt S. J., Shaver P. R., “*Attachment styles and parental representation*”. Consultato da: <https://levylab.la.psu.edu/publications/view-by-author>

Loescher Editore, “*Didattica inclusiva*”. Consultato da: <https://didatticainclusiva.loescher.it/>

Lucangeli D., “*Sorridoimparo. L'emozione di apprendere*”. Consultato da: <https://www.rizzolieducation.it/sorridoimparo/>

Marzocchi G.M., “*Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività: caratteristiche principali del problema*”. Consultato da: https://www.aidaiassociazione.com/wp-content/uploads/2019/03/Marzocchi-Caratteristiche_principali_ADHD.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, “*Circolari e Normative*”. Consultato da: <https://www.miur.gov.it/>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, “*Disturbi Specifici dell'Apprendimento DSA*”. Consultato da: <https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, “*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*”. Consultato da: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf

McGee R., Williams S., Silva P. A., “*Background Characteristics of Aggressive, Hyperactive, and Aggressive-Hyperactive Boys* ”. Consultato da: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0002713809605033?via%3Dihub>

Normativa Ministeriale 26 Luglio 1990, n. 205, “*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*”. Consultato da: <http://www.ufficioscolasticogrosseto.it/intercultura/normativ/cd/03.00.07.html>

Istituto Regionale Ricerca Educativa dell'Emilia Romagna (IRREER), “*Didattica orientativa/orientante o orientamento formativo e azioni di orientamento*”. Consultato da: <https://www.orientamentoirreer.it/>

Papisca A., “*Il Consiglio d'Europa definisce e aggiorna contenuti e metodi dell'educazione civica: sussidio utile per il consolidamento di "Cittadinanza e Costituzione" nella scuola italiana*”. Consultato da: <https://unipd-centrodirittumani.it/it/pubblicazioni/Il-Consiglio-dEuropa-definisce-e-aggiorna-contenuti-e-metodi-delleducazione-civica-sussidio-utile-per-il-consolidamento-di-Cittadinanza-e->

Costituzione/946#:~:text=La%20Carta%20Europea%20sulla%20Educazione,un%20ap
proccio%20globale%20i%20vari

Renati R., Zanetti M. A., “*Il clima positivo in classe. Uno strumento per promuovere il
cambiamento*”. Consultato da:
http://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/722994.ps-3-clima-positivo

Santagati M., Ongini V. (a cura di), “*Alunni con cittadinanza non italiana. Tra difficoltà
e successi*”. Consultato da: [https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/09/Alunni-
cni_Tra-difficolt%C3%A0-e-successi_2013-14_Santagati_Ongini.pdf](https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/09/Alunni-cni_Tra-difficolt%C3%A0-e-successi_2013-14_Santagati_Ongini.pdf)

Weiner B., “*Attribution, emotion, and action*”. Consultato da:
<https://psycnet.apa.org/record/1986-98550-009>

Wentzel, K. R., “*Student motivation in middle school: The role of perceived
pedagogical caring*”. Consultato da: <https://psycnet.apa.org/record/1997-05647-002>