

Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica

20 realizzazioni efficaci

A cura di
Dario Ianes e Andrea Canevaro

GUIDE
EDUCAZIONE



Erickson

IL LIBRO

BUONE PRASSI DI INTEGRAZIONE E INCLUSIONE SCOLASTICA

Dopo diversi anni dalla sua prima edizione e numerose ristampe, il volume appare ora in una veste rinnovata anche nel titolo.

20 nuove buone prassi che testimoniano il cammino fatto, e quello ancora da fare, dalla Scuola italiana nella direzione della didattica inclusiva.

Oggi sappiamo che, per fare una buona scuola, non basta fare una buona integrazione ma occorre:

- valorizzare le infinite varietà della diversità umana (dalle disabilità alle eccellenze, dalle differenze di stile cognitivo e di apprendimento a quelle di genere, culturali e sociali)
- personalizzare strumenti e strategie
- distribuire le risorse in base ai bisogni individuali, tendendo a un'idea di giustizia come equità.

Queste 20 buone prassi, realizzate nella scuola d'infanzia, primaria e secondaria, costituiscono una documentazione preziosa e fruibile in qualsiasi contesto: dagli effetti della

Come trarre ispirazione in modo costruttivo dalle buone prassi altrui, senza copiarle pedissequamente, ma indagando i contesti in cui hanno funzionato?

normativa sui BES e i DSA nella didattica alle metodologie di apprendimento, vengono forniti spunti e indicazioni per gestire la complessità scolastica e compiere il passo definitivo che porterà alla piena realizzazione dell'inclusione.

I CURATORI

DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale all'Università di Bolzano, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

È co-fondatore del Centro Studi Erickson di Trento, per il quale cura alcune collane, tra cui le Guide e i Materiali.



ANDREA CANEVARO

Professore emerito dell'Università di Bologna, dirige per le Edizioni Erickson la collana *il Domino sociale* ed è autore e curatore di numerose pubblicazioni.



€ 17,50



www.erickson.it

Indice

- 7 Introduzione (*Dario Ianes e Andrea Canevaro*)

PRIMA PARTE Scuola dell'infanzia e primaria

- 25 CAP.1 Preparare l'integrazione attraverso la conoscenza del deficit e la prosocialità (*Mauro Mario Coppa, Erika Orena, Emanuela Storani, Monia Marziani*)
- 33 CAP.2 «Mani in movimento»: sviluppare i prerequisiti motori della scrittura nella scuola d'infanzia (*Catulla Contadin*)
- 49 CAP.3 «Tante volte intelligenti»: favole, giochi e attività per sviluppare le intelligenze multiple (*Assunta Merola e Francesca Rebuffi*)
- 71 CAP.4 Dalla scuola dell'infanzia alla primaria: progetto di continuità per un alunno con autismo (*Paola Gallo*)
- 81 CAP.5 Un laboratorio multidisciplinare di orticoltura per l'integrazione di alunni con disabilità grave (*Fabiola Beretta e Daniela Bertozzi*)
- 99 CAP.6 Progetto «Medioevagando»: la storia in cammino incontro alle diversità (*Antonella Rosignoli*)
- 111 CAP.7 «Tivulibriamo»: un percorso di confronto tra televisione e libro come sfondo per l'integrazione (*Tamara Nassutti, Maria Teresa Crovato, Sandra Indrigo e Sergio Zannier*)
- 125 CAP.8 Sviluppare la comunicazione per realizzare l'integrazione: tre percorsi nella scuola primaria (*Valentina Ghinassi*)
- 145 CAP.9 Sensorialità e benessere psicoemotivo: due percorsi per l'integrazione (*Roberta Sala, Antonella Sironi, Claudia Rivolta, Giovanna Nadia Teruzzi, Vilma Arosio e Domenica Oliverio*)

- 165 CAP.10 Alfa impara a studiare: un'esperienza cooperativa e metacognitiva (*Laura Costa, Agostina Rossi, Enza Rivellini, Stefania Tiraboschi, Linda Scimè, Sara Stroppa, Elisabetta Soardi e Mariella Ciresa*)

SECONDA PARTE Scuola secondaria di 1° e 2° grado

- 189 CAP.11 Microcosmi»: un'esperienza di coevoluzione attraverso un progetto di educazione ambientale e naturalistica (*Stefano Tasca*)
- 201 CAP.12 «Guardo e apprendo insieme a voi»: un percorso adattato per lo studio della letteratura italiana (*Caterina Oliveri*)
- 209 CAP.13 TwittAscuola! Twitter come strumento di espressione e inclusione (*Filippo Borghesi*)
- 223 CAP.14 Lo sviluppo delle abilità di calcolo attraverso la gestione del denaro (*Luca Ambrosio*)
- 237 CAP.15 Didattica del francese e disabilità: un'esperienza con il lessico di base (*Fabrizio Amato*)
- 251 CAP.16 Materiali interattivi e multimediali per alunni con DSA e BES (*Daniele De Stefano*)
- 273 CAP.17 «Paese che vai, usanze che trovi»: un laboratorio di storia per l'integrazione (*Emma Cavallaro, Grazia Caruso e Rosetta Bonadio*)
- 289 CAP.18 «Da Cappuccetto Rosso a Cenerentola»: un percorso per l'integrazione (*Emanuela Cittadoni, Santina Fusetti, Caterina Macaluso e Elena Ruocco*)
- 305 CAP.19 «Un ponte tra due mondi diversi»: progetto di integrazione reciproca (*Claudia Munaro, Elvira Casolin, Blanca Ojeda, Mireya Moyano e Alessandra Spanò*)
- 329 CAP.20 «Incontri nel mito»: un laboratorio interdisciplinare per l'integrazione (*Marina Cafarelli*)
- 339 Bibliografia

Introduzione

Dario Ianes e Andrea Canevaro

A distanza di 13 anni dalla prima edizione di questo volume abbiamo sentito la necessità di pubblicarne una seconda, interrompendo la sequenza di ristampe dell'edizione del 2002. In questi anni si erano infatti accumulate tante altre «buone pratiche», principalmente pubblicate nella rivista «Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva», che meritano di essere ulteriormente conosciute e diffuse. Le 20 buone prassi di questa seconda edizione sono infatti diverse da quelle della prima. Ma non è solo questo il motivo dell'attuale lavoro.

Il titolo stesso di questa seconda edizione, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, indica chiaramente la direzione evolutiva che il tema dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità ha preso e vorremmo realizzasse sempre più compiutamente. Nel 2002 l'espressione «inclusione scolastica» era considerata da molti come poco più che uno strano vezzo linguistico; ora invece siamo tutti ben consapevoli che l'inclusione scolastica è un grande passo in avanti che deve essere ancora compiuto del tutto dalla Scuola Italiana. Nel 2002 si ragionava prevalentemente di alunni con disabilità e di integrazione, l'eterogeneità era minore (gli studenti di lingua e culture diverse erano molti meno di adesso) e non venivano riconosciuti ufficialmente tanti disturbi né tutelati i diritti di che ne soffriva.

Ora invece siamo tutti consapevoli che una scuola inclusiva è molto di più di una scuola che realizza bene l'integrazione degli alunni con disabilità (come la nostra Scuola fa dagli anni Settanta). Siamo tutti d'accordo sul fatto che integra-

zione e inclusione non sono affatto sinonimi e che la via per l'inclusione è ancora davvero lunga. È lunga e complessa perché una Scuola inclusiva per davvero è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (dalle disabilità alle genialità, dalle differenze di pensiero e di apprendimento alle differenze di genere e orientamento sessuale, dalle differenze culturali e linguistiche a quelle familiari ed economiche, e così via) e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano «uguali».

Rispetto al riconoscimento del diritto degli alunni e delle alunne a forme di didattica personalizzata, con varie misure compensative e dispensative, nel periodo di tempo trascorso tra la prima e la seconda edizione di questo libro sono successe due grandi cose fondamentali: la Legge 170 del 2010 a tutela degli alunni con DSA e la regolazione ministeriale del tema Bisogni Educativi Speciali di altra natura, sancita nel 2012/2013 dal MIUR. Attualmente gli alunni con difficoltà sono una parte della più grande macrocategoria «alunni con BES», ambito rilevante per l'attribuzione legale e formale di una serie di tutele a personalizzazione/individuazione fondamentali.

Una Scuola che vuole muoversi verso una sempre maggiore inclusività parte da una base di uguaglianza (siamo tutti uguali davanti alla/nella scuola...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo «funzionamento» in senso globale. Ma questa è soltanto la base di partenza, perché il punto di arrivo è quello della giustizia come equità, del fare parti disuguali tra disuguali, come ci ricorda don Milani, del fare differenze compensative, del personalizzare didattica e verifiche, del distribuire le risorse secondo i bisogni di ciascuno. Non è facile avvicinarsi a un'idea di giustizia come equità, ma è imprescindibile (Sen, 2010; Nussbaum, 2002; Rawls, 2002).

Una Scuola sempre più inclusiva cerca di comprendere le varie situazioni individuali attraverso un'antropologia complessa, biopsicosociale, non con modelli medici, biostrutturali, delegati ad altre professionalità, e cerca di capire le situazioni personali attribuendo un ruolo fondamentale ai fattori vari di contesto, in un'ottica globale e multidimensionale, come quella che ICF dell'OMS ha portato e diffuso, prevalentemente nella cultura pedagogica, in Italia (OMS, 2002; Ianes e Cramerotti, 2011). Una Scuola inclusiva cerca progressivamente di superare una didattica standard, uguale per tutti gli alunni — salvo per quei pochi nella situazione di BES. La didattica inclusiva è invece la didattica della differenziazione «strutturale», del design istruzionale che ha già dentro di sé quella universalità che lo rende accessibile a tutte le varie modalità di apprendimento (Hal, Meyer e Rose, 2012; Demo, in press).

Diversi modi di apprendere, diversi modi di insegnare, diversi materiali, diversi percorsi, diverse risorse... molta complessità, molto impegno richiesto. La Scuola inclusiva è anche una scuola che riesce a dare risposte efficaci agli obiettivi di apprendimento e partecipazione che gli alunni e le loro famiglie si danno e lo fa in modo efficiente, utilizzando bene le risorse a disposizione.

Rispetto a questo, il tema di maggiore attualità è quello della possibile evoluzione dell'insegnante di sostegno, per evitare i sempre maggiori rischi di delega e separazione e per valorizzare le competenze docenti con forme varie di compresenza didattica inclusiva (Ianes, 2015; Ianes e Cramerotti, 2015).

Con queste note di aggiornamento, gran parte delle considerazioni svolte come introduzione alla prima edizione rimangono valide per trovare un filo rosso di continuità e comparabilità tra queste nuove buone prassi. Le riportiamo di seguito, attualizzate solamente per gli aspetti lessicali più evidentemente superati.

Nelle scuole italiane si fa l'integrazione, la si costruisce giorno dopo giorno, anno dopo anno; con fatica, con successi e sconfitte, con difficoltà di ogni genere. E nelle scuole italiane si è stratificato, in questi quarant'anni di integrazione, un gran numero di esperienze positive, progetti che hanno funzionato, modalità di lavoro concreto che hanno fatto fare tanti passi in avanti all'integrazione. Ma queste conoscenze e queste modalità spesso non si sono solidificate, non sono state documentate in modo replicabile e sopravvivono nella memoria dei protagonisti, i quali spesso si disperdono migrando da una scuola all'altra. Queste memorie fanno fatica a diventare un corpus sedimentato e consultabile di esperienze consolidate, di «prassi» che hanno più o meno funzionato. Spesso si deve ricominciare tutto da capo, ignorando magari che a pochi chilometri di distanza da noi altri colleghi si sono confrontati con difficoltà simili alle nostre.

Si usa poco l'intelligenza collettiva e reticolare, che si compone delle esperienze e degli scambi orizzontali con altri nella nostra situazione. Piuttosto si chiede l'illuminazione da parte di un'«intelligenza superiore», l'esperto che dovrebbe saperne di più. Le istituzioni scolastiche fanno troppo poco per favorire la documentazione e spesso gli insegnanti vedono quest'ultima come un inutile adempimento burocratico che va a finire in qualche cassetto senza alcuna utilità.

Queste considerazioni ci hanno spinto a rendere disponibili ai lettori queste 20 realizzazioni concrete che riteniamo significative, con caratteristiche di «buone prassi». Ma cosa significa «buona prassi»? Non certo modello ideale, perfetto, assolutamente corretto e da applicare direttamente nel proprio contesto. Ovviamente questo non è possibile, e cercare di farlo

sarebbe controproducente. Una buona prassi è qualcosa che altri hanno fatto e che — nel loro contesto — ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che il lettore è chiamato a curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto.

Leggere le buone prassi è come sbirciare nelle case dei propri amici quando si progetta di ristrutturare la propria: si rubacchia un'idea qui, una là; alcune cose ci sorprendono positivamente, altre le rifiutiamo; qualche volta ci si sente più «a casa», perché quell'atmosfera, quel clima, è più vicino alla nostra identità, altre volte non succede, e così via. Quando poi faremo il «nostro» progetto, che sarà diverso, saremo grati a quegli amici che ci hanno fatto visitare le loro case.

Una buona prassi non è una ricerca scientifica nel senso metodologico corrente: è senz'altro più vicina alla «ricerca-azione», ma spesso non ha le caratteristiche di precisione e oggettiva misurazione delle variabili in gioco che qualifica la ricerca scientifica.

Tuttavia, è una forte base operativa su cui può maturare la necessità di valutare più a fondo l'incidenza di alcune componenti della prassi attraverso specifici disegni sperimentali. A quel punto non è più soltanto buona prassi: è anche buona ricerca, ricerca di una validazione più fondata e generalizzabile di alcuni aspetti vissuti operativamente come importanti.

È possibile leggere in trasparenza queste prassi cercando di cogliere alcune costanti che riteniamo significative, alcune caratteristiche operative probabilmente positive, alcuni «principi attivi» che funzionano, al di là delle ovvie differenze di situazioni, e che siano replicabili in altri contesti?

Crediamo di sì, e che si possano rintracciare, sotto le vesti più diverse, alcuni elementi positivi ed efficaci.

Eccoli nella nostra interpretazione.

1. *Una forte collaborazione tra gli insegnanti.* Alla base di queste buone prassi troviamo sempre una notevole collegialità, una corresponsabilizzazione e una condivisione forte delle scelte.
2. *Un'idea «forte», unificante, che caratterizza la prassi.* Dalla collaborazione — o forse proprio per costruire una collaborazione reale e concreta — si elabora un progetto con una sua identità marcata, distinta, inequivocabile. Si può trattare di attività teatrali o di esplorazione del territorio, delle tradizioni, delle memorie storiche, o di conoscenza di culture altre: in ogni caso c'è uno sfondo che raccoglie, dà senso, fornisce identità e finalizzazione alle attività, anche in sinergia con altri progetti: di educazione alla salute, all'intercultura, sul bullismo, ecc.

3. *Un'apertura all'esterno e un utilizzo delle risorse del territorio.* Si nota come queste prassi non si chiudano mai all'interno della scuola, né si appiattiscano in una serie di azioni tecnico-riabilitative solo nel contesto del Piano Educativo Individualizzato dall'alunno con disabilità. Le prassi si fondano certo sul Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno con disabilità, ma non si esauriscono in esso: il PEI diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio, che nella sua ampiezza colga anche le occasioni fornite dall'ambiente circostante, dal quartiere, dalle realtà culturali e ricreative, produttive, ecc. Vediamo allora alunni che escono da scuola, esplorano, costruiscono il loro mondo in modo esteso, utilizzano tutto quello che l'ambiente offre (e offre molto se si cerca attentamente, anche nelle aree territoriali più in difficoltà).
4. *Gli alunni sono i soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza.* Nelle varie prassi che abbiamo riportato non si incontrano alunni passivi, che aspettano di essere riempiti di conoscenza dai loro onniscienti insegnanti. Anzi, troviamo alunni che costruiscono le loro competenze ed elaborano attivamente — in senso costruttivistico — e consapevolmente — in senso metacognitivo — la loro conoscenza. Certo, sono guidati e non lasciati a loro stessi, ma questa guida autorevole è funzionale al loro percorso di acquisizione di competenze, valorizzando le loro storie e i loro precedenti «saperi spontanei» e fornendo strumenti per crescere.
5. *Si rompono le barriere tra ordini di scuola e tra classi.* Questo aspetto va al di là di una lettura riduttiva delle varie attività di transizione-continuità-trasmissione di informazioni, che sono senz'altro fondamentali. Troviamo infatti attività che superano le tradizionali distinzioni di classe, sezione, scuola primaria, secondaria, ecc., integrando alunni di età diverse, livelli diversi, facendoli collaborare a un fine condiviso e strutturato.
6. *Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione.* In tutte e venti le buone prassi c'è questa forte consapevolezza, che si traduce poi in varie soluzioni operative: occorre creare e mantenere una forte trama di relazioni solidali tra compagni di classe, scuole e gruppi, sulla quale (e attraverso la quale) si potranno sviluppare iniziative di integrazione nel piccolo gruppo o di tutoring in coppie di alunni. La consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni, gli altri alunni, non è facile da raggiungere, né da trasformare in lavoro socio-affettivo di facilitazione dello sviluppo di una trama forte di relazioni inclusive. Ma è un passaggio imprescindibile, al di là della presenza di un alunno con disabilità, per il benessere scolastico e per l'empowerment del gruppo,

che acquista forza, fiducia nelle proprie risorse relazionali e conoscenza delle varie differenze individuali, che vengono esplorate, valorizzate, utilizzate nella reciprocità eterogenea dei gruppi cooperativi. Il lettore curioso vedrà come la fantasia degli insegnanti ha interpretato queste strategie per la tessitura relazionale prosociale: dal circle time alle coppie di «angeli custodi», all'elaborazione della «costituzione di classe».

7. *L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei.* Una delle modalità didattiche più frequentemente usate, e più spesso collegata a una letteratura scientifica ormai ampiamente disponibile, è l'apprendimento cooperativo in piccolo gruppo, con livelli prevalentemente eterogenei dal punto di vista sia del rendimento che delle particolarità e degli stili individuali di elaborazione delle informazioni ed espressione di emozioni e motivazioni. Sempre di più si vede come il lavoro in piccoli gruppi cooperativi sia una modalità efficace, anche se non semplicissima, per realizzare una didattica integrata, «sfruttando» positivamente le risorse di tutti gli alunni.
8. *La crescita psicologica di tutti gli alunni.* Nelle varie prassi c'è un'attenzione costante allo sviluppo psicologico di tutti gli studenti, che si muove — ci sembra — in due direzioni. La prima riguarda la crescita in termini di autostima, immagine di sé, autoconsapevolezza, autoregolazione e sviluppo emozionale. Questa è una prospettiva ormai abbastanza acquisita dalla parte più sensibile della scuola, che si prende cura prima di tutto delle dimensioni fondamentali del benessere psicologico e su questo (e anche attraverso questo) aiuta a costruire competenze di vario genere. La seconda direzione riguarda la crescita nella conoscenza dei deficit che qualche alunno presenta, nella consapevolezza delle origini delle difficoltà e del poter inventare e fare qualcosa di concreto per ridurre il deficit. In alcune prassi gli insegnanti escono allo scoperto e parlano apertamente delle difficoltà di qualcuno, attivano processi di brainstorming su come fare per aiutarlo, ma non in senso pietistico o assistenzialistico: in senso tecnico, pedagogicamente e psicologicamente corretto. In questo modo tutti gli alunni crescono psicologicamente.
9. *Il Piano Educativo Individualizzato o il Piano Didattico Personalizzato si raccordano con la programmazione di classe.* Ormai gli strumenti fondamentali della programmazione individualizzata sono diventati parte integrante quotidiana delle prassi di integrazione: la lettura pedagogica della diagnosi funzionale; la valutazione educativa iniziale dell'alunno, della classe e del contesto; il profilo dinamico funzionale; l'adattamento, la semplificazione e l'identificazione degli obiettivi della programmazione

della classe; la scelta di strategie e materiali specifici, ecc. Tutto questo c'è, e si sente, ma si avverte anche una speciale consapevolezza: da un lato è necessario un piano educativo individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali dell'alunno; dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della classe sarà un'ulteriore spinta alla segregazione dell'alunno in attività fuori dal gruppo. C'è la consapevolezza che la programmazione individualizzata debba trovare l'ambito di realizzazione nelle attività di tutti, e per questo hanno un particolare significato i progetti a forte identità e caratterizzazione che vengono documentati nelle buone prassi. Evidentemente è più difficile integrare in modo significativo un alunno con disabilità nelle ore di matematica che in un laboratorio teatrale, ma entrambi sono momenti della vita scolastica di tutti, nei quali può avere luogo l'incontro fra la programmazione individualizzata e le richieste «normali» dell'attività. Si noti inoltre che l'esigenza di individualizzare è espressa per moltissimi alunni (si potrebbe dire tutti), data l'eterogeneità delle classi e la varietà degli stili individuali.

10. *Il coinvolgimento della famiglia.* Alcune volte viene realizzato, con risultati positivi, anche se con difficoltà. Questa è una grande sfida per le scuole, che su questo tema devono essere particolarmente esigenti con gli operatori dei servizi sociosanitari. L'educazione familiare e l'empowerment delle risorse delle varie figure familiari sono un appuntamento che non può essere ignorato, anche perché sono ormai disponibili numerose dimostrazioni scientifiche dei risultati positivi prodotti da questo approccio.
11. *La replicabilità.* Gli insegnanti che hanno realizzato e descritto queste buone prassi non hanno ceduto alla tentazione dell'oscurità, del lessico criptico o della narrazione lirica. Hanno scritto semplicemente di cose fattibili (e fatte), presentando la loro cassetta degli attrezzi, con i loro vissuti e dubbi, oltre che soddisfazioni e successi; forse l'hanno anche abbellita un po' — come si fa, più o meno consapevolmente, in ogni narrazione — ma si percepisce chiaramente che le persone che scrivono sono reali, che gli alunni con cui hanno lavorato sono reali, e che potremmo anche noi replicare, adattandola, quella realtà.

Le lettura dei vari resoconti si presta ad analisi da varie angolature, anche molto diverse.

In queste brevi note si è voluto guardare a queste buone prassi con l'ottica della pedagogia speciale, che pone particolare attenzione alla documentazione delle esperienze e degli interventi.



PRIMA PARTE

Scuola dell'infanzia e primaria

«Mani in movimento»: sviluppare i prerequisiti motori della scrittura nella scuola d'infanzia

*Catulla Contadin**

Imparare a scrivere è un compito molto complesso e faticoso che i bambini affrontano in modo sistematico verso i 6 anni, quando sanno già camminare, parlare, a volte anche suonare uno strumento musicale (Van Galen et al., 1993).

La scrittura consente di mettere i pensieri nero su bianco, di comunicare con gli altri, di lasciare un'impronta personale fatta di lettere, parole e frasi tracciate sul foglio in maniera del tutto originale (Pini Valente, 2008). L'adulto scrive in modo automatico, non riflette su come collegare tra loro le singole lettere; pensa a cosa scrivere, tutto il resto sfugge al suo controllo volontario.

Per un alunno alle prime armi le cose sono molto diverse. L'esecuzione di ogni lettera richiede una differente combinazione di movimenti che deve essere controllata sia dal cervello che dall'occhio. Il bambino si sente incerto, teso, teme di sbagliare ma al tempo stesso è curioso e desideroso di provare.

Per riuscire a scrivere in modo corretto sono necessari prerequisiti di carattere generale (equilibrio, controllo posturale e lateralizzazione) e prerequisiti specifici (motricità fine, orientamento e organizzazione spazio-temporale, coordinazione oculo-manuale e dell'arto superiore, memoria a breve e a lungo termine, percezione e analisi visiva, abilità linguistiche, fonologiche e metafonologiche).

* Psicologa e psicoterapeuta, Scuola d'infanzia «G. Barbarigo» di Valbona (PD).

Sin dalla scuola d'infanzia è utile progettare dei laboratori didattici che stimolino l'acquisizione di corrette abitudini posturali e grafo-motorie e aiutino i bambini a potenziare la consapevolezza spaziale; in questo modo si possono sviluppare i prerequisiti della scrittura e prevenire eventuali forme di disgrafia evolutiva (Fantuzzi e Tagliazucchi, 2009).

La didattica del gesto grafico

Fino agli anni Cinquanta, i programmi ministeriali per la scuola sottolineavano l'importanza di curare la «bella scrittura» e valorizzavano l'ordine e la chiarezza formale. Con il passare del tempo, tuttavia, si è assistito a una progressiva svalutazione del metodo calligrafico, basato sulla copia ripetitiva di lunghe righe di aste e di lettere. Questo approccio, giudicato eccessivamente monotono sia in Italia che in altri Paesi europei, è stato sostituito da un metodo che lascia più spazio alla spontaneità del bambino e alla sua libertà esecutiva, dando maggiore importanza al contenuto che alla forma (Venturelli, 2008).

La scuola dell'infanzia lavora nell'ambito della prevenzione e dell'educazione; accoglie bambini dai 3 ai 6 anni e propone attività e giochi finalizzati allo sviluppo armonico del sistema neurosensoriale e neuromotorio. In questa fascia d'età è possibile organizzare dei laboratori propedeutici che partano dal gesto grafico e si focalizzino sulla forma solo in un secondo momento. Come sostiene Venturelli (2008), chiedere al bambino di copiare una lettera è poco proficuo. È più utile insegnare «come si fa» a eseguire quella lettera specificando da che punto si deve partire (dall'alto, da sinistra, ecc.), in che direzione spostare la mano e come collegare le lettere per formare le parole, gettando le basi per l'insegnamento dello stampato e del corsivo.

Il progetto «Mani in movimento»

Il progetto «Mani in movimento» è stato proposto a un gruppo di 10 bambini dell'ultimo anno della scuola d'infanzia di Valbona (PD). Alcuni di questi alunni dimostravano buone capacità grafiche, rilevate dalle insegnanti osservando sia le schede di pregrafismo proposte nei primi mesi di scuola che i disegni spontanei prodotti durante i momenti strutturati della giornata. Altri, invece, presentavano un'impugnatura scorretta del colore, scarso controllo del tracciato e grande incertezza quando si chiedeva loro di affrontare un compito propedeutico alla scrittura («Non sono capace...»).

A inizio anno sono stati inseriti nel gruppo due nuovi alunni: un bambino proveniente da un'altra scuola, con le normali difficoltà di integrazione in un contesto a lui sconosciuto, e una bambina di 4 anni che i genitori avevano deciso di iscrivere alla scuola primaria l'anno successivo.

Dopo un'accurata analisi della situazione di partenza, le insegnanti hanno deciso di proporre al gruppo un laboratorio grafo-motorio per avvicinarlo in modo piacevole e divertente al mondo della lingua scritta. Si è scelto di partire dall'interesse spontaneo manifestato da alcuni alunni per la scrittura, alternando giochi di movimento e attività di carattere simbolico più sedentarie. Si deve tener conto, in effetti, che i bambini scoprono la scrittura ben prima dei 6 anni, elaborando teorie ingenue sul significato e sulla funzione dei segni e sperimentando forme grafiche prescritturali spontanee (Ferreiro e Teberosky, 1985).

A ottobre sono state proposte delle prove individuali per rilevare le abilità grafomotorie e visuospatiali di partenza, e per identificare le aree da potenziare attraverso il training. A questo scopo si è scelto di utilizzare il *Test di Percezione Visiva e Integrazione Visuomotoria – TPV* (Hammill, Pearson e Voress, 1994), una batteria composta da otto subtest che misurano abilità percettive visive e visuo-motorie differenti ma legate tra loro.

Si è preferito utilizzare questo strumento perché consente di calcolare non solo il Quoziente di percezione visiva generale (QPVG), ma anche due diversi quozienti clinici:

1. il *Quoziente di percezione visiva a motricità ridotta* (QPVMR): si tratta di una misura più «pura» della percezione visiva, in quanto viene ottenuto dall'analisi di subtest che prevedono un coinvolgimento motorio molto limitato (es. indicare con il dito una figura tra tante);
2. il *Quoziente di integrazione visuo-motoria* (QIVM), ricavato da una serie di prove che richiedono al bambino complesse attività di coordinazione oculo-manuale.

I subtest che consentono di calcolare il QPVMR sono:

- *posizione nello spazio* (PS): al bambino viene mostrata una figura stimolo che, successivamente, deve riconoscere tra altre immagini simili ma orientate diversamente nello spazio;
- *figura-sfondo* (FS): il soggetto deve individuare quali delle figure racchiuse in un riquadro compongono un'immagine più complessa presente in cima alla pagina;
- *completamento di figura* (CFI): dopo aver osservato una figura stimolo, al bambino viene chiesto di riconoscerla tra una serie di immagini solo tratteggiate, completandole mentalmente;

- *costanza di forma (CFO)*: data una figura target, il bambino deve riconoscerla tra una sequenza di altre immagini nonostante i cambiamenti di dimensione, posizione nello spazio e ombreggiatura.

I subtest che permettono di calcolare il QIVM sono:

- *coordinazione occhio-mano (COM)*: il soggetto deve tracciare una riga all'interno di fasce grigie progressivamente più strette e irregolari, senza mai sollevare la matita dalla pagina;
- *copiatura/riproduzione (CO)*: l'alunno deve copiare su un foglio delle figure modello via via più complesse;
- *rapporti spaziali (RS)*: al bambino viene mostrata una matrice composta da puntini neri collocati a distanze regolari tra loro. Alcuni di questi punti sono collegati da linee che formano una figura; il compito del soggetto consiste nel collegare nello stesso modo i punti di una matrice identica a quella del modello;
- *velocità visuo-motoria (VVM)*: nella parte superiore di un foglio vengono presentate al bambino quattro diverse figure geometriche (cerchio grande con all'interno due righe, cerchio piccolo vuoto, quadrato grande vuoto, quadrato piccolo con all'interno una x). Nella parte sottostante del foglio queste quattro figure geometriche sono riprodotte molte volte, senza alcun segno al loro interno. Il bambino deve disegnare nelle figure giuste i tratti distintivi mostrati nell'esempio, cercando di procedere il più velocemente possibile perché ha a disposizione un minuto di tempo.

Poiché il training proposto agli alunni prevedeva solo attività mirate al potenziamento delle loro abilità grafo-motorie, al post-test ci si attendeva un miglioramento significativo nei quozienti di Integrazione Visuo-Motoria ma non in quelli di Percezione Visiva a Motricità Ridotta, che sono stati utilizzati come misura di controllo.

Finalità del progetto

Il training era finalizzato al miglioramento della coordinazione dinamica dell'arto superiore, della motricità fine e della coordinazione oculo-manuale dei bambini.

Gli obiettivi specifici perseguiti sono stati:

- favorire l'acquisizione di una buona postura in fase di scrittura;
- sviluppare la prensione a tre dita dello strumento grafico;
- acquisire una corretta posizione della mano rispetto al piano di lavoro orizzontale;

- potenziare il movimento verticale delle dita e orizzontale del polso, rendendolo sempre più coordinato e fluido;
- affinare gradualmente gli spostamenti della spalla, del braccio, dell'avambraccio e del gomito;
- potenziare i processi di controllo visivo dei movimenti della mano.

L'intervento

Al laboratorio «Mani in movimento» sono stati dedicati 32 incontri della durata di un'ora e mezza ciascuno, a cadenza settimanale. Personaggio guida del training è stato Maghetto Furbetto, un burattino realizzato con materiali di recupero che all'inizio di ogni incontro presentava in modo giocoso le diverse attività. Per sapere come completare una scheda o eseguire un gioco, i bambini dovevano risolvere una sorta di indovinello cooperando tra di loro. L'insegnante poneva agli alunni una domanda stimolo che aveva la funzione di attivare il conflitto cognitivo: «Secondo voi che cosa dobbiamo fare? Come ci chiede di lavorare oggi Maghetto Furbetto?». In questo modo l'interpretazione della consegna del compito diventava un'impresa collettiva e consentiva l'incontro di punti di vista diversi (Fantuzzi e Tagliazucchi, 2009).

Le attività che sono state proposte alla classe possono essere raggruppate in quattro sezioni:

1. *giochiamo con le braccia, le mani e le dita*: esercizi prassico-motori semplici e complessi relativi a movimenti delle braccia, delle mani e delle dita, svolti in piccolo gruppo;
2. *pregrafismi in verticale*: attività grafiche realizzate su fogli in formato A3, con colori a dita, a tempera e pennarelli. Il bambino le svolge stando in piedi;
3. *giochi grafo-motori*: tracciati su fogli A4 che l'alunno esegue seduto al tavolo. Quando è necessario, si può mettere sotto il gomito del braccio dominante un piccolo rialzo di circa 10 cm (ad esempio un libro) per consentire il movimento del polso e aiutare il soggetto a controllare meglio la posizione dell'avambraccio;
4. *giochi di stimolazione dei prerequisiti motori*: attività individuali e di gruppo che prevedono l'utilizzo di materiale vario e stimolano la coordinazione delle braccia e la coordinazione oculo-manuale. Alcune di esse possono essere svolte in classe mentre altre richiedono la disponibilità di spazi più ampi come una palestra.

La tabella 2.1 descrive sinteticamente alcune attività relative alle quattro aree tematiche.

TABELLA 2.1
Aree tematiche e attività proposte

Aree tematiche	Esempi di attività proposte
Giochiamo con le braccia, le mani e le dita	Imitazione di movimenti delle braccia Imitazione di movimenti delle mani Imitazione di movimenti delle dita (scheda 1) Imitazione di movimenti che prevedono l'utilizzo di semplici oggetti Esecuzione dei «contrari»
Pregrafismi in verticale	Ripasso di tracciati tratteggiati (linee curve, spezzate, forme chiuse) Riproduzione di tracciati all'interno di binari prestabiliti (parallele) Labirinti (scheda 2) Cerchiare figure in sequenza da sinistra a destra in senso antiorario
Giochi grafo-motori	Campiture di disegni Ricalco di immagini tratteggiate Annerimento di spazi puntinati per scoprire «figure nascoste» (scheda 3) Seguire percorsi con frequenti cambi di direzione senza toccare i margini del sentiero
Giochi di stimolazione dei prerequisiti motori	Ritaglio libero e con contorni dati Creazione di palline di carta e loro assemblaggio per creare semplici immagini Origami Giochi con la carta crespa
	Scrittura su materiale diverso dalla carta (tavolette di argilla e di pongo, sabbia) Giochi manipolativi (pasta al sale, pasta di mais, Didò, creta) Strappare la carta per fare coriandoli e per decorare Abbottonare e sbottonare Allacciare e slacciare Arrotolare fili (su gomitioli già iniziati, su spolette vuote, intorno a piccole bottiglie di plastica) Ombre cinesi Incastri e chiodini Giochi di mira (canestro, birilli) Infilare perline (su filo rigido e filo da pesca)

Ogni incontro si apriva con un momento dedicato al «riscaldamento» delle parti del corpo che sarebbero state maggiormente coinvolte nelle successive attività didattiche. Gli alunni ripetevano i gesti mostrati dall'insegnante

posta di fronte a loro scandendoli con filastrocche sulle dita della mano e attività ritmiche. Alcuni movimenti potevano essere svolti a corpo libero mentre altri richiedevano, per la loro esecuzione, un piano di appoggio (ad esempio ruotare il polso con il gomito appoggiato al banco). Particolarmente impegnativi si sono dimostrati gli esercizi in cui gli alunni dovevano eseguire il movimento delle braccia proposto dall'insegnante al contrario (ad esempio alzare entrambe le braccia se la maestra le abbassava). Fino a 6-7 anni, infatti, i bambini tendono a imitare i gesti dell'adulto in modo speculare e simultaneo, mentre per riuscire bene in questo gioco dovevano osservare il movimento da imitare, riflettere sulla consegna di fare l'opposto e successivamente eseguire il movimento corretto (Pratelli, 1995).

Una terza categoria di esercizi prevedeva l'utilizzo di semplici oggetti da manipolare (ad esempio far girare un frisbee intorno al busto passandolo dalla mano destra alla sinistra e viceversa).

Dopo questo primo momento giocoso, agli alunni venivano proposte attività di pregrafismo in verticale o giochi grafo-motori. Nel primo caso l'insegnante appendeva le schede in formato A3 al muro o su cavalletti da pittura, all'altezza delle spalle di ciascun bambino. L'esecuzione dell'esercizio veniva considerata corretta se l'alunno riusciva a ripassare i tracciati tenendo il braccio teso senza mai staccare la punta dello strumento grafico dal foglio (tratto continuo). Inizialmente i bambini hanno incontrato numerose difficoltà nella realizzazione di questi esercizi, perché poco abituati a disegnare in piedi e soprattutto perché, tentando di ottenere un miglior controllo del tracciato, piegavano il gomito e sfruttavano il movimento del braccio anziché quello del polso. Ovviamente l'insegnante prestava attenzione al modo in cui essi eseguivano l'esercizio, non alla qualità del risultato finale.

I labirinti «in formato gigante» sono stati particolarmente graditi dai bambini, probabilmente perché risultavano meno ripetitivi rispetto ai classici tracciati di pregrafismo; oltre ai percorsi che prevedevano di partire dall'esterno e trovare la strada per raggiungere il centro del labirinto, le insegnanti ne hanno inventati altri che proponevano il tragitto inverso, ovvero partire dal centro per trovare la via d'uscita.

I giochi grafo-motori, invece, venivano eseguiti da seduti e su fogli di dimensioni inferiori (formato A4). I bambini dovevano ripassare dei percorsi tratteggiati, disegnare tracciati all'interno di due linee parallele toccandole sia sopra che sotto oppure cerchiare in sequenza delle immagini da sinistra verso destra e in senso antiorario. Anche per i giochi grafo-motori veniva richiesto agli alunni l'utilizzo di un tratto continuo, ad eccezione delle schede che presentavano forme chiuse.

Sviluppare la comunicazione per realizzare l'integrazione: tre percorsi nella scuola primaria

*Valentina Ghinassi**

La scuola di Villa Redenta, nella quale è stata realizzata l'esperienza qui presentata, è composta da sei classi, ciascuna composta da 15-20 alunni, tutte a tempo pieno. La classe terza, nella quale è stato sviluppato il progetto che viene qui presentato, non ha sezioni parallele. Sin dalla sua costituzione, in prima, si è subito dimostrata un contesto vario e complesso.

La storia di questa classe è stata caratterizzata da inserimenti in itinere e altrettanti trasferimenti. Attualmente è composta da 15 alunni, 9 maschi e 6 femmine: Eduardo, Luigi, Paolo, Primo, Marco, Alessio, Saverio, Nabil, Michele, Marianna, Diana, Ledi, Sara, Angela, Alessandra. Ci sono diverse nazionalità di provenienza: Albania, Cecoslovacchia, Romania, Bulgaria e Marocco. Il bambino marocchino è arrivato senza conoscere la lingua italiana; presentando la stessa situazione alla riapertura della scuola, ha cominciato il nuovo anno scolastico richiedendo interventi mirati all'apprendimento della lettura e della scrittura di base. Per quanto riguarda la matematica, invece, ha dimostrato di comprendere e di riuscire ad apprendere seppur necessitando di una mediazione per la comprensione delle istruzioni da parte dell'insegnante. Oltre a questo caso specifico, sono presenti anche numerose altre situazioni problematiche, più o meno lievi. Si sono rilevate problematiche di tipo emotivo, legate all'apprendi-

* Scuola Primaria di Villa Redenta, 3° Circolo Didattico di Spoleto (PG).

mento (disturbi specifici dell'apprendimento) e anche connesse alla provenienza (relative alla negazione della propria origine). In classe ci sono anche due alunni con disabilità, che presentano deficit di natura completamente diversa, seguiti dalla stessa insegnante specializzata, che opera per 24 ore complessive all'interno dello stesso contesto.

Da tutto ciò si evince facilmente che questa classe ha avuto bisogno di numerose risposte puntuali ai bisogni educativi specifici presentati da gran parte degli alunni. Dal punto di vista degli apprendimenti è stato necessario cercare strategie didattiche per motivare la maggioranza dei bambini e promuovere l'interesse verso le discipline. Si è dovuto lavorare per rafforzare e sviluppare abilità di base, in molti ancora deboli e carenti, e per rendere gli alunni più responsabili e autonomi possibile. Dal punto di vista relazionale e affettivo, invece, date le notevoli difficoltà evidenziatesi all'inizio dell'anno, si sono dovuti attivare interventi per creare nuove forme di comunicazione comuni al gruppo, aumentare la coscienza di sé e la fiducia nell'altro, il tutto al fine di riequilibrare le relazioni affettive generalmente buone ma turbate dai nuovi inserimenti.

Nello specifico, la situazione che ha destabilizzato totalmente un gruppo che, durante i primi due anni di scuola primaria, aveva costruito buoni legami affettivi è stata la seguente.

A settembre è arrivato un nuovo alunno, proveniente da un'altra scuola, che ha mostrato sin dall'inizio di avere forti difficoltà di inserimento nel gruppo poiché non possedeva ancora abilità adeguate per stare con gli altri. Al suo inserimento si è infatti evidenziata una dinamica relazionale molto particolare. Il gruppo classe, che in precedenza si era sempre dimostrato molto sensibile alle diversità, ha immediatamente escluso il nuovo arrivato senza motivo. Questo era un bambino apparentemente molto affettuoso con gli adulti, ammalante, ma tendeva a non rispettare le regole e a infastidire gli altri, e non mostrava interesse per nessuna delle proposte didattiche. I compagni di classe lo hanno da subito definito come colui che «dà fastidio, fa male e non rispetta le regole». Inizialmente si è pensato che, attivando qualche strategia e facendolo inserire gradualmente, si sarebbe riusciti a integrarlo, ma non è stato così. Dopo qualche tempo la situazione all'interno del gruppo era rimasta invariata, se non addirittura peggiorata.

Il team docente, insieme al dirigente, ha deciso di attivare un complesso di interventi e strategie didattiche più mirati, volti a gestire una situazione estremamente delicata e complessa:

- percorsi laboratoriali comuni: educazione stradale, educazione ambientale e alla convivenza civile, educazione alimentare, nuoto;
- gruppi di apprendimento cooperativo;

- tutoring;
- danzaterapia;
- corrispondenza in L1 e L2;
- attività teatrali.

Le situazioni specifiche degli alunni con disabilità

Luigi

In questo contesto appena descritto, sin dalla prima, è stato inserito Luigi, un bambino con disabilità di due anni più grande dei compagni. Presenta un deficit mentale grave con tetraplegia da paralisi cerebrale infantile, nonché un grave deficit dello sviluppo con difficoltà cognitive, espressive e relazionali. Ha compromesso l'uso degli arti inferiori, mentre fa un discreto uso degli arti superiori. Luigi, ormai per tutti «Gigi», è — come si legge in una relazione di valutazione iniziale — «un bambino molto bello ma in assoluta proporzione molto furbo. Tende a dominare su tutto e su tutti, se ne ha la possibilità, e non teme il nuovo in generale. Controlla con ogni sua possibilità tutto quello che accade per cogliere al meglio elementi utili alla comprensione di quanto accadrà in seguito e dimostra insofferenza quando non vuole fare qualcosa o viene interrotto mentre fa qualcosa che gli piace. [...] Luigi capisce benissimo con chi può permettersi di fare e con chi no e quindi va tenuto un po' sotto briglia altrimenti tende a fare quello che vuole, come vuole, quando vuole, con chi vuole».

A scuola viene da sempre serenamente, sta bene con i compagni, ma occorre molta fermezza per gestirlo e per fargli rispettare le regole. La comunicazione verbale è assente: usa solo vocalizzi e suoni per esprimere insofferenza; per quanto riguarda invece la comunicazione codificata, utilizza alcuni gesti non convenzionali, insegnati dal docente, e gesti spontanei; ha migliorato l'espressione mimico-facciale e sa comprendere la mimica del suo interlocutore. Quando è stanco, non vuole fare qualcosa o non sta bene, il suo unico modo di comunicare è l'urlo: un urlo penetrante, continuo, a volte unito al pianto. In questi casi è difficile da controllare ed è quasi impossibile farlo smettere, perciò occorre prevenire e anticipare, il che può essere fatto solo conoscendo bene lui e i suoi tempi.

A scuola, il problema maggiore — a livello organizzativo e gestionale — si ha durante le ore pomeridiane, quando intorno alle 14.45 inizia a urlare, quasi a richiamare la mamma, perché vuole tornare a casa. Questa sua puntualità è straordinaria: a scuola si dice che possieda una sorta di «orologio biologico interno».

Pur presentando un grave deficit, il bambino usufruisce di sole 11 ore di sostegno e 8 di presenza dell'operatore educativo-assistenziale scolastico: ha quindi una copertura di 19 ore su 40 di frequenza e il pomeriggio, restando in classe senza qualcuno al suo fianco che lo possa seguire individualmente, si annoia e vuole andare via, comprensibilmente. Per ovviare a tutto ciò, quest'anno si è pensato di inserire una nuova figura, proprio nel pomeriggio, selezionata con cura dall'insegnante specializzata. Si tratta di un volontario della Caritas (un uomo, perché Gigi predilige la figura maschile) che è entrato subito in sintonia con il bambino, gli fa svolgere delle attività di natura ludica, in linea con quanto predisposto nel PEI, e quando è stanco lo porta in giardino o in altri luoghi dell'edificio scolastico dove lui si rilassa e sta tranquillo fino all'arrivo della mamma. Il volontario ha messo a disposizione della scuola 5 ore settimanali. Questa strategia, prevista dalla Legge 104/92 e dagli accordi di programma, ha permesso a Luigi di rimanere a scuola, per tutto l'anno, fino alle 16.00, senza malessere e comportamenti problema da parte sua; nello stesso tempo, il resto della classe ha potuto lavorare e portare avanti i programmi didattici.

Il progetto educativo predisposto per Luigi ha richiesto, oltre a un lavoro di équipe molto strutturato tra insegnanti e operatrice, ben riuscito grazie alla competenza e alla disponibilità di quest'ultima, il coinvolgimento di altre figure per la gestione dei bisogni di assistenza per l'igiene personale, nello specifico il personale ATA, con il quale sono stati stabiliti all'inizio dell'anno i tempi e i modi per il cambio del bambino, e che è stato reso partecipe delle modalità di intervento e del comportamento da tenere con Luigi, soprattutto nel rispetto delle regole e dei tempi scolastici, per riuscire a inviare al bambino un'intenzionalità educativa comune. Si è in tal modo cercato di sensibilizzare e di condividere il progetto educativo anche i collaboratori scolastici, allo scopo di trasformare ogni intervento in un momento educativo e di crescita per l'alunno.

Anche la famiglia è stata coinvolta nell'ambito dell'area dell'autonomia sociale. Il bambino, infatti, non ama entrare nei negozi o in posti chiusi che non conosce, e questo rifiuto lo dimostra soprattutto con la famiglia, dato che con le insegnanti e i compagni va dovunque; si è quindi pensato di effettuare uscite mirate, nei luoghi dove con i genitori non vuole andare, insieme ai compagni. Ad esempio, ci si è recati più volte nei bar, dove i compagni hanno fatto esperienze con l'euro e lui ha iniziato a vincere le sue paure, alla stazione e nei supermercati; la mamma del bambino ha partecipato abituando Gigi alla sua presenza per poi riproporre le stesse uscite nel pomeriggio solo con i genitori. Questo tipo di esperienza è stata funzionale ed è ben riuscita poiché il bambino ha iniziato a frequentare i luoghi pubblici in maniera serena.

Dal punto di vista del lavoro scolastico, Luigi ha seguito i percorsi educativi e relazionali predisposti per tutta la classe attraverso attività laboratoriali, gite e uscite, mentre segue un piano educativo individualizzato che risponde in maniera puntuale ai suoi bisogni educativi specifici. Le attività individuali vengono svolte nella quasi totalità in classe. Luigi svolge lavori mirati allo sviluppo della coordinazione oculo-manuale e della costanza nel guardare; è avviato all'uso delle forbici, sa incollare e realizza, sempre seguito individualmente, collage di grandi e piccole dimensioni; usa i colori e sta imparando a riempire disegni di dimensioni sempre più ridotte; discrimina i colori fondamentali e si è avviato a riconoscere anche gli altri per differenza; individua le parti del viso; ha iniziato a classificare e a formare insiemi seguendo il programma Math Skills Sequence; è avviato a riconoscere il grande e il piccolo. Nel campo delle autonomie di base, sa mangiare correttamente da solo utilizzando i vari utensili della tavola; quest'anno si è avviato un programma di scomposizione del compito per insegnargli a lavarsi i denti. È autonomo nei movimenti con la sedia a rotelle e recentemente ha mostrato di spostarsi per ottenere qualcosa, dimostrando di essersi avviato a scegliere, obiettivo quest'ultimo fortemente perseguito dal team docente.

Paolo

Da questo anno scolastico anche Paolo, che ha iniziato il suo iter di scuola primaria con l'attuale gruppo classe, è stato certificato con diagnosi ancora non definitiva, in attesa dei risultati degli accertamenti effettuati durante l'anno, per gravi ritardi nell'apprendimento e rilevanti problematiche nella relazione con gli altri.

Già al momento dell'inserimento nella classe prima, Paolo aveva evidenziato numerose difficoltà nel rispetto delle regole, nella relazione con gli altri e negli apprendimenti. Alla fine del primo anno, la mamma è stata messa in contatto con la Asl di competenza, per avviare le pratiche per la valutazione e la conseguente certificazione.

I tempi molto lunghi hanno fatto sì che solo all'inizio della classe terza il bambino potesse essere seguito da una figura specializzata, che ha predisposto per lui un progetto educativo individualizzato. È affiancato per 11 ore dal sostegno, la stessa insegnante che lavora anche con Luigi; per il resto lavora in classe seguendo i percorsi educativi e relazionali predisposti per tutti. Ha preso parte a tutti i laboratori, alle uscite, alle gite, alle recite in occasione delle varie festività, ai giochi della gioventù dimostrandosi, a fine anno, più sicuro rispetto al passato e anche più capace di controllare le proprie emozioni. Infatti, il problema principale che Paolo ha dovuto affrontare durante questo anno

scolastico, inizialmente accompagnato dall'insegnante specializzata e poi da tutto il team docente, è stato il controllo delle emozioni.

Il bambino, infatti, ha evidenziato fin dai primi anni di scuola forte ansia e attacchi d'ira improvvisi e violenti. La sua tolleranza alla frustrazione è sempre stata bassissima: spesso, non riuscendo a sostenerla, scappava dalla classe oppure attaccava i compagni sia verbalmente che fisicamente. Naturalmente, impegnato a cercare di gestire tutto ciò, non aveva energie per gli apprendimenti e all'inizio della classe terza la sua situazione da questo punto di vista era la seguente. Opponeva resistenza totale alla lettura e alla scrittura, al punto che non si poteva verificare se sapesse leggere e scrivere, perché sembrava completamente bloccato. Sicuramente il canale privilegiato per gli apprendimenti era l'ascolto, quindi, negli anni precedenti, stando in classe ascoltava e a suo modo apprendeva, ma non era possibile valutare cosa e quanto apprendesse nel tempo, poiché si rifiutava di svolgere le consegne. I suoi tempi di attenzione erano minimi: ogni rumore o stimolo esterno era motivo di distrazione e a volte di attacchi d'ira. Il disegno, a partire dalla seconda, è divenuto un suo punto di forza: è l'attività che predilige e realizza disegni molto belli e accurati, abbinando con gusto i colori. Il bambino ha anche sviluppato un forte interesse per gli animali, riguardo ai quali conosce molte cose; possiede criceti, gatti, tartarughe di mare e pesci rossi, e ama prendersene cura.

Dal punto di vista della socializzazione, durante i primi due anni di scuola il bambino non è riuscito a inserirsi nel gruppo nei momenti di gioco libero, a causa dei suoi comportamenti a volte troppo infantili ed egocentrici a volte violenti. Ciononostante, ha sempre affermato di volere degli amici e il fatto che nessuno volesse giocare con lui e che non potesse frequentare gli altri bambini al di fuori della scuola è stato motivo di forte sofferenza, che ha rafforzato la sua immagine di bambino da rifiutare.

L'anno scolastico trascorso ha visto Paolo seguire, naturalmente, un itinerario individualizzato durante il quale si è lavorato sulla gestione e sulla comprensione delle emozioni. A tale proposito è stato sviluppato il percorso previsto dal testo *Aiutare i bambini a esprimere le emozioni* (Sunderland, 2005), a partire dal quale il bambino ha iniziato a comprendere e a condividere — con l'insegnante specializzata prima, con il gruppo dei pari poi — le sue emozioni e a usare delle embrionali autoistruzioni per controllarsi, impegnando in questo tante energie. Il bambino, sentendosi contenuto e supportato, ha intrapreso volentieri questo cammino, poiché lui stesso ha espresso più volte la necessità di essere più tranquillo.

Il percorso è divenuto realmente efficace quando Paolo ha iniziato a individuare cosa sentiva dentro di sé nel momento in cui si arrabbiava: a suo

dire, aveva nel petto «un nido di apette» (riferendosi a un'immagine precisa osservata nel testo in questione), apette che, quando si innervosiva, diventavano incontrollabili e lo facevano arrabbiare. Le insegnanti, utilizzando questa sua immagine, hanno iniziato a lavorarci sopra, fino a che Paolo, nel corso del secondo quadrimestre, ha spesso definito il suo nuovo stato d'animo in questo modo: «Lo sai maestra che ora dentro ho più poche apette... e ce la faccio a controllarle?». Effettivamente il bambino alla fine dell'anno si è visto ben avviato al controllo dell'ansia e della collera, mostrando, di fronte alle frustrazioni, maggiore tranquillità e riflessività. Ha messo moltissime volte alla prova le insegnanti, soprattutto all'inizio del percorso scolastico, ma il team ha scelto la via del contenimento, dell'ascolto attivo, attraverso il quale è riuscito a entrare in relazione affettiva con il mondo interno del bambino, sostenendolo in quello che per lui è stato un percorso effettivamente molto complesso e anche dispendioso in termini di energia, che andrà però rafforzato nel corso dei prossimi anni scolastici.

Tutto ciò ha influito positivamente sulla dimensione affettivo-relazionale e sociale del bambino, che infatti è stato accolto anche dal gruppo classe; nei giochi con i compagni, è riuscito a rispettare le regole del gruppo; a volte provava a dominare, ma, nel momento in cui non ci riusciva, si adeguava senza protestare.

Parallelamente al lavoro sull'aspetto emotivo, è stato impostato anche quello sulla sfera degli apprendimenti, nella quale Paolo ha dovuto principalmente iniziare dalla costruzione di un'immagine di sé come persona che può apprendere e può fare, cercando di conseguenza di migliorare la sua autostima. Dal punto di vista dell'autonomia personale, Paolo è un bambino molto autonomo e lo ha dimostrato nelle attività di piscina, dove non ha mai avuto bisogno di aiuto per vestirsi o asciugarsi i capelli: ha sempre pensato alla sua persona e ai suoi oggetti da solo.

È all'interno di un contesto così complesso che il team docente si è trovato ad agire e ad attivare diverse metodologie e interventi. Quando è stato possibile, si è provato a sperimentare e organizzare il team e la didattica in maniera tale da favorire tutte queste situazioni, per aiutare i bambini a svolgere i loro percorsi scolastici in maniera serena e nello stesso tempo formativa.

Motivazioni e scelte didattiche

Per far comprendere come abbiamo operato a persone che non conoscono il nostro contesto, si è pensato di paragonare il lavoro da noi svolto a quello di

un biologo che, attraverso il microscopio, mette a fuoco il campione su cui fa ricerca entrando gradualmente, attraverso successivi ingrandimenti, nel problema, fino a trovare le sue risposte. Quelle che di seguito si delineano sono le risposte ai nostri tre ingrandimenti più significativi, che partono dall'intervento sul gruppo, passano per quanto costruito intorno a Paolo e alla classe, per arrivare poi alla risposta più specifica, data dal lavoro progettato per Luigi:

- il percorso di danzaterapia per rispondere ai bisogni educativi dell'intero gruppo classe a livello affettivo-relazionale;
- il progetto di corrispondenza, o tutoring a distanza, iniziato volutamente solo con Paolo, per poi estenderlo a tutti, se la curiosità e la motivazione fossero sorte all'interno del gruppo classe. In effetti si sono verificate le condizioni per l'apertura a tutto il gruppo dell'esperienza della corrispondenza, attivata dal team come didattica comune alla lingua italiana e alla lingua straniera. Si è voluto dimostrare in tal modo come è possibile far diventare la disabilità e le «strategie speciali» risorse per gli apprendimenti dell'intero gruppo classe. In questo caso non è stata la programmazione individualizzata a essere «agganciata» alle programmazioni annuali delle varie discipline, ma il contrario. Abbiamo voluto sperimentare e verificare se il procedimento inverso da quello che abbiamo sempre utilizzato fosse possibile, dimostrando che si possono far entrare i bisogni specifici dei bambini speciali nella normalità, facendola divenire quella che Ianes (2005) definisce una «speciale normalità»;
- il progetto di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) con il computer e i sensori vocalizzatori. Questo progetto per Luigi è stato fortemente voluto dall'istituzione scolastica per rispondere ai bisogni posti da un deficit molto grave, in maniera funzionale a un progetto di vita, per avviare quindi il bambino a una forma di comunicazione che gli permetta di poter esprimere le sue scelte e di essere compreso.

Percorso di danzaterapia: «Danzare insieme per conoscersi»

Primo ingrandimento: «Di cosa ha principalmente bisogno questo gruppo-classe?»

Sin dall'inizio dell'anno si è evidenziata, come già detto, una forte destabilizzazione delle relazioni all'interno del gruppo in seguito all'inserimento di un nuovo alunno. Per verificare se le nostre osservazioni fossero corrette o meno, abbiamo utilizzato come strumento di valutazione il sociogramma di Moreno (Tuffanelli, 2005).

Dalla prima somministrazione è chiaramente emerso che c'era un piccolo nucleo di bambini tra i quali intercorrevano relazioni positive, dal quale però venivano esclusi totalmente gli altri elementi. Risultava quindi una situazione poco equilibrata che occorreva correggere il prima possibile, altrimenti avremmo rischiato di non riuscire più a controllarla. È nata da qui l'idea di attivare un percorso di psicomotricità.

Abbiamo cercato un percorso che potesse essere realmente utile al gruppo, attraverso un lavoro approfondito sia sulle relazioni che sulle varie dimensioni individuali. Tra le diverse offerte del territorio abbiamo scelto un percorso di danzamovimentoterapia condotto dall'esperta Alessandra Cappelletti, l'unica nelle vicinanze che lavorava avvalendosi del metodo di Maria Fux, metodo che ci è sembrato funzionale alle nostre necessità. La danzaterapia si basa sul linguaggio non verbale ed è una metodologia che si propone di contribuire all'armonico sviluppo dell'individuo attraverso l'uso del movimento, inteso come mezzo per la scoperta del corpo e delle sue capacità espressive. Questo tipo di attività permette di esprimere le emozioni attraverso il movimento e quindi di esternare il «testo nascosto» che si cela sotto la nostra comunicazione verbale e di migliorare, di conseguenza, la fiducia in se stessi e la capacità di autogestirsi — e quindi di funzionare nel gruppo — attraverso una maggiore conoscenza del proprio corpo e della propria mente. Date queste premesse ci è sembrato un intervento utile alla situazione della nostra classe e quindi si è deciso di avanzare la richiesta al Dirigente Scolastico. Grazie ai finanziamenti del Comune di Spoleto, il Dirigente ha potuto contattare la danzaterapeuta in questione e avviare il lavoro.

Il nostro obiettivo era che i bambini sperimentassero cosa significhi realmente costruire e realizzare un «percorso insieme». L'esperta ha impostato quindi tutte le attività intorno a questa esigenza, cercando di far nascere all'interno del gruppo un linguaggio comune nuovo, che permettesse ai bambini di tirare fuori quanto di inespresso c'era tra di loro, che probabilmente era la causa delle forti tensioni e dei problemi. Anche nel caso di Luigi, che presentava lo stato di chiusura maggiore, questo tipo di attività ha offerto opportunità di creare contatti con gli altri facendolo divenire sensibilmente più attivo.

Gli incontri sono avvenuti a cadenza settimanale, il venerdì pomeriggio. La classe ha lavorato per un periodo divisa in due gruppi e successivamente a gruppo intero. La necessità di operare in gruppi distinti è sorta all'inizio, quando tra alcuni bambini, in particolare Paolo, Luigi e Michele, scattavano meccanismi di gelosia, a volte anche molto forti, che non permettevano di lavorare. L'esperta ha deciso quindi di attivare questa metodologia, con l'obiettivo di riunire, solo successivamente, il gruppo.

Sensorialità e benessere psicoemotivo: due percorsi per l'integrazione

Roberta Sala, Antonella Sironi, Claudia Rivolta, Giovanna Nadia Teruzzi,
Vilma Arosio e Domenica Oliverio***

La scuola primaria «Giovanni XXIII» di Arcore ha vissuto a partire dagli anni Sessanta l'ondata migratoria, che prosegue tuttora, la quale ha comportato inserimenti, anche da comuni limitrofi, di alunni provenienti da regioni, etnie e culture diverse. Dalla sua nascita, la scuola ha sempre accolto alunni in situazione di disabilità, dai deficit sensoriali alle disabilità multiple, nonché alunni con gravi difficoltà nella sfera della comunicazione e della relazione.

Negli ultimi dieci anni, un gruppo di docenti sensibili alla problematica della diversità ha lavorato per promuovere una cultura sulla disabilità che andasse al di là dei limiti oggettivi della pianificazione di interventi mirati, ma che considerasse il deficit quale punto di partenza, quale sprone per elaborare strategie di integrazione efficaci e significative per tutti gli alunni.

Per poter trovare soluzioni innovative è stata realizzata una mappatura delle varie tipologie di difficoltà (si veda la figura 9.1), allo scopo sia di disporre di un quadro completo della realtà, sia di individuare risposte adeguate ai diversi «bisogni educativi speciali» emergenti.

Conseguentemente si è dato inizio all'attivazione di una rete per l'integrazione, che prevedeva punti nodali di primaria importanza e che si è andata

* Università Cattolica di Piacenza.

** Istituto Comprensivo «Via Monginevro», Arcore (MI).

infittendo e allargando nel tempo, grazie alla crescente consapevolezza che solo una solida trama di relazioni di supporto può essere garanzia di continuità, di condivisione e di sperimentazione verificabile e replicabile. Il lavoro in rete ha consentito inoltre il coinvolgimento delle famiglie degli alunni in situazione di disabilità, attraverso momenti di incontro e proposte operative.

Nel POF dell'Istituto è facilmente rilevabile l'attenzione della scuola a far fronte alla diversità di ciascun individuo, come persona con bisogni particolari.

In questo scenario, trovano giusta collocazione progetti che vengono redatti di anno in anno dai diversi team docenti, allo scopo di dare concretezza all'integrazione di rete. Quest'anno le classi prime sono state protagoniste del percorso «A spasso con i sensi», mentre la classe 5ª B ha vissuto l'esperienza sfociata nel progetto «Star bene insieme», che vengono presentati in questo contributo.

La realizzazione di percorsi che abbiano come fulcro l'attenzione alla diversità e al benessere coinvolge un numero crescente di docenti che, sensibilizzati, si adoperano per applicare nelle loro classi, dopo accurate rielaborazioni, progetti già sperimentati da altri gruppi.

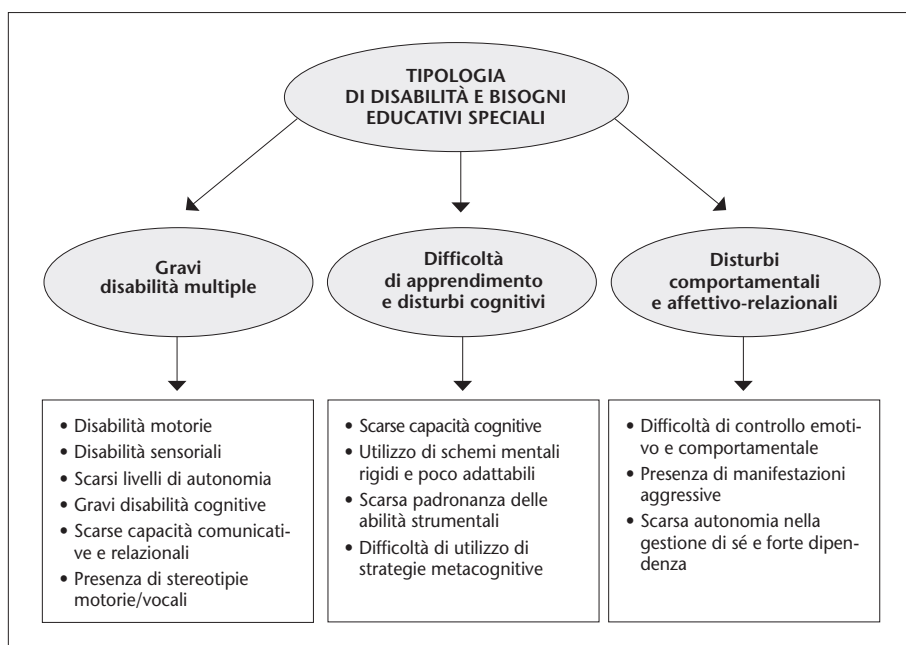


Fig. 9.1 Tipologia di difficoltà riscontrate.

«A spasso con i sensi»*Presentazione delle classi*

Le tre classi prime che hanno partecipato a tale progetto contano complessivamente 72 alunni e appaiono omogenee tra di esse ed eterogenee al loro interno, in quanto in tutte e tre le sezioni sono presenti alunni con bisogni educativi speciali. Tali alunni sono stati osservati fin dal loro ingresso con una particolare attenzione, in quanto erano stati segnalati dalle insegnanti della scuola dell'infanzia nei momenti di passaggio di informazioni tra i due ordini scolastici e dalle prime osservazioni effettuate per l'accertamento dei prerequisiti sociali e strumentali. Le problematiche riscontrate sono risultate equamente distribuite nelle tre sezioni e riguardavano gli ambiti attentivo, psicomotorio e comunicativo-linguistico.

In particolare, gli alunni con le maggiori difficoltà erano:

- un'alunna con certificazione di disabilità, trattenuta per un ulteriore anno alla scuola dell'infanzia, che manifestava un disturbo specifico del linguaggio, marcate dislalie accompagnate da omissioni, elisioni e inversioni fonematiche; tale limite impediva un approccio dialogico facile e immediato, compromettendo anche la relazione verbale con i compagni. Le problematiche legate alla relazione sociale con i pari erano amplificate da una dinamica intrafamiliare che tendeva a mettere in rilievo le difficoltà linguistiche dell'alunna, contribuendo a farle sviluppare e rinforzando un'immagine negativa di sé;
- un alunno che presentava un quadro di instabilità psicomotoria con deficit attentivo di lieve entità. Tale difficoltà attentiva produceva effetti negativi sull'autoregolazione cognitiva e comportamentale, compromettendo i processi di controllo strategico, l'utilizzo funzionale del tempo a disposizione e la gestione del proprio spazio di lavoro;
- un alunno con disturbi nella sfera dell'attenzione e del controllo emotivo-comportamentale, che manifestava una certa difficoltà a rispettare le regole e un'inerzia cognitiva che lo portava ad assumere un atteggiamento rinunciatario nei confronti dell'apprendimento; tendeva a essere passivo e aveva bisogno di continue mediazioni e azioni di contenimento. Era seguito dai servizi sociali;
- un alunno con mutismo selettivo che, in assenza del canale verbale, si trovava nella condizione di doversi avvalere di ulteriori veicoli comunicativi (mimica, gestualità, messaggi scritti) altamente dispendiosi e fonte di distrazione per i compagni. Esercitava un autocontrollo su di sé e manifestava atteggiamenti di «onnipotenza» sulla realtà e sugli altri;

- un alunno straniero di recente immigrazione che si avvaleva principalmente di linguaggi non verbali e che richiedeva continue mediazioni linguistiche.

Le difficoltà evidenziate da alcuni di questi alunni, pur suscitando preoccupazione e richiedendo attenzioni particolari, non avevano compromesso l'area cognitiva e l'apprendimento delle strumentalità di base.

Motivazione della scelta del progetto

Sulla base delle esigenze riscontrate negli alunni, si è ritenuto opportuno elaborare un percorso che garantisse a tutti una risposta educativo-didattica commisurata alle difficoltà rilevate, e in particolare:

- per l'alunna con disturbi del linguaggio, sviluppare competenze di autoistruzione e di autoregolazione verbale;
- per i due alunni con instabilità e limitate capacità attentive, potenziare i processi di codifica selettiva, di memoria procedurale, di adeguamento ai tempi e alle richieste esterne e di pianificazione di sequenze di azione finalizzate;
- per l'alunno con mutismo selettivo, offrire occasioni di ascolto attivo e di utilizzo espressivo dei mediatori della comunicazione non verbale;
- per l'alunno straniero, individuare e proporre aree interculturali comuni, tali da garantire un'universalità di linguaggi, attraverso la condivisione dell'esperienza.

Alla luce della tipologia di difficoltà emerse, il percorso elaborato prendeva le mosse da alcuni presupposti teorici di fondo, ormai considerati di cruciale importanza nella ricerca psicopedagogica attuale.

In particolare, gli studi in ambito cognitivista evidenziano come lo sviluppo delle conoscenze avvenga attraverso due modalità rappresentative distinte ma sicuramente integrabili: gli script e le narrative. Mentre i primi fanno riferimento a copioni socialmente riconosciuti, in quanto si basano su forme schematiche di conoscenza relative a sequenze di azioni prevedibili (ad esempio, rievocare gli eventi che caratterizzano il copione dell'«andare al ristorante»), le seconde riguardano il «genere letterario» all'interno del quale tali sequenze di azione si dipanano, fornendo in tal modo la coloritura affettiva e motivazionale, che conferisce senso e significato alla conoscenza stessa (ad esempio, rievocare le battute e i dialoghi significativi in una cena con amici al ristorante). A tal proposito, Bruner (1992) parla di due forme di pensiero: quello *paradigmatico* o *logico-scientifico*, che si basa su categorie concettuali ben definite e su nessi causali deterministici (ad esempio, «L'acqua portata a un certo grado di ebollizione si trasforma in vapore...»), e quello

appunto *narrativo* (o *sintagmatico*), che si fonda sulla presenza di prototipi, di immagini mentali e di trame a larghe maglie («Mi ricordo di quella volta che ho sentito come una forte vampata di calore sulla mia pelle e ho visto come del fumo... il vapore acqueo mi indicava che l'acqua stava bollendo e che era ora di buttare la pasta»).

Fornire al bambino opportunità educativo-didattiche finalizzate a sviluppare questi due tipi di modalità rappresentative è una condizione importante affinché egli possa imparare a organizzare le informazioni in un sistema concettuale dinamico e articolato, all'interno del quale convergano elementi di ordine logico ma anche e soprattutto a carattere affettivo e motivazionale, legati a una rielaborazione personale e originale della propria esperienza di vita. Più specificamente, apprendere a osservare dettagli e «sfumature», a formulare ipotesi e a interrogare la realtà, a integrare i dati percettivi ed esperienziali in un reticolo multisensoriale e semantico a forte significato affettivo, a compiere inferenze logiche, a simbolizzare quanto elaborato e a comunicarlo attraverso un codice condiviso da tutti, favorisce lo sviluppo di competenze strategiche trasversali che, oltre a risultare specifiche per i contenuti del progetto in questione, rientrano a vario titolo in diversi ambiti curriculari.

Descrizione del progetto

Il progetto «A spasso con i sensi» era finalizzato a sviluppare negli alunni la capacità di integrare, trasferire ed elaborare le stimolazioni sensoriali provenienti dall'esterno in formati rappresentativi diversi. Nello specifico, gli obiettivi possono essere così raggruppati:

- riconoscere e classificare uno stimolo sensoriale nel suo codice e nella sua forma;
- elaborare la sensazione corrispondente attraverso immagini, colori, forme e ritmi;
- trasferire tale sensazione in un altro o altri sensi e riprodurla in espressioni psicomotorie, tattili, sonore e grafiche;
- sviluppare esperienze sinestesiche;
- verbalizzare le relative trasposizioni;
- comunicare le proprie emozioni.

Considerata la complessità dell'operazione di connessione intercodice, si è scelto di partire da semplici sperimentazioni scientifiche relative a un elemento naturale comune, di cui gli alunni possedevano già alcune conoscenze pregresse. A tal proposito, ci è sembrato che l'acqua potesse rispondere ai requisiti richiesti.

12

**«Guardo e apprendo insieme a voi»:
un percorso adattato per lo studio
della letteratura italiana***Caterina Oliveri**

Fabiana è una studentessa di 16 anni con una diagnosi di autismo infantile (turbe relazionali di tipo autistico). Frequenta la classe terza della scuola secondaria di primo grado ed è affiancata dall'insegnante specializzato per 18 ore.

Spesso si estrania dalla realtà: con la mano segue immaginari oggetti volanti, strilla se sente rumori o se qualcuno la chiama, di tanto in tanto sfarfalla, talvolta in modo ossessivo «scrive» e subito dopo accartoccia il foglio, tempera continuamente le matite colorate, non sopporta che l'insegnante le segni l'errore sul quaderno, al punto che lo strappa e lo getta nel cestino. Mostra frequenti sbalzi d'umore che irrompono in brevi attacchi di pianto. Non riesce a rimanere concentrata a lungo sui compiti e si distrae facilmente esprimendo, con gioia o rabbia e in modo non sempre comprensibile, fatti che le sono accaduti. Preferisce lo stampato maiuscolo, ma non sa scrivere in modo autonomo; legge con enorme difficoltà. Fabiana ama però disegnare e ha imparato quest'anno a usare i pennelli.

L'équipe psico-pedagogica ha redatto il PEP mirando al recupero della letto-scrittura e all'uso guidato delle quattro operazioni aritmetiche. Fabiana lavora sempre in classe eseguendo le attività previste dalla sua programmazione;

* Insegnante specializzata, scuola secondaria di 1° grado «C. Guastella», Misilmeri (PA).

osservando i suoi compagni lavorare in classe, in rari momenti di autoconsapevolezza delle sue difficoltà chiede: «Perché non so leggere?».

In presenza di difficoltà tanto estese e consistenti, è facile scoraggiarsi e ripiegare sulla scelta di attività semplici, sganciate dalla programmazione della classe, e materiali per classi inferiori, più accessibili; in questo modo, però, si danneggia l'immagine dello studente con disabilità, agli occhi sia suoi che dei compagni, si propongono situazioni non compatibili con le sue esigenze di crescita e soprattutto lo si sottrae al gruppo dei pari e alla condivisione con loro di esperienze ed emozioni, con le ricadute che questo ha sullo sviluppo di abilità e competenze. Si rinuncia a priori a perseguire obiettivi che non siano minimi, considerando i limiti irrimediabilmente invalicabili.

L'atteggiamento dell'educatore deve però essere un altro: «Si può insegnare qualsiasi argomento a qualsiasi persona a qualsiasi età purché si trovi una forma onesta per farlo», afferma Bruner (1997), e Lucia De Anna (1996) invita i docenti a non dire mai: «Non c'è nulla da fare»; l'educatore deve saper aspettare, osservare e accettare anche le risposte inattese, apprezzando anche i progressi lenti.

Il percorso

Per permettere a Fabiana di seguire un particolare segmento della didattica della classe, lo studio del romanzo *Storia di una capinera* di Giovanni Verga, è stata pensata un'attività di raccordo partendo dai punti di forza della studentessa con disabilità e ricercando forme di sostegno nel contesto di apprendimento.

In particolare, è apparso necessario:

- motivare la studentessa attraverso la gratificazione; nello specifico, la partecipazione dell'alunna al gruppo di ballo formato da alunni provenienti da classi differenti, esperienza che aveva peraltro ricadute positive sull'asse relazionale e comportamentale;
- facilitare l'acquisizione delle conoscenze rendendole più accessibili a livello cognitivo: nel suo caso, le immagini risultavano più esplicative delle parole e avevano il vantaggio di attirare la sua l'attenzione;
- favorire l'espressione delle conoscenze attraverso disegni, immagini e uso dei colori;
- guidare Fabiana nella costruzione di senso: ascoltare, creare e raccontare.

Date le notevoli difficoltà di lettura e scrittura della studentessa, e quindi l'impossibilità per lei di riferire anche in modo semplice su un argomento

letterario, si è scelto di puntare su un canale a lei — come spesso accade nei disturbi autistici — più consono: le immagini.

È stata dunque proposta la visione della versione cinematografica del romanzo, del regista Franco Zeffirelli, all'intera classe. Grazie alla visione del film anche Fabiana avrebbe potuto apprezzare un testo letterario. In aula video, insieme al resto della classe, all'insegnante di italiano e all'insegnante specializzato, l'alunna, opportunamente aiutata, ha seguito il film, nonostante le distrazioni e la stanchezza (ma anche i compagni si distraggono e si stancano!).

Non avendo ancora sviluppato la capacità di scrivere un breve testo in modo autonomo, l'alunna ha eseguito dei disegni esplicativi delle scene salienti.

L'esperienza

Obiettivo: ricostruire oralmente e per iscritto la struttura narrativa di un testo letterario in modo semplice.

Strumenti usati: Clipart, album da disegno, acquerelli, notebook, PowerPoint, scanner, DVD.

1. Dopo una breve nota introduttiva all'opera di Verga da parte dell'insegnante di italiano, Fabiana e il resto della classe si sono recati in aula video per assistere alla visione del film.
2. Fabiana, il giorno seguente, è stata invitata a disegnare le scene più importanti del film sulla base di una scaletta suggerita dall'insegnante specializzato. Per questa attività si è scelto di lavorare nell'aula per il sostegno, dove c'erano meno fattori distraenti e risultava perciò più agevole l'esecuzione della consegna. Grazie alla naturalezza del tratto grafico, di cui la studentessa era dotata, e all'elemento altamente motivante dato dalla possibilità di utilizzare gli acquerelli, una tecnica appresa da poco, il lavoro è proceduto spedito. L'alunna ha eseguito i disegni ascoltando alcuni brani di musica classica, un'esperienza sensoriale per lei molto interessante.
3. In sala computer abbiamo scannerizzato i disegni trasferendoli sul portatile.
4. In classe la studentessa, aiutata dall'insegnante specializzato, ha «importato» i vari disegni nelle slide usando il programma PowerPoint.
5. Fabiana ha scritto la didascalia che accompagnava ciascun disegno sul quaderno e poi copiato il testo al computer, esercitandosi così con l'attività sia di dettatura che di copiatura.
6. Utilizzando i disegni realizzati da Fabiana, si sono costruite, sempre utilizzando PowerPoint, le schede con le domande.
7. La presentazione in PowerPoint è stata utilizzata per il ripasso e per l'interrogazione formale.

Risultati

La scelta di fare leva sul canale visivo ha permesso di proporre attività aderenti alla programmazione della classe e di favorire la partecipazione della studentessa con disabilità al lavoro di gruppo, la condivisione della stessa esperienza didattica e la realizzazione di un prodotto significativo.

Fabiana ha mostrato impegno e coinvolgimento, e ha potuto avere la soddisfazione di vedere apprezzato il proprio lavoro dai compagni e dagli insegnanti. Sul piano strettamente didattico, si è esercitata nella scrittura e nella produzione orale, rispondendo alle domande sul testo e compiacendosi dei suoi disegni. Dati i riscontri positivi, questa modalità di insegnamento e apprendimento è stata applicata anche in altre discipline.

Possibili varianti

Nel proporre un percorso di questo tipo vanno considerate, ovviamente, le capacità grafiche dello studente; qualora fossero scarse, si può scegliere di realizzare il *disegno condiviso*, con l'insegnante specializzato o, meglio, con un compagno, o di utilizzare immagini scaricate da internet (Google, Clipart, ecc.); qualora fossero particolarmente buone, si può valutare la possibilità di realizzare prodotti più elaborati, come ad esempio un fumetto. Nel primo caso l'insegnante reperisce nel web e stampa un'ampia serie di disegni e immagini riconducibili ai personaggi e ai luoghi del testo oggetto di studio, sottoponendoli poi allo studente con l'invito a scegliere quelli che reputa più rappresentativi. Una volta raccolte le immagini, siano esse scaricate da internet o realizzate dallo studente, questi le organizza in sequenza ricostruendo verbalmente le scene salienti.

Infine, risponde a semplici domande tramite schede sulle quali incolla le immagini pertinenti, componendo così lo schema narrativo; nelle pagine successive ne presentiamo alcune a scopo esemplificativo.

SCHEDA 1

Scegli le immagini

Alunno _____ Data _____

Scegli tra i disegni e le immagini proposti quelli che meglio rappresentano i personaggi, i luoghi e gli oggetti presenti nel film visto:

- una suora
- una città
- una carrozza
- un convento
- un giovane con i baffi
- un padre

- un vulcano
- una villa di campagna
- una chiesa
- un matrimonio
- una gita
- una ragazza



SCHEDA 2

Rispondi alle domande

Alunno _____ Data _____

1. Segna con una crocetta il nome della città dove è ambientata la storia
☐ Roma
☐ Catania
2. Osserva le due immagini che ti mostra l'insegnante, scegli quella della città e incollala qui sotto.
3. Cosa scoppia in città? Cosa succede alla popolazione?
☐ Una bomba
☐ Il colera
4. Osserva le due immagini che ti mostra l'insegnante, scegli quella che si riferisce a questo evento e incollala qui sotto.

Materiali interattivi e multimediali per alunni con DSA e BES

*Una didattica per sviluppare un approccio
metacognitivo allo studio*

*Daniele De Stefano**

Per gli alunni DSA/BES è necessario sviluppare una didattica personalizzata e individualizzata, tenendo presente i loro bisogni educativi speciali.

In queste pagine si illustrerà una proposta didattica che sfrutta le potenzialità della LIM e che intende promuovere nell'alunno un migliore metodo di studio; questo obiettivo viene perseguito attraverso il potenziamento di un attivo atteggiamento metacognitivo nello svolgimento dei diversi compiti da parte dello studente, soprattutto per quanto attiene le abilità di controllo.

Il materiale didattico proposto è stato realizzato tenendo presente le principali teorie relative alla semplificazione dei testi e utilizza sia l'interattività che la multimedialità delle «nuove tecnologie». Suoi destinatari erano due alunni con diagnosi di DSA, frequentanti la scuola secondaria di primo grado. Naturalmente ogni alunno è diverso da tutti gli altri, e ogni età e grado scolastico richiede interventi specifici ad hoc; fatta questa doverosa premessa, si può ipotizzare che, con opportuni adattamenti, la metodologia qui presentata possa essere utilizzata per realizzare materiale didattico da proporre anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado.

È mia opinione, inoltre, che tale metodologia sia estendibile a tutta la classe, lavorando eventualmente per gruppi di livello; questa scelta si richiama

* Istituto Comprensivo di Tricesimo – Scuola secondaria di 1° grado di Reana del Rojale (UD).

anche a quanto affermato nelle «Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento»: «Si deve infatti sottolineare che le metodologie didattiche adatte per i bambini con DSA sono valide per ogni bambino, e non viceversa».

Conoscere

La circolare ministeriale del 27 dicembre 2012 ha esteso la legislazione, vigente per gli alunni DSA, a tutti gli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

A questo punto è evidente come, a fronte di una platea così ampia di Bisogni Educativi Speciali e di una legislazione ormai consolidata, il compito principale del docente sia quello di modificare la propria didattica in modo da promuovere il pieno successo formativo di tutti.

I due studenti: Daniel e Gino

Daniel (12 anni e 5 mesi di età) ha una diagnosi classificata F81.3 «disturbi misti delle capacità scolastiche con associato disturbo espressivo della scrittura (disortografia)». Si tratta di una comorbidità tra diversi disturbi specifici con cadute nell'ambito della lettura (dislessia evolutiva), della scrittura (disortografia evolutiva) e del calcolo (a livello subclinico).

Gino (12 anni e 3 mesi di età) ha una duplice diagnosi: F90 «disturbo da deficit di attenzione e iperattività (sottotipo disattentivo)» e F81.3 «disturbi misti delle capacità scolastiche» con cadute soprattutto nell'area della lettura (dislessia evolutiva) e della scrittura (disortografia evolutiva).

Quale didattica adottare con alunni che presentano tali quadri clinici? Che cosa accomuna questi alunni tra di loro? Vi può essere qualche somiglianza tra il loro quadro clinico e le difficoltà di apprendimento che molti altri alunni della scuola patiscono? Qual è il loro vissuto scolastico?

Un valido strumento a disposizione degli insegnanti per monitorare non solo lo stato degli apprendimenti, ma anche gli aspetti emotivo-motivazionali, è la batteria di test AMOS – *Abilità e motivazione allo studio* (Cornoldi, De Beni, Zamperlin e Meneghetti, 2005), che indaga diverse aree: teorie dell'alunno sulla modificabilità dell'intelligenza (incrementale vs statica/entitativa), fiducia nella propria intelligenza, obiettivi di apprendimento (ottenimento di buoni voti e risultati scolastici vs acquisizione di competenze), stili attributivi, conoscenza e uso di strategie di studio, atteggiamento verso la scuola. L'importanza dello stile attributivo e degli aspetti motivazionali è stata esaminata da

diversi studi, che hanno riportato dati sorprendenti: i deficit neuropsicologici discriminano le difficoltà di apprendimento nel 65% dei casi, i punteggi nelle scale di intelligenza nel 55% dei casi, mentre gli aspetti motivazionali nel 96% dei casi (citato da Moè, De Beni e Cornoldi, 2007).

Questi studi mettono in risalto come la quasi totalità dei soggetti con diagnosi di DSA presenti anche un deficit emotivo-motivazionale, nella maggior parte dei casi indotto da una continuata esposizione al fallimento in compiti di apprendimento: tale situazione viene descritta in letteratura con il termine di «impotenza appresa».

Riflettere

Daniel e Gino, come la maggior parte degli alunni BES con età superiore agli 8-9 anni, presentano un quadro di «impotenza appresa», stili attributivi disfunzionali, scarsa conoscenza di strategie di studio e una teoria dell'intelligenza statica con scarsissima fiducia nelle proprie potenzialità.

Probabilmente è proprio da qui che un docente dovrebbe partire, dal permettere a ogni alunno di sperimentare nel proprio vissuto scolastico esperienze di successo in modo da:

- a) poter sentirsi abile;
- b) comprendere come l'intelligenza sia modificabile;
- c) comprendere come nessun compito di studio sia impossibile, soprattutto se affrontato con le corrette strategie e con il dovuto impegno (cambiamento degli stili attributivi).

Naturalmente è necessario affiancare a un intervento sensibile alle problematiche emotivo-motivazionali un approccio didattico che sia fondato dal punto di vista metodologico e che sia in grado di rimuovere le principali difficoltà di studio, causate dallo stato di BES.

Per alunni con diagnosi di disturbo specifico nell'area della letto-scrittura, con associate problematiche concernenti il metodo di studio e/o l'attenzione, il docente dovrebbe approntare, secondo quanto riscontrato nella mia esperienza, del materiale didattico che abbia le seguenti caratteristiche:

- i testi devono essere brevi, poiché gli alunni si stancano e hanno difficoltà a rileggere più volte il medesimo brano;
- i testi devono essere semplificati a livello sia lessicale che sintattico poiché difficoltà nella letto-scrittura impegnano il sistema cognitivo nella decodifica, sottraendo risorse ai processi di comprensione;

- vi deve essere un ampio uso di tabelle riassuntive, schemi, mappe concettuali o mentali, che hanno il vantaggio di organizzare gerarchicamente i contenuti ed esplicitare le relazioni con frecce e connettivi ben evidenti (uso di colori, grassetto, sottolineatura);
- vi deve essere un ampio uso di immagini con brevi commenti per permettere all'alunno di accedere al contenuto tramite un doppio codice (sia linguistico che visivo);
- gli esercizi devono promuovere un approccio metacognitivo allo studio;
- vi deve essere un ampio uso di questionari che possano svolgere la funzione non solo di controllo dell'apprendimento per l'alunno (automonitoraggio) ma anche di organizzatori anticipati del contenuto da studiare, segnalando implicitamente le parti essenziali e più importanti del testo.

Programmare

Il materiale didattico utilizzato nel progetto qui presentato è stato realizzato con un software (Adobe Flash) che utilizza la «programmazione a oggetti» e quindi richiede da parte del docente un minimo di dimestichezza con questo linguaggio.

Gli obiettivi dell'attività sono stati fundamentalmente i seguenti:

- realizzare materiale didattico interattivo e multimediale che potesse venire incontro alle esigenze di alunni DSA-BES;
- superare la sindrome di «impotenza appresa»;
- promuovere l'inclusione e il successo formativo;
- realizzare una didattica adatta a diversi stili cognitivi;
- promuovere nell'alunno un atteggiamento metacognitivo verso lo studio, soprattutto per la capacità di controllo del compito.

Per visionare e scaricare tutto il materiale didattico basterà collegarsi al sito <http://www.materialididattici.org>. Tutti i file didattici sono utilizzabili con ausilio della LIM per la spiegazione in classe del docente e per attività di apprendimento durante la lezione (svolgimento di questionari ed esercizi). Lo stesso materiale viene consegnato agli alunni attraverso pendrive o dropbox e diventa il testo interattivo su cui studiare ed esercitarsi a casa.

I file sono stati realizzati negli anni scolastici 2011-13 e presentano una sostanziale differenza: solamente i file più recenti (a.s. 2012-13) possiedono esercizi esplicitamente ideati per sviluppare negli alunni un metodo di studio maggiormente metacognitivo.

L'attenzione dedicata, nella realizzazione di questo materiale didattico, agli aspetti metacognitivi merita un breve approfondimento.

I modelli metacognitivi maggiormente utilizzati in Italia a livello clinico e riabilitativo sono due: il modello di Brown e colleghi (1981; 1983; 1984), di cui esistono sia test di ingresso/uscita che materiale di intervento didattico, e il modello di Borkowski e Muthukrishna (1996) che ha ispirato diversi lavori del gruppo MT di Padova.

Per Brown e colleghi gli aspetti metacognitivi correlati con la comprensione di un testo si possono suddividere in: *consapevolezza metacognitiva* e *controllo metacognitivo*. Con «consapevolezza metacognitiva» s'intendono, per l'autrice, le conoscenze relative:

- al *testo* (Perché un brano è più difficile di altri? Quali sono le caratteristiche che rendono difficile la sua comprensione?);
- al *compito* (Per quale scopo si legge: studio, divertimento, ricerca veloce di un termine, consultazione?);
- al *soggetto* (motivazione, stili cognitivi, ecc.);
- alle *strategie* (tipi diversi di strategie da utilizzare per la comprensione e lo studio).

Con «controllo metacognitivo» s'intende principalmente il monitoraggio della propria attività e la valutazione dell'adeguatezza della strategia utilizzata.

Per Borkowski e Muthukrishna (1996), infine, alla canonica bipartizione (ormai acquisita) tra elementi relativi alle conoscenze ed elementi relativi al controllo metacognitivo, si aggiungono le variabili personali, che riguardano gli aspetti motivazionali, gli stili attributivi, l'autostima, i quali interagiscono tra di loro e collaborano nel processo di comprensione.

Un dato ormai molto solido in letteratura è l'idea che le abilità di comprensione e quelle metacognitive siano altamente correlate e che quindi al miglioramento dell'una corrisponda un miglioramento dell'altra (Cacciò, De Beni e Pazzaglia, 1996); sembra quindi possibile affermare che una didattica metacognitiva abbia un'influenza diretta sulle abilità di comprensione e di studio.

Secondo i dati a disposizione l'area della metacomprendimento riguardante il «controllo del testo» è discriminante e riveste maggiore importanza rispetto alle altre, poiché possiede maggior valore predittivo rispetto alle prestazioni dell'alunno in compiti di comprensione; tale area, inoltre, se sottoposta a un corretto trattamento, dà i maggiori risultati in un'ottica riabilitativa (De Beni e Pazzaglia, 1991; 1995; De Beni e Zamperlin, 1993).

SCHEDA 1

Esercizio per favorire un approccio metacognitivo allo studio: il testo base si nasconde dall'alto con discesa della tendina

Filippo II... a memoria

Nascondi con i pulsanti e ripeti a memoria

LIVELLO DIFFICOLTÀ 0



- | | |
|--|---|
| 1556 | Carlo V abdica e divide il suo enorme impero. Al figlio Filippo II vanno la <i>Spagna, l'Italia del sud e quella del nord, la Borgogna e i Paesi Bassi</i> . Al fratello di Carlo V, che si chiamava Ferdinando, va il Sacro Romano Impero. |
| 1561
Escorial | È la reggia fatta costruire da Filippo II a 50 km da Madrid, dedicata a San Lorenzo, morto bruciato su una graticola. Nel mezzo sorge un'enorme basilica, dove sono sepolti Carlo V e lo stesso Filippo II. |
| 1571
Lepanto
(isola della
Grecia) | Grande vittoria di Filippo II, alleato con Venezia, contro i Turchi. I turchi assalivano le navi spagnole e veneziane nel Mediterraneo, rendendo insicuro il commercio. Le basi dei Turchi erano in Barberia (Africa del nord). |
| 1580 | Conquista del Portogallo, grazie alla madre che era portoghese. L'impero di Filippo II guadagna terre anche in Sudamerica (attuale Brasile). |
| 1581
Paesi Bassi | Rivolta dei Paesi Bassi. Volevano autonomia ed erano calvinisti, per cui non sopportavano l'Inquisizione spagnola imposta da Filippo II. Il Belgio cattolico appoggiò Filippo II, mentre le Province Unite del nord si separarono (Olanda). |
| 1588
Invincible
Armada | Spedizione contro l'Inghilterra perché: gli inglesi avevano aiutato i Paesi Bassi nella loro rivolta; gli inglesi erano protestanti; i corsari inglesi assalivano le navi spagnole. La spedizione fu un terribile fallimento. |
| 1598 | Morte di Filippo II. |

SCHEDA 2

Questionario per il controllo del proprio apprendimento e per la verifica a scuola

Alunno/a _____ Classe _____

		Punti
1	Come si chiamava il figlio di Carlo V e come si chiamava il fratello?	1
2	Spiega il significato del termine «abdicare».	1
3	In che anno Carlo V abdica?	1
4	Quali Stati Carlo V lascia a suo figlio?	2
5	Quali Stati Carlo V lascia a suo fratello?	1
6	Data di fondazione dell'Escorial.	1
7	Significato del nome «Escorial».	2
8	Sepulture presenti nell'Escorial.	1
9	Distanza dell'Escorial dalla capitale e qual era la capitale.	1
10	A cosa serviva l'Escorial, cos'era?	2
11	Come governava l'Imperatore?	1
12	Perché l'Escorial aveva una pianta, uno sviluppo delle sue strade interne, a forma di graticola?	1
		Totale 15

Il questionario può essere fornito agli alunni prima della spiegazione (funzione di organizzatore anticipato) o a conclusione della lezione (funzione di self-testing).