



EDUCRAZIA

RIVISTA di RIFLESSIONI
PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

La scuola inclusiva ai tempi del Covid.

The inclusive school in the time of covid

Volume 1

Numero 1

Anno II Gennaio/Giugno 2021

ISSN 2705-0351(online)

www.educrazia.com

info@educrazia.com





DIRETTORE / EDITOR IN CHIEF

Paolina MULE' – *Università degli Studi di Catania*

CONDIRETTORE / CO-EDITOR

Giuseppe SPADAFORA – *Università della Calabria*
Claudio DE LUCA – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE / INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Larry A. HICKMAN (*Southern Illinois University – Carbondale*)

Leonard J. WAKS (*Hangzhou Normal University At Hangzhou Normal University And Temple University*)

Guillermo Nelson GUZMÁN ROBLEDO (*Uaz Universidad Autónoma De Zacatecas*)

Ely KRAMER (*Southern Illinois University - Carbondale*)

Randall AUXIER (*Southern Illinois University - Carbondale*)

Cristina DE LA ROSA CUBO (*Universidad de Valladolid*)

Mari Carmen VERNÁNDEZ TIJERO (*Universidad de Valladolid*)

Irina Vladimirovna DERGACHEVA (*Moscow State Art and Cultural University*)

Mahmudova SVETLANA (*Moscow State University Of Psychology And Education*)

Luigi BERLINGUER - Francesco BRUNO - Mario CASTOLDI - Gaetano DOMENICI - Piergiuseppe ELLERANNI - Antonio MARZANO - Giovanni MORETTI - Piero LUCISANO - Achille NOTTI - Domenico TAFURI - Rosanna TAMMARO - Fiorino TESSARO - Antonio ARGENTINO - Simonetta COSTANZO - Alessio ANNINO - Marika CALENDIA - Alessio FABIANO - Daniela GULISANO

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER

Alessio FABIANO – *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT

Marika CALENDIA - Daniela GULISANO - Mauro Fortunato MAGNELLI - Feliciano MOSTARDI - Corrado MUSCARÀ - Valentina PERCIAVALLE - Maria SAMMARRO - Antonella TIANO

EduCrazia

Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche

Periodico scientifico edito dall'Associazione Education&Training

AeT ASSOCIAZIONE
EDUCATION
& TRAINING
Formazione e Cittadinanza Digitale

(Piazza Impastato, 3 - 87100 Cosenza)

C.F. 98110590787 - Reg. Tribunale di Cosenza N. 2276 del 11/09/2018

Direttore Responsabile: Luigi Cristaldi

www.educrazia.com - info@educrazia.com

ISSN 2705-0351 (online)

Sommario

Introduzione

La scuola inclusiva tra problemi e prospettive/ *Introduction The inclusive school between problems and perspectives (P. Mulè) pag. 4*

Norme adattate: Un'analisi deweyana dell'istruzione dopo la pandemia del 2020-2021/

Adapted standards: A Deweyan analysis of education after the 2020-2021 pandemic
(Randall E. Auxier) **pag. 8**

Innovazione didattica del docente inclusivo tra simulazione e role playing per “tutti e per ciascuno”/
Educational innovation of the inclusive teacher between simulation and role playing for “each and every one” (D. Gulisano) pag. 25

Alcune metodologie didattiche per promuovere l'inclusione scolastica. Quale rapporto tra docenti contitolari e personale ASACOM nei casi di sordità/ *Some teaching methods to promote school inclusion. What relationship between counting teachers and ASACOM staff in cases of deafness (V. Perciavalle) pag. 31*

Disabilità, scuola e famiglia. riflessioni e proposte pedagogiche/ *Disability, school and family. reflections and pedagogical proposals (C. Muscarà) pag. 38*

Didattica inclusiva e DAD: punti di forza e criticità. Un'indagine esplorativa nella provincia di Catania ai tempi del Covid-19 /*Inclusive education and DAD: strengths and weaknesses. An exploratory survey in the province of Catania at the time of Covid-19 (K. Perdichizzi) pag. 47*

Inclusione scolastica, nuove tecnologie e didattica a distanza/ *Educational inclusion, new technologies and distance learning (A. Raciti) pag. 55*

Modello pedagogico normativo della scuola italiana: dall'emarginazione all'inclusione degli alunni con disabilità certificata e costruzione di alleanze educative per una significativa “attenzione alla relazione” con le famiglie e il territorio, per la condivisione di un progetto di vita/ *Normative pedagogical model for the italian school: from marginalization to inclusion in students with certified disabilities and construction of educational alliances for an “effective attention to the relationship” with families and the territory, for sharing a life project (P. Garraffo) pag 63*

Il modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF/ *The bio-psycho-social model underlying the ICF (T. Baglio e C. Spatola) pag. 75*

La sfida della docenza universitaria ai tempi del CoVid-19: strategie e strumenti didattici innovativi/
The Challenge of University Teaching in COVID-19 Pandemic: Innovative Teaching Strategies and Tools (C.de la Rosa Cubo e A. Isabel Martín Ferreira) pag. 79

Consecuencias sociales y psicológicas del paso de una educación superior presencial a no presencial en el marco del covid-19: influencia de los rasgos de la personalidad del alumnado universitario/
Social and psychological consequences of the transition from face-to-face to non-face-to-face higher education in the framework of covid-19: influence of the personality traits of university students (J. Callejo Maudes, Mari C. Fernández Tijero, P. Coca Jiménez, J. Ortego Osa) pag. 85

Flipped classroom e gamification: due strategie didattiche per la DaD ai tempi del CoVid-19/13
Flipped Classroom and Gamification: Two Teaching Strategies for E-learning in COVID-19 Pandemic (JVictoria Recio Muñoz Universidad de Valladolid) pag. 96

Introduzione

La scuola inclusiva tra problemi e prospettive

Introduction

The inclusive school between problems and perspectives

di **Paolina Mulè**¹

La scuola inclusiva si genera attraverso un'adeguata formazione dell'insegnante inclusivo. Ne consegue, la centralità della formazione dell'insegnante inclusivo che deve lavorare in team con l'insegnante specializzato per una scuola più equa, inclusiva e giusta, evidenziando un profilo culturale e professionale di nuovo insegnante che debba essere proposto nei futuri corsi di laurea ma anche nei Corsi di formazione in servizio dei futuri insegnanti di qualsiasi ordine e grado di scuola, in quanto oggi l'insegnante, rispetto al passato, deve esprimere specifiche competenze organizzative che possano collegarlo meglio con il lavoro del dirigente scolastico (Cfr. Mulè, De Luca, Notti, 2019) e, anche, con il grande tema ancora da esplorare compiutamente della "educazione alla genitorialità" (Pati, 2019). Il profilo dell'insegnante inclusivo rappresenta, quindi, un "centro di annodamento" di diversi interessi e prospettive culturali e politiche. Egli deve essere ora più che mai un professionista delle scienze dell'educazione, delle didattiche e delle metodologie e, soprattutto, un progettista della formazione unica e irripetibile di ogni studente e, soprattutto, deve esprimere specifiche competenze empatiche e di autoriflessione sulla propria professionalità e personalità (Cfr. Schon, 1999). Tale profilo culturale e professionale dell'insegnante inclusivo deve essere adattato al target di riferimento in base all'ordine e grado di scuola: Infanzia, Primaria, Secondaria di I e di II grado, superando una visione individualista verso una comunitaria e cooperativa.

Da questa disamina e da questo numero della rivista emerge la necessità di un percorso formativo che integri, conoscenza, progettualità sul campo, la riflessione su di essa e l'analisi di pratiche. Ciò implica quindi un'attenta riflessione sulle basi disciplinari, sui contenuti specifici, sull'atteggiamento scientifico dell'insegnante, sulle azioni metodologico-didattiche, sulle modalità di valutazione per un'adeguata formazione iniziale ed in servizio degli insegnanti inclusivi dei diversi ambiti disciplinari, soprattutto ai tempi del Covid- 19 e post Covid- 19.

Essenziale è, quindi, ridefinire il rapporto di comunicazione inteso come interazione, relazione e affettività: il rapporto insegnamento/apprendimento deve diventare un dialogo educativo, in cui il docente e gli alunni interagiscono al fine di realizzare un progetto comunicativo comune. In questa prospettiva, un ruolo centrale dovrà avere il Dirigente scolastico che dovrà addivenire il garante del processo d'inclusione a scuola e nelle classi attraverso un nuovo patto formativo nella scuola dell'autonomia tra insegnante inclusivo e specializzato attraverso la costruzione di spazi di incontro, di confronto. Il dirigente scolastico oggi deve essere il mediatore tra la *governance* e la didattica, tra l'organizzazione gestionale della scuola e le varie istanze del mondo esterno. Questa mediazione, organizzativa e progettuale al tempo stesso è legata all'equilibrio tra *governance* e didattica. La didattica intesa come gestione della contitolarità e collegialità degli insegnanti che devono progettare la formazione di tutti e di ciascuno in prospettiva bio-psicosociale, per il benessere esistenziale e migliorare la qualità della loro vita. In questa prospettiva l'insegnante con orientamento scientifico può definire nell'ambito delle trasformazioni del modello di scuola, un nuovo equilibrio epistemologico e culturale tra *governance*, didattica e, quindi, può determinare un concreto ripensamento della scuola dell'autonomia. L'insegnante inclusivo può diventare in futuro un "centro di annodamento" delle questioni più significative della scuola dell'autonomia e contribuire alla progettazione di una scuola

1) Prof. Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Catania e Direttore del Corso di specializzazione per le attività di sostegno Cicli IV, V, VI.

che possa diventare un “laboratorio di democrazia” per il nuovo paradigma formativo che si potrebbe delineare come una preziosa opportunità per una scuola più giusta ed equa.

In questa prospettiva, si colloca il contributo di Daniela Gulisano, la quale puntualizza che «Il paradigma dell’attuale complessità formativa e sociale è caratterizzato dalla certezza che sia oggi più che mai necessaria un’alta preparazione professionale per tutti i docenti “inclusivi” di qualsiasi ordine e grado. In questa nuova prospettiva, con la “speciale normalità” come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all’epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze e i bisogni individuali *di tutti e di ciascuno*. A tal fine, in questo contributo l’Autrice analizza alcune prospettive fondamentali che costituiscono la *formazione e l’azione didattica del docente in prospettiva inclusiva*» [Infra, p.].

Secondo Valentina Perciavalle, «per realizzare il processo inclusivo a scuola è essenziale progettare un’azione didattica che si adatti ad ogni specifica necessità degli alunni. Con la legge n.104/92 vengono disciplinate le figure indicate a supportare nel contesto scolastico, gli alunni con disabilità, il docente di sostegno e l’assistente alla comunicazione. Il docente di sostegno è infatti chiamato ad attuare le migliori strategie didattiche e comunicative in sinergia con gli insegnanti curricolari, poiché una scuola veramente inclusiva non può e non deve demandare al docente di sostegno l’esclusiva gestione dell’alunno con disabilità. L’assistente all’autonomia e alla comunicazione non fa parte del corpo docente e viene assegnato all’allievo disabile mediante servizi esterni a cura degli Enti territoriali. L’assistente non svolge attività didattica, bensì fornisce attività di assistenza diretta finalizzata ad un’adeguata integrazione e partecipazione dell’alunno disabile nel contesto scolastico. Sebbene la normativa preveda una figura specializzata, con sordità o udente, che possa facilitare e favorire le interazioni tra l’allievo con disabilità uditiva, il corpo docente e il gruppo classe e l’accesso ai contenuti, tutto ciò rimane di fatto un’utopia legislativa poiché, dal 1992 ad oggi, l’inquadramento professionale è a carico degli enti locali, verificandosi in tal modo una reale difficoltà del territorio a rispondere adeguatamente alle sempre più crescenti richieste da parte delle famiglie. Gli enti territoriali dunque si sono avvalsi, per ottemperare alle richieste dei genitori, in numerosi casi, del supporto di cooperative sociali ed associazioni, con competenze in merito all’integrazione scolastica degli alunni sordi. In riferimento alla sordità, gli aspetti particolarmente critici attengono alla formazione dei docenti, al numero esiguo di insegnanti specializzati ed assistenti alla comunicazione. Il setting e le strategie apprenditive andrebbero progettati con il fine precipuo di abbattere le barriere comunicative. Gli assistenti all’autonomia e alla comunicazione si rivelano, a tal fine, una risorsa preziosa per guidare le scelte didattiche del corpo docente verso strategie che valorizzino l’apprendimento visivo e la costante presenza dello studente con disabilità uditiva in classe» [Infra, p.].

Ma l’inclusione per realizzarsi non può tenere conto solo della partecipazione attiva e cooperativa tra tutti i professionisti interni alla scuola, ma ha bisogno della famiglia, come chiarisce nel suo contributo Corrado Muscarà «La riorganizzazione dei gruppi di lavoro per l’inclusione, (GLO) previsti dalle recenti disposizioni ministeriali scolastiche, ha decisamente spinto la scuola a riflettere su come organizzare la collaborazione sistematica con la famiglia, oltreché con le altre figure di sistema. Il nuovo restyling scolastico se da un lato sembra soddisfare esigenze da più tempo avanzate, dall’altro fa però ipotizzare il sorgere di alcune problematiche che possano riguardare dinamiche comunicazionali e relazionali tra i vari attori coinvolti nei processi di inclusione. La famiglia potrebbe risultare disorientata, inadeguata all’interno dei gruppi di lavoro, soprattutto a causa di discrepanze di tipo formativo. In queste circostanze la scuola dovrebbe sostenere tale agenzia educativa, anche attraverso la creazione di servizi pedagogici pensati ad hoc, come per esempio la creazione di sportelli di ascolto e di mediazione, in grado di fornire alla famiglia dispositivi pedagogici utili per costruire e/o ri-costruire, insieme ai docenti e le altre figure di sistema, progetti educativi e formativi finalizzati alla qualità dei processi di inclusione» [Infra, p.].

In questo senso, la didattica inclusiva e DAD ha generato punti di forza e criticità, che vengono presentati da Katia Perdichizzi in un'indagine esplorativa nella provincia di Catania ai tempi del Covid-19, precisando che «a seguito della pandemia da Covid-19, la didattica a distanza è diventato uno strumento imprescindibile per portare a termine i processi di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche di ogni genere e grado. La sua applicazione ha comportato però alcune inevitabili criticità per quanto concerne l'inclusività di tutti gli studenti nei confronti dei processi di apprendimento, in particolare quelli disabili. È stato necessario, per questo, da parte dei docenti, rivedere strategie, metodologie e prassi educative pur di garantire i principi basilari della didattica inclusiva. La presente indagine si propone di analizzare quanto ha inciso la didattica a distanza nella prassi educativa dei docenti, in rapporto all'inclusività dei discenti disabili, nel periodo del Covid-19 di inizio 2020» [Infra, p.].

Un altro aspetto interessante in questa indagine è stato il ruolo delle nuove tecnologie come strumenti centrali nella didattica che favoriscono i processi d'apprendimento ma anche d'inclusione in classe degli studenti e delle studentesse con disabilità certificata, come specifica nel suo contributo Andrea Raciti, il quale sostiene che «Le nuove tecnologie possono rappresentare delle straordinarie opportunità in grado di favorire l'inclusione scolastica e garantire il diritto all'istruzione agli studenti con bisogni educativi speciali, con particolare riferimento agli alunni con disabilità certificata, sia durante le attività scolastiche in presenza che nell'ambito della didattica a distanza. In questo contesto, riveste un ruolo fondamentale la formazione dei docenti per l'acquisizione di quelle competenze tecnologiche e metodologiche indispensabili per promuovere nelle scuole lo sviluppo di una cultura digitale inclusiva».

Segue il contributo di Patrizia Garraffo che partendo dalle normative di riferimento attuali in materia d'inclusione specifica l'importanza della «costruzione di una solida e sinergica alleanza pedagogica tra scuola, famiglia e territorio, possibile grazie ad un lungo e imponente iter pedagogico normativo della scuola italiana che ha portato alla realizzazione di una progettazione comune e concordata che viene definita inclusiva, partendo dall'integrazione fino ad arrivare ad una reale inclusione degli alunni, in un contesto partecipativo e collaborativo, nell'ottica del Progetto di vita; la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti definendo una documentazione specifica per le certificazioni e per la progettazione e organizzazione scolastica secondo il modello ICF per l'inclusione; la valorizzazione, la condivisione dei bisogni espressi dalla famiglia attraverso l'ascolto, la partecipazione e l'agire insieme alla scuola per diventare potenziali agenti di reali cambiamenti culturali, metodologici, didattici, organizzativi e strutturali» [Infra, p.].

Lungo questa direzione, si colloca il contributo di Tania Baglio e Chiara Spatola, le quali sottolineano che la scuola inclusiva può realizzarsi solo se si tiene conto della prospettiva bio-psico-sociale che è ben precisata nell'ICF. Quest'ultimo «fornisce una cornice trans-culturale, bio-psico-sociale per la definizione e la misurazione della disabilità. Descrive sia gli aspetti positivi che quelli negativi del funzionamento, integrando la prospettiva individuale con quella sociale. L'ICF include codici per classificare la disabilità, il funzionamento, e la partecipazione. Esso inoltre riconosce il ruolo dei fattori ambientali che interagiscono con le condizioni di salute nell'influenzare la disabilità. Nel 2007, per descrivere in maniera più specifica la salute e la disabilità nelle prime due decadi di vita, è stato proposto un adattamento dell'ICF per bambini e adolescenti. Esso fornisce una descrizione complessiva, multi-prospettica della persona in via di sviluppo, in termini di funzioni corporee, e strutture corporee, attività, partecipazione nelle interazioni sociali e fattori contestuali. Utilizzando un linguaggio standard, l'ICF-CY facilita la comunicazione tra operatori differenti, come professionisti della salute, insegnanti, ricercatori, politici, genitori, e persone con disabilità» [Infra, p.]

In linea con quanto detto, si precisa che la scuola inclusiva ai tempi del Covid genera una riflessione anche a livello universitario, soprattutto, come precisato prima, deve riconsiderarsi e pensarsi un profilo di insegnante inclusivo che opera all'interno di istituzioni di istruzione e formazione

in grado di determinare il cambiamento. Ciò si sviluppa se l'università riconsideri l'applicazione di metodologie didattiche tradizionali integrate con quelle attive e cooperative nei vari ambiti disciplinari. Ecco che le colleghe dell'Università di Valladolid, Cristina de la Rosa Cubo e Ana Isabel Martín Ferreira, offrono con il loro contributo «una riflessione critica sui mutamenti nelle strategie didattiche applicate alla disciplina Tradición Literaria Clásica («Tradizione Letteraria Classica») del *Curso de Laurea quadriennale in Lingue Moderne* e loro Letterature dell'Università di Valladolid, durante i mesi di lockdown, dovuto alla pandemia provocata dal Covid-19. La peculiarità della materia è quella di essere impartita da più docenti di ambiti diversi del Dipartimento di Studi Classici, [di cui sono membri], per cui molto l'interdisciplinarietà ha rappresentato una difficoltà supplementare nella fase di pianificazione e gestione delle strategie e delle risorse didattiche» [Infra, p.].

Mentre, i colleghi dell'Università di Valladolid, Javier Callejo Maudes, Mari Carmen Fernández Tijero, Pablo Coca Jiménez e Jesús Ortego Osa, hanno focalizzato l'attenzione «sulle conseguenze sociali e psicologiche del cambiamento improvviso della metodologia educativa, dopo la sospensione delle lezioni in presenza a causa della pandemia di COVID-19 negli studenti universitari, in particolare, nei futuri docenti di *Educazione Primaria della Facoltà di Formazione dell'Università di Valladolid* (Campus di Palencia)» [Infra, p.]. Attraverso uno «studio multidisciplinare basato su una metodologia di ricerca mista sequenziale esplicativa ha rivelato nella prima fase descrittiva quantitativa una possibile relazione tra alcuni tratti della personalità (Locus of Control Interno vs. Esterno, Ottimismo vs. Pessimismo, ecc.), come fattori modulanti dell'impatto psicosociale e la percezione che hanno avuto sulla metodologia applicata durante la non frequenza e sui cambiamenti socio-educativi che si verificheranno in futuro. Il successivo studio qualitativo si è concentrato sulla spiegazione e sulla convalida di questa ipotesi» [Infra, p.].

Bibliografia

- D'Alonzo L. (2017). **La differenziazione didattica per l'inclusione**. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). **Pedagogia speciale per l'inclusione**. Brescia: Scholè
- Mulè P. (2016), a cura di. **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**. Lecce, Pensa; Multimedia
- Mulè P., De Luca C., (Eds.). (2021). **Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19**. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mulè P., De Luca C., Notti A. (2019). **L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale**. Roma: Armando.
- Pati L. (2019). **Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa**. Brescia: Scholè.
- Perrenoud P. (1999). **Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences**. *Education Permanente*, 140 (3), 123-144.
- Perrenoud Ph. (2016). **Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?** Roma: Anicia.
- Schon D.A. (1999). **Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale**. Bari: Dedalo.
- Spadafora G., **Ripensare la didattica per una università inclusiva di alta qualità. Alcune ipotesi**, in *NSR*, 10 giugno 2020

Norme adattate: Un'analisi deweyana dell'istruzione dopo la pandemia del 2020-2021

Adapted standards: A Deweyan analysis of education after the 2020-2021 pandemic

di Randall E. Auxier²

Abstract

Molte sono le preoccupazioni sul tipo di danno che la pandemia ha fatto e farà ancora ai nostri sistemi educativi. L'Autore sostiene che la pandemia ha generato un danno, sia considerandolo a breve termine, sia tenendo conto delle nostre vecchie abitudini legate alla pratica educativa che sono state gravemente sconvolte. Molte persone sono decedute, tra cui insegnanti e studenti, a causa di questo virus crudele. E abbiamo perso tempo e risorse. Gli studenti hanno perso esperienze sociali cruciali che sono importanti fasi di passaggio. Sono entrati al college senza poter socializzare, adattarsi e orientarsi, privati di importanti transizioni e ciò è avvenuto anche per gli scolari passati dalla scuola primaria alla media e dalla scuola media alla scuola superiore. Non c'è dubbio che l'attività educativa abbia risentito della nostra mancanza di preparazione a svolgerla a distanza e in tali condizioni. Ma, e questo può sorprendere molti, l'Autore è fiducioso che i nostri sentimenti di preoccupazione per il futuro riguardano principalmente il cambiamento delle nostre vecchie abitudini intorno all'attività educativa che non possono più essere considerate fisse. In effetti, ciò che sta accadendo nell'istruzione (soprattutto da un punto di vista deweyano) è nel complesso un cambiamento desiderabile, un cambiamento generale che non avremmo mai potuto attuare senza la pandemia.

Abstract

There are many concerns about the kind of damage the pandemic has done and will still do to our education systems. Autore argues that the pandemic has caused damage, both considering it in the short term, and taking into account our old habits related to educational practice that have been seriously disrupted. Many people have died, including teachers and students, from this cruel virus. And we wasted time and resources. Students have missed crucial social experiences which are important stages of transition. They entered college without being able to socialize, adapt and orient themselves, deprived of important transitions and this also happened for schoolchildren who passed from primary to middle school and from middle school to high school. There is no doubt that the educational activity has suffered from our lack of preparation to carry it out at a distance and in such conditions. But, and this may surprise many, the author is confident that our feelings of concern for the future mainly concern the change of our old habits around educational activity that can no longer be considered fixed. Indeed, what is happening in education (especially from a Dewey point of view) is overall a desirable change, a general change that we could never have made without the pandemic.

Parole chiave: Norme, comportamenti, istruzione deweyana, Covid-19, Scuola

Keywords: Norms, Behaviors, Deweyana Education, Covid-19, School

1. Introduzione: Un costante risvolto positivo

Molte sono le preoccupazioni sul tipo di danno che la pandemia ha fatto e farà ancora ai nostri sistemi educativi. Credo ci sia stato effettivamente un danno sia considerandolo a breve termine sia tenendo

2) Docente presso la Southern Illinois University, Carbondale.

conto delle nostre vecchie abitudini legate alla pratica educativa che sono state gravemente sconvolte. Abbiamo perso molte persone, tra cui insegnanti e studenti, a causa di questo virus crudele. E abbiamo perso tempo e risorse. Gli studenti hanno perso esperienze sociali cruciali che sono importanti fasi di passaggio. Sono entrati al college senza poter socializzare, adattarsi e orientarsi, privati di importanti transizioni e ciò è avvenuto anche per gli scolari passati dalla scuola primaria alla media e dalla scuola media alla scuola superiore.

Non c'è dubbio che l'attività educativa abbia risentito della nostra mancanza di preparazione a svolgerla a distanza e in tali condizioni. Ma, e questo può sorprendere molti, sono fiducioso che i nostri sentimenti di preoccupazione per il futuro riguardo il cambiamento delle nostre vecchie abitudini intorno all'attività educativa non siano del tutto fissate. In effetti, ciò che sta accadendo nell'istruzione (soprattutto da un punto di vista deweyano) è nel complesso un cambiamento desiderabile, un cambiamento generale che non avremmo mai potuto attuare senza la pandemia. Se questo è il lato positivo dell'oscurità, la nuvola, allora lasciamo che sia così, ma la nuvola passerà perché il virus diventa endemico piuttosto che epidemico (un processo che molti esperti dicono sia ben avviato), e quando la politica ridicola, mente, e il cattivo comportamento diffuso è diventato un ricordo, quel lato positivo rimarrà – se siamo abbastanza intelligenti da cogliere questo momento e farne ciò che dovremmo: adeguare alle nostre norme.

La situazione stabile

In quanto segue, metto da parte la grande tragedia delle vite perdute e della distruzione economica associata a questo periodo non perché non la ritenga importante, ma perché tutti comprendiamo già la tragedia, in generale, e non ho nulla da aggiungere. In questo articolo mi concentrerò su due idee, quella di adeguamento e quella di norme, e utilizzando un'analisi deweyana della situazione problematica, riformulo il problema e suggerisco alcune soluzioni. Concluderò con le "sorprese" già "adattate" (per usare la parola di Dewey) relative all'istruzione, a causa della pandemia. Questi adattamenti sono utili per ragioni che spiegherò, e dovrebbero essere mantenuti, curati ed estesi, temporalmente, nella loro portata su tutte le culture del mondo. Dovrebbero aprire la strada a nuove norme.

Poiché il termine 'adattamento' è centrare nella mia argomentazione, dovremmo vedere come lo intende Dewey:

La struttura e il corso del comportamento di vita ha un modello definito, spaziale e temporale. Questo modello prefigura decisamente il modello generale di indagine. Perché l'indagine nasce da uno stato precedente di adattamento stabilito, che, a causa del disturbo, è indeterminato o problematico (in corrispondenza alla prima fase dell'attività rigida), per poi passare all'indagine propriamente detta (corrispondente alle attività di ricerca ed esplorazione di un organismo); quando la ricerca ha successo, la credenza o l'ossessione è la controparte, a questo livello, della reintegrazione a livello organico. L'adattamento stabilito è quello che abbiamo avuto nei nostri sistemi educativi, nei paesi sviluppati, fondamentalmente dalla Seconda Guerra Mondiale. L'impegno di diffondere l'istruzione nei paesi in via di sviluppo si è concentrato nell'ottenere in modo stringato ciò che il mondo sviluppato già possedeva. Le norme educative in cui ci siamo 'sistemati' durante questo periodo sono state pesantemente influenzate da Dewey, ma ci siamo orientati solo in parte verso il tipo di sistema educativo che egli riteneva necessario per creare la democrazia come stile di vita.

La situazione consolidata (negli Stati Uniti, e alla lunga in altri paesi sviluppati), iniziò ad intorpidirsi negli anni '60 in molti luoghi, specialmente negli Stati Uniti, quando le idee e le speranze progressiste per i bambini nati col boom delle nascite del dopoguerra furono messe a dura prova dei timori della Guerra Fredda e del potere politico sempre più centralizzato. Il sistema educativo iniziò a fallire. L'idea del 'bene pubblico', e che l'educazione era una parte centrale di quell'idea, era stata condivisa dalla generazione che ha guidato gli sforzi nella seconda guerra mondiale, la generazione di Dewey, ed è stata ereditata da quei giovani che hanno combattuto. Ma i loro figli, i Baby Boom, che hanno beneficiato di questa idea di bene pubblico, non sono riusciti ad interiorizzarla. Divennero egoisti,

privilegiati, ignorarono le loro comunità e non volevano pagare le tasse.

C'era una volontà politica insufficiente, da questa generazione, per mantenere e aggiornare il sistema educativo (insieme alle infrastrutture, ai trasporti di massa e a una serie di altri beni pubblici, come biblioteche, parchi pubblici, pianificazione intelligente della città, e l'elenco prosegue). Anziché costruire case nei sobborghi, costruirono portafogli di investimento, eleggendo chiunque avesse ridotto le tasse. Vorrei parlare solo degli Stati Uniti, ma in realtà questo è il programma neo-liberalista che si è diffuso in tutto il mondo sviluppato, da Blair a Berlusconi, da Bush a Macron, imponendo, paese per paese, questo fondamentalismo del libero mercato (come Cornel West lo chiama) su ogni economia. La privatizzazione di tutto, compresa l'istruzione, era all'ordine del giorno.

Questo incubo neo-liberalista, quindi, è stato lo sfondo per un 'aggiustamento stabilito' che è diventato obsoleto e non funzionale. C'era un problema con l'istruzione, senza dubbio, ma non era un problema condiviso. I ricchi e i potenti avevano ciò che volevano e non avevano intenzione di condividere i benefici della loro ricchezza con nessun altro. Hanno preferito mettere i loro soldi dietro la polizia e l'esercito per mantenere la plebaglia in riga, indebitata o in prigione. E, direi, nessuno sarebbe mai stato in grado di fare qualcosa per questa situazione stabile. L'istruzione era terribile e nessuno poteva farci qualcosa.

Poi è arrivata la pandemia. La tesi. Ho descritto, credo, una situazione problematica che è stata stabile, cronica e irrisolvibile nei termini della cultura e della sua cosiddetta "democrazia" negli anni '80, '90, e 2000. Ma, come ha detto Dewey, non risolviamo tanto i problemi filosofici quando li superiamo. Questo per dire che le norme che governano la situazione nel suo complesso erano radicate e difficili da adeguare. La pandemia ha cambiato la situazione aprendo percorsi per riformulare il problema che esistevano prima, ma che non erano opzioni dal vivo.

Fornirò un'ampia discussione sullo sfondo della crisi dell'istruzione e sul significato di "democrazia" da un punto di vista di Dewey. Questa discussione implica un esame molto approfondito delle teorie di Dewey e un confronto tra l'esperienza del suo tempo e la nostra. Man mano che la discussione procede, chiarirò i termini e le idee chiave che provengono da Dewey e mostrerò come il loro significato che è stato mutato può ancora essere applicato ai problemi attuali. Questo, che è la parte più ampia del mio discorso, porterà poi fino all'ontologia della "situazione" per Dewey.

Da lì passerò a brevi discussioni abbastanza ovvie delle tre norme che ritengo abbiano subito 'adattamento'. Di queste norme adattate, prima discuterò sul rinvigorimento del coinvolgimento dei genitori e della famiglia nell'educazione dei bambini. In secondo luogo, tratterò l'aggiornamento tecnologico che viene effettuato in tutto lo spettro socio-economico. Terzo, parlerò di come questo grande investimento pubblico alteri le relazioni finanziarie di base associate all'istruzione, quali effetti colpiscono le comunità al di là del dominio dell'istruzione" considerata come una "istituzione primaria" in un senso da spiegare. Il punto è che se si desidera cambiare una cultura, è necessario cambiare il modo in cui l'istruzione è intrapresa come parte di quella cultura.

Molto di quello che ho da dire si applica alla situazione di tutto il mondo, ma dal momento che la mia esperienza principale è con le pratiche negli Stati Uniti, partirò da questo punto di vista e lascerò ai lettori l'analogia di ciò che dico alle loro situazioni locali e nazionali.

Una pausa per la causa

La pandemia di Covid 19 è di un tipo che poteva essere prevista, e anzi, è stata anticipata da alcuni, se non da altri. È ben noto che alcune nazioni sono state in grado di reprimere la malattia in modo efficace e rapido, mentre gli Stati Uniti (tra le altre nazioni) hanno lottato terribilmente con ripetuti picchi e ondate epidemiche. In termini di conseguenze letali, nessuno può prendere alla leggera gli effetti della pandemia. Con i morti che superano i quattro milioni in tutto il mondo al momento attuale e i casi che superano i 200 milioni, non ci possono essere dubbi sull'entità del disastro.

Tuttavia, per fare un confronto, l'epidemia di influenza del 1918-1919 uccise molte più persone in tutto il mondo (circa 50 milioni). John Dewey ha vissuto questa terribile epidemia e aveva poco da dire al riguardo, sebbene avesse molto da dire sulla prima guerra mondiale, che, per quanto grave, uccise meno della metà delle persone. Gli storici hanno notato che ci fu pochissima trattazione della pandemia da parte della stampa. Tuttavia i suoi effetti sono stati circa dieci volte peggiori della no-

stra attuale pandemia, in numeri reali e rispetto alla percentuale della popolazione mondiale colpita, quasi inimmaginabilmente peggiori. Qualcosa nella guerra sembra far sembrare la malattia una parte del corso naturale degli eventi. La guerra è una nostra scelta e quindi sentiamo di poterla fermare. La malattia, specialmente a quei tempi, ci offre l'opportunità di affrontare i nostri limiti in modo meno controllato.

Negli Stati Uniti, ci sono stati 675000 decessi per influenza spagnola nel 1918-1919, mentre l'attuale pandemia si sta avvicinando a quel numero, quindi, per noi, l'impatto è paragonabile in qualche modo. Una morte è una morte, la perdita di una vita insostituibile. I numeri contano. Come nel resto del mondo, l'influenza spagnola è stata a mala pena riportata sui giornali negli Stati Uniti. Il Covid ha dominato le nostre notizie. La nostra consapevolezza delle sue devastazioni è di gran lunga maggiore della pandemia dei tempi di Dewey. Ci siamo mobilitati per cercare di fermare il Covid ben oltre gli sforzi fatti nel 1918. È stato fatto molto poco per combattere l'influenza spagnola. Solo persone morte. Fu sopportato con stoica fermezza, come molte epidemie prima. La gente non ha misurato l'economia fino all'ultimo dettaglio come facciamo oggi, quindi non c'è modo di stimare il costo delle imprese chiuse e cose simili, ma deve essere stato peggiore nel 1918-19, poiché la proporzione delle persone che erano malate e che sono morte, rispetto alla popolazione totale, era un bel po' più alta. Fermiamoci a considerare il fenomeno in senso ampio.

C'erano 103,2 milioni di persone negli Stati Uniti nel 1918; l'influenza ha ucciso lo 0,05% della popolazione statunitense (molte nazioni sono state colpite più profondamente). Cioè, in confronto, più di tre volte il numero di morti pro capite rispetto all'attuale pandemia, a partire dall'autunno 2021. Ci sono notevoli discussioni sugli effetti economici. L'economia non era così avanzata nel 1918, e la forza lavoro fuori casa non includeva così tante donne allora (quindi la forza lavoro pubblica era una percentuale minore della popolazione totale). I dati per il confronto per l'impatto economico devono essere estrapolati e creati, poiché i numeri che tracciamo ora non erano tracciati allora e quel processo consente molte manipolazioni. Le differenze di scala, tuttavia, sono i principali fattori da considerare. L'attuale popolazione degli Stati Uniti è ben oltre tre volte quella che era nel 1918, e i casi e i tassi di mortalità erano circa tre volte più alti di allora in numeri reali nel 1918. In breve, la pandemia del 1918-19 fu di gran lunga peggiore.

Queste proporzioni suggeriscono che le nostre risposte alle due pandemie riflettono sensibilità notevolmente alterate. Questo può essere visto come un buon segno. Forse ora prendiamo la malattia più seriamente e siamo meno disfattisti di fronte a una simile sfida. Forse prendiamo la vita umana e la morte umana più seriamente di quanto non facessero i nostri trisnonni. Penso ci sia una ampia testimonianza di questa realtà. La quantità totale di sofferenza e miseria sopportata dalla razza umana potrebbe, in un certo senso, essere diminuita. Non c'è dubbio che l'istruzione e la mobilità economica verso l'alto siano entrambe più ampiamente disponibili nel mondo oggi rispetto ad allora.

Penso che siamo davvero cambiati. Il nostro approccio con la morte è diverso dai nostri predecessori, nel bene e nel male. Ora spingiamo la morte lontano dal personale e verso i 'processi di morte' istituzionali e professionali. Nel 1918 quasi tutti sapevano preparare un corpo umano per la sepoltura, era "prassi familiare", tramandata da quando abitavamo nelle savane dell'Africa. Ora, solo i professionisti sanno come farlo, e in molti luoghi siamo tenuti per legge a far "esternalizzare" questo incontro con la morte ai professionisti. E la stessa cosa è successa all'istruzione. Noi, come società, non svolgiamo più questo importante processo sociale in casa. Ovviamente alcune famiglie sono arrivate a credere che tale esternalizzazione non sia salutare per i loro figli, e le scuole in fallimento hanno portato a una crescente alternativa casa-scuola, specialmente tra le persone con una ideologia religiosa. Parlerò di questo più tardi. Ma come società, continuiamo a esternalizzare i nostri figli per l'istruzione con la stessa poca attenzione che diamo all'esternalizzazione dei nostri cari per la preparazione per la sepoltura.

Vale la pena soffermarsi, penso, a considerare come la nostra totale perdita della prassi familiare

riguardo alla morte sia correlata alle nostre risposte molto diverse al 1918 e al 2020. La precedente pandemia è stata di gran lunga peggiore. Ma la gente allora conosceva la morte, intimamente, in un modo che noi non conosciamo adesso. Si pensa a tutti coloro che sono morti da soli in questa attuale pandemia, con la famiglia non autorizzata a essere presente. Senza preparare il corpo dei propri cari per il riposo eterno, e senza essere presente con loro mentre stanno morendo. Sembra molto sbagliato. Non dovremmo provare lo stesso tipo di vuoto quando chiediamo a Johnny o Jenny cosa hanno imparato oggi a scuola? Se no, perché no? Non vanno, in un certo senso, ad affrontare ciò che è estremo completamente soli?

Suggerisco quindi che abbiamo perso anche la prassi familiare in materia di istruzione. I nostri bambini vengono inviati all'istituto come individui solitari, tornando in famiglia solo alla fine della giornata. Cosa sperimentano realmente durante? I loro genitori non lo sanno, i bambini neppure, non possono davvero dividerlo, se non a grandi linee durante la cena (se ancora la fanno abitualmente), e spesso neppure. Gli edifici scolastici sembrano carceri e sono diventati degli sconosciuti onnipresenti che abitano i nostri quartieri. Non conosciamo l'interno e non vogliamo conoscerlo. Sono come tante case funerarie tranne per il fatto che queste sono nel nostro futuro mentre l'edificio scolastico è nel nostro passato. Siamo contenti di non dover tornare lì, e addolciamo i ricordi per alleviare l'alienazione che abbiamo appreso lì. C'è qualcosa di definito nell'educazione, proprio come nella morte. Lo sai nelle ossa, per così dire. Solo una pausa per la causa.

Attenzione a cosa desideri

Eppure questa pandemia avrebbe potuto essere peggiore. Molti milioni di posti di lavoro sono stati parzialmente o totalmente conservati perché trasferibili, in caso di emergenza, dal luogo di lavoro abituale a quello domestico. La tecnologia che permette questo possibile trasferimento è relativamente nuova – internet ad alta velocità e applicazioni di teleconferenza affidabili, almeno nelle parti del mondo che possono permettersi questa infrastruttura tecnologica. Vent'anni fa il disastro sarebbe stato molto peggio, per tutti. Persino le nazioni prospere non avrebbero ancora avuto le risorse per compiere l'improvvisa transizione, figuriamoci per riutilizzare la produzione così rapidamente e per reindirizzare la ricerca medica alla scoperta di un vaccino.

Forse ne dedurrai che in altri dieci o vent'anni l'effetto sarebbe stato diminuito per più nazioni. Ma se la pandemia fosse arrivata più tardi, gli effetti avrebbero potuto essere ancora simili al 2020, dal momento che le nazioni prospere non sono mai state inclini a fare gli investimenti nei paesi in via di sviluppo che sarebbero necessari per ampliare la portata dell'era dell'informazione e delle sue tecnologie. Le nazioni sviluppate sono così tanto egoiste che mancano della volontà politica e sociale per fare della trasformazione di questa cosiddetta "civiltà" e dei suoi benefici un possesso generale dell'umanità. In effetti la mia tesi ha molto a che fare col problema della volontà politica e sociale.

Per affermare la tesi senza mezzi termini, la democrazia, come John Dewey intendeva il termine, non è diventata uno stile di vita nel secolo da quando ha articolato in modo più completo quell'idea. In effetti, noi umani non eravamo più vicini all'ideale nel 2018 che nel 1916. Ma a causa della pandemia, ora siamo molto più vicini. Se credessi nella causalità, definirei questa pandemia la causa del nostro miglioramento come razza. Poiché credo nell'idea di "una causa", qualcosa che si potrebbe servire lealmente, invocherò la parola: la causa dei nostri progressi recenti, è il modo in cui la pandemia ci ha obbligato a fare ciò che non avremmo fatto senza di essa. Abbiamo modificato le nostre norme in modo da avvicinare un po' l'obiettivo della democrazia come stile di vita. Quanto più vicino? Concludo con alcune osservazioni in merito.

2) Un enorme sconvolgimento: una situazione problematica

Questo esame sarà limitato all'ampio contributo dell'istruzione alla nostra comune democratizzazione. Chiaramente, però, un altro effetto benefico della pandemia è stato quello di attirare l'attenzione

sulle inadeguatezze della nostra infrastruttura sanitaria, e di motivare le persone a riconsiderare la questione dell'accesso all'assistenza sanitaria per i meno avvantaggiati della società. I protocolli per la distribuzione del vaccino sono stati in realtà un passo avanti nella nostra ricerca umanitaria - i più deboli negli Stati Uniti (sia per mestiere e vocazione, sia per età e infermità) hanno ricevuto aiuti per primi. Stupefacente. È quasi umano. Certo, le bugie dei politici ed esperti hanno ritardato gli sforzi per la vaccinazione, uccidendo molte migliaia di persone inutilmente. Il progresso tra gli umani incontra sempre la resistenza degli ignoranti e di quelli che si spaventano facilmente. Ma lo sforzo per fermare la morte è stato ben organizzato ed equo.

Forse ci sarà la volontà politica e sociale, ora, di affrontare questi problemi umanitari che semplicemente non esistevano in molti luoghi prima d'ora, specialmente negli Stati Uniti. Nelle nostre città e paesi, ci siamo resi conto che i nostri vicini avevano fame e abbiamo iniziato a prestare attenzione a dar loro da mangiare. Eppure, 25000 persone muoiono di fame ogni giorno in tutto il mondo e nel peggiore dei casi, finora, le morti per COVID hanno superato le 19000 unità per un giorno (21 luglio 2021), come giorno peggiore. In genere il tasso è molto più basso. La nostra crescente coscienza umanitaria non ha del tutto riequilibrato le nostre priorità nella misura necessaria, dal momento che le morti per fame sembrano non sollevare la nostra coscienza. Quindi, per quanto grave sia stata la pandemia, ci ha risvegliato al compito di riorganizzare le nostre priorità e iniziare ad affrontare i problemi che abbiamo lasciato scivolare troppo a lungo. Ma abbiamo ancora molta strada da fare prima di riuscire a capire che la fame è di gran lunga peggiore del COVID. Il giorno peggiore del COVID non si avvicina a un giorno medio per la fame.

Penso che Dewey sarebbe pronto a riconoscere come questa pandemia abbia posto una "situazione problematica" condivisa, più ampiamente condivisa di qualsiasi problema nella nostra storia recente (forse dalla fine della Guerra Fredda). Il significato tecnico di una "situazione" e di un "problema" è molto discusso nel sapere Deweyano, e in passato ho avuto molte opportunità di esprimere le mie opinioni su questi argomenti. In sintesi, una situazione per Dewey svolge sia un lavoro pratico che ontologico. È l'unità temporale più elementare di "eventi" nella sua comprensione del tempo.

Le situazioni sono fondamentalmente epoche durature annidate che definiscono le esperienze, sia quelle che includono la riflessione, sia le esperienze estetiche che quelle non riflessive. Per i miei scopi, l'epoca duratura che è la situazione pandemica è, per ora (fine estate 2021), a tempo indeterminato. La pandemia influenzale del 1918-19 terminò quando l'influenza divenne endemica, gradualmente, nel corso di diversi anni. Qualcosa di simile accadrà con il COVID. Sì, muta, come fa l'influenza, e probabilmente avrà dei picchi, ma man mano che la tecnologia vaccinale si adatterà, in senso tecnico, saremo in grado di tracciare una linea tra la pandemia e il futuro endemico di questa situazione. È giusto tracciare il confine tra pandemia ed endemia come "situazioni" diverse (se correlate).

È interessante, tuttavia, notare che la pandemia del 1918 sembra non essere salita al livello di una situazione problematica del tutto condivisa allo stesso modo della nostra attuale pandemia. I governi e la scienza non hanno collaborato come ora, a causa della guerra e di una situazione della comunicazione e della scienza medica molto diversa. Il nostro presente è meno travagliato e più cooperativo. Ma ecco un'eventualità sulla quale, oserei dire, tutti i Deweyani possono essere d'accordo: se la pandemia non è una "situazione problematica", che cos'è?

Questo è eccezionalmente interessante per i Deweyani proprio a causa della sua portata, che lo rende un problema condiviso o comune, che richiede una risposta collettiva su una scala che non abbiamo mai visto prima nella storia umana.

La portata della cooperazione è nuova - non del problema, ma della misura in cui il problema è stato presentato come una situazione problematica. Il segno di questo "casting" mondiale è visto nella quantità di indagini che ha motivato. L'influenza spagnola ha generato pochissime indagini in confronto. Il COVID 19 è stato la forza motrice di un incredibile livello di indagine. E gran parte di quell'indagine ha davvero seguito un modello Deweyano: una scienza democratizzata.

La politicizzazione della scienza negli Stati Uniti è stata l'eccezione, non la regola, ed è sicuramente dovuto principalmente a questa sciocca politica che i casi e le morti negli Stati Uniti sono stati di gran lunga peggiori di quanto avrebbero dovuto essere. Ma curiosamente, guardando le morti per milioni di persone, le nazioni che se la sono cavata meglio sono molto diverse in termini di sviluppo democratico. Si trovano democrazie pienamente sviluppate come la Nuova Zelanda, mega-stati molto meno democratici come la Cina e democrazie meno sviluppate come il Laos e la Tanzania che stanno meglio di altri paesi. La presenza di una pandemia, come con la guerra e altre catastrofi, è spesso meglio gestita da governi più centralizzati di quanto non possa essere da democrazie in stile Deweyano che si muovono lentamente.

Tuttavia, è in corso un'indagine in tutto il mondo, in gran parte cooperativa tra nazioni che di solito non lavorano insieme, e di conseguenza ha rivitalizzato le comunità scientifiche. È anche chiaro che l'industria manifatturiera e commerciale ha avuto un'opportunità che non si vedeva dalla seconda guerra mondiale per indirizzare le operazioni verso i bisogni del pubblico piuttosto che verso i loro meri desideri di profitto (sebbene il profitto sia stato certamente disponibile). Le catene di approvvigionamento degli alimenti, degli articoli per la casa e dei medicinali da banco sono state ripensate, rimesse in sicurezza e hanno persino e sono persino cresciute quando abbiamo distolto la nostra attenzione da gingilli e bigiotteria.

Alcuni aspetti di questa trasformazione sono temporanei e molto presto torneremo sicuramente a piegarci verso la nostra Gomorra consumistica. Ma parte di ciò che è accaduto nel settore commerciale durerà e fornirà un'opportunità per promuovere la democrazia economica. Siamo molto più consapevoli, in questi giorni, della vulnerabilità economica in certi settori rispetto a prima dei lavoratori dei servizi pandemici, del lavoro stagionale e legato alla "gig economy", dell'industria dei viaggi e così via. La gente vede più chiaramente l'importanza di fare acquisti a livello locale, ecc., e l'industria dei servizi di ristorazione negli Stati Uniti sarà modificata per sempre, poiché, ad esempio, coloro che sono stati soggetti a salari iniqui nelle nostre pratiche di "mancia", credo, risorgeranno permanentemente a causa di questo problema. Queste sono soluzioni collettive a problemi che non abbiamo pienamente riconosciuto o definito molto chiaramente.

3) A casa

Ma, avvicinandosi ai nostri temi principali, le famiglie sono state costrette a trascorrere così tanto tempo insieme che si è resa necessaria una vera comunicazione. La cena di famiglia è tornata alle famiglie che avevano perso la consuetudine o non l'avevano mai acquisita.

La cucina ha avuto un nuovo risveglio. Lo spazio condiviso in casa ha dovuto essere ripensato e il risultato è stato centinaia di milioni di progetti di miglioramento della casa. La casa è diventata uno spazio vissuto, non un rifugio frammentato. Molte famiglie, attraverso lo spettro economico, hanno preso i soldi che avrebbero speso per mangiare fuori, divertirsi e viaggiare, e li hanno usati per trasformare le loro case.

L'assistenza all'infanzia è diventata uno scambio comunitario condiviso in molti luoghi, mantenendo le famiglie allargate più vicine e creando nuovi legami comunitari tra coloro che hanno bisogni e risorse complementari.

Qualcosa di interessante è avvenuto anche negli spazi pubblici, compresi quelli legati all'istruzione. Siamo diventati consapevoli di come condividiamo l'aria, le superfici fisiche e tutto il mondo stesso. Quella consapevolezza è un gradito risveglio all'ovvio.

E parlando di un mondo condiviso che è ora nella nostra consapevolezza e si fa strada nelle nostre coscienze, la terra stessa "ha preso fiato" durante questo periodo. La spinta ridotta e la pressione incessante sulla terra si placarono e molto rapidamente la natura iniziò a ripararsi, nei modi sperati dagli ambientalisti, e ora nei modi che hanno potuto studiare.

Dove prima c'era la speculazione su come la natura potrebbe ripararsi se solo la lasciassimo respirare, ora ci sono le prove. L'elenco continua. Ma tutte queste risposte alla situazione problematica hanno tirato fuori la nostra creatività.

4) Il lato negativo dell'aspetto positivo

Sì, certo, la violenza domestica è in aumento, anche mentre altri crimini violenti e contro la proprietà sono diminuiti. Siamo preoccupati che la nostra mancanza di contatto sociale con i vicini e l'annullamento di molte funzioni civiche abbiano impoverito il nostro senso di convivenza con i nostri vicini. Gli sconvolgimenti politici del 2020, in particolare negli Stati Uniti, non sarebbero stati come erano se non per il lato negativo dell'aspetto positivo. Siamo irrequieti, c'era e c'è la febbre da chiusura. Siamo entrambi troppo ansiosi di uscire e non abbastanza cauti quando lo facciamo. Tuttavia, siamo troppo cauti l'uno con l'altro per essere veramente socievoli e non stiamo facendo nuove amicizie e conoscenze come dovremmo. Passiamo troppo tempo online e le nostre bolle di notizie sono diventate pericolose prigioni mentali. Se la pandemia andasse avanti abbastanza a lungo, non dubito che metterebbe in pericolo il nostro stesso senso di comunità, come raccolta condivisa, organica e potenzialmente armoniosa di "pubblici" (nel senso di Dewey). Ma le vaccinazioni sono arrivate prima che accadesse, per le quali dovremmo ringraziare non il divino, ma i ricercatori molto umani che hanno lavorato giorno e notte, e i governi e le società private che hanno facilitato quel lavoro. Si potrebbe dire che l'avidità aziendale, per una volta, ha funzionato. È il lato superiore del lato inferiore del lato superiore. E lungo queste linee, in alcuni luoghi c'è stata una crisi di leadership che porta a gallerie di divisioni profonde in una società. Quelle divisioni esistevano già, ma ora sono evidenti. Dato che queste divisioni esistevano già e non venivano affrontate, non è affatto male che siano arrivate alla chiarezza nella mente del pubblico e della stampa. Razzismo, avidità, politici e demagoghi egoisti, leader bugiardi e incompetenti di ogni tipo, e i posti magri nel nostro tessuto sociale sono tutti pienamente visibili. Ma penso che sia probabilmente meglio conoscere le configurazioni e la gravità delle nostre differenze e debolezze sottostanti piuttosto che passarci sopra con la semplice speranza che non distruggano la nostra pace e felicità (e senza alcun piano per migliorare le nostre forme più profonde di odio, avidità e incompetenza).

Anche il lato negativo, quindi, ha un lato positivo. Sappiamo cosa, dove e chi sono i problemi. E la democrazia, nel senso di Dewey, è meglio per questo. Quindi potrebbe essere il momento giusto per ricordare alcune parole di Dewey sulla democrazia in questo senso.

5) La Democrazia deweyana

Dewey associava la democrazia alla "società", in un senso speciale. Egli ha detto:

Poiché la società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovare un sostituto nella disposizione volontaria di interesse; questi possono essere creati solo dall'istruzione. Ma c'è una spiegazione più profonda. Una democrazia è più di una forma di governo; è principalmente un modo di vivere associato, di esperienza congiunta e comunicata.

Prosegue, aggiungendo le caratteristiche di "[l'] allargamento dell'area delle preoccupazioni condivise, e la liberazione di una maggiore diversità di capacità personali". Questo ampliamento, dice, abbatta «le barriere di classe, razza e territorio nazionale che impedivano agli uomini di percepire la piena portata delle loro attività». Questo breve passaggio descrive la democrazia come un modo di vivere, non semplicemente come un'opzione politica da un ampio campo di tali pratiche che sosterranno la democrazia politica. Solo l'istruzione può farlo, dice. Non c'è altra strada. È raro che Dewey sia così irremovibile ed esclusivo sui percorsi per vari fini, ma in questo caso lo è. La democrazia come stile di vita e le sue istituzioni politiche possono essere create solo dall'educazione. Certo, il comunismo,

il fascismo e l'anarchismo possono anche essere visti come modi di vita, e certamente hanno avuto le loro forme di educazione.

Ma è interessante che, come ha sottolineato Jacques Ellul, tutte le moderne forme di Stato si affermano in qualche modo di essere democratiche: «Il fatto che anche i regimi autoritari comunisti abbiano scelto la democrazia come trampolino di lancio della propaganda tende a dimostrare il suo valore propagandistico.» Si può chiamare quasi qualsiasi cosa “democrazia” e creare un sistema educativo corrispondente. Ovviamente Dewey ha in mente qualcosa di più specifico, qualcosa che supera le barriere di razza, classe e persino nazione mediante l'espansione della sfera morale. Secondo questi standard, attualmente non abbiamo democrazie Deweyane nel mondo, ma alcuni luoghi si avvicinano più di altri. Gli Stati Uniti sono molto lontani dal tipo di espansione della loro sfera di preoccupazione morale del tipo descritto da Dewey, ma parte del fallimento è stato il rifiuto di riconoscere “preoccupazioni condivise”, e questo è il fattore chiave in fase di aggiustamento durante la pandemia.

6) Educazione democratica come indagine

Per quanto riguarda l'istruzione, bisogna distinguere tra l'insegnamento della democrazia agli studenti (es. corsi di educazione civica), l'insegnamento democratico come metodo (le abitudini democratiche e il portamento degli insegnanti), e il rapporto tra democrazia come stile di vita ed educazione come necessità della cultura democratica (inclusa la politica). È di quest'ultimo che mi occupo qui. Si presume che laddove il “modo di vivere associato” è completamente democratico, il problema di cosa e come insegnare sarà, se non risolto, quindi ben affrontato come una sfida aperta e continua. Non sono uno di quelli che credono che la democrazia sia il fine ultimo di tutta l'evoluzione umana, ma solo che è, come ha affermato Churchill, la peggior forma di governo sulla terra, fatta eccezione per tutte le altre nove. Si possono insegnare alle persone i principi della democrazia in modo del tutto antidemocratico, proprio come si possono insegnare i principi totalitari in modo democratico. E, come osserva Ellul, si può insegnare “il mito della democrazia” in modo tale che la lezione “non prepara in alcun modo i suoi ascoltatori alla democrazia, ma rafforza le loro tendenze totalitarie”. Si potrebbe citare il seguente credo di Donald Trump come aver abbracciato il mito della democrazia per nulla per renderlo democratico nel senso di Dewey citato sopra.

Se possiamo essere d'accordo sul fatto che siamo impegnati in un'indagine mondiale basata su una situazione problematica condivisa e che questo problema ha ampliato la sfera della nostra preoccupazione condivisa (che è ciò che spero di aver realizzato finora), allora la domanda diventa indagine, e idea di adattamento. Dewey dice:

La struttura e il corso del comportamento di vita ha un modello definito, spaziale e temporale. Questo modello prefigura decisamente il modello generale di indagine. Infatti, l'indagine nasce da un precedente stato di adattamento stabilito, che, a causa del disturbo, è indeterminato o problematico (corrispondente alla prima fase dell'attività tensionale), e poi passa all'indagine propriamente detta (corrispondente alle attività di ricerca ed esplorazione di un organismo); quando la ricerca ha successo, la credenza o l'asserzione è la controparte, a questo livello, della reintegrazione a livello organico. Quindi, l'indagine di successo termina con un'asserzione (di tipo garantito). Riguardo a questo passaggio, Justin Bell dice, “l'indagine nel senso di Dewey non è un freddo calcolo deliberato, ma è piuttosto un mezzo olistico di un organismo umano per ottenere il controllo su sé stesso e su parti del suo ambiente. L'indagine non avviene nel vuoto, ignorando i bisogni emotivi dell'organismo.” Parte del motivo per cui la nostra pandemia del 2020 ha motivato l'indagine mondiale è perché il nostro senso della vita e la nostra connessione emotiva con essa, sono cambiati dal 1918. È troppo vago dire che il nostro “senso della vita”, forse anche il “valore della vita” si è stabilizzato in un adeguamento diverso dal 1918? Forse, con qualche precisazione in più.

Per collegare questo alla tensione centrale della vita, alla sua precarietà, penso sia giusto dire che ora

abbiamo un “sistemato adattamento alla vita”, il nostro “senso della vita”, che lo tratta come meno precario, come più all’interno del nostro controllo rispetto alle persone nel 1918. Penso che accettassero la morte, specialmente per malattia, più di noi. In breve, ci prendiamo cura in modo diverso e probabilmente più di quanto i nostri trisnonni potrebbero permettersi di prendersi cura. Era troppo dal loro controllo. Non c’era penicillina, nessun vaccino contro la poliomielite, nessuna politica di salute pubblica, nessuna regolamentazione per aria e acqua pulite, pochissima per regolamentare la sicurezza sul lavoro, e l’elenco potrebbe continuare. Nel 1918 nessuno sapeva che l’influenza fosse un virus e l’idea di un vaccino non gli passò mai per la testa. La maggior parte delle persone denota lo sviluppo di questi cambiamenti dall’era progressista e Dewey era una delle forze più importanti dietro di esso. In breve, sto suggerendo che il programma di indagine avviato da Dewey e dai suoi alleati progressisti ha funzionato. Lentamente, dolorosamente, la democrazia come stile di vita si è diffusa in tutto il mondo. Il costo nella lotta contro la vita totalitaria e autoritaria è stato molto, molto alto. Ma oggi non è facile immaginare che i tedeschi o i giapponesi diventino antidemocratici. Questo sviluppo è ancora in corso, ma quasi ogni nazione del mondo è o è stata nella sua storia recente una sorta di repubblica democratica. Ci siamo adeguati, anche se ci stiamo ancora adeguando.

Riguardo a quest’ultimo, Bell dice: Il progetto di rimanere ricercatori capaci è in corso e richiede una continua ri-creazione e aggiustamento per evitare che l’immaginazione vincolata si trasformi in immaginazione trattenuta. Pertanto, le persone non sono mai libere da ostacoli in uno stato originale e sono anche sempre sociali nel loro continuo sviluppo permanente.

Sembra che l’educazione che stiamo valutando qui sia un progetto che dura tutta la vita e il suo fine o scopo sia quello di renderci sempre migliori ricercatori. Da ciò possiamo dedurre che l’educazione alla democrazia come stile di vita significa produrre ricercatori migliori in ogni generazione. Lo abbiamo fatto, dai tempi di Dewey? E il presente riflette questo risultato e promette di più in futuro? Penso che la risposta sia sicuramente sì. Esaminiamo gli adeguamenti specifici, a grandi linee, e poi concludiamo con alcune riflessioni sull’educazione come istituzione primaria.

Norme: l’inerzia dell’abitudine e del costume

Dopo aver discusso a fondo di “aggiustamento”, devo dire una parola sulle “norme”, l’altro nostro termine chiave. Quando pensiamo alle differenze tra il tipo di prassi educativa che sviluppa la personalità (la “maggiore diversità delle capacità personali” menzionata da Dewey nel passaggio precedente) e conduce alle abitudini democratiche (come potremmo giustamente definire gli “aggiustamenti sistemati” che abbiamo discusso), possiamo inquadrare alcune norme ideali che tengono conto di ciò per cui vorremmo realizzare per gli individui e per la società democratica attraverso l’educazione. Queste norme ideali saranno in contrasto con le pratiche attuali che potrebbero essere migliorate, se entrambi comprendessimo come migliorarle e avessimo la volontà collettiva di farlo. Gli interessi radicati di chiunque sia ben servito o almeno non troppo mal servito forniscono una sorta di inerzia che impedisce o rallenta il cambiamento necessario. Le persone con nuove idee vengono messe da parte dal lavoro dell’abitudine e della consuetudine.

La critica dell’abitudine di Dewey, in debito con Peirce, James e un certo numero di altri pensatori, in particolare gli psicologi della sua generazione, è articolata in modo più completo in *Human Nature and Conduct* (1922). Insieme a James H. Tufts, Dewey affronta il problema della consuetudine in *Ethics* del 1908 e del 1932. In generale, sono queste le opere a cui sto attingendo per il mio riassunto. Dewey vede la consuetudine come un problema, aggiustamenti consolidati che da tempo hanno perso la loro vitalità e ragioni generative. Per la maggior parte le abitudini “funzionano”, nel senso che risolvono alcuni tipi di problemi, ma lo fanno a costo di un’indagine.

Un problema come quello posto dalla “consuetudine” trova una soluzione attraverso lo sviluppo del diritto (in senso moderno), che costringe la riflessione pubblica sulla consuetudine e la aiuta a trovare il suo giusto livello di applicazione. In un gruppo sociale omogeneo, le leggi possono essere

relativamente irriflessive, non essendo altro che una formalizzazione nel linguaggio del *sensus communis* del gruppo. Ma nelle società complesse, pluralistiche, moderne, il processo di riflessione sulla consuetudine deve operare ad un livello più alto di generalità, cercando di essere permissivo delle differenze nella prassi osservata ed escludendo forme di prassi che tendiamo a scapito dell'armonia e del progresso per le comunità e più ampie forme di associazione (come contee, stati e nazioni). Vediamo la legge moderna e la precedente usanza entrare in conflitto nella resistenza alle chiusure e ai mandati mascherati. Le persone negli Stati Uniti non sono abituate a sentirsi dire cosa fare a livello di abbigliamento personale e non si adattano facilmente a grandi restrizioni sui loro movimenti e associazioni. Non è facile inquadrare leggi che includano ciò che è vitale nel costume e nell'abitudine escludendo ciò che è dannoso per l'intera società. La salute pubblica sembra richiedere nuove regole e che vengano rispettate. Le nostre abitudini consolidate non accettano queste nuove regole. Le consuetudini diventano consuetudini proprio perché tendono alla conservazione di gruppi che non sembrano necessariamente integrarsi con altri gruppi più grandi. In breve, tale conservazione è la norma dominante che la consuetudine sostiene, e le abitudini individuali e di piccoli gruppi sono normate secondo il loro potere di promuovere i costumi da cui discendono. L'immaginazione individuale e comunitaria, quindi, si forma intorno alla norma di conservazione del gruppo. Può essere molto limitante. Ma, come ho citato prima da Dewey: "Dal momento che la società democratica ripudia il principio dell'autorità esterna, deve trovare un sostituto nella disposizione volontaria di interessi; questi possono essere creati solo dall'educazione". Ripudiamo l'autorità esterna proprio a causa delle nostre consuetudini democratiche.

Non è un caso che gran parte del conflitto tra questi insiemi di norme, consuetudinario e ideale (in quanto motivato dall'obiettivo della salute pubblica) si sia concentrato sulle scuole pubbliche e su ciò che le regole (anche le leggi) richiederanno in questo esempio. I mandati di vaccinazione non sono una novità, essendo stati richiesti a tutti gli scolari per diverse generazioni. Ma il COVID ha l'interessante caratteristica di collocare bambini e giovani in una categoria a basso rischio, l'opposto dei soliti casi in cui i bambini hanno un rischio maggiore. Si è così creata una nuova e difficile discussione su ciò che è dovuto agli insegnanti e al personale che corrono maggiori rischi proprio perché i bambini possono essere portatori che non si ammalano. La soluzione a breve termine è stata generalmente quella di tenere la scuola on-line e a distanza. Questa soluzione ha avuto numerosi effetti positivi sull'istruzione in generale (come discuterò tra poco), ma non è vista come un'opzione a lungo termine. Forse dovrebbe essere. Quando cambiamo le nostre abitudini, le nostre consuetudini seguono lentamente. Il potere conservatore dell'abitudine e della consuetudine non deve essere del tutto disprezzato, naturalmente, ma laddove impediscono il cambiamento verso sistemi di pratica che possono essere stati sufficientemente utili in passato, ma non servono più, allora l'abitudine e la consuetudine devono essere sfidate. Molte persone, individualmente e in gruppo, hanno entrambe sfidato questo potere inerziale e hanno sperimentato prassi nuove e diverse durante la pandemia. Ma cambiare qualcosa su larga scala richiede un problema che leghi le persone a sé stesse e le une alle altre, e che spinga su di loro l'urgenza di un'indagine collettiva e creativa. La pandemia ha fatto questo, ed è un momento che dovremmo cogliere prima che passi l'opportunità di un adeguamento creativo. Esaminiamo l'interruzione delle abitudini e come questo processo abbia iniziato a modificare ciò che era diventato consuetudine nell'istruzione pubblica. C'è un'analogia associata all'istruzione privata, ma la metterò da parte in quanto è più o meno ovvio per chiunque voglia fare analogie con la mia discussione sull'istruzione pubblica.

7) La prima norma: il coinvolgimento dei genitori

Qualcosa che non era ovvio per me fino a quando non si è verificata la pandemia è che avevamo sviluppato l'abitudine di affidare i nostri figli a "specialisti", "professionisti" dell'istruzione, dove tra-

scorrevano la maggior parte della giornata nelle mani di esperti (presumibilmente) che avrebbero provveduto alla loro educazione. Era così “normale” che non mi è mai venuto in mente che fosse una “consuetudine”. Eppure, per tutta la mia vita ho sentito persone legate all’educazione professionale dire (e spesso si lamentavano) che il problema più grande e il fattore chiave per un’educazione precoce di successo era ottenere la partecipazione attiva dei genitori e delle famiglie nell’educazione dei bambini. Gli insegnanti sapevano che non potevano fare questo lavoro da soli. Non è saggio lasciare l’intero processo agli “esperti”. Ciò che gli esperti stanno facendo deve essere supportato dall’incoraggiamento e dall’aiuto effettivo a casa. Nonostante il nostro diffuso riconoscimento dell’importanza di questa cooperazione tra educatori professionali e famiglie, era già diventata consuetudine quando frequentavo la scuola formalizzare questo tipo di contatto - c’erano le conferenze genitori-insegnanti, l’Associazione Genitori-Insegnanti, e la dubbia istituzione della “pagella”. Quest’ultima forma di comunicazione piuttosto pernicioso riduceva il processo di apprendimento a una serie di voti in varie materie, inclusa una valutazione del comportamento del bambino.

Com’era prevedibile, queste usanze arrivarono a formare una sorta di coscienza tra tutti i soggetti coinvolti che portò a un’enfasi crescente sui segni del processo educativo piuttosto che sul processo stesso. Questa sostituzione quasi perversa del segno al processo ha portato a una cultura della sperimentazione in cui il raggiungimento dei segni diventava il fine e lo scopo del processo, piuttosto che un semplice segno di progresso. La cultura della sperimentazione ha poi portato a un’usanza diffusa di aprire o chiudere le porte a bambini e giovani adulti in base ai calcoli associati a questi segni. Alla fine l’educazione si è formata quasi interamente intorno a queste astrazioni, privando gli insegnanti dell’autonomia di rivolgersi ai propri alunni secondo la visione individuale dei loro bisogni.

Come tante persone, sapevo tutto questo, vagamente e in parti dissociate, prima della pandemia. Ma mi sono adattato e incoraggio gli altri a farlo. Ora vedo l’usanza di affidare i bambini agli esperti come una pratica contingente. Non dobbiamo farlo in questo modo.

Se ogni casa ha uno spazio per l’apprendimento, una connessione Internet ad alta velocità e almeno un genitore o tutore coinvolto, la quantità di affidare ad altri non deve essere una parte così grande dell’educazione dei nostri figli come in passato.

La pandemia ha creato la politica e la famiglia la volontà di creare lo spazio per l’apprendimento in casa e per assicurare l’infrastruttura elettronica per la tecnologia necessaria. Gli Stati, i comuni, i fornitori di servizi locali e di altro tipo, i consigli scolastici e infine il governo federale hanno mobilitato le loro risorse per aiutare le popolazioni meno abbienti. Mentre scrivo, il Congresso degli Stati Uniti sta finalizzando un disegno di legge sulle infrastrutture che include 65 miliardi di dollari per portare Internet ad alta velocità a tutti negli Stati Uniti, sul modello New Deal della REA (Rural Electrification Administration) che ha fatto lo stesso con l’elettricità tra il 1935 e il 1980. Questo tipo di investimento non sarebbe mai avvenuto senza la pandemia.

Ma l’altro lato di quell’investimento dipende da cosa facciamo con la tecnologia, se cogliamo l’opportunità che offre per risolvere il problema del coinvolgimento dei genitori. Il coinvolgimento dei genitori è diventato sempre più irrilevante nel nostro adeguamento definitivo, poiché gli effetti livellanti di questo complesso di consuetudini hanno preso il sopravvento sull’intero processo. I mandati finanziati e non finanziati dal governo hanno imposto ai consigli scolastici, agli amministratori e, in definitiva, agli insegnanti una grande pressione per conformarsi a standard troppo lontani dalla vera classe per affrontare il modo in cui la cultura e i bambini stessi stavano cambiando.

L’istruzione è diventata sempre più disconnessa sia dalla cultura che dalla famiglia.

I peccati inflitti ai bambini da queste usanze amalgamate eguagliano o superano quelli dell’educazione tradizionale (memorizzazione meccanica) che Dewey criticava nel tentativo di formare un’alternativa. È tempo di cambiare la riforma. Si può indicare lo scioccante scandalo di ammissione al college per il quale diverse celebrità negli Stati Uniti hanno finito per scontare una pena per frode per conto dei loro figli, mentre cercavano di ottenere l’ammissione a diverse università d’élite.

8) Due sorprese

La sorpresa che ci aspettava tutti quando il COVID è arrivato sulla scena è stata triplice, almeno a grandi linee. Tratterò brevemente due di queste in questa sezione e chiuderò questo impegno con un esame più dettagliato di una terza sorpresa che rappresenta una sfida davvero difficile.

La prima è che i genitori, per necessità, sono stati coinvolti direttamente nell'educazione dei loro figli. Non erano preparati e spesso non erano contenti di cambiare le loro abitudini. È stato reso necessario dal fatto che la pandemia ha richiesto ai bambini di finire l'anno scolastico 2019 da casa, poi è continuato nel 2020 e nel 2021. C'è voluto tanto per creare nuove abitudini. Questo è stato inizialmente un pasticcio perché i genitori avevano ovviamente organizzato le loro vite lavorative in modo tale che le scuole facessero sia da baby sitter che da istruzione. Improvvisamente qualcuno doveva essere a casa con i bambini e doveva aiutarli a entrare in contatto con i loro insegnanti e la scuola. La situazione è stata sicuramente disagiata, soprattutto per quei genitori single che hanno pochissime opzioni per effettuare l'adeguamento. Eppure, con il passare del tempo, le persone si aiutavano a vicenda, le scuole erano flessibili nel portare a termine il lavoro.

Sapevamo che i genitori non avevano idea di come aiutare i bambini con le lezioni. Non sono insegnanti preparati. Spesso hanno venti o più anni di distanza dalla loro stessa scuola. Il loro ricordo di ciò che hanno imparato è vago, e ovviamente c'è molto da imparare di ciò che non avrebbe fatto parte dell'istruzione standard di due o più decenni fa. Questo probabilmente non va bene per una cultura o una democrazia. Tuttavia, per affrontare la sfida, i genitori hanno dovuto fondamentalmente tornare a scuola loro stessi. Può essere e finora è stata una cosa molto buona. I genitori con più figli devono imparare più corsi e il loro contenuto contemporaneamente. I bambini più grandi sono stati coinvolti nell'aiutare i bambini più piccoli. L'effetto graduale della situazione problematica è stato non solo il costante coinvolgimento dei genitori nell'educazione, ma la creazione di intere generazioni di genitori che effettivamente sanno cosa stanno imparando i loro figli. Questo non può essere un male.

Queste nuove abitudini devono essere incoraggiate e mantenute. Bisogna fare in modo che la scuola dopo la pandemia si svolga in parte a distanza. Il movente non sarebbe più la salute pubblica, ma il bene pubblico. Questo livello di coinvolgimento non sarebbe mai nato volontariamente, ma ora deve essere mantenuto volontariamente. Come ha detto Dewey, dobbiamo "trovare un sostituto" all'autorità esterna "nella disposizione volontaria di interesse". I genitori di oggi stanno già facendo qualcosa che abbiamo desiderato da sempre. Dobbiamo convincerli della saggezza di mantenerla. Le disposizioni, dice Dewey, "possono essere create solo dall'educazione". In altre parole, dobbiamo mantenere questa nuova norma volontariamente fino a quando i bambini che ora vengono educati sotto di essa non siano diventati genitori. Dobbiamo renderlo il nuovo "normale".

Una seconda sorpresa è stata quella, a causa del movimento home-schooling, almeno negli Stati Uniti, che è stato stimolato sia dal fallimento di fiducia nel sistema di istruzione pubblica e sia dalla discussione cronica sul rapporto tra chiesa e stato, i materiali e le reti e gran parte della sperimentazione esisteva già negli Stati Uniti. Gli standard pubblici (non religiosi) per tale istruzione erano in vigore. Non c'era bisogno di sviluppare, improvvisamente, una serie di linee guida e standard comuni. I genitori e altri adulti responsabili sono stati in grado di scegliere, di recente, quanto dell'istruzione dei loro figli possono essere responsabili, ed è disponibile un'ampia gamma di formazione per l'insegnamento a domicilio, sia in formato cartaceo che in istruzioni video gratuite.

Questo non vuol dire che non abbiamo bisogno di fare di più per sviluppare questo aspetto della nostra educazione comune, ma solo per sottolineare che quando è stato improvvisamente necessario, le principali soluzioni erano già in atto negli Stati Uniti. Dubito che l'istruzione a casa sia altrettanto comune in altri paesi, ma in questo caso le difficoltà diffuse con l'istruzione pubblica negli Stati Uniti, in particolare le scuole in difficoltà nei centri urbani, avevano già dato origine a molte alternative e soluzioni creative. Forse per altri paesi in cui l'istruzione a domicilio è sconosciuta, lo sforzo per adattarsi è stato maggiore. Ma ora la sfida è trasformare in consuetudine questo aspetto dell'istitu-

zione pubblica sostenuto da casa. Come per il primo punto, il processo deve essere volontario, quindi possiamo aumentare la consapevolezza della sua importanza e fare del nostro meglio per assicurarci che i genitori coinvolti trasmettano questa pratica alla generazione successiva.

La Terza Sorpresa

Una terza sorpresa rappresenta anche la sfida più grande ma forse anche la migliore opportunità. Portare la tecnologia nelle case che ne erano sprovviste ha causato una riorganizzazione piuttosto improvvisa delle priorità finanziarie. Probabilmente non sarebbe mai potuto succedere senza la pandemia. I consigli scolastici, gli amministratori, gli insegnanti e le comunità hanno avuto gli stessi argomenti di bilancio per molti decenni e il governo federale è stato un ostacolo più che un aiuto negli Stati Uniti. È stato lasciato indietro in questa lotta radicata per le risorse, nella maggior parte dei luoghi, l'aggiornamento della tecnologia necessaria per inviare i diplomati delle scuole superiori tecnologicamente alfabetizzati nel mondo.

Eppure, negli ultimi vent'anni è successo qualcosa che ha cambiato la situazione finanziaria. Dove un tempo le risorse tecnologiche tendevano ad essere il possesso centralizzato delle istituzioni e delle grandi imprese, sempre più la distribuzione di queste risorse, al diminuire dei prezzi, è divenuta possesso del singolo nucleo familiare. All'inizio solo i ricchi potevano permettersi le tecnologie di casa, poi seguì la classe media, e più lentamente la classe operaia e i genitori single. Ma quando è arrivata la pandemia, le principali famiglie prive di queste importanti risorse erano i lavoratori poveri, alcuni quartieri del centro città e le comunità rurali che non avevano le risorse per portare la tecnologia alle famiglie. Questa situazione è cambiata e continuerà a cambiare, come ho notato. Si potrebbe dire che il libero mercato ha fornito questo decentramento, e se è così, allora sia concesso che i mercati liberi possano fare del bene nel mondo, anche se di solito servono solo all'avidità e al profitto.

Ma quello che poche persone hanno notato è che questo processo ha spezzato le linee di battaglia radicate quando si trattava di finanziare le scuole. Le aggiunte di finanziamenti da stati, comuni, consigli scolastici, contee e persino il governo federale sono arrivate in nuovi (e vasti) quantità che nessuno ha il compito particolare di supervisionare. Data l'urgenza della situazione, la corruzione è stata probabilmente minima. Le persone ottenevano ciò di cui avevano bisogno ovunque si potesse avere. C'era una cooperazione insolita tra le imprese e il pubblico, e anche con le singole famiglie. Anche le parti trincerate hanno collaborato: i sindacati degli insegnanti, i consigli scolastici, gli amministratori e i genitori sono tutti d'accordo su qualcosa (che i bambini devono avere la scuola, in qualche modo), e ora, poiché la tecnologia è ampiamente disponibile e migliorerà, resta da vedere come questa situazione immediata decentralizzata possa influenzare il modo in cui si verifica il finanziamento della scuola. Devo utilizzare alcuni paragrafi per spiegare ai lettori di questo libro che non provengono dagli Stati Uniti, come è avvenuto il finanziamento.

9) Il dilemma dell'imposta sulla proprietà

Negli Stati Uniti, l'istruzione è controllata localmente e finanziata principalmente dalle tasse sulla proprietà all'interno dei distretti in cui sono organizzate le scuole. Questi fondi sono integrati dallo stato e dal governo federale in molti modi complessi. Il lato positivo di avere l'istruzione pubblica finanziata dalle tasse sulla proprietà è che assicura il controllo locale sulle scuole. Penso che il controllo locale sia essenziale, e penso che questa possa essere una visione non comune considerata in un contesto globale. Tuttavia, penso che è probabile che la popolazione di un dato luogo sia coinvolta personalmente con i suoi figli e si prenda cura del loro futuro in modi che le remote e massicce burocrazie governative non possono. Ma il controllo locale è stato eroso da mandati finanziati e non finanziati dai governi statali e federali e, a causa di una sfortunata storia con la supremazia bianca, è stato impossibile consentire al controllo locale di rimanere senza supervisione. Il motivo per cui il

governo federale è stato coinvolto in questo modo nell'istruzione è stato il nostro rifiuto di offrire pari opportunità educative ai bambini afroamericani e ai poveri. Se lo avessimo fatto volontariamente, il governo federale oggi non sarebbe coinvolto. Come dice Dewey, la democrazia dipende dal fatto che le persone siano disposte a fare volontariamente ciò che i governi più centralizzati costringono alla loro popolazione. Rifiutare pari opportunità ad alcuni cittadini è un comportamento antidemocratico, che deriva dall'ignoranza, da un fallimento dell'educazione. È difficile imporre un comportamento democratico. Deve essere incoraggiato da e attraverso l'istruzione.

La Corte Suprema degli Stati Uniti ha affermato nel 1954 che un sistema educativo segregato è intrinsecamente diseguale (il che è sicuramente vero, data la disparità economica a lungo termine e la pratica di finanziare le scuole con le tasse sulla proprietà). Le comunità locali si sono rifiutate di obbedire ai tribunali. Contee, comuni e interi stati rifiutarono. Da allora il governo federale ha utilizzato il metodo della carota e del bastone. Non funziona. Ecco perché.

Se il governo federale fa penzolare miliardi in finanziamenti di fronte agli stati in cambio della conformità a determinati standard stabiliti dal governo federale stesso, allora gli stati si comportano come se questo cumulo di denaro li sollevasse dalla responsabilità di educare la propria gente a modo loro. Gli stati diventano amministratori del denaro federale e esecutori della politica federale. Il controllo locale è stato strangolato da un lato e corrotto dal conformismo dall'altro. Il risultato sono le scuole McSchools - sul modello della catena di montaggio dei ristoranti McDonald's. Ma a nessuno importa di McSchools o si sente responsabile dei risultati. Cucinano piccoli mac in mac più grandi che si conformano semplicemente al dipartimento sanitario e ai requisiti di test standardizzati.

La situazione ha ridotto l'autonomia degli insegnanti e ignora le differenze individuali nelle comunità. La McSchool priva le comunità di un senso di orgoglio e aspirazione nelle proprie scuole e livella tutto in un miscuglio non speciale. Gli studenti diventano carne misteriosa, macinati in macchine per fare i test o lasciati indietro da quel processo. Regole di alienazione. L'intero vantaggio di avere scuole finanziate dalle tasse sulla proprietà (controllo locale) è neutralizzato e persino eliminato. E il problema che le scuole povere rimangono povere perché le tasse sulla proprietà creano meno entrate nei quartieri poveri, mentre i quartieri ricchi sono più ricchi, non viene ancora affrontato.

Chiaramente questo approccio non funziona. Hai un McDonald's sporco e non sicuro nel tuo quartiere povero e un McDonald's pulito e sicuro nel tuo quartiere benestante, e niente vale la pena mangiare in entrambi i posti. Cresci i tuoi figli con questo cibo e avrai bambini diabetici. Mettere in comune le tasse sulla proprietà e ridistribuire la ricchezza aliena la classe media senza fare molto per affrontare le fonti culturali della povertà. Diventa un disincentivo sia per le scuole povere che per quelle ricche a diventare sé stesse, avere il proprio carattere, aspirazioni e spazio per la pratica creativa.

Credo che il problema di rendere le scuole generiche sia un problema in molti paesi sviluppati. Ma la maggior parte non avrebbe gli argomenti finanziari radicati che si sono subito negli Stati Uniti, specialmente a causa della loro incapacità di affrontare il proprio razzismo in modo onesto. Quindi questa è una breve panoramica della versione americana del problema. Ma è stato improvvisamente alterato dalla pandemia.

Cosa fare?

La prima cosa impegnativa è che le parti trincerate devono riconoscere e cogliere questo momento alterato e cercare modi per evitare di scivolare di nuovo nel modo in cui le cose erano prima della pandemia. In questo momento tutti stanno mettendo i bambini al primo posto, tanto per cambiare, e tutti sono dell'umore giusto per cercare nuovi modi di fare le cose. Se lasciamo passare questo momento senza riconfigurare le vecchie formule e mandati, non avremo guadagnato ciò che ci è disponibile da questo momento storico. Dobbiamo ripensare al modo in cui finanziamo e svolgiamo l'istruzione, dal ruolo dei governi statale e federale, fino al consiglio scolastico, agli amministratori e agli insegnanti. Questi lavori devono essere ridefiniti. Questa è una sfida enorme, ma concluderò con un solo suggerimento.

mento che potrebbe influenzare il quadro finanziario e servire anche agli obiettivi che ho spiegato in precedenza in questo articolo: che i genitori rimangano coinvolti, che una parte delle nostre abitudini standard includa l'istruzione a casa, e che smettiamo di trattare l'istruzione come un servizio di baby-sitter in affidamento esterno con benefici.

Il mio suggerimento è la collaborazione scolastica. È già stato fatto in alcuni punti, ma permettetemi di ampliare ciò che viene fatto normalmente e suggerire alcune nuove norme. Il partenariato può iniziare ora, in età prescolare, quindi questo piano potrebbe essere implementato nel corso di quindici anni e non deve interrompere il percorso degli studenti attuali. Il volontariato sugli adeguamenti in corso deve essere valido solo per quegli studenti che si sono già adattati ad esso.

Ma nel mio modo di pensare, ogni scuola ricca dovrebbe essere abbinata a una scuola problematica (sottofinanziata), e una scuola media o ordinaria, e queste triadi dovrebbero essere geograficamente vicine, abbastanza vicine per uno scambio attivo. Ogni scuola dovrebbe essere il luogo di determinati programmi desiderabili - musica, arte, sport, educazione professionale, ecc., e le risorse dovrebbero essere assegnate secondo quanto necessario per avere programmi eccellenti del tipo scelto dal consiglio congiunto delle tre scuole.

Soprattutto, negli Stati Uniti, la triade delle scuole dovrebbe avere un solo programma sportivo, anche se le varie squadre (calcio, basket, softball, golf, ecc.) dovrebbero essere dislocate in campus diversi. Questo piano impedisce la duplicazione della spesa per avere, ad esempio, una squadra di calcio in tutte e tre le scuole. Costruirà lo spirito e la solidarietà tri-scuola, nel tempo, porterà a una migliore comprensione culturale attraverso la razza e la classe e porterà interesse nella comunità in difficoltà dalle comunità più ricche - un senso di bisogni e obiettivi comuni. Questo tipo di partnership porterà, nel tempo, a investimenti in quartieri marginali da parte di quartieri più ricchi, man mano che le comunità si intrecciano e non sono isolate l'una dall'altra. I bambini faranno amicizie oltre i consueti confini che, nel tempo, diventeranno collaborazioni negli affari, nella leadership della comunità e genereranno fiducia laddove ora è completamente assente.

La messa in comune delle risorse consentirà di riportare indietro programmi speciali che sono stati interrotti nelle scuole più povere a causa della mancanza di fondi. I nuovi docenti dovrebbero essere assunti nel triplice gruppo scolastico con l'intesa che possano spostarsi tra le tre scuole secondo necessità nell'arco di una giornata, o di una settimana, oppure riunioni on-line, e così via. Man mano che i programmi crescono, le facoltà in varie materie e discipline possono funzionare in modo più autonomo per stabilire e raggiungere obiettivi per la loro triade. Gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati all'innovazione nelle loro classi, non a conformarsi.

I docenti esistenti potrebbero aderire volontariamente al triplice arrangiamento o terminare la loro carriera secondo i loro accordi attuali, ma dovrebbero essere incentivati, finanziariamente, ad aderire al nuovo programma quando il primo gruppo di studenti raggiunge i loro livelli scolastici. Ciò tenderà a disincentivare la parte radicata della guerra sindacale amministratore-comitato scolastico. Se la paga e le condizioni di lavoro vengono negoziate per l'intera triade, l'invidia, il risentimento e la disperazione che attualmente sperimentano i docenti saranno diminuiti. Se un insegnante ha un gruppo difficile di ragazzi e una classe difficile, non deve continuare ad averla ogni giorno, o anno dopo anno. Questa disposizione impedirebbe anche ai consigli scolastici dei distretti ricchi di essere eccessivamente protettivi nei confronti dei loro privilegi.

Dovrebbe essere imposto un simile accordo? Probabilmente no, dal momento che questo non è democratico e genererebbe risentimento. Piuttosto, i governi (contea, statale, municipale e federale) dovrebbero formare "coalizioni di volontà". Sicuramente ci devono essere almeno alcune scuole benestanti disinteressate negli Stati Uniti. I mandati e le azioni forzate dall'alto non hanno mai funzionato negli Stati Uniti. Non c'è motivo di pensare che questo piano rappresenti un'eccezione ai fallimenti del passato. Il massimo che si può sperare è incentivare un programma del genere in modo così allettante da creare volontà e anche entusiasmo da parte di genitori, insegnanti e amministratori.

Ci si potrebbe chiedere “come potrebbe essere generato un tale entusiasmo?” Ho un’idea. Se il programma della triade è arrivato con l’impegno da parte del governo di finanziare strutture sportive completamente nuove in tutte e tre le scuole, per accogliere le squadre che le tre scuole avrebbero schierato insieme come una triade, oltre alla costruzione di nuove strutture teatrali, artistiche e musicali, quell’incentivo potrebbe essere sufficiente per generare una discussione seria tra le comunità per formare le proprie triadi. Si potrebbe aggiungere la promessa di un’infrastruttura tecnologica all’avanguardia sia per la comunità che per la scuola e programmi specializzati per le triadi che si qualificano. Questi programmi specializzati potrebbero includere l’educazione serale e per gli adulti, e i college della comunità locale e altre istituzioni potrebbero diventare partner nei programmi di formazione continua e di auto-arricchimento tenuti nella scuola bella e aggiornata. È importante che la comunità venga nelle scuole, veda in prima persona cosa sta succedendo, conosca l’interno degli edifici. Se un tale piano fosse seguito, interi sistemi educativi potrebbero ricostruire le loro strutture obsolete (anche fatiscenti) mentre affrontano alcuni problemi sociali.

In breve, possiamo usare l’istruzione per creare comunità economicamente integrate, risparmiare denaro e ridurre le duplicazioni, avere programmi migliori, migliorare il controllo e il coinvolgimento locale, ripristinare l’autonomia degli insegnanti, creare orgoglio comunitario e bilanciare le opportunità educative per coloro che hanno meno. Possiamo fare tutto questo e gestire le cose sulla base del sistema di tassazione della proprietà e, nel tempo, le entrate fiscali aumenteranno man mano che le comunità in difficoltà migliorano gradualmente. Non c’è bisogno di aumentare le tasse a nessuno per implementare un sistema come questo. E questo piano ridurrebbe i costi amministrativi eliminando posizioni e sforzi duplicati. Inoltre può trattenere gli insegnanti migliori, molti dei quali lasciano l’istruzione per carriere meno difficili negli affari o nei servizi. Può anche rendere possibile un orientamento più professionalizzato e una divisione di salute psicofisica.

In conclusione, il mio punto è che in tutto il mondo ci troviamo in un momento che Dewey potrebbe chiamare il “momento che insegna”. Il nostro vecchio adattamento e le nostre norme stabilite sono stati sconvolti, il che ha comportato un po’ di sofferenza per tutti, ma non dobbiamo tornare a come erano le cose. Possiamo entrare in un futuro più intelligente, riconoscendo che i cambiamenti che abbiamo già apportato ci suggeriscono i mutamenti di cui abbiamo bisogno da tempo, ma che non abbiamo avuto né la volontà né i mezzi per realizzarli. Non posso fare a meno di credere che le norme modificate che descrivo siano sia pratiche che desiderabili. Chissà ci fosse un segreto per creare la cooperazione volontaria che deve accompagnare la democrazia come stile di vita. L’istruzione è l’unico modo, dice Dewey, ma ci vogliono una o due generazioni. Dobbiamo essere disposti a immaginarlo e poi crescere in esso.

Innovazione didattica del docente inclusivo tra simulazione e role playing per “tutti e per ciascuno”

Educational innovation of the inclusive teacher between simulation and role playing for “each and every one”

di Daniela Gulisano³ (Università di Catania)

Abstract

Il paradigma dell'attuale complessità formativa e sociale è caratterizzato dalla certezza che sia oggi più che mai necessaria un'alta preparazione professionale per tutti i docenti “inclusivi” di qualsiasi ordine e grado. In questa nuova prospettiva, con la “speciale normalità” come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze e i bisogni individuali di tutti e di ciascuno. A tal fine, in questo contributo l'Autrice analizza alcune prospettive fondamentali che costituiscono la *formazione e l'azione didattica del docente in prospettiva inclusiva*.

Abstract

The paradigm of current social complexity is characterized by the certainty that today, more than ever, a high professional preparation is needed for all “inclusive” teachers of any order and grade. In this new perspective, with “special normality” as a starting point, teachers are required to make an educational investment that is increasingly capable of innovating and differentiating teaching strategies in a creative and flexible way, to make them not only more suitable for the present age, but above all significant for the individual needs and requirements of each one. To this end, in this contribution the Author analyzes some fundamental perspectives that make up the training and didactic action of the teacher in an inclusive perspective.

Parole Chiave: Docenti, Inclusione, Strategie didattiche, Role Playing

Keywords: Teachers, Inclusion, Didactic strategies, Role Playing

1) Il docente inclusivo nella scuola che verrà: alcune prospettive a confronto

Grazie all'azione di organismi internazionali, che hanno posto con forza il tema dell'inclusione in una dimensione mondiale, è stato possibile avviare un continuo e approfondito processo di studi intorno alla *formazione del docente inclusivo e la sua azione didattica*, volta a promuovere *un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti e per ciascuno*. Inoltre, tramite la valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere le proprie speciali “capacitazioni”, contro ogni forma di discriminazione.

Lungo questa direzione, *i diritti delle persone con disabilità* e il dovere di non lasciare nessuno indietro sono evidenziati anche dal *quarto obiettivo dell'Agenda 2030* che mira, in particolare, a «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti e [...] costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per una scuola di tutti e di ciascuno» (www.unirc.org).

3) Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Dipartimento di Scienze della Formazione e il Corso di specializzazione per le attività di sostegno Cicli IV, V e VI, Università degli Studi di Catania



Agenda 2030

Obiettivi per lo sviluppo sostenibile

Inoltre, abbiamo capito in tutti questi anni anche un altro aspetto da sottolineare, ossia che il contesto in cui la persona vive ed esercita la propria azione nel mondo è determinante per permettersi di realizzarsi pienamente nella sua umanità e nella sua potenzialità. L'ambiente sociale capace di comprendere i diritti e le necessità delle persone può, infatti, favorire enormemente lo sviluppo della persona in tutta la sua pienezza (Bocci, D'Alonso, Pinnelli, 2015, p. 13).

A tal proposito, è importante ricordare che una *scuola inclusiva* si costruisce sulla qualità del personale che vi opera, con particolare riferimento ai docenti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005), a questo proposito suggerisce, che migliorare la professionalità degli insegnanti è l'azione che più verosimilmente produrrà un innalzamento del benessere e del rendimento scolastico degli alunni e della loro capacità di vivere in maniera serena e socialmente proficua l'esperienza formativa.

Il *Rapporto Mondiale sulla Disabilità* (2011) sottolinea che: «E' essenziale fornire un'adeguata formazione agli insegnanti se si vuol renderli sicuri e competenti nell'insegnamento a studenti che presentano molteplici esigenze» (www.anffas.net).

La costruzione di una scuola inclusiva non può che avvenire attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente» (Chiappetta Cajola & Cirani, 2013, pag. 9).

Oltre a ciò, preparare docenti di qualità, in grado di rispondere alle diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe, è l'iniziativa che con maggiore probabilità avrà un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive nell'ottica di una scuola *“per tutti e per ciascuno”*; una scuola in grado di porre l'inclusione e il successo formativo al centro della propria progettualità (European Agency, 2003).

Da questo punto di vista, lo slancio della didattica verso una dimensione inclusiva passa anche e “soprattutto” attraverso un affinamento delle *procedure didattiche*, le quali devono promuovere il *ruolo attivo di ogni studente*, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco. In particolare risulta significativo, a questo fine, il documento sui *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusiva del 2009* nel quale si sottolinea l'importanza di ampliare una didattica flessibile ed attiva in risposta alle diverse e spesso complesse esigenze dei singoli studenti. A tal fine, nel documento vengono formulate le seguenti raccomandazioni (www.european-agency.org):

- una didattica che costruisca un ambiente di apprendimento inclusivo;
- una didattica individualizzata;
- una didattica che promuova l'atteggiamento attivo e cooperativo della classe;
- istruzione e formazione dei docenti all'inclusione scolastica;

La trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implica un'attenzione specifica alle esigenze degli

studenti e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti.

Lungo questa direzione, è stato sviluppato il *Profilo dei docenti inclusivi*, uno dei principali risultati del progetto *La formazione docente per l'inclusione* realizzato dalla *European Agency for Development in Special Needs Education* (www.european-agency.org), i cui obiettivi principali sono: 1) *Valorizzare la diversità dell'alunno*: la differenza è da considerare una risorsa e una ricchezza. Le aree di competenza riportano a: opinioni personali sull'integrazione scolastica e sull'inclusione; opinioni personali sulla differenza che esiste nel gruppo-classe; 2) *Sostenere gli alunni*: coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli alunni. Le aree di competenza riportano a: promuovere l'apprendimento disciplinare, pratico, sociale ed emotivo; adottare approcci didattici efficaci per classi eterogenee. 3) *Lavorare con gli altri*: la collaborazione ed il lavoro di gruppo sono essenziali a tutti i docenti. Le aree di competenza riportano a: saper lavorare con i genitori e le famiglie; saper lavorare con più professionisti dell'educazione. 4) *Sviluppo e aggiornamento professionale*: insegnare è un'attività di apprendimento e i docenti sono responsabili del proprio apprendimento per tutto l'arco della vita⁴. In questa prospettiva, la *didattica inclusiva* può svilupparsi solo se si attiva una didattica integrata, in cui tutte le «strategie attentive, motivazionali e strumentali pianificate per il singolo alunno devono essere estese all'intera classe» (Mulè, 2016, p. 106).

Innovare la didattica significa allora attivarsi per promuovere un processo riflessivo nel singolo docente e, al contempo, stimolare in lui la necessità di un confronto costante con i colleghi. In questa reciproca relazione, con la "speciale normalità" come punto di partenza, ai docenti è richiesto un investimento educativo sempre più capace di innovare e differenziare in modo creativo e flessibile le *strategie didattiche*, per renderle non solo più adatte all'epoca presente, ma soprattutto significative per le esigenze di ciascuno, con sollecitudine e attenzione costanti alle caratteristiche personali e ai bisogni individuali, affinché possano emergere e maturare le potenzialità di tutti (Chiappetta Cajola & Ciraci 2013, p.9).

2) Strategie didattiche inclusive: simulazione e role playing nella pratica laboratoriale

Vivere il concetto di *inclusione*, per i docenti, come asse portante del proprio *agire didattico* significa avere consapevolezza che i ragazzi a scuola, e in classe, rappresentano il nostro più grande interesse. *L'intenzionalità educativa*, da sempre alla base di ogni processo pedagogico e didattico, ha bisogno di essere esplicitata in scelte educative istituzionali scolastiche coraggiose, capaci di arrivare a mettere il proprio studente nelle condizioni di trovare il *proprio progetto di vita* dentro e fuori le aule scolastiche (Bocci, D'Alonso, Pinnelli, 2015, p. 18).

Il docente inclusivo è «quel docente attento alle relazioni, agli studenti, ai loro diritti, alla loro specifica età, ai loro bisogni; motiva e focalizza la propria attenzione sulle possibilità e sulle positività invece che sugli errori; attua strategie didattiche inclusive [...]» (Mannucci, Collacchioni, 2013, p. 43).

Lungo questa direzione, il docente inclusivo è un *professionista attivo e riflessivo* che cura la propria crescita formativa orientata all'utilizzo di pratiche didattiche in un contesto scuola in grado di incentivare apprendimenti *cooperativi, laboratoriali, metacognitivi, funzionali* a rispondere alle esigenze di *tutti e di ciascuno*. «Ora sappiamo che una buona integrazione è un primo passo nella direzione di una Scuola inclusiva, [...] che individualizzare bene apre le strade a forme più generalizzate di Didattica Inclusiva, rivolte a tutti gli alunni, [...] Inclusione non è un sinonimo più moderno di Integrazione [...]. E sappiamo anche che ci avvicineremo ancora di più a una Scuola inclusiva se progetteremo spazi, tempi, materiali e didattica già fin dall'inizio in forme plurali, diverse e multiple, fruibili e adatte alle varie differenze» (Ianes e Canevaro 2015, p. 17).

Al docente si richiede pertanto di progettare *ambienti di apprendimento* opportuni per stimolare l'im-

4) Per maggiori approfondimenti sul tema del docente inclusivo Cfr. Gulisano D. **L'azione didattica inclusiva del docente: verso una scuola post Covid-19 equa e sostenibile**, in «Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», XXIX, n.2-2021, pp. 237-245. **Peer review publication.** ISSN: 2279-7505.

pegno e la responsabilità dello studente. Si richiede pure di coniugare gli apprendimenti formali, non formali ed informali organizzando attività progettuali e operative, negoziazioni, momenti decisionali e riflessioni comuni con esperti dell'extrascuola (mondo del lavoro, volontariato, etc.) e della famiglia. Tutto questo contribuisce a trasformare il contesto scolastico, spesso rigidamente strutturato, in un ambiente più idoneo all'attivazione di *momenti sociali e collaborativi* di apprendimento, in cui il *fare* dello studente si traduce in un *pensare riflessivo* che si sostanzia di interazioni con i compagni e con i docenti. Questo ambiente è rappresentativo della *didattica laboratoriale* (Gulisano, 2019).

In quest'ottica, risulta essenziale il riferimento a Dewey, a una *teoria dell'esperienza*, in quanto «l'educazione è svolgimento dentro, mediante e per l'esperienza» (Dewey, 2014, p. 14), di conseguenza è autentica se genera esperienze di qualità, capaci di vivere fecondamente nel futuro di tutti gli studenti, sollecitandone una crescita, un progressivo arricchimento esistenziale.

Perciò, «imparare dall'esperienza significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza [...] in queste condizioni il fare diventa un tentare: un esperimento col mondo per scoprire che cos'è; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta di un nesso tra le cose» (Dewey, 1965, p. 187).

Così caratterizzato, *l'apprendimento dall'esperienza* rinvia chiaramente ad una situazione "laboratoriale" in cui lo studente è impegnato nel fare, nello sperimentare, nell'osservare.

Proprio per questo, la struttura *dell'insegnamento considerato come laboratorio* rappresenta per l'esperto conoscitore dei processi formativi un punto di riferimento fondamentale.

Perché allora non pensare ad un ambiente di apprendimento pratico-innovativo, che veda una classe trasformata in un setting teatrale? Di fatto le stesse *Indicazioni Nazionali del 2021* indirizzano in tal senso, affermando che l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche di luoghi attrezzati che facilitano approcci cooperativi. Fare teatro a scuola rappresenta infatti una grande risorsa perché, oltre a riflettersi in modo positivo sul rapporto studente/docente, favorisce quelle dinamiche interpersonali, quell'interdipendenza positiva, che nella pratica tradizionale non può manifestarsi.

Il teatro s'incontra con la pedagogia nel momento in cui pone al centro l'uomo e gli dà voce, nel momento in cui recupera ogni singolo individuo con la propria personalità e la propria espressività e lo fa crescere attraverso un percorso individuale che è, però, inserito in un disegno di gruppo.

L'enfasi quindi è posta, nelle *Metodologie Attive*, a quelle pratiche in cui lo studente è al centro del *processo di apprendimento*, vale a dire svolge un ruolo attivo nella dinamica di costruzione della propria conoscenza e competenza (Gulisano, 2019).

Si evidenzia quindi che, oltre agli aspetti descritti, nell'ottica di una didattica per l'inclusione per una scuola "per tutti e per ciascuno" (Commissione Europea, 1996, p. 1), *il role playing o "gioco di ruolo"* si caratterizza come una metodologia centrata sull'impiego di mediatori analogici, ovvero di modalità di *simulazione del contenuto* di realtà oggetto del lavoro didattico: «in ciò sta la sua principale prerogativa, consentendo una immedesimazione dell'esperienza che orienta l'attenzione non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello sociale, emotivo, valoriale» (Capranico, 1997, p. 3).

Collocabile entro la categoria delle tecniche espressive volte allo sviluppo personale e relazionale, *il role playing* nasce dallo psicodramma e dal teatro della spontaneità di ideazione del medico J. L. Moreno (1973). In questa prospettiva, le azioni umane, corredate di gesti, posture, mimiche e parole, sono rappresentazioni "agite" che prevedono la partecipazione dei movimenti del corpo, tanto quanto quelli della mente e diventano veicoli espressivi e comunicativi ben più incisivi della semplice descrizione verbale. In buona sostanza, le finalità generali che giustificano l'impiego didattico di questa metodologia riguardano la comprensione di attitudini, valori, percezioni messi in gioco dal soggetto-persona in determinate situazioni, l'esplorazione dei propri e degli altrui sentimenti e lo sviluppo di abilità di *problem solving*, in particolare per contesti di azione formativa e sociale. *Partendo da questa definizione possiamo individuare almeno due grandi categorie di role playing*, aventi ciascuno obiettivi

didattici in parte differenti (Castagna, 2012):

- **role playing addestrativi**, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti circoscritti e predefiniti. Questo tipo di role playing viene anche chiamato "simulazione addestrativa", oppure "role playing strutturato", proprio per sottolinearne la componente di prescrittività;

- **role playing veri e propri**, aventi per obiettivo d'insegnare comportamenti abbastanza ampi e non definibili in modo preciso, ma solo nei criteri essenziali di efficacia. Questo tipo di comportamenti sono molto più frequenti ed hanno la caratteristica di essere più complessi rispetto ai precedenti. I destinatari del role-playing variano in base al contesto di utilizzo della tecnica simulativa e all'obiettivo che si vuole raggiungere. Durante l'attività i partecipanti, che sono al centro dell'azione, vengono suddivisi in attori e uditori: i primi devono recitare spontaneamente secondo l'ispirazione del momento; i secondi, che compongono l'uditorio, assumono particolare importanza, poiché non fungono da semplici osservatori ma cercano di esaminare e capire quanto avviene sulla scena. Altra figura di rilevanza è quella del *trainer-docente*, il quale è responsabile della fase di preparazione, collocazione e scelta del tipo e del tema del role-playing. Inoltre, egli stabilisce gli obiettivi ed ha il compito di mantenere viva l'azione dei partecipanti e quella scenica. Il docente, inoltre, può avvalersi di collaboratori che hanno il compito di aiutarlo nella direzione, nell'osservazione e nella possibile registrazione di quanto avviene (Di Nubilia, 1998). Dunque il role playing costituisce la migliore approssimazione possibile alla realtà e come tale si deve utilizzare, anche perché, nei fatti è l'unica metodologia didattica che può aiutare concretamente i comportamenti interpersonali. A tal fine, l'atmosfera che contraddistingue la "classe – attiva", incide in maniera importante sulla qualità dell'apprendimento di tutti gli studenti. Si tratta, infatti, di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che caratterizzano lo stare insieme in uno spazio condiviso da parte di studenti e docenti (D'Alonzo, 2018). Da qui l'idea del laboratorio come luogo dell'esperienza deweyanamente intesa e dell'arte come esperienza dell'educazione. *In fondo ogni storia è un'esperienza, ogni esperienza è un'emozione, ogni emozione è un pezzo di vita.*

Bibliografia

Agenda 2030. (2015). **Obiettivo 4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.** In < <https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educazio-ne-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/> > (ultima consultazione: 21/12/2021)

Canevaro A. (2006). **Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi).** Trento: Erickson.

Capranico S. (1997). **Role Playing. Manuale a uso di formatori ed insegnanti.** Milano: Raffaello Cortina.

Castagna M. (2012). **Role Playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti psicosociali.** Milano: Franco Angeli.

Chiappetta Cajola L, Ciraci A. M. (2013). **Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?** Roma: Armando.

D'Alonzo L. (2018). **Pedagogia speciale per l'inclusione.** Brescia: Scholè.

D'Alonzo L, Bocci F, Pinnelli S. (2015). **Didattica speciale per l'inclusione.** Brescia: La Scuola.

Dewey J. (1965). **Democrazia ed educazione.** Firenze: La nuova Italia.

Dewey J. (2014). **Esperienza e educazione.** Milano: Raffaello Cortina.

Di Nubilia R. (2013). **Dal gruppo al gruppo di lavoro. la formazione in Team: la conduzione, l'a-**

nimazione, l'efficacia. *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*

Gulisano D. (2019). Scuola, competenze e capacità-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa. *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*

Mulè P. (ed) (2016). Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale. *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*

Rapporto Mondiale sulla Disabilità. (2011). In < <http://www.anffas.net/it/news/1247/presentato-il-rapporto-mondiale-sulla-disabilita/>> (ultima consultazione: 21/12/2021)



Alcune metodologie didattiche per promuovere l'inclusione scolastica. quale rapporto tra docenti contitolari e personale ASACOM nei casi di sordità

Some teaching methods to promote school inclusion. What relationship between counting teachers and ASACOM staff in cases of deafness

di **Valentina Perciavalle**⁵

Abstract

Per realizzare il processo inclusivo a scuola è essenziale progettare un'azione didattica che si adatti ad ogni specifica necessità degli alunni. Con la legge n.104/92 vengono disciplinate le figure indicate a supportare nel contesto scolastico, gli alunni con disabilità, il docente di sostegno e l'assistente alla comunicazione. Il docente di sostegno è infatti chiamato ad attuare le migliori strategie didattiche e comunicative in sinergia con gli insegnanti curricolari, poiché una scuola veramente inclusiva non può e non deve demandare al docente di sostegno l'esclusiva gestione dell'alunno con disabilità. L'assistente all'autonomia e alla comunicazione non fa parte del corpo docente e viene assegnato all'allievo disabile mediante servizi esterni a cura degli Enti territoriali. L'assistente non svolge attività didattica, bensì fornisce attività di assistenza diretta finalizzata ad un'adeguata integrazione e partecipazione dell'alunno disabile nel contesto scolastico. Sebbene la normativa preveda una figura specializzata, con sordità o udente, che possa facilitare e favorire le interazioni tra l'allievo con disabilità uditiva, il corpo docente e il gruppo classe e l'accesso ai contenuti, tutto ciò rimane di fatto un'utopia legislativa poiché, dal 1992 ad oggi, l'inquadramento professionale è a carico degli enti locali, verificandosi in tal modo una reale difficoltà del territorio a rispondere adeguatamente alle sempre più crescenti richieste da parte delle famiglie. Gli enti territoriali dunque si sono avvalsi, per ottemperare alle richieste dei genitori, in numerosi casi, del supporto di cooperative sociali ed associazioni, con competenze in merito all'integrazione scolastica degli alunni sordi. In riferimento alla sordità, gli aspetti particolarmente critici attengono alla formazione dei docenti, al numero esiguo di insegnanti specializzati ed assistenti alla comunicazione. Il setting e le strategie apprenditive andrebbero progettati con il fine precipuo di abbattere le barriere comunicative. Gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione si rivelano, a tal fine, una risorsa preziosa per guidare le scelte didattiche del corpo docente verso strategie che valorizzino l'apprendimento visivo e la costante presenza dello studente con disabilità uditiva in classe.

Abstract

To achieve the inclusive process at school it is essential to design a didactic action that adapts to each specific need of the students. Italian Law no. 104/92 disciplines the figures responsible for supporting students with disabilities in the school, the support teacher and the communication assistant. The support teacher is in fact called to implement the best teaching and communication strategies in synergy with the curricular teachers, since a truly inclusive school cannot and must not delegate to the support teacher the exclusive management of the student with disabilities. The assistant to autonomy and communication is not part of the teaching staff and is assigned to the disabled student through external services by the local authorities. The assistant does not carry out teaching activities, but provides direct assistance activities aimed at an adequate integration and participation of the disabled pupil in the school context. Although the legislation provides for a specialized figure,

⁵ Professore aggregato di M/DEF del Dipartimento di Scienze della Formazione, e docente del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, Cicli IV, V e VI, Università di Catania,

with deafness or hearing, who can facilitate and encourage interactions between the student with hearing disabilities, the teaching staff and the class group and access to content, all this remains in fact a legislative utopia since, from 1992 to today, the professional classification is the responsibility of local authorities, thus there is a real difficulty of the territory to respond adequately to the ever-increasing requests from families. The local authorities have therefore availed themselves, to comply with the requests of parents, in many cases, of the support of social cooperatives and associations, with competences regarding the scholastic integration of deaf pupils. With reference to deafness, the particularly critical aspects relate to the training of teachers, the small number of specialized teachers and communication assistants. The setting and learning strategies should be designed with the main aim of breaking down communication barriers. To this end, autonomy and communication assistants prove to be a valuable resource to guide the teaching choices of the teaching staff towards strategies that enhance visual learning and the constant presence of the student with hearing disabilities in the classroom.

Parole Chiave: Integrazione; Disabilità; Sordità; Scuola; Educazione

Keywords: Integration; Disability; Deafness; School; Education

1) Introduzione

L'agire scolastico in chiave inclusiva

Il contesto scolastico è abitato da differenti figure professionali ed è caratterizzato da variegati schemi relazionali "interni", tra insegnanti, allievi, dirigenti scolastici, personale non docente, famiglie; ed "esterni" con enti e servizi territoriali.

L'allievo è il fulcro del sistema scolastico, ed è pertanto essenziale per poter attuare una didattica realmente allievo-centrica, effettuare un'osservazione sistemica del gruppo classe.

L'apparente realtà popolata da singole unità che appare quando si entra in classe, è solo una visione parziale che non restituisce la rete di relazioni che invece non è occhio ma cuore della classe.

Vivere all'interno di un contesto grupppale non rende automatico agli allievi e agli insegnanti di percepirsi come gruppo, ciò invece può avvenire se i membri di questa variegata realtà si adoperano attivamente per la crescita e la promozione del benessere di ciascun elemento.

Creare sinergie proficue e prosociali tra compagni si configura come fondamentale strategia didattica per favorire l'inclusione. Altresì essenziale nella realizzazione del processo inclusivo a scuola è progettare un'azione didattica che si adatti ad ogni specifica necessità degli alunni.

Pensare ad una scuola caratterizzata da una speciale normalità (Ianes, 2006) significa adottare appieno una prospettiva inclusiva e ciò può avvenire intendendo la didattica speciale come percorso parallelo ma imprescindibile per accogliere e rispondere efficacemente alle necessità di ciascun alunno del gruppo classe ed in modo particolare agli allievi con BES.

D'Alonzo ci insegna che una scuola inclusiva si costruisce anche attraverso l'accoglienza basata sull'attenzione che va rivolta ad ogni alunno, alle proposte formative, alla sinergia operativa degli insegnanti, alla validità delle proposte didattiche. La prospettiva inclusiva nel contesto scolastico si realizza inoltre mediante il rispetto delle regole, la comunione d'intenti finalizzata alla gestione del gruppo classe, positive relazioni interpersonali, differenziazioni nelle proposte didattiche, per venire incontro alle necessità degli allievi con maggiori difficoltà, in ultimo, non certo per importanza, positive e costanti relazioni con i genitori degli allievi.

La scuola inclusiva si configura oggi come un'impresa, poiché mira a costruire progetti di vita e per la vita futura, lavorativa dei propri alunni. L'istruzione viene dunque intesa come un patrimonio da condividere con il singolo allievo e le sue peculiari necessità apprenditive.

La scuola di oggi accoglie e forma ciascun alunno, ma in qualità di impresa si avvale della consulenza

di esperti del territorio per pianificare nuove strategie operative ed obiettivi, verificando la reale disponibilità di risorse materiali e umane. Organizza le attività in modo coerente al fine di raggiungere i risultati attesi, attribuisce le varie mansioni alle risorse interne maggiormente qualificate e competenti, ed effettuando una distribuzione equa del carico di lavoro. La scuola inclusiva coordina le azioni degli organi collegiali, funge da motivatore, al fine di favorire negli allievi l'assunzione di comportamenti prosociali. Favorisce e promuove la comunicazione attiva tra gli agenti coinvolti. Infine effettua verifiche sulla realizzabilità dei progetti e valuta i risultati.

Secondo uno studio di Giangreco e Doyle (2000), le scuole veramente inclusive prevedono caratteristiche proattive quali gruppi di lavoro collaboranti, schemi organizzativi condivisi, ruolo cardine delle famiglie degli allievi, investimenti economici finalizzati a costruire profili professionali qualificati degli agenti coinvolti, chiare distinzioni di ruolo tra docenti e personale non docente, avvalersi del prezioso supporto dell'equipe psicopedagogica, attuazione di PEI che restituiscano un quadro chiaro e ben delineato delle specifiche necessità di ogni alunno con disabilità, ed infine attuare validi processi di valutazione.

Organizzare l'azione didattica significa progettare e strutturare l'offerta formativa, comprendendo dunque la pianificazione dell'orario scolastico e la distribuzione del carico orario per le varie lezioni, del monte ore da destinare ai laboratori disciplinari e interdisciplinari, alle attività di recupero e a quelle volte ad approfondire determinate tematiche in relazione agli obiettivi formativi da conseguire. Pertanto la progettazione non comprende soltanto le fasi di verifica e valutazione dei processi e dei risultati riportati dagli alunni, ma si configura anche come indicatore della qualità dell'offerta formativa del sistema scolastico.

La scuola odierna può essere intesa come una comunità in grado di coniugare l'importanza delle regole che da esterne e formali, divengono accordo condiviso e maturato all'interno, capace di riferirsi agli agenti del sistema scolastico come ad un insieme coeso di elementi che non è più chiamato a difendersi da diktat esogeni, bensì diviene capace di percepirsi come parte di un insieme inclusivo. La realtà scolastica è oggi consapevole di aderire ad un sistema valoriale ben saldo perché non più fondato su condizionamenti esterni, ma su un condiviso disegno di maturazione ed incremento dell'identità comunitaria.

“La sottolineatura della caratteristica comunitaria dell'istituzione scolastica si riferisce ad una ricca gamma di connotazioni che la caratterizzano:

- comunità di cura (caring community)
- comunità di apprendimento (learning community)
- comunità professionale (professional community)
- comunità collegiale (collegial community)
- comunità inclusiva (inclusive community)
- comunità di ricerca (inquiring community)”.

In questa comunità educante è dunque essenziale per la riuscita del progetto formativo proporre attività didattiche individualizzate, basate sulle capacità di ogni allievo con disabilità, al fine di salvaguardarne il benessere e promuoverne il successo. È altresì importante, secondo D'Alonzo, adottare delle metodologie che consentano di differenziare l'azione didattica, ma che siano al contempo generalizzabili, quindi replicabili con tutti gli alunni del gruppo classe. La relazione tra insegnante ed allievo con disabilità deve essere, infine, basata su una costante dedizione caratterizzata da profondo rispetto e accoglimento.

2) Comunicazione e apprendimento scolastico nella sordità. Inquadramento normativo e professionale dell'assistente alla comunicazione

Con la legge n.104/92 vengono disciplinate le figure indicate a supportare nel contesto scolastico, gli alunni con disabilità, il docente di sostegno e l'assistente alla comunicazione. L'insegnante di soste-

gno viene nominato su indicazione della scuola, dall'ufficio scolastico che trasmette il numero degli allievi con disabilità iscritti e quantifica il sostegno necessario in riferimento alle indicazioni contenute nella diagnosi. Spetta a tale docente la contitolarità nell'insegnamento, poiché si configura come insegnante dell'intero gruppo classe, invitato a svolgere attività didattica specificatamente indicata per le necessità dell'alunno con disabilità, al quale deve fornire la migliore integrazione scolastica possibile. Il docente di sostegno è infatti chiamato ad attuare le migliori strategie didattiche e comunicative in sinergia con gli insegnanti curricolari, poiché una scuola veramente inclusiva non può e non deve demandare al docente di sostegno l'esclusiva gestione dell'alunno con disabilità.

L'assistente all'autonomia e alla comunicazione non fa parte del corpo docente e viene assegnato all'allievo disabile mediante servizi esterni a cura degli Enti territoriali. L'assistente non svolge attività didattica, bensì fornisce attività di assistenza diretta finalizzata ad un'adeguata integrazione e partecipazione dell'alunno disabile nel contesto scolastico. "La figura dell'assistente alla comunicazione nasce dalla legge n.104 del 1992 sui "Diritti degli handicappati" quando il legislatore, con una scelta illuminata e lungimirante, decide di offrire una serie di strumenti e risorse ai disabili, nel nostro caso alle persone sorde, per abbattere le barriere comunicative e favorire l'integrazione sociale e scolastica". I bambini udenti imparano a parlare ascoltando i suoni in uscita delle persone con le quali interagiscono, in fase iniziale con la lallazione e successivamente, con l'esercizio e la continua esposizione alla comunicazione verbale; intorno ai tre anni di età divengono in grado di comprendere semplici conversazioni e di comunicare riuscendo ad essere compresi dagli interlocutori.

Gli infanti con sordità, invece, non possono spontaneamente cogliere gli stimoli uditivi dall'ambiente circostante e pertanto se non vengono protesizzati in età precoce ed avviati alla terapia logopedica, non potranno raggiungere una sufficiente conoscenza della lingua italiana.

Nelle sordità gravi e profonde l'acquisizione della comunicazione verbale è un iter molto lungo e complesso, può arrivare a durare sino ai dodici anni di età, senza certezze di risultati realmente apprezzabili. Nel congresso di Milano del 1880 viene stabilito che la LIS (Lingua Italiana dei Segni) debba essere accantonata in favore del metodo oralista. Tale scelta educativa si inquadra nel periodo storico di riferimento, in cui in Italia coesistevano numerosi dialetti e la LIS veniva percepita come ulteriore mezzo per allontanare un'ipotetica unità linguistica. Inoltre è significativo il ruolo della Chiesa che altrimenti non avrebbe potuto interloquire con le persone sorde, non conoscendo la lingua dei segni. In conclusione, a ridosso dell'unità d'Italia, la parola predomina e soppianta i segni.

Le persone sorde non sono state affatto favorevoli a questa decisione, ma purtroppo non sono nemmeno state ascoltate in merito, dando luogo ad una grave frattura tra contesto udente e popolazione sorda. I non udenti, infatti si sono sentiti sopraffatti e non considerati e la LIS per lungo tempo è stata relegata a contesti di marginalità sociale e culturale.

Sin dall'inizio dunque, ha avuto luogo un lungo e sofferto dibattito circa i metodi di insegnamento da utilizzare nell'educazione dei sordi. Da una parte è stato posto lo schieramento degli oralisti, i quali sostenevano che i bambini con disabilità uditiva dovessero essere precocemente protesizzati, avviati alla terapia logopedica, esposti alla pre-lettura, al fine di acquisire in modo esclusivo, la lingua parlata. Dalla parte opposta si sono collocati i gestualisti, cioè coloro i quali ritenevano i segni la forma più naturale, spontanea e completa di apprendimento per i bambini sordi e ritenevano importante l'inserimento nel contesto scolastico di insegnanti con disabilità uditiva (Moore, 2010).

Questa aspra battaglia dei metodi di insegnamento è durata per circa duecento anni e certamente il sopracitato Congresso di Milano del 1880 ne ha rappresentato una delle pagine più tristi, in quanto vi hanno partecipato centosessantatré insegnanti udenti e soltanto uno sordo, con la conseguente e assoluta supremazia della lingua parlata sulla lingua dei segni.

Il contributo del gruppo di ricerca di Virginia Volterra, nel 1970, restituisce, finalmente, dignità alla lingua dei segni definendola un vero sistema comunicativo, dotato di grammatica e sintassi, anche se differenti da quelle presenti nella lingua italiana. Tali studi sono proseguiti negli anni Ottanta, grazie

alle ricerche di Sandra Beronesi, Piera Massoni e Teresa Ossella. Le tre logopediste hanno adattato per l'Italia il metodo bimodale di Hilde Schlesinger (cfr. Beronesi, Massoni e Ossella, 1991). Tale metodo prevede di potenziare il più possibile la memoria visiva delle persone sorde a supporto dell'acquisizione della lingua italiana, sfruttando il canale visivo-gestuale e quello acustico-verbale.

Intorno al 1990 nel nostro Paese, si diffonde il metodo bilingue (cfr. Johnson, Liddel e Erting, 1991), che si fonda sull'acquisizione sia della comunicazione verbale sia della LIS, per dare alla persona sorda la possibilità e libertà di scegliere quale forma comunicativa preferire in ogni contesto e con qualsiasi interlocutore.

Va certamente sottolineato infatti che la lingua dei segni è una forma di comunicazione spontanea delle persone sorde perché viene acquisita in modo naturale, sfruttando il canale visivo-gestuale. È più agevole per i sordi apprendere la lingua verbale se già conoscono la LIS; la comunicazione verbale infatti richiede tempi molto più lunghi per essere appresa. La persona non udente adulta tende in genere a comunicare verbalmente con gli udenti, e mediante la LIS con la comunità sorda segnante. Nel contesto scolastico, esprimendosi in LIS, l'assistente alla comunicazione può giocare un ruolo chiave per oltrepassare i muri della disabilità. Nel ciclo di studi universitario e nei contesti ufficiali e di rappresentanza, invece, la persona con sordità segnante viene supportata dall'interprete LIS.

Nel panorama legislativo in favore dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, nella l. n.517/77, il legislatore non contempla l'inserimento delle persone disabili nelle scuole superiori; lasciando come unico riferimento normativo in merito, la l. n.118/71 che si limitava a considerare facilitata la frequenza scolastica delle persone allora definite handicappate. Con la sentenza n.215/1987 la Corte Costituzionale ne ha dichiarato l'incostituzionalità, assicurando invece la frequenza agli studenti con disabilità e la l. n.104/92 tutela il diritto all'istruzione alle persone con handicap in ogni ordine e grado di scuola, inclusi gli asili e le università.

È opportuno sottolineare che la complessa "legge-quadro" sull'handicap demanda la regolamentazione in modo più dettagliato alle regioni, attribuendo potere discrezionale agli Enti territoriali, in vari settori. Stabilisce inoltre che la persona ha diritto a supporti adeguati e commisurati alla natura ed entità della disabilità (Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art.3, 2° comma), che vengano utilizzate forme di comunicazione specifiche per le necessità apprenditive derivanti dalla disabilità (Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art.8, 1° comma, lettera d). Il legislatore, in merito all'integrazione nelle scuole statali di ogni ordine e grado, nell'art.13 della Legge 5 febbraio 1992, n. 104, al 3° comma stabilisce un servizio di "... assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali ...", prevedendo che questo gravi economicamente sugli Enti locali, come dispone il d.p.r. n. 616/77 (art.42 e 45 e successive modificazioni).

Sebbene la normativa preveda una figura specializzata, con sordità o udente, che possa facilitare e favorire le interazioni tra l'allievo con disabilità uditiva, il corpo docente e il gruppo classe e l'accesso ai contenuti, tutto ciò rimane di fatto un'utopia legislativa poiché, dal 1992 ad oggi, l'inquadramento professionale è a carico degli Enti locali, verificandosi in tal modo una reale difficoltà del territorio a rispondere adeguatamente alle sempre più crescenti richieste da parte delle famiglie. Gli Enti territoriali dunque si sono avvalsi, per ottemperare alle richieste dei genitori, in numerosi casi, del supporto di cooperative sociali ed associazioni con competenze in merito all'integrazione scolastica degli alunni con sordità (Legge 5 febbraio 1992, n. 104, art.13, 3° comma).

In numerosi comuni italiani, in buona sostanza, il servizio è stato esternalizzato, gli Enti territoriali si sono quindi fatti carico della gestione economica degli assistenti alla comunicazione, demandandone la gestione a cooperative o associazioni, mediante convenzioni e gare d'appalto. I contratti di tali operatori vengono inquadrati come prestazioni coordinate e continuative, ma anche come collaborazioni a tempo determinato. Si auspica, quanto prima, un intervento del legislatore che possa colmare le lacune normative della l. n.104/92.

3) Conclusione

Le criticità sulle quali il nostro contesto scolastico pone l'accento sono poste in rilievo da recenti studi sullo stato dell'arte in merito all'integrazione degli allievi disabili (Associazione Treelle, Caritas Italiana, e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011). Emerge chiaramente un'insufficiente formazione degli insegnanti in tema di disabilità; carenza di assistenti all'autonomia e alla comunicazione a supporto dei docenti; una quotidianità scolastica abitata da troppe deleghe agli insegnanti di sostegno senza una sinergica e coordinata presa in carico dell'alunno disabile, da parte di tutte le figure professionali che operano nel sistema scolastico. A causa di un'esorbitante mobilità dei docenti di sostegno, gli allievi con disabilità spesso non riescono ad instaurare un rapporto di fiducia basato sulla continuità con i propri insegnanti specializzati; si evidenziano frequenti lacune comunicative tra la scuola e gli altri agenti coinvolti (famiglie, equipe specializzata, Enti locali), a detrimento dell'alunno disabile. Si assiste sovente ad un'interpretazione troppo rigida e poco flessibile del profilo professionale di Dirigenti Scolastici e personale ATA; monitoraggio e valutazione dei processi e dei risultati sono infine insufficienti e inadeguati a restituire un quadro chiaro in termini di integrazione.

Per la popolazione scolastica delle persone sorde, gli aspetti particolarmente critici attengono alla formazione dei docenti, al numero esiguo di insegnanti specializzati ed assistenti alla comunicazione. Il setting e le strategie di apprendimento andrebbero progettati con il fine precipuo di abbattere le barriere comunicative.

Gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione si rivelano, a tal fine, una risorsa preziosa per guidare le scelte didattiche del corpo docente verso strategie che valorizzino l'apprendimento visivo e la costante presenza dello studente con disabilità uditiva in classe. Troppo spesso a questi operatori vengono delegate mansioni di pertinenza degli insegnanti, intendendo erroneamente il ruolo degli assistenti all'autonomia come uno strumento per compensare alla mancanza di capacità dei docenti, di adeguare setting e metodologie alle specifiche esigenze degli alunni sordi.

Ricerche di settore (Chesi, 2006) dimostrano che le stesse difficoltà apprenditive, sovente accompagnate da insuccesso scolastico, sono presenti sia in alunni sordi che utilizzano il metodo oralista, sia in studenti non udenti che comunicano in LIS. Nello specifico le lacune degli allievi sordi riguardano l'uso corretto di articoli, preposizioni e pronomi, nella coniugazione e nella concordanza delle forme verbali, nell'incapacità di comprendere adeguatamente proverbi e modi di dire, nella capacità di discriminare semanticamente le parole omofone da quelle omografe (Fabbretti e Tomasuolo, 2006, pp.76-81)

Non si può parlare realmente di integrazione delle persone sorde se la scuola non lavora sinergicamente per l'incremento delle competenze di questi alunni (Maragna, Roccaforte e Tomasuolo, 2013, p.22); ciò dovrebbe essere garantito a prescindere dalle scelte educative delle famiglie attraverso docenti specializzati che lavorano in sinergia con assistenti all'autonomia e alla comunicazione, scervi da pregiudizi sui metodi di insegnamento, come sostiene anche la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006, art.24, Educazione)

L'impegno della scuola e della società dovrebbe dunque vertere verso la strutturazione di setting di apprendimento integralmente accessibili agli studenti con disabilità uditiva, indipendentemente dal metodo educativo utilizzato dagli stessi.

Bibliografia

Associazione Treelle, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli. **Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte.** Erickson, Trento, 2011.

Avalle U., Maranzana M., Sacchi P. **Pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione.** Pearson, Udine, 2018

Beronesi S., Massoni P., Ossella T. **L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambi-**

no sordo. Omega, Torino, 1991.

BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva. Erickson, Trento, 2017

Bosi R., Maragna S., Tomassini R. **L'assistente alla comunicazione per l'alunno sordo.** Franco Angeli, Milano, 2007

Canevaro A. (a cura di). **L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.** Erickson, Trento, 2007

Caracausi S. **Il profilo del docente, autonomia scolastica, Metodologie e strategie per una didattica inclusiva.** Youcanprint, Lecce, 2019, p.30)

Chesi C. **Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi.** Gaia, Roma, 2006.

D'Alonzo L. **Pedagogia speciale per l'inclusione.** Morcelliana, Brescia, 2018

D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. **Didattica speciale per l'inclusione.** Editrice La Scuola, Brescia, 2015, p.15)

Dovigo F. **Fare differenze.** Erickson, Trento, 2007

Fabbretti D., Tomasuolo E. **Scrittura e sordità.** Carocci, Roma, 2006.

Giangreco M.F., Doyle MB. **Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms.** In. S. Wade (Ed.), **Inclusive education: A case book of readings for prospective and practicing teachers (Volume 1) (pp. 51-69).** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

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

Johnson R.E., Liddell S.K. Erting C.J. **Educazione degli studenti sordi. Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio.** Anicia, Roma, 1991.

Maragna S., Roccaforte M., Tomasuolo E. **Una didattica innovativa per l'apprendente sordo. Con esempi di lezioni multimediali e tradizionali.** Franco Angeli, Milano 2013.

Martinelli M. **Didattica speciale.** Mondadori, Milano, 2015

Moore, D. F. **The history of language and communication issues in deaf education.** In **The Oxford handbook of Deaf studies, language, and education.** Marschark, M. e Spencer, P. E.. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ONU. **Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.** ONU, New York, 2006

Ricerca e Sviluppo Erickson (a cura di). **Disabilità sensoriale a scuola.** Erickson, Trento, 2015

Rinaldi P., Di Mascio T., Knoors H., Marschark M. **Insegnare agli studenti sordi.** Il Mulino, Bologna, 2015

DISABILITÀ, SCUOLA E FAMIGLIA. RIFLESSIONI E PROPOSTE PEDAGOGICHE

DISABILITY, SCHOOL AND FAMILY. REFLECTIONS AND PEDAGOGICAL PROPOSALS

di Corrado Muscarà⁶

Abstract

La riorganizzazione dei gruppi di lavoro per l'inclusione, previsti dalle recenti disposizioni ministeriali scolastiche, ha decisamente spinto la scuola a riflettere su come organizzare la collaborazione sistematica con la famiglia, oltreché con le altre figure di sistema. Il nuovo restyling scolastico se da un lato sembra soddisfare esigenze da più tempo avanzate, dall'altro fa però ipotizzare il sorgere di alcune problematiche che possano riguardare dinamiche comunicazionali e relazionali tra i vari attori coinvolti nei processi di inclusione. La famiglia potrebbe risultare disorientata, inadeguata all'interno dei gruppi di lavoro, soprattutto a causa di discrepanze di tipo formativo. In queste circostanze la scuola dovrebbe sostenere tale agenzia educativa, anche attraverso la creazione di servizi pedagogici pensati ad hoc, come per esempio la creazione di sportelli di ascolto e di mediazione, in grado di fornire alla famiglia dispositivi pedagogici utili per costruire e/o ri-costruire, insieme ai docenti e le altre figure di sistema, progetti educativi e formativi finalizzati alla qualità dei processi di inclusione.

Abstract

The reorganization of the work groups for inclusion, provided for by recent school ministerial provisions, has definitely pushed the school to reflect on how to organize systematic collaboration with the family, as well as with other system figures. While the new school restyling seems to satisfy needs that have been advanced for a long time, on the other hand, it suggests the rise of some problems that may concern communicational and relational dynamics between the various actors involved in the inclusion processes. The family could be disoriented, inadequate within the work groups, especially due to training discrepancies. In these circumstances, the school should support this educational agency, also through the creation of ad hoc pedagogical services, such as the creation of listening and mediation desks, capable of providing the family with pedagogical devices useful for building and / or re -to build, together with teachers and other system figures, educational and training projects aimed at the quality of inclusion processes.

Parole chiave: Disabilità, inclusione, scuola, famiglia, servizi educativi

Keywords: Disability, Inclusion, School, Family, Educational Services

1) La disabilità e l'inclusione scolastica

Attraverso gli ultimi provvedimenti scolastici italiani (D.Lgs n. 66 del 13 aprile 2017) il Legislatore ridefinisce e riorganizza quello che, per quasi tre decenni, è stato considerato il "protocollo di integrazione" degli alunni disabili, a partire della legge-quadro n° 104 del 1992. Si tratta di una serie di manovre politico-scolastiche pensate a seguito delle riflessioni e degli esiti delle ricerche scientifiche sviluppate nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione, in particolare nel settore della didattica e pedagogia speciale (Cottini, 2020); Chiappetta Cajola, 2018). Le suddette ricerche hanno rilevato che negli ultimi anni l'integrazione scolastica, intesa come «miglioramento delle di-

⁶) Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Corso di specializzazione per le attività di sostegno, Università degli Studi di Catania

amiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale» (Canevaro, 2013, p. 16), ha determinato alcuni malintesi, situazioni “sfavorevoli” al progetto di vita dell’alunno con disabilità. *Punta di diamante* della scuola italiana, l’integrazione scolastica inizia ad essere percepita, nell’ambito della letteratura di riferimento, come una prospettiva caratterizzata da interventi educativi e formativi orientati alla costruzione di processi di “avvicinamento” dell’alunno disabile alle condizioni di “normalità” richieste dal contesto di riferimento. A tal proposito, Canevaro sostiene che il termine “integrazione” ha proliferato «l’idea che il soggetto atipico abbia bisogno di un adattamento del contesto specifico in cui entra, quindi un adattamento che molte volte avviene dandogli compiti differenziati, se non altro differenziati per quantità: mentre gli altri compagni studiano una certa quantità di materiale, il soggetto con *bisogni educativi speciali* ha le stesse cose ma in misura minore, quindi con quantità differenziate e con elementi di semplificazione non sempre adatti a far progredire verso gli apprendimenti comuni, avendo forse l’idea che sia sufficiente mantenere un livello di apprendimento basso per un soggetto che è destinato a non fare grandi passi in avanti» (Canevaro, 2013, p. 119).

All’integrazione si fa strada l’inclusione, esito di dibattiti scientifici sia a livello nazionale che internazionale. Il termine inclusione (*inclusion*) viene utilizzato per designare un processo finalizzato a promuovere e a garantire la partecipazione attiva di ogni persona in modo globale, partendo dalle istituzioni scolastiche fino a coinvolgere ogni settore e aspetto della società, rendendo la persona protagonista del proprio progetto di vita. Si tratta di una prospettiva che «si fa carico di una visione più ampia di sostegno, interpretandola come ogni attività che accresce la capacità del contesto di rispondere alle varie differenze» (Medeghini, Valtellina, 2006, p. 99), che non si avvale più di un approccio di tipo compensativo, di promuovere azioni didattiche finalizzate a “normalizzare” la persona disabile, per consentire a quest’ultima di adattarsi alla “normale” vita sociale. *L’inclusion* si avvale di un approccio sociale che riconosce l’uguaglianza e il rispetto dei diritti della persona, promuovendo il concetto di giustizia sociale a tutti. È un processo che coinvolge in modo globale ogni persona, riconoscendo e valorizzando le sue innumerevoli forme di *speciale normalità* (Ianes, 2013). A livello internazionale si discute di full inclusion, di una prospettiva che si propone di trasformare qualsiasi contesto, a partire dalla scuola, in un ambiente adatto a tutti, alle differenze, ad ogni bisogno educativo e formativo. Lo sfondo teorico dell’inclusione, in ambito scolastico, è elaborato per rispondere alle *differenze*, ai *bisogni educativi speciali* degli alunni, riconoscendo il valore delle differenze di ognuno di loro, considerando tali differenze come un modo originale di ogni singolo alunno di apprendere, di relazionarsi con gli altri e di manifestare i propri bisogni in rapporto alla sua unicità, singolarità e irreperibilità.

Per garantire agli alunni l’offerta formativa personalizzata, la scuola si avvale di dispositivi pedagogici *speciali*, costruiti su misura e in relazione alle loro *speciali normalità*, tenendo in considerazione la totalità delle situazioni che ruotano attorno a loro, nell’ottica di una prospettiva, dunque, ecosistemica e, soprattutto, ponendo particolare attenzione alle loro *dimensioni personologiche*.

Con il Dlgs n. 66 del 2017 vengono apportate alcune modifiche organizzative, ritenute ineludibili per migliorare la qualità dei processi di inclusione scolastica. Oltre al tradizionale “protocollo di integrazione”, vengono riordinati e ridefiniti i *gruppi di lavoro* per l’inclusione. Fondamentale rilevanza viene data al GLO, al gruppo di lavoro all’interno del quale la famiglia degli alunni disabili ne fa parte di diritto, quindi già dal momento in cui viene definito il *profilo di funzionamento*. Quest’ultimo è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del PEI, che ricomponi gli ormai “tramontati” diagnosi funzionale e profilo dinamico funzionale (D. Lgs 13 aprile 2017, n. 66). Il suddetto decreto ufficializza pertanto il ruolo della famiglia, o chi ne ha la responsabilità genitoriale, all’interno del GLO, del gruppo di lavoro la cui costituzione diventa obbligatoria per tutte le scuole, rispetto al passato che - possiamo anche dire - veniva lasciato *all’ombra*, perché era sufficiente l’operatività del GLI. Diviene doveroso per la scuola riorganizzarsi su questo versante, non solo in termini di progettazione, ma soprattutto per quel che concerne la collaborazione sistematica con la famiglia, oltretutto, come

ha sempre fatto, con le altre *figure di sistema*. Questo nuovo *restyling* scolastico, che inizialmente sembra soddisfare esigenze da più tempo avanzate (Muscarà, 2010, p. 17), fa però ipotizzare il sorgere di alcune problematiche di tipo organizzativo, come gli accordi di programma e tutto ciò che riguarda le dinamiche comunicazionali e relazionali tra i vari *attori* coinvolti nei processi inclusivi.

2) La famiglia tra doveri e sfide educative

L'art. 30 della Costituzione Italiana recita che «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli». La famiglia ha quindi il dovere di rendere il proprio figlio un individuo capace di integrarsi con dignità nella società civile e democratica, all'interno della quale poter condividere, insieme agli altri, la sfera dei valori accettati e condivisi, di aiutarlo a diventare un cittadino, «che sia educato all'accettazione del diverso nello spazio e nel tempo, a convivere con il cambiamento; a disporsi al dialogo, al discernimento critico non fondato su pregiudizi o stereotipo, alla collaborazione, alla solidarietà» (Mulè, 2019, p. 101).

La famiglia, da sempre argomento-oggetto di investigazione della ricerca pedagogica nazionale e internazionale (L. Pati, a cura di, 2014), può essere considerata il primo *ambiente* in cui la persona, nel momento in cui nasce, ha bisogno per la sua sopravvivenza e per tutto ciò che riguarda l'evoluzione del suo processo di integrazione storica, sociale e culturale, del suo modo di diventare soggetto responsabile e consapevole inserito in una società che avanza con la storia (Catalfamo, 1989, p. 36).

Grazie a questa agenzia educativa l'individuo non ha bisogno di ripercorrere gli stadi storici di sviluppo della specie, ovvero le varie fasi percorse dalla razza umana durante il corso della sua evoluzione. La famiglia, in questo senso, rappresenta *una marcia in più* per il nuovo individuo, la prima risorsa fondamentale per la sua crescita biologica, psicosociale, per lo sviluppo della sua identità, per la sua integrazione nella società. È all'interno di essa che il soggetto cresce, impara a “mettersi in relazione con”, ad adeguare la propria azione alle risposte altrui, costruendo i “parametri” relazionali che sperimenterà gradualmente anche nel mondo extrafamiliare (Bramanti, 1994, p. 40).

Se da questa prospettiva, sinteticamente delineata, la famiglia si configura come il *primo ambiente* percepito in cui l'individuo trova le risorse per la sua crescita, per il suo *processo di personalizzazione*, sussistono anche altre prospettive che lasciano ipotizzare che non sempre sia così. La famiglia può anche smarrirsi nella ricerca di un piano educativo e formativo adatto al proprio figlio, che risponda ai principi, ai valori condivisi dalla società in cui deve crescere e integrarsi. Il *primo ambiente percepito* non sempre rappresenta una vera e propria *risorsa*. La famiglia può al contrario essere problematica, non serena, non in grado di offrire le dovute risorse, incapace di educare e di formare i figli nel rispetto delle regole sociali, dei valori accettati e condivisi dalla società. Molteplici possono essere i fattori, è complesso in questa sede riuscire a dissertare le circostanze che vedono la famiglia inadatta a garantire le risorse ineludibili per la crescita armonica dei figli.

Sussistono situazioni in cui la famiglia appare compromessa sul piano delle capacità di educare e di formare i figli. Non sempre questa prima agenzia educativa, considerata dalla letteratura sociologica come una *categoria zombie* (Beck, 2001, p. 15), è «in grado di rappresentare il collante della società civile che aveva da sempre contraddistinto la sua azione nel passato. I precari equilibri interni, le molteplici rotture relazionali che la investono, le mediazioni continue che caratterizzano oggi la vita di coppia - come osserva D'Alonzo - incidono negativamente sulla sua tenuta, riflettono uno stato di fatto che non può non avere conseguenze anche sul piano della gestione educativa» (D'Alonzo, 2018, p. 94). La rapida e continua trasformazione della società, prevalentemente caratterizzata da ritmi frenetici lavorativi e dall'esigenza di essere anche al passo con tutto ciò che riguarda l'aggiornamento del bagaglio culturale indispensabile per l'integrazione sociale, a volte limitano le famiglie a dedicare poco tempo alla cura educativa dei figli (D'Alonzo, 2018), delegandola ad altre figure e/o istituzioni e venendo meno ai propri doveri e responsabilità, soprattutto quando si vive una inadeguatezza di accesso ad un *welfare parentale* (Mulè, 2019, p. 104). Le conseguenze sono tante e tangibili anche

sulla qualità dei processi educativi e formativi dei figli, principalmente quando questi ultimi vivono accertate condizioni di disabilità, generando una serie di circostanze che se da un lato fanno evidenziare discreti rapporti con le istituzioni educative, come la scuola, dall'altro ne fanno registrare altre che possono incrinare l'*alleanza pedagogica* tra la famiglia, la scuola ed i servizi territoriali coinvolti. La nascita di un figlio disabile generalmente pone la famiglia di fronte ad alcune esigenze prioritarie, prima fra tutte l'organizzazione. Anche se considerato un evento felice in quanto figlio, un figlio disabile in una famiglia «stravolge i sentimenti: gioia e felicità possono trasformarsi in disperazione, la speranza può diventare paura» (Grasselli, 2008, p. 21). Nei primi mesi di vita, o da quando viene diagnosticata la disabilità, la famiglia si vede costretta a rivedere i propri ruoli, a riformulare i compiti, i doveri, le responsabilità, ma soprattutto a dovere ripensare e ridistribuire le risorse, sia umane che economiche. Si tratta di una organizzazione finalizzata, il più delle volte, ad attuare una serie di routine di vita familiare incentrate sulla vita del figlio disabile. Dopo una prima fase di "pseudo accettazione" della condizione di disabilità e della conseguente organizzazione, arriva un momento in cui la famiglia si trova a dover "fare i conti" con aspetti che forse non aveva nemmeno previsto. Fin quando è bambino, l'esperienza del genitore non si discosta tanto da quella di gestire una situazione di bambini non disabili. Con l'aumentare dell'età, la famiglia inizia però e pian piano a percepire le prime discrepanze con gli altri bambini della stessa età.

3) La famiglia e la scuola

L'ingresso del figlio disabile nel mondo della scuola segna un momento delicatissimo, che pone la famiglia di fronte a nuove realtà, generando situazioni diverse e specifiche. Da un lato genera una serie di aspettative sull'educazione e sulla formazione del figlio, dall'altra può anche determinare stati di ansia, di paura, di incertezze, di sfiducia e anche di *ri-edizioni* di stadi che faticosamente la famiglia ha tentato di non elaborare più, come, per esempio, il senso di colpa, la paura di non essere all'altezza e, in molte situazioni, perfino gli intensi sentimenti di vergogna provati e anche di stress (Ramaglia e Pezzana, 2004). Può anche accadere che i genitori, anziché affidarsi alla scuola, si chiudano, decidano di non essere aiutati, rifiutando il sostegno previsto e rimanendo da soli.

Le condizioni di disabilità del figlio possono anche essere "identificate" durante il periodo scolastico. Succede che i genitori, a volte ignari delle condizioni di *speciale normalità* del proprio figlio, vengano invitati dalla scuola per sottoporre il figlio a visita specialistica, per accertare o meno i dubbi e/o le perplessità su alcuni aspetti connessi alle sue principali dimensioni di funzionamento umano, ovvero su *elementi* registrabili in riferimento alle sue potenzialità (socializzazione e interazione, della comunicazione e del linguaggio, dell'autonomia e dell'Orientamento, cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento). A scuola, infatti, diversamente dalla famiglia, ogni alunno viene "preso in carico", osservato e valutato con *dispositivi* che consentono di evidenziare con sistematicità i principali aspetti connessi alla sua crescita psicofisica, con particolare riferimento ai suoi processi di apprendimento. Certamente la famiglia è l'agenzia educativa che vive di più, rispetto alla scuola, la condizione di *speciale normalità* dell'alunno disabile, almeno nelle "normali" situazioni sociali. Già, qualche anno fa, Cottini evidenziava che «nel complesso i rapporti fra scuola e famiglia sono da considerarsi soddisfacenti, anche se spesso i genitori sono visti come controparte e non come partner educativi» (Cottini, 2008, p. 34). Ci sono famiglie che si affidano alla scuola, altre invece che non credono nel sistema scolastico, diffidando perfino degli insegnanti. Ci sono anche situazioni in cui i genitori si interfacciano solo con il docente di sostegno, che spesso viene considerato *l'insegnante esclusivo e personale* del proprio figlio. Ci sono, inoltre, realtà in cui la famiglia diffida dei servizi offerti dall'ASP di riferimento, come anche degli altri di supporto e di sostegno all'autonomia e/o alla comunicazione, generalmente offerti dagli enti locali. È difficile fare una disamina ben precisa senza gli esiti di una ricerca strutturata, condotta e finalizzata a fotografare le svariate situazioni nei vari contesti sociali. A tal proposito sarebbe opportuno strutturare una ricerca sul campo che miri a rilevare, in specifici contesti terri-

toriali, lo *stato dell'arte* delle famiglie degli alunni disabili e del rapporto che vivono con la scuola. Adesso stiamo solo ipotizzando e riflettendo, anche sulla base di quanto già abbiamo osservato e condotto in altri momenti di studio e di ricerca, che hanno consentito di elaborare altre ricerche, stimolando ulteriori riflessioni (Muscarà, 2017), e anche sulle esperienze condotte come operatore pedagogico territoriale presso alcune scuole di uno specifico territorio (nel nostro caso nel sud della Sicilia orientale).

La nostra riflessione, in questa sede, riguarda il ruolo e la funzione della famiglia nell'ambito di quello che potremmo definire il *nuovo protocollo di inclusione* previsto dagli ultimi provvedimenti normativo-scolastici, che, prendendo in prestito una espressione di Frabboni, utilizzata dall'autore in più occasioni, «alza il sipario e dà voce ufficiale» (Frabboni, 2004, p. VII) alla famiglia, a partire dal primo step di azione.

Già dal *profilo di funzionamento*, la partecipazione della famiglia si rivela arricchente ai fini della valenza del progetto di vita del minore con disabilità. Il coinvolgimento dei genitori viene considerato dal Legislatore scolastico come occasione e modo per migliorare non solo i rapporti con la scuola e gli altri servizi che ruotano attorno all'alunno disabile, ma soprattutto per ottimizzare la qualità dei processi di inclusione, nella misura in cui la famiglia sia in grado di fornire tutti quegli elementi utili per avere un quadro chiaro delle funzionalità dei fattori personali, delle condizioni di salute, delle attività e delle *forme* di partecipazione sociale della vita dell'alunno, per il quale è necessario redigere un piano educativo individualizzato, inteso come progetto di vita strutturato secondo una prospettiva scientificamente condivisa (adottando il modello dell'ICF).

Non è un caso che nei già modelli/format di PEI elaborati dal MIUR sia stato previsto uno spazio a cura della famiglia, come anche la descrizione del progetto individuale previsto dalla Legge n. 328 del 2000. La nuova organizzazione scolastica, sul tema dell'inclusione, richiede alla famiglia di assumere un ruolo di partner di progettazione (Pavone, 2009, pp. 165-188), di collaborazione sistematica, di *compartecipazione pedagogica*, finalizzata alla realizzazione di un progetto educativo e formativo condiviso. Di fronte ad accertate condizioni di disabilità, sia la scuola che la famiglia hanno il dovere di instaurare un rapporto di compartecipazione e di corresponsabilità, certamente più complesso rispetto a quello che si instaura con la famiglia di un alunno non disabile. Si tratta di un rapporto indispensabile per l'educazione e la formazione dell'alunno disabile, e quando si costruisce in modo congruente i risultati sono evidenti e trasferibili (Grasselli, 2008, p. 20).

È per questo motivo, anche per evitare di «scivolare negli atteggiamenti estremi di chiusura o, al contrario, di delega [...], la famiglia non può essere lasciata sola in questo compito così arduo di presa di coscienza realistica della situazione e delle possibilità di progresso» (Cottini, 2008, p. 35). È fondamentale che questa agenzia educativa sia orientata a rivestire il suo ruolo con responsabilità, con atteggiamento di collaborazione, di fiducia nelle proprie scelte e azioni, in quelle delle istituzioni educative e formative e soprattutto del proprio figlio disabile.

È in grado la famiglia di offrire gli strumenti, le risorse adeguate e necessarie per la crescita, per l'inclusione nella società del figlio disabile? Questa agenzia educativa possiede gli strumenti culturali necessari affinché sia possibile la collaborazione con le istituzioni educative e formative, come la scuola, nonché la compartecipazione ad un progetto pedagogico? Cosa dovrebbe e potrebbe fare la scuola per ottimizzare il rapporto con la famiglia dell'alunno disabile?

Su questo versante riversiamo alcune perplessità, non sull'indiscutibile presenza dei genitori, ma sul fatto che non sempre tali figure siano in grado di fornire quegli "elementi" necessari per un sistematico progetto di vita. L'attuale protocollo d'inclusione prevede che la famiglia sia coinvolta ad una serie di attività programmatiche, che vanno dall'assegnazione delle ore di sostegno didattico, di assistenza alla persona (assistenza autonomia e/o alla comunicazione), fino alla condivisione di metodologie e strategie didattiche e sistemi di verifica e di valutazione delle attività educative programmate, carat-

terizzati da uno scambio reciproco di conoscenze, di competenze e di responsabilità. Si tratta di doveri, o meglio di modi di compartecipazione, che pongono la famiglia di fronte ad una realtà scolastica caratterizzata dalla condivisione di risorse, di saperi, di competenze, di strumenti, ma soprattutto di linguaggi a volte non decifrabili, dunque diversa da come forse l'aveva precedentemente immaginata. La famiglia si trova così "costretta" a dover convivere con un lessico scolastico abbastanza complesso, a volte più incomprensibile rispetto a quello ormai appreso dal momento in cui è stata rilevata la disabilità del proprio figlio. Se in una prima fase della vita del figlio disabile ha iniziato ad apprendere termini e modi lessicali tipici delle scienze medico-neuropsichiatriche e psicologiche, con l'ingresso figlio nel mondo della scuola la famiglia si interfaccia con un altro tipo di linguaggio, non affatto semplice da socializzare. Si vede costretta ad imparare un registro linguistico *speciale*, che presuppone almeno un minimo di comprensione di concetti e di saperi che rientrano nell'ambito della pedagogia e della didattica speciale. È in questa fase che la famiglia del disabile avverte le prime sensazioni di disorientamento, di confusione, ma soprattutto di diversità nei riguardi delle altre famiglie. Già dall'iscrizione del figlio a scuola o dal momento in cui a quest'ultimo viene accertata la condizione di disabilità, la famiglia si imbatte in termini come *diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, profilo di funzionamento, piano educativo individualizzato, strategie didattiche speciali, ICF, GLIR, GLI, GLO, ecc.* Iniziano le prime riunioni di GLO, le richieste da parte della scuola di segnalare gli eventuali professionisti/esperti che, privatamente o in regime di convenzione, si prendono cura del figlio durante le ore extrascolastiche, impegnandolo principalmente in attività a carattere riabilitativo-terapeutico ((D. lgs n. 66 del 2017, art. 9, comma 10). La famiglia appare "catapultata" in una dimensione scolastica dove può percepire sensazioni di disorientamento, caratterizzate da stati di sfiducia nei riguardi della possibilità di riuscita o miglioramento delle attività e della partecipazione alla vita scolastica del figlio, o, al contrario, può nutrire aspettative positive. Si possono anche verificare episodi di resistenze nei riguardi delle offerte formative proposte dalla scuola e dagli operatori che fanno parte della rete scolastica del figlio, con conseguenze negative sui processi di collaborazione, di compartecipazione e di corresponsabilità. Le situazioni possono essere tante e ognuna presentare svariate fenomenologie. Il primo step del *protocollo di inclusione* prevede che la famiglia interagisca con la scuola e con gli altri servizi territoriali, anche per fornire una serie di dati essenziali utili all'elaborazione del *profilo di funzionamento*. È in questa fase che la famiglia si "scontra" con un lessico non sempre comprensibile. Termini, come ad esempio, funzionalità umane e altre contemplate nel modello dell'ICF, non sempre sono conosciuti dai "non addetti ai lavori". Per quanto si sia passati da un modello come l'ICD-10, caratterizzato da un lessico con una evidente predominanza teorica delle scienze mediche e neuropsichiatriche, ad un modello di classificazione bio-psico-sociale, che si pone in modo più accessibile, non sempre la famiglia riesce a comprenderne l'uso ed i termini connessi. Le richieste, da parte della scuola e delle altre istituzioni coinvolte, di fornire dati, indicazioni e altro sulla vita del minore con disabilità, pongono la famiglia nelle condizioni di dover rispondere ad alcuni interrogativi non sempre comprensibili, né di facile interpretazione, determinando le prime situazioni di disorientamento, di offerte di risposte a volte anche errate, nel tentativo di elaborare un quadro quanto più chiaro possibile sui principali aspetti e dinamiche della vita del figlio disabile. Ci possono essere anche, in questa fase, situazioni caratterizzate da resistenze da parte della famiglia. Infatti, «può anche accadere che, a causa delle percezioni spesso negative dei genitori circa la possibilità di riuscita e di miglioramento del figlio, nonché una certa resistenza alle proposte da parte degli operatori, la costruzione di un'alleanza significativa risulti un compito difficile» (Macchia, 2013, p. 274). Può succedere che la famiglia non sia d'accordo sulla costruzione dell'alleanza di cui stiamo discutendo, sulle modalità, sui criteri di condivisione, sugli aspetti progettuali. In alcune situazioni, la famiglia può anche rifiutare di avvalersi del diritto al sostegno educativo e didattico per il figlio.

4) Proposte operative a scuola

Siamo dell'idea che, a prescindere dalle svariate e multiformi realtà, la famiglia dell'alunno disabile

dovrebbe essere orientata, supportata e sostenuta sin dal primo giorno in cui avviene l'iscrizione a scuola, in modo sistematico e con precisi criteri condivisi tra la scuola, la famiglia e anche le altre figure di sistema che lavorano per il benessere, per la crescita psicofisica e relazionale dell'alunno. Se in una prima fase di crescita del minore, la famiglia si è avvalsa dell'aiuto di esperti in scienze mediche, in particolare di specialisti in neuropsichiatria infantile e, in alcuni casi, di altri esperti in tecniche di riabilitazioni psicomotorie e/o simili, a scuola è opportuno che venga supportata da professionisti scolastici, con i quali deve costruire alleanze, deve condividere obiettivi educativi, scelte didattiche, stili di vita scolastica, per certi aspetti, "diversi" da quelli previsto per un bambino non disabile. La scuola non dovrebbe "dare per scontato" che la famiglia sia in grado di assumere un ruolo ben definito all'interno dell'alleanza pedagogica di cui stiamo discutendo, come anche nel GLO.

Sarebbe auspicabile che la scuola organizzasse non solo la formazione del personale scolastico sui temi dell'inclusione, ma anche la formazione delle famiglie, soprattutto di quelle che vivono le diverse condizioni di disabilità. La famiglia del disabile, sin dal primo giorno scolastico, dovrebbe essere coinvolta in momenti di progettazione e di formazione dedicati ai *dispositivi pedagogici* che la scuola intende utilizzare per educare e formare gli alunni disabili. La scuola dovrebbe anche orientare le famiglie a frequentare corsi di formazione dedicati a specifiche disabilità, nonché a programmi/progetti educativi connessi.

Non sempre la famiglia è pienamente cosciente delle *potenzialità* del proprio figlio disabile, in termini di abilità e di performance. Capita che lo individui da sola, o anche attraverso il confronto con altre famiglie di disabili, e non sempre con professionisti esperti nel campo della didattica e della pedagogia speciale. A tal proposito la scuola dovrebbe farsi promotrice della creazione di gruppi di lavoro in cui la famiglia possa trovare momenti, occasioni di crescita e di confronto sistematico, di condivisioni di scelte che non siano solo scolastiche, ma anche domestiche ed extrascolastiche.

La scuola potrebbe anche attivare *sportelli pedagogici* dedicati alle famiglie, per orientarle nei diversi servizi offerti dalla scuola e dal territorio. Attraverso l'operatività di educatori specializzati sui temi dell'inclusione, si potrebbero offrire ai genitori, oltre le indicazioni ed i suggerimenti sulla vita scolastica del figlio, anche momenti di ascolto in cui possano acquisire le abilità utili per fronteggiare l'intera gamma delle situazioni legate al loro figlio, visto nella sua globalità, e pertanto al loro modo di vivere in famiglia, con un figlio la cui diversità non sia percepita come un problema, ma come una risorsa da riconoscere e da condividere, della quale avere consapevolezza dei vantaggi e degli svantaggi connessi.

Questi sportelli potrebbero sostenere, a nostro avviso, i genitori che molte volte richiedono di essere orientati anche su come *prendersi cura* dei propri figli in termini educativi, fornendo *strumenti utili per saper costruire o ri-costruire*, altresì insieme ai docenti, relazioni autentiche, significative ed emancipative, migliorandone conseguentemente la qualità dell'esistenza (Gaspari, 2021).

Gli sportelli di cui stiamo argomentando potrebbero considerarsi anche come organismi scolastici deputati a mediare ed a facilitare le relazioni tra la scuola e tutti gli altri attori coinvolti nel delicato e arduo *lavoro di rete*, con l'obiettivo di far operare le diverse professionalità coinvolte nelle differenti situazioni scolastiche, strutturando ed organizzando sistematicamente il contesto-gruppo, con abilità di coordinamento, di negoziazione-mediazione, di coinvolgimento, di aiuto a risolvere le problematiche rilevate, facilitando gli accordi e la condivisione di obiettivi e di scelte metodologiche (De Serio, 2010).

Siamo dell'idea che attraverso l'attivazione di questi servizi pedagogici si potrebbe aiutare, sostenere ed orientare la famiglia, insieme ai docenti dell'alunno disabile, a promuovere l'inclusione, fornendo gli strumenti conoscitivi utili per progettare autentici percorsi di didattica speciale, caratterizzati da scelte metodologiche ed organizzative volte alla rimozione di barriere che ostacolano l'apprendimento di tutti gli allievi, valorizzando i talenti di ciascuno (Chiappetta Cajola, Ciriaci, 2013), secondo il principio che gli ideali educativi si esprimano attraverso sfide pedagogiche da cui la scuola non

può allontanarsi (Daianese, 2016). Deputati anche alla rilevazione sistematica di informazioni che consentano di ricavare il grado di percezione e soddisfazione delle famiglie nei riguardi della scuola, gli sportelli pedagogici potrebbero farsi portavoce sia della famiglia che dei docenti per organizzare la loro formazione in modo più mirato, strutturandola su misura per “quelle” fenomenologie, pertinenti alle specifiche *organizzazioni inclusive*, in cui l’unicità, la singolarità e l’irripetibilità del singolo alunno non può essere curata da un punto di vista educativo con l’adozione e la condivisione di modelli standardizzati, uguali per tutti, ma attraverso *logiche pedagogiche*, pensate con rigore per quella situazione, che prevedano lo studio, l’elaborazione e l’adozione di strategie di intervento situate, per organizzare in modo migliore e con sistematicità buone pratiche didattiche inclusive in una scuola dal volto *ecosistemico*.

Bibliografia

- Bronfenbrenner U. (1986) *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design* (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, (tr. it. di L. Hvastja Stefani), Bologna: Il Mulino
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson
- C.M. 30 dicembre 2010, n. 101, art. 1.
- C.M. 9 agosto 1994, n. 257. **Linee metodologiche e operative per la progettazione delle attività di prevenzione e recupero della dispersione scolastica e degli insuccessi formativi.**
- C.M. del 27 dicembre 2012. **Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica.**
- Canevaro A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia
- Catalfamo G. (1989). *Educazione della persona e socializzazione*, Messina: Edizioni Sfamemi
- Chiappetta Cajola L. Ciraci A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma: Armando
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l’ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali*, Roma: Anicia
- Cottini L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- D.Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017. **Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107, GU Serie Generale n. 112 del 16.05.2017 – Suppl. Ordinario n. 23; D.Lgs. n. 96 del 7 agosto 2019. Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, GU Serie Generale n. 201 del 28.08.2019.**
- D.M. 22 agosto 2007, n. 139, art. 1 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”, G.U. Serie Generale n. 202 del 31 agosto 2007.
- D.M. 30 settembre 2011. **Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249, GU Serie Generale n. 78 del 02.04.2012.**
- D.M. n. 182 del 29 dicembre 2020. **Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell’articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.**
- D’Alonzo L., (2018). *Pedagogia speciale per l’inclusione*. Brescia: Scholè
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l’inclusione*, Milano: Franco Angeli
- De Serio P. (2010). *Far funzionare i gruppi. Risolvere le situazioni complesse con la facilitazione esperta e il face-model*. Milano: Franco Angeli
- Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. **Ministero dell’Istruzione e Ministero**

dell'Economia e delle Finanze, Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Favorini A.M., (2017). **Credere nell'inclusione per un agire inclusivo**, in Ead. (a cura di), *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modello inclusivi a confronto*, Milano: Franco Angeli

Frabboni F. (1999). **Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione**, Milano: Bruno Mandadori

Gaspari P. (2021). **Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative**, Roma: Anicia.

<https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/>, ultima consultazione luglio 2020.

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

Legge 13 luglio 2015, n. 107. **Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti**, G.U. Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015.

Legge 15 marzo 1997, n. 59. **Delega al Governo per il conferimento di funzioni alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa**, G.U. n. 63 del 17 marzo 1997.

Legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 (Obbligo di frequenza di attività formative). **Misure in materia di investimenti, delega al Governo per il riordino degli incentivi all'occupazione e della normativa che disciplina l'INAIL, nonché disposizioni per il riordino degli enti previdenziali**, GU n. 118 del 22 maggio 1999 – Supplemento Ordinario n. 99.

Legge 27 dicembre 2006, n. 296. **Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato**, G.U. - Serie Generale - n. 299 del 27 dicembre 2006.

Marrow A.J., (1977). **The practical theorist: the life and work of Kurt Lewin (1969)**, Kurt Lewin fra teoria e pratica, (tr. it. di G. Rossetti Pepe), Firenze: La Nuova Italia

Medeghini R. - Valtellina E. (2006). **Quale disabilità? Culture, modelli, e processi di inclusione**, Milano: Franco Angeli, Milano

Mulè P., (2016). **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale**, Lecce: Pensa Multimedia, Lecce 2016.

Mulè P., (2019). **La famiglia come risorsa educativa**, in L. Pati, a cura di, *La Famiglia*, 53/263, pp. 96-106.

Spadafora G. (2015). **L'educazione per la democrazia: studi su John Dewey**. Roma: Anicia, Roma www.indire.it, ultima consultazione luglio 2021.

www.istruzione.it/dg_studente/normativa_orientamento.shtml#.YcmNOR17mRt, ultima consultazione luglio 2021.

www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html, ultima consultazione luglio 2012

www.miur.gov.it/alunni-con-disabilita, ultima consultazione luglio 2020.

www.miur.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali, ultima consultazione luglio 2021.

www.usr.sicilia.it/index.php/dispersione-scolastica-e-disagio/osservatori-sulla-dispersione.

Didattica inclusiva e DAD: punti di forza e criticità. Un'indagine esplorativa nella provincia di Catania ai tempi del Covid-19

Inclusive education and DAD: strengths and weaknesses. An exploratory survey in the province of Catania at the time of Covid-19

di Katia Perdichizzi⁷

Abstract

A seguito della pandemia da Covid-19, la didattica a distanza è diventato uno strumento imprescindibile per portare a termine i processi di apprendimento all'interno delle istituzioni scolastiche di ogni genere e grado. La sua applicazione ha comportato però alcune inevitabili criticità per quanto concerne l'inclusività di tutti gli studenti nei confronti dei processi di apprendimento, in particolare quelli disabili. È stato necessario, per questo, da parte dei docenti, rivedere strategie, metodologie e prassi educative pur di garantire i principi basilari della didattica inclusiva. La presente indagine si propone di analizzare quanto ha inciso la didattica a distanza nella prassi educativa dei docenti, in rapporto all'inclusività dei discenti disabili, nel periodo del Covid-19 di inizio 2020.

Abstract

As a result of the recent Covid-19 pandemic, distance learning has become a fundamental instrument to achieve learning goals in schools. However, a number of issues have emerged during its implementation, especially in relation to inclusivity of disabled students. As a result, teachers have been forced to revise their strategies and pedagogical methods to guarantee student inclusivity in distance learning. This dissertation aims at identifying the effect of distance learning on inclusivity targets for students with disabilities, during the Covid-19 pandemic.

Parole chiave: Didattica a distanza, didattica inclusiva, disabilità, strategie didattiche, covid-19.

Keywords: Distance Teaching, Inclusive Teaching, Disabilities, Teaching Strategies, Covid-19.

1) Introduzione

Definiamo *didattica* la disciplina che contiene tutte le metodologie, strategie e tecniche per l'apprendimento. In altre parole, la didattica è la scienza dei metodi per insegnare, elaborare e sperimentare procedimenti, tecniche e strumenti da applicare all'istruzione (Arnold, 2012).

Sotto un profilo socioculturale, la didattica è efficace quando risponde alle esigenze di tutti gli allievi, permettendo a ciascuno di essi di partecipare ai processi di apprendimento in maniera dinamica, profittevole, autonoma e utile (Musso, 2002). La didattica *inclusiva*, pertanto, è un modo di insegnare equo e responsabile, ed è rivolta a tutti i docenti e alunni, in particolare quelli con Bisogni Educativi Speciali (Zappaterra, 2010). Qualsiasi didattica deve cioè essere declinata superando ogni tipo di rigidità metodologica, nonché adottando una strategia di insegnamento flessibile e aperta alla relazione dialogico/affettiva con il discente, che garantisca la comprensione del bisogno e l'attuazione di risposte funzionali (Cajola & Ciraci, 2013).

In tempi recenti l'inclusività è stata messa in discussione dalla didattica a distanza (DAD). A seguito dell'inizio della pandemia da Covid-19, infatti, molte istituzioni scolastiche, docenti e alunni si sono trovati di fronte a un nuovo strumento, quello della DAD, che fino ad allora avevano soltanto in parte utilizzato. Di conseguenza, per garantire l'inclusività di tutti gli alunni, disabili e non, molti hanno

7) Katia Perdichizzi è componente del tavolo Polo di inclusione "Italo Calvino" di Catania

dovuto rivedere metodologie e strategie di insegnamento.

La presente ricerca vuole indagare, attraverso la delineazione di punti di forza e criticità, quanto, in epoca coronavirus, la DAD sia efficace nel garantire l'inclusività. Per questo, dopo una delineazione teorica della tematica, si esporrà l'indagine che è stata condotta dall'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania (Polo Inclusione per la provincia di Catania).

2) Didattica inclusiva: prospettive teoriche e storiche

A livello nazionale e internazionale, il dibattito pedagogico è focalizzato su due concetti principali: la competenza e l'inclusione. Nelle istituzioni scolastiche questi due concetti sono entrati a partire dalla seconda metà del Novecento, in particolare sul finire del secolo scorso. È infatti dal documento di *Lisbona 2000* in poi che si sono diramate teorie e prassi formative specifiche di tipo inclusivo (Franceschini, 2018). Abbiamo due prospettive attraverso cui analizzare l'apprendimento nell'ottica dell'inclusione: l'individualismo metodologico (Antiseri & Pellicani, 1995) e l'ottica del modello sociale (Medeghini, 2013). L'individualismo metodologico considera la persona come un'impresa, con risorse, vincoli e potenzialità, la cui acquisizione di competenze è determinata da componenti biologico-genetiche: all'offerta formativa spetta, dunque, garantirne la maturazione. In questo ambito, sotto un profilo didattico, per garantire l'inclusione occorre offrire una formazione standardizzata, rigida e replicabile nel tempo e nello spazio, dove il momento dell'insegnamento e quello dell'apprendimento risultano separati (Antiseri & Pellicani, 1995). Si tratta, in fin dei conti, della didattica della scuola tradizionale (Dewey, 1938). L'ottica del modello sociale, invece, considera le competenze e l'inclusione come due proprietà del sistema formativo che si attivano nell'incontro, nelle relazioni tra stimolo didattico, ambiente formativo, individui e gruppi di individui. In questo ambito, la didattica non si pone nello stesso orizzonte temporale e spaziale, ma può avvenire anche in maniera asincrona e in luoghi differenti (Medeghini, 2013).

La didattica inclusiva trova le proprie origini teorico-pratiche da questo secondo modello di apprendimento. Nella didattica inclusiva, infatti, vige il principio dell'*abilismo relativo* (Franceschini, 2018): non c'è una norma rigida di riferimento con la quale valutare le prestazioni degli allievi, perché al suo posto ci sono alunni, persone, individui, soggetti, ognuno con le proprie abilità uniche e irripetibili che si sviluppano, o meno, in relazione alle proprietà del contesto formativo che li accoglie. Il termine inclusivo, di conseguenza, si riferisce a tutte le componenti, umane e materiali, dell'evento didattico. La didattica inclusiva, pertanto, non riguarda solo i soggetti disabili, ma tutti gli studenti nel loro complesso (D'Alessio, 2018).

Le ricerche hanno dimostrato che gli elementi della didattica inclusiva non comportano la presenza di massicce prove oggettive di valutazione (di per sé gerarchizzanti), bensì una necessaria pratica di attività di ascolto, lettura e interpretazione da parte del docente per comprendere le differenze interne degli alunni, valorizzarle e svilupparle. È da qui che discende l'importanza di attività didattiche iniziali quali la conoscenza, la formazione del gruppo, i giochi di conoscenza, senza finalità immediate di valutazione (D'Alessio, 2011). L'insegnante svolge il ruolo di attento regista dell'ambiente educativo di apprendimento, di colui che ascolta, osserva e documenta, sostiene e incoraggia con discrezione (Zaoui, 2015).

Nell'ambito della didattica inclusiva, peraltro, è opportuno rinunciare a un lessico prettamente scolastico, per abbracciarne uno di tipo più relazionale/dialogico, che possa accogliere anche il carico emotivo delle famiglie e dei colleghi, non solo degli allievi, attraverso le varie forme attraverso cui si manifesta (Goodley, 2018). Per supportare queste strategie didattiche, è cioè opportuno adottare specifici comportamenti didattici da parte degli insegnanti, quali: porre attenzione ai collegamenti tra le conoscenze; riprendere gli apprendimenti già sviluppati e presentare quelli previsti; presentare i contenuti per piccoli passi; proporre domande significative; utilizzare le risposte degli studenti come feedback per il passo successivo; fornire feedback continui agli studenti; utilizzare esempi e

pratiche attive fino ad arrivare alla completa padronanza delle procedure insegnate (Calvani, 2011; Franceschini, 2018).

In definitiva, il cuore della didattica inclusiva è l'individualizzazione e la personalizzazione dell'insegnamento (Baldacci, 2005), nonché l'organizzazione degli ambienti educativi di apprendimento. Rimane da capire come (e se) queste caratteristiche si possono coniugare con la DAD.

3) Per una definizione di “didattica a distanza”

La didattica a distanza è un processo di apprendimento tra alunno e docente caratterizzato da una separazione fisica, dove l'insegnamento avviene attraverso supporti informatici. L'Unione Europea aveva già definito *l'e-learning* come *l'uso delle nuove tecnologie multimediali e di internet per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando l'accesso a risorse e servizi e favorendo sia la condivisione a distanza di informazione, sia la collaborazione* (EC, 2001). Nelle definizioni appena riportate, si distinguono alcune precise caratteristiche dalla DAD: l'accesso remoto a risorse e servizi; la condivisione a distanza delle informazioni; la collaborazione (Marcianò, 2020). In assenza di anche uno di questi tre elementi, la DAD perde di sussistenza e significato nell'ottica dell'inclusività.

A livello generale, distinguiamo due tipologie di DAD: il *web-based learning* e l'*online learning*. Il primo è un modello erogativo basato sulla distribuzione di materiale digitale per l'autoapprendimento, dove quest'ultimo si ottiene per mezzo dell'acquisizione di informazioni e la cui erogazione può essere sincrona o asincrona (Midoro, 2006). *L'online learning*, invece, è orientato allo sviluppo di strategie di apprendimento attive e collaborative supportate dal computer, nato dall'evoluzione della tecnologia congiuntamente alle teorie dell'apprendimento e del costruttivismo socio-culturale (Wenger, 1998; Vygotsky, 1978). In questa prospettiva viene rivalutata la dimensione sociale, il pluralismo epistemologico e la relazione con il contesto. L'apprendimento, in definitiva, diventa il risultato di un processo negoziale, di costruzione delle proprie competenze, sviluppato anche attraverso la relazione (Vygotsky, 1978).

Dopo averne tracciato le caratteristiche essenziali, vediamo adesso come la DAD può essere coniugata con l'aspetto inclusivo della didattica, attraverso la descrizione dell'indagine che è stata condotta nella provincia di Catania, in epoca Covid-19.

4) La ricerca

La ricerca è stata svolta dall'Istituto Comprensivo Italo Calvino di Catania (Scuola Polo Inclusione) diretto dal Prof. Salvatore Impellizzeri. In una prima fase, è stato condotto un corso di formazione (*Formazione di secondo livello per i docenti tutor coordinatori di scuola per la disabilità*) caratterizzato dalle tematiche inerenti “Pratiche didattiche e innovazione in materia di inclusione scolastica”. Il corso è iniziato in presenza prima della pandemia da Covid-19 e, del 4 Marzo 2020, in seguito al DPCM *Sospensione di attività didattiche, smart working agevolato e nuove raccomandazioni con l'obiettivo di contenere l'epidemia da Covid-19*, è proseguito in modalità *e-learning*. Nel prosieguo del corso, tra il 16 e il 20 maggio 2020, sono state raccolte le testimonianze e opinioni sulla DAD, in particolare sui suoi punti di forza e criticità, da parte dei docenti che hanno partecipato.

La seconda parte della ricerca è stata svolta con l'ausilio di un questionario di 36 domande a risposta multipla o scala likert, volto a esplorare l'applicazione della DAD durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92 (alunni Bes ai sensi del D.M. del 27 dicembre 2013). Il questionario è stato distribuito ai docenti tutor che avevano partecipato al corso, con l'invito di farlo compilare ai propri colleghi dei rispettivi istituti di appartenenza (docenti sia curricolari che di sostegno). La finalità era di analizzare il processo di apprendimento della DAD condotta nei confronti, in particolare, degli alunni disabili. Il questionario è stato somministrato nel periodo che va dal 31 maggio al 31 luglio, quindi dopo l'esperienza DAD dovuta al primo lockdown da coronavirus.

A seguito della raccolta dei questionari e dell'analisi delle interviste dei docenti tutor, si sono dedotti i risultati dell'indagine. Di seguito una sintesi di quanto emerso.

4.1 Testimonianze dei docenti: punti di forza e criticità della DAD

Secondo alcuni docenti tutor, nel rapporto con le famiglie, la DAD ha un impatto positivo quando è presente un elevato livello culturale, mentre non è efficace in quelle famiglie con difficoltà socio-economiche e culturali, per mancanza di conoscenze e assenza di strumenti informatici. L'assenza di competenze pregresse nella famiglia è, quindi, un fattore fondamentale nel pregiudicare l'insuccesso o il successo della DAD nei confronti dei soggetti disabili. In rapporto alle famiglie, la DAD è inoltre favorita se incontra una maggiore flessibilità e disponibilità da parte dei docenti in ordine ai tempi di connessione con gli alunni per via degli impegni familiari. Non solo, punto a favore della DAD è la rivalutazione della funzione docente da parte delle famiglie nella nuova veste di docente "a distanza", specie nei casi in cui la scuola diviene il punto di riferimento per le famiglie con disagi. Riguardo il rapporto docenti-alunni per una didattica inclusiva, i docenti rilevano che la DAD possa favorire lo sviluppo di nuove autonomie grazie all'ausilio di nuove metodologie di apprendimento. Peraltro, gli alunni a rischio dispersione sono più presenti, mentre quelli disagiati protetti in casa nel momento della connessione con il docente. A supportare questo nuovo processo di insegnamento è il coinvolgimento degli studenti anche più piccoli, ma soprattutto l'utilizzo dei dispositivi informatici dati in dotazione dalla scuola e dei canali di messaggistica istantanea. Non solo, la DAD contribuisce a migliorare la consapevolezza dell'importanza della didattica in presenza, svecchiando le classiche metodologie di insegnamento adottate in presenza dagli insegnanti. Per contro, alcune criticità riscontrate nel rapporto docenti-alunni, è la maggiore difficoltà di attuare una didattica inclusiva nei confronti di alunni con gravi patologie. Criticità che emergono soprattutto nei confronti della scuola d'infanzia, dei bambini con spettro autistico, di quelli diversamente abili, per mancanza di competenze nell'utilizzo dei supporti informatici. Molti di essi, oltre a soffrire di gravi patologie, non sono in possesso degli strumenti informatici adeguati, al di là dello smartphone.

Non soltanto il rapporto docente-studente (disabile), ma anche il ruolo dello stesso docente si modifica con la DAD. Per facilitare la didattica inclusiva attraverso la DAD, per molti docenti è opportuno attivare una formazione adeguata di pari livello per creare docenti "digitali", soprattutto a fronte dell'esperienza da Covid-19. È utile anche supportare un continuo confronto tra docenti curricolari e di sostegno, per garantire le esigenze sia degli alunni che dei docenti stessi nel migliorare dei modi, sempre nella prospettiva dell'inclusività. È anche necessario aggiornare le piattaforme digitali per consentire che la didattica inclusiva si svolga in un clima coeso ed empatico. In riferimento al ruolo del docente, a disincentivare la didattica inclusiva in rapporto con la DAD è per molti la mancanza di collaborazione tra docenti di sostegno e curricolari, nonché lo scollamento tra il ruolo della famiglia e del docente. A volte subentrano delle posizioni ideologiche da parte di alcuni docenti contrari alla DAD, il che non apporta positività alla didattica inclusiva. A non favorire la didattica inclusiva è anche l'enorme carico di lavoro che viene dato ai docenti, specie quando si ha a che fare con disabili.

In aggiunta, per migliorare l'efficacia della DAD in seno alla didattica inclusiva, dall'indagine condotta sui docenti tutor emerge l'importanza del monitoraggio delle esigenze degli alunni, attraverso ad esempio la realizzazione di un diario di bordo in qualità di report quotidiano di contenuti e metodologie Pei e Ri-progettazione, nonché proposte di attività piacevoli e semplici per raggiungere anche gli studenti più piccoli. In questo caso, le criticità che emergono nell'attuazione di questi strumenti è la difficoltà di creare lavoratori inclusivi a distanza, nonché l'interruzione dei progetti curricolari concordati in presenza e la loro conseguente rimodulazione, che può creare nell'alunno disorientamento.

Gli strumenti didattici più utilizzati sono: percorsi formativi mirati all'autismo, attivazione di pet therapy anche in condizione di DAD, applicazione della DAD mediante utilizzo di piattaforme didattiche online, creazione di gruppi studio eterogenei tra gli alunni durante le attività didattiche. Questo tipo di pratiche devono però essere supportate da sinergie professionali, in particolare con il Dirigente Scolastico, l'assistenza alla comunicazione, il personale amministrativo dell'istituto e l'insieme dei docenti. Non solo, alla base devono esserci anche buone conoscenze pregresse dei dispositivi elettronici da parte del corpo docenti, utilizzo immediato di piattaforme quali Argo e GSuite e un costante supporto dato ai genitori. Infine, la didattica inclusiva non può esistere se non è presente anche un clima emotivo positivo, che permetta di accogliere, nonostante la DAD, e di includere.

4.2 I risultati del questionario

• Il campione

Le risposte pervenute al questionario da parte dei docenti sono state in totale 2798: 1387 risposte dai docenti titolari curricolari (49,6 %); 801 docenti titolari di sostegno (28,6 %); 473 docenti supplenti di sostegno (16,9 %); 137 supplenti curricolari (4,9 %). In particolare, distinguiamo 254 docenti di scuola d'infanzia, 692 docenti di scuola secondaria di I grado, 976 docenti di scuola secondaria di II grado e 1071 docenti di scuola primaria. Sul totale dei 2798 docenti che hanno risposto, 70 docenti hanno un'età inferiore ai 35 anni (2,5 %), 750 docenti un'età compresa tra 36 e 45 anni (26,8 %), 815 docenti un'età superiore a 55 anni (29,1 %) e 1163 docenti un'età compresa da 46 a 55 anni (41,6 %). Per quanto concerne gli alunni con disabilità, sul totale dei 2798 docenti, la maggior parte (38,9 %), ovvero 1089 docenti, hanno un alunno per classe. Per la parte restante: 736 docenti hanno 2 alunni per classe (26,3 % del campione), 583 docenti più di 3 alunni per classe (20,8 %) e 390 docenti 3 alunni per classe (13,9 %). Il totale degli alunni è di 2590, di cui: il 68,6 % con disabilità intellettive, il 9,1 % con pluriminorazioni da patologia genetica, il 4,7 % con ipoacusia neurosensoriale, il 4 % con ipovisione e cecità, il 2,4 % con paralisi cerebrale infantile.

In relazione ai 2798 docenti e ai 2590 alunni con disabilità, il 6,8 % dei docenti afferma di non aver seguito nessun alunno disabile con la DAD, il 13,8 % di averne seguiti 3, il 14,1 % di averne seguiti più di 3, il 24,8 % di averne seguiti 2 e, infine, il 40,5 % di averne seguiti 1 soltanto.

• Analisi delle risposte

Durante la conduzione della DAD, dal questionario emerge che 1421 alunni con disabilità non hanno mostrato particolari difficoltà durante la pandemia da Covid-19 a partecipare alle attività didattiche a distanza, mentre tutti gli altri sì. In particolare, 701 risposte riportano una qualche difficoltà per mancanza di supporti informatici come dispositivi fissi o mobili, mentre 697 perché non supportati adeguatamente dalla famiglia. Inoltre, 427 alunni, non si mostravano interessati alla DAD, mentre una piccola parte (92) non lo sono stati perché non adeguatamente supportati dai docenti.

I docenti che non hanno applicato la DAD lo hanno fatto per la maggior parte perché è stato difficile raggiungere gli studenti (140 risposte), oppure ancora perché gli studenti non hanno partecipato (89 risposte). In minima parte le ragioni sono da demandare a una DAD considerata inutile (22 risposte) oppure perché il docente non ha maturato le competenze necessarie (18 risposte). Un'importante fetta di docenti, però, non specifica il motivo della non applicazione della DAD (265 risposte). I dispositivi più utilizzati sono stati i computer portatili per il 76,1 %, seguiti dallo smartphone per il 57,3 %, dal tablet per il 36,9 % e dal computer fisso per il 31,3 %. Attraverso questi strumenti, l'ambiente di apprendimento è stato per lo più governato da piattaforme per video lezioni online (77,3 %), oppure ancora da messaggistica

istantanea come WhatsApp e dal registro elettronico. Solo in parte i social, oppure programmi on demand del tipo Raiplay, sono stati utilizzati dai docenti.

Questi nuovi ambienti didattici, in base alla Nota MIUR prot. N. 388 del 17.03.2020, hanno modificato gli obiettivi di apprendimento e competenze da acquisire: in una scala likert che va da 1 a 5, dove 1 significa “nessuna modifica” e 5 “una totale modifica”, la maggior parte delle risposte si è localizzata nel mezzo a un livello 3 (37,4 %), e in minor parte a un livello 2 o 1 (rispettivamente il 23,8 % e il 25,9 %). Solo il 13 % dei docenti ha modificato totalmente gli obiettivi di apprendimento per aggiornarsi alla DAD. L'aggiornamento degli obiettivi ha causato, al contempo, una modifica delle strategie di insegnamento, che sono state riprogettate: la maggior parte delle risposte pervenute si è concentrata nella parte alta della scala likert (oltre il 60 %), dimostrando di aver modificato considerevolmente le proprie metodologie/strategie di insegnamento. Entrando più nello specifico, dal questionario si evince che molte delle modifiche della fase di ri-progettazione dedottasi dalla nota MIUR del 17.03.2020 hanno riguardato per oltre il 65 % gli obiettivi di apprendimento riguardanti le competenze non cognitive, emotivo e relazionali. A tal proposito, le strategie didattiche più utilizzate, in ordine, sono state: compiti a casa e studio individuale, spiegazioni in presenza attraverso le videolezioni, spiegazioni già registrate tramite supporti audio o video, sussidi, lavori di gruppo non strutturati, flipped classroom, laboratori interattivi multimediali, interventi di spiegazione scritta dei materiali inviati.

All'interno della scuola molti docenti (il 79,4 %) affermano di aver avuto momenti di confronto durante la DAD in epoca Covid-19, mentre la parte del restante del campione non lo ha mai avuto. Proprio la collaborazione dei colleghi e l'autoformazione sono stati i maggiori elementi che hanno influenzato la corretta conduzione della DAD, meno invece hanno inciso le conoscenze pregresse e i corsi di formazione proposti dalla scuola. La scuola, in quanto istituto scolastico, si è dimostrata essere *abbastanza e molto efficiente* per il supporto dato ai docenti: soltanto il 403 docenti, infatti, hanno affermato che la scuola è stata “per nulla” o “poco” adeguata nel dare il supporto.

“Molto collaborativo” o “abbastanza collaborativo” (oltre il 75 %) è stato anche il confronto con il personale di assistenza alla comunicazione e all'autonomia, laddove presente in periodo lockdown. Lo stesso per quanto concerne la collaborazione tra il docente curricolare e quello di sostegno (oltre l'85 % delle risposte si posiziona nella parte più alta della scala likert). Questa circostanza è stata probabilmente intensificata dal fatto che oltre il 75 % degli insegnanti curricolari ha realizzato abbastanza o del tutto del materiale nuovo per la DAD, così come gli insegnanti di sostegno. I docenti hanno poi giudicato da mediamente positivo a del tutto positivo il coinvolgimento delle famiglie per quasi il 92 % delle risposte ricevute. A fronte di queste risposte, però, l'impegno che la DAD ha avuto per i docenti nei confronti degli alunni disabili è stato significativamente maggiore rispetto alla didattica tradizionale. Le risposte ricevute, infatti, si attestano per ben il 66,5 % a *più del consueto*, e per il 32,3 % da *mediamente consueto* ad *abbastanza consueto*. Quasi nulle le risposte che riportano meno impegno. L'impegno si rileva anche dalle ore di attività dedicate alla DAD nei confronti dei soggetti disabili. Il 60,3 % dei docenti ha risposto che hanno dedicato alla DAD oltre il 50 % delle ore inizialmente previste, il 36,4 % il 20-50 %, il 3,3 % meno del 20 %. L'aumento del carico di ore è dovuto a varie problematiche, tra cui problemi di connessione internet (58,1 %), difficoltà di comunicazione con gli alunni (38,4 %), disponibilità insufficiente di dispositivi informatici (23,5 %), e a seguire problemi di carattere emotivo, difficoltà nell'organizzare il lavoro e nessuna difficoltà (quest'ultima al 18,4 %).

Riguardo il rapporto tra *smart working* e vita privata, la maggior parte dei docenti ha affermato che esso è stato mediamente equilibrato (40,4%), poco o nessun equilibrio per il 36,2 % in

totale, e la parte restante *pieno equilibrio* (23,3 %). Nel complesso, la didattica a distanza è stata valutata mediamente efficace per il 42,4 % delle risposte, poco o per nulla efficace per ben il 40,4 %, e abbastanza o totalmente efficace per solo il 17,3 % delle risposte in totale ricevute. Le criticità riscontrate, in ordine di frequenza delle risposte, sono state: riorganizzazione delle modalità di valutazione, ridotta partecipazione degli studenti, difficoltà nella valutazione, problemi con i colleghi, difficoltà di tipo organizzativo, interferenze dei genitori, difficoltà di interazione con i singoli studenti, difficoltà nell'inclusione di tutti gli studenti.

Nel complesso, la DAD svolta con gli studenti disabili è stata solo in parte scarsa o poca (12,4 % del totale delle risposte ricevute). La quota restante delle risposte si colloca nella parte più alta della scala likert, *mediamente buona, abbastanza buona e ottima*. Nonostante questo, per la maggior parte degli insegnanti la DAD non facilita la personalizzazione delle metodologie didattiche (oltre il 60 % delle risposte si colloca nella parte inferiore della scala likert).

5) Conclusione

Dall'analisi delle testimonianze e delle risposte al questionario, emerge come la DAD sia uno strumento al contempo potente e delicato nell'ottica dell'inclusività. Nei confronti degli studenti disabili è, in media, più difficile creare quel "contesto di apprendimento" (Wenger, 1998) di cui si parlava all'inizio, specie quando quest'ultimo è correlato a una situazione sociale della famiglia che non consente di disporre dei necessari supporti informatici. Eppure l'aggiornamento professionale, i supporti da parte degli istituti scolastici anche sul fronte multimediale, possono fare molto in tal senso per equilibrare i processi didattici e la corrispettiva efficacia. A fronte però di un considerevole impegno (maggiorato rispetto alla didattica in presenza) in termini di ore di lavoro per adeguare la didattica ai soggetti disabili.

Sia nel questionario che nelle testimonianze emerge inoltre che un punto fondamentale per calibrare bene la DAD con l'inclusività degli alunni disabili è il confronto tra colleghi e tra colleghi/familiari. Questo aspetto è stato essenziale soprattutto nel periodo del primo lockdown da Coronavirus e ha contribuito a ri-progettare la didattica con nuove metodologie e strategie di apprendimento, come la creazione di *flipped classroom* e altri. A tal proposito, si è visto, almeno in base a quanto emerso dalle risposte, come la DAD riesca ad essere maggiormente inclusiva non quando le strategie didattiche tradizionali vengono adattate a modalità *e-learning* in maniera rigida, bensì quando vengono costruite nuove metodologie che consentano di ricreare un ambiente di apprendimento personalizzato e individualizzato (Baldacci, 2005), anche in modalità asincrona e flessibile alle esigenze degli alunni disabili.

In conclusione, la DAD obbliga a rivedere il rapporto docenti-alunni non soltanto da un punto di vista didattico, ma anche relazionale ed empatico. Dalle risposte al questionario emerge, infatti, l'importanza (confermata anche nelle testimonianze dei docenti tutor) che l'inclusività attraverso la DAD non può ottenersi soltanto con una ripartizione di informazioni secondo il metodo individualistico (Antiseri & Pellicani, 1995), ma al contrario con la ricreazione di un nuovo modello sociale (Medeghini, 2013; Franceschini, 2018) capace di accogliere anche dal punto di vista emozionale, empatico e dialogico lo studente. In modo particolare, l'alunno disabile.

Bibliografia

- Antiseri D., Pellicani L. (1995). **L'individualismo metodologico. Una polemica sul mestiere dello scienziato sociale**, Franco Angeli, Milano.
- Arnold KH. (2012). **Didactics, Didactic Models and Learning**, in Seel N.M. (eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, Boston.
- Baldacci, M. (2005). **Personalizzazione o individualizzazione?**, Erickson, Trento, 2005.

- Cajola, L.C., Ciraci, A.M. (2013). **Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?**, *Armando Editore, Roma*.
- Calvani, A. (2011). **Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace**, *Carocci, Roma*.
- Cerri, R. (2002). **Dimensioni della didattica. Tra riflessione e progettualità**, *Vita e Pensiero, Milano*.
- D'Alessio, S. (2011). **Inclusive education in Italy. A critical analysis of the policy of integrazione scolastica**, *Sense Publisher, Rotterdam*.
- Dewey J. (1938). **Esperienza e educazione**, *La Nuova Italia, Firenze, 1981*.
- European Community (2001). **The elearning Action Plan - Designing Tomorrow's Education**, *Brussels, March 28th 2001*.
- Franceschini, G. (2018). **Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca**, *Studi sulla Formazione, 21*.
- Goodley D. (2018). **Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative**, *Erickson, Trento, 2018*.
- Marcianò, G. (2020). **Didattica a distanza: indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana**, *Hoepli, Milano*.
- Medeghini R. (2013). **Disability Studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza**, *Erickson, Trento*.
- Midoro V. (2006). **Modelli e sistemi per l'e-Learning**, in Banzato M., Midoro V., *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, *Edizioni Menabò, Ortona*.
- Vygotskij, L.S. (1978). **Mind in Society: The development of higher psychological processes**, *Harvard University Press, Cambridge, MA*.
- Wenger E. (1998). **Communities of practice. Learning, meaning, and identity**, *Cambridge University Press, Cambridge*.
- Zaoui, P. (2015). **L'arte di scomparire. Vivere con discrezione**, *il Saggiatore, Milano*.
- Zappaterra, T. (2010). **Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con difficoltà**, *ETS, Pisa*.

Inclusione scolastica, nuove tecnologie e didattica a distanza

Educational inclusion, new technologies and distance learning

di Andrea Raciti⁸

Abstract

Le nuove tecnologie possono rappresentare delle straordinarie opportunità in grado di favorire l'inclusione scolastica e garantire il diritto all'istruzione agli studenti con bisogni educativi speciali, con particolare riferimento agli alunni con disabilità certificata, sia durante le attività scolastiche in presenza che nell'ambito della didattica a distanza. In questo contesto, riveste un ruolo fondamentale la formazione dei docenti per l'acquisizione di quelle competenze tecnologiche e metodologiche indispensabili per promuovere nelle scuole lo sviluppo di una cultura digitale inclusiva.

Abstract

New technologies provide an extraordinary opportunity both for facilitating educational inclusion and for guaranteeing the right to education of students with special educational needs - with particular reference to those students who have a certified disability - both during normal classroom activities and in the case of distance learning. In this context, the training of teachers to acquire the technological and methodological skills necessary in order to promote the development of an inclusive digital culture in schools, is of fundamental importance.

Parole chiave: Inclusione, digitale, tecnologie, didattica, distanza

Keywords: Inclusion, Digital, Technologies, Learning, Distance

1) Introduzione

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri dell'8 marzo 2020 (Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID 19) emanato a seguito dell'emergenza sanitaria che ha investito il nostro Paese durante il primo trimestre del 2020, ha disposto l'attivazione, da parte dei dirigenti scolastici, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, di modalità di didattica a distanza con riguardo anche alle esigenze degli studenti con disabilità.

La successiva Nota 388 del 17 marzo 2020 (Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza) ha declinato i principi del DPCM dell'8 marzo 2020 offrendo anche alcuni importanti suggerimenti riguardo la partecipazione degli alunni con disabilità, oltre che degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e degli alunni con bisogni educativi speciali non certificati, alle attività didattiche da svolgere in modalità a distanza.

In particolare, nel documento vengono sottolineate sia l'importanza di mantenere l'interazione a distanza con l'alunno e tra l'alunno e gli altri docenti curricolari sia la necessità di garantire a ciascun alunno pari opportunità di accesso a tutte le attività didattiche. In questo contesto, viene messo in evidenza il peso che assumono le specifiche esigenze degli studenti con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, non udenti e ipoacusici).

Risulta evidente che, in condizioni di didattica a distanza, le competenze digitali dei docenti, con particolare riferimento all'uso di software e strumenti in grado di favorire l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali, rappresenti la discriminante tra una didattica inclusiva a distanza credibile ed efficace e un'azione educativa fallimentare, dove esperienza, buoni propositi e spirito di abnegazione degli insegnanti potrebbero non risultare più sufficienti a garantire il diritto

8) Andrea Raciti è componente del tavolo Polo di inclusione "Italo Calvino" di Catania e formatore sulle competenze digitali

all'istruzione degli alunni con disabilità certificata.

In effetti, già nel 2009, le *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (nota MIUR prot. N. 4274 del 4 agosto 2009)* richiedevano una progettualità didattica orientata all'inclusione, sottolineando l'efficacia di strategie e metodologie favorevoli, tra cui l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici e di software e sussidi specifici.

All'interno delle Linee guida veniva messo inoltre in rilievo quanto risultasse necessaria la predisposizione in formato elettronico dei documenti per lo studio o per i compiti a casa, evidenziando l'utilità di una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica da parte degli insegnanti, con particolare riferimento ai docenti curricolari, in modo da garantire un supporto efficace agli alunni con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno.

Il *Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 (Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107)*, prevedeva inoltre, già tre anni prima dell'emergenza epidemiologica da COVID 19, il ricorso a soluzioni tecnologiche in grado di garantire il diritto allo studio agli alunni per i quali fosse stata accertata l'impossibilità della frequenza scolastica per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione, anche non continuativi, a causa di gravi patologie certificate.

In ultimo, il *Piano Nazionale Scuola Digitale (2015)* attribuiva grande valore alla cultura digitale nell'ambito dell'inclusione scolastica, definendo tecnologie abilitanti e metodologie attive quali *"agenti determinanti per rimuovere gli ostacoli, a favore di un'inclusione a 360 gradi, dalle problematiche relative alla disabilità, ai bisogni educativi speciali, agli studenti impossibilitati alla normale frequenza scolastica"*, introducendo *"un modo più ampio di leggere l'e-inclusion in cui gli ambienti innovativi ed informali integrano non solo tecnologie dedicate, ma soluzioni assistive, a favore di tutti facilitando relazioni e processi senza distinzioni di condizione"*.

2) Formazione di secondo livello rivolta ai docenti referenti o coordinatori per l'inclusione

All'interno del percorso di formazione di secondo livello, rivolto ai docenti referenti o coordinatori per l'inclusione e svolto nell'ambito delle attività della Scuola polo per l'inclusione della provincia di Catania, è stata introdotto, tra le varie tematiche, un modulo dedicato alle tecnologie informatiche e all'utilizzo di software in grado di favorire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità certificata. Nello specifico, dopo un'analisi del contesto normativo di riferimento, è stato affrontato il tema dell'**accessibilità dei contenuti didattici**, sia durante le attività scolastiche in presenza che in condizioni di didattica a distanza.

Determinante, in presenza di bisogni educativi speciali, e in particolar modo di studenti con disabilità certificata, risulta infatti l'accessibilità dei testi utilizzati dai docenti in classe o condivisi attraverso i vari social network per la didattica e le comuni piattaforme e-learning.

Il ricorso ad alcuni criteri di accessibilità nell'editare un testo, per esempio, pur non agendo direttamente sulla causa del problema, può facilitare in maniera significativa la lettura in presenza di alunni che presentano questo genere di difficoltà, migliorando l'autonomia scolastica e sociale dello studente. Appare utile, di conseguenza, utilizzare un lessico semplice, frasi brevi, parole chiave evidenziate in grassetto, un'ampia interlinea e un'adeguata spaziatura tra caratteri, tra parole e tra paragrafi. Andrebbe inoltre evitato il ricorso alla sillabazione per andare a capo, preferendo l'allineamento a sinistra all'allineamento giustificato, in modo da non alterare la regolare spaziatura tra le lettere e tra le parole. Un altro accorgimento da utilizzare in presenza di alunni con bisogni educativi speciali che presentano difficoltà di lettura potrebbe essere rappresentato dalla scelta di font senza grazie (sans serif), come ad esempio Verdana, che risulterebbero più leggibili rispetto a font più elaborati.

In rete è possibile reperire anche dei font ad alta leggibilità gratuiti, come *OpenDyslexic*, *TestMe e Bianconero*, progettati allo scopo di migliorare la leggibilità dei testi nelle persone dislessiche grazie a un'accentuazione delle differenze tra lettere speculari, lettere simili e altre lettere che possono es-

sere percepite in modo errato. Pur non esistendo ancora evidenze scientifiche in grado di dimostrare l'efficacia dei font ad alta leggibilità per dislessici rispetto ai font tradizionali, non è escluso che il loro utilizzo possa risultare utile sia per gli alunni con dislessia che nei riguardi di studenti con disabilità che presentano difficoltà di lettura.

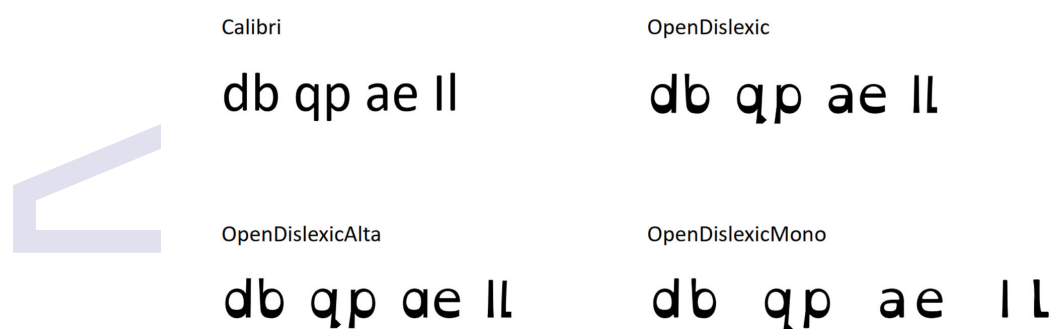


Figura 1 - Differenze tra lettere speculari e lettere simili accentuate attraverso il font OpenDyslexic

Con riferimento alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, non udenti e ipoacusici), è stato proposto l'utilizzo di **software di sintesi vocale e riconoscimento vocale**.

La sintesi vocale rappresenta una tecnica di riproduzione artificiale della voce umana in grado di convertire un compito di lettura in un compito di ascolto.

Essa può risultare particolarmente efficace, per esempio, in presenza di alunni non vedenti e alunni ipovedenti (oltre che per gli alunni con dislessia).

Alcuni software di sintesi vocale, come ad esempio *Read&Write*, distribuito da Texthelp con licenza freemium, ma rilasciato gratuitamente in versione premium agli insegnanti che ne fanno richiesta, prevedono persino la possibilità di esportare in formato MP3 un testo scritto in formato digitale, permettendo così all'utente di ottenere un file audio che potrà essere successivamente ascoltato attraverso vari generi di dispositivi (lettore MP3, computer, smartphone, tablet, stereo, autoradio, ecc) e offrendo agli studenti non vedenti o ipovedenti (oltre che agli alunni con dislessia) una valida alternativa rispetto ai contenuti didattici di tipo testuale.

Prestando la dovuta attenzione al rispetto della normativa su diritto d'autore, un file MP3 così ottenuto potrà inoltre essere condiviso all'interno di social network per la didattica, piattaforme e-learning e registri elettronici, aprendo una straordinaria gamma di opportunità, sia in termini di inclusione scolastica che di sviluppo delle autonomie sociali, a tanti alunni che non riescono a esprimere pienamente le proprie potenzialità.

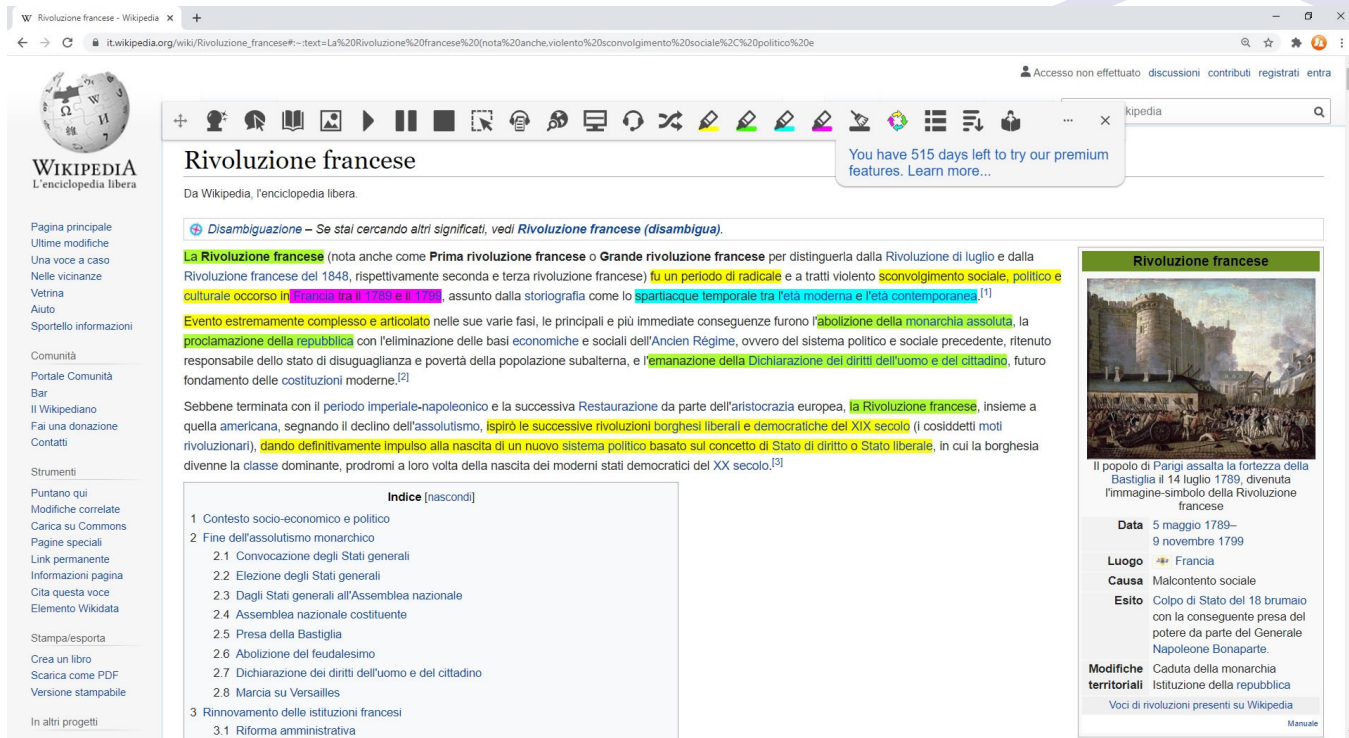


Figura 2 - Barra degli strumenti di Read&Write for Google Chrome all'interno di una pagina di Wikipedia

Molti software di sintesi vocale includono anche ulteriori strumenti, come il riconoscimento vocale, che possono ampliare notevolmente i possibili scenari didattici e inclusivi.

Il riconoscimento vocale rappresenta il processo inverso alla sintesi vocale. Esso permette di impartire istruzioni a un dispositivo elettronico attraverso la propria voce o di poter scrivere un testo al computer sotto dettatura. Il riconoscimento vocale può rivelarsi uno straordinario strumento inclusivo in presenza di alunni non vedenti e alunni con disabilità motoria, che potranno ad esempio scrivere un testo al computer attraverso la propria voce, o di alunni non udenti che potranno invece utilizzare questa tecnica per leggere dal proprio dispositivo quello che l'insegnante e i compagni comunicano in classe.

Al riguardo, è stata sperimentata insieme ai corsisti l'app di riconoscimento vocale *Trascrizione istantanea e notifiche audio*, in grado di restituire sullo schermo dello smartphone o del tablet dell'alunno un risultato in formato testuale molto credibile e ben formattato. Oltre che essere distribuita gratuitamente, quest'app per dispositivi mobili Android offerta da Research at Google, si contraddistingue per la sua semplicità di utilizzo e per la possibilità di ricevere notifiche relative a suoni molto importanti per le persone non udenti, come l'allarme di un rilevatore di fumo o il pianto di un bambino.

Un altro tema sviluppato durante il percorso di formazione di secondo livello rivolto ai docenti referenti o coordinatori per l'inclusione, è quello delle opportunità digitali che la tecnologia può offrire agli alunni con disturbi dello spettro autistico, con particolare riferimento alle strategie e agli strumenti per la comunicazione e l'apprendimento.

Con riferimento ad alcune condizioni di disabilità che possono essere caratterizzate da **gravi difficoltà comunicative** (come autismo, paralisi cerebrale infantile, sindrome di down, afasia, ecc), è stata illustrata *LetMeTalk*, un'app CAA gratuita, disponibile in varie lingue per dispositivi mobili Android e iOS, in grado di supportare la comunicazione attraverso un database di 9.000 immagini ARASAAC (progetto finanziato dal Dipartimento per la Cultura, lo Sport e l'Istruzione del Governo di Aragona) che possono essere disposte in sequenza logica formando dei messaggi di senso compiuto; i messaggi

così costruiti vengono letti automaticamente dalla sintesi vocale inclusa nello strumento. Una delle funzioni più significative di questa applicazione è rappresentata dalla possibilità di personalizzare la galleria di immagini attraverso la creazione e l'organizzazione di cartelle (categorie), la ricerca di ulteriori immagini dal web da aggiungere alla collezione e la possibilità di creare nuove immagini utilizzando la fotocamera del proprio dispositivo; queste ultime potranno essere rinominate dall'utente e riconosciute dalla sintesi vocale che, allo stesso modo di tutte le altre immagini preinstallate nell'applicazione, le leggerà ad alta voce.

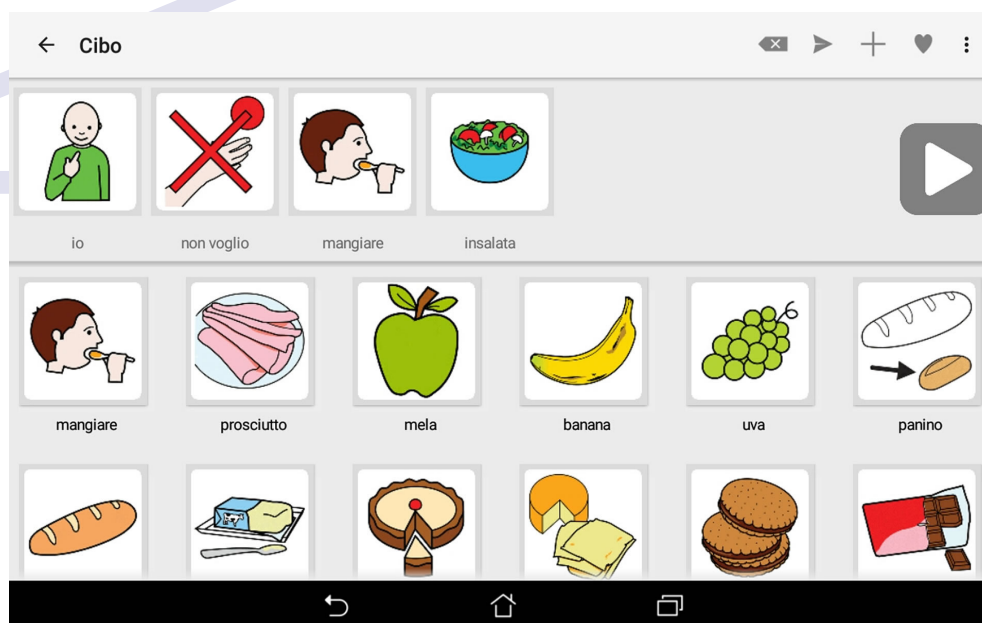


Figura 3 - Allineamento in sequenza logica di immagini per la costruzione di frasi attraverso l'App LetMeTalk

A tal proposito, risulta particolarmente illuminante il *Documento preliminare ISAAC Italy: CAA e condizioni dello spettro dell'autismo* a cura del Comitato Scientifico (2014/2017) di ISAAC Italy (Società Internazionale Comunicazione Aumentativa e Alternativa), che prende in esame il ruolo delle tecnologie assistive riguardo lo sviluppo e l'utilizzo della comunicazione per le persone con autismo.

All'interno del documento, si rileva che *“considerato anche il veloce avanzare della tecnologia di supporto e la varietà delle competenze delle persone autistiche a cui tale tecnologia deve rispondere, non è possibile fornire dati definitivi, ma si sottolinea la necessità di procedere caso per caso, ponendo sempre attenzione alla possibilità di utilizzare uno specifico mezzo tecnologico all'interno di un reale contesto comunicativo, con gli effettivi partner comunicativi”*.

Appare in ogni caso evidente come il ricorso alle nuove tecnologie nell'ambito della CAA richieda una precisa contestualizzazione degli strumenti individuati all'interno di un progetto più ampio, senza il quale non può essere realmente favorito lo sviluppo della comunicazione.

Durante il percorso formativo, si è infine fatto cenno al **video modeling**, una strategia didattica che può essere considerata un'evoluzione del *modeling* e che risulta particolarmente indicata in presenza di alunni con disturbi dello spettro autistico.

Ponendosi l'obiettivo di migliorare l'autonomia scolastica e sociale dello studente, la strategia consiste nel mostrare all'alunno un video dove vengono rappresentate le sequenze di comportamenti da seguire in specifici contesti di vita reale (il compito che lo studente deve imparare a svolgere).

Il video realizzato deve essere caratterizzato da una durata breve, non deve includere distrattori e potrebbe contenere eventuali descrizioni e rinforzi.

L'aspetto tecnologico più complesso del video modeling è senza dubbio rappresentato dal montaggio

video, cioè dalla modifica delle riprese iniziali così da ottenere un risultato didatticamente chiaro ed efficace. Sono moltissimi i software per computer e le applicazioni per dispositivi mobili che permettono di modificare le sequenze video in modo relativamente semplice. Tuttavia, per i corsisti più esigenti, è stato suggerito *OpenShot Video Editor*, un software di video editing gratuito multiplatforma che permette di realizzare prodotti tecnicamente molto accurati.

3) Analisi dei risultati dell'indagine esplorativa sull'applicazione della DAD nelle scuole

L'indagine esplorativa sull'applicazione della didattica a distanza nelle scuole durante l'emergenza Covid-19 (riferita all'anno scolastico 2019-2020) nei confronti degli alunni con disabilità certificata ai sensi della L. 104/92, condotta dalla Scuola polo per l'inclusione della provincia di Catania nel periodo compreso tra il 31 maggio e il 31 luglio 2020 attraverso la somministrazione di un questionario rivolto sia agli insegnanti curricolari che agli insegnanti di sostegno, ha fatto registrare complessivamente 2.798 risposte.

I risultati hanno evidenziato alcune criticità che potrebbero essere prese in considerazione dalle istituzioni scolastiche in modo da rendere la progettazione dei rispettivi piani per la didattica digitale integrata quanto più possibile coerente alle *Linee guida per la Didattica digitale integrata (allegate al D.M. 7 agosto 2020, n. 89 contenente norme su "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39")* e, più in generale, ai reali bisogni formativi degli alunni con bisogni educativi speciali.

Partendo da un'analisi generale, riguardante il coinvolgimento di tutti gli studenti delle scuole, l'indagine ha evidenziato che solo il 65% dei docenti intervistati (curricolari e di sostegno) ha registrato una partecipazione regolare dei propri alunni alle attività didattiche a distanza superiore al 75% del totale. Il 19,5% dei docenti ha registrato invece una partecipazione alle attività compresa tra il 51% e il 75% degli studenti. Il 7% di essi ha dichiarato che il coinvolgimento dei loro alunni nella DAD può essere stimato attorno al 26-50% del totale. Il 4,3% degli intervistati ha riscontrato una partecipazione di studenti alle attività a distanza compresa tra lo 0% e il 25%.

La percentuale elevata di docenti che hanno fatto registrare una partecipazione regolare degli alunni superiore al 75% del totale potrebbe indurre a una interpretazione errata delle risposte fornite. Il dato assume infatti connotazioni differenti a seconda della prospettiva da cui viene letto. Se si considera che, tra gli intervistati, più di 3 docenti su 10 hanno riscontrato una partecipazione complessiva di alunni compresa tra lo 0% e il 75% con punte al di sotto del 26%, si comprende quanto possa risultare elevato, in valore assoluto, il numero di alunni che, per differenti ragioni, non hanno regolarmente usufruito della DAD nell'anno scolastico 2019-2020, durante la sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza Covid-19.

L'indagine evidenzia, inoltre, che solo poco più del 50% degli alunni con disabilità certificata non ha mostrato difficoltà a partecipare alla DAD, confermando il sospetto che di frequente, in condizioni di didattica a distanza, siano gli alunni più fragili quelli maggiormente soggetti alla dispersione scolastica.

Dall'analisi dei risultati del questionario, emerge inoltre che il 22,6% degli intervistati (632 insegnanti su 2.798) presenta in classe alunni con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, non udenti e ipoacusici), ma oltre il 40% di essi (259 docenti su 632) afferma di non fare mai ricorso, o di farlo solo occasionalmente, a software compensativi o ad altri sistemi efficaci per garantire pari opportunità di accesso alle attività didattiche a distanza.

12) In presenza di alunni con disabilità sensoriali (non vedenti, ipovedenti, non udenti e ipoacusici), fai ricorso a software compensativi o ad altri sistemi efficaci per garantire pari opportunità di accesso alle attività didattiche a distanza?

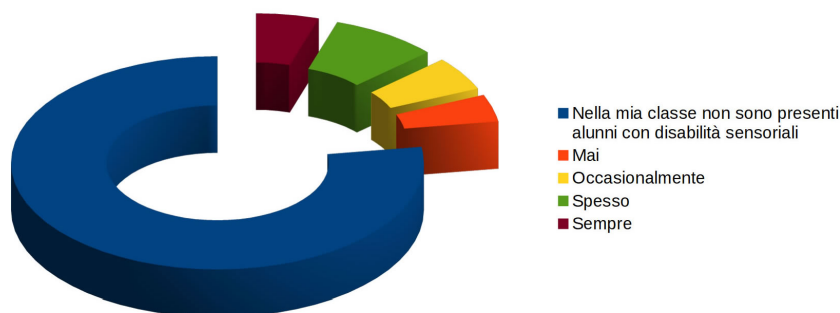


Figura 4 - Rappresentazione grafica delle risposte dei docenti alla domanda n. 12 del questionario

Dall'analisi delle risposte fornite, infine, non emerge in maniera convincente tra i docenti intervistati la consapevolezza che le nuove tecnologie possano contribuire a rendere più efficace la personalizzazione degli interventi didattici.

4) Conclusioni

L'emergenza epidemiologica da Covid-19 che ha investito il nostro Paese durante il primo trimestre dell'anno 2020 ha costretto tutta la comunità scolastica a una brusca sperimentazione di tecnologie didattiche e metodologie innovative.

A fronte di una normativa moderna e attenta ai nuovi bisogni del sistema educativo e nonostante la formazione in servizio dei docenti fosse già da molto tempo orientata allo sviluppo di competenze digitali per la didattica e all'utilizzo di tecnologie inclusive, durante la sospensione delle attività didattiche in presenza, non sempre la scuola è riuscita a garantire il diritto allo studio a tutti gli studenti. Peraltro, le difficoltà oggettive ascrivibili alle nuove modalità di conduzione delle lezioni e una disomogenea diffusione di specifiche competenze digitali tra i docenti e tra le stesse famiglie non hanno contribuito positivamente a garantire pari opportunità di accesso agli alunni con disabilità.

Da marzo 2020 a oggi, tuttavia, anche grazie alla predisposizione di un piano per la didattica digitale integrata e a una formazione degli insegnanti più capillare in tutto il territorio nazionale, le scuole hanno avuto modo di sviluppare sistemi e misure sempre più efficaci. Se alla fine dell'anno scolastico 2020-2021 venisse condotta una nuova indagine esplorativa sull'applicazione della DAD nelle scuole, sarebbe pertanto possibile pronosticare un quadro che rilevi un incremento in termini di partecipazione degli alunni e una maggiore padronanza dei docenti degli strumenti digitali e delle piattaforme per la didattica a distanza. Pur nella consapevolezza che la didattica a distanza non potrà mai sopprimere efficacemente alla mancanza di quelle dinamiche educative e relazionali che caratterizzano ogni aspetto della lezione in presenza, soprattutto quando la DAD è riferita ad alunni molto piccoli o a studenti con bisogni educativi speciali, con particolare riferimento alle situazioni di disabilità, sarebbe auspicabile insistere nel pianificare per gli insegnanti una formazione in ingresso e una formazione continua in servizio in grado di mettere a fuoco uno standard di competenze digitali funzionali al successo formativo di ogni studente.

Sitografia

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri dell'8 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID 19 (da gazzettaufficiale.it)

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2020-03-08&atto.codiceRedazionale=20A01522&elenco30giorni=false

Nota 388 del 17 marzo 2020, Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza (da miur.gov.it)

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Nota MIUR prot. N. 4274 del 4 agosto 2009 (da bes.indire.it)

<http://bes.indire.it/wp-content/uploads/2014/02/Linee-guida-ministeriali-per-l%E2%80%99integrazione-degli-alunni-con-disabilita%CC%80-4.08.2009.pdf>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c, della legge 13 luglio 2015, n. 107 (da gazzettaufficiale.it)

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Piano Nazionale Scuola Digitale (2015) (da miur.gov.it)

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>

Font OpenDyslexic (da opendyslexic.org) <https://www.opendyslexic.org/>

Font TestMe (da testmefont.com) <http://www.testmefont.com/>

Font Biancoenero (da biancoeneroedizioni.it) <http://www.biancoeneroedizioni.it/font/>

Software Read&Write (da texhelp.com) <https://www.texhelp.com/en-gb/products/read-write/>

App Trascrizione istantanea e notifiche audio (da play.google.com/store)

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.audio.hearing.visualization.accessibility.scribe&hl=it&gl=US>

App LetMeTalk (da letmetalk.info) <http://www.letmetalk.info/>

Set di simboli e risorse per la Comunicazione Aumentativa Alternativa ARASAAC

(da arasaac.org) <https://arasaac.org/>

Documento preliminare ISAAC Italy: CAA e condizioni dello spettro dell'autismo

A cura del Comitato Scientifico (2014/2017) di ISAAC Italy (da isaacitaly.it)

http://www.isaacitaly.it/wp-content/uploads/2018/01/Documento_autismo_ISAAC_2017.pdf

Software OpenShot Video Editor (da openshot.org) <https://www.openshot.org/it/>

Linee guida per la Didattica digitale integrata, Allegate al D.M. 7 agosto 2020, n. 89 contenente norme su "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39" (da miur.gov.it)

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027

Modello pedagogico normativo della scuola italiana: dall'emarginazione all'inclusione degli alunni con disabilità certificata e costruzione di alleanze educative per una significativa "attenzione alla relazione" con le famiglie e il territorio, per la condivisione di un progetto di vita

Normative pedagogical model for the Italian school: from marginalization to inclusion in students with certified disabilities and construction of educational alliances for an "effective attention to the relationship" with families and the territory, for sharing a life project.

di Patrizia Garraffo⁹

Abstract

Il D.L.GS 13/04/2017 N. 66 e successive modificazioni ribadisce e auspica: la costruzione di una solida e sinergica alleanza pedagogica tra scuola, famiglia e territorio, possibile grazie ad un lungo e imponente iter pedagogico normativo della scuola italiana che ha portato alla realizzazione di una progettazione comune e concordata che viene definita inclusiva, partendo dall'integrazione fino ad arrivare ad una reale inclusione degli alunni, in un contesto partecipativo e collaborativo, nell'ottica del Progetto di vita; la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti definendo una documentazione specifica per le certificazioni e per la progettazione e organizzazione scolastica secondo il modello ICF per l'inclusione; la valorizzazione, la condivisione dei bisogni espressi dalla famiglia attraverso l'ascolto, la partecipazione e l'agire insieme alla scuola per diventare potenziali agenti di reali cambiamenti culturali, metodologici, didattici, organizzativi e strutturali.

Abstract

Legislative Decree 13/04/2017 N. 66 and subsequent amendments affirms: the construction of a solid and synergistic pedagogical alliance between school, family and territory, possible thanks to a long and imposing regulatory pedagogical process of the Italian school that has led to the realization of a common and agreed planning that is defined inclusive, starting from the integration up to a real inclusion of the students, in a participatory and collaborative context, in the perspective of the Life Project; the promotion of school inclusion of students by defining specific documentation for certifications and for school planning and organization according to the ICF model for inclusion; the enhancement, sharing of the needs expressed by the family through listening, participation and acting together with the school to become potential agents of real cultural, methodological, didactic, organizational and structural changes.

Parole chiave: modello pedagogico normativo, d.l.gs 13/04/2017 n. 66, integrazione/inclusione, certificazione e progettazione scolastica per l'inclusione, alleanza scuola-famiglia-territorio.

Keywords: normative pedagogical model; d.l.gs 13/04/2017 n. 66; integration/inclusion; certification and school planning for inclusion; school, family and community and partnership.

9) Patrizia Garraffo è componente del tavolo Polo di inclusione "Italo Calvino" di Catania

1) Introduzione

Il concetto di inclusione entra nel dibattito pedagogico italiano negli anni '90 e a pieno titolo con il Decreto Legislativo del 13/04/2017 n. 66 e successive modifiche Decreto Legislativo del 07/08/2019 n. 96. Tale normativa rappresenta una tappa di questa rivoluzione educativa che mette al centro il valore della diversità come occasione di crescita per tutti gli/le alunni/alunne. Si concretizza, così, il passaggio da un approccio basato sull'integrazione degli/delle alunni/alunne con disabilità a un modello di didattica inclusiva orientato al pieno sviluppo formativo di tutto il gruppo classe. Le finalità dell'inclusione sono molteplici, considerano la socializzazione e la partecipazione e il riconoscimento sociale, l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze, il raggiungimento della massima autonomia possibile, comportamentale e psicologica, l'affermazione della propria identità e lo sviluppo dell'autostima e della personalità, l'acquisizione di competenze lavorative, la partecipazione sociale nella vita adulta, l'arricchimento relazionale, umano e cognitivo per tutti gli/le alunni/alunne, la collaborazione e il sostegno alla famiglia dell'alunno/alunna in difficoltà, lo sviluppo professionale delle figure che operano nella scuola e il miglioramento dei processi organizzativi, la crescita culturale diffusa con l'affermazione del rispetto delle differenze. L'esperienza scolastica assume, così, un ruolo chiave nella costruzione di un'immagine positiva di ciascun alunno/alunna da realizzarsi mediante la ricerca costante della significatività dell'apprendimento e la realizzazione di esperienze di successo, luoghi questi in cui interagiscono e fanno sintesi le dimensioni cognitive, affettiva e relazionale. Viene realizzata una progettualità inscritta in un orizzonte temporale che accompagna tutta la vita della persona per la costruzione di un progetto di vita. Quindi, una scuola in evoluzione che educa con la famiglia e il territorio, in senso ampio, avendo cura dei confini (rispetto dei ruoli) ma cercando di costruire ponti (spazi di incontro).

2) Dall'emarginazione all'inclusione: cenni normativi del modello pedagogico della scuola italiana

L'attuale assetto di strumenti e pratiche che garantiscono l'inclusione di tutti gli/le alunni/alunne nelle scuole italiane è il frutto di una stratificazione normativa lunga decenni. La disabilità è sempre stata presente all'interno delle società e se si parte dalle tradizioni più antiche per arrivare ai giorni nostri ci si rende conto come sia mutata la mentalità. Spesso, chi presentava una disabilità veniva emarginato e privato di cure necessarie ad alleviare i disagi fisici e psichici. Le persone con disabilità erano totalmente esclusi alla partecipazione della vita scolastica, sociale, politica, civile: né scuole e né assistenza medica. In Italia i primi centri per persone con disabilità nacquero nel XIX secolo ad opera di religiosi ed enti assistenziali (Cives, 1990, p. 120).

Nel 1923 la Riforma Gentile sancì l'obbligo scolastico per i ciechi e i sordomuti e nel 1967 Don Milani fondò la scuola Barbiana e definiva la scuola tradizionale «*un ospedale che cura i sani e respinge i malati*» (Don Milani, 1967, p. 22), in quanto non si impegnava a recuperare e aiutare i/le ragazzi/ragazze in difficoltà, mentre valorizzava quelli che già avevano un retroterra familiare positivo. Nel 1971 iniziò il percorso di riforme che diventerà noto come la via italiana all'integrazione (Capaldo, Neri, Rondanini, 1999, p. 85). La Legge n. 118 del 1971 art. 28, disponeva che l'istruzione dell'obbligo per i disabili poteva «avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire» l'apprendimento o la frequenza della stessa. Si supera, in qualche modo, il modello delle scuole speciali, che tuttavia non sono abolite, ma, su iniziativa delle famiglie degli/delle alunni/alunne con disabilità, questi ultimi vengono inseriti nelle classi comuni. Si assicura il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche e l'assistenza durante gli orari scolastici degli/delle alunni/alunne più gravi. Successivamente, si tracciano principi ed elementi della nuova filosofia dell'integrazione attraverso una serie di normative importanti tra cui il *Documento Commissione Falcucci 1975*, la Legge n. 517 del 1977 e la Legge n. 104 del 1992 (Capaldo, Neri, Rondanini,

1999, p. 86- 88). Nel Documento Commissione Falcucci si legge che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento, di adattamento devono essere protagonisti della propria crescita. La scuola viene pensata in un ambiente favorevole all'integrazione a livello di curricolo, di didattica, di organizzazione della classe, di rapporto con l'esterno.

La Legge n. 517 del 1977 stabiliva con chiarezza presupposti, condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli/delle alunni/alunne con disabilità nelle scuole normali a prescindere da tipologia e gravità della disabilità. Tale Legge, richiama la necessaria collaborazione tra scuola, sanità ed enti territoriali, prevede l'introduzione dell'insegnante specializzato, un numero ridotto nelle classi con persone con disabilità e l'integrazione specialistica da parte del servizio sanitario, in un quadro di riforma della scuola. Quindi da una scuola uguale per tutti ad una scuola diversa per ciascuno, nella quale l'alunno/alunna con disabilità è accettato in via normale. La Legge n. 104 del 1992 o propriamente detta Legge Quadro sancisce l'assistenza, l'integrazione scolastica e sociale e i diritti delle persone con disabilità. Essa prevede di affidare alle ASP (Azienda sanitaria provinciale), a seguito della segnalazione congiunta di scuola e famiglia, l'individuazione e la certificazione della disabilità. Per esercitare il diritto all'istruzione e all'educazione è compito delle ASP redigere la Diagnosi Funzionale (DF) per identificare esigenze degli/delle alunni/alunne con disabilità e progettare interventi individualizzati. «Per Diagnosi Funzionale, si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della Legge n. 104 del 1992» (Art. 3 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994).

La Diagnosi Funzionale è strutturata per aree, rileva in termini analitici il rapporto tra la minorazione e i seguenti aspetti del comportamento complessivo del soggetto: cognitivo, affettivo-relazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuro-psicologico, autonomia personale e sociale. Viene redatta «[...]dall'unità multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'USL o in regime di convenzione con la medesima » (Art. 3 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994). Sulla base di questo documento, i docenti curricolari e di sostegno in collaborazione con la famiglia dell'alunno/alunna definiscono, il Profilo Dinamico Funzionale (PDF). « [...] è un atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno/alunna in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)» (Art. 4 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994). Il Profilo Dinamico Funzionale indica le «[...] caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno/alunna [...]» (Art. 4 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994) e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona con disabilità. Viene redatto dalla scuola, famiglia e gli operatori ASP.

Interviene, infine, la definizione del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.). «È il documento nel quale vengono descritti interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno/alunna con disabilità, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della Legge n. 104 del 1992» (Art. 5 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994). Individua gli obiettivi di sviluppo, le attività, le metodologie, le facilitazioni, le risorse umane e materiali coinvolte, i tempi e gli strumenti per la verifica; «[...] tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche» (Art. 5 Atto di Indirizzo D.P.R. 24/02/1994). È predisposto congiuntamente dal gruppo docente della classe dell'alunno/alunna, dall'insegnante specializzato, con la collaborazione degli operatori socio-sanitari e della famiglia. Successivamente, con la *Dichiarazione di Salamanca* 1994 (UNESCO, 2009) il termine "integrazione" scolastica si avvia

ad essere racchiuso e sostituito dal termine “inclusione”.

Tale documento sancisce il diritto all'educazione di tutti i bambini nel rispetto delle diversità (personali, socio-ambientali, culturali ed etniche) di cui ognuno è portatore. Pertanto, la diversità, in tutte le sue forme, comincia ad essere considerata una risorsa e una ricchezza, piuttosto che un limite e viene riconosciuta la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti, ognuno con i suoi bisogni “speciali”. (Capaldo, 1999, p. 475). La Legge Bassanini n. 59 del 1997 all'art. 21 tratta dell'autonomia scolastica (organizzativa, didattica e finanziaria) e tende ad ampliare, arricchire e diversificare l'offerta formativa delle scuole e a favorire una maggiore integrazione con il territorio. Il D.P.R. 275 del 08/03/1999 (Decreto attuativo della Legge succitata) chiarisce che l'autonomia progettuale della scuola, che si sostanzia nel POF (Piano dell'Offerta Formativa – dove Formativa include i principi di istruzione e di educazione), mira allo sviluppo della persona umana, il suo successo dipende dall'efficacia del processo insegnamento/apprendimento. Le iniziative del POF devono includere anche le attività rivolte agli/alle alunni/alunne diversamente abili a favore dei quali si esprimono anche i gruppi di lavoro composti da insegnanti curricolari e di sostegno, genitori, operatori ASP che hanno il compito di favorire l'integrazione dell'alunno/alunna e il successo scolastico.

Con la Legge n. 53 del 2003 si garantisce la personalizzazione degli apprendimenti e a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il 18° anno di età. Tale diritto si realizza nel primo ciclo del sistema dell'istruzione (scuola primaria + scuola secondaria di primo grado) e nel secondo ciclo (licei + istruzione e formazione professionale) e si propone di risolvere il problema della dispersione scolastica e formativa e di guidare i giovani verso una scelta professionale nell'espletamento del diritto-dovere di istruzione e/o formazione. La *Convenzione di New York* (ONU 13/12/2006) per i diritti delle persone con disabilità, viene ratificata in Italia con la Legge n. 18 del 03/03/2009 che impone agli Stati sottoscrittori la non esclusione dal sistema scolastico, l'agevolazione all'istruzione, misure individualizzate al fine di acquisire le competenze pratiche e sociali per l'inclusione sociale.

Ma non è possibile parlare di inclusione scolastica senza citare uno dei documenti pedagogici e normativi più importanti a livello didattico, ovvero le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli/delle alunni/alunne con disabilità* del 04/08/2009. È con questo documento, infatti, che si gettano le basi per l'utilizzo dell'ICF (*International Classification of Functioning*) come modello di riferimento per la classificazione della disabilità. Con l'adozione dell'ICF, elaborato dall'*Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)* nel 2002, si tengono in considerazione tutti i fattori contestuali del processo educativo anche quello ecologico, che dà la giusta importanza all'ambiente educativo, come punto di partenza per l'inclusione scolastica. Nelle Linee Guide del 2009 si stabiliscono così due concetti fondamentali: l'accettazione delle diversità presentate dagli/dalle alunni/alunne disabili come fonte di arricchimento; l'importanza di prestare attenzione ai bisogni di ciascuno. *Il successivo passaggio è rappresentato dalla Legge n. 170 del 2010 e Linee Guida Miur sui DSA (Linee guida per il diritto allo studio degli/delle alunni/alunne e degli/delle studenti/studentesse con disturbi specifici di apprendimento – Allegato Decreto Ministeriale del 12/07/2011)* dove si riconoscono la Dislessia, la Disgrafia, la Disortografia e la Discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e si introducono le misure dispensative e gli strumenti compensativi. I disturbi specifici di apprendimento non sono in alcun modo associati al livello cognitivo, tant'è che la diagnosi (pura) può essere rilasciata solo in caso di capacità cognitive nella norma, assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali; diverso il caso della comorbilità (Disturbi da Deficit dell'Attenzione e Iperattività, Disturbi del Linguaggio, Disturbi del comportamento). Le quattro forme possono sussistere separatamente o insieme. Con questa legge si concretizza l'approccio innovativo dell'inclusione scolastica e si definiscono tutti gli strumenti e le metodologie per consentire il pieno sviluppo del processo formativo a partire dalla singolarità e complessità di ogni persona. Al centro di questa strategia, vengono così inserite la personalizzazione e l'individualizzazione dell'offerta didattica. Nel 2012 la necessità di dare sempre

più centralità agli studenti ha portato il Miur a redigere una specifica 12Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” e la Circolare Ministeriale n. 8 del 06/03/2013 “Strumenti d’intervento per gli alunni con BES” *Indicazioni operative e Note di chiarimento Nota Miur 1551 del 27/06/2013 e Nota Miur 2563 del 22/11/2013* in cui si supera il concetto dualistico e semplicistico tra alunni/alunne con disabilità e alunni/alunne senza disabilità e si punta invece ad un ragionamento educativo incentrato sulla persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale, ovvero guardando la persona come un soggetto con una situazione di svantaggio derivante dal contesto in cui vive ed opera. Nella Direttiva si legge che viene estesa a tutti gli/le studenti/studentesse con difficoltà di apprendimento il diritto alla personalizzazione della didattica e le misure previste dalla Legge n. 170 del 2010. La Direttiva sancisce la responsabilità della scuola di rispondere ai Bisogni Educativi Speciali (BES) degli/delle alunni/alunne non solo nei casi in cui vengano presentate diagnosi o certificazioni, ma anche in tutti quei casi di evidente disagio/difficoltà non diagnosticati o non diagnosticabili. L’orientamento ministeriale, quindi, ha spostato il baricentro da un’asse clinico (che vede la disabilità come un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale da parte dei professionisti) a uno più propriamente pedagogico. È la scuola che decide come identificare i bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), quali misure adottare e se formalizzarle in un Piano Didattico Personalizzato PDP). Pertanto, l’alunno/alunna può manifestare BES «o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta» (Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 “Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali” (BES). Rientrano nella categoria dei BES: gli/le alunni/alunne con disabilità (L. n. 104/92) per i quali si redige il PEI mentre per gli/le alunni/alunne con disturbi evolutivi specifici (L. n. 170/2010 e Linee Guida Miur sui DSA, 2011) e gli/le alunni/alunne con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale si redige il PDP ogni qualvolta il consiglio di classe lo ritenga necessario. Questo passaggio ha rappresentato sicuramente una rivoluzione culturale per l’istituzione scolastica, soprattutto per il potenziamento della cultura dell’inclusione che ne consegue. La 13Circolare Ministeriale n. 8 del 06/03/2013 “Strumenti d’intervento per gli alunni con BES” *Indicazioni operative e Note di chiarimento Nota Miur 1551 del 27/06/2013 e Nota Miur 2563 del 22/11/2013*, contiene 4 punti innovativi: la scuola è tenuta ad applicare la Legge n. 170 del 2010 anche per gli/le alunni/alunne privi di certificazione o certificazione rilasciata da professionista privato; prevede l’istituzione dei gruppi di lavoro GLI per il coordinamento delle policy sull’inclusione scolastica, che ha il compito di rilevare i Bisogni Educativi Speciali (BES) presenti nella scuola, raccogliere e documentare gli interventi didattico-educativi posti in essere, fornire consulenza ai docenti sulle strategie/metodologie di gestione della classe, monitorare il livello di inclusione della scuola, etc.; realizzazione del Piano annuale per l’inclusione PAI oggi PI): uno strumento progettuale riferito a tutti gli/le alunni/alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES), da redigere al termine di ogni anno scolastico; ed infine, coinvolgimento del territorio attraverso la riorganizzazione della rete territoriale per l’inclusione: centri territoriali di supporto (CTS) e centri territoriali per l’inclusione (CTI) il cui obiettivo è quello di creare una rete di scuole-polo per l’inclusione, capillarmente diffusa su tutto il territorio nazionale, che costituisca da un lato l’interfaccia tra l’amministrazione centrale/periferica e le scuole autonome e dall’altro che sviluppi logiche di rete territoriali utili a conseguire una effettiva integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico. Infine, il Decreto Legislativo n. 66 del 13/04/2017 e successive modifiche Decreto legislativo n. 96 del 07/08/2019 rappresenta l’ultima tappa, in ordine di tempo, del percorso verso la realizzazione dell’inclusione scolastica. Le importanti modifiche introdotte, con questo decreto, chiariscono e consolidano la scelta per la personalizzazione della didattica.

3) Integrazione Vs Inclusione. Decreto Legislativo 13/04/2017 N. 66 E Successive Modifiche.

Con l'entrata in vigore del D.Lgs n. 66 del 2017, "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", inserito tra i decreti della *Buona Scuola*, sono ridefinite molte delle procedure previste per gli/le alunni/alunne con disabilità riformando non pochi aspetti della Legge n. 104 del 92. In tale Decreto si concretizza la promozione dell'inclusione scolastica degli/delle alunni/alunne con disabilità. L'inclusione, recita il Decreto, "risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione (possibilità di scelta) e all'accomodamento ragionevole (Convenzione ONU per i diritti delle persone disabili L. 19 del 2009 art. 2: insieme delle modifiche e degli adattamenti per garantire il godimento e l'esercizio su base di uguaglianza con gli altri di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali), nella prospettiva della migliore qualità di vita"; «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle Istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio»; costituisce «impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti»; viene attribuito un ruolo più partecipativo alle famiglie promuovendo «la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale». Per comprendere l'attuale fase nella scuola italiana, occorre partire da un importante chiarimento, integrazione non è sinonimo di inclusione. L'integrazione comporta una relazionalità asimmetrica, dove all'interno di un contesto accogliente e attento si integra nel gruppo il diverso, che si fa presenza significativa in quanto modifica il gruppo e il contesto stesso. Nel concetto di inclusione si presuppone, invece, una relazione simmetrica tra pari: tutti diversi, ognuno con la propria identità. L'integrazione scolastica può essere letta come l'obiettivo di una strategia didattica per la partecipazione e il coinvolgimento delle persone con disabilità. Con il termine "inclusione", ci si riferisce, invece, a una strategia finalizzata alla partecipazione e al coinvolgimento di tutti gli studenti, con l'obiettivo di valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento dell'intero gruppo classe. Con il passaggio dall'integrazione all'inclusione si sposta quindi più in là il raggio d'azione della didattica, inserendosi perciò in un contesto educativo di sempre maggiore complessità. Il passaggio non rappresenta solamente un cambiamento terminologico, bensì un'innovazione concettuale e di impostazione istituzionale. L'obiettivo è quello di mettere al centro della scuola il valore della diversità, come occasione di crescita data dall'interazione con una persona con disabilità o con altri tipi di disturbi, che possono essere anche passeggeri. Pertanto, l'integrazione è una situazione che ha un approccio compensatorio, ovvero si riferisce esclusivamente all'ambito educativo, guarda al singolo, nel senso che prima interviene sulla persona con disabilità certificata e poi sul contesto e vuole una risposta specialistica. L'inclusione è un processo, che si riferisce alla globalità delle sfere educativa, sociale e politica, guarda a tutti gli/le alunni/alunne (indistintamente/differentemente) e a tutte le loro potenzialità, interviene prima sul contesto, poi sul soggetto e trasforma la risposta specialistica in ordinaria. Secondo il Decreto succitato, per l'identificazione degli/delle alunni/alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES), la scuola deve fare riferimento al modello dell'ICF (International Classification of Functioning) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), incentrato sulla persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale e sulla effettiva condizione di svantaggio quale può determinarsi nel rapporto tra il soggetto e il contesto in cui vive e opera. Nel 2007 l'Organizzazione mondiale della salute approva la versione ICF per Bambini e Adolescenti (*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth - ICF-CY*). L'ICF guida a descrivere le capacità possedute e le performance possibili in rapporto al reale contesto ambientale, culturale, sociale e personale in cui l'alunno/alunna vive: ogni aspetto del contesto va esaminato (ad es. presenza a scuola di politiche favorevoli o sfavorevoli all'in-

clusione, atteggiamenti presenti in famiglia, etc.) per individuare tutti gli elementi che possono essere qualificati come barriera o viceversa facilitatore. In generale, ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi «su misura» per la singola e specifica difficoltà che manifesta quell'alunno/alunna. I documenti per la certificazione delle disabilità indicati nel D. Lgs n. 66 del 13/04/2017 e successive modifiche D. Lgs n. 96 del 07/08/2019 sono: il *Profilo di Funzionamento (PF)*, il *Progetto Individuale (PI)* e il *Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Il Profilo di Funzionamento comprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico funzionale ed è redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF adottata dall'OMS (2002), ai fini della formulazione del Progetto Individuale 2 (art. 14 L. n. 328 del 8/11/2000) nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). È un documento medico che definisce le conseguenze funzionali del deficit nelle diverse aree, in termini di limitazioni e capacità residue e di potenzialità di sviluppo. Definisce le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica; è redatto con la collaborazione dei genitori del/della bambino/bambina, con disabilità, nonché con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata; è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Il *Progetto Individuale*, già previsto dall'art. 14 della Legge n. 328 del 2000, ha lo scopo di realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro. È redatto da parte del Comune di residenza sulla base del *Profilo di Funzionamento*, su richiesta e con la collaborazione dei genitori della persona con disabilità o di chi ne esercita la responsabilità. Le prestazioni, i servizi e le misure di cui al *Progetto Individuale* sono definite anche in collaborazione con le Istituzioni scolastiche. Il Decreto Legislativo 13 aprile 2017 n. 66 (art. 19, comma 6) ha disposto delle modifiche all'art. 14 comma 2 della Legge n. 328 del 2000 che si applicheranno a decorrere dal 1 settembre 2019. Il *Progetto Individuale* comprenderà, oltre alla valutazione diagnostico-funzionale o al *Profilo di Funzionamento*, le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio Sanitario Nazionale, nonché il *Piano Educativo Individualizzato (PEI)* a cura delle Istituzioni scolastiche. Il *Piano Educativo Individualizzato* quindi è inserito come parte integrante del *Progetto Individuale*, potenziandone sostanzialmente il ruolo, essendo lo stesso non un semplice documento burocratico, ma l'occasione fondamentale per la realizzazione del progetto di vita degli/delle alunni/alunne e degli/delle studenti/studentesse con disabilità. La costruzione del *Piano Educativo Individualizzato* e la loro applicazione concreta richiede la partecipazione di tutti gli insegnanti del team. Deve essere l'insieme della comunità scuola, composto di insegnanti, personale non docente, alunni/alunne e altre persone significative, a mobilitare tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli/delle alunni/alunne, in relazione al tipo e al grado di difficoltà che presentano. In quest'ottica, che cerca di superare la vecchia logica di emarginazione della coppia ragazzo/ragazza disabile-insegnante di sostegno, si sono ormai sperimentate molte attività didattiche alternative e soluzioni organizzative diverse che mettono in primo piano il ruolo attivo degli/delle alunni/alunne. Progettare un PEI che include la vita extrascolastica, il tempo libero, non è tentare un *Progetto di Vita*. Il Progetto di Vita è pensare in prospettiva futura e contemporaneamente preparare le azioni necessarie, gestire i tempi, cercare di prevedere le diverse fasi, valutare i pro e i contro e la fattibilità. Far entrare il Progetto di Vita nel PEI significa scegliere obiettivi orientati alla vita adulta, guardando al miglioramento della qualità della vita della persona in difficoltà. La realtà scolastica odierna si trova a doversi confrontare ormai sempre più con la presenza di alunni/alunne con Bisogni Educativi Speciali (BES), ossia alunni/alunne che, pur non essendo in possesso di una diagnosi medica o psicologica, presentano comunque delle difficoltà, ostacoli o rallentamenti nei processi di apprendimento. In questi casi, i normali bisogni educativi che tutti gli/le alunni/alunne necessitano (bisogno di sviluppare competenze, bisogno di appartenenza, di identità, di valorizzazio-

ne, di accettazione,) si «arricchiscono» di qualcosa di particolare, di «speciale», per esempio il bisogno di autonomia complicato dal fatto che possono esserci deficit motori. In questo senso il bisogno educativo diventa «speciale» e, quindi, avremo bisogno di competenze e risorse migliori, più efficaci, per poter rispondere in modo più adeguato alle varie difficoltà senza correre il rischio di discriminare ed emarginare. La vera discriminazione sarebbe, invece, quella di non considerare queste difficoltà e rimanerne distaccati facendo finta che non esistano. Ogni persona potrebbe incontrare nella sua vita una situazione che gli crea Bisogni Educativi Speciali (BES); dunque è una condizione che ci riguarda tutti e a cui siamo tenuti, deontologicamente e politicamente, a rispondere in modo adeguato. Il Piano Inclusione definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica. Il Piano Inclusione è predisposto da ciascuna Istituzione scolastica nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa. Il Decreto prevede, inoltre, la presenza dei Gruppi di Inclusione Territoriale e i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione.

4) Costruzione di alleanze educative per una significativa “attenzione alla relazione” con le famiglie e il territorio, per la condivisione di un progetto di vita

Nel momento in cui un/una bambino/bambina inizia un percorso scolastico, immediatamente si avvia un incontro che va oltre la concretezza dello scambio tra l'insegnante e il/la bambino/bambina: si produce un incontro tra due mondi, la famiglia e la scuola, ognuno caratterizzato da specifiche regole e particolari modalità di funzionamento. Il/La bambino/bambina si trova così a rappresentare l'area di contatto tra questi due microcosmi, area che può strutturarsi come prezioso spazio di incontro ma anche come luogo di scontro. Questa relazione ha inizio all'atto dell'iscrizione, quando avviene, da parte dei genitori, una “consegna” del/della bambino/bambina alla scuola; questo affidamento produce delle dinamiche relazionali importanti: da un lato si trova la famiglia, che “sente” di consegnare uno dei suoi membri che ama, nel quale si rispecchia e per il quale ha prefigurato delle aspettative; dall'altro la scuola, che per mandato istituzionale mette in moto automaticamente attività di valutazione del/della bambino/bambina. Nel momento dell'incontro tra individui e organizzazioni diverse, si avvia spontaneamente un processo di reciprocità di conoscenze e di ricerca delle similitudini, che nel caso abbia esito (Vygotskij L.S. (1935); M.S. Veggetti, a cura di, 1974) positivo permette di rendere l'“altro” più familiare, favorendone l'avvicinamento, se invece, per diversi motivi, tali similitudini sono poco presenti, questo processo può rendere il momento dell'incontro difficile e traumatico. La famiglia è per i bambini il primo “mondo sociale” (Molinari 2002), il primo contesto sociale di appartenenza, al quale ben presto si affiancano altri contesti come la scuola, il gruppo sportivo, ecc. Durante l'infanzia, la famiglia, il principale agente di socializzazione, è il contesto in cui si sviluppano le prime relazioni interpersonali e dove hanno luogo le prime impressioni personali in merito al mondo che lo circonda. Ciò che rende la famiglia importante è il fatto che la famiglia rappresenta il primo contesto di interazione poiché esercita la propria influenza in un lasso di tempo prolungato e durante tappe evolutive definite cruciali per lo sviluppo cognitivo e socioemotivo del minore. Pertanto, il/la bambino/bambina, all'interno della famiglia, riceve quel sostegno tale per cui l'individuo dalla nascita può sviluppare all'interno di un contesto affettivo protetto le proprie capacità cognitive, emozionali e sociali. La scuola, invece, ha svolto, da sempre, un ruolo educativo, tanto da essere considerata e definita un'agenzia educativa. Essa ha il compito di educare i/le ragazzi/ragazze non solo su un piano delle competenze verticali – l'insegnamento in senso stretto – ma anche di quelle trasversali, ovvero quelle competenze di vita che permettono a una persona di essere inserita in un contesto sociale e lavorativo con efficacia. La scuola diventa luogo privilegiato per una più ampia socializzazione in cui il/la bambino/bambina scopre la presenza di adulti che rappresentano una “autorità” diversa e relativamente indipendente da quella dei genitori. L'istituzione scolastica, in quanto tale, con la definizio-

ne di tempi e di spazi precisi in cui si avanzano richieste specifiche relativamente a diritti e doveri (a cui anche i genitori si devono adeguare), permette al/alla bambino/bambina di intuire la presenza di un'autorità astratta che si pone oltre i singoli e che presiede alla convivenza comune. Il/La bambino/bambina entra, così, in rapporto con un sistema normativo di cui deve tener conto per regolare il proprio comportamento; in questo contesto scopre gli altri, non più o non solamente come compagni di gioco, ma come modelli con i quali confrontare le proprie prestazioni e le proprie capacità di stare insieme e di condividere i molti momenti della giornata.

Alla luce di quanto detto, i ruoli che svolge la scuola e la famiglia nei confronti dei minori è un ruolo educativo diverso ma complementare, per questo la loro collaborazione è uno dei presupposti essenziali per la buona riuscita del successo formativo. L'alleanza scuola-famiglia non può compiersi senza un impegno serio da entrambe le parti, confortato da senso di fiducia e chiarezza e per questo all'interno di tale alleanza sono molto importanti elementi quali una corretta comunicazione, l'ascolto di esigenze diverse e reciproche, la condivisione di strategie e soprattutto la costruzione di un patto educativo che metta le basi per una proficua collaborazione. Occorre quindi investire su questa alleanza, intesa come un modello vincente per superare dubbi, ansie, preoccupazioni e condividere strategie per promuovere la crescita dei minori. La scuola ha il compito di programmare procedure e buone prassi di accoglienza – ascolto, capaci di creare situazioni in cui sia possibile “aiutare” e “aiutarsi”. Superato il momento spesso difficile dell'incontro, per poter avviare una efficace collaborazione, è necessario che sia la scuola che la famiglia siano disposte a rivisitare le proprie regole e le proprie modalità di funzionamento, secondo cui ciascun sottosistema ha costruito ed elaborato la relazione sé – altro da sé, per poter creare un contesto di armonia attorno al minore. Questo processo è funzionale a garantire il benessere del minore, il quale, costituendo il punto di contatto tra questi due mondi, rischia di essere frastornato e talvolta travolto qualora esistano forti incongruenze tra quanto avviene a scuola e quanto avviene a casa. La collaborazione tra i due sistemi si esplica in quanto, al di là dei compiti specifici della scuola di elaborare cultura, conoscenza e ricerca e quelli della famiglia di accudimento e cura, esistono dei compiti comuni, che possono costituire lo spazio d'incontro dei due attori istituzionali. Si viene così a costituire un'area della negoziazione, che può essere considerata lo spazio di costruzione e condivisione di significati circa le funzionalità del compito specifico di ciascuna organizzazione. Si tratta, perciò, di costruire un codice condiviso che richiede di sperimentare avvicinamenti, allontanamenti, prove, errori, verifiche e ridefinizioni per poter condividere compiti comuni quali la promozione dello sviluppo dell'alunno/alunna con disabilità e anche la crescita e l'emancipazione. La scuola tende a focalizzare la sua attenzione verso ciò che ritiene essere utile al/alla bambino/bambina con disabilità per il suo progetto di vita, ma non sempre ciò che viene proposto dalla scuola è valorizzato e condiviso dal contesto familiare e sociale dove il/la bambino/bambina vive e cresce. Si può favorire il processo di negoziazione soltanto se si è capaci di pensare ad una strategia di intervento che non solo proponga e verifichi attività concrete, ma che si interroghi anche sul significato che in queste attività assumono le variabili costitutive di ogni conoscenza quali sono lo spazio e il tempo. Compito della scuola diventa, allora, non solo il pensiero del/della bambino/bambina immerso nelle sue reti familiari e sociali ma anche il pensiero organizzativo in grado di garantire spazi e tempi adeguati per realizzare e favorire l'incontro.

In questo panorama vi sono anche le famiglie con minori disabili le quali sostengono un carico sociale molto rilevante, perché vivono una serie di problemi, di stress aggiuntivi, di bisogni gravi anche se spesso riescono ad attivare forze e risorse impensate. Tuttavia non si può immaginare come l'itinerario di vita del/della bambino/bambina disabile, dalla nascita al suo diventare adulto, possa prescindere da adeguati servizi sociali e sanitari coordinati ed efficienti, dalla scuola al lavoro, dall'utilizzo di tutte le opportunità che un'inclusione sociale può offrirgli; da spazi e da strutture in cui le persone con disabilità possano trascorrere il loro tempo, essere impegnati in attività che valorizzano le loro potenzialità, rafforzano e mantengono le capacità già acquisite. Pertanto, affrontare i problemi della

famiglia con un/una figlio/figlia disabile vuol dire per la scuola approfondire e conoscere le singole fonti di stress che vive la famiglia: la salute, le spese, la solitudine, la carenza di informazioni, i passaggi critici nel ciclo di vita.

I genitori sono una grande risorsa per la scuola: conoscono il/la bambino/bambina meglio di chiunque altro; attraverso un rapporto di collaborazione attiva è possibile realizzare il Progetto di Vita condiviso e togliere la famiglia dall'isolamento sociale nel quale rischia di cadere se resa passiva. Occorre, quindi tener conto, dell'apprendimento, dell'aspetto relazionale e della dimensione del sé dell'alunno/alunna con disabilità, così da promuovere il Progetto di Vita che inizia a costruirsi a scuola (per poi realizzarsi da adulto), indispensabile per favorire un inserimento dignitoso nel mondo "reale". Il Progetto di vita è l'insieme organizzato delle risposte e degli interventi, che accompagnano la persona con disabilità nei suoi cicli di vita, seguendone la modificazione dei bisogni nelle differenti fasce di età e in relazione agli ecosistemi in cui è inserito, con l'obiettivo di garantirgli/le la più alta qualità di vita possibile. La scuola, pertanto, deve creare un clima relazionale che, attento alla qualità delle strategie comunicative e dell'ascolto attivo, promuova una "scuola del benessere", una scuola che condivida il progetto formativo con le famiglie ed il tessuto sociale. La competenza comunicativa e relazionale, può essere un prezioso ed impareggiabile strumento di aiuto: spesso data per scontata e comune a tutti, rappresenta il canale più importante e pertanto è di enorme importanza la sua conoscenza. L'anello debole della relazione è la mancanza di una buona e attenta comunicazione tra gli attori coinvolti. Ma anche l'ascolto è necessario. Prestare attenzione in modo diverso da come facciamo sempre; saper usare la comunicazione non verbale; manifestare attenzione attraverso il contatto visivo; riuscire a mantenere la posizione di ascolto, cioè un atteggiamento caratterizzato da umiltà, attenzione all'altro e al bisogno dell'altro; avere disponibilità di tempo (la fretta è un ostacolo alla possibilità di far entrare l'altro nella propria mente); sospendere la propria attività e i propri pensieri per far posto all'accoglienza piena dell'altro. Ascoltare perciò è un'azione tutt'altro che passiva: che implica la disponibilità ad accogliere, ad ascoltare la parola e le emozioni, così come quello che l'altro dice o che non dice, ma mostra. Per poter fare ciò si può ricorrere alla realizzazione di uno sportello di aiuto (o spazio di incontro) i cui destinatari sono gli/ alunni/alunne, gli insegnanti ed i genitori. Lo sportello di aiuto può essere un punto di riferimento psicologico nell'aiutare ad affrontare le difficoltà e i disagi che spesso vivono i/le ragazzi/ragazze e tutte le figure che si occupano della loro educazione e crescita; inoltre, si pone l'obiettivo di valorizzare la persona nella sua interezza, stimolarne la crescita cognitiva ed emozionale e fare da supporto alle famiglie e ai docenti così da contribuire ad affrontare le problematiche presenti nelle diverse fasi della crescita individuale e prevenire il disagio giovanile. Le famiglie necessitano di essere opportunamente guidate alla conoscenza del problema non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche, sui risultati attesi ed ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere e in questo può essere utile la relazione d'aiuto. La relazione di aiuto si declina tra le professioni dell'aiuto di tipo psicologico, psicopedagogico e clinico (psicologi, psicopedagogisti, counselor, psichiatri) e altre professioni che implicano competenze comunicative e relazionali come, per esempio quella dell'insegnante, dell'educatore, dell'assistente sociale che possono trarre vantaggio da alcune conoscenze psicologiche di base legate alla comunicazione, alla relazione e alla conduzione del colloquio. La relazione di aiuto è un rapporto fra due o più persone e questa comporta una condizione di reciprocità, all'interno della quale ognuna delle parti in causa può subire delle modificazioni proprio grazie al rapporto con l'altra, con la conseguente creazione di un legame. Il termine "aiuto" si riferisce ad un'azione o risposta prestata a qualcuno in difficoltà nei termini di appoggio, collaborazione, assistenza. La relazione di aiuto è in primo luogo una "relazione", che esclude la visione di un intervento unidirezionale sull'altro inteso come oggetto, per accedere ad una dimensione che riconosce nell'altro una persona e si articola nell'ottica dello scambio. Ogni relazione di aiuto deve essere considerata con riferimento al contesto in cui si espleta.

La relazione di aiuto, realizzata dall'insegnante nella scuola, ha delle peculiarità perché si inserisce in un contesto quale quello scolastico caratterizzato da una forte esigenza formativa: infatti il docente è chiamato non solo a trasmettere conoscenze ma soprattutto a riconoscere e valorizzare le risorse positive dello studente, risorse da promuovere in chiave di autoformazione e motivazione alla crescita personale e disciplinare. Gli insegnanti, attraverso la relazione di aiuto, perseguono, nella scuola, obiettivi specifici e primari di apprendimento, di problem-solving e di socializzazione degli/delle alunni/alunne e contemporaneamente sono chiamati a realizzare obiettivi secondari di tipo psicologico: promozione all'autostima, della stabilità emotiva, dell'integrazione sociale funzionali anche alla relazione interpersonale docente-alunno/alunna. In questa prospettiva, l'alunno/alunna-figlio/figlia deve sentirsi circondato/circondato da un abbraccio educativo che inizia a casa con i genitori e si estende a scuola con gli insegnanti in un clima di partecipazione e collaborazione, stabilendo una relazione interattiva e dinamica che trasformi l'educare in coeducare. L'ambito scolastico e quello domestico, pertanto, possiedono regole, valori, tradizioni, scopi e ruoli diversi ma sono chiamati a vivere insieme non solo in funzione di un progetto educativo condiviso ma perché sono i luoghi deputati ad insegnare alle nuove generazioni l'arte dell'imparare a vivere assieme.

5) Conclusioni

La presenza di alunni/alunne disabili certificati nelle classi è ormai una realtà diffusa in ogni ordine scolastico: convivono alunni/alunne con diverse difficoltà, disturbi specifici di apprendimento, situazioni emotive problematiche, situazioni familiari drammatiche, comportamenti problematici o devianti e disturbi originati da una cultura "altra". La realtà della scuola si presenta sempre più con situazioni di apprendimento difficili, di classi disgregate e con pesanti problematiche relazionali. Queste ci segnalano in modo evidente che la realtà non è uniforme, che la normalità è composta da plurime diversità. L'eterogeneità è la normalità. L'alunno/alunna in difficoltà diventa un'occasione perché la scuola si ripensi come strumento di "successo formativo" per tutti gli/le alunni/alunne: l'attenzione è alla persona destinataria del agire educativo, a tutto il processo di insegnamento/apprendimento, ai diversi attori. In tutto questo le discipline d'insegnamento sono il mezzo per promuovere la personalità dell'alunno/alunna in tutte le sue dimensioni e, nel contempo, la proposta formativa che rielabora la domanda sociale. Assumono, pertanto, un ruolo chiave concetti come - inclusione; - Bisogni Educativi Speciali; - didattica della "speciale normalità" in quanto, delineano il fare e l'essere della scuola. Un'autentica scuola inclusiva integra tutti i suoi alunni/alunne e rende significativa la loro presenza a livello cognitivo, relazionale e anche psicologico. In molti casi la presenza di diverse abilità attiva risorse e aiuti al gruppo classe e alla scuola, tra questi l'insegnante di sostegno, quale referente "esperto per l'integrazione". La sua funzione è quella di favorire, attivare e sostenere l'integrazione attraverso il lavoro diretto con l'alunno/alunna e l'accompagnamento dei colleghi e dei coetanei dell'alunno/alunna, orientandone la competenza didattica e relazionale. All'equipe pedagogica viene chiesto di assumere come propria l'idea di sostegno al percorso di crescita, personale, sociale e culturale, per il/la ragazzo/ragazza con disabilità certificata. Il principio didattico dell'individualizzazione non va assolutizzato, in quanto, attiverebbe percorsi separati e separanti dalla quotidiana esperienza scolastica. Pertanto l'integrazione è un processo da costruire situazione per situazione, dove è indispensabile che la scuola sviluppi la capacità di essere inclusiva, accogliente, per tutti gli/le alunni/alunne riuscendo, così, ad offrire risposte ai bisogni specifici di ognuno e possibilità di successo formativo nel rispetto dell'eterogeneità presente. Il concetto di "speciale normalità" rimanda a una realtà dove normalità e specialità coesistono, influenzandosi ed arricchendosi reciprocamente. Nella scuola ciò implica il riconoscimento dei Bisogni Educativi Specifici (BES) diversificati, tramite l'attuazione di una proposta ricca e articolata e quindi capace di rendere flessibile l'offerta formativa della scuola. L'inclusione è l'idea guida, la condizione. Includere significa "aggiungere a", "creare nuove connessioni", "favorire l'interazione", "attivare una cooperazione sempre crescente", "inserire elementi diversi in un determinato contesto". Ciascuna delle "condizioni" precedenti da sola e nel

contesto complessivo si caratterizza ed ha senso in quanto capace di realizzare i significati attribuiti all'inclusione nella prospettiva di una relazionalità che vuole definirsi educativa. In questo clima la famiglia assume il ruolo di partner attivo di un percorso che si costruisce giorno per giorno, nel rispetto dei ruoli e non trascurando il rapporto col territorio con una particolare attenzione all'ecosistema educativo per la costruzione di un progetto di vita.

Bibliografia

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili (2012), **La Formazione Docente per l'Inclusione. Profilo dei Docenti Inclusivi**, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli alunni disabili (2009), **Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva**, European Agency for Development in Special Needs Education, Odense.

Bateson G., (1989), **Verso un'ecologia della mente**, Adelphi, Milano.

Booth T., Ainscow M. (2002), **Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools**, CSIE, Bristol (trad.it. *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008).

Booth T. e Ainscow M., (2008), **L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola**, Erickson, Trento,

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

Canevaro A. (1999), **Alla ricerca degli indicatori della qualità dell'integrazione**, in Ianes D, M. Tortello (a cura di), **La qualità dell'integrazione scolastica**, op. cit, pp.21-30.

Capaldo N., Neri S., Rondanini L., (1999), **Il manuale della scuola elementare**, Fabbri editori

Cives G., (1990), **La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni**, Firenze: La nuova Italia.

Cottini L., (2004), **Didattica speciale e integrazione scolastica**, Roma, Carocci.

Deanna, L. (2016). **Teaching Accessibility and Inclusion**. Carocci, Roma.

Don Milani, (1967), **Lettera a una professoressa**, Libreria editrice fiorentina.

Galanti M. A., (2001), **Affetti ed empatia nella relazione educativa**, Liguori. Ianes D.,

Cramerotti S., (2013) **Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali - Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013**, Trento, Erickson.

Ianes D., Cramerotti S., (2016) **Insegnare domani sostegno**, Trento, Erickson

Ianes D., Cramerotti S., (2009) **Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di vita**, Trento, Erickson.

Ianes D. (2005), **Bisogni Educativi Speciali e inclusione**, Trento: Erickson.

Ianes D., Tortello M. (1999), **Un'integrazione di qualità**, in D. Ianes, M. Tortello (a cura di), **La Qualità dell'integrazione scolastica**, Erickson, Trento, pp. 9-17.

Vygotskij L.S. (1935), trad. it. **Storia dello sviluppo e delle funzioni psichiche superiori**, a cura di M. S. Veggetti, Giunti-Barbera, Firenze, 1974

Sitografia

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/>

<https://www.miur.gov.it/>

<https://www.gazzettaufficiale.it/>

<https://www.lavoro.gov.it/>

<https://www.reteclassificazioni.it/>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-educationsystems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education>

Il modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF

The bio-psycho-social model underlying the ICF

di Tania Baglio e Chiara Spatola¹⁰

Abstract

L'ICF fornisce una cornice trans-culturale, bio-psico-sociale per la definizione e la misurazione della disabilità. Descrive sia gli aspetti positivi che quelli negativi del funzionamento, integrando la prospettiva individuale con quella sociale. L'ICF include codici per classificare la disabilità, il funzionamento, e la partecipazione. Esso inoltre riconosce il ruolo dei fattori ambientali che interagiscono con le condizioni di salute nell'influenzare la disabilità. Nel 2007, per descrivere in maniera più specifica la salute e la disabilità nelle prime due decadi di vita, è stato proposto un adattamento dell'ICF per bambini e adolescenti. Esso fornisce una descrizione complessiva, multi-prospettica della persona in via di sviluppo, in termini di funzioni corporee, e strutture corporee, attività, partecipazione nelle interazioni sociali e fattori contestuali. Utilizzando un linguaggio standard, l'ICF-CY facilita la comunicazione tra operatori differenti, come professionisti della salute, insegnanti, ricercatori, politici, genitori, e persone con disabilità.

Abstract

ICF provides a trans-cultural, biopsychosocial framework for the definition and measurement of disability. It describes both the positive and negative aspects of functioning integrating an individual and a social perspective. ICF includes codes to classify disability, functioning, and participation. It also recognizes the role of environmental factors that interact with the health conditions in influencing disability. In 2007, to more specifically describe health and disability in the first two decades of life, an ICF adaptation for children and youth (ICF-CY) was also proposed. It provides an overall, multi-perspective description of the developing person in terms of body functions and body structures, life activities, participation in social interactions, and contextual factors. By using a standard language, ICF-CY facilitates communication between different users, including health professionals, teachers, researchers, politicians, parents, and people with disabilities.

Parole chiave: ICF; modello bio-psico-sociale; funzionamento; fattori contestuali

Keywords: ICF; Biopsychosocial model; Functioning; Contextual Factors

1) La nascita dell'ICF

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha sviluppato nel tempo diversi sistemi di classificazione per definire e descrivere le condizioni patologiche che possono manifestarsi nelle persone nel corso della loro vita.

Un primo sistema di classificazione si concentra sulle malattie e prende il nome di International Classification of Disease (ICD) 1. Esso è attualmente alla sua undicesima edizione e ha lo scopo di classificare le patologie in base alle loro caratteristiche anatomiche fisiologiche ed eziologiche.

Successivamente, all'ICD fu affiancato un secondo sistema di classificazione, l'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH), il quale fu pubblicato nel 1980. L'ICIDH aveva lo scopo di classificare le conseguenze della malattia, codificando un insieme di informazioni relative al tipo ed al grado di compromissione derivante dalla malattia.

Questo sistema era fondato su un modello di tipo causale diretto: la malattia causa compromissione, che a sua volta causa disabilità per giungere infine ad una condizione di handicap.

¹⁰) Tania Baglio e Chiara Spatola sono componenti del tavolo Polo di inclusione "Italo Calvino" di Catania

Nei primi anni 90 a livello internazionale ebbe inizio un processo di revisione per cambiare forma all'ICIDH. Dopo 9 anni di studio, l'OMS pubblicò un nuovo sistema di classificazione, l'International Classification of Functioning, Disability and Health, o ICF 2.

L'ICF si focalizza sulle "componenti della salute" più che sulle conseguenze della malattia. Esso si basa su un approccio che include tutti gli aspetti della salute e li descrive sotto forma di domini di salute (health domains) e domini connessi alla salute (health-related domains). L'ICF è un sistema di classificazione universale, ciò vuol dire che è applicabile a qualsiasi persona che si trovi in qualsiasi condizione di salute, non solo alle persone con disabilità. Tutti, infatti, in alcune fasi della propria vita, possono avere una condizione di salute che in un contesto ambientale sfavorevole, causa disabilità². Inoltre, l'ICF non classifica le persone, ma gli stati di salute e per questo motivo, non utilizza più la parola "handicap". L'ICF si pone in una dimensione di complementarità rispetto all'ICIDH: mentre quest'ultimo definisce la salute e la malattia in base alla loro eziologia, l'ICF descrive il funzionamento umano come risultato non solo della condizione di salute dell'individuo, ma anche della sua interazione con molteplici fattori personali ed ambientali.

L'ICF si basa su un nuovo modello del funzionamento umano e della disabilità, il quale riflette le relazioni di interazione tra le condizioni di salute e i fattori contestuali. È possibile evidenziare alcuni cambiamenti fondamentali apportati dall'ICF rispetto al modello dell'ICIDH 2. Il primo cambiamento importante riguarda il linguaggio, che passa di termini negativi come "compromissione, disabilità o handicap, a termini neutrali "funzioni e strutture corporee", "attività e partecipazione".

Rispetto ai modelli precedenti, l'ICF sposta il focus dalle cause all'impatto. Un altro cambiamento fondamentale è che la disabilità, in questo approccio, rappresenta il risultato dell'interazione dinamica tra la persona e l'ambiente, e non è più considerata come qualcosa che risiede nella persona stessa. La disabilità viene vista come una costruzione sociale che coinvolge l'interazione tra la persona e la comunità o la società in cui è inserita. Viene inoltre data centralità alla dimensione della "partecipazione", come un aspetto importante della salute, che dipende non solo dal funzionamento dell'individuo, ma dalle caratteristiche del contesto, il quale può avere una funzione facilitante, o al contrario fungere da ostacolo.

Le diverse componenti del modello sono reciprocamente interconnesse in maniera non-lineare.

Questo tipo di approccio multi-dimensionale è più ricco ed accurato, in quanto tiene conto della complessità della vita reale e delle continue interazioni persona-ambiente.

Inoltre, l'ICF, ponendo attenzione all'integrazione tra le capacità di funzionamento della persona e il suo contesto di riferimento, fornisce le modalità per descrivere l'impatto dei fattori ambientali/contextuali (quindi anche del contesto scolastico) in termini di facilitatori e di barriere, rispetto alle attività ed alla partecipazione dell'alunno.

2) Struttura dell'ICF

L'ICF è così strutturato: comprende una prima parte che descrive il funzionamento e la disabilità e una seconda parte che si riferisce ai fattori contestuali.

La parte Funzionamento e disabilità include tre componenti, che descrivono rispettivamente: 1) le funzioni dei sistemi corporei, 2) le strutture corporee e infine 3) attività e partecipazione. Le prime due classificazioni sono distinte in capitoli organizzati in base ai sistemi corporei. La componente attività e partecipazione copre tutti diversi aspetti del funzionamento da una prospettiva sia individuale che sociale. Per la componente "Attività e partecipazione" comprende due costrutti: la capacità (che si riferisce all'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione quando l'ambiente non interferisce né facilita), e la performance (ciò che una persona fa nel suo ambiente reale, dunque mentre interagisce con il contesto). La differenza tra capacità e performance rappresenta l'influenza che l'ambiente ha sul funzionamento della persona.

Quest'influenza è codificata nella seconda parte dell'ICF, quella relativa ai fattori contestuali. Essi

modificano l'impatto che il disturbo può avere sulla capacità della persona di agire, e partecipare alle interazioni sociali, per questo è importante identificarli se vogliamo tenere in considerazione tutte le forze in campo in una data situazione. Essi si distinguono in fattori ambientali e personali.

I fattori ambientali possono essere di diverso tipo: fisici, sociali, culturali o istituzionali. Tra i fattori ambientali vi è ad esempio la disponibilità e la qualità degli interventi riabilitativi diretti al bambino e/o alla famiglia. Le barriere sono fattori ambientali che limitano il funzionamento della persona in un determinato contesto, al contrario i facilitatori migliorano la performance del soggetto in quella particolare situazione, riducendo l'impatto della disabilità.

Una seconda componente è costituita dai fattori personali, come ad esempio il genere, l'età e gli stili di vita. Tra i fattori personali ad esempio vi possono essere gli interessi specifici di una bambina, la sua predisposizione verso determinati tipi di attività, tutte quelle peculiarità che è importante conoscere per aumentare la probabilità di successo quando si pianifica un intervento su quella persona.

Dalla struttura complessa e multifattoriale dell'ICF si evince che questo sistema si basa su un approccio bio-psico-sociale e multi-prospettico in quanto ha lo scopo di fornire una "visione coerente delle differenti prospettive di salute da un punto di vista biologico, individuale e sociale".

Nel classificare il funzionamento e la disabilità non vi è un'esplicita distinzione tra differenti condizioni di salute. La disabilità non è infatti differenziata in base all'eziologia (come avviene nell'ICD-10). Nell'ICF viene chiarito che non possiamo inferire la partecipazione nella vita di ogni giorno a partire dalla sola diagnosi medica di una persona. Si può dire che l'ICF è indipendente dall'eziologia, se una persona non può parlare questo può essere correlato ad una serie di condizioni di salute tra loro molto diverse.

Spostando l'attenzione dalla condizione di salute al funzionamento, l'ICF mette tutte le condizioni di salute sullo stesso piano, e consente così di confrontarle mediante una cornice comune: quella, appunto, del funzionamento⁴.

L'ICF non classifica le persone ma la situazione di salute e il funzionamento di una data persona in un determinato momento e all'interno di uno specifico contesto ambientale.

L'OMS raccomanda l'utilizzo del modello ICF a livello internazionale non solo come strumento di classificazione, ma anche come cornice per le politiche sociali, l'istruzione, la ricerca e la pratica clinica.

3) ICF-CY

La versione ICF per Bambini e Adolescenti (ICF-CY) è stata approvata nel 2007³. Essa è derivato dall'ICF con lo scopo di classificare le caratteristiche del bambino in fase di sviluppo e l'influenza dell'ambiente circostante (WHO, 2001). L'ICF-CY può essere utilizzato da tutti gli operatori che a vario titolo hanno a che fare con la salute, il benessere e l'istruzione di bambini e adolescenti. Esso fornisce un linguaggio comune che ne consente l'applicazione a diversi ambiti: quello clinico, della ricerca, della salute pubblica e dell'istruzione, facilitando la comunicazione tra operatori di diversi ambiti e con formazioni diverse. La struttura è molto simile a quella dell'ICF e condivide la medesima cornice teorica.

Al fine di giungere ad uno strumento completo che possa essere utilizzato per descrivere in maniera adeguata e completa il funzionamento della persona in tutte le età della vita, si è deciso di integrare l'ICF e l'ICF-CY in un'unica classificazione, la quale verrà progressivamente aggiornata con un processo aperto. Esso comprende, oltre all'integrazione delle due classificazioni, l'apporto di aggiornamenti annuali basati sui dati che derivano dalla ricerca scientifica e dalla prassi clinica. Questo processo è gestito attraverso una piattaforma di aggiornamento dell'OMS⁴ in modo da garantire uniformità nella presentazione, nella revisione, nella valutazione e infine nella ratificazione delle proposte di aggiornamento. Questo strumento permette ad esperti provenienti da tutto il mondo di lavorare in maniera collaborativa. Al fine di rendere il processo più trasparente possibile, ogni contributo è visibile a tutti gli utenti della piattaforma.

4) Vantaggi associati all'utilizzo del modello ICF in ambito scolastico

Vi sono innumerevoli vantaggi derivanti dall'adozione dell'ICF come modello di riferimento per la classificazione della disabilità, alcuni dei quali riguardano anche l'ambito scolastico. In primo luogo, esso si focalizza sull'integrazione tra le capacità di funzionamento della persona e il contesto di riferimento, restituendo una visione olistica, non parcellizzata della situazione di salute dell'alunno con disabilità in un dato momento. È uno strumento sensibile al cambiamento, in quanto tiene conto di eventuali modificazioni che possono intervenire nel corso del tempo.

Grazie al focus sul funzionamento e sulla partecipazione, permette di avere un profilo accurato che riflette non solo la condizione di disabilità, ma anche le capacità residue e i punti di forza dell'alunno. In secondo luogo, fornendo le modalità per descrivere l'impatto dei fattori contestuali in termini di facilitatori o di barriere, rispetto alle attività ed alla partecipazione dell'alunno, l'ICF può essere utilizzato come strumento per operare un'analisi funzionale del contesto.

La scuola riuscirà a trarre beneficio da questo modello se saprà chiedersi: Quali barriere è possibile ridurre o eliminare nel contesto scolastico? Quali facilitatori è possibile introdurre per migliorare attività e partecipazione di quello specifico alunno?

L'adozione dell'ICF come linguaggio comune permette inoltre l'interazione tra percorso riabilitativo e di inclusione scolastica e facilita la continuità tra la scuola e il mondo del lavoro, fornendo elementi utili per pianificare l'inserimento lavorativo della persona come parte di un più ampio progetto di vita.

Bibliografia

World Health Organization. International statistical classification of diseases and related health problems – tenth revision. ICD10. Geneva: World Health Organization; 1992–1994.

World Health Organization: International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Geneva, Switzerland, World Health Organization, 2001

World Health Organization. The international classification of functioning, disability and health, version for children and youth: ICF-CY. Geneva: World Health Organization; 2007.

Ustün TB, Chatterji S, Bickenbach J, Kostanjsek N, Schneider M. The International Classification of Functioning, Disability and Health: a new tool for understanding disability and health. *Disabil Rehabil.* 2003 Jun 3-17;25(11-12):565-71. doi: 10.1080/0963828031000137063. PMID: 12959329. https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=83

La sfida della docenza universitaria ai tempi del CoVid-19: strategie e strumenti didattici innovativi

The Challenge of University Teaching in COVID-19 Pandemic: Innovative Teaching Strategies and Tools

di Cristina de la Rosa Cubo e Ana Isabel Martín Ferreira¹¹

Abstract

L'obiettivo del presente articolo è quello di offrire una riflessione critica sui mutamenti nelle strategie didattiche applicate alla disciplina Tradición Literaria Clásica («Tradizione Letteraria Classica») del Corso di Laurea quadriennale in Lingue Moderne e loro Letterature dell'Università di Valladolid, durante i mesi di lockdown, dovuto alla pandemia provocata dal CoViD-19. La peculiarità della materia è quella di essere impartita da più docenti del Dipartimento di Studi Classici, del quale siamo membri, il suo carattere trasversale, quindi, ha rappresentato una difficoltà supplementare nella fase di pianificazione e gestione delle strategie e delle risorse didattiche.

Abstract

The aim of this paper is to make a general reflection about the teaching strategies developed in the subject "Classical Literary Tradition" in Modern Languages degree at the University of Valladolid during the months of lockdown due to COVID-19 pandemic. A particular feature of this subject is that it is taught by members of the Department of Classical Studies. For this reason, its transversality is an added challenge when planning teaching strategies and resources.

Keywords: innovazione docente, strategie didattiche, DaD, metodologie attive.

Keywords: Teaching innovation, Teaching strategies, E-learning, Active teaching methodologies.

1) Introduzione

Durante gli ultimi anni abbiamo assistito ad una rivoluzione nell'uso delle nuove tecnologie per quanto riguarda la docenza degli Studi Classici; sono state necessari un aggiornamento pedagogico e, insieme, un riesame critico dei nuovi metodi didattici al fine di selezionare quelli più utili per ciascuna delle materie impartite. Nel marzo del 2020, la docenza universitaria ha poi ricevuto un impulso decisivo a causa del lockdown motivato dalla pandemia: la metodologia didattica si è evoluta in modo impressionante e le attività di docenza-apprendimento realizzate hanno subito una modificazione significativa ed è per questo che consideriamo essenziale riflettere su questa situazione straordinaria.

2) Didattica online nel corso di laurea quadriennale di Studi Classici della UVa . Un esempio trasversale

2.1 Le azioni di pianificazione e/o coordinazione realizzate nelle materie impartite

I contenuti delle materie del Piano di Studi sono fissati in base alle direttive stabilite nel documento Verifica del Corso di Laurea quadriennale in Studi Classici. Nella fattispecie si trattava di una materia inserita in un altro piano di studi, era pertanto necessario trovare un adattamento alle direttive specifiche di quel corso di laurea, mantenendosi in contatto con il Coordinatore di quegli studi, per poter sviluppare contenuti coerenti e soddisfacenti per entrambe le parti. È il caso di Tradizione Letteraria Classica per il corso di laurea quadriennale di Lingue Moderne, secondo il cui statuto la materia doveva presentare le competenze generali comuni al resto delle discipline del corso di

¹¹) Docenti di Tradición Literaria Clásica, Facultad de Letras e Filosofía, Universidad de Valladolid.

laurea. In ciascuna delle materie impartite si realizza una revisione annuale, il cui fine sia l'aggiornamento dei contenuti, che la modificazione o l'adozione di nuove metodologie e risorse. L'aggiornamento dei contenuti, incorporando novità bibliografiche o di ricerca o nuove risorse online, si realizza rispettando le istruzioni stabilite per il Piano di Studi del Corso di Laurea quadriennale in Studi Classici ed il programma base approvato dal Dipartimento. Durante gli ultimi anni sono state inserite nuove metodologie, alcune delle quali apprese nei corsi di formazione docente offerti dall'UVa, altre in corsi specifici di innovazione docente nell'aula di Studi Classici, organizzati in collaborazione con il CFIE di Valladolid. Nonostante sia certo che per tutte le materie esistano strategie comuni, le caratteristiche di ciascuna di esse ed il numero di alunni immatricolati ne fanno casi specifici, raccomandando l'uso di una strategia, piuttosto che di un'altra, a seconda dei casi. Ogni anno si aggiornano i contenuti e la metodologia docente, man mano che prendiamo contatto con le necessità degli allievi e crediamo di non affermare nulla di nuovo quando dichiariamo che non esistono due corsi uguali: il professore deve adattarsi alla formazione pregressa degli alunni, alle loro caratteristiche, prestando, nel suo piccolo, attenzione alla diversità.

A tal fine sarebbe necessario redigere un memorandum al termine di ogni corso, in modo che il professore possa illustrare le deviazioni ed i cambi apportati al programma originale, dal momento che, pur esistendo elementi formativi basilari immutabili, il docente dev'essere, possibilmente, flessibile e riuscire a far raggiungere al gruppo il livello prefissato.

Per poter utilizzare la piattaforma Moodle nelle varie materie impartite è stato necessario preparare, adattare ed organizzare il materiale necessario in ciascuna di esse, mettendolo a disposizione degli studenti già suddiviso in blocchi tematici. Il carattere pratico delle nostre materie ci ha permesso di aggregare metodologie didattiche come l'apprendimento cooperativo. Un altro aspetto rilevante è l'acquisizione di competenze che si raggiunge per mezzo di attività individuali, o di gruppo, e con l'esposizione orale da parte degli alunni, per raggiungere il livello necessario per la discussione del TFG o del TFM o, semplicemente, per l'inserimento nel mondo del lavoro.

In materie come Tradizione Letteraria Classica per il Corso di Laurea quadriennale in Lingue Moderne è necessario adattare i materiali per alunni che non sono specialisti in materie classiche. La trasversalità didattica rappresenta un processo assolutamente arricchente per il professore che deve addentrarsi in universi altrui, così come in contenuti che non gli sono familiari, per far sì che le lezioni risultino realmente utili. Si tratta di un vero e proprio esercizio di umiltà, dal momento che il docente si muove in un ambito sconosciuto, nonché di stimolo, perché può imparare cose nuove ogni giorno. I programmi sono stati controllati e, dopo averne verificato l'adeguatezza e l'idoneità, sono stati approvati per la materia. In questa circostanza la piattaforma Moodle è stata di grande aiuto: controllando come i materiali fossero stati usati dagli allievi. Per quanto riguarda la revisione della metodologia e delle strategie didattiche, vogliamo sottolineare l'uso delle TIC e la presentazione di risorse in rete che hanno semplificato l'accesso all'informazione.

2.2 Metodologia utilizzata, attività di docenza-apprendimento realizzate

Naturalmente la lezione frontale in presenza fu sostituita dall'aula virtuale sincrona, in coincidenza con gli orari di lezione (nel nostro caso, per mezzo della piattaforma WebEx). Al principio, eccessivamente zelanti, ci davamo appuntamento ogni giorno, ma ben presto gli allievi diedero segni di stanchezza; quindi, lasciammo loro più spazio per realizzare un lavoro in autonomia, pur sempre con la possibilità di averci vicine; questo aspetto psicologico non è da poco: la nostra funzione è accademica, ma in tempi di crisi è stato necessario offrire anche un appoggio diverso. Per tutto questo processo è stato indispensabile l'uso della piattaforma Moodle (uno strumento quotidiano già abituale nelle nostre lezioni), che adesso sfruttiamo molto di più, grazie ai webinar offerti dai professori dell'UVa. Durante quelle sessioni abbiamo appreso l'esistenza e l'uso di molte risorse, come le presentazioni commentate con audio, la registrazione di video per mezzo di Kaltura e i

commenti di testo risolti con spiegazioni aggiunte, la chat per risolvere dubbi, il ricevimento per mezzo di videoconferenze, ecc. I questionari di valutazione su Moodle non hanno funzionato nelle materie in cui il commento di testi letterari ha bisogno di un altro tipo di domande e risposte: ancora è necessario calibrare bene la qualificazione automatica, dal momento che si tratta di questioni «di Lettere», per esempio, utilizzare maiuscole invece di minuscole, o introdurre un punto alla fine di ogni risposta, sono motivi per cui non è considerata valida una risposta corretta del tipo «Qual è il principale attributo di Giove?» «Il fulmine / il fulmine / il fulmine.».

Un problema che di solito non osserviamo nello sviluppo delle attività didattiche è la lontananza cronologica della civiltà greco-romana e la necessità di avvicinare l'alunno alla realtà delle vestigia, non solo materiali, ma anche immateriali. Pertanto, all'inizio di ogni anno accademico, si fa richiesta al programma di appoggio per le attività didattiche di un aiuto per realizzare visite guidate a siti archeologici, aule archeologiche ed esposizioni di tema classico, con l'obiettivo di completare la visione del mondo classico per gli alunni di diverse materie impartite tanto nel nostro corso di laurea quadriennale come negli altri, della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Valladolid. Tali visite sono integrate nel programma delle materie come complemento della formazione dell'alunno che poche volte ha l'opportunità di contemplare il patrimonio culturale greco romano da un punto di vista adattato alle sue necessità educative. Perciò si elabora il materiale didattico originale adeguandolo a ciascuna delle attività annuali proposte. Tale materiale è consegnato all'alunno prima di realizzare l'attività in questione.

2.3 Processi di valutazione dell'apprendimento applicati: adempimento, errori, deviazioni, ecc. Livello di raggiungimento degli obiettivi formativi

Gli obiettivi formativi delle materie si adattano alle richieste del corso di laurea quadriennale in cui si inserisce la materia (in questo caso, quello di Lingue Moderne). Le materie caratterizzanti sono quelle che offrono agli studenti i contenuti basilari e la specializzazione è possibile per mezzo delle materie a scelta, ma deve esistere una certa flessibilità al momento di impartire i contenuti in ciascun anno accademico, dal momento che non sempre la realtà della classe e degli alunni è quella che si ritrova sulla guida docente. Bisogna essere realisti e procedere a conoscere il livello di partenza degli studenti; quell'obiettivo non è immutabile, né univoco. L'allievo, dopo aver studiato la materia, deve raggiungere un livello che non può essere identico, dato che ciascuno parte da caratteristiche differenti: alunni di indirizzi diversi, alunni che per la prima volta studiano una materia classica, alunni Erasmus con difficoltà di lingua, alunni di quadriennale o specialistica, ecc.; perciò, superare gli obiettivi formativi inclusi nei programmi è un lavoro complesso e, spesso, mette alla prova la capacità del docente che deve adattarsi a metodi diversi in ogni occasione.

Per quanto riguarda la valutazione bisogna seguire quanto segnalato nella programmazione e gli strumenti indicati (compiti per blocco tematico, compiti individuali, compiti in gruppo, compiti con valutazione inter pares, questionario di valutazione su Moodle, esercizi di redazione, articoli, presentazioni orali in video) e, quindi, il peso che ciascuno ha nella qualificazione permette di valutare adeguatamente il livello di padronanza e di capacità da acquisire. Le prove previste richiedono agli studenti un lavoro che evita la preparazione della materia solo in vista degli esami, perciò, è necessario un sistema di valutazione continua, per mezzo del quale si giudicano le attività programmate durante tutto il corso, non un esame finale. Gli studenti devono dimostrare l'acquisizione delle necessarie abilità per localizzare l'informazione, integrarla e presentarla correttamente tanto oralmente, come per iscritto, cosa che implica un maggior sforzo e un incremento del tempo dedicato dal docente.

2.4 Risultati dell'apprendimento raggiunti dagli allievi

Il risultato accademico degli studenti è abbastanza soddisfacente; gli alunni che seguono il corso

regolarmente non hanno difficoltà a superare la prova, raggiungendo in certi casi una percentuale di successo del 100% in primo appello; un dato che, però, discende in gran parte a causa del numero di coloro che non si presentano a sostenere la prova, forse per il sovraccarico di materie in cui si immatricolano che, alla fine, non possono affrontare, tra l'altro per questioni di coincidenza di orari. Talvolta, il fatto di utilizzare la metodologia di valutazione continua fa sì che gli alunni che non assistano regolarmente alle lezioni e si sentano fuori posto in quei giorni in cui decidono di prendervi parte. L'eterogeneità del livello di partenza degli alunni fa sì che risulti difficile anche la comprensione dei contenuti e, per rettificare questa situazione, vengono programmate sessioni specifiche, migliorando così anche i risultati della prova finale. Queste misure di correzione si basano su seminari di gruppo o individuali e sono state molto positive, dal momento che chiaramente hanno migliorato in maniera evidente i risultati degli allievi. Crediamo che gli alunni siano abbastanza soddisfatti dell'attività docente svolta, forse perché abbiamo realizzato un cambio evidente nel processo di apprendimento, rendendolo più attivo, più autonomo e, in ultimo, più utile, in modo da poter raggiungere l'ultimo obiettivo: superare la prova e (cosa che per il professore risulta più importante) e terminare il corso acquisendo le cognizioni necessarie relative alla materia impartita.

2.5 Il cambio nella programmazione per adattare le guide dalla didattica in presenza alla DaD

Il cambio della situazione causato dal lockdown e dalla DaD, hanno obbligato i docenti dell'UVa ad adattare le proprie Guías Docentes («Guide Docenti»), per mezzo di un documento chiamato Addenda, che partiva dai seguenti presupposti:

I – Gli adattamenti realizzati nei contenuti, nella metodologia docente, nelle risorse bibliografiche ed in qualunque altro contenuto della Guida della materia, dovranno essere raccolti negli Addenda corrispondenti. Gli Addenda devono garantire agli studenti l'acquisizione delle abilità previste. Al corpo docente è stato assegnato l'incarico di realizzare gli adattamenti in ciascuna programmazione e di comunicarla agli studenti al più presto possibile.

II – Le lezioni impartite online in modo sincrono sono state adattate agli orari in cui erano previste quelle in presenza; le alterazioni del suddetto orario sarebbero dovute essere concordate con gli studenti e non potevano interferire con le attività programmate con il resto del corso.

III – Si sarebbero messe a disposizione, quando i mezzi tecnologici l'avessero permesso, le registrazioni delle lezioni, in modo tale che anche gli alunni con difficoltà a «frequentare» all'ora prevista (specialmente gli studenti stranieri, di Paesi con fuso orario diverso) potessero accedere alle lezioni.

IV – I ricevimenti e seminari di gruppo o individuali online si sono mantenuti negli orari previsti nel programma iniziale.

Consideriamo che per una miglior comprensione dei cambi realizzati, può essere utile soffermarci sull'esempio degli Addenda alla Programmazione della materia «Tradizione Letteraria Classica» per il Corso di Laurea quadriennale in Lingue Moderne e loro Letterature, impartita nel secondo quadrimestre dell'anno accademico 2019-2020.

Prima di tutto vogliamo far presente che né i contenuti, né i blocchi tematici sono stati modificati; al contrario dei metodi docenti che, ovviamente, hanno subito dei cambi significativi. Del secondo quadrimestre erano state impartite cinque settimane in presenza, a partire dalla sesta sono state incluse su Moodle alcune app che permettessero la DaD.

Non sarebbe stato possibile senza la creazione del VirtUVa, Centro de Enseñanza Online, Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid, battendo tutti i record, il corpo docente UVa ha avuto a disposizione una piattaforma per gestire l'apprendimento online, per mezzo della quale i docenti poteva scaricare risorse gratuite per la DaD e, ancora più importante, godere di

un'offerta formativa completa ed interessante, via webinar e videotutorial che hanno permesso di adattare contenuti, risorse e sistemi di valutazione alla nuova situazione.

Ecco alcuni esempi utilizzati nella nostra materia:

- Materiale didattico: video registrati via Kaltura, utilizzazione di presentazioni commentate con audio e commenti di testo risolti con spiegazioni aggiunte, letture di approfondimento.
- Chat per chiarire dubbi.
- DaD via WebEx, lezioni sincrone, secondo gli orari previsti per le lezioni in presenza.
- Ricevimento e seminari per videochat.
- Compiti per ciascun blocco tematico.
- Questionari di valutazione via Moodle.
- Forum.

Altri cambi significativi sono stati i metodi di valutazione utilizzati in questo nuovo scenario docente e che hanno semplificato la valutazione continua dell'alunno.

- Compiti via Moodle: consegna di tesine (di gruppo o individuali) e partecipazione ai forum, alle chat o alle lezioni in DaD.
- Partecipazione degli allievi alle attività del Campus Virtual (ricevimento e seminari, visione di presentazioni e video).
- Questionari (Moodle).
- Kahoot autovalutazione, valutazione continua, valutazione finale.
- Flipgrid presentazione in video.

E, così, si manifestano differenze anche per quanto riguarda l'impegno dello studente nella materia, a partire dal 13 marzo del 2020:

ATTIVITÀ IN PRESENZA ORE

ATTIVITÀ NON IN PRESENZA ORE

Lezioni teorico-pratiche online e lezioni sincrone, in coincidenza con gli orari abituali delle lezioni

Lavoro autonomo individuale sui contenuti pratici 60

Ricevimento e seminari online

Totale in presenza 45

Totale non in presenza 60

Ovviamente, cambia anche il sistema di valutazione:

STRUMENTO

PROCEDIMENTO

PERCENTUALE DEL VOTO FINALE

OSSERVAZIONI

Valutazione della partecipazione e della predisposizione dell'alunno alle attività formative organizzate nel Campus Virtuale e nelle lezioni in DaD (ricevimenti, seminari, visione di presentazioni, assistenza attiva nell'aula virtuale, chat, Kahoot). 20%

Consegna di esercizi (compiti per ciascun blocco tematico, questionari di valutazione via Moodle, lavoro individuale, commento letterario di testi, lavoro collaborativo online). 60%

Presentazione orale del lavoro finale, per mezzo di un video (Fligrid). 20%

L'alunno potrà realizzare un'altra presentazione per ottenere un voto più alto.

Riassumendo, si utilizzerà il sistema della valutazione continua.

Totale 100%

3) Conclusioni

Nonostante tutto, l'opinione degli studenti è chiara: preferiscono la didattica in presenza, dal momen-

to che hanno la sensazione generale di imparare meno, che il loro curriculum accademico ne risentirà e che avranno maggiori difficoltà per trovare lavoro se la DaD universitaria diventasse abituale. Senza dimenticare gli studenti che hanno chiesto aiuto all'università stessa per poter fronteggiare il gap digitale, o il fatto che la connettività istituzionale non era preparata per questa carica massiccia di lezioni ed esami.

Per quanto concerne il primo caso, il Prorettorato per gli Studenti dell'UVa ha considerato prioritario aiutare quegli alunni che non potevano connettersi in DaD per la pandemia del CoViD-19 ed ha prestatato loro computer portatili, webcam, SIM per dati, ecc.

Il miglioramento della connettività istituzionale si è raggiunto dotando gli edifici UVa di cablaggio UTP, che permette la connessione di PC, server, telefoni e dispositivi vari.

La DaD sottolinea la necessità di una norma flessibile che ceda il passo all'innovazione, che promuova la creatività che è stata messa in moto in questi mesi, Dobbiamo appoggiare l'idea che non esiste un solo modello docente, ma che dobbiamo propiziare l'esistenza di modelli diversi e flessibili sostenuti dalle tecnologie. Questo cambio di paradigma incide anche sul concetto delle buone pratiche educative per la formazione docente e per l'apprendimento nell'Educazione Virtuale.

Non c'è dubbio che abbiamo assistito a una vera e propria rivoluzione nell'ambito della docenza, con due diverse maniere di acquisire il sapere: la formazione online e quella in presenza. Entrambe aspirano alla qualità dell'insegnamento, ma ciascuna utilizza un metodo proprio e stabilisce canali e modelli propri di apprendimento.

L'educazione virtuale fa uso di Internet e delle TIC per offrire agli alunni gli strumenti didattici (chat, blog, videochat, documenti condivisi) che rendano il corso dinamico, intuitivo e più facile da seguire. Questo sistema asincrono permette agli studenti di assistere alle lezioni, lavorare comunicare fra loro, realizzare gli esami, accedere ai contenuti, da qualunque luogo ed in qualunque momento. La formazione a distanza, talvolta più attiva di quella in presenza, ha anche il merito di accrescere l'autonomia e la curiosità degli alunni, il lavoro collaborativo, il pensiero critico e l'apprendimento autodidatta.

Anche se alunni e docenti sono tutti d'accordo sul fatto che è un appoggio imprescindibile arrivato per rimanere e che è stato il pilastro su cui tutti abbiamo scaricato il peso della docenza durante il periodo del lockdown, ma non può ancora sostituire il contatto reale fra le persone.

Consecuencias sociales y psicológicas del paso de una educación superior presencial a no presencial en el marco del covid-19: influencia de los rasgos de la personalidad del alumnado universitario

Social and psychological consequences of the transition from face-to-face to non-face-to-face higher education in the framework of covid-19: influence of the personality traits of university students

di Javier Callejo Maudes, Mari Carmen Fernández Tijero, Pablo Coca Jiménez e Jesús Ortego Osa¹²

Abstract

El presente artículo se centra en exponer las consecuencias sociales y psicológicas del repentino cambio de metodología educativa tras la suspensión de las clases presenciales por la pandemia del COVID-19 en los estudiantes universitarios, en concreto, en los futuros docentes de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (Campus de Palencia).

El estudio multidisciplinar basado en una metodología de investigación mixta secuencial explicativa reveló en la primera fase descriptiva cuantitativa una posible relación entre determinados rasgos de la personalidad (Locus de Control Interno Vs Externo, Optimismo Vs Pesimismo, etc.), como factores moduladores del impacto psicosocial, y la percepción que han tenido sobre la metodología aplicada durante la no presencialidad y sobre los cambios socioeducativos que se darán en el futuro. El estudio cualitativo posterior se centró en explicar y validar esta hipótesis.

Abstract

This article focuses on exposing the social and psychological consequences that the sudden change in educational methodology after the forced disruption of face-to-face classes caused by the COVID-19 pandemic had on university students, specifically, on future teachers of Primary Education of the Faculty of Education at the University of Valladolid (Campus of Palencia).

The multidisciplinary study based on a mixed research methodology, in particular, an explanatory sequential method, revealed in the first quantitative descriptive phase a possible relationship between the personality traits of the students (Locus of Control Internal Vs External, Optimism Vs Pessimism), as modulating factors of psychosocial impact, and the perception they have had about the methodology applied during the distance-learning and the socio-educational changes in the future. The subsequent qualitative study focused on explaining and validating this hypothesis.

Palabras clave: COVID-19, Educación superior, Educación a distancia, Locus de Control, Sociología de la Educación

Keywords: COVID-19, Higher Education, distance-learning, Locus of Control, Educational Sociology

1) Social and psychological consequences of the transition from face-to-face to non-face-to-face higher education in the framework of covid-19: influence of the personality traits of university students

¹²) Docentes de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (Campus de Palencia).

Introducción

La caracterización de la enfermedad del COVID-19 como pandemia el 11 de marzo de 2020 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) produjo una serie de cambios súbitos en multitud de países, afectando a todos los niveles de sus sociedades e instituciones, entre ellas al sistema educativo.

En el caso español, el 14 de marzo de 2020 se suspende por ley la docencia presencial, aunque las actividades se deben mantener siempre que se posible a través de las modalidades a distancia y online. En cuestión de días, las universidades de todo el país tuvieron que cambiar su metodología de enseñanza en las modalidades presenciales a un sistema no presencial, mediado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La pandemia de la COVID-19 ha puesto a prueba tanto a las instituciones académicas como al profesorado encargado de impartir la docencia. El cambio brusco de metodología no afectó solamente a las instituciones universitarias españolas, sino también a los propios estudiantes que se debieron adaptar rápidamente al nuevo sistema de enseñanza.

La conectividad y las competencias digitales supusieron los primeros problemas que tuvo que afrontar esta nueva docencia. A este respecto, la UNESCO (2020) informó que el 43% de los estudiantes en el mundo afectados por el cierre de las escuelas tenían dificultades para el aprendizaje en línea.

Tras ello hay que hacer hincapié en las consecuencias psicológicas del confinamiento. Como en la mayoría de las situaciones vitales estresantes, la respuesta a una crisis como la que ha provocado el COVID-19 depende de la percepción y de la actitud del individuo hacia la situación (ajuste Psicológico). En la anterior crisis del SARS en China, un estudio realizado con estudiantes determinó que un estilo de afrontamiento evitativo estaría más asociado a la presencia de sintomatología, frente a un estilo de afrontamiento de tipo activo que estaría más asociado con una mayor satisfacción con la vida, y el control de los estresores (Main, et al., 2011).

2) Estado de la cuestión

Recientemente han surgido numerosos estudios centrados en la pandemia del COVID-19 en múltiples revistas dada la situación de excepcionalidad y el tremendo interés que ha suscitado todo lo relacionado con la enfermedad, no solo en las Ciencias de la Salud, sino también en las Ciencias Sociales y en las Humanidades.

Desde la propagación mundial del virus SARS CoV-2, se han publicado numerosos artículos sobre los cambios docentes y su adaptación al nuevo escenario de no presencialidad (Gewin, 2020; García-Penalvo, et al., 2020). Todos ellos se centran en el carácter “forzado” de este cambio de metodología docente y describen las diferentes estrategias seguidas por las instituciones académicas, los desafíos a los que se han tenido que enfrentar o en los factores que influyen en el uso del e-learning (Almaiah, et al., 2020; Nenko, et al., 2020). Otros estudios se han centrado en el futuro de la educación (Boeren et al., 2020), alertando de los problemas que esta la vuelta a una educación presencial puede suponer en un contexto futuro de convivencia con el SARS CoV-2 y las estrategias de freno a los contagios (Weeden & Cornwell, 2020).

Respecto al ámbito psicosocial, algunos trabajos apuntan a cómo la migración de los estudios hacia un sistema online está generando problemas no solo en el ámbito académico sino también en el personal, tanto de los docentes como de los discentes (Watermayer, et al. 2020). Algunos se centran en la necesidad de apoyo al alumnado en estas situaciones de incertidumbre, principalmente en lo que se refiere a la emoción y las competencias interpersonales que son igual de importantes que la racionalidad y a las competencias cognitivas (Guy, 2020). Tampoco faltan los artículos que establecen conexiones entre los cambios acaecidos en el sistema educativo, el futuro de la pedagogía y el de nuestras sociedades (Murphy, 2020).

A modo de resumen, los estudios realizados hasta el momento han puesto de manifiesto tres circunstancias que se han de tener en cuenta en el estudio de la educación durante la pandemia del

COVID-19:

- La naturaleza brusca del cambio de sistema presencial a semipresencial. No es un simple “proceso” de cambio de un sistema a otro. Todas las instituciones académicas que impartían educación presencial tuvieron que cambiar radicalmente sus metodologías para adaptarse a la nueva situación.
- La existencia de deficiencias, limitaciones, carencias, necesidades, etc., tanto de las instituciones educativas como del profesorado y del alumnado para ajustarse a esta nueva realidad provocada por el COVID-19.
- La confirmación de implicaciones psicosociales en el alumnado provocadas por la incertidumbre del cambio de metodología, unidas en muchos de los casos a las propias de la situación de confinamiento.

3) Método

3.1 Objetivos e Hipótesis

El objetivo general de esta investigación fue el de establecer las consecuencias psicosociales de los cambios formativos provocados por la pandemia COVID-19 entre los estudiantes de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Palencia, perteneciente a la Universidad de Valladolid.

Los objetivos específicos consistieron en determinar cuáles fueron los cambios en la metodología docente provocados por la pandemia COVID-19 y el grado de adaptación de los futuros maestros a ellos; identificar las expectativas de futuro en el ámbito socioeducativo en la escuela de los estudiantes tras la salida de esta situación excepcional; revelar si los cambios formativos, unidos a la situación de confinamiento, tuvieron consecuencias psicológicas sobre los futuros maestros.

La hipótesis principal del estudio fue que los cambios formativos provocados por la pandemia COVID-19 generó entre los alumnos una incertidumbre que influyó negativamente en su percepción de la docencia recibida y en la adquisición de competencias para su futuro como maestros.

Al tratarse de una metodología de investigación mixta secuencial explicativa, el análisis inicial de la información cuantitativa propició la aparición de otra hipótesis que fue testada durante el siguiente análisis cualitativo:

- Existe una relación entre la atribución de causalidad (Locus de Control, LC) del estudiante y la percepción sobre el propio proceso formativo y las consecuencias psicológicas del cambio de metodología educativa durante el confinamiento provocado por el COVID-19.

3.2 Participantes

El tipo de muestreo de la fase cuantitativa fue incidental sobre un universo formado por los estudiantes de la Facultad de Educación de Palencia. En concreto, participaron en el estudio 165 discentes de los grados de Educación Primaria (n=97) y el grado conjunto de Educación Primaria e Infantil (n=68). La fase cualitativa la muestra estuvo compuesta por 23 estudiantes.

3.3 Instrumento

Para la fase cuantitativa del estudio se diseñó un cuestionario cerrado estructurado ad hoc, compuesto por un primer grupo de preguntas de segmentación, seguidas por 3 bloques temáticos resultado de la operacionalización (Kerlinger, 1996), de la cuestión de investigación en dimensiones (Académica, Profesional y Socioeducativa) e indicadores (54 variables).

Dentro de las variables de la dimensión académica se encuentran una serie de preguntas de escala Likert, compuesto primero por un grupo de 4 ítems para valorar las metodologías docentes (con una consistencia interna de 0.63 según el α de Cronbach), uno de 11 ítems para valorar los tipos de evaluación ($\alpha = .85$) y otro de 5 ítems para valorar los posibles cambios futuros en la educación en el ámbito escolar ($\alpha = .89$). En las variables de la dimensión profesional se encuentran dos grupos

de preguntas Likert, la primera sobre la valoración de la adquisición de competencias para la labor de maestro con 3 ítems ($\alpha = .87$) y, la segunda, respecto a la valoración de las metodologías docentes para la adquisición de las mismas con 4 ítems ($\alpha = .70$). Por último, en la dimensión socioeducativa se encuentra un grupo de preguntas Likert que valoran la afectación a las relaciones sociales en la educación primaria con un conjunto de 6 ítems ($\alpha = .78$) y los recursos de apoyo necesarios con un grupo de 10 ítems ($\alpha = .60$). Dada la extensión limitada del artículo no se profundizará en todas ellas, solamente se tendrán en cuenta las variables que afectarán al estudio psicosocial de las consecuencias del COVID-19.

Para la fase cualitativa del estudio se optó por una combinación de técnicas, por un lado se utilizaron entrevistas en profundidad focalizadas (Merton & Kendall, 1946), basadas en un diseño de un cuestionario semiestructurado con un enfoque interpretativo-explicativo a través de la inducción analítica (Sosa, 2019); y, por otro, grupos de discusión para localizar los discursos sociales del grupo de referencia (Callejo Gallego, 2001). Sobre la información recogida en los grupos de discusión se utilizó una técnica de análisis del discurso, que precedió a la instancia de la construcción teórica (Sayago, 2014).

3.4 Procedimiento

El estudio se enmarcó en la metodología mixta de investigación secuencial explicativa (Creswell & Creswell, 2017), con una primera fase de aplicación de cuestionario seguido del diseño del guion semiestructurado para el cualitativo, basándose en las conclusiones extraídas en la fase cuantitativa. La información extraída de ambas fases se transcribió y organizó para su posterior análisis. En la fase final, se estableció un análisis conjunto de los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos.

3.5 Análisis de Datos

En la fase cuantitativa se utilizó el programa estadístico SPSS (versión 26) con el que se realizaron pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, análisis de U de Mann Whitney y Kruskal Wallis para muestras independientes, análisis de correlaciones y análisis de la chi-cuadrado. En un segundo momento, se realizaron clasificaciones de los casos mediante análisis clúster y los subsiguientes análisis tomando como factor de agrupación el clúster de pertenencia. El análisis de los clústeres, sus características y las diferencias significativas entre ellos, supuso la base del estudio explicativo cualitativo de las consecuencias psicosociales del cambio de metodología educativa durante la pandemia del COVID-19 en los alumnos.

La fase cualitativa se basó en un análisis de contenido y del discurso, para lo cual se utilizó el software Nvivo (versión 11). Se categorizaron, codificaron y analizaron los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad y en los grupos de discusión como por ejemplo los procesos psicológicos asociados al confinamiento, el optimismo-fatalismo, la atribución de causalidad interna-externa o la sintomatología asociada al impacto del estrés (cognitiva, emocional, corporal y conductual).

3.6 Resultados

Más del 70% del alumnado consideró que la metodología docente utilizada durante esta situación de excepcionalidad había sido poco o nada adecuada, frente al 25% que le parecía bastante adecuada. El grupo de estudiantes que percibían estas metodologías docentes bastante adecuadas estaba principalmente formado por personas que, pese a no parecerles una buena metodología educativa, sí manifestaron, en cambio, que no se podía hacer más en estas extraordinarias circunstancias. Respecto a las metodologías empleadas, las clases síncronas desarrolladas a través de diferentes plataformas como Webex o Skype fueron las más valoradas por el alumnado (6,43 sobre 7), al ser consideradas como las más próximas a un modelo de docencia tradicional. La presencia del pro-

fesor, aunque fuera virtualmente, y la posibilidad de realizar preguntas de manera directa, generó entre los estudiantes la sensación de acompañamiento en el proceso de enseñanza que no encontraban en las herramientas utilizadas en otras metodologías.

La percepción del alumnado sobre el cambio metodológico era bastante pesimista por varios factores que van desde la incertidumbre a variables psicológicas como la atribución de causalidad del alumno. Lo que quedó claro desde un principio fue que existía una gran correlación entre las percepciones negativas de los encuestados.

Una parte del alumnado manifestó un absoluto rechazo a todos los aspectos de la formación online y a todas las metodologías de evaluación utilizadas, opinando, además, que este tipo de educación virtual no era capaz de transmitir adecuadamente los contenidos de aprendizaje, por lo que nunca podría sustituir a la docencia presencial. Este grupo incluía a un sector con una percepción fatalista que se negaba a aceptar la continuidad de estos cambios en un modelo educativo futuro. A juicio de estos estudiantes, este posible escenario de cambio conllevaría carencias formativas en la transmisión de conocimientos y en la adquisición de competencias. Además, estas dos últimas variables no están correlacionadas, es decir, para el alumnado la percepción de que se den cambios o no a largo plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje no depende de la percepción de la capacidad de las metodologías online de sustituir a la presencial. En opinión de los estudiantes, estos cambios se darán, aunque estas metodologías no demuestren su eficacia.

Por otro lado, un 4,8% de los encuestados no creían que se fueran a dar grandes cambios en las metodologías formativas. Este grupo de personas era bastante significativo y se les podría definir como “especialmente fatalista”, lo que se ve reflejado en varios de los cruces que se realizaron durante el estudio. Uno de los más claros es el Análisis de la Varianza (ANOVA) entre esta variable, la persistencia de los cambios en el medio-largo plazo y la valoración de las videoclases síncronas a través de Skype, Webex, etc., metodología preferida para la mayoría del alumnado. Este grupo valoraba menos las videoclases y forma un grupo homogéneo (post hoc de Scheffe) contra los que creían que los cambios se alargarían en el tiempo. Estos estudiantes valoraron las videoclases entre 2,4 y 2,8 puntos sobre 10 menos que el resto de grupos. En mayor o menor medida, este grupo de alumnos aparece homogéneamente representado en muchas categorías de las variables estudiadas presentando un rechazo claro hacia todo lo relacionado con las metodologías docentes online y en este caso con una negación de escenarios futuros de cambio. Resulta significativo el caso concreto de la baja valoración de las clases online con profesor para este grupo que demostraría que ni siquiera aceptan este tipo de metodología, la más parecida a la presencial.

4) Cambios sociales y afectación psicológica de la pandemia de la COVID-19

La mayoría de los encuestados tienen percepciones relativamente positivas sobre el futuro, como apuntan otros estudios, las personas en general tienden a esa positividad (Scherer, 2005).

En lo que se refiere a los cambios en las relaciones, costumbres y usos sociales, más del 87% de los encuestados opinaban que estos cambiarán tras la pandemia. Por otro lado, el 12,7% de los encuestados que no creía que se fueran a dar cambios en el futuro, se correspondía con un grupo muy homogéneo de la muestra al que se denominó “negador del cambio”. Se diferencia a nivel estadístico claramente del resto en la negación de que vayan a existir cambios sociales o culturales o en que la situación actual en el ámbito educativo no vaya a permanecer en ningún caso. Son, a su vez, parte de un grupo más amplio de encuestados que rechazaba totalmente las metodologías online. Otro aspecto característico de este grupo es que presentaba unas puntuaciones muy bajas cuando se les solicitó una valoración de herramienta metodológica de subida de archivos a Moodle.

Esta última variable, la valoración de la subida de archivos a Moodle como herramienta metodológica, que en principio no parecía tener mucha importancia, se convirtió en una de las más clarificadoras en las conclusiones del estudio, ya que parecía diferenciar muy bien entre una parte del alumnado

que percibía que el responsable de su educación era principalmente el propio alumno, con otro grupo que responsabilizaba a otros de su formación: profesores, institución académica, metodología utilizada, etc. Este hecho podría estar relacionado con la atribución de causalidad, Locus de Control (LC) (Rotter, 1966). Este grupo que se denominó “negador del cambio”, estaría presuntamente compuesto por alumnos cuyo LC es externo. Asimismo, también estaría relacionado con situaciones de ansiedad, insomnio o miedo que se estudiaron en el análisis cualitativo.

5) Análisis clúster

Tras localizar una serie de patrones entre los encuestados (grupos con alto rechazo a las metodologías docentes online, negación del cambio...), se optó por realizar un análisis cluster para analizar si los individuos que los seguían conformaban en realidad grupos homogéneos entre si y heterogéneos entre ellos, tomando como referencia las variables que se demostraron más importantes durante el estudio.

Tras la realización de un clúster jerárquico se percibe la existencia de tres grandes grupos de estudiantes que fueron analizados en profundidad mediante la realización de un análisis clúster de k-medias y un estudio pormenorizado de los clústeres de pertenencia.

La primera de las conclusiones a las que se ha llegado en el análisis clúster es la existencia clara de ese grupo que se ha llamado “Grupo de elevado rechazo a la formación online”. Este clúster aglutina a más de la cuarta parte de la muestra, exactamente el 27,3%. Sus características son muy claras y están bastante separadas de los otros dos grupos. Las variables que lo definen son las siguientes:

- Existen diferencias entre sexos, ya que los hombres tienen una presencia mucho mayor en este grupo que en la muestra en general, según un análisis de la chi cuadrado (Sig. 0,001). Se esperaría que, al igual que la muestra, el clúster estuviera compuesto por más o menos un 25% de hombres y un 75% de mujeres, pero en la realidad la está formado por un 42,2% de hombres y un 57,8% de mujeres.
- Muestran valores muy bajos en las valoraciones a las metodologías docentes utilizadas.
- Consideran que la formación online es mucho peor que la presencial.
- Piensan que la metodología online no sirve para que el alumno adquiera competencias.
- No creen que ninguno de los métodos utilizados haya transmitido las competencias para la realización de su futuro trabajo de maestros.

Sobre este grupo se establecieron varias hipótesis que se intentaron validar en el estudio cualitativo, como que sus componentes podrían presentar una atribución de causalidad externa (LCE) en la percepción de su proceso formativo y un peor desempeño. Esto se ve especialmente en el rechazo absoluto de este grupo a las metodologías de aprendizaje que exigen una responsabilidad casi total del estudiante en su proceso formativo, los casos en los que los docentes simplemente cuelgan los diferentes contenidos de aprendizaje y es el alumno quien tiene que interiorizarlos, alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias que marca la correspondiente guía docente de la asignatura sin ayuda del profesor.

Los otros dos grupos compuestos, uno por el 46,7% de los encuestados y otro por el 26%, presentaban un menor grado de heterogeneidad entre ellos respecto al grupo 1. La diferencia fundamental entre ambos era su percepción de los métodos de evaluación. El grupo 2 “Mayoritario” se mostraba reacio a todas las evaluaciones que comportaban una prueba final de sus conocimientos, fuera por la vía que fuera: prueba síncrona, presentación en directo, pruebas por videoconferencia, etc. Además, presentaba menores valoraciones de las clases online y pensaban en mayor medida que las metodologías online no transmitían correctamente los contenidos. Se podría entrever que era un grupo compuesto por estudiantes que no percibían ninguna ventaja en la nueva situación de no presencialidad, más allá del hecho de la ausencia de exámenes finales en la mayoría de las asignaturas. El grupo 3, que se podría denominar como el más “tradicional”, a falta de clases presenciales, valoraba la circunstan-

cia de que varios de los profesores siguieran con las clases lo más parecidas posibles a la situación pre-confinamiento, con la ayuda de herramientas como Webex o Skype, y no rechazaban de pleno el sistema clásico de evaluación de sus conocimientos a través de una prueba final.

5.1) Análisis cualitativo de los aspectos psicosociales

El análisis clúster indicó la existencia de tres grandes grupos de estudiantes que podrían estar relacionados con rasgos de la personalidad como el LC. El estudio cualitativo permitió profundizar en estos rasgos y llegar, no solamente a describirlos, sino a analizar las interacciones entre los procesos cognitivos y los conductuales que se dieron en el ámbito educativo del alumno durante el confinamiento provocado por el COVID-19.

5.2) Factores psicológicos asociados a la formación durante la pandemia del COVID- 19

De todo el conjunto de variables psicológicas asociadas a este fenómeno es probablemente el Locus de Control (LC) la variable que más determina, no solo la percepción del propio proceso formativo, sino el rendimiento en este (Bolívar y Rojas, 2008; G. D. Nunn y S. J. Nunn, 1993;).

Las múltiples investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar no solo determinan que los estudiantes con LC interno (LCI) son propensos a un mejor desempeño (Araya, 2000), sino que los estudiantes con un LC externo (LCE) se vinculan más con el bajo desempeño, tendencia hacia la depresión y a las relaciones sociales inestables (Nunn & Nunn, 1993).

El primer elemento destacable que se encontró en el análisis cualitativo fue el miedo y la ansiedad generada por la incertidumbre. El alumnado valoraba muy positivamente el acompañamiento del docente a través de las clases presenciales y de las tutorías como medio para reducir esta incertidumbre. A consecuencia de ella, los alumnos relataban que se encontraban preocupados, nerviosos y con miedo por si se producían, por ejemplo, fallos técnicos. El hecho de disponer del profesor in situ para conseguir un feedback inmediato era una de las cuestiones que más les tranquilizaba:

Entrevista 11: “saber que hay alguien detrás de la cámara y que no es un ordenador o un pdf que no te resuelve las duda”.

Un número importante de ellos repetía el mismo discurso, respecto a la cercanía y la respuesta inmediata, para hacer que se semejara lo más posible a las clases presenciales. No veían el nuevo escenario de no presencialidad como una oportunidad para aprovechar las fortalezas de la formación online, solo pedían que esta formación les hiciera sentirse en la mayor medida posible como si estuvieran en una clase presencial:

Entrevista 19: “las clases online son las más valoradas porque es lo más parecido a lo presencial, y ver al profesor ayuda, el contacto,”.

El segundo aspecto que se ha tratado es la sensación de desorganización y de caos que percibían y el nerviosismo que les provocaba. Apuntan varios factores que lo potencian: las diferentes metodologías docentes adoptados, los distintos tipos de evaluación, el desconocimiento sobre su progreso educativo, etc. Aspectos como el mantenimiento de los horarios de clase anteriores al confinamiento o de las tutorías y la extensión de las mismas eran elementos que les resultaban tranquilizadores en este sentido.

Otro elemento importante, seguramente el más repetido durante todas las entrevistas y los grupos de discusión, fue el de la empatía. Los alumnos sentían una necesidad de que los profesores se pusieran en su lugar, que entendieran la posición en la que se encontraban tras el cambio repentino de la docencia presencial a la no presencial. Asimismo, pensaban que los profesores tenían que mostrarse empáticos escuchando sus problemas, entendiéndolos y ayudándoles si fuera necesario:

Entrevista 10: “el principal apoyo que deberían tener es el de los docentes... creo que si falla la empatía falla todo”.

Entrevista 2: “yo creo que los que nos estamos formando como maestros vamos a ver realmente lo que nosotros hemos necesitado, mucha empatía”.

Solicitaban, además, que se les comprendiera a nivel emocional ya que muchos de ellos estaban padeciendo situaciones de miedo, ansiedad, insomnio, etc., cuestiones que más adelante se tratarán. En este sentido, algunos de los artículos estudiados marcan la capacidad que ha tenido la empatía en ofrecer soluciones de éxito en los tiempos del COVID-19 (Rusu, 2020).

En resumen, en estos tres primeros aspectos que se han relatado se puede observar un cierto grado de **percepción paternalista de la figura del docente**, el cual debe estar presente con el objeto de reducir la incertidumbre, guiar el camino a seguir y servir de apoyo ante las circunstancias personales. Esto iría en contra del enfoque educativo que marca el plan Bolonia respecto a enseñar a aprender o el trabajo autónomo del alumno.

Este hecho estaría relacionado con la existencia entre los alumnos de una **percepción de LCE**, percibiendo que el éxito o el fracaso de su progreso formativo dependía, en gran medida, de circunstancias que ellos no controlaban. Pocos alumnos presentaban LCI. Para estos no existió un problema tan grande, simplemente expresaron que habían necesitado de algo de tiempo para adaptarse a la nueva situación, pero que, tras los primeros días, se habían entendiendo mejor las directrices y el nuevo sistema no les resultaba tan diferente a la presencialidad:

Entrevista 8: “Me parece que para como se ha dado así la situación que ha sido así de golpe para todos, y con el poco rango de tiempo para adaptarnos, pues se ha salvado, ha sido muy similar a la de la clase presencial”.

Por último, en lo que se refiere a trastornos provocados por la situación combinada de confinamiento, incertidumbre y nerviosismo por la situación académica, gran parte de los alumnos afirmaron haber tenido problemas de insomnio, de estrés por la carga de trabajo, así como mareos, cefaleas y ansiedad, situaciones que repercutía, en muchos casos, en un aumento del consumo de tabaco, falta de rutina, desórdenes alimenticios, etc.

Grupo de discusión 2: “el tema del sueño creo que nos hemos visto todos muy afectados en él, en cuanto al insomnio y demás, porque según lo que he hablado con varias personas a todos nos pasaba lo mismo de que no podíamos dormir, nos dormíamos muy tarde, etcétera. Y luego, el tema de estrés y ansiedad... el tema de la ansiedad me ha afectado más, pero no sé por qué razón, pero desde que estoy en cuarentena, si no estoy mala de una cosa estoy mala de otra”.

También se han revelado múltiples problemas físicos asociados a las horas delante del ordenador como dolores de espalda o de ojos.

Grupo de discusión 1: “Yo ando con insomnio, no duermo más de 4 horas y consumo mucho más tabaco, beber es que ni me apetece, estoy con ansiedad, estoy con dolor de espalda, solo me falta ya medicarme”.

Grupo de discusión 1: “Llevo contados los días que no he salido, hoy hacen 68 días que llevo en casa sin salir, pues eso, la ansiedad, pues también dormir”.

Como aspectos positivos, se encontraron más bien pocos, casi todos relacionados con el desarrollo de ciertas competencias tecnológicas. Una parte del alumnado mostraba cómo, al menos, habían aprendido a utilizar nuevos programas o plataformas como Cisco Webex, Google Drive y programas de escritorio como Excel.

Para finalizar, el análisis de los resultados ha correlacionado los discursos del análisis cualitativo con los tres grupos encontrados en el análisis clúster realizado en la parte cuantitativa:

Para el primer grupo que se ha denominado como “**Clúster de elevado rechazo a la formación online**”, se encontraron discursos en los que se hacía referencia a los problemas del paso de la presencialidad a la no presencialidad:

Entrevista 3: “Bastante mala... entiendo que es un cambio difícil tanto para alumnos como para profesores... hubo asignaturas que sí dieron importancia a la formación y que entendieron que la

situación era difícil para todos, pero asignaturas que directamente dijeron a ver qué pasa mientras no sepamos nada os quedáis ahí”.

Problemas con las clases online:

Entrevista 3: “Tenemos 3 ó 4 clases a la semana, muy intercaladas, por tanto, no coges un ritmo de clase... yo tengo una sensación de que no estoy dando clase, muchas veces me cuesta concentrarme”.

Entrevista 23: “En la clase presencial no hay problemas de conexión. En los contenidos, en la virtual es más difícil de asimilar y comprender, además la relación profesor-alumnos es más fría, distante”.

Preferencia total por la presencialidad que no resolvían las clases online:

Entrevista 3: “Para mí siempre van a ser mejores las presenciales... en clase presencial estáis, cómo todos en esa misma condición, todos podéis hablar si queréis, todos podéis dar vuestra opinión y en las clases online de hecho yo sé que compañeros que directamente no tiene micro”.

Negación de cambios en la metodología docente futura:

Entrevista 23: “No van a perdurar porque no está funcionando bien. Si funcionara bien, nos habrían dicho que, desde aquí en adelante, ya no se vuelve a clase [] No sé cómo van a ser los grados en el futuro, pero espero que presenciales”.

O pesimismo con el futuro tanto social como educativo:

Entrevista 3: “Yo creo que va a salir una sociedad más dividida que nunca, la gente está más crispada que nunca, utilizando las redes sociales lo que estoy leyendo no te genera ningún optimismo”.

Entrevista 6: “Nadie te está demostrando que vaya a haber un futuro bueno, yo creo que España de la educación está muy atrasada”.

En lo que se refiere al grupo 2 que se ha denominado “Clúster mayoritario” presentaba muchos rasgos comunes con el grupo 3, pero se diferenciaba de este en el rechazo a las pruebas que comportaran examen final:

Entrevista 10: “Yo creo que viene muy bien que se haya desterrado el famoso examen”.

Entrevista 8: “La evaluación continua es mejor porque además de ser algo que nos facilita a nosotros, por el hecho de ir haciéndolo poco a poco” “los trabajos diarios que se van mandando ahí en cada detalle, en cada punto, tienes que mostrar la diferencia y tu trabajo”.

En grupo 3, por su parte, el nombrado como “**Clúster tradicional**”, se caracteriza por clases lo más cercanas posibles al modelo tradicional, rechazando las metodologías de aprendizaje autogestionadas.

Entrevista 14: “Intentarlo hacer de lo más normal a través de videoconferencias, como en este caso, porque es la forma de ser menos impersonal, aunque no tienes el contacto con el profesor, no pierdes tanto la rutina, [] es un poco no perder el contacto con el profesor”.

Entrevista 20: “Lo que peor ha estado ha sido subir teoría sin explicarla [] La presencial es mucho mejor lo primero por la relación profesor-alumno, la relación entre los compañeros y los trabajos en grupo, mucho más fáciles de hacer”.

Y por un menor rechazo a los exámenes finales y similares:

Entrevista 12: “Si hay personas que igual está buscando una nota, la evaluación continua, igual no sabemos cómo evaluar notas altas, les puede perjudicar”.

Entrevista 20: “La evaluación continua está bien, pero tiene que integrar tanto contenidos teóricos como prácticos” “La realización de los trabajos tiene que ser individual y no grupal”.

A efectos de la relación con el LC, los estudiantes con un LCE deberían encontrarse sin duda en el Cluster 1 (Clúster de elevado rechazo a la formación online). En cambio, los escasos alumnos con

un LCI, serían más difícilmente clasificables en alguno de los otros dos clústeres debido a su escasa heterogeneidad, aunque principalmente se localizarían como casos especiales dentro del Clúster 2 (Clúster Mayoritario).

6) Discusión

A raíz de los resultados obtenidos se constata en la muestra estudiada que existe una preferencia de los estudios presenciales frente a los estudios online en la muestra estudiada. El proceso de cambio es percibido por los estudiantes de marea negativa y con un alto nivel de frustración y crítica sobre su aprovechamiento y resultado en cuanto al futuro.

La hipótesis principal se valida, ya que prácticamente la totalidad del alumnado participante en el estudio muestra una percepción negativa tanto de la docencia recibida y la adquisición de competencias, como de la posibilidad de la universidad y la escuela de adaptarse fácilmente a la docencia online. El análisis cualitativo valida la hipótesis de que el LC del alumno influye en la percepción del propio proceso formativo y sobre la incidencia psicológica de los cambios metodológicos unidos al confinamiento, efectos negativos que ya se habían estudiado en otros campos como la salud (Gale, et al., 2008).

Aun así, se deberían establecer en el futuro estudios que profundicen en este sentido, por ejemplo, estudios transversales que utilicen las escalas de medida clásicas del LC (Rotter, 1966; Levenson, 1973), o alguno de los presentados por Halpert y Hill (2011), para correlacionarlo estadísticamente con las percepciones de los cambios de metodología, percepciones sobre el futuro educativo o la incidencia de factores como estrés, depresión, ansiedad, etc., durante el confinamiento provocado por el COVID-19.

Por otro lado, merece una discusión más profunda el hecho de que el LC sea el principal o uno de los principales factores cognitivos o de la personalidad que influyen en estas percepciones más que otros, por ejemplo la auto-eficacia percibida (Bandura, 1997).

Por último, desde el punto de vista educativo, sería necesaria una reflexión profunda sobre los aspectos “paternalistas” que perciben y demandan los estudiantes por parte de la educación. Esto llevaría a preguntarse si los objetivos que articulan el Plan Bolonia, como, por ejemplo, potenciar el trabajo autónomo del alumno, el aprendizaje a lo largo de la vida o el “enseñar a aprender”, se están consiguiendo con este sistema.

Referencias

- Almaiah, M., Al-Khasawneh, A., & Althunibat, A. (2020). **Exploring the critical challenges and factors influencing the E-learning system usage during COVID-19 pandemic.** *Education and Information Technologies*, 25, 5281-5280. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10219-y>
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** 1999. *W. H. Freeman.*
- Boeren, E., Roumell, E., & Roessge, K. (2020). **COVID-19 and the Future of Adult Education: An Editorial.** *Adult Education Quarterly*, 70(3), 201-204. <https://doi.org/10.1177/0741713620925029>
- Callejo Gallego, J. (2001). **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.** *Ariel.*
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). **Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos.** *Sage publications.*
- Gale, C., Batty, G., & Deary, I. (2008). **Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: the 1970 British Cohort Study.** *Psychosomatic Medicine*, 70(4), 397-403. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e31816a719e>
- García- Penalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). **Online Assessment in Hi-**

- gher Education in the Time of COVID-19. *Education in the Knowledge society*, 21(12), <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gewin, V. (2020). **Into the digital classroom Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold.** *Nature*, 295-296.
- Guy, M. (2020). **To catch the sparrow that has flown.** *Journal of Public Affairs education*, 26(3), 264-275. <https://doi.org/10.1080/15236803.2020.1759760>
- Halpert, R., & Hill, R. (2011). **The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales.** *Will to power press*.
- Kerlinger, F. (1996). **Investigación del Comportamiento.** *Mc Graw Hill*.
- Levenson, H. (1973). **Reliability and Validity of the I, P, and C Scales-A Multidimensional View of Locus of Control. Symposium on Beliefs in Locus of Control: Unidimensional or Multidimensional?** *Montreal*.
- Main, A., Zhou, Q., Ma, Y., Luecken, L., & Liu, X. (2011). **Relations of SARS-Related Stressors and Coping to Chinese College Students' Psychological Adjustment During the 2003 Beijing SARS Epidemic.** *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 410-423. <https://doi.org/10.1037/a0023632>
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946). **The Focused Interview.** *American Journal of Sociology* 51, no. 6, 541-557.
- Murphy, M. (2020). **COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy.** *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Nenko, Y., Kybalna, N., & Snisarenko, Y. (2020). **The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students.** *Revista Brasileira de Educaçao do campo*, 5(e8925). <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8925>
- Rotter, J. (1966). **Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement.** *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rusu, A. (2020). **Connectedness behind social distancing in times of Covid-19: Qualitative analysis of civic engagement of students and teachers in Romania.** *Journal of Educational Sciences & Phychology*, X(1), 35-41.
- Sayago, S. (2014). **El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales.** *Cinta moebio*, 49, 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>
- Scherer, K. (2005). **What are emotions? And how can they be measured?** *Social Science Information*, 44(4), 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Sosa, A. (2019). **La inducción analítica como método sociológico desde una perspectiva histórica.** *Cinta de moebio*, 64, 11-30. <http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000100011>
- UNESCO (2020). **Data for the Sustainable Development Goals.** <http://uis.unesco.org>
- Watermayer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2020). **COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration.** *HIGHER EDUCATION*, 81, 623-651. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>.
- Weeden, K., & Cornwell, B. (2020). **The Small-World Network of College Classes: Implications for Epidemic Spread in a University Campus.** *Sociological Science*, 7, 222-241. <https://doi.org/10.15195/v7.a9>

Flipped classroom e gamification: due strategie didattiche per la DaD ai tempi del CoViD-19¹³

Flipped Classroom and Gamification: Two Teaching Strategies for E-learning in COVID-19 Pandemic

di **JVictoria Recio Muñoz** *Universidad de Valladolid*

Abstract

L'obiettivo del presente articolo è quello di presentare due strategie didattiche basate sulle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) utilizzate nello svolgimento della materia *Alimentación y Cultura* («Alimentazione e Cultura») del Corso di Laurea Triennale di Nutrizione Umana e Dietetica dell'Università di Valladolid, durante i mesi del lockdown dovuti alla pandemia causata dal COVID-19. Durante quel periodo si è seguito il modello della *flipped classroom*, o classe invertita, secondo il quale l'alunno elabora i contenuti della materia in modo asincrono, partendo da materiali preparati dal docente (pillole didattiche, letture, questionari, elaborati, ecc.). Contemporaneamente si è utilizzata anche la *gamification*, un'escape room educativa digitale ispirata alla leggenda de «La poltrona del Diavolo», ambientata nella città di Valladolid e relativa agli studi di Medicina del XVI secolo.

Abstract

The aim of this paper is to explain two teaching strategies based on ICT (Information and Communication Technology) and used for «Food and Culture» a subject in the degree in Human Nutrition and Dietetics in the University of Valladolid during the months of lockdown due to COVID-19 pandemic. Flipped classroom, an asynchronous methodology in which students learn from resources created by the teacher (learning pills, readings, quizzes, tasks, etc.), was implemented. Furthermore, a gamified learning experience was carried out, a digital escape room based on «Devil's Armchair», a legend set in Valladolid and related to medical teaching in 16th Century.

Keywords: Flipped classroom, gamification, escape room, DaD, metodologie attive.

Keywords: Flipped Classroom, Gamification, Escape room, E-learning, Active teaching methodologies.

1) Introduzione¹⁴

La pandemia causata dal CoViD-19 ha obbligato i docenti di ogni ordine e grado ad affrontare il difficile compito di trasformare la propria docenza in DaD. Noi docenti dell'Università di Valladolid abbiamo potuto contare su diversi alleati per affrontare una situazione finora mai vissuta: un Campus Virtuale (*Moodle*), ovvero una piattaforma per gestire l'apprendimento online versatile e con molteplici risorse ed attività, ed una vasta offerta formativa per mezzo di webinar e tutorial in video da parte del VirtUVa, *Centro de Enseñanza Online, Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid* (Centro di Insegnamento Online, Formazione e Innovazione Docente dell'Università di Valladolid)¹⁵. Per mezzo di queste due fonti d'informazione e delle numerose esperienze condivise in rete tra col-

13) Questo articolo forma parte del Progetto di Innovazione Educativa Itinera «Teatro y gamificación: un match posible (PID 133)» dell'Università di Valladolid, diretto da Cristina de la Rosa Cubo.

14) Traduzione di Ivana Pistoressi De Luca, Uva.

15) <https://virtuva.uva.es/>

leggi docenti e ricercatori, siamo riusciti ad adattare i contenuti della nostra materia *Alimentazione e Cultura* alla DaD, impartendola ad allievi di primo anno del Corso di Laurea Triennale in Nutrizione Umana e Dietetica.

Ho il piacere, pertanto, di presentare due strategie didattiche che ho applicato durante i mesi di durata del lockdown (dal 15 marzo a fine giugno del 2020, ossia alla fine delle lezioni) e che – nella mia classe – dato buoni risultati. Nello specifico, faccio riferimento alla metodologia della *flipped classroom* ed a un’esperienza di *gamification*, basandomi, in entrambi i casi, sulle TIC e su altre risorse digitali. Il mio obiettivo, dunque, è condividere la mia esperienza, sperando che possa servire come ispirazione ad altri professori che si trovino in una situazione simile.

2) Flipped classroom come opzione metodologica ai tempi del CoViD-19

Dato il carattere teorico di molti contenuti della materia *Alimentazione e Cultura*, ho deciso di adottare il modello di *flipped classroom*. Secondo questo metodo, l’alunno lavora ad una certa quantità di materiale in modo individuale ed asincrono, mentre le sessioni sincrone – con la presenza del professore e degli altri alunni – servono a chiarire dubbi e controllare se sono stati acquisiti i concetti necessari. L’obiettivo principale di questo modello era che gli studenti costruissero il proprio apprendimento senza essere legati al rigido orario delle lezioni, concedendo loro la libertà per organizzare i propri tempi ed i propri spazi. Potevano, così adattare il proprio ritmo di lavoro e distribuirlo a seconda delle proprie necessità; perciò, all’inizio di ogni settimana, ogni alunno riceveva una mail con le nuove risorse disponibili, i compiti assegnati e le date di consegna. Eravamo coscienti che, in una situazione eccezionale come quella che stavamo vivendo bisognava essere estremamente flessibili.

a) Materiali audiovisivi elaborati dal docente

Affinché gli alunni potessero elaborare i contenuti della materia ho elaborato una serie di risorse digitali di vario tipo, sempre con l’intenzione di offrire una metodologia varia che evitasse la monotonia. Tutte queste risorse si trovavano sulla piattaforma *Moodle* del Campus Virtuale dell’Università di Valladolid:

- Pillole didattiche di breve durata (10’-20’) elaborate con *Kaltura*, offerta dall’Università di Valladolid¹. In queste «pillole» proiettavo un *PowerPoint* accompagnato da un video in cui comparivo commentandolo. I temi erano frammentati, in modo tale che gli studenti potessero ricevere l’informazione in piccole dosi.
- Presentazioni interattive con l’app *Genially*. In questo caso, i contenuti erano distribuiti in una serie di schermate che l’alunno poteva esplorare autonomamente; vi si integravano video esplicativi, immagini, annotazioni, link ad articoli d’interesse ed a letture obbligatorie.
- Animazioni create con l’app *Powtoon*. Qui non è il docente a spiegare, ma un’animazione da lui creata: si mostrano gli stessi contenuti in modo divertente per mantenere vigile l’attenzione degli alunni.
- Tutorial in video di risorse digitali. Era necessario che gli allievi utilizzassero certe risorse digitali per realizzare alcuni lavori, per questo ho creato dei brevi video che ne facilitassero l’uso.

b) Compiti ed attività per gli alunni

Gli alunni, dal canto loro, dovevano realizzare una serie di attività di diversa natura (redazione di testi, esercizi di eidomatica, video, ecc.) per dimostrare che stavano acquisendo i contenuti teorici. Tali attività si registravano nel qualificatore del Campus Virtuale, in modo da poter disporre del materiale per la maggior parte della qualificazione totale della materia. Tra gli esercizi, vorrei dare speciale rilievo ai seguenti:

- Compiti sul Campus Virtuale: redazione di riflessioni o commenti a posteriori, dopo la lettura di un articolo giornalistico o scientifico, o dopo l'ascolto di un *podcast* relativo alla materia.
- Partecipazione al foro. Quest'attività di Moodle è stata ideata per promuovere il dibattito tra studenti e per consentire al professore di correggerne i contributi in modo asincrono.
- «Videoquiz» con *Kaltura*. Quest'app per creare video permette anche di aggiungere domande e note esplicative e, al contempo, registra le risposte degli alunni. I risultati dei «videoquestionari» sono inclusi direttamente nel qualificatore del Campus Virtuale, cosa che semplifica il computo globale del voto finale.
- Questionari in varie app (*Kahoot*, *Quizizz*, *Quizalize*, *Quizlet*) e sulla stessa Moodle.
- Elaborazione di una discussione didattica, su Twitter, per spiegare una parte dell'argomento relativo alla dietetica medievale. Gli alunni, in gruppi di quattro, dovevano sintetizzare l'informazione teorica offerta dal docente e includerla sul social, come *thread*, con un *hashtag* comune. Si valutava specialmente la creatività degli *hashtag*, delle immagini, dei meme e dei gif.
- Eidomatica con la app *Canva* su una spezia a scelta; tale disegno doveva includere informazioni rilevanti sulla spezia (origine, uso gastronomico e medicinale, aneddoti, ecc.) ed illustrazioni. Allo stesso modo si dovevano porre domande sul contenuto dell'immagine, che sarebbero potute comparire nel questionario finale dell'esame. Prima della realizzazione di quest'attività, gli alunni avrebbero avuto a disposizione una guida per la valutazione dei punti salienti.
- Attività *Magister Chef*: registrazione di video per mezzo dell'app *Flipgrid*. Ogni alunno ha ricevuto una ricetta adattata dall'opera *De re coquinaria* attribuita all'autore romano Apicio e si è registrato in video realizzandola, o simulandone la preparazione. Quest'attività è stata una delle più gradite dagli allievi, dal momento che non solo è stata un'occasione per rivedersi, ma anche per ritrovare il buon umore in momenti così complicati come quelli che stavamo vivendo. Molti, ovviamente, non avevano a disposizione gli ingredienti necessari per le ricette (silfio, levistico o garum) e hanno dato sfogo alla propria creatività presentando gli aromi sotto forma di disegni o fotografie.

A quanto detto finora, si sono aggiunte una serie di attività di ripasso volontarie con l'obiettivo di consolidare i contenuti spiegati:

- Attività con le app *Flippity* e *Wordwall*, per mezzo delle quali si potevano ripassare con giochi (impiccato, carte, parole intrecciate, cruciverba) concetti e vocabolario basilari per la materia. Dal momento che non era possibile realizzare l'esame in presenza, ho deciso di proporre un questionario finale online con tempo limitato; gli alunni avrebbero ricevuto domande diverse, per evitare lo scambio di risposte. Perciò ho creato una riserva di duecento domande di livello diverso (difficile, normale, facile) per assicurarmi che tutti ricevessero un questionario con lo stesso livello di difficoltà.

Affinché gli alunni conoscessero il funzionamento di un questionario di tali caratteristiche e per attenuare l'ansia che molti stavano sperimentando all'affrontare una prova di questo tipo, ho distribuito loro vari questionari simili, ma senza limite di tentativi, in modo tale che potessero provare e, contemporaneamente, ripassare i contenuti. Ciascun questionario era corredato, inoltre, da un sondaggio anonimo, in modo che l'alunno potesse indicare se la durata e il livello di difficoltà erano adeguati, se aveva avuto problemi di collegamento, o commesso errori, o se il processo era stato lento. E ancora, nei giorni precedenti al questionario finale ho abilitato una simulazione di questionario, con il corrispondente sondaggio, in modo che potessero cimentarsi: né con la simulazione, né con il sondaggio sono stati rilevati problemi.

c) Sessioni sincrone docente – alunni

Alcune sessioni dell'orario ufficiale delle lezioni sono state dedicate al contatto sincrono tra alunni e docente: prima di tutto sono state abilitate delle chat, all'interno del Campus Virtuale, per la soluzione di dubbi specifici; alle ore stabilite, gli alunni con domande concrete potevano interagire in diretta con l'insegnante.

Allo stesso modo sono state organizzate videochat sulle piattaforme *Webex* e *Blackboard Collaborate*¹⁶, entrambe sovvenzionate all'Università di Valladolid. Lo stesso spazio è stato utilizzato per spiegare compiti ed attività da svolgere online, spiegare i nuovi criteri di valutazione, risolvere dubbi sul questionario finale, realizzare questionari sincronicamente, per osservare il grado di assimilazione dei contenuti, ecc. Tutte queste sessioni, soprattutto, sono state dedicate a controllare se il volume di lavoro era quello adeguato e se era compatibile con il resto delle materie. Inoltre, si trattava di offrire all'alunno uno spazio per esporre alcune delle emozioni che stavano provando (ansia, nervosismo, insicurezza, ecc.). In quel momento ho considerato che ascoltare gli studenti in un periodo così delicato era importantissimo; il *feedback* che ricevevo da parte loro mi aiutava anche a regolare i tempi ed i compiti ed a semplificare il normale svolgimento della materia.

3) Un'esperienza di gamification

Tra le attività della materia Alimentazione e cultura era stata programmata un'attività ludica, un'escape room didattica, un'esperienza in cui i giocatori dovevano fuggire da una stanza chiusa in un tempo prestabilito, risolvendo, in squadra, una serie di prove o sfide relative alla materia¹⁷.

Quest'*escape room* è ispirata alla leggenda de *La poltrona del diavolo*, ambientata a Valladolid e relativa all'insegnamento dell'anatomia nella città¹⁸. Al Museo di Valladolid è esposta una poltrona in noce e cuoio del XVI appartenuta al patrimonio dell'Università di Valladolid; per anni tale sedile è stato appeso sottosopra nella cappella universitaria, perché si diceva che chi vi si fosse seduto, sarebbe morto. Secondo la leggenda, il mobile apparteneva a un certo Andrés de Proaza, alunno del dottor Alfonso Rodríguez de Guevara, il primo ad occupare la Cattedra di Anatomia in Spagna, presso l'Università di Valladolid, nel 1548. Narra la leggenda che Andrés Proaza praticasse la negromanzia nel seminterato della propria casa, vicina all'attuale via Esgueva, e che fu condannato all'impiccagione per aver assassinato un bambino per poterlo dissezionare. Durante la confessione addusse che possedeva una poltrona che conferiva, a chi vi ci fosse seduto, i segreti della Medicina. Si trattava, quindi, di un oggetto pericoloso, perché se lo avesse usato chi non era medico, sarebbe morto immediatamente.

La nostra *escape room*, basata su questa storia, aveva come obiettivo principale ripassare e consolidare i concetti studiati fino a quel momento, dato che le sfide contenevano domande sulla teoria della materia (concetti, vocabolario, cronologia). In una situazione normale, gli allievi avrebbero realizzato quest'attività in presenza in uno degli anfiteatri della Facoltà di Medicina, per godere di un'ambientazione appropriata, dal momento che una delle aule a gradoni conserva ancora il tavolo per la dissezione anatomica al centro. Data la situazione di isolamento non era fattibile, ma, perché gli alunni non perdessero un'esperienza così dinamica e stimolante, ho deciso di adattarla al mezzo digitale.

L'*escape room* di due ore di durata è stato realizzato in modo virtuale e vi hanno preso parte trentatré dei trentanove alunni immatricolati nella materia, suddivisi in gruppi di tre o quattro studenti. La prova è stata realizzata durante l'ultima sessione prima delle vacanze di Pasqua, perché mi sembrava che un esercizio motivazionale come questo fosse un buon modo di chiudere il trimestre.

16) All'inizio i docenti Uva, hanno avuto accesso a un account didattico su Webex, poi, all'interno del Campus Virtuale, è stato abilitato l'accesso diretto alla piattaforma Blackboard Collaborate.

17) La rete offre abbondanti informazioni sulle escape room didattiche; raccomando specialmente il blog di Clara Cordero (<https://www.agorabierta.com/>), la guida per giochi di fuga progettata da Martínez, Fernández e Poyatos (2008) ed il documento collaborativo creato da Christian Negre i Walczak sul suo blog <https://www.applejux.org/>. Per saperne di più su questo tipo di esperienze: Recio Muñoz e Paino Carmona (2021).

18) Su questa leggenda si veda García Teijeiro (2021).

abbiamo apportato diverse soluzioni metodologiche coerenti con il contenuto delle materie e della realtà delle nostre aule²⁰, pensando sempre a come facilitare il processo di docenza-apprendimento, assicurandoci che si raggiungessero gli obiettivi delle nostre materie, ma senza dimenticare la formazione integrale degli alunni (capacità di lavoro in gruppo, abilità comunicative, sviluppo dell'autonomia personale, ecc.).

Bibliografia

García Teijeiro, M. (2021), «El tema del sillón encantado desde la época clásica», in J. De la Villa Polo et alii (ed.), *Forum classicorum. Perspectivas y avances sobre el mundo clásico*, 57-73.

Martínez, A. M., Fernández, M., Poyatos, M. (2018), *Juegos de fuga para educación. Claves para diseñar un breakout edu o escape room para tus alumnos*. Disponible su <http://www.blogsita.com/guia-para-disenar-un-breakout-edu-y-scape-room>

Recio Muñoz, V., Paíno Carmona, A. (2021), «El juicio a Clodia: un escape room educativo en el aula de Latín II», *Revista de estudios latinos* 21, 157-181.

Sitografia

Blog Ágora Abierta <https://www.agorabierta.com>

Blog Applejux <https://www.applejux.org>

Blackboard Collaborate <https://www.blackboard.com/>

Canva <https://www.canva.com/>

Flipgrid <https://info.flipgrid.com/>

Flippity <https://www.flippity.net/>

Genially <https://genial.ly/es/>

Google Forms <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

Kahoot <https://kahoot.com/>

Kaltura <https://corp.kaltura.com/>

Mentimeter <https://www.mentimeter.com>

Powtoon <https://www.powtoon.com/>

Quizalize <https://www.quizalize.com/>

Quizizz <https://quizizz.com/>

Quizlet <https://quizlet.com/>

Virtuva. Centro de Enseñanza Online, Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid <https://virtuva.uva.es/>

Webex <https://www.webex.com/es/index.html>

Wordwall <https://wordwall.net/>

20) Qui si può consultare un altro modello metodologico proposto dalla professoressa Cristina de la Rosa Cubo La sfida dell'educazione universitaria ai tempi del CoViD; strategie e strumenti didattici innovativi.

Questa rivista mira a fornire piste di ricerca epistemologiche inerente il tema dell'*Educazione democratica* che consenta a tutti e a ciascuno di essere inclusi nei vari contesti educativi e sociali, seguendo il modello teorico dell'*Inclusive Education*, che è un vero e proprio atto di indirizzo in materia di istruzione e formazione a livello nazionale ed internazionale. L'idea di istituire questa rivista nasce, dopo aver riflettuto per tanti anni sulle emergenze educative e sociali, nonché sulla complessità e problematicità del processo formativo, che per poter essere indagato, sia a livello epistemologico che metodologico, necessita imprescindibilmente dell'utilizzo dell'approccio critico emancipativo e sistemico. Lo sfondo di riferimento è quello di fare leva su un sapere pedagogico e didattico, che deve ritornare a riflettere sulla propria identità epistemologicamente fondata, centrata sull'analisi teorica della struttura del sapere pedagogico e didattico e sulla indagine intorno ai processi formativi intenzionali o non intenzionali attraverso le scienze dell'educazione, le pedagogie speciali e la ricerca empirica. Si tratta di un sapere pedagogico e didattico, che si sviluppa *nel e attraverso* il presente non solo per analizzarlo, ma anche per trasformarlo in modo da offrire le condizioni per uno sviluppo emancipativo dei soggetti-persona in formazione, sia a livello personale che sociale. Pertanto, si evince che occorre sempre più analizzare e orientare il processo formativo in quanto, come sapere *ibrido e interdisciplinare*, che non è esclusivamente filosofico, psicologico, sociologico, etico, politico o religioso, può trovare nell'attività formativa il luogo privilegiato per una sua esplicitazione e specifica autocomprensione.

In questa prospettiva, scopi principali della Rivista sono:

- promuovere lo sviluppo della Ricerca Didattica e Pedagogica secondo il modello dell'*Inclusive Education*;
- elaborare approcci metodologici e strumenti di conoscenza per promuovere una società più inclusiva, equa e giusta attraverso il miglioramento della accessibilità e fruibilità dei luoghi;
- presentare strategie didattiche e cognitive per la realizzazione di modelli tattili interattivi e di supporti di testi di facile leggibilità rivolti a soggetti/bambini disabili sensoriali, motori e intellettivi;
- contribuire al dibattito nazionale e internazionale sul *modello didattico interdisciplinare inclusivo*, che serve a potenziare l'offerta educativa e attivare *welfare culturale*;
- promuovere un docente promotore dell'inclusione formativa e sociale;
- disseminare i risultati della Ricerca Educativa in ambito universitario e scolastico con particolare riferimento alle problematiche della formazione e dell'insegnamento, in ottica inclusiva

Il Direttore

Prof.ssa Paolina Mulè
University of Catania



www.educrazia.com - info@educrazia.com