EDUCRAZIA
RIVISTA di RIFLESSIONI PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

La professionalità dell'insegnante specializzato in prospettiva europea.

The professionalism of the specialized teacher in a European perspective.

Volume 2
Numero 2
Anno II Luglio/Dicembre 2021
ISSN 2705-0351(online)

www.educrazia.com
info@educrazia.com

EDUCRAZIA
RIVISTA di RIFLESSIONI PEDAGOGICHE e DIDATTICHE

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 VFERNÁNDEZ 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 CALENDA** - **Alessio FABIANO** - **Daniela GULISANO**

COORDINATORE EDITORIALE / EDITORIAL MANAGER
Alessio FABIANO - *Università degli Studi della Basilicata*

COMITATO EDITORIALE / EDITORIAL MANAGEMENT
Marika CALENDA - **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

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/ Introduction

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

Capability-Disability nell'autodeterminazione e progettazione di vita del disabile / Capability-Disability in self-determination and design life of the disabled person *(D. Gulisano)* **pag .7**

Quale profilo per il docente del futuro? L'insegnamento tra valori, mutamenti culturali e competenze di nuova cittadinanza /What profile for the teacher of the future? Teaching between values, cultural changes and new citizenship skills *(A. Annino)* **pag. 13**

Inclusione e cittadinanza attiva: un'esperienza da condividere / Inclusion and active citizenship: an experience to share *(C. Leva; F. Caputo; A. Peluso)* **pag. 18**

Il gioco cognitivo per lo sviluppo dell'apprendimento / The cognitive game for the development of learning *(M. L. Boninelli)* **pag. 24**

Dal cartone animato agli strumenti per agire l'inclusione nella prima infanzia. Il Progetto "Cartoon Able"/ From the cartoon to the tools to act on inclusion in early childhood. The "Cartoon Able" Project *(V. Perciavalle)* **pag. 29**

Competenze chiave e nuova professionalità del docente di sostegno. Proposte operative per una didattica inclusiva / Key competences and new professionalism of the support teacher. Operational proposals for an inclusive education. *(G. R. M. Romito)* **pag. 45**

La professionalita' dell'insegnante di sostegno in prospettiva europea / The professionalism of the support teacher from a European perspective *(A. Casella; R. Varcasia)* **pag. 55**

Professionalità dell'insegnante di sostegno. La scuola chiama, l'Europa risponde! / Professionalism of the support teacher. The school calls, Europe resonds! *(M. De Carlo)* **pag. 64**

Il modello inclusivo italiano, un esempio da esportare / The Italian inclusive model, an example to export *(A. Trotta)* **pag. 68**

I neuroni a specchio e la plasticità cerebrale / Mirror neurons and brain plasticity. *(M. L. Boninelli)* **pag. 73**

Il kamishibai come simbolo di tradizione e innovazione nella scuola / Kamishibai as a symbol of tradition and innovation in the school *(A. Cirolia)* **pag. 82**

Introduzione
Introduction

di **Paolina Mulè**[1]

La continua trasformazione del sistema formativo e dei relativi cambiamenti paradigmatico-interpretativi della società odierna, definita liquida nella sua iper-complessa sistematicità (Bauman, 2011; Maturana, Varela, 1985), ha sicuramente condizionato nel tempo, a più livelli e in più ambiti di riflessione, le strutture portanti dell'intera ricerca didattico-pedagogica, approdando a nuove visioni e a nuovi, più contestuali e radicati modelli d'interpretazione e di analisi del *profilo e dell'agire professionale del docente specializzato*, che diventa così l'elemento privilegiato su cui focalizzare nuove prospettive di studio e di ricerca.
A tal fine, già nel 2007 la Commissione Europea, in un documento dal titolo Communication from the *Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education (European Commission, 2007)* realizzava una dettagliata analisi dello stato dell'arte della condizione docente in Europa e metteva in evidenza che la professione del docente, se ispirata dai valori dell'inclusione e dal bisogno di nutrire i talenti di tutti gli studenti, può avere una profonda influenza sulla società e giocare un ruolo vitale nell'avanzamento e nella formazione delle future generazioni (Cottini, 2019).
Lungo questa direzione si arriva a definire un quadro di competenze necessarie per svolgere un'azione tanto complessa, quanto fondamentale (European Commission, 2007, p. 14):

- identificare le esigenze specifiche di ciascuno studente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche;
- sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente *autonomi* in tutto l'arco della loro vita;
- aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel *Quadro comune europeo* di riferimento sulle competenze;
- lavorare in contesti multiculturali;
- lavorare in stretta collaborazione con colleghi, genitori e comunità in senso lato;
- acquisire, sviluppare e utilizzare competenze manageriali;
- acquisire e sviluppare competenze in ordine al *Progetto di vita*.

In questa prospettiva, il numero di **"Educrazia. Rivista di riflessione pedagogiche e didattiche"** dedica un approfondimento speciale agli aspetti epistemologici, metodologico-didattici e organizzativi del *docente specializzato* in una scuola post-Covid 19 proiettata al '2030 di "tutti e di ciascuno".
A tal fine, lungo questa direzione si pone il contributo di Daniela Gulisano che «tenta di approfondire *l'approccio delle Capability* applicato alla disabilità, nella scuola e nella società di "tutti e di ciascuno", che consenta ad ogni soggetto-persona di scoprire il valore di se stesso, di sviluppare il senso *dell'autodeterminazione* e di acquisire le capacit-azioni e le competenze per costruire e ri-costruire la propria *adultità* e il proprio **progetto di vita**» (infra, p.).
Alessio Annino, invece, vuole «soffermarsi su alcuni aspetti del delicato ruolo dei docenti all'interno della scuola del cambiamento, soprattutto considerando la fondamentale sinergia tanto con le famiglie, quanto con il territorio, in relazione alla tutela dell'ambiente e dei beni culturali, alla funzione dei *new media* e del digitale nella didattica e alle motivazioni reali dei discenti all'apprendimento e alla formazione in qualità di futuri *cives*» (infra, p.).
In questo senso è indispensabile, come dichiarano Carolina Leva, Fiorina Caputo e Antonietta Peluso nel loro contributo, «guidare gli studenti a capire e apprezzare i diritti umani in modo da renderli adulti consapevoli. Le scuole hanno un ruolo prioritario in quanto dovrebbero sviluppare strategie

1) Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Catania

di *educazione alla cittadinanza*, inserendo attività *ad hoc* in ogni curricolo e garantendone la piena attuazione» (infra, p.).
Inoltre, l'inclusione per realizzarsi ha bisogno, come abbiamo sopra evidenziato, di forti competenze metodologico-didattiche, per questo Maria Luisa Boninelli nel suo contributo afferma che: «attraverso il gioco, i bambini imparano, acquisiscono nuovi contenuti, controllano le loro emozioni, costruiscono relazioni con gli altri e imparano a conoscere la realtà che li circonda. Alla base del gioco c'è la motivazione che stimola i bambini a sperimentare ed acquisire competenze che in altri contesti non sarebbero di loro interesse, per tale ragione esso non dovrebbe mai mancare nell'attività educativa e cognitiva» (infra, p.).
Anche il saggio di Valentina Perciavalle riflette sull'inclusione attraverso il gioco. Partendo dalla riflessione sul progetto "Cartoon Able" ed in particolare sui criteri inclusivi adottati e sul viaggio che i bambini compiono nell'immaginario infantile, si presenta l'illustrazione di un personale progetto educativo inclusivo - *"La Libellula racconta storie"*-, pensato con il supporto di una revisione sistematica del 2007 del centro EBE What Work Clearinghouse sulla "Dialogical Reading" e di competenze acquisite durante l'esperienza di tirocinio, al fine di agire l'inclusione nella prima infanzia (infra, p.).
Essenziale, a questo proposito e focalizzare l'attenzione anche sulle politiche di coesione dell'Unione Europea, le quali sostengono, come afferma la Romito «l'inclusione come volano di crescita economica e sviluppo sociale, incoraggiando i decisori politici e i leader del settore privato a sostenere modelli di crescita inclusiva, che diano priorità al benessere delle persone. Le politiche educative di altre organizzazioni internazionali (ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa, OCSE) riconoscono il diritto umano all'educazione e promuovono un'istruzione di qualità per tutti, secondo un principio di giustizia sociale e con l'obiettivo di realizzare l'uguaglianza sostanziale. È per questo che uno dei settori di sviluppo e degli itinerari di ricerca più attuali in campo educativo è rappresentato dall'inclusione scolastica, essendo la scuola la prima cellula sociale, con particolare riferimento al ruolo centrale del docente sostegno non solo come mediatore ma anche come figura di sistema» (infra, p.).
Il ruolo del docente specializzato prevede, come dichiarano le autrici Casella e Varcasia, «il possesso di specifiche competenze, che sono necessarie, in un clima sinergico con il contesto scolastico, e territoriale di riferimento , per il successo formativo di tutti e ciascuno nessuno escluso, per una scuola inclusiva e democratica. Il confronto con il profilo del docente con alcuni profili di paesi europei, può rappresentare una riflessione, verso una condivisione e lo scambio di buone prassi tra I sistemi educativi europei». (infra, p.)
Come afferma De Carlo, «la presenza dell'insegnante di sostegno a Scuola è preziosa perché sostiene il cammino di piccoli e grandi discenti nativi digitali e/o millennials, che hanno il diritto, con tutta la loro unicità e originalità, di vivere al pari dei loro coetanei [...] Molti i passi fatti per realizzare "una scuola per tutti e per ciascuno" (Dichiarazione di Salamanca), ma c'è ancora tanto da fare perché l'educazione non è statica ma dinamica, cammina con le esigenze storiche-culturali, con i cambiamenti di una società sempre più complessa ma anche con una tecnologia ricca di strumenti che facilitano e migliorano la *mission educativa*» (infra, p.)
Segue il contributo di Assunta Trotta, circa il confronto e analisi tra il "modello inclusivo" Italiano e quello Inglese. L'autrice dichiara che «il sistema didattico inclusivo, che sfrutta anche l'utilizzo delle TIC e che è frutto di circa quarant'anni di sperimentazione, si adatterebbe bene a quello inglese, promuovendo il successo formativo di tutti gli studenti, non solo dei disabili. Il sistema didattico inglese, infatti, sta diventando sempre più inclusivo. Molti sono stati gli investimenti del Governo sulle ICT. In questo articolo si cercherà di dimostrare questa ipotesi, senza pretese di universalità. Sarà presentato, inoltre, un esempio di modello inclusivo» (infra, p.).
In linea con quanto detto, in conclusione Boninelli analizza come, tramite il metodo Feuerstein «la teoria della modificabilità cognitiva descrive il processo di apprendimento reso possibile grazie all'interazione dei neuroni specchio con l'ambiente, attraverso lo sviluppo di competenze conoscitive,

strategie necessarie per l'apprendimento stesso» (infra, p.)
Segue il contributo di Andrea Cirolia che focalizza alcuni aspetti tradizionali della didattica dell'apprendimento primario, analizzando il Kamishibai come strumento di narrazione delle immagini, associato all'innovazione e ad un ambiente di apprendimento digitale. In questa prospettiva la didattica può contribuire al miglioramento dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica, allo sviluppo della creatività del bambino e al potenziamento dell'inclusione scolastica (infra, p.).

Bibliografia

Bauman Z. (2011). **Modernità liquida.** *Roma: Laterza.*
Commissione Europea. (2007). **Communication from the Commission to the Council and the European Parliament.** *Improving the Quality of Teacher Education. Bruxelles.*
Dainese R. (2016). **Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione.** *Milano: Franco Angeli.*
Mulè P., De Luca C. (ed) (2021). **Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Cocid-19.** *Lecce: Pensa Multimedia*

Capability-Disability nell'autodeterminazione e progettazione di vita del disabile

Capability-Disability in self-determination and design life of the disabled person

di **Daniela Gulisano**[2]

Abstract

In questo articolo l'Autrice tenta di approfondire l'*approccio delle Capability applicato alla disabilità,* nella scuola e nella società di "tutti e di ciascuno", che consenta ad ogni soggetto-persona di scoprire il valore di se stesso, di sviluppare il senso dell'*autodeterminazione* e di acquisire le capacit-azioni e le competenze per costruire e ri-costruire la propria *adultità* e il proprio progetto di *vita.*

Abstract

In this article, the Author tries to deepen the capability approach applied to disability, in the school and in the society of "each and every one", which allows each subject-person to discover the value of himself, of things and of reality, to develop the sense of self-determination and to acquire the skills-actions and competences to build and re-build one's adulthood and one's life project.

Parole Chiave: Disabilità, Capacitazioni, Inclusione, Autodeterminazione, Progetto di vita
Keywords: Disabilities, Capability, Inclusion, Self-Determination, Life Project

1. Capability Approach e Disabilità: il coraggio di scegliere

«Non possono accedere agli autobus cittadini perché hanno avuto la polio venti anni fa o perché gli autobus non sono accessibili anche a chi, come me, ha avuto la polio venti anni fa?» (www.vitaindipendente.it)

Pensando al concetto di disabilità nasce dunque legittima la domanda su cosa siano in realtà le *disabilità*, da dove vengano e quale sia il loro statuto antropologico.

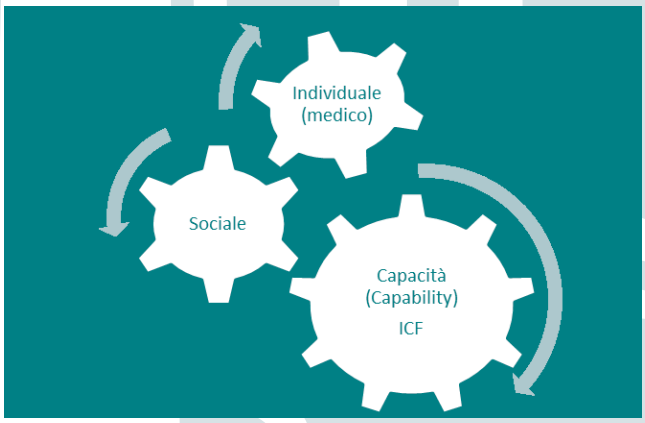


Fig. 1: ***I modelli della disabilità***

Una posizione decisamente individuale e *bio-medica* vede le disabilità, le difficoltà e le differenze

2) Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale (M-Ped/03), Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania

come prodotti di caratteristiche, deficit e limitazioni intrinseche al soggetto. In questo «modello medico» fioriscono le interpretazioni bio-meccaniche, genetiche, si moltiplicano le categorizzazioni e le etichette (Ianes, 2015).
La posizione radicalmente opposta, relativa ad un'interpretazione *«sociale e culturale»*, sostiene che le difficoltà di un soggetto siano prodotte da dinamiche sociali di esclusione, selezione, emarginazione, competizione, ecc. A sostegno di questo approccio, si ritiene che un deficit non sempre diventa una disabilità: lo diventa a causa di particolari circostanze ambientali (ad esempio, barriere o restrizioni). In tale prospettiva è la società che deve essere ridisegnata affinché prenda in considerazione i bisogni delle persone con disabilità. Come afferma, a tal fine, Barbuto (2007, p. 44): «una persona ha una disabilità non perché si muove con una sedia a rotelle, comunica con il linguaggio gestuale, si orienta con un cane guida, ma perché gli edifici sono costruiti con le scale, perché si pensa pregiudizialmente che comunicare sia possibile solo attraverso il linguaggio orale, perché è possibile orientarsi solo attraverso la vista».
Una terza posizione si fa strada ed è quella che poggia sulla teoria del *Capability Approach di Amartya Sen* (Sen, 2000) e sul modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2002; 2007). Il *Capability Approach in prospettiva bio-psico-sociale*, formulato a metà degli anni Ottanta del secolo scorso dall'economista e filoso Amartya Sen, è stato promosso in numerosi ambiti, compresi quelli dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità. Il concetto di riferimento è rappresentato da un'idea di qualità della vita, di well-being (Sen, 1993), che dipende non tanto dai mezzi che ogni individuo ha a disposizione, quanto piuttosto «dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire» (Cottini 2019, p. 59).
Citando Sen (1993), «la capacitazione non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che il soggetto è in grado di realizzare. È dunque una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti.
Tale approccio guarda allo sviluppo come ad un processo di espansione delle capacità e delle opportunità reali delle persone affinché ciascuno possa scegliere di condurre una vita a cui attribuisce valore.
Vehmas (2015), in un saggio in cui analizza dal punto di vista filosofico i BES, ritiene che il *Capability Approach* sia il miglior modello teorico al quale fare riferimento per assicurare una reale partecipazione delle persone con disabilità nella società, incluso l'ambito educativo. L'autore identifica in tale modello una sorta di compromesso tra la risposta individualistica, che risponde ai bisogni univoci di ciascun individuo (fondamentale per lo sviluppo di quelle capacità necessarie ai funzionamenti per il benessere e la partecipazione) e l'esigenza di intervenire per accomodare i contesti e le strutture (Cottini, 2019).
All'interno di questo scenario, le capacità assumono diverse forme *(capability set)* e si esprimono in altrettanti differenti modalità (Gulisano, 2019):

- Capacità fondamentali, che rappresentano le doti innate degli individui e sono la base indispensabile per lo sviluppo delle capacità più avanzate;
- Capacità interne, che sono gli stati della persona stessa e costituiscono le condizioni sufficienti per esercitare le funzioni richieste. Esse qualche volta si sviluppano per semplice maturazione corporea, più spesso necessitano dell'interazione con l'ambiente;
- Capacità combinate, date dalla combinazione tra capacità interne e condizioni esterne adatte ad esercitare quella funzione.

A tal fine, il concetto di *funzionamento* riguarda ciò che «una persona può desiderare, in quanto gli dà valore, di fare, di essere. [...] questi funzionamenti cui viene riconosciuto un "valore" vanno dai più elementari come l'essere nutrito a sufficienza ad attività e condizioni molto complesse come l'essere in grado di partecipare alla vita della comunità ed avere rispetto di sè» (Sen, 1993).

Lungo questa direzione, il *benessere* (soprattutto nelle persone con disabilità) rappresenta dunque una costruzione variabile fatta di tappe intermedie e di modificazioni in una costante tensione al cambiamento e al riadattamento esistenziale, che occorre perseguire fin dalla scuola sviluppando al massimo grado le capacità interne (Pavone, 2010).

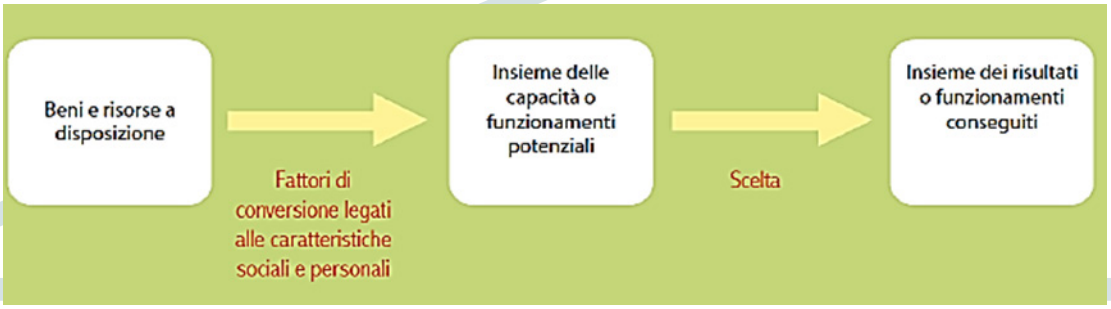


Fig. 2: ***L'approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica, (Adattato da Dossier UmanamENTE, 2011)***

Si tratta di finalità che vengono conseguite attraverso interventi didattici, nella scuola *"di tutti e di ciascuno"*, che consentono ad ogni studente di scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà, di sviluppare il senso *dell'autoefficacia* e *dell'autonomia*, i sentimenti di autostima, di acquisire le capacità e le competenze per costruire e ri-costruire *il proprio progetto di vita in ordine ai modelli della qualità della vita.*

Savater, in un suo saggio dal titolo Il coraggio di scegliere (2004), sostiene che l'uomo è un essere prassico, ovvero un essere che agisce, che vuole fare delle cose e che fa le cose che vuole fare (Savater, 2004). Agire nella sua interpretazione, non significa soltanto attivarsi per soddisfare una spinta istintuale, ma portare a compimento un progetto personale: «l'essere umano dispone di una programmazione di base, biologica, in quanto essere vivente, ma come umano è chiamato ad autoprogrammarsi e ad *autodeterminarsi*» (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021, p. 70).

2. Autodeterminazione e Well-Being nelle persone disabili

Questa spinta all'*agire autodeterminato* caratterizza tutti i soggetti-persona, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la qualità stessa della vita di ognuno.

Una delle prime definizioni di *autodeterminazione* come concetto specifico nell'ambito della educazione è stata fornita da Deci e Ryan (1985, p. 38), i quali l'hanno identificata come «la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali. [...] le persone hanno una naturale propensione a svilupparsi psicologicamente, a adoperarsi per superare autonomamente le sfide dell'ambiente, a mettere in atto comportamenti autodeterminati». Sulla stessa lunghezza d'onda, Hoffman e Field (1995, p. 136) definiscono l'autodeterminazione come «l'abilità personale per individuare e ottenere obiettivi, fondata su una conoscenza e una valorizzazione di se stessi». Essi dichiarano, inoltre, che l'autodeterminazione è «promossa o scoraggiata da alcuni fattori che sono sotto il controllo dell'individuo (valori, conoscenze, abilità) e da altre variabili connesse invece al contesto naturale (opportunità di fare scelte, atteggiamenti da parte degli altri)» (Hoffman e Field, 1995, p. 140).

L'autodeterminazione, quindi, è da intendersi come un costrutto multidimensionale. Mithaug e colleghi (1998), a questo proposito la descrivono come caratterizzata da una serie di abilità attraverso le quali le persone:

- Conoscono ed esprimono i propri interessi e i propri obiettivi, al fine di soddisfare tali interessi e

bisogni;

- Scelgono, decidono, progettano;
- Agiscono per portare a termine i propri progetti;
- Valutano le conseguenze delle proprie azioni;
- Modificano azioni e progetti al fine di raggiungere i propri obiettivi in modo efficace.

Lungo questa direzione, a seguito di numerose ricerche che hanno preso in considerazione persone con disabilità, Wehmeyer e colleghi (1999; 2003) hanno tentato di specificare in maniera operativa il costrutto di autodeterminazione, proponendo uno specifico modello di riferimento.

FIG. 1 ASPIRARE ALL'AUTODETERMINAZIONE

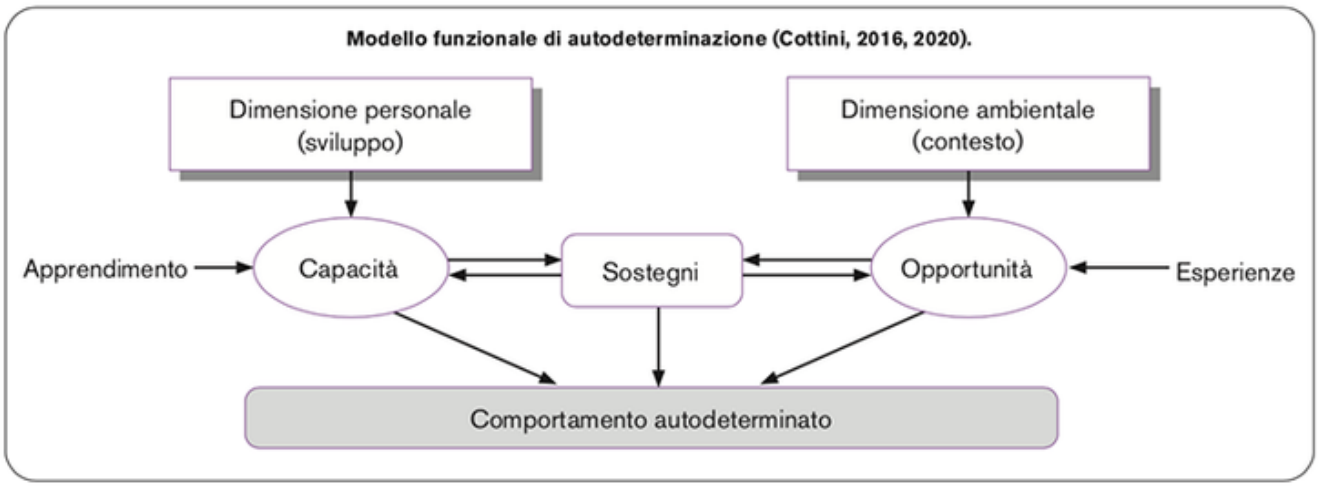


Fig. 3: ***Modello funzionale di autodeterminazione (Cottini, 2016)***

In tale modello, ripreso da Cottini (2016), sono considerate sia la dimensione individuale, cioè le competenze necessarie alla persona per assumere condotte orientate nel senso dell'autodeterminazione, che quella ambientale, la quale si concretizza nelle opportunità fornite dal contesto per assumere il ruolo di agente causale nella propria esistenza. Da questo quadro di riferimento appare immediatamente evidente come la situazione si presenti complessa per le *persone con disabilità*, le quali oltre ad avere un carente repertorio di competenze in grado di favorire condotte autodeterminate, come afferma Ianes (2020), si devono spesso relazionare con un ambiente orientato a vicarie decisioni, anche quelle più comuni relative alla vita di ogni giorno.

Facendo riferimento a questa impostazione funzionale, il costrutto di autodeterminazione viene articolato in quattro componenti fondamentali:

1. *Autonomia*, che include il livello di indipendenza, nonché la capacità della persona di agire sulla base di un proprio sistema di valori e di interessi;

2. *Autoregolazione*, che comprende essenzialmente abilità di autogestione (autoistruzione, automonitoraggio e autorinforzamento), la definizione e il conseguimento di obiettivi, il problem solving;

3. *Empowerment psicologico*, che si concretizza soprattutto in un locus of control interno e in adeguati livelli di autoefficacia;

4. *Autorealizzazione*, che è relativa al grado di autoconsapevolezza dell'individuo dei propri punti di forza e dei limiti.

In sintesi, le diverse definizioni di autodeterminazione che sono state fornite tendono ad enfatizzare aspetti particolari, anche se assolutamente complementari, del costrutto. In generale si può dire che tutte convergono nell'individuare la finalizzazione adattiva, rappresentata dalla possibilità per

le persone con disabilità di assumere nell'ambiente comunitario ruoli tipicamente connessi con la situazione di adultità e *well-being.*
Il concetto di riferimento è rappresentato da un'idea di qualità della vita, lo "star bene" *(well-being)* di Sen (1993), che dipende non tanto dai mezzi di cui ogni individuo può disporre, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire. In altre parole, è l'insieme di questi traguardi potenzialmente raggiungibili *(capability set)* o effettivamente realizzabili *(funzionamenti)* che contribuisce, nel complesso, a determinare il benessere e la qualità della vita delle persone.

Conclusioni

In buona sostanza, il «rapporto tra disagio e benessere non è stabile, passa attraverso la conquista dell'*autodeterminazione*, dell'autostima e del riconoscimento di un'immagine positiva anche nel soggetto che si presenta come debole, come incapace di stare bene e quindi l'accettazione di sé è necessariamente collegata al un riconoscimento delle proprie potenzialità, delle proprie capacità, delle proprie competenze» (Canevaro, 2006, pp. 21-22). Conseguenza di ciò, nel percorso di inclusione formativa, sociale e lavorativa di una persona disabile, è indispensabile la sinergia tra tutte le diverse figure coinvolte nel percorso d'integrazione del soggetto-persona, quali:

- personale e servizi dell'ASP di riferimento (specialisti, educatori, operatori socio-sanitari);
- risorse presenti sul territorio con cui stipulare accordi generali per alunni normodotati e non (enti pubblici e privati, aziende, varie tipologie di cooperative sociali e di lavoro, etc.), in cui comunque dovranno essere resi disponibili diversi ambiti educativi, sociali e lavorativi protetti a seconda del grado e della tipologia di disabilità;
- risorse familiari e parentali con cui confrontarsi nella realizzazione di un reale percorso formativo e inclusivo.

Cottini (2003) suggerisce una visione della *qualità di vita della persona con disabilità* dove sono centrali gli aspetti di soddisfazione personale e di autorealizzazione, con un richiamo all'importanza delle relazioni interpersonali, all'impegno in attività significative (possibilmente con uno sfondo professionale concreto), alla cura del tempo libero e dell'attività ricreativa.
Nell'orizzonte di senso delineato dal *Capability Approach*, che nella realtà attuale appare alquanto futuristico (Pasqualotto, 2014), si definisce dunque una primaria, preliminare responsabilità sociale e politica nella strutturazione della disabilità. Ci sembra che la lezione di Sen e Nussbaum sulla dignità e i diritti di tutti tracci in maniera inequivocabile il terreno entro cui va giocata, a ogni livello, la sfida dell'inclusione delle persone con disabilità.

Bibliografia

Barbuto, R., Ferrarese V., Griffo G., Napolitano E., Spinuso G. (2007), **Consulenza alla pari: da vittime della storia a protagonisti della vita.** *Comunità Edizioni: Lamezia Terme.*
Canevaro A. (2006). **Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)**. *Trento: Erickson.*
Cottini L. (ed) (2003). **Bambini, adulti, anziani e ritardo mentale. Progetti per la continuità educativa.** *Gussago: Vannini.*
Cottini L. (2019). **Didattica speciale e inclusione scolastica.** *Roma: Carocci*
Cottini L. (2016). **L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla.** *Trento: Erickson.*
Deci E.L., Ryan R. M. (1985). **Instrict motivation and self-determination in human behavior.** *New York: Plenum.*

Gulisano D. (2020). **Il progetto di vita dello studente disabile tra agency e costruzione del Sé. «EDUCRAZIA. Rivista di riflessioni pedagogiche e didattiche»,** *I, 33-41.*
Gulisano D. (2019). **Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa.** *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia*
Hoffman A., Fiel S. (1996). **Self Determination Knowledge Scale.** *PRO-ED: Austin.*
Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). **Il nuovo Pei in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica.** *Trento: Erickson.*
Ianes D. (2015). **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva.** *Trento: Erickson*
Medeghini R. (ed) (2015). **Norma e normalità nei Disabiliti Studies. Riflessione e analisi critica per ripensare la disabilità.** *Erickson: Trento.*
Mulè P. (ed) (2016). **Il docente promotore dell'inclusione formativa e sociale.** *Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.*
Pasqualotto L. **Disabilità e inclusione secondo il Capability Approach.** *Riviste digitali Erickson, 13, 3, pp. 278-284.*
Pavone M. (2010). **Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale.** *Milano: Mondadori*
Savater F. (2004). **Il coraggio di scegliere. Riflessioni sulla libertà.** *Roma-Bari: Laterza.*
Sen, A. K. (1993). **Capability and well-being. In M.C. Nussbaum e A.K. Sen (a cura di), The quality of life.** *Clarendon Press: Oxford*
Sen A.K. (2000). **Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia.** *Milano: Mondadori*

Quale profilo per il docente del futuro? L'insegnamento tra valori, mutamenti culturali e competenze di nuova cittadinanza.
What profile for the teacher of the future? Teaching between values, cultural changes and new citizenship skills

di **Alessio Annino**[3]

Abstract
Il presente saggio vuole soffermarsi su alcuni aspetti del delicato ruolo dei docenti all'interno della scuola del cambiamento, soprattutto considerando la fondamentale sinergia tanto con le famiglie, quanto con il territorio, in relazione alla tutela dell'ambiente e dei beni culturali, alla funzione dei *new media* e del digitale nella didattica e alle motivazioni reali dei discenti all'apprendimento e alla formazione in qualità di futuri *cives*. Proprio per le criticità che emergono dalla vita associata, appare necessario uno *step* integrato per riaffermare i valori della partecipazione, della convivialità e dell'armonia, dell'educazione alla vera partecipazione democratica.

Abstract
This essay seeks to dwell on some aspects of the delicate role of teachers within the school of change, especially considering the fundamental synergy both with families and with the territory, in relation to the protection of the environment and cultural heritage, function of new media and digital in teaching and the real motivations of learners to learn and train as future cives. Precisely because of the critical issues that emerge from associated life, an integrated step appears necessary to reaffirm the values of participation, conviviality and harmony, of education for true democratic participation.

Parole chiave: sinergia, progettazione, cittadinanza partecipata, etica, responsabilità
Keywords: synergy, planning, active citizenship, ethics, responsibility

1. Il ruolo dei docenti tra presente e futuro: lo scenario del civismo e della partecipazione

«Entriamo in rapporto non con valori oggettivi, ma
con uomini: il loro destino è solidale con il nostro.
L'educazione è, appunto, un modo di uscire incontro agli uomini».
(F. De Bartolomeis, La pedagogia come scienza)

Se davvero la scuola è, oggi più che mai, il punto d'incontro tra differenti *background* culturali, etnici, esperienziali, e tra differenti orientamenti e sensibilità nel riconoscimento delle unicità e delle specificità, ne consegue che la professionalità docente sia necessariamente in perenne evoluzione verso un'ermeneutica sempre più interdisciplinare e, diremmo, dialogica. In relazione proprio al futuro Morin asseriva che la non-capacità di immaginarlo e di progettarlo con coerenza sia da ritrovare nel vuoto di creatività, nella non attenzione alla dimensione metacognitiva e a quella affettiva, mentre occorre ridare impulso alla speranza e al coraggio di-educare alla curiosità. (Morin, 2016). Nella contemporaneità la pedagogia deve riflettere su diversi nodi critici che riguardano la sfera valoriale, specialmente per i più giovani, in quanto (Annino, 2022) «i ripetuti atti di vandalismo, l'imbrattamento dei monumenti, degli edifici, delle stazioni e dei treni, ma anche di strutture quali panchine, giardini pubblici e aree adibite allo sport, nonché l'abbandono di rifiuti vari nei centri cittadini

3) Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale (M-Ped/01), Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università di Catania

come nelle aree verdi, sono manifestazione di una perdita dei valori tradizionali, di un forte disorientamento che fa ritrovare nell'incuria, nelle condotte stereotipate orientate all'aggressività e nella distruzione di ciò che è *pubblico* e che *serve* a *tutti* un momento rituale, un'esperienza definitiva e assoluta, spesso testimoniata da video poi diffusi sui *social media*».
La questione axiologica diviene quindi centrale per le politiche di integrazione e di inclusione del futuro, e in questo processo si evidenzia tutta l'importanza del ruolo del docente, soprattutto considerando che (Smeriglio, 2018) «la scuola è, ancora oggi, il luogo in cui le fragilità e la produzione degli stereotipi si incontrano. Uno spazio, quello della scuola pubblica italiana, in cui le diversità, tutte da comporre, gestire e far dialogare, si muovono tra ombre e opportunità».
Il ruolo dei docenti, pertanto, in ottica pedagogica, si decanta tra la *nuova educazione alla cittadinanza*, e l'*educazione alla nuova cittadinanza*, in prospettiva sincronica e diacronica, con il fine dichiarato di promuovere l'educazione all'alterità, alle differenze ed al civismo per un profondo rinnovamento del tessuto sociale, allorché qualcuno, peccando di *ὕβρις, hybris*, cerchi con determinazione di soffocare le differenze nella loro piena e libera manifestazione. E ciò significa soffocare la creatività, l'immaginazione, l'originalità, l'unicità di ciascuno tra tutti, la spiritualità. Significa mortificare l'umano. Per queste ragioni, oggi, (Parricchi, 2020) la «cittadinanza diventa una pratica, un processo di apprendimento nello spazio pubblico condiviso» all'interno del quale tutti si è chiamati a partecipare.
Si ritiene utile in questa trattazione citare in sintesi alcuni spunti emersi da una ricerca che rientra nella *Linea di intervento 1 - CHANCE del PIAno di inCEntivi per la RIcerca di Ateneo 2020/2022* dell'Università di Catania. L'indagine è denominata P.L.A.T.O.N.E, acronimo che indica *Patrimonio comune, Legalità, Alterità e Territorio quali fondamenti per Orientare ad una Nuova Educazione civica*, condotta in quattro Istituti Comprensivi di Catania e provincia, sulla base di un *campione non probabilistico a scelta ragionata*. I dati considerati consentono di cogliere direttamente le impressioni dei docenti, anche se per un campione certamente non rappresentativo e contenuto, e dalle interviste fatte ai *testimoni privilegiati*, quali sono stati i Referenti di Istituto proprio per l'educazione civica, relativamente alle tematiche della legalità, dell'educazione digitale e della sostenibilità ambientale, in ossequio a quanto previsto dalla legge 92/2019, emergono spunti interessanti.
Le interviste sono state condotte mediante un campionamento *a valanga* (Trinchero, 2004; Cadei, 2005; Asquini, 2019), ed hanno visto la somministrazione di un questionario semistrutturato in forma elettronica, tramite un modulo sulla piattaforma *Office Microsoft Forms*, con domande *chiuse* e con *domande aperte* relativamente ai temi oggetto del progetto di ricerca. Il questionario è composto da 22 *items*, e complessivamente i questionari compilati e consegnati sono stati in totale n. 95. In sintesi, le prime risposte fornite mostrano una nettissima prevalenza della componente femminile, 80, rispetto a quella maschile, 15, nella composizione del campione dei Referenti di Istituto; si tratta di docenti che appartengono in maggioranza alla fascia di età tra i 46 e i 55 anni e che insegnano da oltre 25 anni diverse discipline, per lo più nella Scuola Secondaria di I e di II grado, e in maggioranza Italiano o Storia, Matematica-scienze e Diritto. Per quanto riguarda le tematiche oggetto dell'indagine, quanto emerso dalle risposte fornite conferma nella sostanza che il docente contemporaneo è disposto in generale a mettersi in discussione in prima persona, ricerca nuove metodologie e strumenti, interagisce a più livelli con i discenti e con le loro famiglie, anche organizzando varie attività di laboratorio su intercultura e ambiente, creando e gestendo importanti giornali d'istituto e incentivando forme di collaborazione con le comunità locali.
Importante è osservare come i docenti intervistati ammettano di favorire i confronti in classe, i lavori di gruppo e altre attività col supporto delle TIC, nonché il *role play* e anche le attività di volontariato per i ragazzi, in prospettiva di una cittadinanza realmente attiva e di una partecipazione più diretta; inoltre, essi in gran numero confermano di integrare l'educazione al rispetto delle regole, all'assunzione di condotte responsabili e alla capacità di *filtrare* le informazioni programmando delle visite alle istituzioni e agli enti locali e favorendo scambi internazionali.
Tuttavia, a supporto delle riflessioni che si tenta di condurre nel presente saggio, è opportuno riportare le massicce percentuali emerse dalle riposte ai quesiti che più direttamente riguardano le condotte superficiali dei giovani e dei giovanissimi, specie se in gruppo, e le considerazioni sulle famiglie in ottica di possibile deresponsabilizzazione e non adeguato *filtro etico* verso i potenziali rischi valoriali per i figli in prospettiva del futuro immediato. Dalle risposte dei docenti Referenti ai quesiti che mirano ad indagare il coinvolgimento diretto dei ragazzi nei processi di cittadinanza attiva, si ricava che è necessario soffermarsi sulle sacche di resi-

stenza rappresentate da quei gruppi di ragazzi intolleranti, sprezzanti della cosa pubblica come delle differenze, spesso squalificate se non oltraggiate con comportamenti ed atteggiamenti che rientrano anche nell'area del bullismo, e che mirano a colpire l'*altro*. Infatti l'alterità, quando non venga percepita come possibilità di ricchezza e di confronto, viene ricondotta nell'alveo della diversità, ma con enfatizzazione in chiave negativa alla stregua di una minaccia, di un rischio per l'identità che si pretenderebbe essere monolitica ed inscalfibile (Fiorucci, 2020).
Ecco, dunque, che l'*altro* viene individuato come *colpevole* perché portatore di un qualcosa che non rientra nel codificato della quotidianità, nel condiviso della autoreferenzialità, tanto dal punto di vista del singolo soggetto, quanto, se non più, da quello del gruppo dei pari (Annino, 2015). Anche questo aspetto viene nella sostanza confermato dalle risposte fornite dai Referenti intervistati, in quanto al quesito sulla efficacia della corresponsabilità educativa scuola-famiglia e sulle condotte deprecabili di alcuni ragazzi, essi hanno in gran maggioranza indicato proprio l'affievolimento del concetto di responsabilità ed il conseguente disimpegno totale o parziale delle famiglie in ottica civica quali fattori prevalenti, dovuti alla convinzione radicata in famiglia che l'educazione spetti unicamente alla scuola, unitamente al conformismo acritico a causa della mancanza di un dialogo aperto con i genitori. Proprio per questi motivi, gli stessi *testimoni privilegiati* indicano coerentemente tra gli obiettivi prioritari da raggiungere per l'educazione civica, secondo le disposizioni della L.92/2019, l'educazione alla legalità, accrescere le abilità trasversali in tutti i campi della conoscenza per esercitare una cittadinanza partecipata e responsabile, nonché far comprendere l'importanza che riveste la responsabilità personale nelle scelte nell'interazione quotidiana, partendo proprio dall'importante intreccio tra la famiglia e la scuola nella sua piena funzione di comunità educante.

2. La necessità di un cammino educativo e formativo sempre più integrato per famiglia, la scuola e le agenzie del territorio

Lo sguardo critico sulle condotte dei cittadini, vede l'emergere del parallelismo secondo cui i giovani si comportano come gli adulti, genitori, parenti e amici, e come coloro che hanno responsabilità pubbliche; in sostanza, si potrebbe affermare che i giovani nella situazione attuale siano allineati, ma a diversa distanza. Il modello diffuso di comportamento etico è mutato, a seguito della caduta della dimensione pedagogica nell'azione *politica* tanto cara, tra gli altri, a Calamandrei, Banfi, Visalberghi, Borghi, De Bartolomeis, e proprio l'allontanarsi della *politica* dal suo significato primigenio legato alla dimensione del partecipare e del vivere da cittadino, dell'avere responsabilità di *governo*, per avvicinarsi all'area dei «significati dei significati», per dirla alla Adorno (Adorno, 2006), sta portando alla poca solidarietà tra gli uomini.
Ma nello stesso tempo ciò indica la velocità di erosione del terreno comune rappresentato da uno standard morale di riferimento e, in maniera correlativa, conferma come si stia riducendo la portata del valore dell'interesse pubblico al di sopra delle parti. Mentre questo elemento legato alla vita associata dovrebbe costituire uno dei parametri fondamentali per l'educazione del cittadino, ma prima ancora del soggetto-persona, per farlo crescere in responsabilità verso gli altri e verso se stesso.
Al contrario, il non rispetto delle norme, giuridiche e sociali, senza alcuna certezza della pena per il *deviante*, mette tutti, giovani ed adulti, di fronte ad un processo educativo che potenzialmente orienta alla deresponsabilizzazione, fino alla impunità, fenomeno che diventa più evidente nelle violenze di gruppo, manifestazione di conformismi legati a comportamenti di massa, che cercano un consenso primario anche e soprattutto attraverso i *social media*. La dimensione della rete, del web, costituisce una grande area di rischio per ogni persona, ma chiaramente per i giovanissimi il fattore-pericolo cresce in maniera esponenziale, data la possibilità di essere esposti a notizie, opinioni ed informazioni non solo di dubbia fonte, ma anche abilmente orientate alla manipolazione del pensiero attraverso il messaggio delle *fake news*, all'interno del grande continente virtuale del *far web*. Risulta abbastanza evidente come per i docenti vi sia la necessità di concentrarsi anche sull'educazione al digitale, alla stregua dell'educazione all'alterità, per superare opposizioni ideologiche e posizioni etnicamente centrate.
I docenti non possono (e non devono) affrontare tutte queste sfide della complessità da soli, per questo è necessario un appoggio costante della famiglia, ma in cooperazione, non in antagonismo, con l'istituzione formativa formale primaria. In questo la già citata l. 92/2019 all'art.7 dispone che «Al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile, la

scuola rafforza la collaborazione con le famiglie, anche integrando il Patto educativo di corresponsabilità [...]». Alla luce di quanto considerato, specie in ottica di interdisciplinarità e trasversalità, appare di enorme importanza per la scuola utilizzare in tutta la sua valenza il curricolo verticale, strumento che consente una progettazione organica e consequenziale in ottica di formazione e acquisizione di competenze basilari di cittadinanza. Infatti, già dal Dpr 275/99 e dalla l.234/2000 l'attenzione è stata rivolta doverosamente al curricolo per la formazione del profilo di un cittadino consapevole e responsabile, attraverso le competenze progressivamente acquisite, secondo quanto previsto in seguito dalle *Raccomandazioni della UE* del 2006, e in Italia dal DM 139 del 2007, che fissa i "quattro assi culturali", *Asse dei linguaggi, Asse matematico, Asse scientifico-tecnologico e Asse storico-sociale*, e le otto competenze chiave in materia di cittadinanza, che spaziano dall'imparare ad imparare, al vagliare criticamente le informazioni fino all'agire in modo autonomo e responsabile all'interno della collettività. Più recentemente, la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* sottolinea che «l'importanza e la pertinenza dell'apprendimento non formale e informale sono resi evidenti dalle esperienze acquisite mediante la cultura, l'animazione socioeducativa, il volontariato e lo sport di base», ribadendo in sostanza la imprescindibilità della piattaforma formativa costituita dalla scuola e dalle famiglie assieme alle agenzie e alle risorse del territorio. Il testo della Commissione UE, inoltre, rafforza l'attenzione alle competenze di base unitamente a quelle linguistiche e a quelle digitali, sottolineando ulteriormente la necessità di affinare le competenze di cittadinanza in ottica di consapevolezza comunitaria e responsabilità personali, fissando il quadro di riferimento che delinea otto tipi di competenze chiave: competenza alfabetica funzionale, competenza multilinguistica, competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria, competenza digitale, competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenza in materia di cittadinanza, competenza imprenditoriale, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

3. Riflessioni conclusive

L'importanza del curricolo verticale si ritrova nella possibilità che esso offre ai docenti delle differenti discipline per lavorare parallelamente sui saperi trasversali di tipo socio-affettivo-relazionali (capacità di ragionamento, autonomia di pensiero, responsabilità e motivazione) e su quelli di tipo cognitivo-disciplinare (le esperienze personali, le abilità, le conoscenze disciplinari) che concorrono alla definizione degli orizzonti culturali di cittadinanza attiva e realmente partecipata, secondo quanto indicato dai singoli Istituti all'interno del *Piano Triennale dell'Offerta Formativa*. La società contemporanea è assai attiva e pronta a recepire molti aspetti delle istanze del cambiamento globale, per questo è necessario che i docenti *guidino* i futuri cittadini all'interno della giungla delle informazioni e dei messaggi, delle influenze culturali instabili dominate da un lato della *rete* e dall'altro della inevitabile necessità di approfondimenti. Queste considerazioni danno ulteriori conferme circa la necessità di un percorso integrato tra le agenzie formative in una prospettiva di apprendimento permanente, soprattutto considerando la necessità di superare gli ostacoli che impediscono la piena inclusione delle persone con disabilità, degli alunni con cittadinanza non italiana e di coloro che versano in situazioni di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale. Come già testimoniato dalle validissime attività delle *Commissioni Intercultura* e *Commissioni Accoglienza* all'interno del *Protocollo di Accoglienza* per gli alunni stranieri in ogni Istituto, è previsto espressamente un coinvolgimento diretto delle famiglie, e non solo di quelle degli alunni interessati, ma quelle di tutti gli alunni indistintamente per ampliare le possibilità di confronto e di arricchimento, per educare alle differenze e al rispetto reciproco.

L'evoluzione delle idee e dei comportamenti nella contemporaneità sta facendo emergere un importante pensiero-guida: riportare l'uomo al centro della vita associata, oltre i formalismi, gli interessi, le ideologie e le etnie, i ruoli e le logiche prettamente economiche ed efficientiste. L'esperienza della pandemia inevitabilmente insegna. In primis si deve comprendere che (Grandi, 2021) «l'unica cosa peggiore dell'aver attraversato un'esperienza collettiva drammatica, è averla attraversata invano, senza trarne nulla, senza riuscire a cambiare nulla di quel che sperimentavamo prima in qualcosa di meglio», e per questo il soggetto-persona vede scaturire dalle sue riflessioni anche sull'educativo, il desiderio di comunicare, esprimersi, muoversi in un mondo più curato, più protetto, più pulito, che risponda in pieno ai criteri di una civiltà dell'uomo che si realizza in virtù della sua unicità e singolarità pienamente riconosciute. La scuola e la famiglia devono avere ben chiaro questo *tèlos* ultimo, e la loro sinergia sarà già nell'immediato futuro la guida decisiva non solo per i giovani e i giovanissimi, ma per tutti i cittadini

Bibliografia

Adorno F. (2006). **Introduzione a Platone, La Repubblica.** *Rizzoli.*

Annino A. (2022). **L'educazione al civismo nella società contemporanea. Prospettive partecipazione intercultura.** *Pensa Multimedia.*

Annino A. (2015). **Educazione e integrazione nella scuola del XXI secolo. Riflessioni pedagogiche.** *Pensa MultiMedia.*

Asquini G. (2019). **La Ricerca – Formazione. Temi, esperienze e prospettive.** *Franco Angeli.*

Bauman Z. (2005). **Globalizzazione e glocalizzazione.** *Armando Editore.*

Bertolini P., Caronia L., Barone P. (1993). **Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento.** *Franco Angeli.*

Bocci F., Catarci M., Fiorucci M. (2018). **L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado.** *Edizioni Roma Tre.*

Cadei L. (2005). **La ricerca e il sapere per l'educazione.** *I.S.U.*

Decreto Ministeriale n. 139, **Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione,** *22-08-2007, «Gazzetta Ufficiale - Serie Generale» n.202 del 31-08-2007.*

De Bartolomeis F. (1969). **La pedagogia come scienza.** *La Nuova Italia.*

«Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura», *MIUR.AOODGSIP. REGISTRO UFFICIALE(U).0005535.09-09-2015.*

Ellerani P., Patera S. (2021). **Il modello pedagogico-didattico "ecosistema espansivo" delle scuole. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti.** *Armando Editore.*

Gagliardo M. - Rispoli F. - Schermi M. (2021). **Crescere il giusto. Elementi di educazione civile.** *Edizioni Gruppo Abele.*

Fiorucci M. (2020). **Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale.** *Franco Angeli.*

Galli M.C. (1996). **Lo spazio dell'incontro.** *Melthemi.*

Legge 20 agosto 2019, n. 92, **Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica,** *«Gazzetta Ufficiale- Serie Generale» n.195 del 21-08-2019.*

Morin E. (2016). **Sette lezioni sul pensiero globale.** *Raffaello Cortina Editore.*

Parricchi M. (2020). **Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica.** *Franco Angeli.*

Portera A (2020). **Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale.** *Laterza.*

«RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente» *(Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01).*

Trinchero R. (2004). **I metodi della ricerca educativa.** *Laterza.*

Zagrebelsky G. (2019). **Mai più senza maestri.** *Il Mulino.*

Inclusione e cittadinanza attiva: un'esperienza da condividere
Inclusion and active citizenship: an experience to share

di **Carolina Leva; Fiorina Caputo; Antonietta Peluso**[4]

Abstract
È indispensabile, nel nostro momento storico, guidare gli studenti a capire e apprezzare i diritti umani in modo da renderli adulti consapevoli. Le scuole hanno un ruolo prioritario in quanto dovrebbero sviluppare strategie di educazione alla cittadinanza, inserendo attività *ad hoc* in ogni curricolo e garantendone la piena attuazione (Leva & Tiano, 2020).

Abstract
Nowadays, it is crucial to guide students to understand and appreciate human rights in order to make them aware adults. Schools have a priority role as they should develop citizenship education strategies, including pertinent activities in each curriculum and ensuring its full implementation (Leva & Tiano, 2020).

Keywords: Learning, Inclusion, active citizenship.
Paole Chiave: Apprendimento, Inclusione, cittadinanza attiva.

Introduzione

Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale. Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie (Indicazioni Nazionali infanzia e primo ciclo istruzione, Roma 2012).
All'interno della comunità educante, la promozione dei valori alla cittadinanza e alla partecipazione sono di pregnante rilievo in seguito alla Legge 20 agosto 2019, n. 92 *'Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica',* (https://www.gazzettaufficiale.it, LEGGE 20 agosto 2019, n. 92).
È fondamentale, in virtù di quanto stabilito dalla suddetta Legge del 20 agosto 2019, n. 92, promuovere in tutti gli allievi *'la conoscenza della Costituzione italiana e delle istituzioni dell'Unione europea per sostanziare, in particolare, la condivisione e la promozione dei principi di legalità, cittadinanza attiva e digitale, sostenibilità ambientale e diritto alla salute e al benessere della persona'* (Leva & Tiano, 2020).
La scuola deve rappresentare "il laboratorio della democrazia"; democrazia intesa come un modo di vivere "way of life", verso cui ogni individuo deve naturalmente tendere nella sua individualità e nella sua naturale tendenza all'associazione (Spadafora, 2018).

1. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica

La finalità complessiva della Legge n.92/2019 è, in sintonia con il principio dell'autonomia scolastica, sviluppare le prospettive della cittadinanza attiva, orientate verso comportamenti di cittadinanza dal basso capaci di incoraggiare processi di democratizzazione diffusa e di miglioramento economico, sociale e civile dei contesti territoriali, caratterizzati dal pluralismo di valori (De Luca, 2018).
Di seguito un esempio di inclusione e cittadinanza attiva in una classe quarta di una scuola primaria.

2. La storia di Andrea

Andrea è un bambino di 9 anni con diagnosi di disturbo dello spettro autistico che frequenta la classe quarta primaria. È in grado di recepire messaggi molto semplici o supportati da immagini e modelli, le difficoltà o le mancate risposte sono prevalentemente correlate a una inattenzione al messaggio verbale e non a incapacità recettive. Comunica attraverso la parola frase con alcuni abbinamenti ed il linguaggio è dislalico. Il punto di forza del bambino è la ricerca dell'altro: riesce a socializzare con i

4) Referente per la Ricerca, I.C.S. Mendicino, Cosenza; Referente per l'Inclusione, I.C.S. Mendicino, Cosenza; Referente per la Valutazione, I.C.S. Mendicino, Cosenza.

coetanei seppure con la mediazione dell'adulto. Presenta comportamenti problema di tipo oppositivo, difficoltà nell'accettare le regole, le transizioni e i tempi di lavoro. Fin dai primi anni di scuola sono state usate strategie basate su un approccio visivo, ad esempio, con l'uso di agende e timer si riesce a gestire l'ansia ed a strutturare i momenti della giornata e/o lo svolgimento di attività in modo completo. L'uso della Token Economy ha dato un notevole contribuito alla gestione e regolazione del comportamento.
Le attività didattiche sono supportate dall'utilizzo di materiali strutturati e strumenti facilitanti che mirano a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento ed a sviluppare le abilità da valorizzare e potenziare.
Il gruppo classe presenta motivazione ad apprendere ed interesse verso le attività proposte che svolge impiegando tempi di attenzione e strategie di apprendimento propri a ciascuno. Il gruppo docente utilizza una didattica laboratoriale e metodologie inclusive di tipo cooperativo, si preoccupa di organizzare attività personalizzate creando un clima di classe positivo, collaborativo e di aiuto reciproco; questo ha di certo migliorato l'inserimento di Andrea nel contesto classe ponendo le basi per una effetti va inclusione: conoscenza, consapevolezza e accettazione dei comportamenti problematici di Andrea da parte dei compagni e, viceversa, accettazione del disordine e del caos del gruppo nella vita di Andrea.

3. Andrea descritto dai compagni

Ha gli occhi grandi ed un bellissimo sorriso, a volte è tranquillo, a volte grida, quando arriva in classe spegne sempre la luce; con noi è affettuoso e ci vuole bene, insieme giochiamo e balliamo perché lui ama ballare e poi ci dà tanti bacini. A volte fa arrabbiare la maestra ma non lo fa apposta, vuole dire che è stanco di studiare e vuole giocare. Da lui impariamo ad aiutarci a vicenda, ad ascoltarci e capirci.
Lui da noi impara che gli vogliamo bene. Noi sappiamo cos'è l'autismo perché nella nostra classe c'è Andrea, sappiamo che Andrea dice le cose in modo diverso, dice le parole a modo suo ma noi ormai lo capiamo. Facciamo a turno per fare il tutor e lo aiutiamo a fare le cose che non riesce a fare bene.
Andiamo insieme nella biblioteca a leggere i libri e la maestra legge bene, ci fa vedere le immagini, fa un sacco di gesti e cambia la voce e così capiamo meglio, lo fa per Andrea ma lo fa anche per noi. Andrea ogni giorno ci insegna che tutti noi abbiamo punti di forza e lui ne ha il triplo!!!

4. Il percorso

Il percorso che vi proponiamo si è sviluppato all'interno del Curricolo di Istituto e ha inteso privilegiare lo sviluppo di competenze di cittadinanza anche relative al Goal 4 dell'Agenda 2030 "*Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti*". Si colloca all'interno del progetto di lettura e scrittura creativa che ha come titolo "*… E se il libro fosse un caleidoscopio?*" promosso dall'istituto Comprensivo di Mendicino, in collaborazione con il comune, le associazioni presenti sul territorio e case editrici e prevede la realizzazione di molteplici iniziative atte a promuovere la lettura, la scrittura, l'illustrazione anche mediante incontri con autori, attività laboratoriali e seminari di approfondimento.
Il presente progetto ha lo scopo di "adattare" una storia inventata in classe sul tema dell'inclusione, renderla più semplice, comprensibile e fruibile per Andrea. La novità è che il testo viene semplificato dai compagni; a tal fine, il gruppo classe realizza illustrazioni e prodotti che propongono lo stesso testo in modo diverso: testo semplificato, storia in Kamishibai, libro interattivo con esercizi per la comprensione, disegno animato della storia.
Adattare, infatti, significa variare i materiali rispetto ai diversi livelli di abilità e ai diversi stili cognitivi presenti in classe.
L'adattamento più funzionale è basato su materiali in grado di attivare molteplici canali di elaborazione delle informazioni, dando aiuti aggiuntivi e attività a difficoltà graduale.
Secondo Dario Ianes esistono 5 livelli di semplificazione: Sostituzione, Facilitazione, Semplificazione, Scomposizione nei nuclei fondanti della disciplina, Partecipazione alla cultura del compito.
Essenziale, in questo percorso è la partenza da un obiettivo curriculare, standard, destinato a tutti gli alunni. L'adattamento deve essere parsimonioso, vale a dire che si parte in ordine dal più semplice al più consistente. A volte è sufficiente qualche forma di sostituzione nei vari componenti della domanda (uso di codici diversi…) se ciò non dovesse bastare si potrebbero proporre attività in ambienti reali, con tecnologie motivanti, adattare tempi e spazi o ancora arricchire la situazione con vari tipi di aiuto.
L'importante è sempre partire dai nuclei fondanti del percorso curriculare traducibili in obiettivi accessibili e significativi per l'alunno.

5. Il progetto

Proponiamo di seguito la progettazione del nostro percorso affinché questo sia ripetibile e usufruibile in altri contesti.

Compito significativo e prodotti	• Semplificazione del testo • Kamishibai "Pino il topino" • Produzione di un libro interattivo con il sw "book creator" con esercizi di comprensione prodotti con Wordwall. • Disegno animato della storia.
Competenze chiave e relative competenze specifiche	Evidenze osservabili (Traguardi)
Competenze-chiave europee: • Competenza alfabetica funzionale • Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare • Competenza digitale • Competenza in materia di cittadinanza • Competenza multilinguistica **Competenze specifiche:** (Agenda 2030) • Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti. • Raggiungere l'uguaglianza di genere e l'autodeterminazione di tutte le donne e ragazze.	• L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione. • Ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo. • Sintetizza testi cogliendone le informazioni più importanti. • L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali). • L2: Comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari
Abilità	Conoscenze
Ascolta, comprende e sintetizza testi narrativi, scrive e sintetizza testi narrativi utilizzando font ad alta leggibilità e scegliendo sinonimi.	Conoscere tecniche di lettura espressiva, conoscere regole della sintesi, usare sinonimi e contrari, conoscere la struttura della frase (minima e semplice ed espansa).
Prende la parola in scambi comunicativi e rispetta i turni, riflette sul significato del testo e utilizza procedure e strategie attinenti al proprio stile e ritmo di apprendimento.	Conoscere le regole della convivenza civile all'interno del gruppo classe; riconoscere il proprio stile di apprendimento.
Utilizza software e realizza prodotti multimediali.	Conosce le procedure di funzionamento di software didattici.
Riconosce e rispetta la diversità come valore.	Conoscere le differenze di funzionamento di ogni individuo e l'importanza del rispetto per l'altro.
Rielabora in modo creativo immagini e utilizza diverse tecniche espressive.	Conoscere tecniche espressive di vario genere.
L2- comprende brevi dialoghi, espressioni e frasi di uso quotidiano e identifica il tema generale del discorso; comprende brevi testi multimediali identificandone parole-chiave e senso generale.	L2- conoscere vocaboli di uso comune e conoscere la struttura di semplici frasi.
PUNTI DI CONTATTO CON IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO:	
• Ascolta semplici storie cogliendone il significato globale. • Legge semplici storie cogliendone il significato. • Risponde a domande. • Realizza manufatti utilizzando materiali diversi • Utilizza diverse tecniche di espressione grafico-pittorica • Presta attenzione abbastanza a lungo per poter eseguire un compito.	

Discipline coinvolte	Italiano, Arte e Immagine, Tecnologia, Inglese.
Fasi di applicazione	1. Motivazione 2. Laboratorio 3. Laboratorio lingua inglese 4. Compito Autentico
Tempi	Due mesi, febbraio-marzo 2021, cinque ore settimanali.
Esperienze attivate	Lavoro di gruppo, condivisione di idee, negoziazione delle scelte.
Metodologia	**Per la classe e per A.:** Didattica Laboratoriale, Lavoro A Coppia, Circle Time, Role Play, Lettura Animata, CLIL. **Per A.:** Uso di materiale strutturato, uso del rinforzo (primario e sociale), lavoro individuale con l'insegnante, tempi più distesi e esercitazioni ripetute.
Risorse umane	Docenti di classe.
Strumenti	Libri di letteratura per l'infanzia, kamishibai, Lim, materiale di facile consumo, PC.
Valutazione	**Valutazione e documentazione iniziale** • Inizialmente si effettuerà una verifica riguardante le abilità di base necessarie ad eseguire il nuovo compito basate su osservazioni libere e sistematiche e schede strutturate. Le verifiche si effettueranno in modo periodico e sistematico **Valutazione e autovalutazione in itinere** • Le verifiche e le valutazioni in itinere serviranno ad effettuare eventuali modifiche nella definizione degli obiettivi ed ad individuare i punti di forza e di debolezza dell'intera progettazione e della sua efficacia Valutazione finale e rendicontazione • Il diario di bordo compilato durante tutto il percorso documenterà ogni fase del lavoro. I risultati attesi verranno pubblicizzati con famiglie e territorio

6. Le fasi

Fase 1 - **MotiviAmo**: in questa fase gli alunni ascoltano una filastrocca (in questo caso anche scritta) letta dalla maestra in modo animato e, in un secondo momento, costruiscono mappe, schede, disegni e producono sintesi scritte e orali. Questa fase dura solitamente tre ore. Le docenti scrivono un diario di bordo e verificano attraverso domande con risposta a scelta multipla. Evidenze per la valutazione sono: la comprensione del significato globale del testo, la capacità di individuare parole-chiave e frasi minime.

Fase 2 – **SemplifichiAmo:** in questo secondo momento gli alunni, divisi in gruppi, lavorano in apprendimento cooperativo e dividono il testo in sequenze semplificandolo e abbinando alle immagini preparate nella prima fase, semplici didascalie. L'insegnante in questo contesto funge da guida. Il prodotto di questa fase è un libro semplificato che aiuterà Andrea a comprendere le informazioni nel modo più funzionale al suo stile di apprendimento; per fare questo è necessario che gli alunni sappiano individuare le sequenze più importanti del testo e utilizzare sinonimi semplici e funzionali a rendere il testo comprensibile. I docenti osservano le dinamiche dei gruppi.

Fase 3- **RaccontiAmo:** è il momento di costruire le tavole per il nostro kamishibai. I docenti forniscono i materiali ai gruppi e guidano gli alunni, i quali illustrano la filastrocca e costruiscono le tavole in formato A3 usando

varie tecniche (Andrea partecipa incollando pezzetti carta a mo' di collage) e decidendo la frase da inserire sul il retro delle tavole.

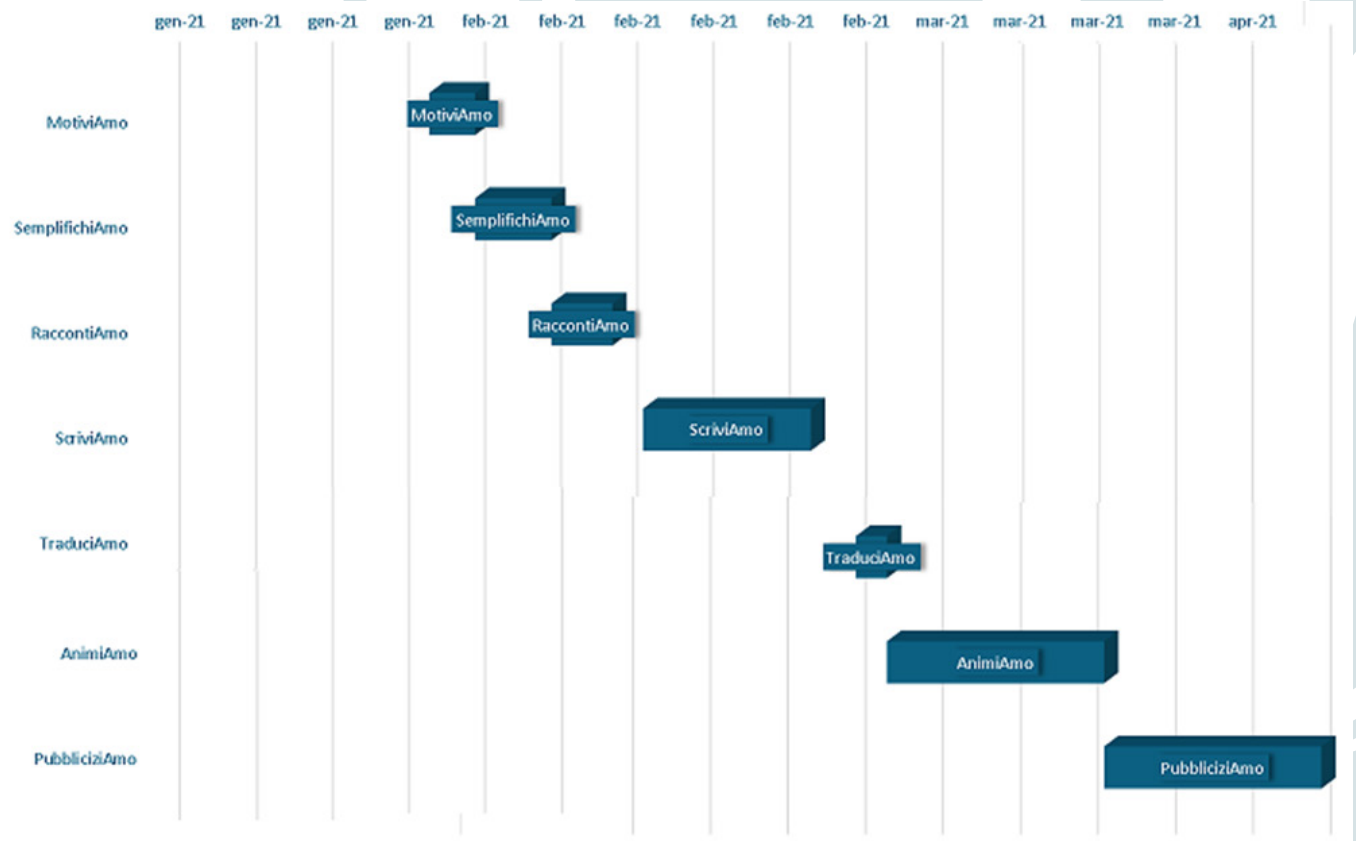
Fase 4 – **ScriviAmo:** per costruire il nostro libro digitale usiamo il software book creator. Il docente, in questo caso, funge da animatore digitale. Le immagini prodotte dagli alunni devono essere scansionate e inserite nelle pagine del nostro e-book. In un secondo momento si inseriscono i testi preparati dagli alunni e insieme si preparano semplici esercizi di comprensione del testo con il software online wordwall; inserendo il link nell'e-book, basta cliccare sopra e l'esercizio partirà automaticamente. Attraverso griglie di osservazione gli insegnanti valutano, in questa fase, le competenze digitali degli alunni. Ovviamente questi ultimi non sono nuovi nell'uso di strumenti digitali perché, come si sa, le competenze si costruiscono attraverso "allenamenti e partite".

Fase 5 -**TraduciAmo**: Un ulteriore passo rispetto al modo classico di fare scuola è l'uso del CLIL che è capace di combinare le competenze richieste all'apprendimento della disciplina non linguistica con attività creative atte a sviluppare nuove modalità di apprendimento anche attraverso una L2. A questo scopo, nel libro digitale, è stata anche inserita una traduzione delle didascalie in lingua inglese, in modo tale che i bambini possano confrontare il testo in italiano, nella forma scritta, e anche ascoltarlo in lingua inglese.

Fase 6 -**AnimiAmo:** questa è una fase molto laboriosa. I bambini, a coppia, disegnano le azioni dei personaggi nelle varie sequenze di movimento partendo da immagini statiche. L'insegnante mette insieme le immagini e mostra ai bambini come animarle utilizzando PowerPoint. Per questo lavoro si impiegano circa 10 ore ma il risultato è abbastanza semplice e molto divertente!

Fase 7 – **PubbliciziAmo:** In questa ultima fase i compagni fungono da tutor e utilizzano il testo semplificato con Andrea scoprendo di aver raggiunto l'obiettivo che ci eravamo prefissati (Andrea dimostra in vari modi di aver compreso il testo) e di essere andati anche oltre il previsto in quanto la semplificazione del testo è stata utile per ciascun alunno della classe.

7. Diagramma di Gantt



8. Strumenti di riflessione finale e autovalutazione dello studente

- relazione finale di ricostruzione-riflessione
- diario di bordo
- questionario di autovalutazione.

9. Conclusioni

Il presente progetto ha permesso di privilegiare lo sviluppo di competenze di cittadinanza grazie all'attenta e scrupolosa progettazione di attività pensate in un'ottica inclusiva; questo ha consentito a tutti gli alunni di raggiungere quanto prefissato dai docenti, di divertirsi insieme e imparare in un ambiente di apprendimento sereno e cooperativo.

Bibliografia

De Luca C. (2020), **Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive,** *Falco Editore.*
Leva C., Tiano A. (2020) **Modello di laboratorio per l'insegnamento dell'Educazione civica. Progetto EDU.CI, p. 107, in De Luca C, Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive**, *Falco Editore.*
Indicazioni Nazionali infanzia e primo ciclo istruzione, *Roma 2012.*
Cfr. John Dewey (2018), **Democrazia e educazione,** *a cura di G. Spadafora, Anicia, Roma.*

Sitografia

https://www.gazzettaufficiale.it, LEGGE 20 agosto 2019, n. 92

Il gioco cognitivo per lo sviluppo dell'apprendimento.
The cognitive game for the development of learning

di **Maria Luisa Boninelli**[5]

Abstract
Il gioco è parte integrante della vita e dello sviluppo del bambino e la sua importanza è riconosciuta dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia.
L'attività del gioco è unanimemente considerata fondamentale per lo sviluppo emotivo, cognitivo, motorio e relazionale dei bambini. Attraverso il gioco, i bambini imparano, acquisiscono nuovi contenuti, controllano le loro emozioni, costruiscono relazioni con gli altri e imparano a conoscere la realtà che li circonda. Alla base del gioco c'è la motivazione che stimola i bambini a sperimentare ed acquisire competenze che in altri contesti non sarebbero di loro interesse, per tale ragione esso non dovrebbe mai mancare nell'attività educativa e cognitiva. Esiste una correlazione tra gioco e sviluppo cognitivo come conseguenza del fatto che le capacità intellettive dei bambini si sviluppano attraverso le attività ludiche. Esso svolge diverse funzioni: di distrazione e divertimento, ma anche didattiche ed educative. A tutte le età, è capace di offrire gioia allontanando dalla noia e dai dispiaceri della vita quotidiana, spingendo da una parte verso il rispetto delle regole e dall'altra verso luoghi di incontro, di scambio volontario e di comunicazione.

Abstract
Play is an integral part of a child's life and development, and its importance is recognized by the ONU Convention on the Rights of the Child.
The activity of play is unanimously considered fundamental to children's emotional, cognitive, motor and relational development. Through play, children learn, acquire new content, control their emotions, build relationships with others and learn about the reality around them. Underlying play is the motivation that stimulates children to experience and acquire skills that in other contexts would not be of interest to them, which is why it should never be lacking in educational and cognitive activity. There is a correlation between play and cognitive development as a consequence of the fact that children's intellectual abilities are developed through playful activities. It performs several functions: of distraction and entertainment, as well as didactic and educational. At all ages, it is capable of providing joy by moving away from the boredom and sorrows of daily life, pushing on the one hand toward respect for rules and on the other toward places of meeting, voluntary exchange and communication.

Parole chiave: gioco cognitivo, potenziamento cognitivo, apprendimento, crescita cognitiva, relazioni
Key words: cognitive game, cognitive enhancement, learning, cognitive growth, relationship.

Introduzione

Il gioco rappresenta un'attività essenziale allo sviluppo cognitivo in quanto favorisce il benessere intellettivo, fisico, relazionale ed emotivo dei bambini e ragazzi. Il 20 Novembre del 1989, l'Alto Commissariato per i Diritti Umani delle Nazioni Unite con la Risoluzione 44/25, riconosce il gioco come un "diritto" inviolabile ed insindacabile di ogni bambino.
Giocare, infatti, è un'attività indispensabile per il bambino, che coinvolge l'intera persona. Attraverso il gioco è possibile osservare, ricevere informazioni, valutare le performance e le funzioni cognitive attivate per sviluppare o risolvere una determinata attività. Per tale ragione l'attività ludica è una sorta di lente di ingrandimento attraverso cui, da una parte, i bambini hanno la possibilità di sperimentare, esprimere, creare il loro mondo e quello degli altri loro coetanei, dall'altra l'adulto può recuperare tutta una serie informazioni pedagogiche, cliniche ed educative che lo potranno supportare nella sua attività quotidiana.
Il gioco consente al bambino di conoscere ed elaborare attivamente la realtà che lo circonda e, allo stesso tempo, conoscere sé stesso. Tra le condizioni fondamentali per la crescita psicofisica dei bambini, il gioco ricopre

5) Dottoressa di Ricerca in Scienze Cognitive e della Formazione e Docente di Scuola Secondaria di II grado

infatti una posizione essenziale: rappresenta lo strumento ideale attraverso il quale essi creano il significato del mondo ed imparano a relazionarsi con gli altri.
Giocare, infatti, permette ai più piccoli di manifestare la loro fantasia ed immaginazione, di cimentarsi in nuove conquiste, alimentando l'autostima, vincendo così ansie, timori e paure. Nell'attività ludica, facendo del gioco la loro occupazione principale attraverso spontaneità, desiderio, piacere, i bambini realizzano le basi per un sano sviluppo affettivo, cognitivo e sociale, imparano ad essere creativi e formano la loro personalità.

1. Le tappe principali del gioco del bambino

Un bambino che gioca è un bambino che fa esperienza diretta su se stesso, che apprende e impara e allo stesso tempo si diverte. Secondo Piaget è possibile analizzare e sviluppare il gioco nel bambino suddividendolo in quattro differenti stati. Il primo, lo stadio **senso-motorio**, che va da 0 ai 2 anni è caratterizzato da giochi di esercizio che ripetono schemi di comportamenti motori o vocali osservati dall'adulto di riferimento. Afferrando, dondolando, portando gli oggetti alla bocca per esplorarli e raccogliere informazioni, il bambino impara in questo primo periodo di vita a coordinare i gesti ed esercitare il controllo sui movimenti. In questa prima fase di vita il bambino conosce il mondo esterno attraverso due processi fondamentali: l'assimilazione, dove immagazzina le informazioni e l'accomodamento quando adatta i propri schemi ai nuovi input ricevuti dell'esperienza. impara a modificare gli schemi acquisiti per riuscire a raggiungere una visione sempre più coerente e in "equilibrio" rispetto ai nuovi contenuti appresi.
In questo determinato periodo il bambino non è ancora capace di distinguere sé stesso dal mondo esterno per cui suoni, persone, cose, si susseguono senza una logica. Via via che le sue funzioni cognitive si potenzieranno tutto inizierà per lui ad avere un senso.
Il secondo, lo stadio **pre-operatorio**, è il periodo caratterizzato tra i 2 e i 6 anni e viene anche riconosciuto come lo stadio dei giochi simbolici. Esso comprende una serie di progressi cognitivi che portano fino all'acquisizione di funzioni complesse tra cui il linguaggio. E' il periodo durante il quale nei bambini compaiono le prime paroline ed essi acquisiscono concetti fondamentali per la loro crescita. In questa fase, le principali manifestazioni sono l'imitazione differita, il gioco simbolico e la presenza del linguaggio. La prima si realizza quando il bambino inizia a riprodurre nei suoi comportamenti qualcosa che ha visto qualche tempo prima, tale imitazione esprime la presenza delle capacità rappresentative. Grazie all'imitazione differita egli è capace di osservare e successivamente, a distanza di tempo, di riprodurre quello che ha osservato dimostrando che ha conservato una rappresentazione interiorizzata del modello. Il secondo è una modalità di gioco in cui, attraverso il materiale che ha sua disposizione, il bambino rappresenta qualcosa che non è presente realmente; durante questa modalità di gioco, il bambino interpreta a suo piacimento una storia, un'attività ed esprime la propria sfera affettiva, i propri sentimenti ed emozioni agendoli su altri oggetti. L'attività ludica in questa fase si sviluppa attraverso il gioco di finzione: il bambino inizia ad utilizzare gli oggetti che vengono utilizzati per il loro scopo reale, attraverso la simulazione dell'azione, il "far finta di". Il terzo è l'espressività verbale che diventa, con il passare degli anni, attraverso un esposizione continua e costante sempre più ricca e con proprietà di linguaggio adeguate. Il terzo, lo **stadio operatorio concreto**, va dai 6 ai 12 anni in questa fase il gioco riveste un compito sostanziale. Questo stadio è pieno di creatività, energia e voglia di imparare. E' anche il periodo delle prime responsabilità: inizia il percorso scolastico che richiederà impegno costante nello studio e le prime responsabilità. Con il termine operazioni concrete, Piaget intende tutti quei processi cognitivi esecuti su attività concrete, manipolabili che oppongono ad operazioni riguardanti ipotesi o enunciati verbali. In questa fase si sviluppano i concetti di reversibilità e la conservazione che rappresentano da un punto di vista logico-formale acquisizioni mentali molto importanti. Con il concetto di "reversibilità" Piaget indica la capacità di pensare due cose per volta e tenere mentalmente presenti due fasi di un evento.
Attraverso la reversibilità il bambino può svolgere mentalmente un'azione inversa, cioè il bambino concepisce che in azione può tornare allo stadio iniziale.
Essa è indice di flessibilità cognitiva che induce a due operazioni mentali specifiche: l'inversione o negazione dove ogni operazione può essere sviluppata anche in senso opposto e la compensazione o reciprocità dove all'interno di un medesimo processo cognitivo c'è la possibilità di compensare l'effetto di una determinata operazione. In questo periodo lo sviluppo del gioco è ancora concreto, il bambino creano delle regole specifiche per loro che difficilmente possono essere mediate.
Il quarto, lo **stadio operatorio formale**, si sviluppa a partire dai 12 anni in poi e si conclude intorno ai 15 anni.

A livello cognitivo si verificano numerose trasformazioni che stimolano lo sviluppo esponenziale del pensiero. In questo periodo di preadolescenza il ragazzo è capace di aumentare i propri processi cognitivi che variano dall'operativo concreto all'astratto.
In questa fase di apprendimento le operazioni mentali che sono eseguite su contenuti astratti o formali, riguarda concetti che non sono nell'immediato percepibili. Il pensiero che si sviluppa in quest'ultimo stadio è immaginativo, di logica proposizionale, ciò si realizza grazie all'acquisizione di funzioni cognitive definite reversibili, che portano alla formazione di concetti generalizzabili anche in altri contesti di apprendimento. Tra le strutture logiche intellettive che sono più flessibili e manipolabili rispetto allo stadio precedente, ritroviamo la proporzionalità, le operazioni combinatorie, la relatività e velocità dei movimenti, la nozione di probabilità e correlazione, la compensazione moltiplicativa e la forma di conservazione che oltrepassa l'esperienza. In questa fase il preadolescente, è ancora totalmente centrato su se stesso: è ancora presente la modalità di comunicazione egocentrica, solo in una fase successiva, attraverso la creazione di nuovi schemi mentali e d'azione, sarà in grado di reinterpretare la sua esperienza e sviluppare il pensiero empatico nei confronti di chi lo circonda. In questo periodo si acquisiscono e si consolidano le abilità metacognitive, che consentono di ragionare e riflettere nel trovare differenti soluzioni e prospettive.

2. Le caratteristiche del gioco

Il gioco contribuisce allo sviluppo sociale, fisico, cognitivo ed emotivo dei giovani e dei bambini, per questa importante ragione, si dovrebbe garantire loro l'opportunità di sperimentarlo in modi e momenti diversi del loro sviluppo cognitivo e personale. E' uno strumento prezioso per aiutare i bambini a costruire un significato nel mondo e a sviluppare la loro capacità di relazionarsi con gli altri.
La tipologia di gioco varia a seconda dello sviluppo intellettuale e psicologico del bambino, essa rappresenta una fase importante nella vita di una persona indipendentemente dall'età. Di fatto, il bisogno e la gioia del gioco permangono per tutta vita, in modi e tempi differenti, favorendo l'espressione dei propri sentimenti, il confronto con altri e il raggiungimento della felicità personale. Schiller afferma che "l'uomo è pienamente tale solo quando gioca". Infatti, solo attraverso il gioco l'individuo riesce a liberare la propria mente da quelli che vengono considerati i condizionamenti esterni.
Questo perché il gioco non ha altro scopo che quello di giocare ed è l'unica attività che viene scelta per se stessi, senza pensare a scopi esterni. Esistono situazioni in cui i confini tra "buon gioco" e " cattivo gioco" sono molto labili. Il "buon gioco" è quando i bambini giocano liberamente e al meglio delle loro capacità e gli adulti possono osservarlo e rilevare le richieste di aiuto o le situazioni problematiche. Con il termine "cattivo gioco", invece, ci si riferisce a quei giochi che rischiano la strumentalizzazione educativa con l'obiettivo di individuare contenuti validi, sono incoraggiati e motivati dagli adulti e si trasformano in una sorta di gioco-allenamento con una maggiore attenzione al profitto e alla performance. Nel momento in cui un adulto, un insegnante o un genitore si avvicina al gioco, i bambini non sono in grado di giocare in modo creativo. Questo perché, nel gioco, i bambini non permettono agli altri di intromettersi. Gli educatori e i docenti spesso vivono questo compito in modo errato, pensando di non dover lasciar stare che i bambini giochino spontaneamente. Attraverso il gioco il bambino diventa l'unico e assoluto protagonista della realtà e svolge un ruolo attivo nell'affermazione del sé e nel desiderio di controllare l'attività. I docenti e gli educatori che optano di utilizzare il gioco per poter raggiungere i propri obiettivi educativo-didattici possono adottare questo tipo di approccio caratterizzato dal fornire regole e tecniche e nel mettersi in gioco insieme agli altri con una premessa di base: per giocare bisogna saper usare liberamente se stessi nelle relazioni comunicative con gli altri. Per essere considerato tale, un gioco deve possedere alcune caratteristiche di base. La prima caratteristica fondamentale di un gioco è quella di essere immaginario, cioè di potersi allontanare dalla realtà attraverso l'immaginazione, ma per essere definito tale, un gioco deve aver le seguenti caratteristiche:

1. Essere piacevole, cioè l'esperienza del gioco deve esser positiva per chi la gioca;
2. Gratuito;
3. Durare tre o quattro ore al giorno;
4. Non produttivo, cioè non ha uno scopo particolare se non quello di essere divertente in sé;
5. Volontario, senza obbligo;
6. Motivazionale.

3.Il legame tra il gioco e lo sviluppo cognitivo

Numerosi studi di psicologia infantile, già a partire dal 1940, hanno evidenziato come il gioco, sin dai primi mesi di vita del neonato, sia significativo per lo sviluppo intellettivo, poiché attraverso l'attività ludica, il bambino si sorprende e nella sorpresa acquisisce nuovi modi di relazioni con il mondo esterno.

Moti giochi possono essere svolti individualmente o in gruppo, entrambe le modalità possono rappresentare una preziosa opportunità di sviluppo intellettivo e personale. Entrambe aiutano il bambino a sviluppare la capacità di interagire con gli altri, di seguire le regole, di rispettare i turni e di cooperare con successo nelle attività.

Piaget affermava che il bambino impara a coordinare le azioni e a percepire esplorando il mondo che lo circonda, sperimentando prima con il proprio corpo e poi con gli oggetti e comprende le loro iniziali relazioni di causa-effetto.

Non solo, il gioco stimola la memoria, il linguaggio, l'attenzione, la concentrazione, favorisce lo sviluppo di schemi percettivi e la capacità di confrontarsi e relazionarsi; ne consegue che una scarsa attività ludica può comportare nel bambino gravi carenze dal punto di vista cognitivo.

Piaget ha classificato le fasi di sviluppo del comportamento ludico in tre principali categorie che si modificano con la crescita del bambino. Il gioco motorio caratterizza il primo anno di vita e non è altro che una ripetizione dei modelli comportamentali, di movimento e di vocalizzazione che si osservano negli adulti. Afferrando gli oggetti, scuotendoli, portandoli alla bocca, aprendo e chiudendo le mani i bambini imparano a coordinare i gesti e ad aver un maggiore controllo dei movimenti. Il gioco simbolico è definito anche il periodo rappresentativo, durante il quale il bambino sviluppa la capacità di rappresentare situazioni irrealistiche attraverso gesti e schemi appresi. L'immaginazione e la capacità di imitazione in questo periodo consentono loro di ricreare esperienze che hanno visto ma che non hanno vissuto in prima persona. I giochi con regole compaiono, invece tra i 7 e gli 11 anni nella fase che viene definita "social" caratterizzata dalle relazioni con gli altri, dalla condivisione e dal rispetto di determinate regole tra pari.

Le attività ludiche sono particolarmente impegnative in termini di funzioni cognitive e di autoregolazione. Nelle funzioni cognitive come la pianificazione, il comportamento comparativo, la memoria di lavoro e lo shifting attentivo permettono al bambino di mantenere un comportamento privo di tentativi ed errori, maggiormente controllato verso gli obiettivi personali. E' chiaro che queste funzioni sono sempre essenziali per la realizzazione delle attività ludiche. In altre parole il gioco comporta il rispetto spontaneo di regole obbligatorie condivise, talvolta specifiche, come ad esempio i giochi da tavolo dove spesso sono soggette ad accordi e transazione tra i diversi partecipanti. Anche nei giochi maggiormente strutturati (vedi ad esempio i videogiochi) c'è un certo grado di autoregolazione da parte dei bambini che possono impostare diversi tipologie di personalizzazione, ma devono anche condividere il rispetto del turno, dei tempi ecc.

Infine un ultimo aspetto riguarda l'obiettivo finale: l'autoregolazione nei giochi. Mentre i giochi hanno spesso un obiettivo intrinseco (ad esempio, sconfiggere un avversario, completare un percorso, raggiungere il livello successivo, ecc.) i bambini spesso si prefiggono l'obiettivo di raggiungere un certo grado di competenza, senza la necessità di un giudizio esterno da parte degli adulti. Esistono innumerevoli giochi (gare, enigmi, logica, puzzle) che possono essere giocati secondo determinate regole che sono importanti da conoscere perché consentono di confrontarsi con gli altri e di ampliare le proprie conoscenze. Qualora le regole di un particolare gioco iniziano ad essere noiose o ripetitive, si possono sempre cambiare: è con questo spirito che sono stati creati migliaia di modi differenti di giocare con gli stessi materiali di gioco.

4. Il ruolo dell'adulto nel gioco del bambino per lo sviluppo cognitivo.

L'American Academy of Pedriatrics (AAP) nelle sua linee guida ai pediatri sull'importanza dell'attività ludica (2007), mette in risalto il valore del gioco libero come un alleato essenziale per la salute e il benessere dell'infanzia, raccomandando ai genitori di non diventare invadenti, perché nel gioco spontaneo il bambino è protagonista attivo, e di far usare loro giocattoli semplici che risultano essere molto più stimolanti. Inoltre, ricorda anche che il gioco è così importante per lo sviluppo ottimale dei più piccoli da essere riconosciuto dalle Nazioni Unite come un diritto fondamentale di ogni bimbo.

L'adulto svolge un ruolo fondamentale in tutte le fasi dello sviluppo del bambino e, quindi, anche nel gioco. I genitori e gli educatori hanno come compito quello di sostenere e accompagnare i bambini nelle loro attività fino a quando non diventano autonomi.

Da un punto di vista di sollecitazione cognitiva non è necessario dare ai bambini molti giocattoli, basta insegnare loro a scegliere quello che li attira maggiormente. I ritmi frenetici imposti dalla società moderna e le diverse attività a cui i bambini e i ragazzi sono abituati hanno ridotto il tempo e lo spazio per il gioco, quando, invece, è importante ricordare che esso rappresenta un'occasione importante per costruire nuove relazioni. I bambini e i giovani rispondono ben volentieri alla presenza di qualcuno con cui giocare, che possa rafforzare il loro senso di sicurezza, di autostima e di autodeterminazione.
Gli adulti possono contribuire creando le condizioni ottimali per un ambiente ludico motivante che consenta ai bambini di mettersi alla prova, scoprire le proprie capacità, di scaricare la tensione e di esprimere le proprie emozioni. Secondo il terapeuta O' Fred Donaldos, i bambini che possono sviluppare le risorse del gioco ottengono molti benefici soprattutto a lungo termine. A livello sociale sviluppano maggiore empatia e condivisione di esperienza, creando modelli di relazione basati sull'inclusione piuttosto che sull'esclusione ed è presente un maggior spirito di squadra; a livello fisico l'attività ludica consente di ridurre lo stress, la stanchezza, la depressione, migliora i movimenti, la coordinazione fine e grosso motoria e l'equilibrio. Sul piano emotivo-comportamentale, l'attività del gioco aiuta nel ridurre la paura, l'ansia, l'irritabilità, genera gioia, autostima, un migliore stile attributivo e una maggiore adattabilità nell'affrontare gli imprevisti e i cambiamenti. Attraverso il gioco i bambini imparano ad imparare. (O' Fred Donaldos, 1993).
Ciò che si acquisisce attraverso il gioco non sono informazioni specifiche, ma un generale assetto mentale volto alla risoluzione di problemi che includono sia l'astrazione sia la flessibilità, dove i bambini inseriscono pezzi di comportamento per formare nuove soluzioni a problemi che richiedono la ricostruzione di pensieri o di azioni". (Sutton – Smith, 1997).

Conclusioni

Il gioco rappresenta un'attività cognitiva e relazionale molto importante come fattore diagnostico, emotivo, affettivo e sociale. Esso è fondamentale per lo sviluppo cognitivo e la formazione dei futuri adulti. Attraverso l'attività ludica il bambino apprende le prime interazioni sociali con gli altri, libera la sua immaginazione, il suo mondo interiore, manipola la realtà che lo circonda adattandola al suo modo particolare di esplorare. Nel gioco il bambino rileva le sue preferenze, paure, timori, lo introduce alla vita e guida la capacità di raggiungere determinati obiettivi. Il gioco per i bambini è un'attività cognitiva molto importante, che può essere paragonata alle attività che interessano gli adulti che lavorano con passione ed in cui hanno un senso di individualità. L'attività ludica è la più autentica manifestazione creativa e fonte di apprendimento: per mezzo di essa e attraverso la spontaneità il bambino amplia le sue abilità, conoscenze e competenze metacognitive e relazionali. Le differenti attività ludiche dipendono dall'età dei bambini e tendono a cambiare parecchio con la crescita. Sebbene tutti ne riconoscano il valore portante (genitori, docenti, educatori) le opportunità di gioco continuano ad essere sempre meno frequenti. Ci sono meno occasioni per giocare, meno libertà di stare all'aria aperta e poco tempo per giocare durante l'attività scolastica.

Bibliografia

Fedeli, D. Ludica-mente. **Un percorso ludico per la valutazione delle abilità di autoregolazione. Psicologia e Scuola,** *(2015) n.37, pp.49-57.*
Fedeli, D. I**l gioco e le abilità cognitive e socioemozionali. Psicologia e Scuola,** (*2018) n.2, pp.16-21.*
Canestrari R. **Psicologia generale e dello sviluppo,** *Bologna; Clueb, 2002*
Bertamini D., Iacchia E., Rinaldi S., Rezzonico G., **Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile;** *Franco Angeli Editore, Milano(2009)*
Baumgartner E., **Il gioco dei bambini,** *Carrocci, Roma, 2010.*
Donalds O' Fred, **Playing by hearth the Vision and Practise of Belonging,** HCI, 1993
Piaget J., **Psicologia dell'intelligenza,** *Giunti Editore, Firenze, 2011*
Sutton-Smith B. **The ambiguity of play,** *Harvard University Press, 1997*

Dal cartone animato agli strumenti per agire l'inclusione nella prima infanzia. Il Progetto "Cartoon Able"

From the cartoon to the tools to act on inclusion in early childhood. The "Cartoon Able" Project

di **Valentina Perciavalle**[6]
Università degli Studi di Catania

Abstract:
La questione centrale di questo breve saggio nasce dalla scoperta del progetto *"Cartoon Able"* e del primo cartone animato inclusivo: Lampadino e Caramella nel *Magi Regno degli Zampa*. I protagonisti, nonché fratellini Lampadino e Caramella, si ritrovano spesso a giocare al *Parco dell'Elefante* nel quale partecipano di esperienze che si consolideranno ed acquisteranno un significato simbolico, quando gli stessi si recheranno nel mondo immaginario del Magi Regno degli Zampa, in cui ad attenderli vi è l'amico Zampacorta. Si tratta di una struttura d'animazione pensata e progettata con strategie grafiche e musicali, personaggi, storie, contenuti accessibili ai piccoli spettatori con e senza disabilità. All'interno della collana, l'episodio 18 dal titolo "Senza limiti" illustra sia la realizzazione di un gioco motorio con la partecipazione di una bambina con disabilità motoria, sia l'evoluzione del modo di percepire la disabilità, dal modello sociale al modello bio-psico-sociale che risalta da un dialogo tra i tre protagonisti.
In ultima analisi, partendo dalla riflessione sul progetto "Cartoon Able" ed in particolare sui criteri inclusivi adottati e sul viaggio che i bambini compiono nell'immaginario infantile, si presenta l'illustrazione di un personale progetto educativo inclusivo - "*La Libellula racconta storie*"-, pensato con il supporto di una revisione sistematica del 2007 del centro EBE What Work Clearinghouse sulla "Dialogical Reading" e di competenze acquisite durante l'esperienza di tirocinio, al fine di agire l'inclusione nella prima infanzia.

Abstract:
The central issue of this short essay arises from the discovery of the "Cartoon Able" project and the first inclusive cartoon: Lightbulb and Candy in the Magi Regno degli Zampa. The protagonists, as well as siblings Lamp and Candy, often find themselves playing at the Elephant Park in which they participate in experiences that will consolidate and acquire a symbolic meaning, when they will go to the imaginary world of the Magi Regno degli Zampa, in which to their friend Zampacorta is waiting for them. It is an animation structure conceived and designed with graphic and musical strategies, characters, stories, content accessible to small viewers with and without disabilities. Within the series, episode 18 entitled "Without limits" illustrates both the realization of a motor game with the participation of a child with motor disability, and the evolution of the way of perceiving disability, from the social model to the model bio-psycho-social that stands out from a dialogue between the three protagonists.
Ultimately, starting from the reflection on the "Cartoon Able" project and in particular on the inclusive criteria adopted and on the journey that children make in the childhood imagination, an illustration of a personal inclusive educational project is presented - "The Dragonfly tells stories" -, conceived with the support of a 2007 systematic review of the EBE What Work Clearinghouse center on "Dialo-

6) Ricercatrice di Metodi e Didattiche delle attività sportive [M-EDF/02], presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Catania

gical Reading" and of skills acquired during the internship experience, in order to act on inclusion in early childhood.

Parole Chiave: Cartoon Able, gioco simbolico, bambino, inclusione, scuola dell'infanzia
Keywords: Cartoon Able, symbolic game, child, inclusion, kindergarten

"«Non bisogna mai fermarsi alle apparenze!»"21
(Cartone animato inclusivo "Lampadino e Caramella nel Magiregno degli Zampa"
durante l'episodio 18 "Senza Limiti").

1. Introduzione

A partire dal 2002, con l'approvazione del modello bio-psico-sociale, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha posto in evidenza la necessità per la comunità sociale di compiere una "rivoluzione copernicana" riguardo il modo di pensare e di interagire con la disabilità. Non più una caratteristica statica insita nel soggetto ed imbrigliante al di là dei confini di una dimensione di normalità, piuttosto la manifestazione di una relazione negativa instauratasi tra l'ambiente e l'individuo, poiché il primo pone delle barriere alla partecipazione del secondo.
Se la situazione di difficoltà si configura con una natura esterna rispetto chi vi si ritrova semplicemente coinvolto, allora essa può interessare soggetti con qualsiasi condizione di salute: svantaggi socio-economici, discriminazione culturale, disturbi dell'apprendimento e del comportamento. A questo punto, la diversità non può che rappresentare la qualità che "accomuna" ciascun individuo: non siamo tutti uguali, ma tutti diversi. È proprio dall'incontro con *l'altro diverso da noi* che si diviene protagonisti, insieme all'ambiente circostante, di un processo dinamico che permette di scoprire la ricchezza contenuta in nuove "possibilità di essere", ovvero dell'*inclusione*.
In questo lavoro, si vuole dimostrare che l'inclusione è l'ultima tappa di un percorso di emancipazione compiuto dai soggetti con disabilità. L'inclusione non è soltanto una prospettiva, una lente con cui "assumere" la realtà, poiché acquista un "senso" quando spinge ad agire e a porre in essere delle azioni. L'Azione *COST-LUDI Play for Children with Disabilities* si propone proprio in qualità di promuovere uno dei più importanti strumenti che consentono di agire l'inclusione nella prima infanzia: il gioco. Quest'ultimo viene descritto per "il puro piacere di giocare" in accordo alla ricerca LUDI, la quale vi riconosce un importante contributo per lo sviluppo cognitivo, psicologico, affettivo e sociale di bambini con e senza disabilità.
Per tale ragione, la rete internazionale raccoglie dalla letteratura scientifica tutte le definizioni, le caratteristiche, le funzioni del gioco trattate dai diversi autori, costruendo un unico mosaico inclusivo dall'applicazione universale. L'impegno intenzionale e prolungato nell'attività ludica, supportato da oggetti, materiali, giocattoli ed un educatore che funge da "scaffolder" viene incorniciato inoltre da un quadro ludico progettato su misura.
Il nodo centrale del presente studio nasce dalla scoperta del *progetto "Cartoon Able"* e del primo cartone animato inclusivo: Lampadino e Caramella nel Magi Regno degli Zampa. I protagonisti, nonché fratellini Lampadino e Caramella, si ritrovano spesso a giocare al Parco dell'Elefante nel quale partecipano di esperienze che si consolideranno ed acquisteranno un significato simbolico, quando gli stessi si recheranno nel mondo immaginario del Magi Regno degli Zampa, in cui ad attenderli vi è l'amico Zampacorta. Si tratta di una struttura d'animazione pensata e progettata con strategie grafiche e musicali, personaggi, storie, contenuti accessibili ai piccoli spettatori con e senza disabilità. All'interno della collana, l'episodio 18 dal titolo "Senza limiti" illustra sia la realizzazione di un gioco motorio con la partecipazione di una bambina con disabilità motoria, sia l'evoluzione del modo di percepire la disabilità, dal modello sociale al modello bio-psico-sociale che risalta da un dialogo tra

i tre protagonisti. In tal modo, il concetto di "inclusione" e quello di "gioco" sono divenuti oggetto di studio dei primi due capitoli del presente elaborato.
In ultima analisi, partendo dalla riflessione sul progetto "Cartoon Able" ed in particolare sui criteri inclusivi adottati e sul viaggio che i bambini compiono nell'immaginario infantile, si presenta l'illustrazione di un personale progetto educativo inclusivo - *"La Libellula racconta storie"*-, pensato con il supporto di una revisione sistematica del 2007 del centro EBE What Work Clearinghouse sulla "Dialogical Reading" e di competenze acquisite durante l'esperienza di tirocinio, al fine di agire l'inclusione nella prima infanzia.
Le finalità cui mira questo studio sono: a) la valorizzazione del ruolo di "scaffolder" dell'educatore, il quale supporta i bambini con diverso tipo di disabilità allo sviluppo delle loro potenzialità, agli scambi sociali e alla partecipazione nell'ambiente circostante, tenendo in considerazione sia il punto di vista esterno della medicina, che quello interno delle esigenze, dei bisogni, delle opportunità di ciascun soggetto; b) la riflessione sul legame tra inclusione, immagine d'animazione e gioco come base di progetti che, destinati alla prima infanzia, educhino alla sintonizzazione degli aspetti emotivo-affettivi tra pari con e senza disabilità.

2. Il gioco inclusivo nella scuola dell'infanzia: Il gioco secondo l'Azione COST LUDI-Play for Children with Disabilities

Dal dibattito della letteratura scientifica della pedagogia speciale emerge che il passaggio ad un processo di integrazione consentì di riconoscere ai bambini con disabilità l'opportunità di costruire il proprio *progetto di vita*. Il termine progetto deriva dal verbo latino "proiectare" che significa letteralmente "gettare in avanti". Quest'azione è intesa come proiezione futura: ogni soggetto si prefigura degli obiettivi da dover raggiungere, i quali lo rendono non solo protagonista, ma anche artefice del proprio percorso di sviluppo. Per la prima volta, la disabilità viene percepita sia all'interno di una dimensione plurale, poiché ogni soggetto deterrà il proprio progetto di vita, sia di una dinamica, dal momento che i compiti da dover affrontare consentiranno la crescita e lo sviluppo delle proprie potenzialità. Dario Ianes (Ianes & Cramerotti, 2009) definisce il progetto di vita come *"atto del pensare doppio":* con un pensiero progettuale caldo si immagina, si fantastica, si desidera, si personalizzano le attese, subentra la soggettività nell'ideazione; con un pensiero progettuale freddo si preparano le azioni necessarie, si prevedono delle fasi, si gestiscono i tempi. Tuttavia la comunità sociale tende ancora ad interpretare il "gettare in avanti" come *omologazione esistenziale*, poiché il bambino con disabilità è abbandonato al mondo, ad una programmazione che prevede cure, interventi assistenziali e sistematizzazione del tempo libero di cui egli non è costruttore.
Per comprendere la ragione secondo la quale il gioco possa ritenersi uno strumento educativo "inclusivo", è necessario considerare gli obiettivi dell'Azione *COST LUDI-Play for Children with Disabilities.* Si tratta di una rete multidisciplinare ed internazionale finanziata da COST *(European Commission Science and Technology)* e composta da più di cento ricercatori esperti nel gioco dei bambini con disabilità, dal campo umanistico a quello tecnologico e provenienti da trentadue paesi aderenti (Cfr. Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkistadinova, 2017, pp.1-8) LUDI si è interessata per prima della realizzazione di una definizione di "gioco" che potesse includere anche il punto di vista della disabilità, poiché la letteratura scientifica intorno al tema non ne riporta alcuna (Cfr. Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkistadinova, 2017). Ciò che in gran misura emergono sono, invece, i luoghi comuni intorno al bambino con disabilità ed il gioco come:

- -la mancanza di capacità adeguate per l'accesso alle attività ludiche;
- -la tendenza all'isolamento piuttosto che alla collaborazione con i pari o con l'adulto;
- -la reiterazione delle medesime sequenze di gioco;
- -l'impossibilità di riconoscere le caratteristiche ludiche di una situazione o di un oggetto.

In realtà, da queste apparenti limitazioni è possibile individuarne tre di maggiore interesse e coerenti

rispetto le definizioni di disabilità fornite dal modello bio-psico-sociale dell'ICF:

1. Le riduzioni del funzionamento delle strutture corporee del soggetto con disabilità;

2. Un ambiente non sufficientemente accogliente e con barriere;

3. Un adulto-mediatore privo di competenze pedagogiche, psicologiche, mediche, scientifiche.

Per tale ragione LUDI si impegna: nel dimostrare il positivo impatto che il gioco può determinare sullo sviluppo e sulla vita dei bambini con disabilità e nell'avviare un processo di cambiamento culturale e sociale che abbatta qualsiasi barriera d'accesso alle attività ludiche e promuova l'inclusione, diffondendo nuove conoscenze. Quest'ultime detengono un carattere multidisciplinare e non si concentrano unicamente sulla disabilità, bensì descrivono le acquisizioni che a livello generale, ciascun bambino, può ottenere attraverso il gioco. In tal modo, LUDI garantisce un riscontro pratico di quanto previsto dall'Articolo 31 della *Convenzione sui diritti del bambino del 1989*, dove tra l'altro compaiono insieme i termini: "gioco" ed "inclusione" *(Convenzione sui diritti del bambino, 1989).*

3.Tipologie di gioco

La ricerca LUDI trae dalla definizione che Garvey (1990) fornisce sul gioco, ovvero di una gamma di attività volontarie ed intrinsecamente motivate, normalmente associate a piacere ricreativo e divertimento, tre parole chiave: *"motivazione intrinseca", "auto-direzione", "piacere"* (Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkistadinova, 2017). L'Autrice di fatto pone la sua attenzione non tanto su attività che Visalberghi (1958) definisce "ludiformi" poiché motivate da fini esterni (educativi o riabilitativi), ma su quelle che vedono un coinvolgimento nel gioco a livello individuale o di gruppo, secondo un impegno intenzionale e prolungato mediante oggetti, giocattoli, materiali.

Considerando la motivazione intrinseca, l'auto-direzione ed il piacere gli elementi base del gioco, esso può descriversi secondo diversi livelli di complessità cognitiva e di impegno sociale, indipendentemente da alcuni tipi di menomazioni. LUDI decide così di adottare una classificazione delle tipologie di gioco, secondo due principali dimensioni: quella cognitiva, ispirata a Jean Piaget (1945) e quella sociale, individuata da Parten (1932).

Dimensione	**Tipologia di gioco**
Cognitiva	• Pratico • Simbolico • Di costruzione • Con regole
Sociale	• Solitario • Parallelo • Associativo • Cooperativo

Tabella 5. ***Le tipologie di gioco secondo la proposta dell'Azione COST LUDI-Play for Children with Disabilities.***

Conoscere le diverse tipologie di gioco diviene necessario nel campo dell'educazione:
-"per migliorare le modalità di supporto al gioco per il puro piacere di giocare" -"per adattare le situazioni ludiche alle specifiche caratteristiche dei bambini" -"per progettare giocattoli accessibili" (Besio, Bulgarelli & Stancheva- Popkistadinova, 2017).

Rispetto alla dimensione cognitiva del gioco, LUDI propone quattro categorie:

1. Gioco pratico (0-18 mesi). Esso si riferisce a due aspetti: semplici azioni o esplorazioni del corpo (movimenti con la mano, delle braccia, delle gambe, della testa e della faccia, vocalizzazioni); esplorazioni visive o tattili degli oggetti di cui il bambino sperimenta anche le sequenze di causa ed effetto;

2. Gioco simbolico (18-24 mesi). Esso attribuisce nuovi significati a oggetti, persone, eventi e può manifestarsi a diversi livelli di complessità crescente:

-"simulazione di azioni, che coinvolgono solo l'uso del corpo" (Bulgarelli, 2018);

-"simulazione di azioni con oggetti, in cui il bambino fa finta che ci sia qualcosa che non c'è" (Bulgarelli, 2018);

-"simulazione con sostituzione, in cui il bambino usa l'oggetto come se fosse qualcos'altro" (Bulgarelli, 2018);

-"uso dell'oggetto assente" (Bulgarelli, 2018).

Il gioco di ruolo o socio-drammatico è un'altra forma di gioco dove i bambini recitano ruoli sociali della vita quotidiana, assegnando anche le parti agli altri giocatori e pianificando le scene. In tal modo, questo tipo di attività ludica coinvolge la competenza narrativa;

3. Gioco di costruzione (2-3 anni). "Esso consiste nel radunare, combinare, incastrare più elementi per formare un'entità unica, seguendo un preciso fine" (Bulgarelli, 2018). Il bambino combina dunque le ripetute pratiche senso-motorie con la rappresentazione simbolica di un'idea: servendosi spesso di blocchetti e materiali che si possono combinare, l'infante definisce un progetto di costruzione che realizza auto-regolando la sua attività;

4. Gioco di regole (dai 5 anni in poi). Esso implica la condivisione di codici e regole tra i partecipanti, dunque è necessario che essi abbiamo sviluppato e reso stabili le abilità cognitive.

Rispetto alla dimensione sociale del gioco, LUDI propone di utilizzare quattro delle categorie stabilite da Parten (1932):

1. Gioco solitario. "Il bambino è occupato in un'attività che ha uno scopo ed è sostenuta nel tempo, mediante oggetti, giocattoli, materiali. Egli gioca da solo, indipendentemente dal fatto che possa essere circondato da pari" (Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkistadinova, 2017);

2. Gioco parallelo. "Il bambino si ritrova ad essere impegnato in un'attività con uno scopo, sostenuta nel tempo, utilizzando oggetti, giocattoli, materiali" (Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkistadinova, 2017). Altri bambini sono presenti per svolgere lo stesso gioco, ma tra loro non vi è una diretta condivisione dell'attività;

3. Gioco associativo. Il bambino sta ancora svolgendo singolarmente la sua attività ma vi sono diversi momenti in cui con i pari presta gli oggetti, alterna i turni, scambia sorrisi e sguardi;

4. Gioco cooperativo. Più bambini sono coinvolti in un'attività condivisa e con uno scopo comune da raggiungere. Essi agiscono in maniera cooperativa e complementare al fine di portare avanti l'attività.

Inoltre è necessario sottolineare che tra il gioco e l'apprendimento nella prima infanzia si determini una proficua relazione, poiché ciascuna tipologia del primo interferisce positivamente con i fattori di crescita del bambino, i quali sono sempre identificati come obiettivi pedagogici:

-lo sviluppo sensomotorio. Il bambino si dedica inizialmente all'esplorazione del proprio corpo, il quale in un secondo momento diventa mezzo per conoscere la realtà che lo circonda in quanto essa comincia ad attirare la sua attenzione ed il suo interesse. Per tale ragione egli appare impegnato in schemi che ripetono i medesimi gesti e che pian piano complica al fine di scoprirne le diverse sfaccettature. Le abilità di manipolazione e costruzione di oggetti maturano quando le azioni volte verso l'esterno sono guidate da schemi mentali di pianificazione;

-lo sviluppo cognitivo. Quando il bambino costruisce gli schemi mentali che rappresentano la re altà, comincia ad esercitare quell'abilità che distingue tra la dimensione "vera" e la "fittizia", ad effettuare un controllo su entrambe e soprattutto a rispettare quelle regole che segnano la demarcazione dei loro confini e l'agire all'interno dell'una o dell'altra. Allontanandosi dal reale, l'immaginazione, la fantasia, la creatività conducono anche alla maturazione di capacità come quella di problem solving che può essere spesa una volta "ritornati" alla quotidianità;

-lo sviluppo delle abilità sociali. "Le interazioni duali o di gruppo permettono di imparare a condi-

videre, mediare, riconoscere e aderire alle convenzioni sociali" (Besio, Bulgarelli e Stancheva-Popkistadinova, 2017);
-lo sviluppo psicologico ed emotivo. Il gioco potrebbe rappresentare, in accordo a Piaget, una regola di auto-determinazione ed auto-controllo delle proprie emozioni. Esso è come un teatro che mette in scena le diverse esperienze emotive con le quali il bambino può adattarsi alla realtà e agli innumerevoli "ostacoli" che si celano al di dietro (Bondioli, 2002 & Fornari, 1988).

4. Il primo cartone animato inclusivo: Lampadino e Caramella nel Magi Regno degli Zampa

È necessario educare ad agire *l'inclusione* sin dalla prima infanzia, poiché le competenze affettive ed empatiche derivanti dalla relazione con il caregiver, sono tra le prime che consentono al bambino di conoscere ed interagire con la realtà circostante. Winnicott (1971) sottolineò che grazie all'interazione con l'ambiente, dapprima quello familiare, il bambino costruisce degli schemi comportamentali che tenderà a reiterare per tutta la vita. Tra l'altro come quando si impara a scrivere, a leggere, a suonare uno strumento, a riprodurre un passo di danza, a svolgere un compito o a costruire qualcosa, coloro che beneficeranno dei risultati di un "modus vivendi" inclusivo, saranno sia il singolo che l'ambiente circostante. Chi impara a leggere e a scrivere aggiunge al proprio repertorio una nuova abilità che inizialmente viene apprezzata dai genitori e che più in generale consentirà di comunicare e di ricevere dei contenuti dalla comunità sociale; chi suona uno strumento o si dedica alla danza, gratifica le proprie attitudini ed al tempo stesso allieta le orecchie o gli occhi degli spettatori; chi svolge un compito o impara a costruire qualcosa, investe le proprie qualità come la creatività e la determinazione ed il prodotto sarà goduto dall'esterno. In tal modo l'inclusione rappresenta l'opportunità di scoprire le proprie ed altrui possibilità di essere, grazie allo scambio e alla condivisione di significati. Al fine di godere dei valori in essa contenuti occorre farne esperienza, renderla parte integrante di sé, reinterpretarla e sperimentarla. A tal proposito, *il primo cartone animato inclusivo* "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa" mira alla partecipazione di piccoli spettatori con e senza disabilità, grazie ad una struttura animata e dei contenuti accessibili a tutti, ad un processo dinamico che va dall'esperienza corporeo-concreta a quella dell'immaginario infantile sui modelli valoriali dell'incontro con l'altro, il riconoscimento degli stati emotivi, la neutralità di genere, l'accoglienza e la valorizzazione delle potenzialità. Inoltre, la doppia accezione di rappresentazione -concreta ed astratta- che contraddistingue l'immagine d'animazione, viene reinterpretata in maniera congiunta al processo inclusivo dalla strategia "IN PEER" del progetto educativo "La Libellula racconta storie", la quale riveste i bambini del ruolo di protagonisti della prospettiva inclusiva grazie al supporto dell'*educatore che funge da mediatore.*

5.Progetto Cartoon Able

Cartoon Able è il titolo di un progetto lanciato nel 2015 dalla Casa Editrice "Punti di vista" di Rieti. La storia delle curatrici ha avuto origine nel 2013, quando un coraggioso gruppo di donne ha tratto dal fallimento della precedente società per cui hanno lavorato in qualità di dipendenti, un'opportunità per assumere il ruolo di imprenditrici. Si tratta della prima e probabilmente unica fino ad ora Casa Editrice, in grado di realizzare i propri testi in autonomia con l'impiego di diversi codici comunicativi che garantiscono a ciascun bambino un libro da leggere. Essa mira alla valorizzazione delle esigenze e delle potenzialità di ognuno e alla sensibilizzazione di adulti e bambini ai temi dell'accoglienza e

dell'inclusione realizzando prodotti editoriali multiversione in cui:

-per bambini ciechi, la stampa viene prodotta con il codice Braille;

-per bambini ipovedenti, i caratteri del testo vengono ingranditi;

-per bambini autistici, i testi adottano un metodo ispirato alla CAA;

-per bambini sordi, sono previsti video in LIS oppure testi semplificati.

Quando l'attenzione verso i "piccoli lettori" relegati ai margini della fruizione dei prodotti editoriali si accompagnò allo svilupparsi di competenze in grado di assicurare il rispetto dei bisogni di tutti senza esclusioni, nel 2015 la Casa Editrice decise di progettare un altro strumento in grado di agire l'inclusione e costruire un ponte di socializzazione e condivisione tra bambini normodotati e bambini con disabilità. Così in collaborazione con la Casa di Animazione di Cinecittà *Animundi*, essa rese i testi sui personaggi Lampadino, Caramella e Zampacorta il primo cartone animato inclusivo.

Affinché il cartone animato si rendesse accessibile a tutti i bambini, mediante la consulenza di esperti psicologi, medici, pedagogisti ed educatori sono stateadottate delle strategie innovative:

-per bambini con cecità: una voce narrante con la funzione di audioguida e di commento sonoro nelle parti prive di dialogo. Essa accompagna il bambino nella comprensione degli eventi e nella loro collocazione in una data scansione temporale, descrivendo in maniera chiara e semplice le espressioni del volto, i gesti e le azioni compiute dai personaggi;

-per bambini con ipovisione: sottotitoli con una sintassi, un carattere e dei colori contrastanti appositamente studiati per consentire agli spettatori di non limitarsi all'ascolto, bensì di esercitare il residuo delle capacità visive in possesso;

-per bambini con ipoacusia: la traduzione della lingua orale in lingua dei segni italiana con attori che indossano dei costumi richiamanti la figura iconica dei personaggi e che recitano in live-action inseriti in un fumetto;

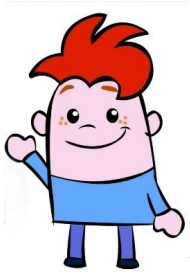
-per bambini con disturbo dello spettro autistico: effetti sonori e musiche non invasive. La colonna sonora è un secondo narratore che ha l'obiettivo di non allontanare o disperdere l'attenzione. I tempi narrativi non sono troppo sostenuti infatti la storia è suddivisa in venti episo di dalla durata di sei minuti ciascuno.

Inoltre sono state studiate le forme curve e l'accostamento dei colori, che secondo recenti ricerche condotte dalle discipline neuroestetiche sembrerebbero ridurre il livello d'ansia ed attivare aree del cervello legate al piacere.

Al di là delle innovazioni dal punto di vista grafico, musicale e strutturale del cartone animato, anche i personaggi sono stati realizzati secondo criteri inclusivi: la scelta di determinati nomi mira a facilitare la costruzione di rappresentazioni mentali specie in bambini con ipoacusia; i dialoghi sono rallentanti e semplificati; le figure corporee sono piuttosto espressive nei gesti, nelle azioni e nelle emozioni del momento.

Degno di nota è poi il personaggio Zampacorta, che ha per l'appunto una zampa più corta dell'altra ma nel racconto non viene mai evidenziato, poiché la diversità non viene percepita quale segnale d'allarme irrompente sul clima armonioso di una presunta dimensione di normalità, bensì quale opportunità per scoprire e adottare, in maniera condivisa, nuove vie d'accesso alle esperienze e alle sfide della realtà e dell'immaginario. In tal modo il bambino con disabilità può riconoscere un personaggio in cui identificarsi ed insieme ai pari-spettatori, condividere il contenuto di un cartone animato che detiene in sé il valore dell'apertura all'altro e dell'accoglienza.

Nel particolare della storia, i due fratellini Lampadino e Caramella si ritrovano spesso a giocare e a compiere nuove scoperte al Parco dell'Elefante: un'area giochi per bambini immersa in un "soffice" prato verde, su cui appaiono dei fiori che contribuiscono a rendere lo sfondo armonioso.



Lampadino è un bambino molto curioso. Il suo soprannome è dato dall'attitudine ad avere tante idee e trovare sempre una soluzione per le avventure che interessano gli amici del Magi Regno. Egli, inoltre, ama apprendere nuove conoscenze da condividere con la sorellina e gli altri personaggi.

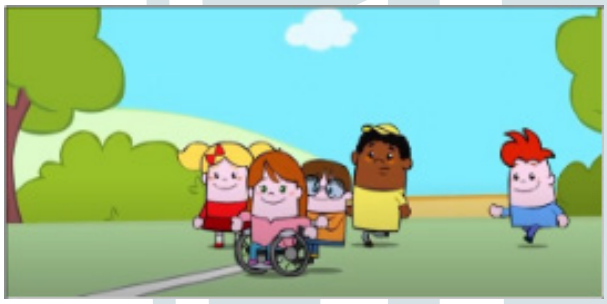
Caramella è una bambina empatica e decisa. Ella è sempre pronta ad ascoltare e ad accogliere gli altri, non giudicando mai dalle apparenze. Quando si presenta un problema da dover risolvere, Caramella non cede agli impulsi ma si dimostra riflessiva, assume più punti di vista e fa tesoro delle esperienze già compiute.

Le attività che Lampadino e Caramella svolgono al Parco dell'Elefante, come la ricerca di ossa preistoriche, l'apprendimento delle regole dei giochi e la scoperta delle diverse abilità di ciascuno, assumono un significato e si trasformano in modelli valoriali condivisi, quando i due fratellini si recano nel "MagiRegno degli Zampa". Di conseguenza, se la prima parte di ogni episodio richiama la realtà concreta di un parco giochi accessibile a tutti i bambini, senza discriminazione riguardo le nazionalità o le abilità, la seconda parte rappresenta un viaggio nell'immaginario infantile. Lampadino e Caramella condividono di fatto un segreto: dopo esser stati chiamati dall'uccellina Zilia, tenendosi per mano sotto la Grande Quercia e recitando la formula magica "foglia verde, tronco marrone, apriti adesso grande portone", giungono nel MagiRegno di Zampasaggio dove ad attenderli vi è il figlio di quest'ultimo: Zampacorta.

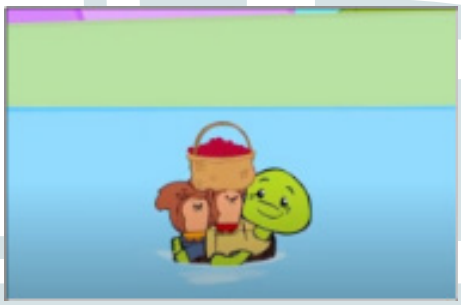
Zampacorta è un cagnolino che ama stare in compagnia degli amici Lampadino e Caramella. Con questi egli gioca, compie nuove scoperte e risolve gli scompigli che il Duca Puzzoloso e le sue faine apportano quotidianamente nel MagiRegno.

Il MagiRegno può essere interpretato quale luogo di purezza, curiosità, ingenuità e creatività, ovvero di medesime attitudini che contraddistinguono il mondo dell'infanzia ed influenzano le scelte ed i comportamenti di ciascun bambino nella realtà quotidiana. Esso assume delle caratteristiche e delle funzioni che nella dimensione reale non potrebbero riconoscersi ma come accade anche per il gioco

simbolico, grazie all'immaginazione e la fantasia, il mondo circostante può animarsi: ad esempio, gli abitanti del MagiRegno sono degli animali, ovvero cagnolini, orsi, galli, pecore, panda, i quali comunicano con l'uso della parola che è propria dell'uomo. È luogo comune il tentativo di banalizzare l'immaginazione quale espediente di Il Duca Puzzoloso e i suoi seguaci, ovvero le faine, rappresentano gli antagonisti della storia. Alla conclusione di ogni episodio essi vengono smascherati e nel MagiRegno viene riportata la pace. evasione dai compiti e dalle responsabilità cui chiama la realtà concreta ed il seguente etichettamento con l'aggettivo "infantile", il quale viene utilizzato in forma dispregiativa quasi ad indicare un'abilità che andrebbe persa con il tempo e che non ha a che fare con il serio mondo degli adulti. Erikson (1963) spiega che mentre l'adulto nel gioco simbolico crede di compiere un salto in un altro "lato" della realtà, il bambino che gioca con l'immaginazione avanza verso nuovi stadi di sviluppo. Viaggiare con la fantasia richiede di fatto uno sforzo cognitivo importante, poiché per riuscire a slegare qualcosa dalle sue azioni originarie è necessario aver prima costruito una corretta rappresentazione mentale di quest'ultime. In tal modo il MagiRegno degli Zampa consolida, ma soprattutto arricchisce e attribuisce nuovi significati, alle esperienze che Lampadino e nel mondo reale. La prospettiva inclusiva che funge da sfondo al cartone animato non è dovuta poi soltanto ai suoi aspetti grafici-strutturali e ai personaggi, bensì anche al *contenuto della storia narrata*. In particolare, l'episodio 18 della collana "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa" rappresenta un importante spunto di riflessione per bambini ed adulti su come agire l'inclusione. Esso ha inizio con la gara di corsa al Parco dell'Elefante in cui Lampadino e Caramella partecipano insieme ai loro amici Willy230 e Tobia, il quale arrivando per ultimo al traguardo, perde la sfida e si mostra piuttosto triste. A questo punto Federica decide di aiutare Tobia a vincere una seconda sfida, chiedendogli prima di spingere e poi di agganciarsi alla sua sedia a rotelle per andare più veloce degli altri partecipanti. La seconda gara di corsa si rivela vincente per Tobia e Federica, i quali hanno aggiunto al loro gioco motorio un valore inclusivo: Federica ha reso la sedia a rotelle un prolungamento del proprio corpo, grazie al quale ha percepito la sensazione di movimento e di accelerazione al pari di un qualsiasi altro giocatore che correva senza; Tobia ha superato la sua difficoltà nella lentezza, rendendosi un tutt'uno con l'amica e la sua sedie a rotelle, i quali fungono dunque da facilitatori.



Inizia ZAMPACORTA: "Pietro,
ma tu sei una tartaruga di terra, non puoi muoverti in acqua".
Segue LAMPADINO: "Pietro non può nuotare, ma grazie al suo guscio può galleggiare".
Finisce CARAMELLA: "Non bisogna mai fermarsi alle apparenze".



Ad emergere è dunque quel processo che porta ad un cambiamento nel modo di pensare alla disabilità: non più una caratteristica peculiare e statica del soggetto definita da aspetti fisici/patologici, ma una relazione negativa tra l'individuo e l'ambiente causata dalla presenza di barriere che ostacolano la partecipazione del primo. In questo caso, gli ostacoli che dapprima si sono opposti alla tartaruga e al suo desiderio di attraversare il ruscello sono stati degli stereotipi, i quali vengono sostituiti da facilitatori quando i personaggi imparano a rispettare e valorizzare le potenzialità dell'amico.

Il contenuto formativo del cartone animato scaturisce dal legame tra l'esperienza concreta delle vicende inclusive che i due fratellini compiono al Parco dell'Elefante e la rappresentazione mentale della stessa che si consolida nel MagiRegno degli Zampa. Gli spettatori sono coinvolti nel medesimo processo educativo che interessa i personaggi, poiché la narrazione conduce loro ad immedesimarsi e da ciò nasce il potere della sensibilizzazione.

5. Riflessioni pedagogiche sulle funzioni del cartone animato

I cartoni animati rappresentano in ogni cultura ed in ogni società *un'immagine del mondo* (Di Bari, 2019), la quale suggerisce agli spettatori dei modelli impliciti di tipo etico ed antropologico. Il rischio cui si potrebbe incorrere è il pensare che l'uso di questi media imbrigli il bambino all'interno di schemi rigidi e prestabiliti, dal momento che l'interazione procede a senso unico ed il secondo tende al semplice assorbimento di informazioni. In realtà, se gli Integrati si oppongono agli Apocalittici[233] è perché vengono incoraggiati da riflessioni pedagogiche intorno alla fruizione dei cartoni animati. Una di queste è il potere dell'immagine con la doppia accezione di rappresentazione: concreta ed astratta. In particolare, il motivo secondo il quale essi suscitano così tanto interesse nei confronti dei bambini, risiede nella loro struttura: la ripetitività degli eventi, la scansione seriale e l'approdo del racconto al "lieto fine" comunicano e soddisfano le *esigenze infantili* poiché costruiscono una realtà semplificata che consente la sua stessa comprensione e connessione alla condizione antropologica originaria del bambino, offrendogli così conforto e rassicurazione (Sarsini, 2012). A queste caratteristiche si aggiungono la trepidazione e l'aspettativa gioiosa che sono costitutive della prima infanzia e che soprattutto si sperimentano nelle prime interazioni ludiche con la madre come i giochi motori, i cosiddetti "periods of play", il "cucù". Se i rituali di gioco tra madre e figlio sono funzionali alla sintonizzazione di quest'ultimo all'altro da sé e dunque al riconoscimento degli stati emotivi mediante la gestualità e l'espressività facciale materna, un cartone animato progettato sul medesimo linguaggio può consentire ai bambini di immedesimarsi con i personaggi, definire il senso del sé e costruire competenze relazionali e forme di comprensione empatiche. Non è un caso che i personaggi del cartone animato "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa" abbiano sembianze antropomorfe e movenze infantili. Un aspetto che va rilevato è la presenza congiunta del genere femminile e di quello maschile tra i protagonisti e la loro neutralità: al carattere atipico e generalizzato di un ipotetico personaggio principale, si impone la scelta di rappresentare entrambi i sessi che, seppur con proprie attitudini e sfumature caratteriali, sperimentano allo stesso modo autonomia, problem solving, efficacia personale, capacità di affrontare gli imprevisti, volontà, intraprendenza. Talvolta sembrerebbe che le azioni ed i pensieri dell'uno, si completino grazie a quelle dell'altra e viceversa. Inoltre, gli incontri che Lam-

padino e Caramella compiono nei vari episodi con l'altro e dunque con un pari oppure un adulto che appaiono per lo più sotto forma di animali antropomorfizzati, consente indirettamente agli spettatori che vi si identificano, di partecipare ad un processo di educazione etica, affettiva ed emotiva, poiché vengono comprese ed elaborate le dinamiche familiari e relazionali dei vari contesti dell'esperienza infantile. Il cartone animato svolge in tal modo, non soltanto la funzione di regolazione dello stato emozionale, bensì favorisce la nascita di un sentimento morale autonomo cui il bambino si avvale per il discernimento del bene e del giusto. Ma soltanto dopo aver compiuto una sintonizzazione percettiva, emozionale e corporea con i personaggi e la struttura d'animazione, lo stesso cartoon può aprirsi ad una lettura più ampia del reale.
Quest'ultima si manifesta con un carattere dinamico sia perché comporta il passaggio dall'immersione nella storia al processo di astrazione della medesima mediante l'invito ai bambini ad un viaggio in un mondo immaginario, sia perché all'interno della dimensione fantastica lo spettatore è stimolato all'interpretazione di conoscenze acquisite, alla ricerca di una soluzione, all'adattamento di contenuti a nuove forme. È ciò che Morin avrebbe definito "educazione alla serendipità", ovvero quell'arte di trasformare i dettagli apparentemente insignificanti in segni che consentono di ricostruire una storia mediante l'intelligenza che i Greci chiamavano "métis". L'immaginario infantile, se opportunatamente valorizzato e coltivato, può nutrire la consapevolezza del "poter essere" in relazione alla realtà circostante, nonché elemento-base della prospettiva inclusiva. A ciò si aggiungono le specifiche variabili della struttura di "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa", ovvero le sue forme, trame, colori, oggetti animati ed azioni che in qualità di "indizi", richiamano anch'essi i temi dell'accoglienza e dell'apertura all'altro, i quali lo spettatore coglie e condivide con i pari. Si evince inoltre come presupposto di fondo la "Dialogical Reading" secondo la strategia inclusiva "IN PEER". In questo senso, proprio perché il cartone animato che vede protagonisti Lampadino, Caramella e Zampacorta è stato pensato e realizzato appositamente per l'infanzia, l'adulto ha il compito di mediare tra esso ed il bambino e di cogliere forme e contenuti che più riflettono i bisogni e le esigenze dei piccoli spettatori, come le caratteristiche dei personaggi, la natura delle storie, i modelli relazionali, i valori. Se già educato alla lettura, un bambino di due anni può certamente fruire in autonomia della storia narrata attraverso le immagini, il suono, i movimenti che attirano la sua attenzione, ma la mediazione di un adulto specie in presenza di bambini con disabilità, contribuisce a rendere l'esperienza con i media più ricca di opportunità e di apprendimenti (Di Bari, 2019). La visione del cartone animato non può dunque coincidere con l'esito ultimo, piuttosto la presenza di un adulto invita a spostare l'asse dell'attenzione su una particolare traccia da seguire, sulle comparazioni, su un ricordo sollecitato o su un personaggio che abbia lasciato un segno sui piccoli spettatori. In tal modo si costruisce una narrazione insieme al bambino, più intensa, profonda, intima rispetto quella stessa del cartone.
Se l'adulto chiamato a mediare tra il bambino e la visione del cartone animato, fosse poi l'educatore di una scuola dell'infanzia, egli si impegnerebbe certamente nell'adozione di strategie, prompts, materiali, ritmi e contenuti specifici, nonché adatti ai bisogni, agli interessi e alle età dei destinatari. Si tratta di un insieme di studi, scelte, comparazioni tra teorie e dinamiche contestuali, uso di competenze acquisite ed approfondimenti che ho posto personalmente in essere per la rifinitura del mio elaborato di tesi, al fine di progettare un'attività educativa che in accordo alla logica di "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa" fosse finalizzata alla riflessione, all'interiorizzazione e alla sperimentazione del concetto di inclusione per bambini in età prescolare e che al tempo stesso facilitasse l'accesso a tutti. Mirare ad una prospettiva inclusiva richiede il supporto di fonti che suggeriscano delle conoscenze affidabili le quali non debbono assumersi come ideologie, piuttosto come opportunità per la contestualizzazione, attraverso la mediazione di competenze già acquisite sul campo. Per tale ragione, all'interno del "bagaglio culturale" che ha contribuito alla realizzazione di questo progetto educativo inclusivo, ho deciso di riporvi strumenti cui la differente provenienza diviene manifestazione di una ricchezza eterogenea: gli uni "interni" e relativi ad una personale esperienza di

tirocinio, gli altri "esterni" e legati al sapere promosso dall'Azione COST LUDI- Play for Children with Disabilities e dal centro EBE What Works Clearinghouse (WWC) degli Stati Uniti.
Negli ultimi anni è stata sempre più avvertita l'esigenza di formare i professionisti nel campo dell'educazione ad una *cultura critica dell'evidenza* grazie alla quale fosse possibile compiere delle scelte e delle azioni consapevoli mediante la consultazione di conoscenze condivise perché ritenute accettabili (Vivanet, 2014). A tal proposito, dalla biblioteca digitale dell'Institute for Education Science What Works Clearinghouse, sono pervenuta ad una revisione sistematica condotta nel 2007 su uno strumento didattico definito "Dialogical Reading". Quest'ultimo mira al potenziamento delle abilità linguistiche e fonologiche del bambino mediante un'attività che richiede la lettura congiunta prima tra egli e l'educatore e poi con i pari. La lettura condivisa pone il bambino e l'interlocutore nella possibilità di scambiare i propri ruoli, in modo che il primo diventi un narratore ed il secondo un uditore che pone anche delle domande.
Quattro studi -Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwel, 1999; Lonigan & Whitehurst, 1998 ; Wasik & Bond, 2001 ; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994- soddisfano gli standard di evidenza secondo il WWC poiché adottano un campione randomizzato ed un disegno di ricerca costituito da un gruppo sperimentale ed uno di controllo. Ad emergere sono effetti significativi riguardo lo sviluppo del linguaggio, a discapito di quello fenomenologico. Uno sguardo più interno alla "Dialogical Reading" evidenzia, inoltre, che la lettura condivisa viene sollecitata dall'adozione di una strategia di base definita PEER, in cui:

P sta per "prompts": l'adulto *aiuta* il bambino a dire qualcosa sul libro;
E sta per "evaluates": l'adulto *valuta* la risposta del bambino;
E sta per "expands": l'adulto *espande* la risposta del bambino;
R sta per "repeats": l'adulto *ripete* il suggerimento. L'adulto si serve tra l'altro di prompts chiamati CROWD252, in cui:
C sta per "completion": l'adulto fornisce uno stimolo che il bambino deve completare;
R sta per "recall": l'adulto stimola il bambino a *ricordare* elementi del racconto;
O sta per "open-endend": l'adulto aiuta il bambino a *ricostruire* cosa sta succedendo in una scena;
W sta per "why": l'adulto pone delle *domande* al bambino;
D sta per "distancing": l'adulto invita il bambino ad *estendere* le proprie considerazioni.

Adattando la strategia PEER e i promts CROWD della "Dialogical Reading" alle esigenze conoscitive da cui muove il mio elaborato di tesi, ovvero trarre dal cartone animato "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa" degli strumenti per agire l'inclusione nella prima infanzia, è possibile realizzare un progetto educativo per tutti i bambini della scuola dell'infanzia dai 3 ai 5 anni. Al fine di seguire una prospettiva inclusiva, è necessario innanzitutto prestare attenzione al titolo del progetto, il quale dovrà anch'esso rendersi accessibile a tutti. La mia scelta ricade dunque su *"La Libellula raccontastorie"* sia perché la Libellula è simbolo di trasformazione, di mutevolezza della vita e dell'andare al di là delle apparenze, sia perché la sua immagine può facilmente essere oggetto di astrazione per individui con diverso tipo di disabilità. La finalità del progetto è quella di consentire ai bambini di fare prima esperienza, poi di interiorizzare ed infine di mettere in pratica il concetto di "inclusione", seguendo quel processo dinamico da conoscenza concreta ad astratta che viene rappresentato nel cartone animato dai due mondi: il primo reale del Parco dell'Elefante ed il secondo immaginario del MagiRegno degli Zampa. La lettura dei libri cartacei degli studi originari riguardo la Dialogical Reading, viene così sostituita dalla visione multimediale dell'episodio 18 del cartoon inclusivo. Inoltre, sebbene gli obiettivi possano variare in relazione alle dinamiche contestuali cui il progetto dovrà tenere conto per la sua realizzazione ed efficacia, relativamente al tempo da dedicare all'attività, è consigliato l'impiego di trenta minuti al fine di garantire il rispetto dei tempi di attenzione e di concentrazione dei bambini, i quali saranno sollecitati da stimoli sensoriali adeguati.
Il progetto *"La Libellula raccontastorie"* si dividerebbe in tre momenti educativi che riflettono l'ado-

zione della strategia “IN PEER”, costruita sulla base di quella originaria “PEER” della revisione sistematica del WWC, la quale ha funto da spunto scientifico di riflessione:
IN sta per “introduction”. Dopo la scelta in termini di sicurezza fisica, assenza di fonti di distrazione, tipologia di attività e di gioco di un ambiente didattico- ludico, l’educatore porrà delle domande-stimolo ai bambini facendo sì che attivino processi emotivo-affettivi ed accedano al mondo immaginario previsto dal cartoon. Tuttavia, per evitare che l’ingresso di un adulto nell’immaginario infantile risulti troppo intrusivo agli occhi degli interessati, sarebbe bene invitare quest’ultimi a disporsi in cerchio in un angolo dell’aula, al fine di creare uno spazio intimo e di incontro con la “Libellula raccontastorie”.

Con l’animazione da parte dell’educatore, la Libellulla risponderà alle esigenze comunicative infantili256 ad esempio modificando il timbro di voce, dialogando lentamente, reiterando le medesime parole, suscitando curiosità in attesa della visione del cartone animato. Di conseguenza, la Libellula permetterà di distinguere le fasi del progetto che richiamano la dimensione reale da quelle immerse nell’immaginario, decretando in particolar modo l’accesso in quest’ultimo al pari dell’uccellina Zilia del cartoon. I messaggi vocali-orali veicolati, si accompagneranno ai gesti manuali e visivi prodotti dall’adulto poiché funzionali ad una maggior comprensione e sintonizzazione emotiva con i primi. Infine, si procederà con la visione dell’episodio 18 “Senza Limiti” di “Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa”;

- **PE**, dove P sta per “promts” ed E per “evaluates”. Successivamente alla visione del cartoon, l’educatore verificherà se i bambini siano in grado di rappresentare e ricostruire le scene trattate fornendo degli stimoli e valutando le loro risposte. Per richiamare l’esperienza concreta che Lampadino e Caramella compiono al Parco dell’Elefante nella prima parte del cartone animato, egli predisporrà un pannello con immagini ritraenti i personaggi in determinate scene e costruite con inserti sensoriali. Ciascun bambino dovrà dapprima scegliere un’immagine da dover “esplorare” con le proprie mani ed in seguito, su un riquadro adiacente e dai bordi in rilievo, ricomporre la stessa sotto forma di puzzle258. Le attività senso-motorie e di costruzione destano particolare interesse, specie in bambini con diverso tipo di disabilità se le operazioni richieste sono semplici ed i materiali facili da manipolare e da discriminare. Infine, il momento “PE” si conclude con il passaggio alla rappresentazione astratta riguardo gli eventi della scena o le caratteristiche principali di un personaggio esplorati e ricostruiti precedentemente. La narrazione orale abbinata al canale visivo e mediata dall’educatore con i prompts CROWD, può facilitare il ricordo, il collegamento fra informazioni, nonché anche lo sviluppo linguistico in bambini con disabilità intellettiva e motoria;
- **ER,** dove E sta per “expands” e R per “repeats”. Questa fase si contraddistingue per la ricomparsa della Libellula raccontastorie, poiché i bambini dovranno ricalarsi nel mondo immaginario che stavolta sarà “sperimentato” interamente da loro. In un primo momento, ci si dedicherà all’imitazione della scena di animazione oggetto della precedente attività in gruppo e con travestimenti. L’attività simbolica non verterà soltanto sui materiali da dover utilizzare ed animare, ma coinvolgerà ciascun ruolo esercitato dai partecipanti. Verrà dunque sollecitata anche l’interpretazione dei personaggi del cartoon, al fine di facilitare la partecipazione di bambini con disabilità visiva che sin dalle primissime fasi di vita tendono ad assumere quale punto di riferimento la propria persona, piuttosto che l’ambiente esterno. Inoltre, l’educatore si assicurerà che bambini con disabilità uditiva possano osservare i pari giocare ed interagire con loro visivamente e fisicamente.
In un secondo momento, invece, sarà prevista una nuova sessione di gioco simbolico in cui si scambieranno i ruoli già assunti con quelli dei pari, si interpreteranno i personaggi in altre situazioni e si cambierà di volta in volta gruppo. Si potrà decidere di aumentare gradualmente il numero dei pari che costituiscono la “community of players” per facilitare l’interazione

sociale in bambini con disabilità visiva. Per via degli scambi, i soggetti potranno interpretare il ruolo di ciascun personaggio e soprattutto agire personalmente l'inclusione in quanto, cambiando gruppo, dovranno rinegoziare nuove regole, tempi e contesti con altri pari.
La strategia "IN PEER" traducibile "in pari", come per dire "sono e siamo alla pari", vuole dunque rivelarsi:
-inclusiva, adottando strumenti, materiali, contenuti, strategie accessibili a tutti;
-responsiva nei confronti dei bisogni dei bambini;
-promotrice di uno sviluppo affettivo, cognitivo, linguistico, sociale.

La scelta dei materiali da adottare all'interno dei singoli momenti ludico-didattici è indicativa, poiché dipende dalle dinamiche contestuali precedentemente citate ed in cui la strategia "IN PEER" dovrà svolgersi. Le peculiarità delle fasi del progetto inclusivo risiedono invece nelle finalità di ciascuna: in quella "IN", l'immersione nella struttura d'animazione e nel mondo immaginario ad essa correlato; in quella "PE", il passaggio dall'esperienza concreta-corporea a quella astratta, richiamante i due mondi259 rappresentati dal cartoon e gli eventi che in essi si determinano; in quella "ER", la valorizzazione dell'immaginario infantile di ciascun bambino, grazie al quale si consolidano gli apprendimenti esplorati per la prima volta con l'esperienza concreta e gli stessi si estendono a nuove forme e situazioni. In particolare, l'opera di sensibilizzazione compiuta dal cartone animato grazie al quale lo spettatore si identifica con i personaggi della storia, educa all'incontro con l'altro, alla comprensione empatica e alla ricostruzione condivisa di un "noi".
Per bambini con disabilità visiva potrebbe rendersi necessaria l'esplicitazione da parte dell'educatore degli stati emotivi e delle intenzioni della Libellula, mentre per quelli con disabilità uditiva l'uso della lingua dei segni. Inoltre, l'adulto deve accettarsi del fatto che i "messaggi" siano stati ricevuti e specie in bambini con disabilità motoria o pluridisabilità la riproduzione di particolari vocalizzi o gesti può risultare essenziale.
La scelta di un pannello verticale su cui "incastrare" i materiali per l'attività sensoriale e di costruzione implica che ciascun bambino, giunto il proprio turno, si alzi dal tappeto su cui precedentemente sedeva per la visione del cartone animato e si ponga in piedi. Alternare la posizione da seduti con quella in piedi, potrebbe assecondare il bisogno di movimento manifestato da bambini con disabilità uditiva e dunque di mantenere alta la curiosità e l'attenzione nei confronti delle attività richieste. I pezzi del puzzle possono realizzarsi in velcro adesivo per consentire un loro posizionamento maneggevole ed evitare limitazioni alle abilità motorie residue dei bambini.

8. Conclusione

Alla domanda sul perché scegliere un cartone animato quale *strumento di sensibilizzazione* per piccoli spettatori riguardo il rendere propria ed agire l'inclusione, la risposta risiede nella qualità dei processi che interessano quest'ultima ed il cartone animato, la quale si presenta in entrambi *dinamica*. La prospettiva inclusiva può definirsi dinamica poiché non teme né l'incontro con l'altro, né la ricostruzione condivisa dei significati del concetto di sé e della realtà circostante cui il primo comporta. Non è la paura di perdersi nell'oblio dell'ignoto, ma la virtù di riscoprire se stessi con costante meraviglia nel "nuovo". *L'altro* rappresenta una fonte di ricchezza e di cambiamento per l'"io" che si co- costruisce insieme ad esso e si impegna nell'abbandono di una logica individualista a favore di una condivisa riguardo lo spazio dedicato alle idee, alle relazioni e alle azioni. Per tale ragione l'inclusione è un processo che si sviluppa insieme agli individui e alle culture coinvolte e a trarne beneficio sono sia i soggetti normodotati che quelli con disabilità. Specie per quest'ultimi, essa può voler dire: proiettarsi nel futuro, valorizzare le potenzialità, rispondere ai bisogni di tutti, incentivare l'autonomia e la partecipazione. Allo stesso modo, il cartone animato mira a rendere i piccoli spettatori protagonisti non soltanto della storia narrata, bensì di un processo dinamico costruito dapprima su un'esperienza concreto-corporea con i suoi elementi strutturali (grafici, musicali) e successivamente sull'interio-

rizzazione e l'astrazione dei contenuti veicolati. Se il bambino è attratto dal cartoon e tende a farne tesoro con manifestazioni esterne, quale ad esempio l'imitazione, è perché la struttura d'animazione si ispira a quel dialogo *tonico-corporeo* che secondo Stern (1985) viene instaurato con i genitori fin dai primi giorni di vita. Tra l'altro nello specifico di "Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa", la narrazione è scandita su due momenti temporali che si articolano in due mondi, uno reale ed uno immaginario, richiamanti sia le due fasi di "dipendenza" e di "distacco" dalla figura materna, sia quelle relative alla costruzione della conoscenza. Il MagiRegno degli Zampa rappresenta simbolicamente il luogo in cui i bambini, dopo aver fatto esperienza della realtà, reinterpretano la stessa in nuove "forme", nonché un importante strumento per educare all'inclusione la quale per accogliere l'altro, implica per l'appunto la medesima ricostruzione del mondo circostante ed in maniera condivisa. L'inclusione ed il cartone animato viaggiano dunque verso un'unica direzione: dall'incontro con l'altro e la sintonizzazione emotivo-corporea con lo stesso, alla reinterpretazione del concetto di sé e della realtà in relazione ai significati che sono stati condivisi. Il gioco inoltre, come vuole anche il progetto educativo inclusivo "La Libellula raccontastorie", al di là di celare innumerevoli opportunità di apprendimento può divenire mezzo di espressione del proprio "mondo interno", ovvero delle proprie *competenze affettive*, etiche ed empatiche supportate dal caregiver e dall'educatore. Al nido e alla scuola dell'infanzia il primo a partecipare della prospettiva inclusiva è l'educatore che in qualità di "scaffolder" pone in essere un dialogo con il soggetto con disabilità. Ciò permetterà di raccogliere delle conoscenze sull'"altro" e potrà prevedere: uno scambio di informazioni con i genitori, la consultazione di ricerche, l'utilizzo dello strumento europeo per l'auto-valutazione dell'inclusività degli ambienti, l'osservazione sistematica condotta sul bambino durante lo svolgimento di attività. L'educatore contribuirà da un lato allo sviluppo della propria capacità di riflessione e delle proprie competenze in maniera inclusiva e dall'altro alla progettazione di opportunità accessibili a tutti i bambini. Infine, in accordo al principio-base del "modello ecologico" di Bronfenbrenner, un quadro ludico realizzato su misura ai bisogni e alle potenzialità di ciascun bambino -nel rispetto e nella valorizzazione della diversità- rappresenterà agli occhi dei pari un *"riflesso" su come agire l'inclusione.*

Bibliografia

Besio, S. (2008). **Analysis of Critical Factors Involved in using interactive Robots for Education and Therapy of children with disabilities.** *Trento, I: Uniservice.*

Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkistadinova, V. (2017). **Play development in children with disabilities.** *De Gruyter Open Poland.*

Bondioli, A. (2002). **Gioco e educazione [Play and education].** *Milano, I: Franco Angeli.*

Brambring, M. (2004). **Lo sviluppo nei bambini non vedenti. Osservazione e intervento precoce [Visually impaired children's development. Observation and early intervention].** *Milano, I: Franco Angeli.*

Brodin, J. (1999). **Play in Children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys - a review. International Journal of Disability, Development and Education,** *46 (1), 25-34.*

Bronfenbrenner, U. (2002). **Ecologia dello sviluppo umano,** *il Mulino.*

Brown C. (1990). **Il mio piede sinistro.** *Mondadori.*

Brown, P. M., Rickards, F.W., Bortoli, A. (2001). **Structures Underpinning Pretend Play and Word Production in Young Hearing Children and Children with Hearing Loss.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6(1).*

Bruner, J. (1968). **Processes of Cognitive Growth: Infancy.** *Worcester, MA: Clark University Press and Barre.*

Bulgarelli, D. (2018). **Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione** *(pp. 1-216). Erickson.*
Canevaro, A. (2013). **Scuola inclusiva e mondo più giusto.** *Edizioni Centro Studi Erickson.*
Catullo, D. (1984). **Come i bambini percepiscono l'handicappato fisico [How children perceive the physical impairment]**. *Psicologia Italiana, 6(1), 16-20.*
Ceppi, G. & Zini, M. (1998). **Bambini, spazi, relazioni-metaprogetto di ambiente per l'infanzia.** *Reggio Children e Comune di Reggio, Reggio Emilia.*
Colucci, M., & Di Vittorio, P. (2001). **Franco Basaglia.** *Pearson Italia Spa.*
Di Bari, C. (2019). **Cartoon educativi e immaginario infantile. Riflessioni pedagogiche sui testi animati per la prima infanzia.** *Milano: Franco Angeli.*
Encarnação, P., Ray-Kaeser, S. e Bianquin, N. (2018). **Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts.** *Sciendo.*
Erikson, E. (1963). **Childhood and society.** *New York, NY: Norton.*
Fink, E. (1992). **Il gioco come simbolo del mondo [Play as symbol of the world].** *Firenze, I: Hopeful Monster (or. ed., Spiel als Weltsymbol, 1960).*
Fornari, F. (1988). **La vita affettiva originaria del bambino [Child's early affective life].** *Milano, I: Feltrinelli (or. ed., 1963).*
Huizinga, J. (1967). **Homo ludens. Milano, I: Il Saggiatore** *(orig. ed., Homo ludens. A study of the play elements in culture, 1939).*
Ianes, D., & Cramerotti, S. (2009). **Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita (Vol. 1).** *Edizioni Erickson.*
Keller H. A. (1977). **La storia della mia vita.** *Edizioni Paoline.*
Schneekloth, L. H. (1989). **Play environments for visually impaired children.** *Journal of Visual Impairment & Blindness, 83, 196-201.*
Stern, D. N. (1985). **Il mondo interpersonale del bambino.** *Tr. It. Bollati Boringhieri, Torino 1987.*
Sullivan, H. S. (1953), **The interpersonal theory of psychiatry.** *New York, NY: Norton.*
Sutton-Smith, B. (2008). **Play Theory: A Personal Journey and New Thoughts.** *American Journal of Play, Summer, 80-123.*
Thériault, J., & Doyon, M. (1987). **Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles [A project to analyse educational materials at the kindergarten].** *Quebec, CDN : Universite de Chicoutimi.*
Tioli, E. (2006). **Dallo spazio aptico alla rappresentazione immaginativo-motoria [From the haptic space to the imaginative-motor representation].** *Tiflologia per l'integrazione, 6, 4-1*

Competenze chiave e nuova professionalità del docente di sostegno. Proposte operative per una didattica inclusiva.

Key competences and new professionalism of the support teacher. Operational proposals for an inclusive education.

di **Giovanna Rosa Maria Romito**[7]

Abstract

European Union cohesion policies support inclusion as a driving force for economic growth and social development, encouraging policy makers and private sector leaders to sustain inclusive growth models that prioritize people's well-being. The educational policies of other international organizations (ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa, OCSE) recognise the human right to education and promote quality education for all, according to a principle of social justice and with the aim of achieving substantial equality. This is why school inclusion is one of the most current areas of development and research in the educational field, since school is the first social cell, with particular reference to the central role of the support teacher not only as a mediator but also as a system figure. The present work aims to help outline the new profile and identify the key competences of the support teacher today, with a focus on Italy and the long road to inclusion, in a European and global perspective.

Abstract

Le politiche di coesione dell'Unione Europea sostengono l'inclusione come volano di crescita economica e sviluppo sociale, incoraggiando i decisori politici e i leader del settore privato a sostenere modelli di crescita inclusiva, che diano priorità al benessere delle persone. Le politiche educative di altre organizzazioni internazionali (ONU, UNESCO, Consiglio d'Europa, OCSE) riconoscono il diritto umano all'educazione e promuovono un'istruzione di qualità per tutti, secondo un principio di giustizia sociale e con l'obiettivo di realizzare l'uguaglianza sostanziale. È per questo che uno dei settori di sviluppo e degli itinerari di ricerca più attuali in campo educativo è rappresentato dall'inclusione scolastica, essendo la scuola la prima cellula sociale, con particolare riferimento al ruolo centrale del docente sostegno non solo come mediatore ma anche come figura di sistema. Il presente lavoro si pone l'obiettivo di contribuire a delineare il nuovo profilo e ad enucleare le competenze chiave del docente di sostegno oggi, con particolare riferimento all'Italia e alla lunga strada verso l'inclusione, in prospettiva europea e globale.

Parole Chiave: Apprendimento, Inclusione, Giustizia Sociale, Uguaglianza, Progetto di Vita, Metodologie Didattiche, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.
Keywords: Learning, Inclusion, Social Justice, Equality, Life Project, Teaching Methods, Information and Communication Technologies.

Introduzione

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta il 25 settembre 2015 dai governi di 193 Paesi membri delle Nazioni Unite ed approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità. Essa è costituita da 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, inquadrati all'interno di un programma d'azione più vasto, costituito da 169 traguardi, ad esso associati, da raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale entro il 2030. Questo

7) Dottoressa di ricerca in Scienze delle relazioni umane e Docente di sostegno

programma rappresenta senza dubbio una buona base di partenza comune per costruire un mondo migliore e per dare a tutti la possibilità di vivere in un mondo sostenibile dal punto di vista sociale, ambientale ed economico. Gli obiettivi fissati per lo sviluppo sostenibile hanno una validità globale, riguardano e coinvolgono cioè tutti i Paesi e tutte le componenti della società, a partire dalla scuola.
Ed infatti la scuola è la prima cellula di socializzazione secondaria, che deve essere capace di far apprendere ciascun allievo perché nessuno resti escluso: una scuola, come recita la Carta di Lussemburgo (European Commission, 1996), "per tutti e per ciascuno".
Una scuola che voglia dirsi democratica e inclusiva, secondo il dettato costituzionale di cui agli artt. 2 e 3, deve essere una comunità aperta e che si prende cura.
Per quanto questo oggi possa sembrare scontato, il percorso dell'inclusione è stato piuttosto travagliato anche in Italia, che pure oggi rientra a pieno titolo tra i Paesi più all'avanguardia nel campo della didattica speciale.
Pertanto, è imprescindibile partire da un *excursus* storico sulle quattro tappe fondamentali del percorso italiano verso l'inclusione, che possono così riassumersi:

- prima degli anni '60: dall'esclusione alla medicalizzazione (RD n. 1297/1928: scuole magistrali ortofreniche);
- dagli anni '60 a metà degli anni '70: dalla medicalizzazione all'inserimento (Legge n. 1073/1962; Legge n. 1859/1962 e DPR n. 1518/1967: classi differenziali e scuole speciali. Legge n. 118/1971: inserimento scolastico dei minori invalidi civili non gravi nelle classi normali);
- dalla metà degli anni '70 agli anni '90: dall'inserimento all'integrazione (Documento Falcucci del 1975; CM n. 227/1975; Legge n. 517/1977: insegnante di sostegno; Corte costituzionale sentenza n. 2745/1987; Legge n. 104/1992: primo intervento legislativo organico; DPR 24/2/1994: atto di indirizzo; D.Lgs. n. 297/1994: TU in materia di istruzione ed inserimento anche nella scuola materna);
- dopo gli anni '90: dall'integrazione all'inclusione (Legge n. 289/2002; DPR n. 185/2006; Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4/8/2009; Legge n. 170/2010 sui DSA; DM 27/12/2012 e CM 6/3/2013 sui BES; D.Lgs. n. 66/2017 e DM n. 182 del 29/12/2020).

Al raggiungimento di questo traguardo hanno concorso, a livello internazionale, la Dichiarazione di Madrid (2002), la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), l'Index for inclusion (2012), la Strategia di Lisbona (2020) e la già citata Agenda 2030.
In particolare, se la Dichiarazione di Madrid pone la disabilità tra le questioni riguardanti i diritti umani, la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità contiene disposizioni di carattere programmatico, che lasciano agli Stati un ampio margine di manovra per realizzare l'obiettivo di permettere ai diversabili di esercitare i propri diritti (civili, politici, economici, sociali e culturali) nella stessa misura dei normodotati.
L'Index for inclusion pone l'inclusione come chiave educativa principale attraverso cui potenziare le qualità complessive del sistema educativo e del progresso sociale.
La Strategia di Lisbona riconosce che la crescita dell'Europa è fondata su tre livelli, ossia crescita intelligente, crescita sostenibile e crescita inclusiva.
L'Agenda 2030 individua tra gli obiettivi per lo sviluppo sostenibile l'istruzione di qualità, che va assicurata anche costruendo e potenziando *"strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere", predisponendo "ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti" e aumentando "notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati".*

1. La prospettiva pedagogica dell'inclusione

È opportuno partire da un'indagine circa i significati di inserimento, integrazione e inclusione, laddove il primo termine è da intendersi come la mera introduzione di un elemento in un gruppo, mentre

gli altri due si riferiscono all'incorporazione dell'elemento nel gruppo, con una differenza fondamentale: nell'integrazione è l'elemento aggiunto ad adattarsi al gruppo; nell'inclusione è il gruppo ad adattarsi al nuovo elemento.
Oggi si ritiene necessario promuovere una "cultura inclusiva" proprio perché l'inclusione impone un cambiamento culturale che valorizza la diversità.
Questa precisazione terminologica ci consente di arrivare a delineare la prospettiva pedagogica dell'inclusione, che pone la persona al centro dell'azione educativa, che vede la diversità come ricchezza e non come mancanza, che propone un'educazione per ciascuno ed inclusiva e che si fonda sulla personalizzazione.
Pertanto, le parole chiave dell'insegnamento di qualità e di una scuola democratica ed inclusiva sono: relazione (educativa); personalizzazione/individualizzazione (e, quindi, rispetto e valorizzazione delle differenze); progettualità (o, meglio, gestione progettuale del processo formativo, che superi l'individualismo dei docenti); collegialità (lavoro d'équipe e di rete) e corresponsabilità (educativa); interazione (tra il sistema scolastico e gli altri sistemi); documentazione (condividere le buone pratiche per migliorare).
Innanzitutto, poiché la relazione di insegnamento/apprendimento è una relazione educativa, è chiaro che l'aspetto umano non può essere trascurato. Ed infatti l'educatore e l'educando sono persone coinvolte in una relazione asimmetrica, il cui risultato non è mai garantito proprio perché in questa relazione sono coinvolte persone, non cose. L'educazione è l'azione di accompagnamento da parte dell'educatore in un processo di crescita dell'educando, che porta quest'ultimo alla costruzione di un'identità personale: in questo senso, essa va intesa come realizzazione umana. L'educazione è un processo per accompagnare la persona a diventare sempre più se stessa nella comunità (l'uomo è - come dice Aristotele - un "animale sociale"), processo finalizzato al cambiamento e al miglioramento personali, non disgiunti da quelli legati al contesto: come acutamente osservato da Piero Bertolini, ogni essere umano si costituisce come un esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità (Bertolini, 2003). In altre parole, l'educazione ha come obiettivo favorire la realizzazione del progetto di vita umano personale (è apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta, indipendentemente dalle condizioni personali ed esistenziali in cui versa l'educando) all'interno della comunità (attraverso il possesso di conoscenze, abilità e competenze da spendere nel contesto della più ampia comunità sociale). Pertanto, la prospettiva dell'educazione non può essere solo l'integrazione (che prevede un intervento educativo mirato al soggetto da integrare), ma deve essere soprattutto l'inclusione (e, quindi, un intervento educativo mirato al contesto nel quale il soggetto deve essere incluso), che può realizzarsi soltanto con la comprensione della diversità non come attacco all'identità, bensì come valore distintivo dell'essere umano.
A tal proposito, non si può non ricordare che la scuola è innanzitutto un'agenzia educativa (anzi, dopo la famiglia, l'unica agenzia educativa con mandato istituzionale ad istruire ed educare): il docente dunque, è chiamato non solo a trasmettere saperi, ma anche (e soprattutto) a formare persone. La scuola (e, quindi, il docente) ha una duplice responsabilità: insegnare ed educare (si tratta di due facce della stessa medaglia). L'insegnamento è infatti, come afferma Elio Damiano, un processo che sposta innanzitutto le energie emotive (l'insegnante deve costruire relazioni), per poi spostare queste energie sugli oggetti culturali, generando così apprendimento (Damiano, 2013).
Ma un buon insegnante non deve solo avere un buon rapporto con i propri allievi, deve altresì averne cura. Oggi più che mai è di fondamentale importanza recuperare la componente educativa della scuola e, in particolare, la dimensione della cura in quanto categoria fondamentale del discorso pedagogico. L'etimologia della parola "educare" viene ricondotta sia al latino *educere*, che significa "tirar fuori, estrarre, far uscire", sia al latino *educare* che significa "allevare, alimentare, nutrire, curare": ma, al di là del significato etimologico del termine, la ragion d'essere del discorso pedagogico consiste nell'individuare quelle esperienze che favoriscono il divenire del suo essere più proprio da

parte dell'educando. E l'aver cura si atteggia come fondamentale fenomeno ontologico ed esistenziale perché *"custodisce e coltiva la vita"* (l'espressione è di Luigina Mortari): secondo Heidegger, *"la cura è il modo fondamentale dell'essere dell'esserci"* e *"poiché all'esserci appartiene, in linea essenziale, l'essere-nel-mondo, il suo modo d'essere in rapporto al mondo è essenzialmente prendersi cura"*. La cura è dunque categoria fondante di ogni discorso sull'umano. Ciò trova conferma nel fatto che tutte le persone hanno bisogno di essere oggetto di cura e di avere cura. La cura, infatti, è sin dalla nascita la condizione necessaria perché fioriscano per ogni essere umano le stesse possibilità di vita. Parimenti, ogni uomo ha bisogno di avere cura di sé, degli altri e del mondo per dare un senso alla sua stessa esistenza. L'esistenza umana, insomma, nella sua essenza è - come osserva Mortari - cura di esistere (Mortari, 2006).

La scuola, e quindi l'insegnante in qualità di educatore (il cui fine è accompagnare l'educando per renderlo autonomo) e di docente (il cui obiettivo è l'apprendimento significativo di ciascuno dei propri allievi), deve mettere al centro della pratica educativa l'umanità, perché solo così potrà formare persone competenti nell'umano: è questa la sfida della scuola del Terzo Millennio.

Secondo Dewey, una scuola può dirsi democratica soltanto se educa al pensiero, e cioè ad un atteggiamento critico e riflessivo: per poter promuovere un apprendimento che sia significativo e democratico, l'insegnante deve mettere in un circuito educativo il sapere disciplinare e promuovere l'esperienza. Per portare a termine questo compito, il docente ha a propria disposizione uno strumento formidabile: la libertà di insegnamento (art. 33 Cost.), che si esplica nella libertà di scelte epistemologico-disciplinari e metodologico-didattiche. Sul piano didattico, va subito detto che non esistono metodologie valide in assoluto: i metodi infatti - come afferma Andrea Canevaro - nascono in determinati contesti, ma poi necessitano di essere rivisti e ricollocati nel tempo e nello spazio. In ogni caso, tutti gli strumenti utilizzati dall'insegnante (curricolare o di sostegno che sia) devono avere un'anima pedagogica. Inoltre, la costruzione del setting è fondamentale, perché una sua costruzione omologante nuoce alla valorizzazione delle diversità: come osserva Maria Montessori, figura centrale nella storia dell'attivismo pedagogico, l'ambiente è *indubbiamente secondario* perché *non crea giammai,* ma è importante che esso venga reso adatto al fanciullo, giacché esso può modificare, come può aiutare o distruggere. Sul versante pedagogico, sono le scelte epistemologico-disciplinari a riportare il sapere ai valori. Scrive Aldo Capitini in "Educazione aperta": *"per il mio punto di vista, le materie vengono ricondotte a valori, e perciò l'educatore le costruisce e le vive associandole ad un valore da vivere preliminarmente, con la fiducia che nell'atto di educare questo valore non va perduto, ma vive nell'educando [...]. Ma noi possiamo non solo operare per la realizzazione dei valori, ma anche aprirci perché da essi cominci per tutti una realtà migliore"* (Capitini, 1967). Insegnare, dunque, significa educare alla prosocialità e trasmettere valori (non solo conoscenze). Oggi il docente deve avere competenze metodologico-didattiche, epistemologico-disciplinari e psico-pedagogiche, ma anche relazionali ed organizzative, per progettare un percorso personalizzato, finalizzato al successo formativo di ciascuno dei propri studenti.

Ogni insegnante è chiamato a co-costruire competenze disciplinari, interdisciplinari, trasversali e deve non solo didattizzare, ma anche assiologizzare il sapere scientifico, rendendolo da un lato comprensibile (sapere scolastico), dall'altro formativo attraverso la sua elaborazione in termini etici (Damiano, 2013) in vista della formazione del cittadino di domani, in una prospettiva g-locale (cioè locale e globale).

Come dimostrano gli studi condotti sin dagli anni Settanta da Doyle, Houssaye, Meirieu, Develay, Chevallard e Martinand, la trasposizione didattica che compete al docente non è solo un processo epistemologico, ma anche etico: essa consiste nel problematizzare la relazione tra scuola e società (Arsac, Chevallard, Martinand e Tiberghien, 1994; Astolfi & Develay, 1993; Chevallard, 1991; Develay, 1992; Develay, 1995; Houssaye, 2000; Meirieu, 1985). L'insegnante media, trasforma la disciplina non per ridurla, semplificarla, banalizzarla, ma per renderla accessibile, fruibile: in questo senso, si parla di

accessibilità pedagogica delle discipline. E, se questo vale in generale per il docente curricolare, vale a maggior ragione per il docente di sostegno.

2. L'inclusione tra personalizzazione e individualizzazione

Se l'educazione e l'insegnamento ruotano intorno alla persona, in una scuola inclusiva diventano di fondamentale importanza tanto la personalizzazione quanto l'individualizzazione. Ed infatti una scuola è inclusiva quando è in grado di accogliere le diversità e di costruire percorsi personalizzati e individualizzati capaci di portare ciascun allievo, dati i livelli di partenza, al massimo livello possibile di formazione.

La scuola come comunità inclusiva ha come parola d'ordine la programmazione personalizzata: dopo la fase dell'inserimento selvaggio, sempre più la scuola si è orientata verso l'integrazione e l'inclusione attraverso l'adozione di programmi individualizzati e personalizzati.

Non è un caso che l'approccio ICD, che considera il deficit (menomazione, carenza, malattia) e progetta a *prescindere* dalla persona con disabilità, sia stato sostituito dall'approccio ICF, che considera le risorse e le funzionalità e progetta *a partire* dalla persona con disabilità.

Personalizzare vuol dire valorizzare la persona umana, le differenze e l'identità di ciascuno. Per personalizzare occorre indicare mete rispettose del potenziale di apprendimento di ciascuno e diversificare non solo le strade, ma anche gli obiettivi. La personalizzazione, infatti, è una differenziazione volta a sviluppare le motivazioni, il potenziale di ciascuno e le doti personali, rendendo significativo l'apprendimento anche con l'adozione di misure dispensative e di strumenti compensativi.

In Italia, il PDP (Piano Didattico Personalizzato) va inteso come strumento in più per piegare la metodologia alle esigenze dell'alunno. La Legge n. 170/2010 e il successivo decreto attuativo DM n. 5669/2011 hanno introdotto in modo ufficiale il PDP come vincolo e opportunità pedagogica e didattica per gli allievi con DSA. Inoltre, la Direttiva BES (DM 27.10.2010 e CM n. 8 del 6.3.2013) richiama il PDP come strumento di lavoro *in itinere* per i docenti. Si ritiene che il suo impiego - se adeguato - possa aiutare a pensare e a progettare azioni mirate e specifiche (di individualizzazione e personalizzazione), sulla base delle specifiche e variegate situazioni personali e ambientali. Pertanto, la didattica personalizzata rivede obiettivi comuni a favore di preferenze o talento, è impegnativa perché va oltre gli obiettivi comuni e guarda al successo formativo ed è in gran parte da costruire con molti mediatori, nel rispetto degli stili e dei ritmi di apprendimento. In questo senso, il PDP non può intendersi come una mera esplicitazione di strumenti compensativi e di misure dispensative per gli alunni con DSA, perché è proprio a partire dal PDP che si possono individuare gli obiettivi, ossia quelle dimensioni, qui comportamenti, quelle azioni che l'allievo può eseguire da solo e quelle che può eseguire o imparare con l'aiuto di qualcuno. L'individualizzazione consiste nell'avere stessi obiettivi, ma strade diverse. Gli obiettivi fondamentali, infatti, devono essere raggiunti da tutti: l'individualizzazione consiste nell'essenzializzare, ma con percorsi specifici, nel recupero/potenziamento. Occorre precisare che per la scuola non è importante l'approccio clinico, ma l'approccio educativo, che permette di individualizzare strategie e metodologie di intervento. In Italia, il PEI (Piano Educativo Individualizzato) è lo strumento che esplicita gli interventi predisposti in favore dell'alunno con disabilità ed è senza dubbio lo strumento dell'integrazione/inclusione per eccellenza. Il PEI costruisce obiettivi, attività didattiche ed atteggiamenti educativi "su misura" per la singola e specifica peculiarità di quell'alunno, ponendo particolare attenzione anche ai suoi punti di forza, dai quali si potrà partire per impostare il lavoro. In particolare, il PEI è la sintesi di tre progetti, didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione, tra attività scolastiche ed extrascolastiche, con strategie di intervento e forme di verifica *in itinere* e a conclusione. Il PEI rappresenta insomma il momento di definizione di tecniche, risorse, materiali per favorire il processo di insegnamento/apprendimento. Va precisato che il processo di adattamento va pensato non a livello di scopi dell'azione educativa, ma a livello di strategie di mediazione, che risultino idonee a stabile un punto di contatto con la specificità dell'allievo. Ed infatti

anche con un soggetto disabile lo scopo verso cui tende l'azione educativa è sempre lo stesso, ossia: l'apprendimento delle discipline; il potenziamento delle capacità cognitive; il potenziamento dell'autostima; il potenziamento dell'autoefficacia. Il PEI contiene il progetto di vita (forma di autorealizzazione propria di ogni essere umano) che riguarda sia la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Quanto fin qui esposto legittima una proposta di gestione *integrata* del gruppo classe (D'Alonzo, 2012): la classe deve essere progettata dal docente come campo pedagogico e, in particolare, come luogo educativo di incontro dei bisogni di ciascuno dei suoi componenti, senza esclusione di nessuno, e deve rappresentare un modello formativo integrato, capace di rispondere in maniera significativa alle esigenze specifiche di ogni allievo, perché l'integrazione non sia una questione che emerge soltanto quando in classe è presente un allievo con disabilità.
A questo riguardo, va particolare attenzione va riservata al momento dell'osservazione - o, meglio, al passaggio dal guardare come atto spontaneo e generico all'osservare come approccio conoscitivo di carattere scientifico - che permette al docente di riflettere sul proprio modo di intendere la disabilità e sull'importanza dell'educazione come processo per accompagnare la persona a diventare sempre più sé stessa nella comunità (pensandola adulta anche in presenza di deficit) e come processo finalizzato al cambiamento e al miglioramento personali, non disgiunti da quelli legati al contesto.
Non bisogna dimenticare che molto spesso la paura verso le persone con disabilità è paura del diverso e difficoltà a riconoscersi fragili, perché la disabilità è, in fondo, una sorta di specchio dell'ombra di ciascuno di noi.
Per il docente (soprattutto per quello di sostegno), che è *in primis* un educatore, è fondamentale puntare sulla relazione col proprio allievo, partendo dalla sospensione del giudizio (epoché).
Se dunque l'educabilità va intesa come apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta, indipendentemente dalle condizioni personali ed esistenziali, all'interno della comunità, il suo obiettivo va ravvisato soprattutto nel favorire la realizzazione del progetto di vita umano nel contesto della più ampia comunità sociale. L'osservazione è un momento fondamentale non solo per conoscere meglio l'alunno, ma per conoscere meglio sé stessi come insegnanti di sostegno, perché segna il passaggio cruciale dalle credenze (in quanto l'apparenza inevitabilmente condiziona l'osservazione) alla riflessività come *habitus* professionale.
In quest'ottica, il modello pedagogico per la gestione integrata del gruppo classe si propone di: mettere in evidenza i bisogni, e non le limitazioni; scegliere di operare primariamente sulle risorse dell'individuo; considerare il momento dell'accoglienza un aspetto prioritario; sollecitare la partecipazione; tenere presenti i fini ultimi dell'azione educativa.

3. Risorse e strumenti per un lavoro di qualità

Per fare tutto questo l'insegnante non può essere lasciato solo. È fondamentale la collaborazione di tutti: famiglia, colleghi, dirigente scolastico, personale ATA, enti territoriali, ASL ecc. Con la precisazione che presupposto indispensabile per un lavoro di qualità da parte di coloro che lavorano per l'integrazione e per l'inclusione è condividere la finalità principale, ossia permettere al soggetto di esprimere al massimo le proprie potenzialità per realizzare il proprio progetto di vita. Ed è chiaro che un simile approccio non può che comportare, per il docente di sostegno, l'aggancio alle risorse del soggetto, non già al suo deficit.
L'insegnante - come ogni buon educatore - deve dare di più a chi ha più bisogno: come afferma Don Milani, *"non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali"* (Scuola di Barbiana, 1967).
Con particolare riferimento alla disabilità, è evidente che uno studente con una "menomazione" (termine che pone l'accento sul dato biologico), è in partenza in una posizione di svantaggio rispetto

ad uno studente "normodotato". È la società nel suo complesso che di fatto, con scelte innanzitutto (ma non solo) politiche, agisce rendendo più o meno "handicappato" chi presenta una menomazione, come confermato anche dall'O.M.S. Se dunque il termine "menomazione" ha natura biologica, il temine "handicap" ha natura pedagogico-politica (per Canevaro, che preferisce parlare di handicap anziché di disabilità, l'handicap è una variabile di tipo transazionale, che chiama in causa le strutture e le mediazioni tra individuo e ambiente), nel senso che responsabilizza la società nei confronti della "disabilità", categoria che ha natura storica. È proprio sulla categoria della disabilità che si gioca l'importanza che l'educazione e la cura educativa hanno avuto sul soggetto, segnando il *discrimen* fra ciò che non sa fare e ciò che, nonostante il "deficit" (la carenza che si manifesta a carico di un organo e/o di una funzione), sa fare.
Non è un caso che all'insegnante di sostegno (che è un educatore, non un medico, e, in quanto educatore, non vede la malattia, ma la persona) non deve importare tanto la diagnosi clinica (pena la medicalizzazione dell'insegnamento) quanto la diagnosi funzionale. Due soggetti, infatti, possono presentare lo stesso deficit, ma un livello di funzionalità differente. L'insegnante di sostegno, pertanto, deve individuare le funzioni, le risorse del soggetto per vedere a cosa può agganciare l'educazione (per favorire l'autonomia) e la mediazione (per favorire l'apprendimento). Lo scopo dell'insegnante di sostegno non è ridurre il deficit, ma rendere possibile l'autonomia e l'apprendimento nonostante il deficit. L'essenza di un discorso pedagogico è proprio l'umanità colta nella sua quotidianità, e l'educatore deve riuscire a cogliere le potenzialità, non già le limitazioni: in questo senso si parla di *"ottimismo pedagogico"*.
I sette strumenti della didattica inclusiva sono: i compagni come risorsa; adattamento, facilitazione, semplificazione; mappe concettuali e schemi; potenziamento dei processi cognitivi; metacognizione e metodo di studio; emozioni, autostima, motivazione; potenziamento dei risultati.
Pertanto, non si può che convenire con Dario Ianes quando afferma che si ha didattica di qualità in situazioni di normalità, attraverso il riconoscimento delle differenza e la conoscenza dei B.E.S., la collaborazione tra compagni di classe, l'efficacia relazionale e cognitiva, una progettualità individualizzata e aperta alla vita adulta (Ianes, 2015).
Oggi più che mai l'azione didattica è chiamata ad attrezzarsi con diverse tecnologie anche per rispondere in maniera più efficace alle caratteristiche e alle richieste dei "nativi digitali". La multimedialità realizza l'integrazione tra diversi linguaggi, diversi temi e diversi media, integrazione che non coinvolge solo l'intelligenza e la mente, ma è come se portasse l'intero corpo a immergersi nella dimensione multimediale, giacché comporta proiezioni, identificazioni e coinvolgimenti emotivi (Falcinelli, 2012)
Secondo Maragliano, la multimedialità consente percorsi di apprendimento personalizzati, dal momento che le persone apprendono, rappresentano e utilizzano le conoscenze in sistemi simbolici diversi (Maragliano, 2004)
Non è un caso, dunque, che le TIC (o ICT) vengano considerate strumenti per la trasformazione del contesto formativo in ambiente di apprendimento, nel quale - come osserva Rossi - sia possibile la costruzione condivisa di conoscenza, l'interazione con il contenuto dell'informazione, la personalizzazione dei percorsi e delle strategie di apprendimento, l'acquisizione dei diversi sistemi simbolici culturali (Rossi, 2009). Se ciò vale in generale, vale a maggior ragione quando si intende utilizzare le TIC nella didattica speciale, in vista della realizzazione di un percorso educativo inclusivo.
È la stessa Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001), a riconoscere alle TIC il vantaggio di facilitare la vita sociale, comunicativa e lavorativa di coloro che sono in situazioni di difficoltà e di migliorare le condizioni di vita delle persone con disabilità. L'OMS vede nelle TIC strumenti adattabili alle caratteristiche della persona, alle modalità di apprendimento, all'acquisizione delle autonomie di base, al potenziamento della motivazione e dell'attenzione. Le TIC - come osservano Paolo Ferri e Stefano Moriggi - consentono allo studente di essere un ricercatore (e non più un soggetto passivo,

un contenitore in cui versare informazioni) e al docente di essere un direttore di ricerca, non già il depositario del sapere o - per parafrasare Marcello Dei e Marzio Barbagli - la *"vestale"* del fuoco sacro della conoscenza (Barbagli & Dei, 1969). I vantaggi di questo tipo di lavoro si riscontrano anche nella valutazione, giacché il fatto che ogni ricerca sia immediatamente disponibile (tanto nel tempo quanto nello spazio) a tutti i membri del gruppo classe permette all'insegnante di ri-progettare (se necessario) e, comunque, di ricostruire e di valutare l'effettivo contributo dei singoli in termini di creatività, collaborazione, impegno, ideazione, progettazione, argomentazione, esposizione.
Tuttavia, si può comprendere nella sua reale portata il vero senso dell'introduzione delle TIC nel contesto scolastico italiano senza riflettere sul fatto che l'offerta formativa delle istituzioni scolastiche deve sempre fare i conti con le esigenze della società. E così, a partire dagli anni Ottanta, le trasformazioni nell'hardware e nel software hanno contribuito a trasformare la didattica, la professionalità docente, l'automazione amministrativa, i servizi scolastici offerti. Al di là di prese di posizione estremiste o - addirittura - aprioristiche a favore o contro l'introduzione delle TIC nella didattica, occorre ricercare quei presupposti educativo-pedagogici e metodologico-didattici che possano supportare la svolta "tecnologica" dell'insegnamento. Ebbene, fermo restando che - come suggerisce Howard Gardner - è compito degli educatori suggerire gli usi utili della tecnologia, alla luce dell'orientamento costruttivista possiamo cogliere la portata e il ruolo strategico delle TIC in campo didattico-educativo sotto molteplici profili.
Non è un caso che la Legge n. 104/1992, all'art. 13, faccia chiaro riferimento alla possibilità di dotare le scuole e le università di *"attrezzature tecniche e di sussidi didattici nonché di ogni altra forma di ausilio tecnico"* per promuovere il diritto allo studio degli alunni disabili e, all'art. 34, si soffermi a considerare l'uso di protesi e di ausili tecnici per *"compensare le difficoltà delle persone con handicap fisico o sensoriale"*. Si consideri altresì che la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 maggio 2018 sul *lifelong learning*, abbia non solo riconfermato la competenza digitale tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente, a distanza di dodici dalla prima Raccomandazione del 2006, ma l'abbia addirittura elevata a competenza di base (accanto al leggere e allo scrivere), riconoscendo l'importanza delle TIC per la comunicazione, la creatività, l'innovazione, l'occupazione, l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva. Da ultimo, l'importanza delle TIC a scuola trova riscontro anche nella Legge n. 107/2015 e nel Piano Nazionale Scuola Digitale.
In definitiva, oggi la scuola è chiamata ad avere un approccio qualificato verso le TIC, sotto un duplice profilo: utilizzarle al massimo per promuovere apprendimento, in vista del successo formativo; educare le nuove generazioni ad un uso corretto, ecologico e consapevole dei media, che sia non passivizzante, responsabile e integrato con gli altri linguaggi e con la realtà.

4. Inclusione: un'utopia necessaria

Se le considerazioni fin qui svolte valgono per tutti i docenti, valgono a fortiori per il docente specializzato al sostegno didattico agli alunni con disabilità, che in Italia è: docente assegnato alla classe per espressa previsione di legge (ex legge n. 104/1992), e non al singolo allievo con disabilità; figura di rete e di sistema (e, al contempo, nodo della rete stessa, come osserva Patrizia Sandri); facilitatore di comunicazione e di relazioni (fra studenti, fra docenti, nella scuola e nell'extra-scuola). In questo senso, Patrizia Sandri parla del docente specializzato come *figura di sistema:* nodo della rete e, al contempo, coordinatore della rete stessa (Sandri, 2019)
In altri termini, si tratta di passare dalla logica del sostegno individuale a quella della rete dei sostegni (Stainback, 1993). Altrimenti operando, si ostacola il processo di integrazione/inclusione e lo si ancora, per dirla con Andrea Canevaro, a una *logica del sostegno* (Canevaro, 2013)
In questa prospettiva, ogni progettazione, in particolare quella del PEI, non va vista come l'ennesima incombenza burocratica, ma come il delicato e cruciale momento in cui si inizia a coltivare il progetto di vita della persona con disabilità, affinché fiorisca in tutta la sua pienezza. Per poter spiegare la

propria efficacia, il PEI deve inserirsi in una progettazione dell'offerta formativa che sia essa stessa inclusiva e il PTOF di una scuola è inclusivo quando prevede, nella quotidianità azioni da compiere, interventi da adottare e progetti da realizzare che siano realmente inclusivi. È di chiara evidenza che tutto questo non solo non può essere nelle mani di un singolo docente ma non può essere nemmeno nelle mani delle singole istituzioni scolastiche autonome.
Da qui la necessità di raccordare le non molte risorse esistenti, come istituzioni, associazioni e fondazioni, centri di ricerca, università, altre scuole, per cercare di essere il più possibile vicino alla singola istituzione scolastica autonoma, sostenendo il suo impegno nella costruzione di una comunità inclusiva e democratica secondo un approccio e una strategia di rete (art. 7 D.P.R. n. 275/1999), e di puntare sul valore strategico della corresponsabilità educativa, rafforzando il rapporto scuola/famiglia, al fine di consentire alla scuola di predisporre un'offerta formativa che si sostanzi *"nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo"* (art. 1 D.P.R. n. 275/1999).
Quindi, la seconda proposta è quella di travalicare gli angusti confini dell'aula scolastica, guardando alla scuola nel suo complesso, alle sue risorse e alla sua offerta formativa, fino ad arrivare alla stipula di veri e propri patti educativi di comunità, perché l'inclusione - che va ripensata in un contesto almeno europeo - deve partire dalla scuola, nella quale il docente di sostegno rappresenta il volano del processo inclusivo, per arrivare a tutte le altre formazioni sociali in cui si svolge la personalità dell'essere umano, affinché il dettato degli articoli 2 e 3 della Costituzione non resti lettera morta.
In altre parole, oggi l'inclusione sociale rappresenta l'orizzonte di senso dello scenario politico ed educativo. Relativamente al rapporto che lega educazione e politica, Bertolini osserva che: ogni essere umano si costituisce come un *esserci* la cui singolarità trova la propria realizzazione nella pluralità; la correlazione tra educazione e politica costituisce una sorta di *garanzia per entrambe*, nella misura in cui la prima è costretta a fare i conti con la prassi e la seconda non può prescindere dagli ideali formativi della pedagogia; il rapporto *de quo* deve realizzarsi come *controllo reciproco*, per promuovere il diffondersi dello spirito democratico.
Il compito formativo fondamentale dell'educazione e della politica è quello di aiutare soprattutto (ma non solo) le nuove generazioni a imparare a pensare in modo autonomo e critico: per questo, secondo Bertolini, riconquistare questo rapporto significa, in definitiva, ri-dare all'umanità e al suo esistere (non solo presente, ma anche e soprattutto futuro) un *orientamento di ampio respiro* (Bertolini, 2003). Questo significa che c'è un diverso modo di *essere-nel-mondo-con-gli-altri* e che non bisogna solo *essere con la democrazia*, ma bisogna andare oltre la democrazia.
Da quanto fin qui esposto è possibile arrivare ad individuare i quattro principi dell'inclusione, che sono: accettare la diversità, assicurare la partecipazione attiva, sviluppare pratiche di collaborazione, immaginare e, soprattutto, sognare una scuola - *rectius*, una società - diversa.
Se vogliamo costruire un mondo migliore in cui vivere, l'inclusione, nella sua dimensione pedagogica ed educativa, è - per parafrasare Stefano Rodotà - *un'utopia necessaria.*

Bibliografia

Arsac G., Chevallard Y., Martinand J.-L. & Tiberghien A. (1994), **La transposition didactique à l'épreuve, Grenoble** : *La Pensée Sauvage,.*
Astolfi J.P. & Develay M. (1993), **La didactique des sciences,** *Paris: PUF.*
Barbagli M. & Dei M. (1969), **Le vestali della classe media,** *Bologna: Il Mulino.*
Bertolini P. (2003), **Educazione e politica,** *Milano: Raffaello Cortina.*
Canevaro A. (1986), **Handicap e identità,** *Bologna: Cappelli.*

Canevaro A. (1999), **Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap,** *Milano: Bruno Mondadori.*
Canevaro A. (2013), **Scuola inclusiva e mondo più giusto,** *Trento: Erickson.*
Capitini A. (1967), **Educazione aperta,** *Firenze: La Nuova Italia.*
Chevaallard Y. (1991), **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné,** *Grenoble: La Pensée Sauvage.*
Damiano E. (2013), **La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento,** *Milano: Franco Angeli.*
Develay M. (1992), **De l'apprendissage à l'enseignement,** *Paris: ESF.*
Develay M. (1995), **Savoirs scolaires et didactiques des disciplines.** *Une Enciclopédie pour aujourd'hui, Paris: ESF.*
D'Alonzo L. (2012), **Come fare per gestire la classe nella pratica didattica,** *Firenze: Giunti Scuola.*
Houssaye J. (2000), **Le triangle pédagogique,** *Berne: Peter Lang.*
Ianes D. (2015), **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva,** *Trento: Erickson.*
Maragliano R. (2004), **Nuovo manuale di didattica multimediale,** *Roma-Bari: Laterza.*
Meirieu Ph. (1988), **Apprendre, oui, mais comment?**, *Paris: ESF.*
Meirieu Ph. (1985), **L'école, mode d'emploi,** *Paris: ESF.*
Mortari L. (2006), **La pratica dell'aver cura,** *Milano: Bruno Mondadori.*
Rivoltella P.C. & ROSSI P.G. (2012), **L'agire didattico. Manuale per l'insegnante,** *Brescia: La Scuola.*
Rossi P.G. (2009), **Tecnologie e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento,** *Roma: Armando.*
Sandri P. (2019), **Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali,** *Milano: Franco Angeli.*
Scuola di Barbiana (1967), **Lettera a una professoressa,** *Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.*
Stainback S. e W. (1993), **La gestione avanzata dell'integrazione scolastica. Nuove reti organizzative per il sostegno,** *Trento: Erickson.*

La professionalità dell'insegnante di sostegno in prospettiva europea

The professionalism of the support teacher from a European perspective

di **Antonia Casella; Rosella Varcasia**[8]

Abstract

Nel processo formativo educativo è molto importante riflettere sul ruolo del docente di sostegno, alla luce dell'evoluzione normativa che lo ha caratterizzato ed alla luce anche di una prospettiva europea della professionalità del docente di sostegno.

Il ruolo del docente specializzato di sostegno prevede il possesso di specifiche competenze, che sono necessarie, in un clima sinergico con il contesto scolastico, e territoriale di riferimento , per il successo formativo di tutti e ciascuno nessuno escluso, per una scuola inclusiva e democratica.

Il tema della professionalità del docente di sostegno riveste grande importanza e va inserito in una prospettiva europea

Il confronto con il profilo del docente con alcuni profili di paesi europei, può rappresentare una riflessione, verso una condivisione e lo scambio di buone prassi tra I sistemi educativi europei.

Abstract

In the educational training process it is very important to reflect on the role of the support teacher, especially considering the regulatory evolution that has characterized its role and also considering a European perspective of the profession of the support teacher. The role of the specialised support teacher assumes the possession of specific skills, which are necessary, inside of the school and territory context, for the education of everyone, no one excluded, aiming for an inclusive and democratic school. The topic of the professionalism of the support teacher is of great importance and must be placed in a European perspective. The comparison with the profile of the teacher inside other European countries, can offer an insight towards the sharing and exchange of good practices between European education systems.

Parole chiave: Docente specializzato sulle attività di sostegno; Professionalità docente; competenze psicopedagogiche- Competenze metodologiche didattiche; Competenze relazionali, organizzative, formative e legislative; Sistema educativo europeo; Inclusione; Formazione

Keywords: Teacher specialized in support activities - Teaching professionalism - Psycho-pedagogical skills - Teaching methodological skills - Relational, organizational, training and legislative skills - European education system - Inclusion - Training

Introduzione

Con questo contributo le autrici tratteranno il tema della professionalità del docente di sostegno in prospettiva europea.

Nel primo e secondo paragrafo a cura della dott.ssa Rosella Varcasia saranno delineati il ruolo e le competenze che la normativa italiana ed europea impone ai docenti di sostegno nel Sistema educativo italiano e quanto la Comunità europea auspica e sostiene per il pieno raggiungimento dell'inclu-

8) Docente IC" Perotti-Ruffo", Cassano delle Murge; Docente IISS Erodoto di Thurii" Cassano allo Iono

sione in una società moderna.
Nel terzo e quarto paragrafo a cura della dott.ssa Tonia Casella, si rifletterà sull'interesse della Comunità europea nei confronti della disabilità e del docente di sostegno, della personalizzazione e delle competenze nei sistemi europei di istruzione
Le autrici, nelle conclusioni condividono una proposta su una auspicabile implementazione della concezione europea della formazione professionale con l'uso di un approccio basato sulle competenze e su un confronto e scambio di buone prassi del Sistema educativo europeo, che possa essere una modalità condivisa di formazione, per sviluppare una professionalità idonea ad attuare sempre in maniera migliore I processi di inclusione, dettati dalla normativa italiana, europea, internazionale.

1. Ruolo e competenze del docente specializzato sulle attività di sostegno secondo la normativa vigente italiana.

Il ruolo e le funzioni del docente di sostegno per la formazione degli studenti con disabilità in Italia sono definiti in modo dettagliato dal D.M. del 30/09/2011. Assegnando il docente di sostegno alla classe in cui è iscritta la persona con disabilità, le consegna la responsabilità delle attività educativo-didattiche di sostegno alla classe al fine di favorire e promuovere il processo di integrazione degli alunni con disabilità.
Importantissime le competenze che si richiedono al docente di sostegno che vanno dalle competenze teoriche a quelle pratiche, dalla pedagogia speciale alla didattica speciale, dalle competenze nell'ambito della pedagogia della relazione d'aiuto alle conoscenze e competenze sulle modalità di interazione e di relazione educativa con gli alunni della classe, promuovendo relazioni pro-sociali fra gli stessi e fra questi e la comunità scolastica al fine di assicurare il processo formativo.
Altresì le competenze didattiche delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e un comportamento empatico, in grado di far emergere intelligenza emotiva e pensiero divergente, devono appartenere al docente specializzato sulle attività di sostegno.
Il docente di sostegno è una figura professionale specializzata, con il compito di essere, all'interno del team docente, un riferimento specifico per la progettazione, la realizzazione e la verifica degli interventi idonei ad affrontare positivamente le situazioni di disabilità presenti nella classe.
E' un facilitatore dell'apprendimento, con competenze pedagogico didattiche e relazionali poiché attraverso la mediazione e la collaborazione accoglie l'altro.
Diventa un ammortizzatore di complessità e quindi deve essere in grado di costruire reti tra gli studenti, tra i docenti, tra i genitori e gli enti esterni, perché il fine è quello di promuovere e favorire la cultura dell'inclusione.
Per espletare il ruolo il docente deve avere capacità di osservazione, collaborazione, progettazione, rispetto, ascolto e accettazione.
Le competenze psicopedagogiche e, quindi, la conoscenza dei processi cognitivi e psico-fisici dello sviluppo mentale, affettivo e relazionale dell'età evolutiva e le conoscenze di base sulla psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento, sono fondamentali per entrare in relazione con gli studenti e l'intera comunità scolastica, per realizzare una positiva comunicazione didattica ed educativa.
Le competenze metodologiche-didattiche si evidenziano nella capacità di pianificare, organizzare, mettere in atto e valutare un'azione formativa rivolta agli studenti.
Le competenze relazionali consentono al docente di sostegno di relazionarsi con i colleghi curriculari, la famiglia dello studente, gli operatori sociali e sanitari, gli educatori e il personale assistenziale con professionalità.
Le competenze organizzative permettono al docente di sostegno di aiutare tutti a comunicare realmente, a rispettare i ruoli e scambiarseli, a decidere insieme, a trovare soluzioni nuove, a costruire un progetto comune:

Altresì le competenze formative consentono al docente di curare la propria formazione continua, con approfondimenti, aggiornamenti e interesse verso il cambiamento con un' apertura verso il nuovo.
Le **competenze legislative** si devono possedere perché solo conoscendo le norme e le disposizioni di legge, si può essere in grado di costruire un'organizzazione che tuteli i diritti di tutti e in particolare quelli dei più deboli.
Volendo ricordare gli interventi legislativi più importanti, la figura dell'insegnante "di sostegno" è nata giuridicamente con il D.P.R. 970/1975, come docente "specialista", distinto dagli altri insegnanti curricolari; è stata ulteriormente definita dalla Legge 517/77 che ratifica il diritto alla piena integrazione degli studenti con handicap nella scuola pubblica; da ultimo è stata ridefinita dal **Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66,** che riconosce l'insegnante di sostegno come un docente, presente nelle scuola dell'ordinamento scolastico italiano, specializzato nella didattica speciale per l'inclusione di alunni con disabilità certificate.
La disamina del nuovo profilo del docente nella scuola inclusiva muove dall'assunto che l'inclusione sia un approccio educativo che poggia su principi etici, prefigurati già nella nostra Costituzione.
L'articolo 34, che sancisce la necessità di una scuola aperta a tutti, unisce, infatti, il diritto allo studio con il principio di eguaglianza di cui all'art. 3 che, al primo comma, recita: "tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

2. Il ruolo del docente di sostegno in una prospettiva europea dell'inclusione in un'ottica normativa condivisa

Il ruolo del docente di sostegno si svolge in uno scenario normativo che è sicuramente quello italiano, ma si intreccia con la normativa europea e internazionale.
Le politiche educative dei paesi dell'Occidente hanno progressivamente incrementato lo spazio e l'attenzione rivolti agli studenti vulnerabili, all'interno delle scuole,giungendo alla consapevolezza condivisa che l'insuccesso scolastico sia imputabile non solo a condizioni personali di handicap o disturbo, ma potrebbe essere ricondotto anche a cause contestuali: sociali, economiche, familiari, etniche, linguistiche, culturali. (Pavone 2015)
Da questa riflessione, nasce l'identificazione dei soggetti con "Bisogni Educativi Speciali" (BES), prima a livello europeo e mondiale e poi nel nostro Paese.
Nel 1981 nel Regno Unito l'Education Act ha riconosciuto, infatti, la nozione di Bisogni Educativi Speciali. (G. Bertagna 2008)
L'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) individua tre macrocategorie transnazionali a cui ricondurre tutti i BES (macrocategoria A, disabilità o deficit; macrocategoria B, difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà nell'apprendimento (DSA); macrocategoria C, svantaggiati) (Fondazione Agnelli 2011).
In Italia è la Direttiva del Miur del 27 dicembre 2012 che estende a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53 del 28 marzo 2003, che ha riformato il nostro sistema educativo di istruzione e formazione, a seguito degli orientamenti emersi nel Consiglio di Lisbona del 2000.
E' da dire che già la Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010, riguardante le "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico", aveva mosso un passo in avanti nella direzione della garanzia del diritto allo studio, riconoscendo la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, denominati "DSA", e prefigurando la realizzazione di percorsi individualizzati nell'ambito scolastico.
La suddetta Direttiva del 2012 introduce, poi, novità fondamentali in prospettiva inclusiva: la scuola deve estendere le tutele e i percorsi personalizzati previsti per gli alunni disabili e con DSA a tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, anche quando le difficoltà sono transitorie; - questa estensio-

ne non è un invito che il MIUR rivolge alle scuole autonome, bensì è un vincolo normativo che obbliga i docenti a redigere un Piano Annuale per l'Inclusività da includere nel Piano dell'Offerta formativa (oggi triennale – PTOF- a seguito della Legge n. 107 del 13 luglio 2015). (G. Bertagna 2008)
Il MIUR ha individuato i soggetti istituzionali esterni alla scuola che, insieme a essa, sono chiamati a gestire i percorsi di recupero degli studenti con BES e ne definisce compiti e responsabilità.
Questi soggetti sono rappresentati dagli Enti locali, dalle Aziende sanitarie, dai Centri territoriali di supporto dell'amministrazione scolastica, dai Gruppi di lavoro inter-istituzionali.
Le tutele nei confronti degli studenti con BES vanno avviate non appena tali bisogni emergono; ciò perché le certificazioni mediche spesso arrivano con notevole ritardo; - tutti i docenti sono coinvolti nella gestione BES, sia a livello individuale che attraverso la partecipazione ai Consigli di classe.
Il docente di sostegno, in questo preciso contesto, non è la figura cui delegare responsabilità e compiti, ma la persona che può aiutare a definire le strategie dell'inclusione e a coordinare le forze in campo.
Proprio nella Premessa della citata Direttiva si evince che i principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica (assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo) hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.
L'Italia, a più di quarant'anni di distanza dalla Legge n. 517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, assume un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente resta utile per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo potrebbe rischiare di circoscriverli in una cornice ristretta.
A tal riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contest.
Il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.
In questo modo, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole si attivino per offrire adeguata e personalizzata risposta.
Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante. (Direttiva Miur 2012).

3.L'Europa, le problematiche legate alla disabilità e il docente specializzato di sostegno.
Negli ultimi anni, la Comunità Europea ha dimostrato particolare interesse alle problematiche legate alla disabilità, ed è apparsa sempre impegnata, protagonista di un approccio cosiddetto "mainstream", che guarda ad una integrazione delle politiche sulla disabilità, in maniera trasversale a tutti gli ambiti in cui le disabilità si intrecciano.
L'attuale tendenza presente nei paesi membri dell' Unione europea, è quella di essere promotori di quelle politiche attuative che inserendo gli studenti con disabilità, all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, possano garantire anche ulteriori misure di sostegno, accanto ai docenti di sostegno, da figure professionali come l'assistente all'autonomia, l'educatore, da materiale didattico a supporto, da attrezzatura tecnica dedicata.
Sicuramente, i docenti specializzati sulle attività di sostegno, restano la risorsa privilegiata che ha come fine essenziale quello di garantire una buona inclusione e istruzione per gli studenti con disabilità .
E' infatti, solo la figura dell'insegnante specializzato che ha le competenze per coinvolgere positivamente gli altri soggetti educativi, gli esperti per i settori specialistici, il personale per l'assistenza al

disabile, i docenti di classe, tutta la comunità educante, per valorizzare le potenzialità degli studenti per il raggiungimento del successo formativo per tutti e ciascuno nessuno escluso.
La normativa italiana si inserisce in una dimensione internazionale, l'Unione europea è ancorata ai valori dell'uguaglianza, dell'equità sociale, della libertà, della democrazia e dei diritti umani. Il trattato sul funzionamento dell'Unione europea (TFUE) e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea forniscono le basi per combattere tutte le forme di discriminazione, e fissano l'uguaglianza come pietra angolare delle politiche dell'UE.
L'adozione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (convenzione UNCRPD o Convenzione) nel 2006 ha segnato una svolta nella definizione di norme minime per i diritti delle persone con disabilità.
Il Parlamento europeo ha auspicato una rinnovata strategia sulla disabilità che affronti tutti gli aspetti contemplati dalla Convenzione e il Consiglio si è impegnato a proseguire i lavori per la sua attuazione . Il Comitato economico e sociale europeo e il Comitato europeo delle regioni hanno sottolineato il ruolo dell'accessibilità e della vita indipendente, come pure l'importanza della governance e del monitoraggio .
La presente strategia mira a migliorare la vita delle persone con disabilità nel prossimo decennio, nell'UE e nel resto del mondo. I suoi obiettivi possono essere raggiunti solo attraverso un'azione coordinata a livello sia nazionale che dell'UE, con un forte impegno degli Stati membri e delle autorità regionali e locali per realizzare le azioni proposte dalla Commissione.
In alcuni settori come i trasporti o il mercato interno l'UE ha competenza concorrente con gli Stati membri. In altri settori pertinenti, come la salute, l'istruzione e la cultura, la competenza è principalmente degli Stati membri e l'UE svolge un ruolo di sostegno. Resta dunque responsabilità primaria degli Stati membri definire le rispettive politiche nazionali sulla disabilità, in linea con i propri obblighi di attuazione della Convenzione e con le norme dell'UE applicabili. La presente strategia garantirà inoltre che la Commissione dia l'esempio attraverso la sua opera di attuazione della Convenzione e, a tal fine, rafforzi la collaborazione con le altre istituzioni dell'UE.
Il Parlamento europeo ha auspicato una rinnovata strategia sulla disabilità che affronti tutti gli aspetti contemplati dalla Convenzione e il Consiglio si è impegnato a proseguire i lavori per la sua attuazione . Il Comitato economico e sociale europeo e il Comitato europeo delle regioni hanno sottolineato il ruolo dell'accessibilità e della vita indipendente.
La strategia attuale mira a migliorare la vita delle persone con disabilità nel prossimo decennio, nell'UE e nel resto del mondo. I suoi obiettivi possono essere raggiunti solo attraverso un'azione coordinata a livello sia nazionale che dell'UE, con un forte impegno degli Stati membri e delle autorità regionali e locali per realizzare le azioni proposte dalla Commissione.
Mentre in alcuni settori come i trasporti o il mercato interno l'UE ha competenza concorrente con gli Stati membri, in altri settori pertinenti, come la salute, l'istruzione e la cultura, la competenza è principalmente degli Stati membri e l'UE svolge un ruolo di sostegno. Resta dunque responsabilità primaria degli Stati membri definire le rispettive politiche nazionali sulla disabilità, in linea con i propri obblighi di attuazione della Convenzione e con le norme dell'UE applicabili. La presente strategia garantirà inoltre che la Commissione dia l'esempio attraverso la sua opera di attuazione della Convenzione e, a tal fine, rafforzi la collaborazione con le altre istituzioni dell'UE.(Commissione Europea Bruxelles, 3.3.2021)
In questo quadro il ruolo del docente specializzato sulle attività di sostegno assume importanza e necessita di una continua formazione, insieme a tutti docenti curriculari.

4. Personalizzazzione e competenze in prospettiva europea

In questo scenario gli interventi legislativi, in Italia proseguono, nel contesto riformato dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003 in coerenza con gli obiettivi di Lisbona 2000, rispetto ai quali gli Stati mem-

bri si impegnano a riformare i propri sistemi di istruzione e formazione per migliorare la qualità del servizio.
Attualmente l'Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale, e intende modellare i veloci cambiamenti della società in modo coerente con i propri valori e concetti di società, stabilendo un obiettivo strategico chiaro e concordando un programma ambizioso, al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione.
Emerge, di conseguenza, l'esigenza che i sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione; devono offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti.
Questo nuovo approccio dovrebbe avere seguire tre direttrici di marcia: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti (Consiglio Europeo, Conclusioni della Presidenza, 23 e 24 marzo 2000, Lisbona)
Il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e formazione in Europa emersi nel Consiglio di Lisbona 2000 lo si ritrova in un documento fondamentale nello scenario politico-istituzionale che connota la scuola inclusiva: Istruzione e formazione 2010. L'urgenza delle riforme per la riuscita della strategia di Lisbona (Bruxelles, 3 marzo 2004), concernente la Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione Europea sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato.
Nel ribadire che le risorse umane costituiscono la risorsa principale dell'Unione europea, il suddetto documento sottolinea che esse sono al centro della creazione e della trasmissione delle conoscenze e sono un elemento determinante delle potenzialità d'innovazione di ogni società.
Gli investimenti nell'istruzione e nella formazione sono, quindi, per l'Unione un fattore chiave della competitività, della crescita e dell'occupazione. Analogamente, si legge nel documento, è fondamentale rafforzare, le sinergie e la complementarità fra istruzione e altri settori d'intervento, quali l'occupazione, la ricerca e l'innovazione e la politica macroeconomica, giacchè per registrare da parte dell'Unione una riuscita migliore rispetto ai suoi concorrenti nell'economia della conoscenza è prioritario investire di più e con maggiore efficacia nell'istruzione e nella formazione.
In tale direzione, è auspicabile azionare tre leve:
- concentrare le riforme e gli investimenti sui punti chiave (mobilitare efficacemente le risorse necessarie, rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore);
- fare dell'apprendimento permanente una realtà concreta (porre in atto strategie globali, coerenti e concertate; dotare tutti i cittadini delle competenze chiave necessarie, attraverso lo sviluppo delle politiche linguistiche e di una cultura scientifica e tecnica e attraverso la promozione di competenze imprenditoriali e lo sviluppo dei servizi connessi alle TIC-Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione; mirare gli sforzi sui gruppi svantaggiati);
- costruire l'Europa dell'istruzione e della formazione (necessità di un quadro europeo delle qualifiche; aumentare la mobilità mediante la rimozione degli ostacoli e la promozione attiva; rafforzare la dimensione europea dell'istruzione).
Una riflessione a parte, ai fini del presente, meritano le azioni da intraprendere per rafforzare l'attrattiva della professione di insegnante e di formatore, giacché si è convinti che il successo delle riforme avviate dipende direttamente dalla motivazione e dalla qualità del personale dell'istruzione e della formazione.

Conclusioni: una proposta di formazione condivisa
Nonostante gli ampi accordi sulla mobilità professionale, c'è stato poco movimento verso il consenso

in tutta l'Unione Europea su ciò che costituisce il buon insegnante e quindi sulle caratteristiche comuni nella formazione e qualifica.
Le dichiarazioni politiche non hanno portato a un'azione significativa da parte dei politici nazionali. L'impulso verso una dimensione europea nella formazione degli insegnanti è diminuito nell'ultimo decennio. Le spiegazioni possono essere ricercate in diversi contesti storici, situazioni e comprensioni. Il riconoscimento delle differenze può essere una base migliore per la mobilità professionale rispetto alla ricerca della comunanza, e studi di casi di esperienze di insegnamento in altri contesti europei possono portare a miglioramenti nella formazione per il trasferimento.
Mentre ci sono ancora gesti retorici verso la convergenza, un caso di studio sulla regolamentazione della mobilità professionale in Inghilterra, ora controllata in modo più trasparente dal nuovo Consiglio Generale dell'Insegnamento, illustra la possibile soluzione dei problemi come una via da seguire. I recenti cambiamenti nella regolamentazione dei sistemi educativi in Europa e oltre, hanno portato a un maggiore controllo sul lavoro degli insegnanti e sul rendimento delle scuole.
Una ricerca comparativa finanziata, ha esaminato l'impatto delle politiche educative nazionali e del cambiamento delle politiche sul lavoro degli insegnanti e sullo sviluppo professionale in diversi paesi europei, Inghilterra, Francia e Danimarca. Nel contesto inglese, in particolare, sia gli insegnanti primari che quelli secondari hanno espresso preoccupazioni comuni incentrate su quella che veniva percepita come la richiesta di una "consegna della prestazione". Molti insegnanti hanno ritenuto che le preoccupazioni più affettive dell'insegnamento – il senso della vocazione e l'investimento in sé stessi – fossero minate dalla pressione per il rendimento, per diventare "tecnici esperti" nel trasmettere all'esterno conoscenze e abilità predefinite ai propri alunni. Tali cambiamenti hanno avuto un profondo effetto sul modo in cui il lavoro e il ruolo degli insegnanti sono definiti dalle direttive politiche del governo più ampiamente all'interno del contesto europeo. Il documento considera le implicazioni di queste mutate strutture di responsabilità per l'identità e lo sviluppo professionale degli insegnanti.
Il problema di fornire opportunità di apprendimento permanente nella fase attuale dello sviluppo della comunità globale rimane rilevante ed è un'agenda prioritaria per praticamente tutti i paesi civili. L'esperienza positiva nell'organizzazione della formazione professionale degli insegnanti di scuola materna nei paesi europei richiede che le tendenze prospettiche nella modernizzazione della formazione professionale dei futuri insegnanti di scuola materna siano specificate seguendo gli standard europei di formazione degli insegnanti e i risultati più significativi dell'istruzione superiore, le sue peculiarità e specificità dovrebbero essere conservato. Sono stati analizzati e determinati i principi concettuali, le peculiarità dello sviluppo storico e le tendenze chiave nel sistema di formazione professionale degli insegnanti in Germania, Francia e Regno Unito; sono stati caratterizzati profili professionali, profili di competenza professionale e requisiti di qualificazione; sono state delineate tendenze comuni, specifiche nazionali e generali, nello sviluppo della formazione professionale degli insegnanti in età prescolare nei paesi europei.
Lo sviluppo di standard professionali per la formazione degli insegnanti nei paesi europei contribuisce a specificare e sviluppare profili professionali degli insegnanti in età prescolare in Europa che sono piuttosto diversi e determinano la poliedricità e la multifunzionalità della formazione professionale. Le principali tendenze nella politica dell'istruzione e nei requisiti di qualificazione per la formazione professionale degli insegnanti in età prescolare nei paesi europei includono: fornire agli specialisti del settore pubblico una formazione iniziale; adeguare l'istruzione consecutiva alle disposizioni della Dichiarazione di Bologna; garantire lo sviluppo professionale continuo degli specialisti coinvolti nelle attività educative negli istituti prescolari; implementare la concezione europea della formazione professionale con l'uso di un approccio basato sulle competenze. In buona sostanza, confrontandosi, formandosi e scambiando le buone prassi del Sistema educativo, l'Europa potrà condividere una modalità condivisa di formazione, per sviluppare una professionalità idonea ad attuare sempre in maniera migliore I processi di inclusione, dettati dalla normativa italiana, europea, internazionale.

Bibliografia

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

M. Baldacci, **Per un 'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia,** *Franco Angeli, Milano, 2014*

L. Berlinguer, Ri-creazione. **Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno,** *Liguori Editore, Napoli, 2014*

G. Bertagna, Il pedagogista Rousseau, **La Scuola,** *Brescia, 2014*

G. Bertagna, S. Govi, M. Pavone, **POF. Autonomia delle scuole e offerta formativa,** *La Scuola, Brescia, 2001*

F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, **Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi,** *La Nuova Italia, Firenze, 2001*

S. Cicatelli, **Conoscere la scuola,** *La Scuola, Brescia, 2004*

L. de Anna , **Figura e ruolo dell'insegnante di sostegno nel contesto europeo in L'integrazione scolastica e sociale,** *Erickson, Trento, n. 3/3 – giugno 2004*

J. Delors, **Nell'educazione un tesoro,** *Armando, Roma, 1997*

C. De Luca, G. Spadafora, **Per una pedagogia dei diritti, Form@zione,** *Cosenza, 2015*

D'Alonzo L., **Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative,** La Scuola, Brescia, 2008

G.Elia, **Prospettive di ricerca pedagogica,** *Progedit, Bari, 2016*

G. Elia (a cura di), **Le sfide sociali dell'educazione,** *Franco Angeli, Milano, 2016*

L. Fabbri, **C. Melacarne, Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi,** *Franco Angeli, Milano, 2015*

R. Grandinetti R., **Il profilo del docente inclusivo, in "L'Eco della scuola nuova"** *(Organo della FNISM- Federazione Nazionale Insegnanti- ISSN: 0012-9496), n. 1, Roma, 2016*

D. Ianes, **Bisogni educativi speciali e inclusione,** *Erickson, Trento, 2005*

D. Ianes, M. Tortello (a cura di), **Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva,** *Erickson, Trento, 1999*

DECRETO 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.**

F. Iesu, **Handicap e integrazione,** *Tecnodid, Salerno, 1984*

M. Martinelli, **La personalizzazione della didattica,** *La Scuola, Brescia, 2004*

R. Medeghini, W. Fornasa, **L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica,** *Franco Angeli, Milano, 2011*

D. Milito (a cura di), **La cultura dell'inclusione per il soddisfacimento dei BES,** *Anicia, Roma, 2015*

D. Milito D., **Le nuove frontiere dei BES nell'era digitale,** *Anicia, Roma, 2015*

D. Milito, **Inclusione e BES: stato dell'arte e prospettive. Una ricerca sul campo,** *Anicia, Roma, 2014*

D. Milito, **Integrazione, Inclusione e bisogni ducativi speciali,** *Anicia, Roma, 2012*

G. Mondelli, **La progettazione formativa personalizzata,** *Anicia, Roma, 2006*

S. Nocera, **Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, in L'integrazione scolastica e sociale, n. 8/5, novembre 2009,** *Erickson, Trento*

A. Pajno, G. Chiosso, G. Bertagna, **L'autonomia delle scuole,** *La Scuola, Brescia, 1997*

M. Pavone, **Scuola e bisogni educativi speciali,** *Mondadori Education S.p.A., Milano, 2015*

P. Perrenoud, **Dieci nuove competenze per insegnare,** *Anicia, Roma, 2002*

E. Renda, **Legislazione scolastica,** *Armando Armando, Roma, 1962*

M. Sacconi, **in Presentazione de "La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità",** *New York, 13 dicembre 2006*

G. Spadafora, **Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia,** *Carocci, Roma, 2010*
G. Spadafora, **Il dirigente scolastico per la scuola della persona,** *La Scuola, Brescia, 2010*
G. Spadafora (a cura di), John Dewey, **Una nuova democrazia per il XXI secolo,** *Roma, Anicia, 2003*

Riferimenti sitografici:

-https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=COM:2021:101:FIN#PP4Contents
-ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

Professionalità dell'insegnante di sostegno. La scuola chiama, l'Europa risponde!

Professionalism of the support teacher. The school calls, Europe resonds!

di **Maria De Carlo**[9]

Abstract

La presenza dell'insegnante di sostegno a Scuola è preziosa perché sostiene il cammino di piccoli e grandi discenti nativi digitali e/o millennials, che hanno il diritto, con tutta la loro unicità e originalità, di vivere al pari dei loro coetanei, l'opportunità di una piena realizzazione del proprio sé, contribuendo a realizzare Comunità più felici. Ciò è espressione di una cultura dell'inclusione e del principio di *mainstreaming* assunto dalla Comunità Europea (con tanto di indicazioni). Molti i passi fatti per realizzare "una scuola per tutti e per ciascuno" (Dichiarazione di Salamanca), ma c'è ancora tanto da fare perché l'educazione non è statica ma dinamica, cammina con le esigenze storiche-culturali, con i cambiamenti di una società sempre più complessa ma anche con una tecnologia ricca di strumenti che facilitano e migliorano *la mission educativa.*

Abstract

The presence of the support teacher at the School is precious because it support the path of studies of pupils and students, digital natives and/or millennials, who have the right, with all their uniqueness and originality, to live like their peers, the opportunity for a full self-realization, helping to create happy communities. This is an expression of a culture of inclusioin and the principle of mainstreaming assumed by the European Community (with lots of indications).

Many steps have been taken to create "a school for one and all" (Salamanca Declaration), but there is still a lot to do because education is not static but dynamic, it walks with historical-cultural needs, with changes of an increasingly complex society but also with a technology rich in tools that facilitate and improve the educational mission.

Parole chiave: inclusione – autodeterminazione – benessere - capability approach – comunità felici – nativi digitali - millennials – tecnologia e strumenti - mission educativa

Keywords: Inclusion – self-determination – well-bein – capability approach – happy communities – digital natives - millenials – technology and tools - educational mission -

1. Premessa

A tutti deve essere data l'opportunità di una piena realizzazione del proprio sé non solo per una piena autorealizzazione ma anche per un contributo al benessere dell'intera comunità. E' questa la natura della presenza professionale di un insegnante di sostegno, che rinvia a quella cultura dell'inclusione e al principio di *mainstreaming* assunto dalla Comunità Europea. Ma pur essendo "evocata" c'è ancora una resistenza ad una integrazione piena (attraverso un percorso ordinario e non nelle scuole speciali). Si può parlare dunque ancora di *work in progress* (e non solo fino a quando "resisteranno" le scuole speciali), perché i processi culturali hanno tempi lunghi.

Le politiche comunitarie messe in atto sono orientate dal diritto fondamentale ad avere le stesse opportunità per un pieno sviluppo. Nella Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (9 aprile 1992) si legge: "*..Ciascun essere umano è unico e presenta una gamma differenzia-*

9) Docente nella scuola secondaria di II grado

ta di qualità ed aspirazioni. L'esistenza e la comparsa di un handicap sconvolge la vita della persona e di chi gli è accanto. Tuttavia, l'handicap non tocca le caratteristiche e le aspirazioni della persona, ma compromette la possibilità di realizzarle pienamente. Nessuno è al riparo di un handicap che può manifestarsi in qualsiasi momento dell'esistenza. Come l'handicap non è sempre uguale, i bisogni tanto della persona colpita che di quelle vicine possono essere molto diversi, così la capacità della collettività a rispondervi. Di conseguenza la società deve riconoscere a ciascun cittadino la possibilità di scegliere la propria forma di partecipazione alla vita collettiva...".

A seguire poi l'ONU, dicembre 1993 adotta *le Regole per le pari opportunità delle persone disabili,* all'art. 6 comma 1 recita: *"Gli Stati devono riconoscere il principio di pari opportunità nei cicli di studio primario, secondario e superiore per i giovani ed adulti disabili, in un contesto integrato. Gli Stati devono far sì che l'istruzione delle persone disabili sia parte integrante del sistema scolastico".*

L'UNESCO nel 1994 con la Dichiarazione di Salamanca aveva ufficializzato per la prima volta in ambito educativo il termine inclusione, riconoscendolo così a livello internazionale. *In una scuola per tutti e per ciascuno,* la "diversità" viene dichiarata un valore in sé pertanto tutti i bambini fanno parte della scuola comune. Quella di Salamanca segna una tappa europea di un cammino verso l'inclusione che in Italia, Paese precursore, era già stato avviato negli anni Ottanta con le politiche di integrazione (L. 517/77, a seguito del documento Falcucci del '75). Poi con la L. 59/97 e il DPR 275/99 sulla scuola dell'autonomia, veniva interpellata quella "creatività" propria delle comunità scolastiche autonome per l'attuazione e la promozione dei diritti della persona: valorizzare la diversità; promuovere la potenzialità di ciascuno; iniziative per il successo formativo; flessibilità; recupero e sostegno.

Le indicazioni della Comunità Europea sono chiare:

1. Abbandonare il modello della scuola speciale per attuare una reale integrazione scolastica.
2. Avere a disposizione la Diagnosi Funzionale (del "momento" di vita del discente) ed attuare i criteri comuni di classificazione.
3. Procedere con i Piani Educativi Individualizzati per permettere il successo formativo agli interessati.
4. Avere a disposizione adeguate ambienti scolastici per favorire un sereno percorso delle rispettive attività didattiche.
5. Personale di sostegno qualificato e aggiornato.

2. La cultura inclusiva quale fondamento dei diritti umani (Convenzione ONU 2006)

Il termine inclusione è rivoluzionario ed esplosivo proprio per la sua portata culturale. Heidegger ci insegna che le parole sono la casa dell'essere, pertanto oltre ad esplicitarsi nella Dichiarazione di Salamanca (1994) "Una scuola per tutti", il termine inclusione può essere meglio compreso con le parole di chi vive sulla pelle la necessità di una reale inclusione, come Adolf Ratzka[10] quando afferma "...Proprio come tutti, noi abbiamo bisogno di farci carico della nostra vita, pensare e parlare per noi". Il termine inclusione traduce il principio di autodeterminazione, che è il fondamento dei diritti umani: l'autonomia e la libertà di scelta. Il dottor Razka precisa che: "Vita indipendente non significa che non abbiamo bisogno di nessuno, ...[ma]... che noi vogliamo esercitare il medesimo controllo e fare le medesime scelte nella vita di tutti i giorni che i nostri fratelli e sorelle non disabili, vicini ed amici danno per scontati. Noi vogliamo crescere nelle nostre famiglie, andare nelle scuole della nostra zona, usare lo stesso bus, fare lavori che siano in linea con la nostra educazione e le nostre capacità. Di più, proprio come tutti, noi abbiamo bisogno di farci carico della nostra vita, pensare e parlare per noi".

Ma come viene recepito tutto ciò dai Paesi europei. Non c'è un'uniformità nelle scelte. Per fare un esempio in Italia, in Irlanda, Lussemburgo e Portogallo c'è un inserimento degli studenti con disabilità sensoriali nelle scuole ordinarie, mentre la Francia, la Germania, il Belgio, la Danimarca, l'Olanda optano per la scuola speciale.

Come pure si registra un tasso di abbandono scolastico dopo gli anni obbligatori, dovuta anche a ca-

10) Fondatore, nel 1989 a Strasbrugo, dell'associazione internazionale Europe Network for Indipendent Living.

renze di infrastrutture. E' chiaro dunque che il percorso dell'inclusione e di *mainstreaming* richiede il concorso di tutte le "forze" istituzionali.
Nella legislazione italiana (recepita dalle indicazioni sovracitate), un riferimento chiaro e immediato lo si trova all'art. 1 del Decreto legislativo (n. 66/2017, decreto attuativo della L.107/2015) che recita: "...l'inclusione scolastica si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita".
Quindi siamo ben contenti di ri-partire da un Decreto, che prevede, tra le novità, che dopo l'accertamento della disabilità si passi al Profilo di funzionamento (secondo i criteri del modello biopsicosociale della CIF) per la predisposizione del PEI (ricomprende il DF e il PDF) predisposto dall'unità di valutazione multidisciplinare con la collaborazione dei genitori della bambina/o, della studentessa-studente con disabilità, con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica -individuato tra i docenti-).

3. Un nuovo paradigma: capability approach
La professionalità dell'insegnante di sostegno rinvia dunque ad una Scuola europea che supera il mero assistenzialismo. Il riferimento ad una pedagogia speciale richiama il principio di unicità e irripetibilità di ogni soggetto, e perciò diverso. Una diversità che esprime valore, e proprio nel rispetto di questa differenza che la scuola è chiamata alla valorizzazione di ogni singolo.
Si parla appunto di "insegnamento differenziato" che riguarda ogni singolo studente, poiché partendo dall'unicità e dal proprio background si pianifica a partire dai rispettivi stili di apprendimento di ogni alunno. E non solo per le eventuali difficoltà o bisogni educativi speciali certificati ma anche alunni particolarmente dotati.
"Un'educazione è veramente adatta alla libertà – afferma Martha Nussbaum – solo se è tale da formare cittadini liberi, cittadini che sono liberi non grazie alla loro ricchezza o alla loro nascita, ma perché sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità". Il principio di riferimento resta la dignità della persona umana con una sua ragione e libertà. La persona considerata sempre come fine e mai come mezzo. La proposta delle Capabilities Approach si basa proprio su una vita degna offerta ad ogni persona a partire proprio dalle sue *capability*.
Si tratta di un modello di inclusione che, richiamando Nussbaum ci aiuta a riflettere sul ruolo dell'educazione e su una scuola capace di riformare la società contemporanea (cittadini che pensando e deliberano con la propria testa, accolgono punti di vista diversi, etc. etc.) in una prospettiva di educazione di genere e di apertura al dialogo interculturale.
La scuola è uno dei "luoghi" della vita sociale e deve tener conto dell'imperativo morale relativo all'inclusione di Stainback-Stainback: "E' dovere dei governi e delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono l'inclusione scolastica e sociale". Pertanto solo una valutazione autentica può confrontarsi con le scelte che promuovono inclusione-autodeterminazione per tutti, nessuno escluso, e non è riferito solo agli alunni ma all'intera comunità.

4. La professionalità dell'insegnante di sostegno europeo - identikit
Ma tornando al ruolo della professionalità del docente (in scuola ordinaria o speciale), alla luce di quanto delineato, ci sentiamo di stracciare un possibile identikit:

1. "Indagare" sui reali bisogni del discente
2. Sapersi relazionare con la famiglia creando situazioni di collaborazione e di fiducia
3. Essere aperti e creativi per individuare e/o attuare tutte le strategie possibili che inducono ad un cambiamento/miglioramento del discente
4. Credere e promuovere una sempre migliore qualità della vita
5. Avere cura di accompagnare i discenti nelle varie fasi di passaggio da un percorso all'altro

6. Competenze digitali e conoscenza dei diversi tools per un approccio partecipativo attivo
7. Saper tessere relazioni e cooperazione all'interno della scuola e all'esterno (con tutte i partner possibili per un'interazione integrata tra scuola e territorio).
8. Deve essere dotato di buone capacità empatiche, di ascolto.
9. Buone capacità di comunicazione e di creatività.
10. Un vero e proprio facilitatore, come insegna Karl Rogers, oltre ad essere un esperto dei "percorsi individualizzati" e/o di una didattica speciale (per facilitare l'inclusione/integrazione nel gruppo classe ma anche nella comunità più grande che è la scuola e poi la società.

5. Non da soli

L'insegnante di sostegno è a pieno titolo il docente dell'intera classe e non di quel singolo alunno. Non sono state poche le resistenze, anche all'interno dello stesso corpo docente, ma oggi può dirsi acquisita questa consapevolezza. E' stato debellato così il rischio di un processo di inclusione "monco". Quello che non va sottovalutato è una presenza, quella dell'insegnante di sostegno, che permette alla classe di esperire un modello di comunità fatto di collaborazione, vivere insieme, sostegno reciproco (peer to peer), accoglienza della diversità... Tutto ciò è un valore che rientra nelle best practice da potenziare ed esportare quale possibile nuovo modello di "sentire" e fare scuola coerente con le indicazioni di una didattica che motiva, appassiona e diverte, perché come insegna Platone, si apprende meglio quando ci si diverte.

6. Una possibile attività

Un circle time per docenti per un incontro-confronto-condivisione sulla propria attività. Difficoltà, attività, iniziative. Punti di forza.
Condividere con l'altro è una forma di sostegno, si impara, ci si arricchisce e soprattutto si trova motivazione e si rinnovano le proprie scelte.

Il modello inclusivo italiano, un esempio da esportare.
The Italian inclusive model, an example to export.

di **Assunta Trotta**[11]

Abstract
Il sistema didattico inclusivo, che sfrutta anche l'utilizzo delle TIC e che è frutto di circa quarant'anni di sperimentazione, si adatterebbe bene a quello inglese, promuovendo il successo formativo di tutti gli studenti, non solo dei disabili. Il sistema didattico inglese, infatti, sta diventando sempre più inclusivo. Molti sono stati gli investimenti del Governo sulle ICT. In questo articolo si cercherà di dimostrare questa ipotesi, senza pretese di universalità. Sarà presentato, inoltre, un esempio di modello inclusivo.

Abstract
The inclusive teaching system, which also exploits the use of ICT and which is the result of about forty years of experimentation, would adapt well to the English one, guaranteeing the complete right to education for all, not only for pupils with disabilities. English educational system, in fact, is becoming more and more inclusive. Government has invested massively in ICT. I will try to prove this hypothesis, without claiming to be exhaustive. In addition, an example of an inclusive model will be presented.

Parole Chiave: Inclusione, Apprendimento, Didattica Digitale, TIC, sistema didattico inclusivo, norme.
Key words: Inclusion ,Learning, Digital Education, ITC , inclusive teaching system,norms.

Introduzione
Il sistema scolastico italiano in merito al sostegno è di tipo pienamente inclusivo. Non esiste, pertanto, un modello bidirezionale, ossia differenziato con apposite scuole per alunni portatori di handicap, come nel caso della Germania, o un sistema multidirezionale, ossia misto che preveda classi comuni e speciali come quello del Regno Unito: gli alunni vengono inseriti nelle une o nelle altre a seconda della gravità e della discrezionalità delle famiglie.
Nonostante le differenze, il sistema didattico italiano, basato sull'inclusività e sull'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) , in inglese ICT, ben si adatterebbe a quello inglese, perché, il sistema britannico sta diventando sempre più integrato, come si può notare prestando attenzione alle tappe cronologiche della legislazione scolastica inerente la disabilità, perché molteplici sono stati gli investimenti del governo sulle tecnologie didattiche e perché la natura stessa della didattica inclusiva, sperimentata ogni giorno nelle aule italiane, potrebbe aumentare il successo formativo degli studenti inglesi, visto che si potrebbero evitare, partendo ora e analizzando le tappe evolutive del sistema, i deficit e le imperfezioni, che nel corso degli anni hanno caratterizzato il percorso inclusivo del Bel Paese.

1. Tappe normative del sistema multidirezionale inglese
A conferma di quanto scritto voglio ripercorrere brevemente le tappe normative in materia di disabilità del Regno Unito partendo dal 1978.
"Pochi mesi dopo l'emanazione della Legge 517 in Italia, e precisamente nel maggio 1978, Mary Warnock presenta il Rapporto del Comitato di inchiesta da lei presieduto sull'educazione dei bambini e dei

11) Docente di scuola secondaria di II grado

giovani handicappati, intitolato «Special Educational Needs». La concezione della Warnock, che nel Rapporto cita persino la questione dei «Gifted Children», è molto moderna, nel senso di prendere in considerazione «l'alunno nella sua interezza, con le sue abilità e le sue disabilità», sebbene veda impedita nelle persone con disabilità la prospettiva di un pieno sviluppo." (07-Ciambone_ISS_4-2017)

Un altro pilastro della legislazione scolastica inglese è il SENDA, Special Educational Needs and Disability Act, del 2001 nel quale sebbene era prevista l'inclusione totale degli alunni con disabilità nelle scuole tradizionali, ancora una volta i bambini considerati gravissimi, in base anche alla possibilità da parte dei genitori di poter scegliere per loro quale tipo di scuola frequentare, venivano inseriti nelle scuole speciali.

Un'altra legge molto importante è la DDA, Disability Discrimination Act del 2005, soprattutto perché affronta la pertinenza al riguardo della disabilità che deve avere un docente nell'affrontare il proprio lavoro. In particolar modo nella sezione 1 la persona disabile viene definita tale se ha un tipo di disabilità fisica o mentale che può provocare degli effetti sulla sua abilità quotidiana. L'effetto di questa legge in Inghilterra è stato molto importante poiché ha modificato attraverso una nuova progettazione l'integrazione degli alunni disabili sia nelle scuole nazionali che in quelle private. É stata proprio questa legge a stabilire una più completa inclusione degli alunni disabili all'interno delle classi comuni, imponendo alle autorità locali di attuare strategie e piani inclusivi.

La Disability Equality Duty (DED) entrò in vigore come legge nel dicembre 2006, comprendendo tutte le persone pubbliche, includendo tutte le scuole, a promuovere l'uguaglianza nella disabilità ed eliminando ogni forma di discriminazione nei confronti delle persone disabili. (Salmaso I., 2017).

Viene stabilito un National Curriculum che prevede insegnamenti obbligatori per tutti.

Nel 2015 viene pubblicato il documento :Department for Education/Department of Health UK (2015), Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years, Statutory guidance for organizations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities (GB code 2015) del Ministero dell'Educazione che sancisce il passaggio a un sistema misto. In questi ultimi anni, inoltre, ci si sta muovendo verso l'abolizione delle classi e degli Istituti speciali, sebbene la discrezionalità delle famiglie e parte dell'opinione pubblica ritenga ancora necessarie scuole per soggetti affetti da particolari tipologie di handicap quali ciechi, sordomuti, disturbi della condotta o emotivi, in quanto scuole più piccole e con docenti più esperti. (Bosio P., Menegoi Buzzi I.,2005)

Nella formazione iniziale dei docenti inglesi, infatti, non è prevista pedagogia speciale. Corsi di specializzazione successivi si possono frequentare presso università come Birmingham, Manchester, Londra, qualificate nella ricerca educativa speciale, che rilasciano titoli e master per ottenere la Mandatory Qualification dal Segretariato di Stato, necessaria per insegnare ad alunni con deficit visivi, uditivi e multisensoriali. (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018).

"Recentemente è stata messa in luce la necessità di una formazione specifica al lavoro con gli alunni con Special Educational Needs anche nella ITT (formazione iniziale) in concomitanza al fatto che il sistema scolastico britannico sta diventando sempre più integrato. Questa prospettiva è stata anche tracciata in uno degli ultimi documenti del Department for Education and Skills (DFES) inglese dal titolo Removing Barriers To Achievement (Rimuovere gli ostacoli al successo). Secondo tale documento, gli standard previsti per la qualifica all'insegnamento curricolare prevedono anche l'acquisizione delle seguenti abilità e conoscenze:

***1)** Conoscenza delle proprie responsabilità previste nel SEN Code of Practice e della modalità di richiesta d'aiuto specialistico per i SEN meno comuni;*

***2)** Individualizzazione della didattica per rispondere ai bisogni di ciascun alunno, compresi coloro che presentano SEN;*

***3)** Identificazione e sostegno agli alunni che sperimentano difficoltà comportamentali, emotive e sociali. (Salmaso I., 2017).*

2. Carenze e buone pratiche

Le competenze elencate in precedenza sono comuni agli insegnanti specializzati e non. Questo dimostra uno scostamento e un passo avanti rispetto all'Italia, dove l'inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali per più di quarant'anni è stata affidata nella pratica scolastica al solo docente di sostegno, determinando in molteplici realtà la deresponsabilizzazione dei docenti curricolari, con il comodo alibi degli interventi specialistici operati da uno specialista formato appositamente dallo Stato, ma retribuito e inquadrato nel sistema alla stregua di tutti gli altri insegnanti.

Il Governo italiano con la legge di bilancio 2021 e con il decreto n.188/21 del MIUR ha introdotto un obbligo di formazione di 25 ore sul sostegno da svolgere al di fuori delle attività d'insegnamento, ma comprese dentro le 40 ore di attività collegiali previste dal CCNL scuola all'art.29 per i docenti curricolari. Ciò rappresenta un passo avanti verso una maggiore inclusione, poiché essa non è pienamente realizzabile senza una visione di intenti comuni tramite strategie condivise e conosciute da entrambi i soggetti educanti.

Lo stesso dirigente scolastico dovrebbe essere competente in materia di disabilità sia dal punto di vista legislativo sia da quello metodologico, poiché è la sua figura che detta le linee guida e di indirizzo dell'Istituzione di cui è leader e quindi rientra tra i sui compiti "instradare" il proprio personale verso la meta dell'inclusività. Ritornando al Regno Unito altro punto di innesto significativo per l'esportazione della metodologia inclusiva risiede nella valutazione dei docenti.

L'organo di governo della scuola ha il compito di garantire che il rendimento di tutti gli insegnanti venga valutato regolarmente. Il punto di partenza della valutazione sarà dato dal profilo professionale del singolo insegnante e dal raggiungimento o meno di alcuni obiettivi concordati in precedenza con l'insegnante. La valutazione porterà alla formulazione di un giudizio sul rendimento dell'insegnante in relazione agli obiettivi formulati nel precedente anno, obiettivi che in qualche modo terranno conto, per esempio, di problemi posti da un particolare gruppo di alunni. Il giudizio inoltre illustrerà nuovi obiettivi per l'anno a venire. Il capo d'istituto, basandosi sul giudizio di valutazione, presenterà all'organo di governo della scuola una raccomandazione relativa alla retribuzione dell'insegnante. (Salmaso Irene,2017).

Tra gli obbiettivi da conseguire vengono indicati quelli specifici per gli alunni con bisogni educativi speciali. (Bartolini E., Vecci S). Nel raggiungerli l'impegno profuso dal docente sarà tanto maggiore, quanto più sarà legato alla prospettiva di un aumento di stipendio. Se le linee di indirizzo prevedono inclusività questa sarà raggiunta velocemente ed efficacemente, proprio perché anche il docente viene valutato.

In Italia, sebbene esista una revisione periodica dei PEI, il raggiungimento o meno degli obbiettivi in essi contenuti non influisce sulla valutazione del docente. Il suo agire, pertanto, lasciato al senso di professionalità individuale, potrebbe risultare meno efficace, tanto più che spesso il sostegno è un mezzo per raggiungere l'agognata cattedra disciplinare oppure un ripiego per ottenere supplenze brevi o annuali.

Nel Regno Unito negli ultimi venti anni i cambiamenti legislativi e politici hanno imposto alle Scuole di assumersi la responsabilità dei propri miglioramenti e viceversa. La scarsa assunzione di docenti di sostegno sta spingendo le famiglie ad optare sempre più per le scuole speciali, vanificando gli sforzi intrapresi, mentre le Scuole fanno troppo poco per arginare la diaspora, in quanto è loro interesse mantenere certi standard. Altro fenomeno rilevante è la dispersione scolastica, dovuto a problematiche di integrazione sociale, economica e culturale. L'uso della didattica inclusiva tramite TIC potrebbe essere una buona soluzione di partenza per migliorare i livelli di istruzione, dato che gli istituti inglesi sono già dotati di ottima ICT.

3. Un esempio di modello italiano inclusivo basato sulle tic

Si potrebbe proporre il modello didattico inclusivo italiano come esempio esportabile per diminuire la dispersione scolastica, migliorare i livelli di competenza e di socializzazione di tutti gli allievi. Mi ha

sempre colpito l'accezione metallurgica del termine inclusione inteso come leghe: "soluzioni solide in cui rimane inalterato il reticolo del solvente, nelle cui maglie penetrano disordinatamente gli atomi di minori dimensioni del soluto" (TRECCANI On Line)
Si potrebbe immaginare il reticolo del solvente come una classe in cui entrano alla rinfusa studenti con caratteristiche distintive e particolari, che ben sostenuti, possano dar vita a leghe di cittadine e cittadini che si offrono soccorso a vicenda ed agiscano come un tutto, sebbene siano atomi disordinati, ossia mantengano la propria identità e peculiarità.
In una classe così concepita lo studente con disabilità, quello con difficoltà economiche o sociali o adattative, un dislessico, uno straniero, un plusdotato ad alto potenziale, ed altri, troverebbero la loro dimensione e vivrebbero la scuola come un'esperienza positiva e gratificante, che, del resto, è uno degli obiettivi che ogni buon insegnante vuol raggiungere. (Lucio Cottini, 2020).
Docente curricolare e docente di sostegno devono saper sfruttare la loro professionalità, diventando soggetti mutaforma capaci di adattare la propria didattica al contesto classe. Il docente pirandelliano per adattare la sua maschera ha bisogno di un continuo aggiornamento obbligatorio, che però non dovrebbe essere strutturato e calato dall'alto, ma dettato dai bisogni formativi degli studenti e pertanto proveniente dal basso.
Della formazione di ogni docente dovrebbe far parte quella digitale. I docenti necessitano di acquisire maggiore sicurezza e fiducia nell'uso pedagogico educativo delle tecnologie, intese non come mera riproduzione del libro di testo.(Torricone E.C.l., 2019) Il semplice uso delle LIM negli scorsi anni ha permesso di innalzare il livello d'istruzione anche solo grazie al cambiamento delle modalità di trasferimento tramite strategie logico-visive e del gioco (Gamification). Di tale mezzo hanno beneficiato tutti gli alunni, così come ora con hardware e software maggiormente innovativi si può ridurre il divario tra alunni portatori di handicap, svantaggiati economicamente o socialmente e non. Le TIC implementano la motivazione e sfruttano l'adattabilità. (Michela Ferrari 2016).
Il docente può creare materiale plurimo individualizzato e con più stili di apprendimento su uno stesso argomento in modo che il discente, avendolo sempre a disposizione, possa fruirne in base ai suoi tempi. Facciamo un semplice esempio pratico. Se il docente registra la sua lezione offre allo studente la possibilità di riascoltare più volte l'audio, ma sfrutta un solo canale comunicativo; se registra una video lezione e contemporaneamente mostra mappe, diagrammi o brevi filmati, rende accattivante la spiegazione, mette a disposizione materiale per intelligenze multiple e dà la possibilità di fruirne in qualunque momento, soprattutto se ha il dono delle brevità ; se il giorno successivo in classe opera sulle abilità, o sul potenziamento o sul recupero o sulla semplice esercitazione, ha offerto ai suoi studenti un pacchetto quasi completo, soprattutto se durante le attività li ha suddivisi in gruppi eterogenei o non a seconda dell'obbiettivo che era interessato a far loro raggiungere. In questo modo il disabile diventa "un atomo disordinato" alla stregua di tutti gli altri. I contenuti, infatti, subiscono una semplificazione graduale per alunni con diversi livelli cognitivi. Si può procedere dal macro al micro o viceversa. Il tablet, il pc o lo smartphone sono ormai di uso quotidiano, pertanto sono a disposizione di quasi tutti gli studenti. Gli strumenti digitali, grazie a un docente esperto nel loro uso, diventeranno strumenti didattici essenziali. Invogliare, inoltre, gli studenti attraverso le attività ludiche, che essi permettono di realizzare, favorirà il processo di apprendimento e migliorerà i traguardi di successo di ogni discente.(Michela Ferrari 2016)
Molti software sono a basso costo ed open source per cui anche se le scuole non li fornissero, non sarebbe dispendioso per il docente reperirli ed usarli per le proprie lezioni. Certo bisogna allontanarsi dal paradigma della lezione frontale, senza demonizzarla, in quanto comunque un utile strumento, se non prevalente, e pensare a classi rumorose e ad aule suddivise in tante piccole isole di apprendimento, che vadano a formare un arcipelago produttivo. Questo perché ogni studente ha a disposizione ciò che gli è utile e al momento opportuno. L'uso continuativo delle TIC, inoltre, permette ad ogni docente la creazione di materiale fruibile nel tempo e scambiabile con i colleghi. L'insieme dei mate-

riali prodotti si potrebbe inserire in un archivio interno alle singole scuole ed accessibile a tutti. Altro vantaggio consiste nel far in modo che le tecnologie assistive, ossia gli ausili che assolvono attività di base per alunni disabili e che li rendono autonomi o parzialmente tali, non appaiono più escludenti o identificative del singolo allievo.
La forza della didattica inclusiva, pertanto, consiste nel creare occasioni in cui ogni allievo può ottenere un successo didattico grazie alla suddivisione in step graduali e progressivi dei contenuti e nell'imparare attraverso il fare con il supporto dei coetanei, migliorando l'autostima e di conseguenza il rendimento.

Bibliografia

Bartolini E., Vecci S., **Gli insegnanti europei. Profili, tendenze e sfide, in "Bollettino di Informazione Internazionale",** *ABC Tipografia, Sesto Fiorentino, 1/2004.*
Bosio P., Menegoi Buzzi I., (a cura di), **Scuola e diversità in Europa. Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola,** *FrancoAngeli, Milano, 2005.*
Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2018. **Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Rapporto Eurydice.** *Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.*
Cottini L., **Didattica speciale e inclusione scolastica,** *Roma, Carocci, 2020*
Ferrari M, **Didattica inclusiva con le TIC,** *in OPPInformazioni, (2016),*
Salmaso I., **La professionalità della didattica per il sostegno un'indagine empirica tra gli insegnanti specializzati della provincia di Livorno,** *Aracne editrice, 2017*
Tarricone Ester Cristina Lucia , **Tic e Bes. La didattica inclusiva con le tecnologie digitali,** *Amazon, 2019*
Vantaggaito A., **L'insegnante di sostegno in Italia e in Europa. Profilo, formazione e prospettive,** *Edizioni Carlo Amore, Roma, 2007.*

Sitografia

Siti visitati dal 03/10 al 09/10/ 2022

L'inserimento degli alunni disabili in alcuni paesi europei
Educazione speciale nel Regno Unito - Special education in the United Kingdom - **www.no-regime.com**

Didattica inclusiva e DSA: il dramma del Regno Unito e le conseguenze dello scarso monitoraggio - Notizie Scuola - **www.tecnicadellascuola.it**

I pc a scuola non bastano: è importante investire nelle competenze digitali - **www.conibambini.org**

Competenze digitali per lo sviluppo economico, il caso Regno Unito - **university2business.it**

L'educazione digitale a scuola in Europa: una sfida ancora tutta da vincere - Eurydice Italia - **www.indire.it**

Microsoft Word - 3 Materiale di studio_Corso 24CFA PEDAGOGIA.docx - **www.istitutopantheon.it**

I neuroni a specchio e la plasticità cerebrale
Mirror neurons and brain plasticity

di **Maria Luisa Boninelli**[12]

Abstract

L'apprendimento può essere considerato come un processo continuo, basato sull'esperienza, che produce cambiamenti stabili e sostenuti nel sistema nervoso e nel comportamento. Esso è fondamentale per l'evoluzione della specie e per lo sviluppo degli individui nel corso della loro esistenza. Per tale ragione rappresenta uno degli argomenti più studiati in psicobiologia e neuropsicologia e continua tutt'ora ad esserlo.

E' un processo vasto e complesso che dipende da altri processi, come la percezione, l'attenzione, al memoria e il funzionamento esecutivo ed è anche influenzato dal contesto ambientale e personale in cui il soggetto si trova.

Negli ultimi decenni, la ricerca neurobiologica ha evidenziato il ruolo sempre più importante dei neuroni a specchio nell'apprendimento. Le recenti scoperte che il cervello più cambiare la sua struttura, le sue connessioni, la sua organizzazione e la sua funzione rappresenta una rivoluzione molto importante, non solo nel campo delle neuroscienze, ma per tutto ciò che riguarda l'apprendimento e la stimolazione cognitiva.

I cambiamenti nelle reti neurali, provocati dall'esperienza, cioè dall'interazione ripetuta con l'ambiente esterno, modificano le strutture e le funzioni del cervello, influenzando la coscienza e il comportamento.

Il professore Reuven Feuerstein, con la teoria della modificabilità cognitiva descrive il processo di apprendimento reso possibile grazie all'interazione dei neuroni specchio con l'ambiente, attraverso lo sviluppo di competenze conoscitive, strategie necessarie per l'apprendimento stesso. Il suo pensiero teorico cambia radicalmente la visione dell'intelligenza e conferma l'entità plastica del cervello.

Abstract

Learning can be regarded as a continuous, experience-based process that produces stable and sustained changes in the nervous system and behavior. It is fundamental to the evolution of the species and the development of individuals throughout their existence. For this reason, it is one of the most studied topics in psychobiology and neuropsychology and continues to be so today.

It is a vast and complex process that depends on other processes such as perception, attention, memory and executive functioning and is also influenced by the environmental and personal context in which the subject finds himself.

In recent decades, neurobiological research has highlighted the increasingly important role of mirror neurons in learning. Recent discoveries that the brain can change its structure, connections, organization and function represent a very important revolution, not only in the field of neuroscience, but for everything related to learning and cognitive stimulation.

Changes in neural networks, brought about by experience, i.e. repeated interaction with the external environment, alter the structures and functions of the brain, influencing consciousness and behaviour.

Professor Reuven Feuerstein, with the theory of cognitive modifiability, describes the learning process made possible by the interaction of mirror neurons with the environment, through the development of cognitive skills, strategies necessary for learning itself. His theoretical thinking radically

12) Già dottore di Ricerca in Scienze Cognitive e della Formazione e docente a contratto del Corso di specializzazione per le attività di sostegno, Università di Catania (insegnamenti di M-PED/03 e M-PED/04)

changes the view of intelligence and confirms the plastic entity of the brain.

Parole chiave: neuroni a specchio, plasticità cerebrale, potenziamento cognitivo, apprendimento, metodo Feuerstein
Keywords: mirror neurons, brain plasticity, cognitive enhancement, learning, Feuerstein method

Introduzione

Karl Pribram, uno dei più grandi neurologi mai vissuti, sosteneva che il cervello è come un ologramma: *un frammento contiene il tutto*. Se una parte è danneggiata, per malattia o trauma, il resto dell'organo fa in modo di supplire, creando appunto nuovi percorsi. Le cellule cerebrali danneggiate producono nuove connessioni, più complesse, costruendo un nuovo supporto strutturale per un funzionamento cognitivo supplente, il tutto ampiamente avvalorato sul piano scientifico.
Nel 2000 Kandel ha ricevuto il premio Nobel per la Medicina per aver dimostrato con esperimenti scientifici che il cervello non solo può arricchirsi ogni giorno di nuove conoscenze, ma è in grado di creare nuove strutture neuronali; è capace, se sottoposto a stimoli adeguati, di re-inventarsi, attivando nuovi circuiti.
Alle neuroscienze sono attribuite le ultime scoperte dei neuroni specchio effettuate dai due neuroscienziati italiani Vittorio Gallese e Giacomo Rizzolatti, i quali stanno cercando di divulgare le nuove scoperte e di renderle comprensibili anche ai non addetti ai lavori, sostenendo che i neuroni specchio saranno per la psicologia quello che il DNA è stato per la biologia.
Gli studi sul cervello umano hanno rivoluzionato il vecchio concetto di intelligenza che scaturiva dall'entità del corredo biologico e genetico dell'individuo ed oggi le neuroscienze, attraverso osservazioni, ricerche e sperimentazioni, hanno dato conferma a tante teorie (come quella del Prof. R. Feuerstein) che già anni or sono "osavano" considerare il cervello umano plastico, ossia modificabile.
"Una volta mostrato che il meccanismo mirror è presente in regioni cerebrali diverse di specie differenti e che le trasformazioni che esso comporta possono riguardare, almeno nel caso del nostro cervello di primati, non solo possibili scopi d'azione, ma anche reazioni emotive e affettive, resta da chiedersi se tale meccanismo possa avere una qualche funzione, e nel caso quale dal punto di vista cognitivo." (Rizzolatti e Sinigaglia, 2019).
R. Feuerstein fu, infatti, tra i primi ad ipotizzare la plasticità del cervello umano, ancor prima che gli studi sul campo neuro scientifico avvalorassero la sua ipotesi.
Oggi questa branca del sapere, nota appunto come neuroscienze, ha sviluppato ulteriormente il proprio terreno di ricerca, ottenendo i risultati scientifici sperati e validi, in quanto comprovati anche dalle attuali tecniche di indagine quali la TAC e la RMN e collabora, altresì, con le altre discipline quali la psicologia, la psicoanalisi, la pedagogia e la sociologia che si interessano dell'uomo da più punti di vista.
Feuerstein aggiunge che i neuroni specchio spiegano e supportano la teoria della modificabilità cognitiva da lui teorizzata e che tutta la ricerca in questo ambito ci aiuta a spiegare perché l'apprendimento mediato riesce a modificare l'individuo e le sue funzioni.
Per lui i neuroni specchio rappresentano il substrato fisiologico della mediazione e ne giustificano la potenza: oggi grazie agli sviluppi della scienza e della tecnologia possiamo vedere le modificazioni che gli stimoli provenienti dall'ambiente producono non soltanto sui nostri comportamenti ma anche sulla struttura del cervello.

1. I Neuroni specchio

La scoperta dei neuroni specchio (NS) si deve ad un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma, guidato da Giacomo Rizzolatti e composto da Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, Vittorio Gallese e

Giuseppe di Pellegrino, che, tra gli anni '80 e '90, durante un esperimento condotto per studiare il ruolo della corteccia premotoria del macaco, osservò un'attivazione neuronale inaspettata che divenne presto oggetto di svariati studi elettrofisiologici. Con questo studio di ricerca vennero per la prima volta individuate, in modo del tutto casuale, le cellule neuronali chiamate poi "specchio" alla luce delle loro peculiari attivazioni all'atto dell'osservare e dell'eseguire un'azione. Tali neuroni infatti, erano soliti rispondere sia quando la scimmia effettuava una determinata azione, sia quando osservava la stessa azione svolta dallo sperimentatore, purché questa facesse parte delle azioni tipiche della specie. Questi primi studi sperimentali aprirono nuovi orizzonti nello studio del cervello umano, e i neuroni specchio iniziarono ad essere considerati fondamentali non solo per i processi imitativi (in virtù della loro peculiare attivazione all'atto dell'osservare ed eseguire un'azione), ma anche nei processi di riconoscimento e comprensione delle azioni altrui. Nel 1995, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi, Giovanni Pavesi e Giacomo Rizzolatti dimostrarono l'esistenza nell'uomo di un sistema simile a quello trovato nella scimmia; utilizzando la stimolazione magnetica transcranica (TMS) trovarono infatti che nell'uomo la corteccia motoria è facilitata dall'osservazione di azioni e movimenti altrui. Più recentemente, altre prove ottenute tramite fMRI (Risonanza magnetica funzionale), TMS (stimolazione magnetica transcranica), EEG (Elettroencefalografia) e test comportamentali hanno confermato che nel cervello umano esistono sistemi simili e molto sviluppati. Si osservò come il sistema dei neuroni specchio nell'uomo comprende varie regioni cerebrali, quali l'area di Broca, la corteccia premotoria ed il lobo parietale inferiore. Dal punto di vista della loro attivazione, si osservò poi come il sistema mirror non è solo limitato ai movimenti finalistici, ma risponde anche agli atti mimati (Buccino, 2001; Cattaneo e Rizzolatti, 2009).

1.1 Neuroni specchio nelle scimmie

Il primo animale in cui i neuroni specchio sono stati individuati e specificamente studiati è il macaco. In questa scimmia i neuroni specchio sono stati localizzati nella circonvoluzione frontale inferiore (chiamata regione F5) e nel lobo parietale inferiore. Gli esperimenti hanno provato che i neuroni specchio fanno da mediatori per la comprensione del comportamento altrui. Ad esempio, un neurone specchio che si attiva quando la scimmia strappa un pezzo di carta, si attiva anche quando la stessa scimmia ne vede un'altra (o un altro primate) fare lo stesso gesto o anche se solo sente il rumore della carta strappata, senza informazione visuale. Queste proprietà hanno indotto i ricercatori a pensare che i neuroni specchio codifichino concetti astratti per azioni del tipo suddetto ("strappare carta") sia quando l'azione è compiuta direttamente, sia quando giunge l'informazione che è compiuta da altri. La funzione dei neuroni specchio nei macachi non è ben compresa, dato che gli individui adulti non sembrano in grado di imparare per imitazione. Esperimenti recenti mostrano che cuccioli di macaco possono imitare i movimenti facciali degli umani solo quando sono neonati e solo durante una finestra temporale limitata. Comunque, non si sa ancora se i neuroni specchio sono collegati a tipi di comportamento "fine" come questo. Si sa per certo però, che nelle scimmie adulte i neuroni specchio permettono loro di capire ciò che un'altra scimmia sta facendo, di riconoscerne l'azione specifica.

1.2 Il sistema neuronale specchio nell'uomo

L'osservazione diretta dei neuroni specchio è più difficile nell'uomo che non nelle scimmie. Mentre in queste ultime si possono osservare i singoli neuroni, nell'uomo si possono osservare le attivazioni solo attraverso variazioni nel flusso sanguigno dovute ad esse. I primi esperimenti con esseri umani, condotti con immagini di azioni (afferrare, ecc.) prodotte graficamente al computer, diedero risultati deludenti. La ripetizione degli stessi esperimenti con azioni eseguite e osservate fra persone in carne e ossa diede invece risultati più concreti. Affinando le tecniche di indagine (EEG, MEG, TMS) e di brain imaging (fMRI) è stata eseguita una localizzazione precisa dei neuroni

specchio umani. Le aree contemporaneamente attive durante l'osservazione degli atti altrui sono risultate (fig. 1):

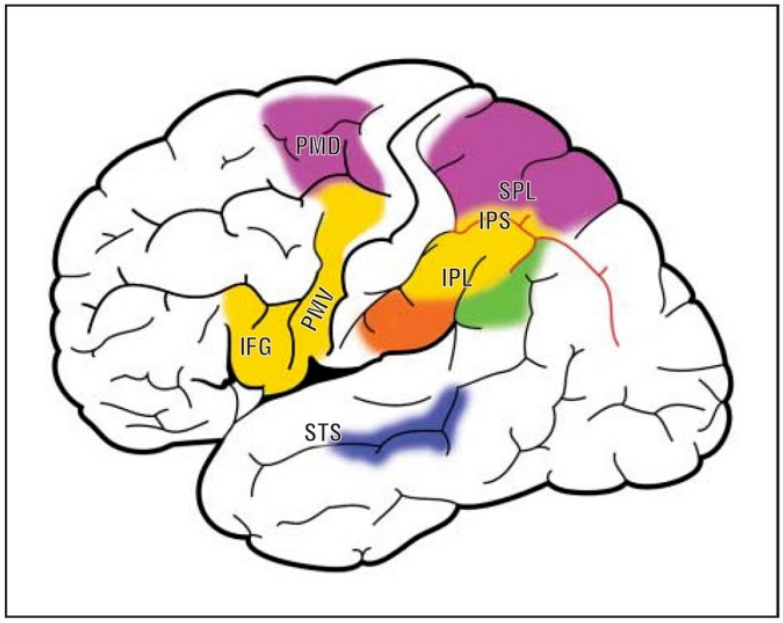


Fig. 1: ***Aree corticali correlate al sistema specchio parieto-frontale rispondenti a diversi tipi di atti motori. In GIALLO i movimenti distali transitivi; in VIOLA i movimenti di raggiungimento; in ARANCIO i movimenti con uso di strumenti; in VERDE i movimenti intransitivi; in BLU la parte posteriore del solco temporale superiore (STS). IFG indica il giro frontale inferiore; IPL, il lobulo parietale inferiore; IPS, il solco intraparietale; PMD, la corteccia premotoria dorsale; PMV, la corteccia premotoria ventrale; SPL, il lobulo parietale superiore. (Cattaneo, L., MD; Rizzolatti, G. MD: The mirror neuron system. Arch Neurol. 2009; 66(5):557-560).***

a) Sistema specchio parieto-frontale costituito da :
1. la porzione rostrale anteriore del lobo parietale inferiore (IPL);
2. il settore inferiore del giro pre-centrale (PMV);
3. il settore posteriore del giro frontale inferiore (IFG);

b) Sistema specchio limbico costituito da:
1. l'insula
2. la corteccia frontale antero-mesiale.

c) Sezione posteriore del Solco Temporale Superiore (STS): esso costituisce l'input visivo principale al sistema parieto-frontale.

Il primo sistema è coinvolto nel **riconoscimento dei comportamenti motori volontari,** il secondo sistema è invece coinvolto nel **riconoscimento dei comportamenti affettivi e relazionali.** Gli esperimenti condotti da Giovanni Buccino e altri nel 2001 e da Cattaneo e Rizzolatti nel 2009, dimostrano che nell'uomo l'attivazione dell'area di Broca e di altre aree in presenza di azioni complesse (afferrare per mangiare, dare un calcio a un pallone, prendere oggetti per ordinare) è senz'altro collegata al linguaggio in un sistema di "risonanza" più complesso che non quello della scimmia. La differenza sostanziale è che il sistema umano dei neuroni specchio codifica atti motori transitivi e intransitivi, è cioè capace di codificare sia il tipo di azione che la sequenza dei movimenti di cui essa è composta. Nell'uomo non è necessaria una effettiva interazione con gli oggetti: i suoi Gli esperimenti condotti da Giovanni Buccino e altri nel 2001 e da Cattaneo e Rizzolatti nel 2009, dimostrano che nell'uomo l'attivazione dell'area di Broca e di altre aree in presenza di azioni complesse (afferrare per mangiare, dare un calcio a un pallone, prendere oggetti per ordinare) è senz'altro collegata al linguaggio in un sistema di "risonanza" più complesso che non quello della scimmia. La differenza sostanziale è che il sistema umano dei neuroni specchio codifica atti motori

transitivi e intransitivi, è cioè capace di codificare sia il tipo di azione che la sequenza dei movimenti di cui essa è composta. Nell'uomo non è necessaria una effettiva interazione con gli oggetti: i suoi neuroni-specchio si attivano anche quando l'azione è semplicemente mimata. Anche se il loro ruolo primario rimane quello di comprendere le azioni altrui, il contesto umano è evidentemente più complesso.

1.3. I Neuroni specchio e il movimento

Molteplici esperimenti sono stati condotti al fine di descrivere l'organizzazione anatomica e funzionale del sistema specchio parieto-frontale nell'uomo sfruttando soprattutto tecniche di neuroimaging avanzate quali la risonanza magnetica cerebrale funzionale (fMRI). La maggior parte di essi sono stati condotti utilizzando **atti motori transitivi**, ossia movimenti distali finalizzati al raggiungimento di uno scopo (ad esempio afferrare del cibo con la mano e portarlo in bocca). E' stato così possibile ottenere una mappa somatotopica dettagliata delle aree di attivazione della corteccia premotoria ventrale o PMV (parte inferiore, parte superiore, parte intermedia) e di quella parietale (solco intraparietale o IPS, IPL) del soggetto esaminato durante l'osservazione della parte corporea in movimento dello sperimentatore (bocca, arti inferiori, arti superiori). Analogamente, l'osservazione di **atti motori di avvicinamento** ad un oggetto ha generato l'attivazione di aree corticali situate nel lobulo parietale superiore (SPL) e nella corteccia premotoria dorsale (PMD) mentre l'osservazione di **atti motori intransitivi** (cioè di movimenti distali non finalizzati al raggiungimento di uno scopo, come ad esempio la protrusione delle labbra) ha prodotto l'attivazione della parte superiore del giro sopramarginale sino al giro angolare. Infine, l'osservazione di **atti motori eseguiti con strumenti** ha generato l'attivazione della parte più rostrale del giro sopramarginale.

Numerosi studi fMRI basati sull'osservazione da parte di soggetti umani normali di atti motori transitivi eseguiti da uomini, scimmie e cani hanno registrato l'attivazione dei NS solo se gli atti motori osservati sono **presenti nel repertorio motorio dell'osservatore** come ad esempio mordere per mangiare; per contro osservare un cane abbaiare non ha generato alcuna attivazione nel sistema specchio dell'uomo. Inoltre, l'attivazione del sistema specchio è strettamente correlata con l'esperienza motoria dell'osservatore. E' stato infatti possibile dimostrare che l'apprendimento per imitazione (per esempio di un determinato passa di danza) è facilitato se l'osservatore è un ballerino professionista, cioè dotato di particolare abilità motorie in quel campo. Infine, è stato possibile dimostrare come l'osservazione di un atto motorio transitivo e la sua ripetizione a brevissima distanza temporale non solo incrementa il processo di memorizzazione di quel movimento ma induce un significativo aumento della plasticità nella corteccia motoria.

Appare pertanto evidente come l'attivazione dei NS genererebbe una rappresentazione motoria interna dell'atto osservato dalla quale potrebbe dipendere la **capacità di apprendere per imitazione.**

2. Il ruolo dei neuroni a specchio nelle dinamiche relazionali.

La scoperta dei neuroni specchio avrebbe modificato anche il modo di concepire i meccanismi alla base della comprensione delle azioni compiute dagli altri. Secondo Rizzolatti et al., si può pensare che l'area premotoria contenga una sorta di **"vocabolario di atti motori",** le cui 'parole' sarebbero rappresentate da popolazioni di neuroni: alcune indicherebbero lo scopo generale dell'atto (tenere, afferrare, rompere ecc.), altre la maniera specifica con cui un atto specifico può essere eseguito (presa di precisione con le dita, presa con la mano, ecc.), altre ancora la scansione temporale dell'atto nei movimenti che lo compongono. Il vocabolario rappresenterebbe metaforicamente l'archivio delle possibili azioni che viene utilizzato nell'interazione con gli oggetti.

L'osservazione di un'azione da parte di un soggetto indurrebbe in esso l'attivazione dello stesso cir-

cuito nervoso deputato a controllarne l'esecuzione, quindi l'automatica simulazione della stessa azione nel suo cervello. Quando i neuroni specchio si attivano, specificherebbero direttamente lo scopo dell'azione altrui, l'intenzione che la anima, fin dal primo movimento compiuto. L'osservatore comprenderebbe direttamente l'altro, in termini automatici e diretti, proprio grazie alla condivisione di un medesimo meccanismo neurale che consente una conoscenza implicita del proprio corpo vissuto che agisce, si muove, conosce, esperisce. Per spiegare questo fenomeno bisogna introdurre il concetto di **neuroni canonici, cioè di particolari neuroni specchio di tipo** *relazionale*, intendendo con questo concetto il fatto che questi neuroni si attivano anche in assenza di movimento, quando la vista ci pone in contatto con un oggetto manipolabile. In questo caso l'osservazione dell'oggetto determina l'attivazione del programma motorio che impiegheremmo se volessimo interagire con l'oggetto: vedere l'oggetto significa simulare automaticamente cosa faremmo con quell'oggetto scegliendo "nell'archivio delle azioni" quella ritenuta più congruente.
Vi sarebbe dunque congruenza fra la selettività delle risposte motorie (ad es. il tipo di presa) e quella delle risposte visive (ad es. forma, dimensioni e orientamento dell'oggetto, ...), così come di quelle uditive. I processi sensoriali dunque costituirebbero non solo il presupposto dell'azione, ma anche parte dell'azione stessa: la visione non sarebbe un processo puramente disinteressato e autonomo rispetto all'azione, ma finalizzato a una possibile interazione con il mondo. Gli oggetti non vengono identificati e categorizzati solo in virtù della loro apparenza fisica, forma o dimensione, ma anche in funzione della possibile interazione del soggetto con essi: definiscono e sono definiti dal partner motorio che attivano. Ciò che sembra emergere è una concezione che non vede soggetto e mondo esterno contrapporsi in termini oggettivi, bensì rapportarsi secondo una relazione dinamica superando così la dicotomia tradizionale fra una parte del cervello 'che fa le cose' e una 'che sa', fra azione e semantica, alla luce della loro stretta relazione anatomica e funzionale.
Il meccanismo sopra descritto non vale solo per le azioni, ma anche per le emozioni: studi empirici avrebbero dimostrato che anche la possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata all'attivazione di un determinato insieme di aree cerebrali caratterizzate da proprietà specchio (Sistema specchio limbico). Dal punto di vista neuronale, non vi è differenza se si provano emozioni in prima persona o se a provarle è un altro soggetto: le aree della corteccia cerebrale che si attivano nei due casi sono le stesse. Per Gallese ciò costituirebbe la dimostrazione dell'esistenza di un meccanismo specchio in grado di codificare l'esperienza direttamente in termini emozionali. Questo vale **per tutte le emozioni primarie**, come ad esempio le sensazioni tattili e il dolore: la visione di un soggetto toccato evocherebbe nell'osservatore l'esperienza generale dell'essere toccati, di 'cosa si prova ad essere toccati'. Così il vedere una smorfia di dolore sul volto di una persona attiverebbe automaticamente il meccanismo specchio e consentirebbe di riconoscere in quella smorfia il dolore che il soggetto prova. Ciò non significherebbe che senza i neuroni specchio non saremmo in grado di discriminare le emozioni altrui, bensì che queste sarebbero prive della loro 'coloritura emotiva'. Il sistema specchio consentirebbe dunque la **condivisione viscero-motoria** dello stato emotivo degli altri, prerequisito per un coinvolgimento empatico. Gallese lo definisce funzionalmente un meccanismo di **'simulazione incarnata'** *(embodied cognition)*, che consente la comprensione diretta delle azioni motorie altrui dall'interno, di alcuni fondamentali aspetti della relazione interpersonale, quali le emozioni, le sensazioni e la comunicazione linguistica. Non si tratterebbe di un meccanismo di imitazione, bensì di una strategia scientifica che, per comprendere gli altri, crea modelli del comportamento altrui allo stesso modo in cui crea modelli del proprio.
Secondo Gallese (2009), la simulazione incarnata ha come conseguenza la generazione del sistema della **molteplicità condivisa.** Esso rende possibile il riconoscimento degli altri esseri umani come nostri simili, promuove la comunicazione e l'imitazione, nonché l'attribuzione di intenzioni negli altri. Si caratterizza per tre livelli: fenomenico, funzionale, subpersonale. Il primo è caratterizzato dal senso di familiarità e dalla sensazione soggettiva di essere parte di una comunità. Si tratta delle con-

dizioni necessarie all'empatia: azioni, sensazioni ed emozioni altrui acquistano significato, poiché possono essere condivise attraverso la presenza di un comune formato di rappresentazione neurale prelinguistica. Le azioni eseguite, le emozioni e le sensazioni esperite dagli altri acquistano per l'interlocutore un significato, in virtù della possibilità cha egli ha di condividerle esperienzialmente, grazie alla presenza di un comune formato rappresentazionale. Il secondo è rappresentato dalla stessa simulazione incarnata, ovvero la modalità del «come se» applicata al mondo degli altri, che consente di creare modelli del sé/altro. La stessa logica funzionale alla base del controllo del proprio agire ed esperire opera anche durante la comprensione dell'agire ed esperire altrui. Entrambi sono espressione di modelli d'interazione, che mappano i propri referenti su identici nodi funzionali relazionali. Ogni modalità di interazione interpersonale condivide il carattere relazionale. Il terzo, il livello *subpersonale* è costituito da una serie di circuiti neurali connessi a una serie di cambiamenti di stato corporei. Tutti questi aspetti dell'intersoggettività hanno alla propria base la co-costruzione di una consonanza intenzionale, che inizia con i primi rapporti interpersonali, subito dopo la nascita, e accompagna l'individuo durante tutto il corso della vita. Tale sistema costituisce e promuove il processo di mutua intelligibilità.

3. I ruolo dei neuroni a specchio nei processi di apprendimento

Per lo psicologo israeliano, Reuven Feuerstein la presenza e l'esistenza dei neuroni specchio spiega come può un bambino anche di pochi giorni imparare a protrudere la lingua per il fatto di avere visto l'adulto ripetere più volte la stessa azione.

I neuroni specchio consentono di comprendere meglio il meccanismo del comportamento imitativo e quindi dell'apprendimento per imitazione, una costanza che accompagna l'essere umano per tutto l'arco della sua esistenza: " Fammi vedere come fai" è la richiesta che anche un adulto può rivolgere ad un altro adulto, a cui segue l'imitazione dell'azione e quindi l'apprendimento. A volte imitiamo in modo automatico, senza nemmeno rendercene conto; a volte imitiamo in modo differito come quando ci richiamano alla mente qualcosa che abbiamo visto precedentemente.

Tuttavia è nella prima infanzia e in particolar modo nello sviluppo del linguaggio che l'essere umano trae vantaggio dall'apprendimento per imitazione.

Nell'immaginario collettivo esiste l'idea che l'essere lenti, goffi, ingegnosi, intelligenti, siano caratteristiche che si ereditano e che questi aspetti siano predestinati e stabili.

Secondo lo psicologo israeliano Reuven Feuerstein, tutto dipende da ciò che viene insegnato al cervello e che questi aspetti siano passibili di modificazioni anche importanti nel corso di tutta la vita. Ciò è possibile realizzarlo grazie all'utilizzo di un appropriato ed intensivo programma di esercitazioni che prende nome di programma di arricchimento strumentale.

Egli, che ha ampiamente dimostrato nel suo lavoro quotidiano l'efficacia dell'Apprendimento Mediato non ha avuto dubbi sulla ricaduta cognitiva del rispecchiamento. L'intelligenza secondo l'autore è la propensione dell'individuo ad utilizzare le proprie esperienze per acquisire nuove conoscenze. Esistono però dei ragazzi che pur essendo molto dotati da un punto di vista cognitivo, non sono in grado di sfruttare al meglio le loro capacità: apprendono solo ciò che desta il loro interesse e amano solo quello che hanno imparato. Per tale ragione, occorre, attraverso l'utilizzo di un programma di stimolazione cognitiva strutturato incentivare il loro percorso di apprendimento.

R. Feuerstein, è sempre stato convinto sostenitore della tesi che le strutture neuronali siano plastiche, cioè plasmabili, con il conseguente cambiamento nel comportamento cognitivo dei soggetti e nelle capacità di adattamento all'ambiente. Egli sosteneva, contro il parere di tutti, che era possibile poter contrastare i limiti biologici modificando il comportamento umano e la struttura cerebrale.

Secondo quanto viene fuori dalle sue ricerche le carenze non sono quindi irreversibili ma modificabili; se la biologia ha la sua parte, l'ambiente esterno e l'appartenenza all'ambiente socio-culturale determinano la struttura cognitiva ed emozionale dell'uomo. Il livello di apprendimento non è dovuto

alla dotazione biologica, ma alle proposte dell'ambiente, rendendo possibile, attraverso le esperienze, di poter percorrere sempre nuove vie, di riaccendere sempre nuovi circuiti: è ciò che ci rende esseri umani unici e diversi nel nostro modo di essere in ogni istante della nostra vita.
I neuroni presenti nel nostro cervello sono in grado di trasmettere le informazioni a tutte le altre parti del corpo e sono specializzati nel ricevere stimoli e condurre impulsi in una vasta rete interconnessa. Nel corso della nostra vita il cervello modifica di continuo la sua forma ed è plasmato dagli eventi, da quanto apprendiamo, dalle emozioni e addirittura dalle conversazioni che intessiamo con i nostri simili; esso è continuamente arricchito dagli stimoli, dall'esperienza e attraverso la "concentrazione focalizzata" avviene l'apprendimento. Se focalizziamo cioè se associamo un concetto ad un altro concetto " il cervello è in grado di costruire sulle memorie passate associando una rete neurale individuale con un'altra rete neurale individuale, costruendo blocchi per creare nuovi concetti, nuovi modelli". Senza la completa attenzione del cervello su ciò che si sta facendo nel momento presente, il cervello attiva una serie di altre reti neurali che lo possono distrarre dalla sua intenzione originale. Senza concentrazione focalizzata, perciò, le connessioni nervose non avvengono e la memoria non è immagazzinata. Si apprende pertanto attraverso di essa e per mezzo di interventi esterni sistematici e intensivi. Qui il fondamento che la metodologia, applicata dal Prof. R. Feuerstein da decenni, conduce a modificazioni cognitive strutturali nell'individuo e una volta attivato e stimolato il cambiamento permane nel tempo e serve ad organizzare ed integrare altre funzioni, producendo appunto la modificabilità nella struttura cognitiva. Si produce pertanto una nuova capacità di pensare e di imparare su una nuova rete neuronale che organizzandosi si espande.
La normale stimolazione dovrebbe far crescere nuovi circuiti nervosi, ma se non si presta attenzione alla stimolazione, allora le connessioni nervose non si sviluppano come dovrebbero.
Inoltre, le funzioni cognitive, che risiedono in particolari zone, possono perdersi a seguito della "rottura" dei legami sinaptici ma, eventualmente, anche "recuperate" con successivi processi di apprendimento, atti a instaurare nuovi pattern (modelli) di interconnessione sinaptica.
Alcune regioni del nostro cervello, inoltre, sono particolarmente ricche, cioè strettamente collegate tra loro ed in grado di scambiarsi informazioni e di collaborare tra loro.
Pertanto, al giorno d'oggi la biologia ha la sua parte attraverso l'insieme delle cellule ma l'ambiente esterno, con tutta una serie di stimoli ambientali e culturali ne determina la struttura sia cognitiva che emozionale della persona.
Il livello di apprendimento quindi non è determinato dalla dotazione biologica, come affermava Piaget bensì dalle proposte dell'ambiente e le nostre esperienze possono accendere sempre nuovi circuiti, offrire all'individuo nuove possibilità di apprendimento. Secondo R. Feuerstein, che nel corso della sua carriera si è sempre occupato di intelligenza e di apprendimento, "fino a quando questo pregiudizio di unire l'intelligenza ai fattori biologici non verrà abolito, moltissimi ragazzi rinunceranno ad aspirazioni che sono invece del tutto realizzabili, purchè essi siano sostenuti nei loro sforzi".

Conclusioni

Grazie alla scoperta sui neuroni specchio negli ultimi anni si è riusciti a definire nel dettaglio il loro funzionamento e quindi anche la loro grande importanza per la conoscenza del comportamento umano.
Essi sono cellule localizzate in una precisa parte del cervello (zona fronto-parietale) e sono infatti capaci di reagire non soltanto ad un semplice stimolo, ma anche di 'comprendere' il significato di quel preciso stimolo.
Questa scoperta porta a stabilire che le diverse aree cerebrali non sono soltanto suddivise per eseguire distintamente compiti esecutivi e compiti di controllo, ma sono anche in grado di interagire tra loro affinchè azione e percezione costituiscano un'unica funzione. Questi neuroni hanno dimostrato di potersi attivare sia per eseguire una determinata azione sia in seguito all'osservazione di una azio-

ne simile compiuta da un altro individuo della stessa specie.
Scrive Rizzolatti (2006) "l'attivazione dei neuroni specchio è in grado di generare una rappresentazione motoria interna (atto potenziale) dell'atto osservato, dalla quale dipenderebbe la possibilità di apprendere via imitazione. Il messaggio che emerge dalle nostre ricerche sullo sviluppo del cervello è chiaro: il cervello ha un potenziale sconfinato, è una entità in continua trasformazione, lungo tutto l'arco della vita. Il modo con cui l'uomo si sviluppa ed impara dipende continuamente dall'interscambio tra la natura, cioè il bagaglio genetico, il nutrimento, inteso non solo nel senso stretto del termine, ma nella sua accezione più ampia, il contesto sociale e culturale, gli stimoli e la qualità dell'insegnamento". Il cervello cambia continuamente la sua struttura e le sue funzioni in risposta alle esperienze esterne, che ne trasmettono i segnali. La capacità di cambiare la struttura e la chimica in risposta all'ambiente è quella che si definisce plasticità (M. Diamond e J. Hopson. 1998).
Questa scoperta rivoluzionaria ha cambiato non solo le tecniche di riabilitazione cognitiva, ma cambierà nel tempo le metodologie educative e di insegnamento e, soprattutto, il concetto che si ha dell'uomo come *essere modificabile*. La persona ha così l'opportunità di imparare di nuovo e di riorganizzare le reti neurologiche che non si erano sviluppate nel corso dei cicli precedenti. Tale caratteristica ciclica dello sviluppo potrebbe spiegare la straordinaria plasticità del cervello umano, capace di riparare, anche se non completamente, come abbiamo già detto, lesioni neuronali, soprattutto quando si trova in un ambiente benevolo e sostenitore. Ricordando le parole di Feuerstein quindi, "I cromosomi non avranno l'ultima parola" si può "imparare ad imparare" .

Bibliografia

Buccino, G. (2001) **Action observation activates premotor and parietal areas in somatotopic manne, an fMRI study, National Library of Medicine,** *Jan 13 pag. 400-404*

Buccino, G. , Binkifski, F., Riggio, L., (May, 2004) **The mirror neuron system and action recognition, Brain and Language,** *Volume 89, Issue 2 pag. 370-376*

Cattaneo, L., Rizzolatti, G., (May, 2009) **The Mirror Neuron System, Neurological Review,** *Vol 66 pag. 557-560*

Diamond, M., e Hopson, J., (1998), **Magic tress of the Mind, New York ,** *Dutton Books, Penguin Puntam Group.*

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik L., & Rand, Y (2008), **Il programma di arricchimento strumentale,** *Trento: Centro Studi Erickson*

Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik L., & Rand, Y (2013). **LPAD. Learning Propensity Assessmente Device.** *Trento: Centro Studi Erickson*

Gallese, V., (2009). **Mirror neurons.**
In: Baynes T., Cleeremans A., and Wilken P. (Eds.). **The Oxford Companion to Consciousness.** *Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 445-446.*

Margiotta, U. (2011). **Preface. In U.Margiotta, The Changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability. (pp 317-353)** *Lecce: Pensa Multimedia*

Rizzolatti G. (2006) **So quel che fai,** *Milano,: Raffaello Cortina Editore.*

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C., (2019) **Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno,** *Milano, Raffaello Cortina Editore.*

Rizzolatti, G.& Craighero, L. (2004). **The mirror-neuron system.** *Annual Review of Neuroscienze, 27, Pag 169-192.*

Il kamishibai come simbolo di tradizione e innovazione nella scuola.
Kamishibai as a symbol of tradition and innovation in the school.

di **Andrea Cirolia**
Università della Basilicata

Abstract
Un ritorno alle semplici competenze di base deve essere una tappa necessaria per la scuola del post-covid che si ritrova ad affrontare le emergenze più svariate.
Leggere e scrivere nella scuola primaria non possono essere sostituite da nessun'altra innovazione digitale, ma devono essere integrate con questa.
In questo contributo l'autore focalizza alcuni aspetti tradizionali della didattica dell'apprendimento primario, analizzando il Kamishibai come strumento di narrazione delle immagini, associato all'innovazione e ad un ambiente di apprendimento digitale. In questa prospettiva la didattica può contribuire al miglioramento dell'offerta formativa di ogni istituzione scolastica, allo sviluppo della creatività del bambino e al potenziamento dell'inclusione scolastica.

Abstract:
Go back to the basic skills must be the necessary step for the post-covid school that must face different emergencies.
Reading and writing in primary school cannot be replaced by any other digital innovation, but they must be integrated with this one.
In this paper the author focuses some traditional aspects of primary school didactics, analyzing the Kamishibai as a storytelling tool, associated with innovation and a new digital learning environment.
In this perspective didactics can contribute to the improvement of educational offer of each school, to the development of the creativity of the child and the empowerment of school inclusion.

Parole chiave: Apprendimento, Inclusione, Kamishibai.
Keywords: Learning, Inclusion, Kamishibai

Premessa

In questo lavoro tenterò di chiarire l'importanza di uno strumento di didattica tradizionale che può aiutare, integrato con le innovazioni didattiche della contemporaneità, a migliorare la qualità inclusiva della scuola.
In una scuola che punta ad incrementare l'inclusione e il lavoro di gruppo, la didattica Kamishibai potrebbe rappresentare un utile strumento per migliorare le potenzialità creative di ogni singolo alunno.
Le immagini, favorendo l'apprendimento visivo, costituiscono un utile strumento didattico in grado di rispondere alle esigenze di un grande numero di studenti e, in particolare, secondo la definizione di Dario Ianes, a quelle della "complessa galassia degli alunni con bisogni educativi speciali quali i casi di disabilità, gli studenti stranieri di recente immigrazione, gli studenti con DSA ed a-specifici."
In particolare, l'uso delle risorse di tipo iconico favorisce, in particolare, l'apprendimento nei soggetti sordi i quali, come è risaputo, posseggono capacità di apprendimento visuo-spaziale superiori alla norma. Possono, inoltre, trarne beneficio gli studenti ipovedenti dal momento che, ingrandendo immagini e caratteri nonché lavorando su aspetti quali il contrasto e il colore e la trasformazione del

testo scritto a mano in testo a caratteri di stampa, potrebbero sviluppare meglio l'apprendimento.
Tenendo conto di queste premesse, in questo scritto analizzerò lo strumento didattico del Kamishibai, focalizzando alcuni brevi cenni storici di questa didattica tra le origini e la contemporaneità. Tenterò, quindi, sulla base di queste premesse, di analizzare alcuni aspetti del rapporto tra il linguaggio iconico e l'apprendimento nella scuola primaria e del rapporto tra la visualizzazione spazio-temporale e le possibilità inclusive dell'alunno nella prospettiva di una didattica digitale.

1. La didattica Kamishibai. Alcuni brevi cenni storici tra origini e contemporaneità.

Il **Kamishibai**, traducibile come *kami* = carta e *shibai* = dramma, gioco, teatro è una caratteristica forma di narrazione per immagini, la cui origine è riconducibile ai templi buddisti del Giappone del XII secolo.

Si narra che nell'antichità i monaci buddisti si servivano degli ***'emakimono'*** per raccontare alla popolazione storie sulla vita e sulle opere del Buddha, insegnando così i princìpi e la morale da seguire, e riproducevano queste opere narrative su dei rotoli. L'uditorio era in gran parte analfabeta e pertanto i disegni completavano e rafforzavano la narrazione orale. (https://www.artebambini.it consultato il 20 settembre 2022)

Il Kamishibai appartiene, quindi, a una lunga tradizione di racconti di strada, in cui le parole si univano alle immagini. Per secoli questa tradizione è stata instancabilmente portata avanti dai cantastorie e gli stili e i modi di raccontare si sono evoluti nel tempo: *'emakimono'*, *'etoki'*, *'tachi-e'.*

La figura del narratore, chiamato *'gaito kamishibaiya'*, esplode in Giappone nel periodo compreso tra le due guerre mondiali. Da villaggio in villaggio, o di quartiere in quartiere, a bordo di una bicicletta sulla quale era montato il 'butai', ossia il teatrino di legno, il gaito kamishibaiya annunciava il suo arrivo sbattendo uno contro l'altro due bastoncini di legno chiamati *'hyoshigi'*. (http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html consultato il 30 agosto 2022)

Il vantaggio per i narratori del tempo proveniva dalla vendita di caramelle ai bambini, anche se ad assicurare spettatori per la narrazione successiva era la loro abilità nel raccontare le storie. (Kamishibai Man, 2005)

I bambini che avevano comprato le caramelle potevano assistere ai racconti in prima fila mentre gli altri dovevano accontentarsi di posti più lontani dal butai. Formato un pubblico, il gaito kamishibaiya iniziava a raccontare servendosi di tavole: su un lato erano disegnati i vari passaggi della storia, sull'altro era scritto il relativo testo. (https://www.artebambini.it consultato il 20 settembre 2022).

Ogni racconto si componeva di più episodi, e ogni episodio si concludeva rimandando all'incontro successivo, in modo da garantire al narratore una nuova affluenza di pubblico, incuriosito da come si sarebbe conclusa la vicenda. Le storie erano tutte costituite da disegni originali e rappresentavano perciò dei pezzi unici. Ad oggi sopravvive solo una piccola parte di questo patrimonio di cui alcuni esemplari sono conservati al Kyoto Museum. (http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html consultato il 25 settembre 2022)

Le storie spaziavano dal comico al drammatico e non erano rivolte esclusivamente a bambini e preadolescenti, ma ad un pubblico di tutte le età. Il Kamishibai veniva, anzi, usato anche come strumento di propaganda politica e come mezzo di comunicazione di massa, una sorta di 'telegiornale della sera' per annunciare alla popolazione notizie rilevanti, come l'inizio della guerra, l'annuncio dell'occupazione americana o della nuova costituzione del Giappone.

Le storie più popolari raccontate dai gaito kamishibaiya sono poi confluite nei 'manga' (fumetti) e nelle 'anime' (cartoni animati tratti dai manga). Il Kamishibai ha vissuto il suo momento di splendore in uno dei periodi più critici per il Giappone, gli anni che vanno dalla grave crisi economica degli anni Venti e Trenta fino alla fine della seconda guerra mondiale.

In quel ventennio, in tutto il Giappone erano stimati oltre 50.000 gaito kamishibaiya. In particolare nel 1933 a Tokyo c'erano 2.500 narratori: ognuno di loro si fermava per la strada per raccontare sto-

rie, anche dieci volte al giorno, a gruppi composti da più di trenta bambini. (http://www.giapponeinitalia.org/le-storie-erranti-del-giappone/ consultato il 3 ottobre 2022)
In un periodo di guerra in cui la crisi economica aveva lasciato senza lavoro un milione e mezzo di persone, migliaia di bambini, senza spendere nulla, avevano libero accesso all'ascolto di storie e tutto ciò apriva la loro mente favorendo la socialità e l'inclusione.
Come spesso accade, chi aveva perso il lavoro se ne inventò uno nuovo recuperando la tradizione dei cantastorie di strada, per poter vivere dignitosamente. Tante persone ricavavano del reddito dal Kamishibai. Il narratore era l'ultimo anello di una lunga catena che coinvolgeva altre figure che facevano riferimento al 'Kashimoto'.(Kamishibai man, 2005)
Il Kashimoto si occupava di tutti gli aspetti organizzativi: procurava le caramelle, noleggiava le biciclette già dotate di teatrino e commissionava agli artisti la realizzazione delle storie che poi faceva circolare tra i gaito kamishibaiya. I Kashimoto residenti in zone diverse si accordavano tra loro e organizzavano lo scambio di storie tra i narratori che facevano riferimento a ciascuno di loro e che potevano così offrire un repertorio sempre nuovo al proprio pubblico. La decadenza del Kamishibai comincia con l'entrata in guerra del Giappone nel 1941: molti gaito kamishibaiya erano partiti per il fronte e la crisi dovuta alla guerra faceva guadagnare poco a quelli che erano rimasti.
Come già scritto però, il Kamishibai continuò a essere una importante forma di intrattenimento, sia per i bambini sia per gli adulti, poiché poteva essere trasportato facilmente anche nei rifugi anti-aereo e nei quartieri devastati dalle bombe e aveva anche una funzione informativa rispetto agli eventi bellici in corso. (http://www.giapponeinitalia.org/le-storie-erranti-del-giappone/ consultato il 3 ottobre 2022).
Negli anni Cinquanta l'avvento della televisione fece quasi scomparire il Kamishibai che però, in quel momento, era ancora talmente popolare che il primo nome dato alla televisione dai bambini giapponesi fu 'denki Kamishibai', cioè 'Kamishibai elettrico'.
Man mano che il Giappone divenne sempre più ricco, il Kamishibai venne associato alla povertà e all'arretratezza, la vendita di caramelle da parte del gaito kamishibaiya fu considerata antigienica e le storie noiose e poco adatte ai bambini. Il Kamishibai scomparve dalle strade e coloro che ne avevano fatto la propria fonte di guadagno si rivolsero a occupazioni più redditizie, in particolare la creazione di manga. (http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html consultato il 25 settembre 2022)
È possibile azzardare un paragone a tutto ciò accostando alla nostra società quello che è accaduto negli anni del dopoguerra in Giappone. L'avvento del digitale è una grande opportunità se viene utilizzato in maniera consapevole dentro e fuori le istituzioni scolastiche. Fortunatamente il Kamishibai non è mai stato del tutto dimenticato e negli ultimi anni è aumentato l'interesse per questo strumento che si può definire come una forma di comunicazione a doppio senso: una via di mezzo tra teatro e lettura.
L'immagine, racchiusa e incorniciata dalla struttura del teatrino, favorisce la concentrazione di chi partecipa al racconto delle storie e ne attira magneticamente l'attenzione, specialmente nel momento magico in cui si sfila una tavola e si intravede quella successiva. Piace ai bambini e agli adulti che, forse, qualche volta hanno un po' di nostalgia dei momenti in cui erano loro i destinatari dei racconti.
Oggi è uno strumento educativo utilizzato in tanti istituti scolastici, rappresenta per i bambini un'occasione per stare insieme e un'importante attività di intrattenimento, sia all'aperto sia nelle case, nelle biblioteche e nelle scuole. I bambini, oltre ad ascoltare le storie, possono mettere in pratica l'arte del Kamishibai inventandone di nuove o raccontando episodi della loro vita. A scuola è possibile rielaborare ed esprimere personalmente quanto appreso nelle varie materie, con disegni, collages e brevi testi.
Tutto questo stimola e favorisce la capacità di esposizione orale, di sintesi e di suddivisione in sequenze, e permette di esporre immagini e idee con la mediazione rassicurante del teatrino. Inoltre valorizza diversi aspetti del linguaggio iconico che è fondamentale per l'apprendimento degli alunni.

2. Il linguaggio iconico e l'apprendimento dell'alunno. Alcune riflessioni.

Il tradizionale ruolo dell'immagine è quello di illustrare e di comunicare agli alunni con un altro modo di espressione complementare aprendo così la via verso una specifica multimodalità integrata che sviluppi l'apprendimento e il deutero-apprendimento (Bateson, 1977).

L'immagine apporta un valore di esempio al discorso testuale, si apre anche allo schema da costruire e consente di avvicinarsi e di comprendere fenomeni complessi, particolarmente in una dimensione di visualizzazione dinamica.

L'esempio è nelle illustrazioni dei testi scolastici o nelle proiezioni collettive in classe: i libri di storia utilizzano la riproduzione di incisioni, di stampe d'epoca o di altre forme di espressione artistica per consentire di rappresentare meglio il passato attraverso documenti autentici; in geografia si utilizza la cartografia in relazione con l'immagine fotografica; nelle scienze, fondate sull'osservazione dei fenomeni, si ricorre all'immagine per conservare e mostrare le tracce dell'evoluzione e per passare dalla rappresentazione al modello permettendo di accedere, sotto una forma accessibile, alla nozione di modellizzazione scientifica; per quanto riguarda le lingue le immagini sono utilizzate come stimoli o supporti.

Un'altra dimensione dell'immagine è quella dello schema, che semplifica per meglio evidenziare un aspetto, una costruzione, una rappresentazione. L'immagine può anche iscriversi in un approccio spaziale o dinamico. Si conosce l'importanza della qualità dell'immagine per comprendere una figura complessa di geometria nello spazio, e quest'esempio è emblematico delle questioni relative alla rappresentazione di oggetti e di scenari in tre dimensioni sotto forma piana. L'immagine richiede un approccio preventivo della prospettiva, ma solo la padronanza dell'immagine permetterà l'accesso ai concetti corrispondenti.

Altri campi nei quali l'immagine apporta una dimensione di visualizzazione essenziale, sono costituiti dalla costruzione e dalla rappresentazione dinamiche. L'esplosione della commercializzazione di strumenti digitali conduce ad una consistente moltiplicazione del numero di immagini che accompagnano le nostre vite con una nuova dimensione d'immediatezza. Il digitale offre, oggi, la possibilità di produrre una grande quantità di immagini senza alcuna difficoltà, modifica le condizioni di utilizzazione e d'uso dell'immagine, le competenze che ogni alunno deve acquisire, le precauzioni tecniche e documentaristiche e le immancabili conseguenze pedagogiche.

Se l'immagine, nella sua più generale accezione, è una tradizionale conoscenza della scuola, l'immagine digitale vi trova naturalmente il suo posto. È opportuno interrogarsi sui cambiamenti che il digitale comporta nell'uso pedagogico dell'immagine. L'immagine digitale in pedagogia si basa su una tradizione veramente forte, su pratiche saldamente inscritte nella cultura scolastica. Essa consente di fare "le stesse cose" di una volta, in un ambiente tecnologicamente rinnovato.

Molte ricerche hanno indagato sul valore dell'integrazione fra testo e immagini per favorire l'apprendimento: la multimedialità, intesa come presentazione del materiale in più formati, viene studiata dagli anni '80, con un generale accordo sull'importanza delle immagini non solo nel migliorare, ma anche nell'aumentare la comprensione e la memorizzazione del materiale.

Mayer (1990) suggerisce che la vicinanza, sia a livello spaziale che temporale, tra testo e immagine aumenti l'immediatezza dell'apprendimento, riducendo al contempo il consumo di energie e risorse cognitive. Le immagini dovrebbero essere rilevanti e coerenti con il testo e, infine, il materiale andrebbe presentato agli studenti secondo due modalità differenti: coinvolgendo sia il canale visivo che quello uditivo. Da questi princìpi si evidenzia l'importanza dell'immagine come parte integrante del materiale didattico offerto agli studenti: esse sembrano infatti catturare la nostra attenzione e, grazie al loro notevole impatto, far restare in memoria concetti che altrimenti sarebbero di più difficile memorizzazione.

Levin (1987) individua 5 tipi di funzione che può avere l'immagine:

1. -funzione decorativa: utile a stimolare lo studente nella lettura del testo, senza aggiungere infor-

mazioni rilevanti a quelle fornite dal testo;
2. -**funzione rappresentativa:** il cui scopo è quello di attirare l'attenzione su un evento, una persona, un luogo o un oggetto selezionato come rilevante;
3. -**funzione di trasformazione:** dove l'immagine può aiutare nel ricordare in modo migliore qualche concetto e favorire la rievocazione;
4. -**funzione organizzativa:** allo scopo di facilitare la costruzione di un modello mentale coerente e strutturato ed evidenziando i collegamenti tra i vari elementi (ad esempio schemi o diagrammi);
5. -**funzione interpretativa esplicativa,** che mostra il funzionamento di un sistema in termini di causalità: "le illustrazioni esplicative dovrebbero mettere in evidenza gli elementi del sistema, gli stati e le relazioni tra i cambiamenti di stato dei vari elementi."
L'utilizzo di un formato integrato di testo e immagini sembra quindi essere utile, consente un processo d'integrazione con le conoscenze già presenti in memoria a lungo termine (Levin, 1987, cit. da Boscolo, 1997). Risulta, inoltre, importante il ruolo delle istruzioni didattiche nell'apprendimento multimediale.

L'impiego di rappresentazioni visive, in forma di immagini o animazioni, può potenziare e favorire il successo dell'apprendimento di concetti scientifici altrimenti espressi solo in forma verbale o matematica e, quindi, presentati agli alunni in modo totalmente astratto. Tuttavia, se si pensa ad esempio alle immagini puramente decorative che ancora si incontrano nei libri di testo, si può capire come il potenziale didattico che hanno le immagini è ancora largamente inesplorato.
La comunicazione visiva nei libri di testo e nella pratica di insegnamento può, invece, influenzare l'efficacia della didattica e suggerire una migliore percezione di ciò che si vuole apprendere. L'utilizzo delle immagini può avere diversi scopi a seconda degli obiettivi di apprendimento che vanno dal semplice strumento di trasmissione del contenuto al più particolare mezzo di supporto della didattica, volto al cambiamento radicale del rapporto del docente con i colleghi e con gli alunni: facilitando la collaborazione fra gli alunni, facendo sparire le frontiere del tempo e allargando i limiti della lezione classica in aula; ciò a condizione che i soggetti coinvolti accettino questo modo di operare.
Molto di frequente capita di dover ristrutturare i modelli mentali degli studenti, ossia di utilizzare le immagini come supporto di processi di cambiamento mentali di concetti nuovi o risoluzioni di problemi. Partendo da un'immagine iniziale con cui l'insegnante può discutere con la classe, si evidenziano con domande le ragioni per cui essa non è una descrizione soddisfacente del fenomeno oggetto di studio. Si creano nuove immagini sulla base di quanto emerso dalla discussione, in un processo iterativo in cui le immagini servono sia a rappresentare i modelli mentali degli studenti che a stimolare la costruzione di nuovi modelli.
Questo approccio non richiede che le immagini prodotte dallo studente siano di buona qualità artistica; semplici schizzi a matita sono un modo efficace per comunicare, esplorare e rivedere i propri modelli mentali. Il disegno diventa così un vero e proprio strumento cognitivo, che non richiede necessariamente computer o lavagne multimediali, e può essere un modo efficace per diagnosticare la comprensione di un concetto da parte dello studente. Nella prima metà del Novecento, John Dewey, influente filosofo e pedagogista americano, affermò l'idea che l'arte fosse il mezzo più indicato per utilizzare, in maniera costruttiva, l'energia creativa racchiusa nel bambino. Nella concezione di Dewey, l'arte va messa in relazione alla psicologia dei singoli individui e alle realtà socio-culturali da cui scaturisce. Il filosofo sottolinea come il fine ultimo dell'attività creativa del bambino debbano essere la capacità di osservazione, le abilità mnemoniche e l'immaginazione, che l'arte contribuisce a sviluppare e che conferiscono all'individuo buone capacità critiche e di risoluzione dei problemi. La sequenza è costituita da una progressione spazio-temporale, in cui ordine, ritmo e unitarietà si coniugano in modo tale da offrire un senso a ciò che viene proposto. Per questi motivi risulta una forma particolarmente adatta alla narrazione e costituisce un valido stimolo per l'organizzazione di

pensieri e connessioni ulteriori. Può essere utilizzata un'unica immagine per offrire un impatto emotivo, per raccontare l'emozione di un attimo, mentre utilizzare una sequenza di immagini su un tema consente di approfondirne i dettagli. In questo senso ci viene permesso di raccontare esperienze e trasformazioni e di rendere visibili i processi di sviluppo e di apprendimento.
Una storia ci permette di descrivere con un certo numero di passaggi i processi e le trasformazioni. La sequenza di immagini promuove nei bambini che la guardano la reversibilità del pensiero: la visione di sé o del contesto educativo distanti temporalmente tra loro permette ai bambini di accedere all'esperienza dello scorrere del tempo, soprattutto quando hanno pochi anni ed il pensiero è ancora nella sua fase preoperatoria. La questione dell'immagine di sé rappresenta un altro aspetto fondamentale dell'utilizzo del Kamishibai con alunni, in particolare delle prime classi della primaria.
Il riconoscimento dell'immagine di sé è, infatti, una questione di grande interesse dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, in quanto la progressiva capacità di riconoscersi viene considerata una manifestazione della genesi della coscienza di sé nel bambino (Cecotti, 2016). Quando il bambino è invitato a descrivere ciò che vede nell'immagine, è di fondamentale importanza che l'adulto solleciti l'attenzione verso ciò che è raffigurato in essa, garantendo al contempo la possibilità, di ritrovare nell'immagine tutto ciò che è in grado di provocare e sollecitare l'attenzione dell'alunno.
Solo quando questa opportunità viene garantita, ciò che è raffigurato nell'immagine si caratterizza come vicenda aperta, rielaborabile grazie alla sensibilità e al vissuto personale di ciascuno.
L'utilizzo dell'immagine può inoltre rappresentare un valido strumento integrativo per la *Philosophy for Children,* così come la intende Lipman (2002) ovvero un metodo didattico che si pone l'obiettivo di sviluppare un pensiero complesso. Per Lipman il pensiero complesso deriva della fusione di tre tipologie di pensiero: il pensiero critico - orientato alla ricerca della verità, il pensiero creativo - incentrato sulla costruzione di significati ed il pensiero caring orientato alla presa in carico dell'alunno e alla progettazione e costruzione di valori. L'autore afferma che "il pensiero implica una compenetrazione e un'ibridazione di diverse forme di comportamento mentale che siamo liberi di concettualizzare in ragionevolezza, creatività e 'cura'. Ogni forma assunta da questi comportamenti è una forma di ricerca; la loro unione non genera un effetto additivo bensì moltiplicativo" (Lipman, 2005, p. 220).
In questo senso la comunicazione per immagini può rappresentare un potente strumento per lo sviluppo di un pensiero critico, di un pensiero creativo e di un pensiero di caring, così come delineati da Lipman.
Le immagini consentono di individuare connessioni e distinzioni, di aprirsi al superamento di dicotomie e opposizioni costruendo nuove interpretazioni, di sperimentare emozioni e condividerle.
Quando si condividono le immagini con altre persone, il significato originario può non sempre restare "con" e "dentro" l'immagine stessa ma può essere trasformato, espandendosi e acquisendo forme nuove in funzione degli interlocutori.
Basta prendere in considerazione questi aspetti comunicativi per scoprirne la potenza di utilizzo per stimolare i discorsi, proporre prospettive multiple di interpretazione o evocare domande.
L'utilizzo delle immagini nei contesti educativi va così a delineare come un vero e proprio processo di cambiamento ed empowerment che pone le sue basi nel concetto che tutte le persone, possono essere portatrici di competenze, forze e capacità per fronteggiare le difficoltà (Gigli, 2007).
Tutti gli attori del contesto educativo saranno così impegnati in un processo continuo di miglioramento, caratterizzato da confronto e condivisione. Ecco perché la visualizzazione spazio-temporale è fondamentale per migliorare l'apprendimento e favorire i processi inclusivi e, in questa prospettiva, la tradizione del Kamishibai potrebbe risultare fondamentale.

3. La visualizzazione spazio-temporale nell'apprendimento per favorire il processo inclusivo nella prospettiva della didattica digitale.

Da sempre le immagini trasmettono informazioni, un aspetto ulteriormente accentuato dalle nuove tecnologie. La vista è uno dei principali canali attraverso il quale siamo in grado di apprendere e, per

alcuni aspetti, un apprendimento di tipo visivo è più efficace rispetto ad apprendimenti che facciano uso di altri canali.
In particolare, la ricerca in questo ambito dimostra come l'uso di materiale visivo favorisca l'apprendimento agevolando i processi mnemonici dal momento che la memoria delle immagini è molto più persistente rispetto a quella di stimoli di tipo acustico (Cottini, 2017). Va, inoltre sottolineato, che alcuni soggetti (ad es. sordi, dislessici, soggetti con autismo) prediligono in modo netto un apprendimento di tipo visivo. Tutto ciò è un argomento particolarmente dibattuto non solo in ambito pedagogico ma anche nell'area della psicologia cognitiva.
In questa prospettiva si sono fatte strada teorie dell'intelligenza che hanno messo in crisi la preminenza dell'intelligenza di tipo linguistico-verbale. Gardner, ad esempio, nella sua teoria delle intelligenze multiple, sottolinea il ruolo fondamentale di quella che chiama intelligenza visuo-spaziale (Gardner, 2022) .
Proprio per questo, in ambito pedagogico e didattico, si è posto l'accento sulla necessità di stimolare nella didattica il maggior numero possibile di canali sensoriali per favorire un apprendimento creativo. Ecco perché il tema della centralità delle immagini, così come la tradizione didattica del Kamishibai ci ha tramandato, nella didattica contemporanea, in particolare della scuola primaria, rappresenta un momento significativo per fare sviluppare l'apprendimento dell'alunno, specialmente nelle prime classi.
Una didattica integrata che possa coinvolgere le varie dimensioni sensoriali in una prospettiva digitale e, in particolare, del metaverso così come sembra si possa sviluppare la didattica nella contemporaneità, costituisce un momento determinante per sviluppare la creatività dell'alunno utilizzando le metodologie tradizionali e quelle innovative e digitali. Il tema, quindi della istruzione a distanza (Vertecchi, 2021) si lega in questo contesto allo sviluppo di un apprendimento creativo che sviluppi la tradizione nelle caratteristiche del mondo digitale e del metaverso. Proprio in questa prospettiva si può comprendere meglio la questione dell'inclusione.
Nella scuola dell'autonomia, infatti, si sviluppa una differenziazione di apprendimenti che, comunque, non determina una gerarchia di talenti e una sostanziale differenziazione delle persone.
Una soluzione, quindi, di un modello di scuola inclusiva consisterebbe nel fatto che il talento di ognuno dovrebbe essere potenziato mantenendo la diversità degli apprendimenti e dei processi formativi (D'Alonzo & Monauni, 2021). Oggi l'inclusione è un modello scolastico estremamente difficile da realizzare che dovrebbe salvaguardare l'equità e il merito, come alcuni studi sociologici hanno messo in evidenza recentemente (Benadusi & Giancola, 2020).
Nella visualizzazione spazio-temporale il digitale è uno strumento essenziale per favorire il processo di apprendimento nella scuola del nostro tempo. La didattica digitale (Ferri & Moriggi, 2018; Rivoltella & Rossi, 2019; Sibilio, 2020) è da considerare il fondamento della competenza digitale che la recente normativa sulla educazione civica considera una competenza trasversale fondamentale (De Luca, 2020) e che ci deve fare ripensare ad una nuova formazione degli insegnanti che sono fondamentali per costruire la democrazia (Mulè, 2016) .
È evidente che il digitale favorisce la specifica attività didattica del docente e la possibilità di implementare i processi didattici collegiali nella scuola (Rivoltella, 2021). In altri termini il digitale è un elemento indispensabile per costruire il senso di una didattica inclusiva.
La didattica digitale favorisce la figura di un docente inclusivo e, anche, di un dirigente inclusivo e di "genitori inclusivi", che devono diventare un patrimonio condiviso della scuola dell'autonomia. Bisogna attenzionare la formazione di un docente inclusivo che unisca le competenze disciplinari, quelle delle scienze dell'educazione e, soprattutto, il suo intuito professionale (Fabiano, 2020).
L'utilizzo di elementi visivi (statici o dinamici), in particolare stimola le abilità dello studente di analizzare e processare l'informazione, le capacità di astrazione, la memorizzazione dei materiali, l'apprendimento cooperativo, la motivazione e il coinvolgimento attivo, le abilità di motorie, l'attenzio-

ne. L'affiancamento della narrazione alla visione delle immagini illustrate favorisce la comprensione della narrazione da parte dei bambini e degli alunni e fa leva sulla loro capacità di immaginazione, facendoli immergere nel mondo fantastico della storia che si sta narrando.
L'efficacia dell'utilizzo del **kamishibai consente di raggiungere** anche altri obiettivi quali lo **sviluppo del senso del gruppo**, perché si condivide più facilmente la narrazione, lo sviluppo del **linguaggio** e **le** capacità espressive, lo **sviluppo della capacità di interazione**, specialmente se la narrazione si costruisce in maniera dialogica.
Come riportato nel documento *The Future of Education and Skills: Education 2030 – OCSE (2018)*: "Esiste una domanda crescente nei confronti delle scuole perché preparino gli studenti ai cambiamenti economici e sociali più rapidi, ai posti di lavoro che non sono stati ancora creati, alle tecnologie che non sono state ancora inventate e a risolvere problemi sociali che non esistevano in passato". Un uso consapevole delle nuove strumentazioni può portare alla creazione di una rete di scuole che scambiano idee, proposte, pareri e racconti sul lavoro di squadra che viene promosso con l'utilizzo dello strumento Kamishibai attribuendo così la giusta importanza all'utilizzo dell'apprendimento per immagini. Una corretta integrazione della didattica tradizionale e di quella digitale e del metaverso, quindi, potrebbe favorire lo sviluppo di una nuova scuola inclusiva, un nuovo concetto di scuola come "laboratorio della democrazia" secondo l'orientamento di Dewey (Spadafora, 2015).

Bibliografia

Bateson, G., (1977), **Verso una ecologia della mente,** *Torino:Adelphi,*
Benadusi, L. & Giancola, O. (2020), **Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche,** *Milano: Franco Angeli.*
Boscolo, P., (1997), **Psicologia dell'apprendimento scolastico,** *Torino:Utet*
Bruner, J. S. (1992), **La ricerca del significato.** *Torino: Bollati Boringhieri.*
Cecotti, M. (2016), **Fotoeducando,** *Bergamo:Junior*
Cottini, L. (2017), **Didattica speciale e inclusione scolastica,** *Roma: Carocci*
D'Alonzo L. (2018), **Pedagogia speciale per l'inclusione.** *Brescia: Scholè.*
D'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021), **Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa.** *Brescia: Scholè.*
De Luca, C. (2020), **Scuola dell'autonomia e Educazione civica. Problemi e prospettive.** *Cosenza: Falco.*
Ferri, P. & Moriggi, S. (2018), **A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata.** *Milano: Mondadori Università.*
Fabiano, A. (2020), **Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia.** *Roma: Anicia.*
Gardner, H., (2022), **Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento,** *Trento: Erickson*
Gigli, A. (2007), **Famiglie mutanti: pedagogia e famiglia nella società globalizzata.** *Pisa: ETS.*
Ianes, D. & Augello, G. (2019), **Gli inclusio-scettici. Gli argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla.** *Trento: Erickson.*
Lipman, M. (2002), **Orientamento al valore (caring) come pensiero. In A. Cosentino (Eds.), Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)**. *Napoli: Liguori.*
Lipman, M. (2005), **Educare al pensiero.** *Milano: Vita e Pensiero.*
Macinai, E. (2006), **L'infanzia e i suoi diritti, sentieri storici, scenari globali e emergenze educative.** *Pisa: ETS.*
Mayer G., (2020), **Branding by design. Gli otto caratteri della marca post digitale,** *Milano: Egea*

Martin, M. (1990), **Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa.** *Roma: Armando*
Mulè, P. (2016), **La Buona scuola. Questioni e prospettive pedagogiche,** *Lecce: Pensamultimedia*
Riva, M.G. (2004), **Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni,** *Milano: Guerini Scientifica.*
McLoughlin, C. (1997), **Visual Thinking and Telepedagogy.** In R. Kevill, R. Oliver & R. Phillips (Eds.), **What works and why: Atti dellla 14ma conferenza annuale della Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (pp. 403-417).** *Perth: Curtin University.*
http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcloughlin/Mcloughlin.html
Rivoltella, P. C. & Rossi, P. G. (2019), **Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione.** *Brescia: Morcelliana.*
Say, Allen, (2005), **Kamishibai man, Boston :** *Houghton Mifflin Company*
Spadafora, G. (2015), **L'educazione per la democrazia.** *Studi su John Dewey. Roma: Anicia.*
Vertecchi B., (2021), **Insegnare a distanza,** *Roma: Anicia.*

Sitografia

http://www.giapponeinitalia.org/le-storie-erranti-del-giappone/
http://www.kamishibai.it/menu/storia/storia.html
https://www.artebambini.it
https://www.kamishibaitalia.it
https://www.erickson.it
https://www.centroleonardo-psicologia.net/

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 esplicazione 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