

320

2 | 2014

anno XLIII - serie IV

scuola ticinese

verso l'inclusione



Periodico della Divisione della scuola
Dipartimento dell'educazione
della cultura e dello sport

- 3 | Il viaggio verso l'inclusione
- 5 | Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva
- 11 | Il modello inclusivo: tra passato e futuro
- 19 | Scuola e cambiamenti sociali
- 23 | La figura dell'operatore di sostegno specializzato: racconto di una quotidianità che mette al centro il bambino
- 28 | L'inclusione scolastica degli allievi che presentano dei disturbi legati al comportamento
- 33 | I bambini adottati a scuola
- 41 | L'eterogeneità degli allievi fra integrazione, inclusione e personalizzazione
- 48 | Le politiche federali di transizione dal settore Secondario I al settore Secondario II
- 54 | Migrazione e multiculturalità a scuola: il valore dell'alterità e del plurilinguismo in una scuola inclusiva
- 60 | Alterità come risorsa nella formazione degli insegnanti
- 65 | Il progetto sulla diversità per i tre Istituti di scuola dell'infanzia ed elementare della Vallemaggia
- 69 | L'avventura della Street

Il viaggio verso l'inclusione

Emanuele Berger, direttore della Divisione della scuola e coordinatore del DECS

73 | Il PEI della Scuola media di Acquarossa

79 | Il programma Peace-Force®,
un'esperienza di mediazione scolastica

87 | L'immagine e la parola, per andare oltre
il binomio cinema e letteratura

93 | 1024 sguardi – una questione
di prospettiva!

La scuola ticinese, da molti anni, ha preso la ferma decisione di integrare nella scuola dell'obbligo tutti gli allievi, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale, in particolare dal profitto scolastico. Non a caso, da tempo, il Ticino è uno dei cantoni con meno alunni inseriti nelle scuole speciali.

Di conseguenza, la scuola “regolare” è frequentata da numerosi allievi con “bisogni educativi particolari” (BEP), per i quali sono previste diverse misure, sotto forma di figure e di servizi educativi e pedagogici.

Gli articoli che compongono questo secondo numero della nuova “Scuola ticinese”, nella sua parte di approfondimento, contribuiscono in primo luogo a descrivere tale dimensione, attraverso considerazioni teoriche, riflessioni e testimonianze di esperienze concrete vissute sul terreno. Si svela così un universo di enorme complessità e ricchezza, che attesta l'impegno e il rigore con cui la scuola si adopera per accogliere tutti al proprio interno. Nel numero si traccia il percorso storico delle nostre istituzioni nell'ambito di bisogni particolari e si delinea una “mappa” delle offerte.

Fin qui gli elementi descrittivi e – se vogliamo – anche celebrativi del nostro sistema. Ma la rivista – e questo numero in particolare – non vuole essere solo una descrizione dell'esistente, tantomeno uno strumento di autocelebrazione. Essa si propone soprattutto di stimolare il dibattito, ovvero una riflessione in chiave evolutiva, finalizzata al miglioramento e all'innovazione.

Ora, una lettura attenta dell'insieme dei contributi induce due principali riflessioni.

La prima è di ordine organizzativo: la ferma volontà integrativa ha spinto l'autorità a rispondere in maniera molto differenziata ai diversi bisogni che si manifestavano progressivamente sul territorio, conducendo alla creazione di figure e servizi molto eterogenei. Marzio Broggi ed Edo Dozio, nel loro intervento, interpellano a questo proposito il senso dell'aggiunta di nuove figure in risposta ad ogni problema, interrogandosi su possibili modalità di organizzazione alternative. Si tratta di quesiti più che legittimi, che andranno presi in seria considerazione nell'ottica di un coordinamento sistemico di tutte le misure offerte in risposta ai bisogni particolari.

La seconda riflessione che sorge spontanea scorrendo la rivista è di natura concettuale, e riguarda la nozione stessa di “scuola inclusiva”. Come hanno rilevato molti autori, il concetto di inclusione va ben oltre quello di integrazione, e una sua piena realizzazione implica un vero e proprio “salto quantico” di tutto il sistema. Infatti, l'integrazione implica semplicemente l'inserimento dell'alunno nella scuola “regolare”, fornendogli sì tutti gli aiuti necessari (figure e servizi), ma senza che il sistema stesso muti nulla del proprio funzionamento.

- 41 Senza che il sistema – usando un linguaggio piagetiano – si “accomodi”, limitandosi invece ad un’assimilazione della persona. La scuola inclusiva, al contrario, deve adattarsi, deve mutare la propria stessa natura, affinché sia possibile un funzionamento fluido e armonioso, che accolga tutte le diversità – dagli allievi più deboli fino a quelli più talentuosi – facendo in modo che ognuno possa trovare delle risposte ai propri bisogni. Ciò permette al contempo di offrire alla società delle persone realizzate e formate in relazione al proprio potenziale.

Ma come è possibile tutto questo? Ovviamente è necessario in primo luogo che tutti gli operatori siano consapevoli della necessità di tale cambiamento, e coscienti dell’esigenza di interpellare ogni aspetto della scuola. La questione è sul tavolo da decenni, ma forse ora i tempi sono maturi per una presa di coscienza dell’intera scuola che dovrà e potrà avere conseguenze concrete. Le riforme che si annunciano nella scuola ticinese e che prenderanno forma nei prossimi anni di certo offriranno opportunità irripetibili per creare una scuola davvero equa e inclusiva. Gli strumenti che potranno essere messi in campo sono molteplici e toccano sia la sfera pedagogica sia quella strutturale e organizzativa. Si immagina ad esempio un sistema dove l’allievo venga posto ancora di più al centro dei processi di apprendimento, dove lo sviluppo di competenze trasversali (già da tempo attuato negli studi liceali) sia incoraggiato e dove la differenziazione pedagogica diventi una pratica generalizzata. Si prospetta inoltre un’offerta di curricoli maggiormente personalizzata, affinché vengano promosse eccellenza e qualità considerando allo stesso tempo i bisogni e le potenzialità di ogni alunno. Inoltre le forme didattiche potranno essere diversificate, così come la collaborazione tra insegnanti ed altre figure professionali potrà essere favorita da condizioni strutturali adeguate.

Il viaggio verso una scuola inclusiva è iniziato in Ticino da molto tempo e si appresta a realizzare una tappa coraggiosa, fondamentale e, speriamo, decisiva.



Dall'integrazione scolastica alla scuola inclusiva

Marcello Ostinelli, responsabile del Centro di competenza 'Scuola e società',
Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

La cultura politica caratteristica dell'età dei diritti¹ si è diffusa anche nella scuola pubblica. Essa è concepita da diversi decenni come una scuola per tutti, in grado di assicurare un'istruzione ed un'educazione adeguate ad ogni bambino, conformemente al tenore dell'art. 26 della Dichiarazione universale dei diritti umani, secondo il quale l'educazione a cui ogni persona ha diritto "deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana". Alla realizzazione del principio di una scuola per tutti sono specialmente interessati i gruppi più svantaggiati della società: le minoranze linguistiche e religiose, gli immigrati con identità culturali diverse da quella indigena, i bambini con disturbi di apprendimento, quelli disabili, eccetera.

La questione è complessa; per illustrarla considereremo soprattutto la discussione, particolarmente interessante, sulla possibile estensione del principio agli allievi con bisogni educativi speciali. Che cosa comporta per l'istituzione scolastica prenderlo sul serio e metterlo in pratica?

Fin verso la fine del Novecento si riteneva che la migliore applicazione del principio fosse l'integrazione all'interno della scuola regolare di ogni bambino in grado di essere scolarizzato. Il principio venne posto a fondamento del celebre rapporto sui bisogni educativi speciali pubblicato nel 1978, redatto da un'apposita commissione presieduta dalla filosofa Mary Warnock: si legge infatti in quel rapporto che "nessun bambino che può essere adeguatamente educato in una scuola regolare dovrebbe frequentare una scuola speciale" (Warnock, 1978, 99). Alla base vi era la convinzione, allora largamente diffusa nella cultura pedagogica, che i bambini con bisogni educativi speciali avrebbero tratto beneficio dalla frequenza della scuola regolare, condividendo le stesse opportunità di pieno sviluppo della personalità umana offerte ai loro coetanei. Secondo l'auspicio della commissione, tutti i bambini, fossero essi disabili o no, avrebbero dovuto "essere educati, per quanto possibile, in un ambiente comune" (Warnock, 1978, 100).

Il rapporto illustrava gli stadi progressivi dell'integrazione scolastica dei bambini con bisogni educativi speciali e dei loro coetanei. L'integrazione fisica, che richiede che le classi di scuola speciale siano collocate all'interno di una scuola regolare, può assicurare un'integrazione molto debole, soprattutto quando i contatti tra i bambini con bisogni educativi speciali e gli altri sono lasciati al caso. L'integrazione sociale costituisce

probabilmente la premessa indispensabile di relazioni significative tra i bambini disabili o con gravi difficoltà di apprendimento e i loro coetanei: l'integrazione si attua durante i pasti in comune, nei giochi e in altri momenti di socializzazione degli allievi che frequentano la stessa sede scolastica, tutte attività caratterizzate dal fatto che si svolgono in contesti informali. L'integrazione più completa, che include le altre, è quella funzionale, grazie alla quale i bambini disabili o con gravi difficoltà di apprendimento partecipano con il loro apporto all'attività scolastica regolare. Il rapporto Warnock esaminava puntualmente l'impegno richiesto alla scuola per conseguire un'integrazione funzionale a beneficio di tutti gli allievi, tanto quelli con bisogni educativi speciali quanto quelli scolarizzati regolarmente. Essa non avrebbe dovuto comportare un cambiamento della "natura della scuola", né avrebbe dovuto incoraggiare la formazione di sottogruppi separati. A giudizio degli autorevoli estensori del rapporto anche la forma più completa d'integrazione dei bambini con bisogni educativi speciali all'interno della scuola regolare avrebbe dimostrato alla prova dei fatti di essere compatibile "con gli interessi degli altri allievi della stessa classe" (Warnock, 1978, 103).

Che cosa comporta l'integrazione? Essa richiede anzitutto che i membri che fanno parte del sistema sociale siano in grado di coordinare le loro azioni. L'individuo è integrato dal momento che condivide le stesse pratiche con gli altri membri della società e adegua la sua condotta alle richieste delle istituzioni. È ciò che si intende con integrazione normativa dei membri di una società (Landecker, 1951, 335-336). Il sistema sociale risulta in tal modo coeso o, si direbbe, integrato.

Come ogni altra integrazione normativa anche l'integrazione scolastica porta con sé un fattore progressivo: l'adozione di misure in grado di combattere la segregazione dei membri più svantaggiati della società, da quelle meno gravose per l'istituzione, come la mera giustapposizione fisica degli spazi educativi all'interno della stessa sede scolastica, fino alla più estesa applicazione del principio nella forma dell'integrazione funzionale, ciò che comporta lo svolgimento in comune di gran parte dell'attività didattica.

Il modello dell'integrazione scolastica ha tuttavia almeno un limite evidente: esso comporta pochi accomodamenti della scuola regolare ai bisogni degli allievi disabili. La "natura della scuola" (come si dice nel rapporto Warnock) non deve essere sconvolta, anche quan-

Note

¹ L'espressione "età dei diritti" venne coniata da Allen Buchanan nell'ipotesi che "gli storici del futuro della filosofia morale e politica potrebbero etichettare il nostro periodo come l'età dei diritti" (Buchanan, 1984, 61) e fu poi ripresa da Norberto Bobbio nella silloge dei saggi che compongono il volume omonimo con l'intento di evidenziare soprattutto la tendenza marcata nella cultura giuridica contemporanea alla specificazione dei diritti, "consistente nel passaggio graduale ma sempre più accentuato verso un'ulteriore determinazione dei soggetti titolari di diritti" (Bobbio, 1990, 62). Il riconoscimento dei diritti dei bambini con bisogni educativi speciali è parte di questo processo.



Illustrazione di Solene,
studentessa CSIA

do l'obiettivo mirato è la piena partecipazione degli allievi con bisogni educativi speciali alle attività regolari nelle classi. Come in ogni processo di integrazione, anche in questo caso è colui che entra a far parte del sistema sociale che deve adattarsi piuttosto che il contrario, vale a dire l'adeguamento del sistema ai particolari bisogni degli individui. Il processo di integrazione di questi allievi nell'istituzione scolastica assomiglia al processo di assimilazione di un immigrato nella società che lo ospita: in un caso come nell'altro è colui che accede al nuovo contesto che deve adeguarsi (in un caso spogliandosi della propria identità culturale, nell'altro caso adattandosi alle modalità dell'insegnamento regolare), mentre l'istituzione che lo accoglie sostanzialmente non cambia (Carens, 2013, 321 n. 2). In effetti l'attività didattica nelle classi non è toccata in maniera

rilevante dalla richiesta di integrazione nella scuola regolare di qualche allievo diverso dalla maggioranza. L'idea di scuola inclusiva intende porre rimedio a questa concezione assimilazionistica della scolarizzazione degli allievi con bisogni educativi speciali, approfondendo il significato del principio di una scuola per tutti e prendendo sul serio, più di quanto non accadesse nel modello dell'integrazione scolastica, il diritto di ogni bambino ad un'educazione indirizzata al pieno sviluppo della sua personalità². È l'idea di una scuola ospitale nei confronti delle differenze delle persone, da quelle di genere, a quelle culturali, linguistiche e religiose, a quelle degli allievi con particolari disturbi di apprendimento, eccetera. Questa nuova cultura politica e pedagogica trova espressione nella Dichiarazione di Salamanca, adottata nel 1994 durante una conferenza internazionale patrocini-

Note

2

In Italia cambia il lessico, ma il quadro teorico non è molto dissimile da quello che abbiamo descritto. Già dagli anni Ottanta del secolo scorso, soprattutto per merito delle ricerche di Andrea Canevaro, si afferma un'accezione di integrazione scolastica che anticipa quella che sarà poi proposta con l'idea di scuola inclusiva. Così si poteva leggere già nel 1983 nel *Manuale per l'integrazione scolastica* realizzato dall'équipe di ricerca guidata da Canevaro: "Se un bambino viene ammesso in una scuola, che non procede a nessun cambiamento, egli viene *assimilato*. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di *integrazione*. A maggior ragione, la differenza risulta fondamentale per le scelte educative vissute dai bambini handicappati. L'integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco" (Canevaro, 1983, 16, corsivi nel testo). Ciò ha indotto qualcuno a sostenere la tesi che il modello italiano di integrazione scolastica di per sé già fosse conforme a quanto richiesto da una scuola inclusiva: per esempio, De Anna (2014, 54) ritiene che nel dibattito internazionale, ma pure in quello italiano, "non si vuole ammettere che la nostra [quella italiana] era già una visione inclusiva e la nostra esperienza è partita da una visione già inclusiva".

nata dall'UNESCO. L'idea di fondo è che l'educazione delle persone con disabilità è parte integrante del compito della scuola regolare. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede che le scuole predispongano una pedagogia centrata sul bambino in grado di considerare anche i bisogni educativi speciali degli allievi disabili. È compito delle scuole trovare il modo di "educare con successo tutti i bambini, compresi quelli che hanno gravi difficoltà di apprendimento o sono disabili" (UNESCO, 1994, 6). L'accesso alle scuole regolari di ogni bambino, quali che siano i suoi bisogni educativi, comporta in effetti che sia rovesciata la prospettiva sociale usuale dell'integrazione scolastica: "sono i programmi scolastici che devono adattarsi ai bisogni dei bambini e non viceversa" (UNESCO, 1994, 22).

La prospettiva cambia profondamente, anche dal punto di vista concettuale. La sostituzione del modello della scuola inclusiva a quello dell'integrazione scolastica richiede infatti un mutamento di paradigma teorico. È ora necessario che il diritto all'educazione del bambino con disabilità sia iscritto tra le questioni aperte di una teoria della giustizia sociale. Già questa è un'innovazione importante. Si può rammentare infatti che la riflessione sull'assetto istituzionale di una società ragionevolmente giusta perlopiù aveva "messo da parte" gli stati di invalidità temporanea e permanente, assumendo, come ad esempio è avvenuto nella teoria di Rawls, che i cittadini "abbiano tutte le capacità che permettono loro di essere membri cooperativi della società" nel senso usuale del termine (Rawls, 2005, 20). Con l'adozione della nuova prospettiva il trattamento dei disabili, "persone che al momento non sono state incluse, nella società attuale, come cittadini sulla base di un parametro di eguaglianza con gli altri cittadini" (Nussbaum, 2007, 22), non può più essere messo da parte, anzi assume a tema di fondo della riflessione di una società e di una scuola ragionevolmente giuste: "Una teoria soddisfacente della giustizia umana richiede di riconoscere l'eguale cittadinanza delle persone con menomazioni, incluse le menomazioni mentali, e di supportare adeguatamente il compito di amare e di istruire queste persone, in un modo che consideri le loro disabilità" (Nussbaum, 2007, 116).

Progressivamente il mutamento di prospettiva è stato recepito anche dal diritto. Il principio dell'eguale considerazione della persona disabile è stato accolto per esempio anche nella Legge federale sull'eliminazione di svantaggi nei confronti dei disabili. Essa de-

finisce infatti lo svantaggio delle persone disabili come il loro trattamento diverso di diritto o di fatto che per loro comporta pregiudizio e "quando non è prevista una diversità di trattamento necessaria a ristabilire un'uguaglianza di fatto fra i disabili e i non disabili" (art. 2, cpv. 2).

Con il nuovo paradigma teorico cambia però anche il significato della nozione di disabilità. Fino ad un non lontano passato essa era ricavata dal "modello medico", la stessa che è accolta dalla Legge federale sui disabili, che definisce disabile "una persona affetta da una deficienza fisica, mentale o psichica prevedibilmente persistente" (art. 2, cpv. 1). Le cause della disabilità sono così fatte risalire alla condizione della persona. Con la sostituzione del modello sociale della disabilità a quello medico (Hartley, 2011, 121-122), la condizione nella quale si trovano le persone con disabilità fisiche e mentali non può più essere ascritta (unicamente) ad una menomazione naturale immutabile, ma dipende (almeno in parte) da una certa forma di organizzazione della società. Di questa condizione è responsabile (anche) la società, non soltanto la deficienza di cui è affetto il disabile. Come ha scritto Michael Oliver, uno degli esponenti più radicali di questo approccio teorico, "la disabilità è lo svantaggio o la limitazione di attività causate da una organizzazione sociale che tiene conto poco o nulla di persone che hanno menomazioni fisiche e in questo modo le esclude dalla partecipazione alle attività sociali principali" (Oliver, 1996, 22). Nel nuovo modello interpretativo la disabilità è intesa come un rapporto sociale tra le caratteristiche della persona e il modo in cui la società ne tiene conto, simile in questo, almeno in parte, a quello di altri gruppi oppressi e discriminati.

Così la nozione di disabilità assume a oggetto principale della controversia, un concetto essenzialmente contestabile, simile alla nozione di embrione nelle controversie bioetiche sulla liceità morale dell'aborto procurato; un concetto rispetto al quale non ci sarebbe possibilità di intesa tra coloro che hanno posizioni diverse. Va detto che tanto la tesi generale secondo la quale esistano dei concetti essenzialmente contestabili (avanzata a suo tempo da William Gallie a riguardo dei termini del linguaggio politico), quanto nella fattispecie quella secondo cui la disabilità ne sia un esempio, attendono ancora di essere provate. Il fatto che di molti aspetti della vita sociale e politica esistano concezioni diverse, anche nella comunità scientifica, non prova che sia impossibile



Illustrazione di Solene,
studentessa CSIA

trovare un accordo tra i parlanti, individuando ciò che le diverse concezioni hanno in comune. Ciò vale almeno nel caso della nozione di disabilità. La costruzione di un concetto neutrale di disabilità che tenga conto tanto delle sue cause sociali quanto di particolari affezioni fisiche o mentali della persona è possibile, oltre che desiderabile (Silvers, 2003): un quadro teorico di riferimento neutro non ignora che la disabilità può essere un problema di salute ma riconosce al tempo stesso che potrebbe dipendere anche da una particolare organizzazione della società che discrimina talune persone. La neutralità concettuale non impone l'adozione né del modello medico né di quello sociale della disabilità, mettendo in luce i limiti teorici di entrambi (Silvers, 2003, 477).

L'ideale di scuola inclusiva trae la sua giustificazione da questo mutato quadro teorico, nel quale la disabilità è anche interpretata come un rapporto sociale tra le ca-

ratteristiche fisiche e mentali della persona e una particolare organizzazione della società, in particolare i modi in cui le istituzioni sociali ne tengono conto.

La domanda è allora: in che misura la scuola ne tiene conto? In che modo la scuola traduce in atti concreti la nuova interpretazione della disabilità come una condizione di cui la società e le sue istituzioni sono in certa misura responsabili?

Le difficoltà di mettere in atto in aula il modello inclusivo sono state oggetto di numerose ricerche (Avramidis & Norwich, 2002). Giocano un ruolo importante i principi e i valori condivisi nell'istituto scolastico di cui i dirigenti scolastici dovrebbero essere i migliori interpreti; contano però soprattutto le concezioni pedagogiche degli insegnanti che influenzano in maniera rilevante le loro attitudini a contatto con gli allievi. Al riguardo è d'uso frequente la distinzione introdotta da Anne Jor-

dan tra due opposte prospettive che gli insegnanti tenderebbero ad adottare nel loro rapporto educativo con gli allievi disabili: da una parte, ad un estremo, si colloca la prospettiva patognomonica che considera la disabilità come inerente all'allievo³. All'estremo opposto si trova la prospettiva interventista, la quale attribuisce le difficoltà di apprendimento degli allievi alla loro interazione con il contesto scolastico (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997; Stanovich & Jordan, 1998). In un caso la spiegazione dei risultati dell'allievo è ascritta alla patologia di cui egli è affetto (proprio come nel modello medico); nell'altro caso invece, "quando uno studente ha difficoltà di apprendimento, l'insegnante si fa carico della responsabilità di cercare di risolvere il problema modificando le sue strategie didattiche" (Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997, 83); per esempio, prima di richiedere il supporto dello specialista, l'insegnante mette in atto strategie didattiche alternative per ovviare alle difficoltà di apprendimento dell'allievo. L'adattamento ai bisogni educativi speciali dell'allievo disabile è minimo in quegli insegnanti che tendono ad assumere una prospettiva patognomonica; massimo invece in quelli che, non ricusando la responsabilità delle istituzioni a riguardo dei risultati scolastici degli allievi, adottano la prospettiva interventista o a questa si avvicinano.

Il credo pedagogico dell'insegnante è perciò rilevante quando si tratta di superare nell'attività in aula il modello medico della disabilità e di adottare al suo posto un'attitudine maggiormente responsabile nei confronti dell'insuccesso scolastico dell'allievo con bisogni educativi speciali. La transizione dal modello dell'integrazione scolastica a quello della scuola inclusiva dipende anche dalle concezioni che gli insegnanti hanno della loro professione.

Bibliografia

- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration / Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Buchanan, A. (1984). What's So Special about Rights?. *Social Philosophy and Policy*, 2(1), pp. 61-83.
- Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Carens, J. H. (2013). *The Ethics of Immigration*. New York: Oxford University Press.
- De Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Gallie, W. B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, pp. 167-198.
- Hartley, C. (2011). Disability and Justice. *Philosophy Compass*, 6 (2), pp. 120-132.
- Jordan, A., Lindsay, L., Stanovich, P.J. (1997). Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, At Risk, and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, 18 (2), pp. 82-93.
- Landecker, W. S. (1951). Types of Integration and their Measurement. *American Journal of Sociology*, 61 (3), pp. 332-340.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge (USA): Harvard University Press 2006; trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism*. Expanded Edition. New York: Columbia University Press.
- Silvers, A. (2003). On the Possibility and Desirability of Constructing a Neutral Conception of Disability. *Theoretical Medicine*, 24, pp. 471-487.
- Stanovich, P., Jordan, A. (1998). Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, (3), pp. 221-238.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Note

3

Il termine è derivato dalla medicina: patognomonico è detto di sintomo così caratteristico da permettere la diagnosi certa di una malattia.



Il modello inclusivo: tra passato e futuro

Simona D'Alessio, Prof. dr., Grids (I) e Institute of Education,
University of London (UK)

Chiara Balerna, docente ricercatrice, DFA e DSAS – SUPSI

Michele Mainardi, Prof. dr., direttore DFA – SUPSI, membro del Consiglio
della Fondazione Centro Svizzero di Pedagogia Specializzata

L'affermazione di un ideale

Un numero crescente di organizzazioni internazionali che si occupano di scuola e educazione hanno scelto di sostenere la scuola inclusiva come imperativo istituzionale capace di fare evolvere il modello integrativo e sviluppare un sistema scolastico basato su valori quali l'equità, la giustizia, la democrazia, l'uguaglianza e il rispetto dei diritti umani (UNICEF, 2013; Commissione Europea, 2012; WHO/World Bank, 2011; UNESCO, 2009).

A questo proposito, l'articolo 24 della Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006), firmata dalla Svizzera solo lo scorso 15 aprile, non soltanto richiede al nostro paese di allinearsi ufficialmente, sia sul piano politico sia etico, con quanto avviene nel resto del mondo, ma sembra cominciare a riconoscere e a dare importanza alle esperienze di educazione inclusiva già presenti da noi come altrove. Da qualche decennio in Svizzera, seppur nel rispetto della diversità tra i vari Cantoni, c'è una tendenza a favorire il processo d'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nelle scuole regolari, mentre risulta ancora difficile il processo integrativo per quegli alunni con disturbi del comportamento o con deficit intellettivi più gravi e provenienti da scuole speciali. Il Ticino, nel nostro caso specifico, presenta poi una situazione diversa rispetto agli altri Cantoni. Tradizionalmente più disponibile verso la creazione di sistemi educativi maggiormente inclusivi, il modello scolastico cantonale appare "aperto", ossia un modello integrativo che pratica da decenni il supporto al singolo alunno con disabilità in seno alla classe regolare¹. Con la scuola inclusiva, l'accoglienza di differenze risulta però essere la normalità verso cui tendere: una scuola "normalmente inclusiva" che affermi e riconosca la singolarità di ognuno all'interno di uno spazio sociale "veramente comune e di accesso comune". Una scuola, capace di compensare "le debolezze di alcuni mettendo a loro disposizione quello di cui necessitano per essere, così come sono, all'interno dello spazio comune" (Ravaud e Stiker, 2000).

A questo punto alcuni interrogativi vanno assolutamente posti. *Che cosa significa precisamente "educazione inclusiva"? In che modo è possibile sviluppare un sistema scolastico davvero inclusivo nella quotidianità e nella realtà di classe? L'inclusione soddisfa l'orizzonte professionale e identitario del corpo docente? L'immagine di nuovi contesti d'azione coincide o contrasta con*

l'idea secondo cui non ci sarebbe nessuna necessità di corrispondenza fra le attenzioni accordate a bisogni educativi speciali e alle diversità con dei luoghi d'azione speciali e separati?

La sfida di oggi per la scuola di domani

A livello europeo, è possibile riconoscere due interpretazioni principali del concetto di educazione inclusiva²: un primo approccio che potremmo definire riduttivo; un secondo sistemico (Ainscow, Booth et al., 2006; Ainscow, 2007; Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong et al., 2011). Il primo interpreta il concetto di educazione inclusiva in relazione al processo di integrazione degli alunni disabili e/o identificati come aventi bisogni educativi speciali nella scuola ordinaria e relative soluzioni didattiche di sostegno; il secondo, quello sistemico, interpreta il concetto di educazione inclusiva in relazione al processo di cambiamento del sistema educativo e scolastico ordinario al fine di trasformarlo in una comunità di apprendimento per tutti gli alunni (inclusi quegli alunni che sono a rischio di esclusione). Secondo questa corrente il focus dell'intervento non è più esclusivamente l'alunno con difficoltà di apprendimento, ma la scuola e il tipo di interventi, individuali e strutturali, capaci di mettere in grado e sostenere l'istituzione nel rispondere alla differenza.

L'educazione inclusiva: quadri di riferimento univoci?

La ricerca evidenzia l'esistenza in Europa di molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva (Dyson, 1999; Cigman, 2007; D'Alessio, 2010; D'Alessio e Watkins, 2009) basate su logiche che determinano scelte scolastiche e pratiche educative diverse non soltanto a livello nazionale ma anche a livello regionale e/o locale. L'importanza di chiarire i presupposti teorici che sono alla base delle interpretazioni del concetto di inclusione, della strutturazione del sistema, dei piani di studio e della pratica educativa e formativa quotidiana è direttamente connessa alla constatazione che anche i migliori metodi didattici identificati dalla ricerca come potenzialmente inclusivi (ad esempio l'insegnamento e l'apprendimento cooperativo, l'approccio metacognitivo, ecc.) sono destinati a fallire se non si inseriscono all'interno di specifici modelli teorici di riferimento capaci di sostenere un reale sviluppo in senso inclusivo della scuola (Rouse, 2008; Tremblay, 2012).

Note

¹ Per informazioni specifiche sulla situazione della Svizzera è possibile consultare il seguente sito: <https://www.european-agency.org/country-information/switzerland>

² Per la differenza sostanziale fra "integrazione" e "inclusione" cfr. anche Mainardi, "Scuola ticinese", n° 305, 2010.



Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA

Così ad esempio, Rouse afferma che se un insegnante crede in una filosofia inclusiva basata sul diritto all'apprendimento per tutti gli alunni nella scuola comune, il passo successivo sarà lo sviluppo di una pratica inclusiva secondo un modello di implementazione basato su tre elementi strettamente connessi tra di loro: conoscere, credere e fare.

Le concezioni dell'educazione inclusiva

Secondo Mitchell (2005) a livello comparativo sarebbe addirittura possibile identificare ben sedici differenti interpretazioni del concetto di educazione inclusiva, che vanno da quella più classica legata alla dichiarazio-

ne di Salamanca (Conferenza mondiale sull'educazione e le esigenze speciali, Salamanca, 1994) e all'educazione degli alunni disabili e/o con bisogni educativi speciali (includere le eccellenze) a una nozione di educazione inclusiva più ampia, in parte sostenuta dall'UNESCO (2008; 2009) e dall'Agenzia Europea (D'Alessio e Donnelly, 2013), riferita al processo di cambiamento della scuola regolare che deve essere modificata al fine di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni.

L'educazione inclusiva non è un ulteriore discorso riguardo agli alunni disabili e/o classificati come aventi bisogni educativi speciali in contesti scolastici regolari (Corbett e Slee, 2000; D'Alessio, 2011). L'educazione in-

clusiva è un progetto culturale e istituzionale che mira a celebrare la differenza non in termini di deficit, anormalità, patologia, difficoltà, oppure come un problema tecnico che deve essere risolto attraverso la fornitura di personale specializzato e riconoscimenti individuali eccezionali e supplementari. Questa ultima interpretazione non farebbe altro che ridurre il concetto di inclusione a sinonimo di integrazione (D'Alessio, 2011; Mainardi, 2011, 2012).

In estrema sintesi (D'Alessio, 2011): l'integrazione riguarda principalmente la scuola e le pratiche che si svolgono nella classe nonché il focus sugli allievi che presentano delle difficoltà a livello di funzionamento e su come integrarli nella classe regolare, mentre l'inclusione è riferita all'ambiente scolastico, educativo ma anche sociale e politico: il focus è sulla scuola regolare e il modo in cui è strutturata (pedagogia, valutazione, curriculum, organizzazione scolastica) in modo da poter rispondere alla diversità della popolazione scolastica. Nella prima prevale il modello medico-individuale della disabilità come modello teorico di riferimento, mentre nella seconda, quello sociale e dei diritti umani. L'integrazione richiede l'ottenimento di risorse aggiuntive per l'allievo con deficit (con diagnosi e/o certificazione) e interventi specialistici sull'allievo con disabilità e/o con bisogni educativi speciali (BES) ed eventualmente sul contesto; l'inclusione ricerca le risorse necessarie al miglioramento del normale svolgimento di una scuola regolare che include tutti intervenendo sui contesti e sulle barriere fisiche, culturali, didattiche, ... che ostacolano la partecipazione di tutti. La prima agisce secondo un principio di compensazione della differenza individuale (riabilitazione, pensioni d'invalidità), la seconda secondo un principio di riconoscimento della differenza come condizione umana possibile e quindi della necessità di ripensare le pratiche di insegnamento e apprendimento ordinarie quando queste non tengano conto di tale nuova "frontiera".

Ad uno sguardo più attento, l'educazione inclusiva quindi non riguarda semplicemente il "mettere dentro o includere" gli alunni disabili o con bisogni educativi speciali nella classe regolare. L'unica ragione per cui spesso si parla di educazione inclusiva prevalentemente in relazione agli alunni con disabilità e/o con bisogni educativi speciali è perché i limiti del sistema (quali ad esempio la sua rigidità e l'assenza di differenziazione pedagogica) diventano particolarmente tangibili lungo le linee delle macro differenze quali disabilità, appartenenza a etnie diverse o svantaggi socio-economici e

culturali (Slee e Allan, 2001; D'Alessio, 2011; D'Alessio, 2011b, Mainardi, 2013).

Se da un punto di vista cronologico è possibile distinguere una serie di fasi che segnano uno sviluppo diacronico del concetto di educazione inclusiva passando dall'educazione speciale, al mainstreaming, all'integrazione scolastica fino ad arrivare all'inclusione (cfr. D'Alessio, Donnelly e Watkins, 2010), nei fatti e nelle realizzazioni, a livello internazionale si possono osservare forme e gradi diversi di considerazione e di evoluzione di tali concetti.

Attraverso una rielaborazione del lavoro sulle teorie dell'educazione inclusiva realizzato da Clough e Corbett (2000) è possibile riconoscere almeno cinque differenti concezioni dell'approccio inclusivo: (1) l'approccio psico-medico; (2) l'approccio sociologico; (3) l'approccio curricolare; (4) l'approccio dello sviluppo della scuola inclusiva; (5) l'approccio dei Disability Studies.

Il singolo approccio non è per forza antagonista di un altro ma comporta e veicola le concezioni, le finalità e le ragioni che concorrono nel predisporre e nel gestire le situazioni scolastiche così come nella percezione/interpretazione delle responsabilità, dei compiti, dei punti di forza e di debolezza della scuola.

(1) *L'approccio psico-medico* si sviluppa intorno ai primi anni '90. Da un punto di vista ideologico il concetto di inclusione vi è utilizzato come sinonimo di educazione speciale e/o specialistica radicata in una logica psico-medica del concetto di disabilità e di differenza. Secondo questa posizione teorica, il focus dell'attenzione è sulla persona con deficit, che deve essere curato o compensato attraverso forme riabilitative, adattative, oppure economiche. Si raccoglie e perfeziona l'eredità del lavoro della Baronessa Warnock (HMSO, 1978; Warnock, 2005) sul concetto di bisogno educativo speciale, elaborato alla fine degli anni '70 in Inghilterra, e ancora oggi diffuso in gran parte dei paesi di lingua anglosassone.

(2) *L'approccio sociologico* secondo il quale l'educazione inclusiva non è il fine ultimo della scuola bensì il mezzo per un fine: creare una società più equa, giusta e democratica partendo dalla riforma del sistema scolastico. L'approccio sociologico poggia su una critica del sistema scolastico della scuola regolare fondato sui principi della standardizzazione dei curricula, della valutazione sommativa e di un sistema scolastico iper-selettivo che

discrimina sulla base di criteri extrascolastici quali l'appartenenza a etnie, culture e classi sociali differenti, il genere sessuale, ecc. A partire dalla fine degli anni '80 e per tutti gli anni '90, esponenti di questo modello tra cui il movimento anglosassone delle persone disabili (UPIAS, 1978) e sociologi dell'educazione come Tomlinson (1982) e Barton (1986) fanno emergere gli interessi delle lobby dei professionisti della medicina che tendono a rafforzare l'idea che i bisogni educativi speciali e/o le disabilità siano esclusivamente di competenza di personale specializzato (psicologi, insegnanti specializzati) e non degli insegnanti di classe.

Accanto alle prime misure di mainstreaming (scolarizzazione nelle classi comuni) nascono le classi differenziali in scuole regolari, i docenti e le aule di sostegno. Si cominciano così a produrre delle nuove "micro-esclusioni" all'interno delle scuole regolari (D'Alessio, 2011). Il modello sociale della disabilità (Oliver, 1990) interpreta la disabilità come una forma di discriminazione sociale di cui sono vittime tutti gli individui che si differenziano dalla norma. A questo approccio però, nonostante l'importanza politica della critica fatta alle scuole regolari e alle modalità in cui queste sono strutturate e organizzate, ossia non pensate di regola per l'eteroge-

Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA



neità della popolazione scolastica, fa difetto una serie di indicazioni didattiche e pedagogiche specifiche che possano favorire lo sviluppo di pratiche realmente inclusive all'interno delle scuole.

(3) *L'approccio curricolare* vede nel concetto di educazione inclusiva il processo che mira a garantire la partecipazione e la considerazione di tutti gli alunni: lo strumento per fare ciò è il curricolo e i modi in cui viene proposto e assicurato. La principale corrente di studio associata a questo approccio rivolge l'attenzione ai processi di differenziazione e di adattamento dei programmi scolastici e alle esigenze principali e specifiche di gruppi di alunni e di singoli (Meijer, 2003; Ianes, 2005; Ware et al., 2011). Il tentativo è quello di permettere a tutti gli allievi di partecipare il più possibile alle lezioni di classe, cercando di trovare dei punti di contatto tra i programmi della classe e i piani educativi individualizzati. Questo tipo di approccio è basato su un concetto di abilità che presuppone un processo complesso d'interazione di fattori personali e ambientali capaci di influenzare in modo significativo le situazioni d'apprendimento. Tale assunto presenta però alcuni aspetti critici. Il punto di partenza per un'analisi delle barriere invalidanti resta comunque il funzionamento della persona, o il suo deficit. Il rischio di lasciare intatti e inalterati sia i contesti sia i processi di insegnamento e apprendimento tradizionali non è secondario. Sembra assente in questa interpretazione del concetto di inclusione l'analisi critica tanto dei presupposti teorici che informano l'agire dei professionisti della scuola (ad esempio come viene interpretata la disabilità) quanto delle condizioni che esulano dal microcosmo dell'aula e che potrebbero essere esse stesse all'origine degli eventuali problemi e/o bisogni speciali degli alunni: le forme di valutazione, le indicazioni didattiche e pedagogiche, l'organizzazione scolastica che caratterizzano la scuola regolare.

(4) *L'approccio dello sviluppo della scuola inclusiva* ha il suo maggiore tratto identitario nell'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2000) e nel lavoro di organizzazioni internazionali come l'UNESCO (2008; 2009). In questo tipo di approccio, l'educazione inclusiva viene interpretata come un processo di trasformazione del sistema educativo attraverso un cambiamento strutturale del sistema scolastico ordinario includendo sia i valori e le teorie fondanti, sia le politiche, sia le pratiche scolastiche in esso utilizzate. Il focus è spostato dalla fornitura

di risorse aggiuntive all'analisi dei fattori d'influenza interni al sistema scuola, al fine di rendere la scuola comune, in prospettiva, capace di rispondere alle esigenze del maggior numero di alunni a rischio di esclusione. Piuttosto che focalizzare l'attenzione sui deficit degli alunni, secondo questo approccio l'educazione inclusiva identifica le istituzioni e le pratiche scolastiche come target della ricerca per lo sviluppo dell'educazione inclusiva. Il sistema scuola può fare capo a centri di risorse specializzati che possono operare in collaborazione con le scuole regolari per accrescere la loro professionalità (Agenzia Europea, 2013). La voce delle persone disabili e/o degli alunni resta però ancora fondamentalmente assente nei processi di ristrutturazione della scuola. Il focus è sui processi di miglioramento dell'efficacia della scuola, ma senza passare per l'analisi critica dei presupposti teorici che sono all'origine dell'ineguaglianza e dei processi di marginalizzazione.

(5) *L'approccio dei Disability Studies* all'educazione inclusiva si diffonde alla fine degli anni '90 e trova la sua maggiore espressione negli anni 2000 negli scritti di studiosi americani e inglesi (Oliver e Barnes, 2012; Baglieri et al., 2011) e negli ultimi anni anche italiani (Medeghini et al., 2013). La Convenzione dei diritti delle persone con disabilità delle Nazioni Unite (2006) rappresenta, tra gli altri, uno dei testi chiave di questo approccio che identifica l'educazione inclusiva come un diritto umano. Il concetto di educazione inclusiva trascende il mondo dell'educazione per andare ad analizzare i vari ambiti della società, inclusa la scuola, al fine di far emergere tutte le forme di discriminazione (dalle barriere architettoniche agli atteggiamenti) e di rappresentazione della disabilità che costruiscono la differenza umana in termini di patologia e inferiorità. Le persone soggette a discriminazione palese o percepita sono ascoltate e considerate quanto all'accessibilità e l'accessibilizzazione delle strutture, dei servizi, delle situazioni e delle occasioni di vita, di apprendimento e di formazione: la differenza è il principio centrale di questo approccio che sviluppa le pratiche inclusive passando attraverso un'analisi critica dei processi d'integrazione degli alunni disabili per sviluppare invece contesti inclusivi e comunità di apprendimento.

L'inclusione in Ticino

Dagli anni '70, in particolare nel nostro Cantone, tutti i prim'attori dell'insegnamento, dal legislatore alla singo-



Illustrazione di Lisa,
studentessa CSIA

la e al singolo docente, hanno contribuito in prima persona a creare nuove condizioni e iniziative di accoglienza e considerazione di tratti distintivi caratterizzanti singoli o gruppi di allievi che hanno marcato l'evoluzione della popolazione scolastica in quanto tale e della politica scolastica in particolare. L'intento fin d'allora era quello di proporre, nel modo più normale possibile e nei luoghi più consueti dell'educazione formale, situazioni e condizioni di apprendimento, di crescita e di vita accessibili, qualificanti e normali per il singolo così come per tutti. Un impegno che ha portato il Ticino ad interrogarsi sulla separazione dei compiti e dei luoghi dell'educazione sco-

lastica in coincidenza con la presenza di tratti distintivi presso singoli o presso gruppi di allievi. Una scuola preoccupata – e con la speranza – di riuscire sempre più e sempre meglio ad adeguare le situazioni, le condizioni, le sue risorse ordinarie ad ogni bambino/ragazzo e ad aprirsi con competenza agli allievi differenti, in situazione di handicap o con bisogni educativi speciali, precorrendo nelle intenzioni e nei fatti la dichiarazione di Salamanca (1994) e il precetto della scuola inclusiva. L'inclusione, e l'integrazione prima, sono al tempo stesso finalità, processi, dati di fatto resi prioritari da scelte precedenti che hanno progressivamente fatto il

loro tempo: molti docenti “regolari”, a livello locale, regionale e/o nazionale, si sono aperti, per volontà o per necessità, all’assunzione di responsabilità educative e formative nei confronti della quasi totalità della popolazione degli allievi in età scolastica e alla collaborazione per l’accessibilizzazione dei curricoli e la differenziazione delle situazioni di vita e di esperienza in classe e in sede. Molte persone dell’educazione specializzata – o potenzialmente tali per altre realtà cantonali – hanno permesso di mettere a disposizione della scuola competenze e risorse complementari e regolari all’interno della classe o dell’istituzione e hanno saputo subordinare il loro ruolo e la loro funzione all’evoluzione in corso del progetto “scuola”.

Dal punto di vista quantitativo l’apertura all’eterogeneità di una scuola la si può osservare dal numero degli allievi esclusi dalla scuola ordinaria e dai tratti distintivi che li caratterizzano: la Francia, la Germania, l’Ungheria, l’Olanda, la Polonia, la Slovenia e la Svezia si atte-

stano attorno a percentuali maggiori o uguali al 5% (la media Svizzera è stabilmente attorno al 6% da molti anni, con minimi e massimi cantonali che possono scostarsi fino a oltre 4 punti percentuali, in più o in meno, da questa media) con soluzioni che contemplano al tempo stesso degli istituti specializzati e dei posti o delle filiere in seno al sistema scolastico generale.

L’Italia, la Spagna e il Regno Unito (in particolare la Scozia) si attestano al di sotto del 2%. La scuola del Cantone Ticino da oltre vent’anni può vantare percentuali analoghe e il riconoscimento nazionale quale scuola aperta all’integrazione e alle diversità. Una scuola inclusiva? Quest’ultima richiede una serie di cambiamenti a livello pedagogico, didattico, valutativo e di organizzazione scolastica (Barton, 1998; Slee, 2001).

Dal punto di vista qualitativo l’inclusione si osserva oggi nel passaggio generalizzato del sistema e delle azioni inclusive dei singoli attori da presupposti dettati da un approccio riduzionista-integrativo a quelli originati da una rilettura sistemica dei processi di esclusione e di inclusione. Non a caso alcuni autori (Booth, 2000) hanno dichiarato che è forse possibile comprendere meglio il concetto di inclusione se non la si contrappone esclusivamente al concetto di segregazione, bensì a quello di esclusione: chi viene escluso, da cosa e per quali ragioni e come poter fare in modo di assicurare che tali processi di marginalizzazione ed esclusione non si verifichino più nella scuola e nella società.

Oggi come ieri le sensibilità e le attenzioni specifiche di chi nella scuola è attore principe devono poter trovare massima adesione nel preparare, sostanziare e sottendere i nuovi orientamenti, le nuove realizzazioni e i nuovi orizzonti della scuola.

L’educazione inclusiva verte su cambiamenti del modo d’intendere e di “agire” la scuola regolare, sull’elaborazione di nuove condizioni e di nuove pratiche scolastiche e sull’analisi del loro impatto rispetto alle diverse identità e agli impegni e responsabilità della scuola. La (re)visione inclusiva della scuola “regolare” comune, in Ticino come altrove nel mondo, non è certamente un processo semplice. Essa, oltre a richiedere la messa in discussione dei nostri stessi presupposti concernenti la scuola, ideale e praticata, e l’educazione, necessita delle condizioni e dello spirito indispensabili per valorizzare, interrogare e/o rivedere scelte, soluzioni ed esperienze maturate e acquisite dal singolo docente, dalla singola sede, dalla scuola come tale e dalla comunità scientifica nel suo insieme.

Bibliografia

Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Clough, P., Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education. A student's guide*. London: Paul Chapman Publishing.

D'Alessio, S. (2011). *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.

D'Alessio, S. (2011b). *Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia*. In Medeghini, R., Fornasa, W. (eds). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, pp. 69-94.

D'Alessio, S., Watkins, A., Donnelly, V. (2010). *Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration to inclusion*. *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), pp. 109-127.

Mainardi, M. (2014). *La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive*. In: Kalubi, J. C. & Gremion, L.: *Intégration scolaire et nouveaux défis pour la formation des enseignants*. Québec: Éditions Nouvelles.

Mainardi, M. (2012). *Orgoglio e vulnerabilità della cultura dell'integrazione scolastica. L'integrazione scolastica e sociale*. Ed. Erickson, Vol. 11, n. 4, settembre, pp. 340-349.

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A.D., Vadalà, G., Valtellina, E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson: Trento.

Ravaud J.-F., Stiker H.-J. (2000). *Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap. 1ère partie: les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion*. *Handicap: Revue de sciences humaines et sociales*, 86, pp. 1-17.

Slee, R., Allan, J. (2001). *Excluding the Included; a reconsideration of inclusive education*. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), pp. 173-191.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck Fondamental.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. *International Conference on Education*. 48th session. Final Report. Geneva.

Per questioni di spazio la bibliografia completa non figura nella rivista; essa può essere scaricata con la versione pdf dell'articolo all'indirizzo www.supsi.ch/goldfa-inclusione



Scuola e cambiamenti sociali

Marzio Broggi, già direttore dell'Ufficio della pedagogia speciale
Edo Dozio, già capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico
nella scuola media

Questo breve contributo vuole fornire, in forma riassuntiva e schematica, un elenco delle varie figure professionali che, a partire dagli anni '70, sono state create e si sono succedute nella scuola ticinese per dare risposte alle problematiche del disadattamento scolastico e sociale. Negli anni, il tema dell'integrazione scolastica e il problema del disadattamento scolastico hanno preso volti diversi a seguito dell'evoluzione sociale e della maggiore richiesta sociale di successo scolastico. Di fronte ai nuovi problemi (alloglotti, allievi ingestibili, ecc.) e alle nuove richieste, la risposta politica è consistita nell'aggiunta progressiva di figure chiamate a rispondere a queste nuove forme di disagio scolastico. La scuola nel suo insieme e le pratiche didattiche si sono però poco modificate per far fronte alle nuove realtà. Aggiungere nuove figure è davvero una soluzione o non è forse il momento di mirare a una revisione della pratica scolastica?

Nei primi anni '70 alcuni comuni ticinesi inserirono la figura del *docente di recupero* nelle loro scuole elementari. “Negli anni successivi, alcuni docenti del settore primario furono incaricati di sperimentare delle forme di “recupero individualizzato” che sostituissero le precedenti classi di recupero. Gli allievi erano allora mantenuti nelle classi ordinarie e seguiti da un docente, individualmente o a piccoli gruppi, per una o più ore alla settimana” (Dozio, 2001, pag. 5).

La denominazione scelta definiva già con chiarezza quale fosse il mandato di questa nuova figura professionale: si trattava di occuparsi di quegli allievi che, per cause diverse e non necessariamente precisate, non riuscivano a seguire il ritmo e le richieste del programma scolastico. Il “recupero scolastico” era d'altronde un concetto che era adottato da sempre dalle famiglie che ritenevano, e che avevano le possibilità economiche, di sostenere con lezioni private i figli in difficoltà.

Nel 1972 il Canton Ticino, con una delle riforme più importanti nel settore dell'educazione, opta per l'abolizione della scuola maggiore e del ginnasio in favore della creazione di una scuola secondaria unica che permettesse di “concepire tale periodo nell'ambito d'una formazione unica di base, rivolta allo sviluppo integrale del preadolescente, da attuare attraverso una scuola che offra veramente a tutti un'uguale base di partenza, cioè condizioni uguali di vita, di studio e di lavoro” (Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente l'istituzione della scuola media nel Canton Ticino, 1972, pag. 6).



Illustrazione di Emi,
studentessa CSIA

Negli stessi anni inizia e si concretizza anche la riforma dell'insegnamento speciale che porterà, dopo un acceso dibattito tra le diverse forze in campo sia a livello politico sia a livello teorico, alla creazione del modello di educazione speciale ticinese con una soluzione che potremmo definire semi-integrata. Dopo un periodo in cui l'insegnamento speciale era stato lasciato ai comuni e alle fondazioni private (in generale religiose), il Cantone assume dunque la gestione di questo settore adottando una concezione integrativa invece che esclusiva.

Proprio questi nuovi ideali integrativi rappresentano il primo passo verso la realizzazione dell'idea di un servizio di sostegno pedagogico che coprisse tutto il periodo dalla scuola materna alla fine della scuola dell'obbligo (Martinoni, 1990) e che permettesse di creare una struttura, interna ai rispettivi ordini di scuola, che affiancasse e sostenesse gli allievi in difficoltà.

Alla fine degli anni '70 prende così avvio gradualmente l'attività dei Servizi di sostegno pedagogico sia nella scuola elementare sia nella scuola media. L'istituzione di questi servizi verrà approvata nel 1984 e progressivamente generalizzata a tutto il Cantone.

Le forme di sostegno previste si fondavano sui seguenti principi:

- mantenere l'allievo nel gruppo originale dei coetanei, quale espressione di accettazione dell'allievo stesso pur con le sue difficoltà;

- realizzare interventi individualizzati o a piccoli gruppi puntando sulle cause reali delle difficoltà;
- integrare gli interventi individualizzati con opportuni accorgimenti da attuare in classe durante le lezioni regolari, per evitare discrepanze e contraddizioni nell'azione educativa (Dozio, 2001).

Se nella scuola elementare la figura del *docente di sostegno* viene affiancata da *logopedisti* e *psicomotricisti*, nella scuola media viene proposta la figura del *docente di corso pratico* con il mandato di proporre agli allievi che manifestano gravi difficoltà in alcune materie (matematica, francese, tedesco), a partire dal II ciclo, corsi sostitutivi che fornissero competenze pratiche pre-professionali. In ognuna di queste proposte si nota “come al centro delle preoccupazioni vi fosse il desiderio di intervenire a “migliorare l’allievo”: il concetto di insuccesso scolastico era ancora prioritariamente riferito alle risorse dell’allievo stesso; sono i limiti dell’allievo a determinare il suo insuccesso e non vengono ancora messi in discussione i valori proposti dalla scuola o le sue metodologie” (Dozio, 2001).

Con l’inizio degli anni ‘90, soprattutto a seguito delle guerre e dell’instabilità politica di diversi paesi (ex-Jugoslavia, Albania, Turchia, ...), giungono in Ticino, come d’altronde in tutto il resto della Svizzera, molti bambini e giovani che non conoscono l’italiano e in alcuni casi presentano anche una scolarizzazione lacunosa.

Il Cantone e i Comuni decidono di rispondere, anche in questo caso, creando la figura del *docente per allogliotti*, rinunciando invece in nome di una scuola integrativa all’istituzione di classi particolari di accoglienza.

I nuovi allievi vengono dunque inseriti fin dal loro arrivo in una classe regolare, seguiti individualmente o in piccoli gruppi dal docente che non si limita al “semplice” insegnamento dell’italiano, ma assume in genere anche un ruolo di mediatore favorendo un contatto con le famiglie, aiutando i giovani ad ambientarsi nella scuola e, soprattutto negli ultimi anni, valorizzando la cultura di origine dei giovani immigrati.

Alla fine degli anni ‘90, si profilano, soprattutto a livello secondario ma con alcuni casi anche alle scuole elementari, “nuove” problematiche legate al disadattamento sociale e scolastico. I problemi comportamentali manifestati da alcuni allievi e di difficile “gestione” per i docenti inducono la scuola a cercare nuove e più specifiche risposte; in particolare:

“La complessità e l’intensità delle situazioni problematiche che si ritrovano oggi nella scuola media hanno por-

tato in questi ultimi anni a una progressiva diversificazione delle prese a carico e a una moltiplicazione delle figure professionali.

Accanto ai docenti di sostegno e di corso pratico si sono introdotti nella scuola media a partire dall’anno scolastico 2002-03 gli operatori per i casi difficili e ultimamente, perlomeno in 3 istituti scolastici, gli educatori.

Le esperienze condotte hanno portato a definire il seguente quadro globale per quanto riguarda il campo d’attività delle figure professionali:

- *docente di sostegno pedagogico*: ha la responsabilità dell’insieme degli allievi della scuola media che manifestano o possono manifestare problemi di adattamento di ordine scolastico, sociale, relazionale o personale;
- *docente di corso pratico*: si occupa delle situazioni di differenziazione curricolare per le quali è prevista la frequenza di un corso pratico o di altre occupazioni sulla base della progettualità interna all’istituto;
- *operatore casi difficili*: si occupa di situazioni di disturbo comportamentale evidente, prevedibili in anticipo in un istituto che presenta solo uno o al massimo due casi da seguire. Viene attribuito a una situazione specifica particolarmente bisognosa di un intervento prolungato con obiettivi chiaramente definiti;
- *educatore*: ha un ruolo d’ordine prettamente socio-educativo, viene attribuito ad un istituto SM con più situazioni di alunni non necessariamente bisognosi di essere seguiti con interventi regolari individuali, prevedibili e programmabili. Se vi sono più situazioni problematiche in istituto è necessario anche un lavoro a più ampio raggio per anticipare l’emergenza dei disturbi di cui l’educatore curerà l’organizzazione” (UIM, 2009).

Con l’entrata in vigore nel 2008 della Nuova perequazione finanziaria, che ha comportato il trasferimento ai Cantoni della competenza per la gestione della pedagogia speciale e la susseguente ratifica, da parte del Gran Consiglio nel 2009, dell’Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale, il Canton Ticino si dota di nuove basi legali nel settore della pedagogia speciale.

Questo importante cambiamento, che modifica radicalmente il modello precedente basato sui principi dell’Assicurazione Invalidità, pone il valore dell’integrazione e dell’inclusione come principio fondamentale da promuovere nel contesto educativo e pedagogico.

22 | **Bibliografia**

Dozio, E. (2001). Evoluzione della politica scolastica sull'insuccesso e il disadattamento: il caso del Canton Ticino. *Rivista Svizzera di scienze dell'educazione*, pp. 243-264.

Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente l'istituzione della scuola media nel Canton Ticino, 1972.

Martinoni, M. (1990). Les difficultés d'apprentissage. In Bürli A., Sturmy-Bossart G., *Annuaire 1988/89 sur la pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne: Edition SZH/SPC, pp. 25-33.

UIM (2009). *L'educatore nella scuola media, III anno di sperimentazione (2009-2010)*. Bellinzona.

CDPE (2007). *Accordo intercantonale sulla collaborazione nel settore della pedagogia speciale*, Commento delle disposizioni. Berna.

Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio concernente la nuova Legge sulla pedagogia speciale, 2011.

L'Ufficio della pedagogia speciale, in applicazione di questo principio, crea una nuova figura, l'*operatore di sostegno specializzato*. Il suo intervento può essere richiesto, attraverso una procedura di valutazione standardizzata (PVS) per tutti quegli allievi che si ritiene possano seguire un regolare curriculum scolastico solo con un accompagnamento "speciale". Una commissione indipendente è incaricata di valutare la validità del progetto d'integrazione dell'allievo con bisogni particolari nel curriculum ordinario e di preavvisare l'attribuzione delle misure di accompagnamento proposte.

Questa nuova particolare risorsa sta mettendo in evidenza un pericoloso paradosso: gli allievi che ottengono questi aiuti, erogati dal settore della pedagogia speciale, corrono il rischio di essere considerati dei "casi speciali", così come la gestione della loro situazione rischia di essere delegata a "specialisti", allontanando così l'obiettivo originale che resta quello dell'integrazione.

Una constatazione e tre domande

In questi ultimi quarant'anni il significativo sforzo per trovare sempre nuove risposte ai bisogni degli allievi in

difficoltà sembrerebbe si sia principalmente diretto verso sempre nuove figure a cui delegare la problematica: docenti di recupero, docenti di sostegno, logopedisti, psicomotricisti, docenti di corso pratico, docenti per allottati, operatori per casi difficili, educatori, operatori di sostegno specializzato.

Contemporaneamente però la scuola dell'obbligo, e soprattutto il settore secondario, ha invece prevalentemente confermato le pratiche di insegnamento abituali. La ricerca di modalità organizzative e didattiche che permettessero una vita scolastica funzionale nonostante le differenze degli allievi hanno trovato istituzione e docenti in difficoltà.

È sensato continuare ad aggiungere nuove figure per ogni nuovo problema? È questa l'unica soluzione possibile? Non è possibile applicare nuove soluzioni per favorire l'integrazione attraverso una diversificazione delle modalità di insegnamento/apprendimento?





La figura dell'operatore di sostegno specializzato: racconto di una quotidianità che mette al centro il bambino

Manuela Pellencini, operatrice di sostegno specializzato

Driiin. Settembre. Primo giorno di scuola. Un'esplosione di colori, cartelle, zainetti, emozioni. Ci si trova, ci si ritrova, ci si conosce, ci si scruta, ci si studia. Genitori allineati felici e un po' timorosi, docenti con visi plastici: dall'interrogativo al preoccupato, allo studioso. Nell'aria si sente che quest'anno a scuola c'è un cambiamento. Un bambino del paese con bisogni particolari e qualcuno che lo accompagna. "Tu sai chi è? Un viso nuovo. Chissà da dove viene. Ma cosa fa?"

L'operatore di sostegno specializzato è una figura recente che rappresenta una risorsa privilegiata nel percorso verso l'integrazione degli allievi con bisogni specifici nella scuola regolare. Egli favorisce, sostiene e promuove l'inclusione di allievi con bisogni particolari nelle scuole regolari dall'entrata a scuola fino alla fine della prima formazione professionale. Può quindi essere presente nelle scuole dell'infanzia, elementari, medie, medie superiori o professionali.

Questo lo si sa, ma la nostra figura, nei primi giorni di scuola resta velata di mistero. Chi siamo veramente? E come lavoriamo?

Quando ci viene assegnato un mandato, sappiamo bene che il nostro obiettivo è quello di costruire con il docente titolare, con la direzione della scuola, in generale con la rete, le migliori risposte pedagogiche possibili al fine di permettere agli allievi accompagnati una scolarizzazione regolare. Sappiamo anche che questo avviene principalmente attraverso l'adattamento del progetto pedagogico e del contesto alle risorse e alle difficoltà dell'allievo, in modo da ridurre gli elementi che ostacolano la partecipazione e l'inclusione nella comunità. In altre parole, sappiamo di dover rendere il contesto il più agevole possibile. Ma a volte, anzi, spesso, quest'impresa non risulta affatto semplice. Infatti, le nostre conoscenze specifiche in ambito dei problemi della vista o dell'udito, dei disturbi dello spettro autistico, dei deficit cognitivi, delle gravi difficoltà motorie e/o dell'utilizzo dei mezzi ausiliari non bastano. Dobbiamo anche essere degli equilibristi, dei bravi ballerini, o degli acrobati, delle relazioni. Insomma, se vogliamo rendere il contesto agevole, occorre tessere una rete di relazioni solide, basate sul rispetto e sulla fiducia reciproca. Inoltre, questa necessità non si situa solo all'interno della relazione "scolastica" con l'allievo, ma si allarga al di fuori di questo rapporto per coinvolgere il contesto, l'ambiente, l'ecosistema in cui egli vive, con lo scopo di favorire la sua inclusione nel-

la comunità. Si tratta quindi di un accompagnamento trasversale che tocca i diversi ambiti di vita dell'allievo e della sua famiglia. Detto con i termini di un genitore, questo significa comprendere che "l'handicap non va in vacanza quando chiudono le scuole".

Torniamo alla corte di ricreazione il primo giorno di scuola. Bambini felici, giocano, schiamazzano. Il bambino che accompagniamo si arrabbia: è sotto i riflettori. Urla, calci, troppa gente, troppo caos.

Sul momento interveniamo, ci occupiamo del bambino e lo tranquillizziamo. In un secondo tempo però, dobbiamo dare una risposta ai grandi o piccoli punti interrogativi che appaiono sui visi di bambini, genitori, docenti. Non sempre sono espressi verbalmente, ma ci sono e abbiamo il compito di risponderci.

Iniziamo dai bambini, perché è con loro che una volta in aula dobbiamo fare i conti e perché loro si chiedono chi siamo, visto che non siamo "il vero maestro". Una volta in aula quindi, chiariamo ai bambini il nostro ruolo. Per questo è utile avere qualche dote teatrale, poiché una volta conquistati, i bambini saranno il nostro più grande alleato e, di conseguenza, la risorsa per tutti. Parole semplici, chi siamo, cosa faremo, chi è il bambino che accompagniamo, se necessario. In un secondo momento è utile discutere su chi sono loro, su quali sono i loro interessi, sulle cose che fanno bene e sulle cose che fanno meno bene. La storia di Amidù risulta essere un ottimo alleato per iniziare un percorso che mette in valore i punti di forza di ognuno, anche del bambino che agli occhi degli altri sembra "diverso". Facendo leva sui punti di forza di ogni allievo, scopriamo che ognuno è una risorsa e dopo qualche mese potrebbe succedere che i bambini facciano a gara per mettersi proprio con l'allievo che accompagniamo, "perché lui è così bravo in ambiente e fa delle torri altissime con i cubetti".

Fine della prima lunga, intensa e impegnativa giornata di scuola, i bambini rientrano a casa, in famiglia. Prima telefonata dei genitori: "Come è andata?"

Rispondere alle preoccupazioni e alle domande, anche implicite, dei genitori e interessarsi a quanto avviene al di fuori della scuola significa instaurare un solido partenariato, basato sulla fiducia, sul rispetto e sul riconoscimento dei ruoli e delle competenze reciproche. Innanzitutto è necessario spendere delle parole riguardo al primo giorno dell'anno scolastico, che può essere anche



©iStock.com/Steve Debenport

caratterizzato da un certo disagio di fronte alla nuova realtà. Una mamma mi ha detto: «poter esprimere i vissuti e parlarne a volte è sufficiente per superare la vergogna o la paura del “chissà cosa pensano gli altri genitori”». Durante l'anno a volte sono i genitori stessi ad inviare un messaggio per sapere se possono “disturbare” chiedendo consiglio, o a richiedere delle riunioni regolari per “sapere come va a scuola e farvi sapere come va a casa”. Le situazioni presentano sfumature molto variate. A noi è richiesta dinamicità, spirito di adattamento e una buona dose di flessibilità per poter creare i mezzi di comunicazione più adatti all'allievo e al contesto specifico. A volte per i docenti titolari non è possibile mantenere quei contatti continui e regolari con le famiglie. Ciononostante sapere “come va a casa” o conoscere “come fanno i genitori di fronte a quella situazione così

particolare” o quali sono le attività svolte fuori dalle mura scolastiche apre le porte a una co-costruzione dell'accompagnamento e abbassa la sensazione dei genitori di dover “attendere fuori dalla porta della scuola”.

Tutti i genitori, il primo giorno di scuola, si chiedono “chissà come è andata. E il mio bambino?”

C'è chi teme che la classe o il proprio figlio possa subire una riduzione del livello di apprendimento in termini di qualità e quantità a causa della presenza di un allievo con bisogni particolari. A volte, i genitori (ma anche i docenti) pensano che la presenza di un bambino in situazione di handicap possa rallentare il ritmo di apprendimento e dei contenuti cognitivi di un'intera classe. Mediante una serata informativa, ma soprattutto attraverso il nostro lavoro, dovremmo poter spiega-

re e mostrare come l'inclusione sia un'opportunità di crescita per i docenti, per gli allievi con problematiche specifiche nonché per i loro compagni, e non un freno agli apprendimenti. Questo concretamente comporta il proporre delle attività che permettono l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità e autonomie per tutti, mediante interventi specifici attuati come sfondo costante e imprescindibile all'istruzione. Riconoscere la piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti e non misurare la distanza da un preteso standard di adeguatezza è quindi il centro di questa modalità di educare. Molti genitori alla fine di queste serate esprimono soddisfazione nell'essere informati: "sono rassicurato nel sapere che siete in due, in fondo anche mio figlio ha bisogno un po' più di attenzione", "la tua presenza mi rende più tranquillo. So che indirettamente, con quello che fai, ti occupi anche di mio figlio". Per i genitori degli allievi con bisogni particolari delegare le spiegazioni sulle difficoltà del figlio all'operatore di sostegno specializzato risulta spesso un sollievo.

Seconda settimana di scuola, aula docenti: prima riunione di istituto.

Durante le prime settimane di scuola emerge la preoccupazione dei docenti che si trovano a dover affrontare una situazione nuova, non sempre facile. L'integrazione di allievi con bisogni particolari rappresenta infatti una sfida istituzionale di flessibilità e adattabilità, nei ritmi, nei metodi di apprendimento, nel rendere possibile la partecipazione di ognuno alle attività e alle relazioni. Sappiamo che l'integrazione scolastica è influenzata dalla disponibilità dei docenti, e che la presenza di un allievo con bisogni di pedagogia speciale obbliga ad uscire dagli schemi di una scuola tradizionale e modificare l'organizzazione attraverso gruppi di lavoro flessibili e dinamici. Quindi, sappiamo che i docenti devono essere informati sul nostro ruolo e sulle specificità degli allievi che accompagniamo. L'informazione, a tutto l'istituto e non solo ai docenti titolari, facilita il riconoscimento come risorse reciproche e l'instaurarsi di un partenariato. A volte, veniamo identificati erroneamente come quegli operatori che, da soli, intervengono sull'allievo con bisogni particolari, come se fossimo il suo guardiano. Il nostro ruolo invece è volto a stimolare il coinvolgimento di tutti, docenti, allievi e genitori, in uno sforzo collettivo di coeducazione. Il nostro obiettivo più utopico, come insegna una Tata ben nota ai bambini (Tata Matilda), è quello di non essere più necessari.

Un bambino che accompagno lo ha capito molto bene dicendomi: "Tu sei un po' come la Tata Matilda. Pensi che quando avrò imparato a comportarmi bene e a lavorare bene tu potrai andartene?". Questo implica progettare e condividere fin dall'inizio anche il "come mettersi a poco a poco in un secondo piano", intervenendo il meno possibile sul bambino accompagnato e sempre di più come risorsa per la classe.

Per esperienza, l'informazione al corpo docenti su un handicap specifico ha portato in maniera quasi immediata a una migliore collaborazione. Durante una pausa caffè, pochi giorni dopo una formazione, una docente dell'istituto scolastico dove accompagno una bambina mi si avvicina e dice: "Capire che un bambino si comporta così non perché è maleducato ma perché non capisce una situazione mi ha cambiato completamente la visione del bambino e dei genitori."

Ritorniamo in quell'aula, in un qualsiasi giorno dell'anno scolastico per capire in che cosa consiste il nostro intervento in classe, dove siamo la maggior parte del tempo e dove collaborare significa costruire una relazione forte e basata sulla parità, accettare i compromessi e far prova di flessibilità.

Fin dall'inizio di un accompagnamento, valutiamo regolarmente i bisogni dell'allievo e del contesto intervenendo sia sui processi di apprendimento sia su delle peculiarità relative ad handicap specifici. Spesso è necessario proporre delle modifiche dell'ambiente, adattare il contesto, il materiale, le aule, i programmi, i ritmi di lavoro istruendo docenti, genitori e allievi ai mezzi ausiliari o agli adattamenti che favoriscono il benessere della persona all'interno della scuola e della società. Il nostro lavoro si basa su un progetto pedagogico con obiettivi specifici all'allievo: un progetto comune che tiene conto dei piani di studio adattandoli alle risorse e ai bisogni individuali dell'allievo e coinvolgendo i docenti. Immagini che illustrano parole scritte per un bambino che non ha accesso alla lettura, agenda con le attività della giornata per strutturare il tempo a chi non lo percepisce ancora, ingrandimento delle schede e dei compiti per chi ha difficoltà visive, e così via. Ma tutti i bambini e ragazzi beneficiano delle attenzioni portate all'apprendimento dell'allievo che necessita degli adattamenti e delle compensazioni agli svantaggi dell'handicap. Durante l'accompagnamento in classe il nostro riferimento principalmente sono le risorse e i bisogni dell'allievo, ma non solo. Anche i

Bibliografia

Auderset, M.J., Louis, C. (2002). *Amidù*. Strasbourg: Callicéphale Editions (teatro di immagine disponibile presso Radix Svizzera italiana con quaderni di esercizi per bambini e genitori).



©iStock.com/phfede

bisogni e le risorse del gruppo classe e del docente orientano il nostro intervento. Generalmente, la collaborazione e il co-insegnamento con il titolare favoriscono la creazione di situazioni di apprendimento in forma collettiva, in piccoli gruppetti o individualmente, secondo le necessità. Docenti con esperienze diverse, pur operando nella stessa classe, hanno modi diversi di rapportarsi con gli allievi, differenti modalità e tempi di procedere nell'insegnamento, nell'uso degli strumenti, nell'organizzazione didattica. Riuscire a mettere questa ricchezza al servizio dell'inclusione (e dunque di tutti gli allievi della classe) è un obiettivo complesso, ma ne vale la pena. Per essere raggiunto necessita del coordinamento tra tutti gli attori della scuola articolando le azioni, definendo le modalità di intervento, i tempi. A volte è necessario lavorare dapprima e per un breve periodo con l'allievo "fuori dalla classe" per fornirgli i mezzi, le regole, gli apprendimenti indispensabili al buon funzionamento all'interno di un gruppo. Altre volte si inizia da subito suddividendosi piccoli gruppi di allievi. La cooperazione implica un'azione comune ed efficace data dall'aggiustare di continuo le attività, necessita dell'interdipendenza di ognuno nel proprio lavoro e della condivisione dello

spazio di lavoro. Collaborare implica perseguire un obiettivo e un progetto comune, con il docente, la direzione scolastica e i membri della rete, pur assumendo dei ruoli diversi di fronte alla classe, attraverso uno scambio di competenze. Il docente porta competenze di gestione della classe e dei programmi scolastici mentre noi, operatori di sostegno specializzato, portiamo competenze di pedagogia speciale, metodi e materiali specifici in relazione all'handicap dell'allievo, adattamento del ritmo di apprendimento e obiettivi specifici.

Driiin. Giugno, ore 16.00. Ultimo giorno di scuola. Attraverso molte immagini e parole è già passato un anno. I bambini vanno in vacanza, l'handicap no, come direbbe un genitore.



L'inclusione scolastica degli allievi che presentano dei disturbi legati al comportamento

28 |

Intervista a **Nancy Gaudreau**, professoressa aggiunta presso la Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Laval (Canada)

Traduzione a cura della Redazione

Qual è la distinzione tra problemi di comportamento e disturbi del comportamento?

In primo luogo è importante distinguere bene un comportamento da un giudizio.

Un comportamento è riferito ad un'azione osservabile e misurabile dell'individuo (l'allievo dorme sul banco). Un giudizio invece rappresenta l'opinione che si ha per rapporto ad un comportamento (l'allievo è svogliato). È quindi importante prendersi il tempo di chiarire i comportamenti osservati per essere poi in grado di valutare se si tratta di un semplice comportamento inadeguato, di una difficoltà o di un disturbo del comportamento.

Sono cinque i criteri che permettono agli operatori scolastici di stabilire un giudizio chiaro sulle tipologie di comportamento di un allievo. Prendiamo l'esempio seguente: quando Luca è in collera, grida. Per poter stabilire se la reazione di Luca è un semplice comportamento inadeguato o l'espressione di un problema di comportamento più importante, dobbiamo valutarla a partire dai seguenti criteri:

1. la frequenza, o il numero di volte che il comportamento si è manifestato durante un lasso di tempo determinato (tre volte alla settimana);
2. la durata, o da quando si è osservato il comportamento (Luca grida da due mesi);
3. l'intensità o la gravità, vale a dire le conseguenze del comportamento (Luca grida così forte che disturba l'intera scuola);
4. la costanza, ovvero la manifestazione del comportamento nei diversi contesti di vita dell'allievo (Luca grida in classe, nei corridoi e a casa);
5. la complessità o comorbidità, ossia la presenza di uno o più disturbi associati al comportamento difficile dell'allievo (Luca presenta anche delle difficoltà di linguaggio).

In sintesi, più il comportamento osservato è presente da tempo, giudicato frequente, costante, intenso e complesso, più è probabile di essere in presenza di un disturbo del comportamento.

Possiamo dunque affermare che una "trasgressione" rinvia ad un comportamento inappropriato e isolato di un allievo (l'allievo non svolge i compiti a casa contrariamente alle sue abitudini).

D'altro canto i problemi di comportamento sono delle manifestazioni di reazione legate ad un determinato contesto che si traducono attraverso dei comportamenti

di disubbidienza ripetuti. Queste manifestazioni sono abitualmente associate a delle condizioni particolari dell'ambiente (conflitti interpersonali, disinteresse dell'allievo verso una disciplina scolastica, ...). Sovente bastano degli "aggiustamenti" dell'ambiente scolastico per permettere all'allievo di risolvere queste difficoltà. I disturbi del comportamento sono invece dei problemi di adattamento più seri che si riconoscono per la presenza di comportamenti inadatti sia a livello interiore (ansietà, depressione, ...) sia esteriormente (disturbi oppositivi con provocazione, disturbi della condotta, disturbi dell'attenzione con iperattività, ecc.).

Oltre ad essere gravi e frequenti, i comportamenti problematici si manifestano con costanza nei diversi contesti di vita dell'allievo (a scuola, in famiglia, durante le attività ricreative). Per questi allievi la scuola deve prevedere delle misure d'intervento più specialistiche e individualizzate che agiscano sull'ambiente e sull'allievo e tengano conto delle sue capacità e dei suoi bisogni personali.

L'inclusione scolastica degli allievi che presentano dei disturbi legati al comportamento rappresenta una sfida difficile per molti docenti. Quali sono le ragioni?

Nel corso degli ultimi venti anni, diversi ricercatori si sono interessati al vissuto scolastico dei docenti per rapporto alla gestione dei comportamenti difficili degli allievi nelle classi.

Oggi è riconosciuto che la gestione dei comportamenti che perturbano la classe costituisce uno stress importante per i docenti. Le condotte aggressive, le attitudini di sfida all'autorità, i comportamenti provocatori e l'agitazione sono degli esempi di manifestazioni comportamentali che parecchi docenti considerano difficili da gestire.

Molte sono le ragioni che possono spiegare questo fenomeno: i fattori in causa esercitano un'influenza reciproca gli uni sugli altri.

Tra questi fattori troviamo sicuramente la qualità e la quantità di formazione iniziale e continua nell'ambito della prevenzione, la gestione dei comportamenti difficili in classe e la qualità delle pratiche collaborative all'interno della scuola e con i servizi implicati.

In America come in Europa gli studi dimostrano che soltanto il 3,5% del tempo della formazione iniziale è

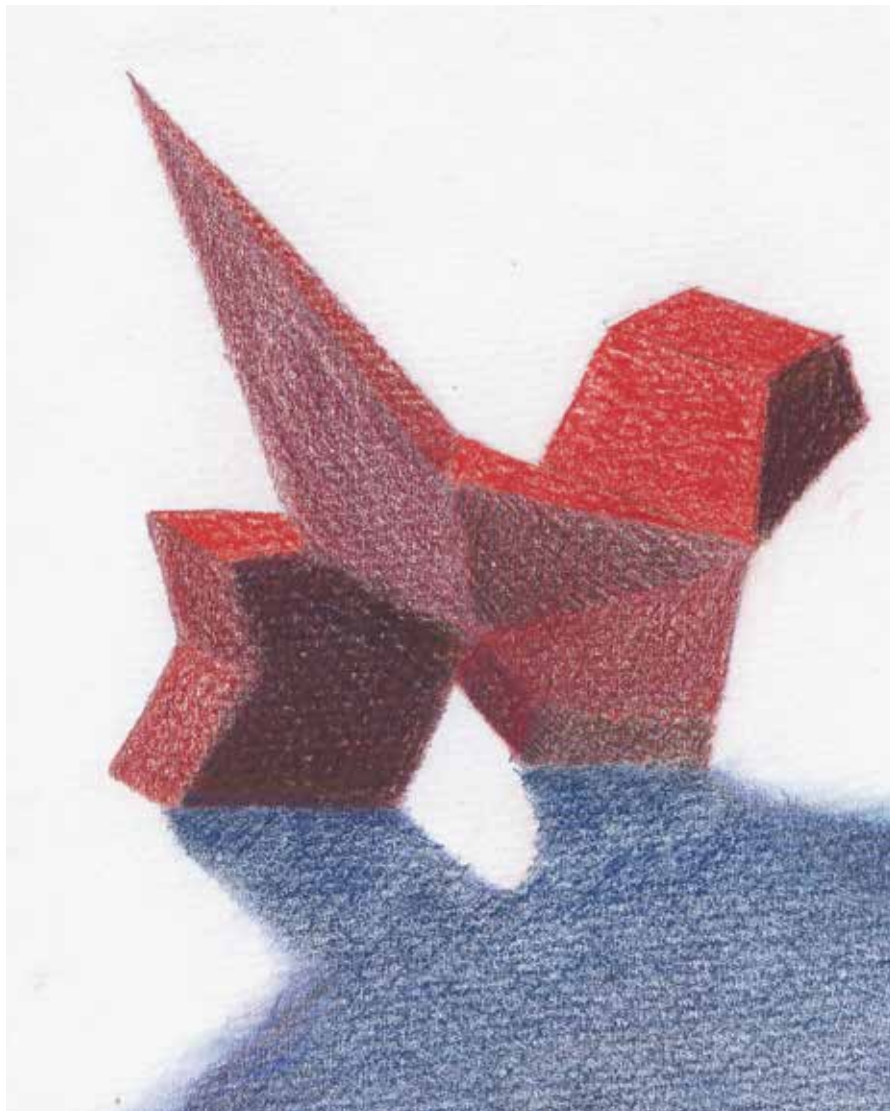


Illustrazione di Elsa,
studentessa CSIA

consacrato allo sviluppo delle competenze dei futuri docenti sul tema della prevenzione e gestione dei comportamenti difficili in classe.

Inoltre la formazione è incentrata sulla trasmissione di conoscenze teoriche e dedica poco spazio allo sviluppo di competenze legate all'intervento in classe.

I risultati di uno studio recente che ho svolto in collaborazione con un collega della Svizzera francese¹ conferma che gli studenti che terminano i loro studi come futuri docenti di scuola dell'infanzia e scuola elementare considerano insufficiente la loro formazione nella gestione degli allievi con disturbi del comportamento.

Note

¹ Per ulteriori informazioni: Bonvin, P. e Gaudreau, N. (soumis). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe: préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.

Essi confermano anche di essere poco preparati a favorire l'inclusione scolastica di questi allievi.

Per ciò che concerne la formazione continua, malgrado molti docenti esprimano il bisogno di essere meglio formati in questo ambito, si constata che le proposte di perfezionamento offerte sotto forma di atelier di formazione o conferenze di breve durata non offrono il sostegno individuale necessario per aiutarli a rivedere/trasformare le loro pratiche d'intervento in classe. Essere in grado di gestire gli allievi che presentano dei problemi di comportamento significa avere una buona conoscenza di sé, delle proprie forze e della propria vulnerabilità.

La presa di coscienza della propria maniera di fare e lo sviluppo di meccanismi d'autoregolazione basati sull'analisi riflessiva delle proprie pratiche d'intervento sono essenziali.

Come dico spesso ai miei studenti, "imparare ad intervenire presso gli allievi con difficoltà di comportamento è prima di tutto apprendere ad intervenire su se stessi."

In questo senso le pratiche collaborative giocano un ruolo importante nel vissuto professionale dei docenti chiamati a gestire le situazioni difficili in classe. Generalmente i docenti che possono contare sul sostegno dei loro colleghi, sui vari specialisti e le Direzioni, nel loro lavoro educativo con questi allievi, si coinvolgono e perseverano maggiormente, vivono meno stress e ottengono dei risultati migliori di coloro che vivono un isolamento professionale.

La qualità della comunicazione e della collaborazione con i genitori influenza pure il vissuto scolastico dei docenti e l'efficacia delle loro azioni in relazione agli allievi.

Come spiegare che alcuni docenti riescono meglio di altri a lavorare con questa tipologia di allievi?

Molti fattori permettono di spiegare come mai alcuni docenti riescono meglio di altri nell'insegnamento a questi allievi e nel gestirli. In effetti nel corso degli ultimi vent'anni molte ricerche hanno permesso di identificare quali sono i fattori che influenzano l'apprendimento e i comportamenti degli allievi a scuola. Tra questi fattori troviamo "l'efficacia del docente", che influenza positivamente la riuscita scolastica e il comportamento degli allievi.

A livello della gestione dei comportamenti in classe, il docente efficace è colui che ha una gestione della classe basata sulla messa in atto d'interventi di prevenzione dell'indisciplina e il sostegno dell'apprendimento di tutti gli allievi.

La gestione della classe da parte del docente è infatti riconosciuta come uno dei fattori che influenza di più l'apprendimento². Essa è costituita da cinque componenti: la gestione delle risorse (tempo, spazio, materiali), lo stabilire delle chiare attese, lo sviluppo di relazioni positive, il mantenere l'attenzione degli allievi sull'oggetto d'apprendimento e la gestione dell'indisciplina in classe.

Prendiamo per esempio la componente che stabilisce delle chiare attese. Alcune ricerche hanno dimostrato che i docenti che riescono meglio a gestire gli allievi con problemi di comportamento sono coloro che stabiliscono delle regole di classe che precisano le attese concernenti le relazioni sociali, il lavoro in classe, l'uso del materiale e gli spostamenti in classe e nella scuola. Essi stabiliscono dei rituali per l'inizio e la fine delle loro lezioni che permettono di sviluppare un clima rassicurante a favore di un uso più efficiente del tempo per l'insegnamento. Questi docenti insegnano delle procedure per facilitare i momenti di passaggio dalle attività di apprendimento alle uscite all'esterno della classe come pure l'utilizzo del materiale messo a disposizione (distribuire il materiale, rimettere in ordine i banchi, ...). Insegnano la cooperazione, assegnando agli allievi delle responsabilità all'interno dei gruppi di lavoro, precisando regole di condotta per chiedere il diritto di parola e condividere il materiale. Prevedono inoltre delle attività di arricchimento per gli allievi più rapidi e si assicurano che tutti gli allievi sappiano come e quando chiedere aiuto/sostegno. Infine questi docenti coinvolgono gli allievi nello stabilire le regole del buon funzionamento della classe. Le discutono assieme a loro, stabiliscono e spiegano le regole attese, cercano di ottenerne l'adesione e il coinvolgimento, utilizzano dei riferimenti visuali per chiarire le loro attese e applicano con coerenza e costanza le regole decise.

Anche se le prime quattro componenti della gestione della classe sono ben attuate, è probabile che alcuni allievi, soprattutto coloro che presentano dei disturbi del comportamento, manifestino dei comportamenti indisciplinati. La quinta componente per la gestione della classe mira specificamente a gestire i comportamenti

difficili che si verificano in classe malgrado le misure preventive adottate.

Il docente efficace si distingue allora per la qualità delle strategie d'intervento utilizzate. Queste strategie hanno come obiettivo di far riconoscere agli allievi i comportamenti accettabili rispetto a quelli che non lo sono. Inoltre mirano a stabilire i limiti chiari per rapporto ai comportamenti inaccettabili e le logiche conseguenze. Le reazioni del docente determinano in grande parte la qualità dell'intervento. Per esempio un intervento discreto a livello visivo, la prossimità, un segno qualunque o un codice segreto stabilito con l'allievo è sovente più efficace che un rimprovero davanti a tutta la classe. L'attitudine del docente esercita una grande influenza sulla condotta degli allievi. Davanti ai comportamenti indisciplinati il docente che rimane calmo sarà anche più in grado di agire sulla situazione optando per degli interventi rispettosi a sostegno dello sviluppo delle competenze dell'allievo (interventi educativi). Per contro il docente che si lascia influenzare dalle proprie emozioni rischia di reagire alla situazione optando per degli interventi che mirano a diminuire il proprio stress e a reprimere l'allievo (interventi punitivi).

Che cosa distingue una scuola che riesce a gestire gli allievi con difficoltà di comportamento da una scuola che invece ha più problemi?

Gli stessi principi d'intervento che si applicano per la gestione dei comportamenti difficili a livello della classe, bisogna pensarli anche per l'intero istituto scolastico.

I ricercatori si sono interessati in maniera particolare alle scuole cosiddette efficaci per favorire l'inclusione scolastica e la riuscita degli allievi con difficoltà di comportamento. Tra i fattori identificati si ritrova la presenza di una leadership forte nell'insegnamento, una missione educativa ben identificata, un clima dove le attese sono elevate sul piano della riuscita, un ambiente sicuro e ordinato e un'alleanza scuola-famiglia positiva.

Le scuole efficaci si caratterizzano per la presenza di grandi aspirazioni professionali del personale, che adotta pratiche pedagogiche, disciplinari e collaborative proattive. Tali scuole mettono in atto delle misure che mirano a prevenire i comportamenti non appropriati degli allievi (interventi riconosciuti universalmente),

Note

2

Cfr. Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.

delle misure che rispondono ai bisogni degli allievi che presentano delle difficoltà di comportamento (interventi mirati) e delle misure che permettono di rispondere ai bisogni individuali degli allievi che presentano dei disturbi del comportamento (interventi diretti).

Gli interventi universali nelle scuole si traducono attraverso un codice di condotta educativa:

1. stabilito in collaborazione con gli attori coinvolti (operatori scolastici, genitori, allievi);
2. spiegato agli allievi (insegnamento dei comportamenti attesi);
3. diffuso al pubblico coinvolto;
4. applicato con coerenza e costanza da tutti i membri del personale educativo;
5. valutato regolarmente e riadattato ai nuovi bisogni.

Queste scuole prevedono inoltre dei protocolli d'intervento chiari affinché tutti i membri del personale educativo nelle situazioni di crisi, di bullismo (intimidazione e urgenza) agiscano in maniera educativa e concertata. Si dà qui molta importanza allo sviluppo di abilità sociali e di risoluzione dei conflitti di tutti gli allievi. Infine le scuole efficaci elaborano anche una modalità d'intervento graduale per gestire i comportamenti non appropriati degli allievi. Si tratta di segnali chiari che permettono ai docenti di agire in maniera coerente.

Gli interventi mirati offrono un sostegno adattato agli allievi che presentano un comportamento difficile.

Possono essere per esempio delle attività d'insegnamento delle abilità sociali, di gestione della collera, di gestione dello stress e dell'ansietà. Un'osservazione sistematica e una valutazione regolare dei comportamenti di questi allievi sono necessarie per stabilire un piano d'intervento mirato ai loro bisogni.

Questi interventi devono poi essere realizzati in stretta collaborazione con i genitori e tutti gli operatori coinvolti.

Si mira qui alla modifica ed alla rieducazione del comportamento, considerato che questi allievi presentano dei bisogni importanti sul piano emotivo, sociale e comportamentale. Un inquadramento ed una pianificazione individuali diventano necessari. Per rispondere a questi bisogni complessi e cronici il ricorso a degli interventi multimodali, sistemici e intensivi è essenziale. A seconda delle situazioni le statistiche confermano che coloro che necessitano di questo tipo di intervento rappresentano dall'1 al 5% del totale degli allievi.

In conclusione aggiungo che per riuscire ad incidere a

livello educativo sugli allievi con difficoltà di comportamento, bisogna accettare come docenti di rimettersi in questione, di tentare di capire l'effetto delle nostre azioni sugli allievi e di adattare di conseguenza.

Come diceva Einstein: "Follia è fare sempre la stessa cosa e aspettare risultati diversi."



I bambini adottati a scuola

Francesco Vadilonga, psicologo, psicoterapeuta, responsabile del Servizio specialistico di sostegno alle adozioni difficili e presa in carico delle crisi adottive

I nuovi scenari adottivi

Nell'ultimo decennio il contesto dell'adozione è profondamente mutato. In passato lo sforzo è stato quello di modellare l'adozione il più possibile sul modello parentale biologico; nella pratica tradizionale soltanto i bambini sani erano considerati "adottabili" e veniva fatto ogni sforzo per far combaciare le caratteristiche biologiche del bambino con quelle dei genitori. Le differenze tra la famiglia biologica e quella adottiva dovevano essere negate con la conseguenza di ignorare i processi peculiari, e le eventuali difficoltà, altrettanto peculiari, di costruzione delle relazioni affettive all'interno dell'adozione. Fino a che la famiglia adottiva veniva considerata alla stregua di quella biologica, conclusa la pratica dell'adozione, veniva tenuta segreta l'identità della famiglia di origine e una volta attuato il trasferimento del bambino alla famiglia adottiva era comunemente accettato tenere segrete le informazioni relative al suo passato e alla sua storia. Attualmente queste credenze, che per decenni hanno modellato la pratica delle adozioni, sono state duramente messe alla prova. In particolare tra i nuovi valori che si sono imposti vi è la consapevolezza del diritto ad avere una casa e una famiglia per ogni bambino di qualunque età e razza; la convinzione che ogni bambino sia adottabile ha dato vita ad una nuova prassi adottiva che enfatizza l'adozione di bambini con bisogni speciali. La diffusione di questa nuova disponibilità all'accoglienza ha comportato una differenziazione di tipologie di bambini adottati; nel panorama attuale, accanto all'adozione di bambini piccoli (adozioni "precoci"), si realizzano adozioni di bambini più grandi (adozioni "tardive") o di bambini portatori di difficoltà di carattere fisico o psichico (special needs), o di gruppi di fratelli. Nella totalità dei casi i bambini adottati hanno subito una rottura del legame di attaccamento (Attili, 2001) e presentano un rischio elevato per un certo numero di scompensi dello sviluppo. Inoltre è ipotizzabile che alcuni di questi bambini nel loro percorso di crescita siano andati incontro a esperienze sfavorevoli infantili (ESI) (Felitti et. al., 2001). Pertanto tutti i bambini adottati sono esposti alle conseguenze della perdita che acuisce la loro sensibilità rispetto all'asse accettazione/rifiuto e li impegnerà nel guadagnare una identità sicura. Inoltre per alcuni di loro l'abbandono è stato preceduto e seguito da altri eventi traumatici; questi bambini sono dunque impegnati non solo a fronteggiare la perdita, ma anche le interazioni della perdita con

il trauma relativamente ai compiti evolutivi che sono chiamati ad assolvere.

Per tutti i bambini adottati è quindi importante prevedere nei contesti sociali ed educativi una buona capacità di leggere i loro bisogni ed opportuni sostegni.

L'adozione come recupero

Una importante metanalisi (Van Ijzendoorn, Juffer, 2006) ha evidenziato che l'adozione è un intervento di recupero tra i più efficaci in diverse aree di sviluppo, quali la crescita fisica, l'autostima e la fiducia di sé, lo sviluppo cognitivo (QI molto più alti di quelli dei pari non adottati) e l'attaccamento. L'efficacia dell'adozione come intervento di recupero si rende evidente dal paragone tra i bambini rimasti negli istituti e quelli adottati: il recupero dei bambini adottati è maggiormente evidente rispetto ai loro coetanei che si trovano ancora in un contesto istituzionale. Essi mostrano un numero minore di attaccamenti disorganizzati e il doppio della percentuale di classificazioni sicure rispetto ai bambini negli istituti. Quindi se paragoniamo i bambini adottati al loro gruppo di pari rimasto all'interno degli istituti o nella famiglia di origine, l'adozione risulta essere un intervento curativo e un fattore di protezione. Se li paragoniamo con i loro coetanei non adottati (bambini allevati nelle famiglie di nascita), l'adozione potrebbe essere considerata un fattore di rischio. Per quanto riguarda la distribuzione dell'attaccamento nei bambini adottivi, il confronto con i loro pari non adottivi mostra un minor numero di attaccamenti sicuri (40% adottivi – 60% non adottivi); tuttavia non vi sono differenze rilevanti nell'attaccamento insicuro evitante e ambivalente (adottivi: 12% evitanti e 10% ambivalenti; non adottivi: 15% evitanti e 9% ambivalenti). La vera differenza riguarda l'attaccamento disorganizzato (33% adottivi – 15% non adottivi), che come sappiamo è correlato all'esposizione ad esperienze traumatiche. Gli stili e le strategie di attaccamento che i bambini adottati mostrano sono dunque l'esito di un adattamento agli originari contesti di crescita. Ciò che rende l'adozione una esperienza complessa è che i bambini continuano ad impiegare nel nuovo ambiente di cura le strategie che hanno sviluppato per sopravvivere nei contesti precedenti, nonostante ora si trovino in un ambiente familiare sicuro. Alla luce della loro esperienza i bambini adottati si aspettano che i nuovi *caregiver* abbiano una genitorialità dalla caratteristica di scarsa sensibilità, confusa,



imprevedibile, come quella che hanno esperito in passato (Howe, Fearnley, 2003). Stovall e Dozier (1998) sostengono che nonostante le strategie apprese nei contesti di origine abbiano aiutato i bambini a sopravvivere in ambienti difficoltosi, essi sono mal equipaggiati per trarre vantaggio dalla cura di buona qualità, amorevole e responsiva. In particolare, molti adottati sembrano incapaci di elicitare o rispondere alla cura e alla genitorialità protettiva. È tipico di molti bambini adottati evitare nel nuovo contesto di cura l'intimità, impedendo ai genitori di fornire cure, o comportarsi come se il genitore adottivo (di solito la madre) fosse una potenziale fonte di ostilità, o rivolgere i propri comportamenti di attaccamento (l'accostamento, il mantenimento della vicinanza, la richiesta di conforto) agli estranei piuttosto che ai genitori adottivi (Vadilonga, 2011). In risposta, è altamente probabile che coloro che si prendono cura di questi bambini si sentano a loro volta impotenti, e confusi, in quanto costretti a fronteggiare ostilità, rifiuti e repentini cambiamenti d'umore. Nei casi più difficili, i genitori adottivi sono tentati di abdicare al ruolo di *caregiver*, non più desiderosi o in grado di fornire ai loro figli cura e protezione ("Mollo tutto; sento che ho bisogno d'aiuto, sono completamente esausto e depresso"). Molti genitori, senza il supporto e l'aiuto di un esperto, si ritrovano imprigionati nella visione distorta del figlio riguardo al modo in cui funzionano i rapporti.

Chi sono i bambini adottati a scuola

Le difficoltà dei bambini nel contesto scolastico sono di solito ricondotte prevalentemente alla grossa categoria dei disturbi di apprendimento, associata spesso a problemi di deficit dell'attenzione ed iperattività. Tuttavia i bambini adottati spesso scontano anche sull'apprendimento le conseguenze del trauma e della perdita; il rischio è che questi bambini non siano considerati in relazione alla complessità del loro background. Il collocamento in adozione non ha certamente risolto magicamente le loro difficoltà, e di certo non funzionano in modo adeguato per il solo motivo di trovarsi in un nuovo contesto familiare. Per molti di questi bambini è difficile investire energie nel compito di imparare in quanto le loro risorse sono impegnate a fronteggiare i problemi irrisolti legati al trauma e alla perdita. Essi non hanno potuto usufruire di una relazione di attaccamento sicuro, di atteggiamenti consolatori da parte dei genitori, sono fortemente condizionati dalla sensazio-

ne di sentirsi privi di valore affettivo, hanno interiorizzato distorte modalità comportamentali come risultato delle carenti cure genitoriali ricevute negli originari rapporti di cura, in conseguenza dei quali hanno sviluppato disturbi di attaccamento.

L'impatto dell'inserimento del bambino adottato nel contesto scolastico

Dobbiamo quindi ipotizzare che i bambini difficili a scuola abbiano sviluppato attaccamenti insicuri e in parte disorganizzati. I comportamenti disturbati di molti di questi bambini pongono grandi richieste alle capacità di chi si prende cura di loro; possono confondere chi cerca di capirli, possono essere difficili e fastidiosi per chi ha il compito di custodirli. Chi si occupa di questi bambini corre il rischio di fraintendere il loro comportamento e il loro linguaggio relazionale; essi sembrano incapaci di rispondere ad un atteggiamento di cura protettiva o di osservare regole e norme di comportamento di base. Le loro esperienze li hanno resi vulnerabili, ma spesso l'impatto nella relazione è mediato dalle strategie difensive che hanno dovuto sviluppare per sopravvivere. Alcuni di questi bambini hanno imparato a sentirsi più al sicuro contando solo su loro stessi. Il loro disagio si riattiva in relazioni in cui si sentono controllati o sperimentano una vicinanza per loro eccessiva; essi mettono in atto strategie difensive evitanti, impedendo a chi si prende cura di loro di fornire vicinanza e protezione. Altri hanno sperimentato figure di attaccamento dal comportamento imprevedibile che li hanno lasciati soli e non confortati quando esposti al pericolo o intrusivamente rassicurati quando erano a proprio agio. La loro preoccupazione più grande è di essere ignorati, abbandonati e lasciati soli; per evitare che questo accada hanno bisogno di attivare i *caregivers* attraverso un approccio alle relazioni arrabbiato, esigente, insoddisfatto, bisognoso, difensivo e provocatorio. Hanno uno scarso controllo sulla propria emotività e tendono ad essere impazienti ed impulsivi. In risposta, è altamente probabile che chi si prende cura di loro si senta a sua volta impotente, arrabbiato, confuso, in quanto costretto a fronteggiare ostilità, aggressioni, rifiuti e repentini cambiamenti d'umore. Nei casi estremi chi si occupa di loro è tentato di abdicare al proprio ruolo educativo, allontanandoli dal contesto scolastico e sancendo così un processo di esclusione anziché favorirne uno di inclusione. Risulta pertanto fondamentale, per il buon esito del percorso

scolastico, la capacità di capire, da parte degli insegnanti, come funzionano questi bambini, al fine di avere una cornice di significati sufficientemente ampia da cui attingere risorse per la comprensione dei comportamenti, evitando di incorrere in fraintendimenti.

Le difficoltà dei bambini adottati a scuola

Un recente volume (Bomber, 2012), della cui edizione in lingua italiana sono stato curatore, fornisce interessanti spunti per capire le difficoltà dei bambini adottati a scuola e preziosi suggerimenti per intervenire efficacemente. Questi bambini vedono il mondo in modo molto diverso dalla maggior parte di noi. Il loro primo linguaggio, la loro “madre lingua”, è il linguaggio della ferita, basato su modelli di un mondo non sicuro e imprevedibile. Dal momento che il loro pensiero e i loro circuiti interni di feedback sono distorti o sviluppati in modo insufficiente, questo è un linguaggio dove la possibilità di fraintendimento è grande. Nelle scuole, sarebbe opportuno imparare questo linguaggio per poter “tradurre” ciò che accade a questi bambini all’interno del contesto scolastico nel quale essi trascorrono gran parte delle loro giovani vite.

Cose che capitano:

- Mentre la maestra spiega, Andrea comincia a cantare a squarciagola, tamburellando con le mani sul banco.
- Ogni volta che in classe si affrontano argomenti relativi alla famiglia, Irith comincia a tormentare la compagna di banco, dandole calci e pizzicotti.
- Alejandro sa scrivere solo in stampatello ma vorrebbe imparare il corsivo come i suoi compagni. Quando l’insegnante di sostegno cerca di aiutarlo, lui comincia ad agitarsi. Se lei insiste, lui la prende a calci o le sputa addosso.

Chi sono Andrea, Irith, Alejandro? Bambini maleducati, svogliati, con disturbi dell’apprendimento? Forse no... diamo uno sguardo alle loro storie. Andrea, otto anni, è in affido preadottivo da sei mesi, dopo due anni di comunità, nella quale era stato inserito a sei anni a causa dei maltrattamenti paterni. Irith, dieci anni, vive da due anni con la sua famiglia adottiva. Ha alle spalle una storia di grave trascuratezza e di abuso sessuale. Alejandro, sette anni, ha vissuto in strada con i suoi fratelli, poi è stato in istituto e infine adottato da una famiglia un anno fa. Andrea, Irith, Alejandro sono accomunati dall’aver avuto, prima della collocazione nelle loro famiglie adottive, un passato caratterizzato da trascuratezze e sono andati incontro ad esperienze

sfavorevoli (ESI); se questo è accaduto nessuno di loro ha avuto a disposizione una figura di attaccamento in grado di dare loro protezione. Il comportamento che vediamo oggi è molto probabilmente il risultato delle strategie adattive che hanno dovuto mettere in atto per sopravvivere in contesti pericolosi per la loro salute psichica ma spesso anche fisica. Questi bambini portano con sé nei nuovi contesti (famiglia e scuola) un’immagine di sé povera e svalutata, un’idea degli altri come inaffidabili e pericolosi. Possono avere un’età emotiva molto diversa da quella cronologica ed essere costantemente sotto stress. La scuola è una delle fonti principali di benessere e resilienza per i bambini che hanno avuto esperienza di traumi e perdite. Abbiamo due possibilità: guardare i bambini con difficoltà di attaccamento come meri osservatori, per quanto turbati da quello che vediamo succedere, oppure possiamo intervenire attivamente e fare la differenza. Dobbiamo essere al loro fianco in tutti i loro “blocchi”, finché le cose non cominciano ad avere senso ed essi saranno in grado di proseguire nel loro sviluppo globale. Gli insegnanti possono davvero fare la differenza nella vita dei bambini colpiti da traumi e perdite, nel modo in cui li guardano e, di conseguenza, nel modo in cui rispondono loro. Differenziare il modo di relazionarsi ai bambini, nel linguaggio, e negli obiettivi sociali ed emotivi, aumenterà le probabilità di inserimento nella scuola.

Strategie pratiche per sostenere i bambini adottati a scuola

Individuare un adulto di riferimento

Nel contesto scolastico va data priorità agli aspetti relazionali, come occasione di adattamento e recupero di una relazione coerente e “sufficientemente buona”. I bambini adottati, con problemi di attaccamento, che hanno difficoltà a scuola, hanno bisogno di un adulto di riferimento accanto a loro che funga da “figura di attaccamento aggiuntiva”. Si tratta di un ruolo attivo che ha l’obiettivo principale di creare una relazione con il bambino, offrendogli la possibilità di una dipendenza relativa attraverso la quale fruire di una seconda possibilità di apprendimento. L’adulto di riferimento deve lavorare strettamente con l’insegnante di classe e i loro coordinatori. Il ruolo più importante di una figura di attaccamento aggiuntiva è quello di formare una relazione con il bambino che ha avuto esperienza di traumi e perdite. Questa relazione può avere un enorme potere nello sviluppare e adattare la visione che il



©iStock.com/James Brey

bambino ha di se stesso, degli altri e del mondo. I suoi ruoli primari sono di sintonizzarsi col bambino e fornire un contenimento emotivo; imparare il suo modo di funzionare integrando le informazioni e trasmettendole agli altri; sostenere il bambino a far pratica di tutto ciò che è nuovo e intervenire attivamente negli specifici momenti critici.

Monitorare i passaggi e cambiamenti nella giornata e nel contesto scolastico

I bambini con difficoltà di attaccamento trovano molto difficili i numerosi passaggi che la vita scolastica com-

porta. Dobbiamo stare attenti ai cambiamenti e intervenire attivamente. Se non lo facciamo, il livello di ansia dei bambini sale, inibendo il loro potenziale di apprendimento. I momenti di passaggio possono ripetersi quotidianamente (da casa a scuola, tra una lezione e l'altra, nell'organizzazione del lavoro in classe, nella gestione del tempo, ...) o essere episodici (passaggio di ciclo, cambio di insegnante, ...). È necessario preparare i bambini ai cambiamenti, dare parole ai loro timori, rispettare la relazione col bambino rispondendo in maniera sensibile, mantenendo e favorendo il più possibile la routine.

Essere espliciti nelle comunicazioni

Quanto più riusciamo a semplificare quello che facciamo e a essere chiari sul perché lo facciamo, tanto meglio è. Dobbiamo essere espliciti, per fare in modo che i bambini con difficoltà di attaccamento possano usufruire della maggior parte delle opportunità di apprendimento nella scuola. È importante non dare per scontato che i bambini capiscano le situazioni, anche quelle che ci appaiono più ovvie e comprensibili; “traduciamo” per loro le situazioni sociali e i contesti aiutandoli a capire per esempio quando è opportuno parlare. Sosteniamoli a dare il corretto significato alle relazioni; a capire come noi ci mettiamo in relazione con loro e come loro possono mettersi in relazione con noi e con gli altri, con modalità sane e appropriate. Facilitiamo la comprensione degli stati emotivi propri e altrui; traduciamo per loro stati d'animo, emozioni e comportamenti formulando domande ad alta voce; siamo espliciti su ciò che sta accadendo e perché sta accadendo, specialmente se c'è bisogno di fare un rimprovero. Controlliamo regolarmente che abbiano capito.

Permanenza e costanza

Bambini che hanno sperimentato traumi e perdite possono spesso mettere in atto dei comportamenti che possono condurre a incomprensioni. Spesso questi comportamenti indicano che ci sono vulnerabilità di sviluppo che devono essere prese in considerazione e supportate attivamente. I bambini non possono saltare gli stadi di sviluppo. Hanno bisogno di raggiungere pienamente ciascuno stadio di sviluppo prima di poter procedere al livello successivo. Nelle scuole abbiamo bisogno di dare a questi bambini il permesso di prendersi il tempo di esplorare pienamente lo stadio di sviluppo al quale si trovano, resistendo alla tentazione di avere fretta. Molti bambini con difficoltà di attaccamento non hanno raggiunto gli stadi di sviluppo della permanenza e della costanza. Un bambino che ha superato lo stadio di sviluppo psicologico della permanenza, sarà consapevole che gli oggetti e il genitore esistono e continueranno ad esistere, e che lui continuerà ad esistere come individuo, anche se non visto o se non direttamente connesso con il genitore. Molti comportamenti disturbanti di questi bambini sono volti a cercare la connessione con l'adulto; per il bambino la preoccupazione principale può essere quella di cercare di stare in relazione con l'insegnante che, assorto nel suo compito didattico, non gli presta sufficiente at-

tenzione. La permanenza può essere sviluppata dando al bambino l'opportunità di essere “connesso” attraverso l'uso di specifici canali (ricordi sensoriali, contatto fisico, rassicurazione, contatto oculare e presenza fisica). Un bambino che ha superato lo stadio evolutivo della costanza, è in grado di percepire l'adulto che si occupa di lui, o se stesso, come essere intero e integrato. I bambini possono sviluppare una visione di sé e degli altri come del tutto cattivi o buoni; nella loro mente è difficile integrare le differenti parti che fanno di noi delle persone intere. Molti bambini con difficoltà di attaccamento non sono in grado di raggiungere lo stadio della costanza, perché quando vivevano in contesti trascuranti e traumatici sono stati lasciati con molte domande aperte e aspetti disconnessi. Le ragioni per cui le persone fanno quello che fanno per loro non sono chiare. Gli atteggiamenti di aggressione o rifiuto da parte di questi bambini spesso sono frutto di visioni di sé e dell'altro frammentate e incoerenti. Si può sostenere il bambino a perseguire la costanza rendendo evidente nel dialogo con lui che tutti noi, e quindi anche lui, siamo fatti di parti diverse che hanno a volte bisogni e desideri in conflitto. Nominare le parti del bambino (“Vedo che stai usando la tua parte che ama l'arte, paziente e gentile, divertente, ...”) lo aiuta a identificarsi come una persona sfaccettata.

Costruire la consapevolezza di sé e la capacità di regolare l'eccitazione

Molti bambini che hanno sperimentato traumi e perdite non hanno avuto esperienza di contenimento emotivo e neanche di qualcuno che traducesse le loro sensazioni. Un compito importante dell'adulto di riferimento è cominciare a presentare ai bambini questa possibilità. Tali bambini sono abituati a provare nel corpo la paura e l'ansia, quindi dobbiamo sapere che non conoscono il significato di espressioni quali “calmati” o “rilassati”. Abbiamo bisogno di dar loro strumenti concreti che li aiutino a fare queste esperienze. Nel tempo, diventeranno capaci di interiorizzare ciò che devono fare per auto-confortarsi. Si tratta di un processo che porterà il bambino dalla disregolazione all'autoregolazione attraverso la co-regolazione. I bambini acquisiscono la capacità di regolare le emozioni in una relazione; la relazione con il bambino è quindi il mezzo per facilitare la co-regolazione. Ciò si ottiene attraverso una buona conoscenza del bambino identificando i riattivatori dell'ansia generali e specifici per lui e assumendosi la

40 | **Bibliografia**

Attili, G. (2007). *Attaccamento e Costruzione Evoluzionistica della Mente: Normalità, Patologia, Terapia*. Milano: Raffaello Cortina.

Bomber L.M. (ed. it. a cura di Vadiolonga, F.) (2012). *Feriti dentro. Strumenti a sostegno dei bambini con difficoltà di attaccamento a scuola*. Milano: Franco Angeli.

Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., Marks, J. S. (2001). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. In Franey, K., Geffner, R., Falconer, R., *The cost of child maltreatment: who pays? We all do*. San Diego: Family Violence and Sexual Assault Institute.

Howe, D., Fearnley, S. (2003). Disorder of attachment in adopted and fostered children: Recognition and treatment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8, pp. 369-387.

Stovall, K.C., Dozier, M. (1998). Infants in foster care: An attachment theory perspective. *Adoption Quarterly*, 2, pp. 55-88.

Van Ijzendoorn, M., Juffer, F. (2006). The Emanuel Miller memorial lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, pp. 1228-1245.

Vadiolonga, F. (a cura di) (2010). *Curare l'adozione. Modelli di sostegno e presa in carico della crisi adottiva*. Milano: Raffaello Cortina.

Vadiolonga, F. (2011). Il disagio nei bambini adottati. *Minorigiustizia*, 4, pp. 64-75.

responsabilità di intervenire per abbassare l'ansia. Fare ipotesi e collegamenti tra il comportamento ansioso del bambino e i possibili riattivatori dell'ansia, attraverso l'uso di domande ad alta voce e commenti, restituisce al bambino un senso per quello che prova aiutandolo ad uscire da una situazione di confusione emotiva. Proprio come una madre potrebbe cullare, prendere in braccio o parlare al suo bambino quando è in situazione di stress (pianto), così l'adulto di riferimento, come figura di attaccamento aggiuntiva, può stare vicino al bambino e fornirgli conforto; il fine è quello di far sperimentare ai bambini che il modo in cui si sentono quando provano certe emozioni può essere gestito e che loro stessi possono imparare a controllare questi stati. Per un bambino che ha sperimentato traumi e perdite avere una possibilità di controllo è essenziale; viceversa non prestare attenzione allo stress del bambino farà crescere l'ansia, di conseguenza l'attenzione e la concentrazione saranno impossibili.

Conclusioni

Le difficoltà di questi bambini non si risolvono solo con interventi specialistici. Occorre che i contesti significativi del bambino, scuola e famiglia, sviluppino un'alleanza basata sul dialogo e la collaborazione. Affinché possa esserci collaborazione ci deve essere in primo luogo comunicazione. Se non c'è una comunicazione regolare, non gravata da omissioni o segreti, o se la comunicazione avviene in modo limitato e discontinuo, è inevitabile che i bambini perdano l'integrazione e mettano in atto meccanismi di *splitting* (divisione tra "buoni" e "cattivi"). Teniamo presente che le difficoltà del bambino possono causare divisioni tra genitori, famiglia e scuola, tra insegnanti di classe e insegnanti di sostegno, tra insegnanti di materie diverse, tra diversi servizi. Dobbiamo essere consapevoli di questa possibilità e non colludere. Dobbiamo stare attenti a non replicare le modalità di funzionamento della famiglia d'origine, da cui il bambino è stato allontanato, facendoci trascinare nelle rappresentazioni del bambino mutate dalle sue passate esperienze. L'adozione, se opportunamente sostenuta, è già di per sé una forma di cura per i bambini adottati (Vadiolonga, 2010). Tuttavia saper sostenere l'adozione non è sufficiente ad attivare processi terapeutici che permettano al bambino di mentalizzare e gestire gli effetti emotivi e comportamentali delle esperienze avverse. Occorre che l'adozione sia messa in condizione di sviluppare i suoi effetti

benefici sul bambino attraverso la collaborazione tra tutti i *caretakers*, genitori, insegnanti, educatori, terapeuti, operatori, per poter in definitiva permettere al bambino di procedere nel suo percorso di crescita in modo sufficientemente sereno.



L'eterogeneità degli allievi fra integrazione, inclusione e personalizzazione

Edo Dozio, già capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico
nella scuola media

La società civile è composta da persone diverse fra loro. Vivere in una società democratica significa perciò imparare a convivere con la diversità. I nostri allievi – futuri cittadini – ne fanno l'esperienza nel corso della loro scolarizzazione. Albert Jacquard, il famoso genetista, scriveva che bisogna prendere coscienza dell'apporto degli altri, che è tanto più ricco quanto più diverso l'altro è da noi. Negli anni la scuola dell'obbligo si è abituata all'idea di eterogeneità, gli scopi della scuola rimanendo pur sempre almeno due: da una parte fornire un'opportunità di formazione, dall'altra identificare più o meno rapidamente i più meritevoli di costituire la futura élite sociale. La prima funzione in questi anni sta prevalendo sulla seconda, anche se molto tempo viene ancora dedicato a distinguere gli allievi ritenuti migliori dagli altri.

Dalla scelta delle élites alla formazione democratica

L'evoluzione storica del concetto di scuola e la necessità sociale di maggiore formazione scolastica hanno portato a un progressivo allargamento delle possibilità formative per una parte sempre più larga della popolazione dapprima, e a un innalzamento del livello formativo generale in un secondo tempo. Da una formazione destinata solo a una minoranza socialmente dominante, si è assistito nell'800 a una generalizzazione delle scuole del "popolo", dapprima assicurate dal clero e poi dalla società civile. In Ticino il '900 ha visto l'estensione della formazione di base alla totalità dei giovani, mentre restava elitaria la formazione secondaria, in stretta relazione con l'origine socio-economica delle famiglie. Una svolta avviene nel secondo dopoguerra con il boom delle nascite da una parte e con la crescita economica dall'altra. La richiesta sociale di formazione esplose. Il mondo economico richiede sempre più mano d'opera qualificata che necessita a sua volta di filiere formative più diversificate e frequentate. La complessità del mondo aumenta, la necessità democratica di capirne l'evoluzione per potervi partecipare diviene un'altra fonte di richiesta di informazione e formazione per l'insieme della popolazione. Nella società emerge così la richiesta di maggior democratizzazione dell'insegnamento, da non riservare unicamente a una ristretta percentuale di allievi ma da estendere a una maggioranza, anche perché l'economia fornisce nel contempo sempre più numerose possibilità di impieghi qualificati.

Negli anni '70 già veniva proposto il tema dell'equità del sistema scolastico, che, anche se offriva un insegnamento a tutti, non era equo soprattutto per le categorie sociali meno favorite. Don Milani, nell'allora celebre "Lettera a una professoressa", scriveva che "Non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali".

Un indicatore dello stato evolutivo delle pratiche pedagogiche è da sempre la valutazione degli allievi. Fino agli anni '70 non esisteva nella scuola obbligatoria ticinese la valutazione come descrizione di un percorso formativo in corso, bensì una "classificazione" dal più bravo al meno bravo sulle base delle note. Scopo primo della classificazione (già esistente dall'epoca dei Romani fin su al Rinascimento) era di identificare gli allievi scolasticamente più brillanti perché continuassero la formazione, mentre gli altri sarebbero sta-

ISTRUZIONI

1. — Il libretto scolastico è obbligatorio per tutti gli allievi delle scuole elementari, maggiori e preprofessionali del Cantone, e dovrà essere conservato dalla prima ammissione fino al definitivo proscioglimento dalla scuola.

Se il libretto andasse perduto, dovrà essere sostituito a spesa del colpevole. Se del caso sarà inflitta una multa di fr. 5.—.

2. — Il maestro iscrive le generalità complete dell'allievo nella pagina relativa.

3. — Il libretto, tenuto dal maestro, sarà consegnato regolarmente agli allievi per la firma del bollettino bimestrale (o trimestrale), da parte dei parenti, e verrà restituito al maestro al più tardi entro tre giorni.

4. — Le classificazioni riguardano la condotta e il profitto di ciascun ramo di insegnamento e sono assegnate alla fine di ogni bimestre (trimestre per le scuole maggiori).

Le note vanno dall'1 al 6, eccezione fatta per la scuola di avviamento professionale.

La nota 1 rappresenta il peggio, e significa malissimo; la nota 2, male; la nota 3, insufficiente; la nota 4, sufficiente; la nota 5, bene; la nota 6, benissimo.

La promozione si ottiene con la nota 4 in tutte le materie.

I valori intermedi fra l'una e l'altra nota possono essere espressi soltanto con mezzi punti.

5. — Per quanto concerne i doveri e i diritti dei ragazzi, dei parenti e dei docenti, si fa riferimento alla legge scolastica, al suo regolamento di applicazione e al regolamento scolastico comunale.



©iStock.com/4774344sean

ti indirizzati verso le professioni manuali dopo aver seguito una formazione elementare superiore, che in Ticino nel '900 era fornita dalla scuola maggiore. Negli anni '70 del secolo scorso però la proporzione di iscrizione alla scuola maggiore / ginnasio si rovescia. Un sempre maggior numero di allievi chiede di iscriversi al ginnasio, anche se questa scuola non era gratuita come la scuola maggiore.

Dalla democratizzazione all'integrazione, all'inclusione

Fra gli anni '70 e '80, la scuola media va a sostituire le due scuole precedenti. Un nuovo concetto pedagogico appare: il valore dell'eterogeneità come elemento di

democratizzazione della possibilità formativa con la conseguente necessità di farvi fronte senza penalizzare gli allievi più lontani dalla norma. Nella scuola dell'obbligo, comprendente la nuova scuola media, viene creato il Servizio di sostegno pedagogico allo scopo di prevenire e intervenire sulle situazioni di disadattamento scolastico¹. Affinché un insegnamento indirizzato a tutti possa essere realizzabile con una popolazione eterogenea, sono necessarie risorse particolari. Nei primi anni di realizzazione della scuola media vengono elaborate una serie di pratiche pedagogiche facilitanti l'applicazione del principio di integrazione, indirizzate alla classe (pianificazione delle attività nel consiglio di classe, pedagogie che coinvol-

Note

¹ Dozio, E. (2001). Evoluzione della politica scolastica sull'insuccesso e il disadattamento: il caso del Canton Ticino. In *Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 2/2001, 243-264.

gano gli allievi, ecc.), per garantire l'attenzione al singolo, alle sue caratteristiche sia con un sostegno in classe, sia esterno. Per un certo numero di situazioni si sperimentano pratiche di individualizzazione (sostegno individualizzato, progetti didattici individualizzati, valutazione formativa, ecc.). La finalità è sempre quella di rendere praticabile il concetto di scuola integrativa e garantire la frequenza regolare dell'insegnamento in classi eterogenee ad allievi con caratteristiche diverse.

Nel primo decennio degli anni 2000, il concetto di integrazione viene affiancato e superato nelle teorie pedagogiche da quello di inclusione.

L'integrazione è vista come un processo di indirizzo e di risposta alla diversità delle esigenze di tutti i bambini, giovani ed adulti attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle comunità e riducendo ed eliminando l'esclusione e l'emarginazione dall'istruzione. Promuovere l'inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l'intera esperienza di apprendimento (UNESCO, 2009²).

Si tratta quindi non solo di garantire la possibilità di una formazione ad allievi diversi, bensì di garantire anche un reale apprendimento. Non si tratta solo di offrire della formazione a tutti, ma anche di cercare con una pedagogia opportuna di far riuscire, nel senso di ottenere lo sviluppo effettivo delle possibilità di tutti. Si suggerisce di costruire Piani educativi personalizzati nei casi di allievi con caratteristiche molto particolari, accanto alle strategie didattiche che da sempre si raccomandano per rendere efficace l'apprendimento degli allievi. Un'attenzione particolare viene data anche agli allievi con potenziali di apprendimento elevati o con facilità di apprendimento.

Dalla considerazione sociale della necessità di fornire un accesso all'apprendimento a tutta la popolazione, si è passati così all'idea di volere/dovere fornire anche agli allievi diversi pari opportunità tramite supporti specifici, materiali o di sostegno personale. La nuova Legge sulla pedagogia speciale (2011) conseguente al *Concordato intercantonale sulla pedagogia speciale*

(2007) prevede proprio in ottica integrativa-inclusiva il passaggio dal fornire assistenza (precedente *Legge sulla assicurazione invalidità*) al garantire, se possibile, una frequenza integrata tramite misure di accompagnamento. Si tratta quindi di un passo verso una personalizzazione delle misure per garantire una frequenza scolastica inclusiva ed una riuscita scolastica nel raggiungimento degli obiettivi formativi.

In effetti la ricerca ha messo in luce come i cosiddetti "allievi con bisogni particolari" approfittino della permanenza nelle classi regolari in termini di miglior apprendimento e come allo stesso tempo non peggiorino gli apprendimenti scolastici degli allievi senza difficoltà particolari. Nonostante i risultati della ricerca, una parte consistente di docenti preferisce sempre e ancora all'integrazione la differenziazione strutturale poiché vi è l'impressione che questa sia più favorevole agli stessi allievi in difficoltà oltre ad essere di più facile gestione pratica.

Difficoltà e opportunità

La società conferma anche oggi come la formazione scolastica sia ancora la chiave di entrata nel mondo dell'occupazione; la riuscita scolastica è quindi richiesta da pressoché tutti i genitori per i loro figli. Per ottenere condizioni favorevoli all'apprendimento vengono sempre sottolineate da parte dei genitori le particolarità di ogni allievo/figlio, soprattutto nei casi in cui vi siano caratteristiche specifiche certificate di personalità o di sviluppo quali una dislessia, una difficoltà di attenzione, una sensibilità particolare, ecc. che si traducono in richieste di misure pedagogiche, didattiche o organizzative (per esempio classi più piccole) a beneficio del figlio/allievo. Al di là delle tradizioni che vedono la scuola come luogo nel quale gli allievi ricevono tutti più o meno la stessa proposta pedagogico-didattica, si ritiene quindi che vi siano allievi che si adattano facilmente a una offerta standard e allievi con bisogni educativi o didattici speciali. Due sono le vie per far fronte a questa considerazione delle differenze di stile di apprendimento:

- fornire il supporto di un operatore specializzato per alcune ore alla settimana per permettere a chi ha un bisogno certificato di seguire la scolarizzazione ordinaria;
- pensare a una scuola che non proponga un'offerta uguale per tutti, ma differenzi le possibilità di avvicinamento agli apprendimenti, offrendo per-

Note

2

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, pp. 7-8. Paris: UNESCO.

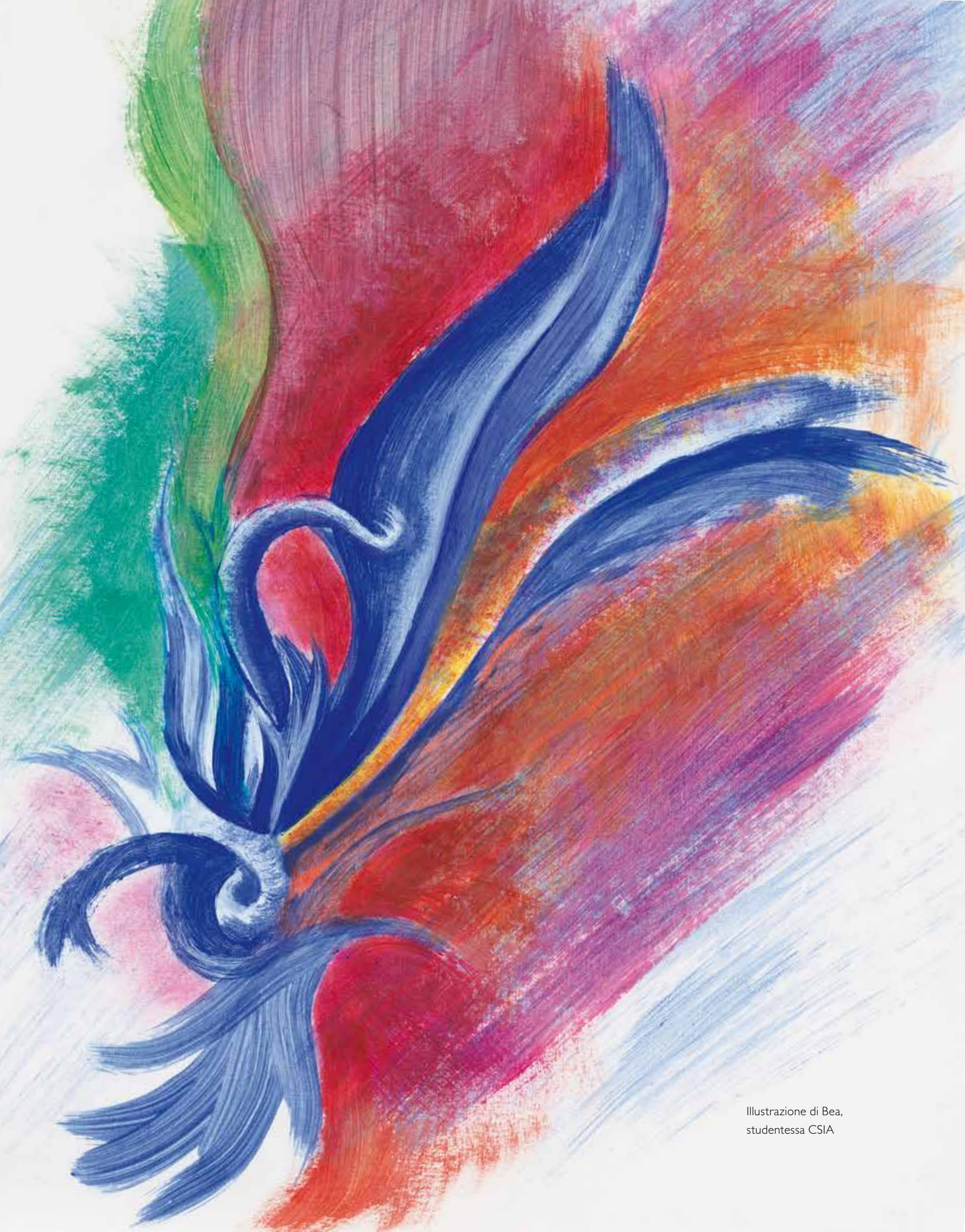


Illustrazione di Bea,
studentessa CSIA

corsi diversi, materiali diversi e tempi diversi, in base alle caratteristiche e necessità.

Queste proposte di inclusione e di personalizzazione mettono naturalmente in discussione l'assunto secolare secondo il quale vi siano allievi che possono seguire un insegnamento standard e altri invece non adatti all'apprendimento. Si ritiene invece che tutti gli allievi abbiano bisogno di una formazione di base solida e che sia la scuola a doversi adattare a queste caratteristiche personali, utilizzando gli strumenti didattici necessari oppure supporti esterni. Il successo scolastico non può più essere garantito solo a una parte degli allievi; l'esigenza è di assicurare a tutti l'accesso alle competenze necessarie per un inserimento professionale e per l'assunzione di una cittadinanza attiva. Vengono così rimessi in discussione anche gli esiti della valutazione scolastica. Da decenni ormai si sa che la valutazione mette in rilievo la corrispondenza più o meno felice fra le caratteristiche dell'allievo e le caratteristiche dell'insegnamento. Sappiamo bene che per certi allievi la cultura scolastica è analoga a quella familiare mentre per altri no, che certi allievi non hanno problemi con certi docenti ma con altri sì. Peter Bichsel in "Cose da maestri" scrive: "Fece l'esame e fu bocciato con un voto pessimo. Allora passò ad un altro insegnante. Questi mi dichiarò in breve che Gerhard era il suo allievo migliore. Non riuscivo a crederci. Un anno dopo superò brillantemente l'esame. Oggi fa l'ingegnere. Quando mi incontra sogghigna".

La valutazione scolastica, più che uno strumento di distinzione degli allievi, dovrebbe essere utile al processo di insegnamento-apprendimento come strumento di descrizione dell'evoluzione dell'allievo (grado di avanzamento degli apprendimenti, stili di funzionamento, ecc.) e in seguito di orientamento in relazione a quanto messo in luce sul funzionamento dell'allievo.

La personalizzazione e lo sviluppo delle possibilità

Il concetto di *personalizzazione* nasce in pedagogia, a seguito di una serie di considerazioni psicologiche e di indirizzo socio-politico. La psicologia ha messo in luce (Gardner è l'autore più conosciuto) che le differenze fra i bambini possono essere importanti e che non vi sono vie uniche di sviluppo. L'intelligenza non è una, ma sono multiple. Burns³ formulava già molti anni fa i suoi postulati:

- *Non ci sono due allievi che progrediscono alla medesima velocità.*
- *Non ci sono due allievi che sono pronti ad imparare nel medesimo momento.*
- *Non ci sono due allievi che utilizzano le medesime tecniche di studio.*
- *Non ci sono due allievi che possiedono il medesimo repertorio di comportamenti.*
- *Non ci sono due allievi che possiedono il medesimo profilo d'interesse.*
- *Non ci sono due allievi che sono motivati per raggiungere gli stessi scopi.*

Si tratta quindi di tenere in considerazione o meglio ancora di valorizzare le differenze e non stigmatizzarle, dando seguito al principio dell'integrazione di soggetti diversi, e sviluppandolo ancora maggiormente, in una dinamica di educazione e formazione in un ambiente eterogeneo. Le procedure didattiche non sono efficaci per tutti allo stesso modo; la personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento implica anche la ricerca della corrispondenza tra lo stile di funzionamento dell'allievo e le procedure di insegnamento. Dal punto di vista delle pratiche didattiche, si tratta prevalentemente di mettere in atto le proposte già elaborate a partire dalla metà del secolo scorso, ma che nella scuola reale hanno trovato rara applicazione (costruzione del sapere concettuale, apprendimento per situazioni o problemi, apprendimento cooperativo e autonomo, elaborazione di prodotti comunicabili, ecc.). Sono proposte analoghe a quelle applicate nella pedagogia speciale e paradossalmente, si potrebbe pensare, nella formazione degli allievi con alte possibilità intellettuali. In un ambito formativo che non ha più come scopo prioritario quello di selezionare gli allievi (ma semmai di orientarli) la valutazione degli allievi deve segnalare le differenze fra gli allievi, fornendo loro e ai loro genitori il riscontro descrittivo dell'evoluzione in corso. Nei livelli più avanzati di scolarizzazione, personalizzazione significa anche la possibilità di una impostazione curricolare flessibile che tenga in considerazione o favorisca lo sviluppo di caratteristiche personali già presenti (rinforzo) o carenti (appoggio). Si apre quindi la possibilità che in un luogo chiamato scuola venga proposto un percorso formativo con ampi tempi di lavoro concreto e mentale degli allievi organizzato e indirizzato dal docente, ma nel contempo autonomo dell'allievo. L'insegnante sarebbe spesso più tutor che distributore di sapere, organizzatore di situazioni anche diverse per gruppi o singoli, con la

Note

3
Burns, R. (1971). *Methods for Individualizing Instruction*, *Educational Technology*, II, pp. 55-56.

possibilità di definire obiettivi differenziati per certi allievi. Alla fine della formazione avviene una certificazione delle competenze raggiunte come descrizione del profilo degli apprendimenti raggiunti.

Personalizzazione e differenziazione pedagogica e curricolare si inseriscono nell'evoluzione che porta dalla scuola *integrativa* (nella quale tutti gli allievi di origine e capacità diverse coesistono) alla scuola *inclusiva* che ha ambizioni maggiori nella realizzazione dell'ideale democratico.

Accanto alla differenziazione curricolare, cioè la differenziazione di percorsi formativi o di parte del percorso, la *differenziazione pedagogica* è l'opportunità data agli allievi di riuscire nel loro iter formativo secondo percorsi e tempi diversi in funzione delle proprie possibilità. Il coinvolgimento dell'allievo è necessariamente elevato poiché egli è corresponsabile del suo percorso, si assume l'impegno di realizzare quegli apprendimenti che non riesce ad ottenere nei tempi e con i modi standard. Se la differenziazione curricolare offre agli allievi in difficoltà la possibilità di modificare il curriculum, tralasciare l'una o l'altra materia a favore di altre opportunità, la differenziazione pedagogica avviene di regola in classe, su materiali diversificati, eventualmente con l'accompagnamento di un secondo docente o del docente di sostegno. Gli obiettivi mirati saranno dapprima quelli di riferimento e comuni alla classe o al gruppo, in un secondo tempo eventualmente essi potranno subire un adattamento personale.

La richiesta sociale di successo scolastico per tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro caratteristiche o dagli stili di apprendimento, comporta la necessità di scelte organizzative, curricolari, metodologiche e didattiche che rendano la scuola davvero inclusiva e centrata sull'apprendimento degli allievi e sulla loro riuscita.

Quale sostegno a allievi e docenti

In una scuola che accoglie tutti gli allievi e che organizza un insegnamento centrato sull'apprendimento, flessibile rispetto agli stili cognitivi degli allievi, è necessario prevedere delle misure che possano sostenere il lavoro didattico nell'eterogeneità. Il sostegno pedagogico in questi anni si è evoluto e le figure professionali che intervengono nella scuola sono aumentate. L'attività in classe è condotta e organizzata dal docente, a volte coadiuvato dal docente di sostegno. La realizzazione di

una inclusione e personalizzazione dell'apprendimento con una popolazione eterogenea rende indispensabile un supporto anche al docente. Ianes⁴ afferma che «Una scuola inclusiva ha bisogno di più docenti “normali” in compresenza, di organico funzionale e di “peer tutor”, insegnanti specializzati esperti itineranti che aiutino in modo concreto i colleghi curricolari. In questo modo tutto il corpo docente diventerebbe il vero protagonista responsabile dell'integrazione, senza più delegarla a qualcuno.»

È probabilmente in questa direzione che dovranno continuare ad evolvere i servizi di sostegno pedagogico per concretizzare il progetto di una scuola realmente inclusiva e personalizzata.

Note

4

Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Erikson.



Le politiche federali di transizione dal settore Secondario I al settore Secondario II

Il documento “Projet Transition: rapport final” – messo a punto da un gruppo di lavoro comprendente rappresentanti della CDPE, dell’UFFT, della CDPOU, dell’USAM e di Travail Suisse, su mandato della stessa CDPE – rappresenta senza dubbio uno studio molto interessante e importante sulla problematica della transizione dal settore Secondario I al settore Secondario II. Nei fatti, benché per quanto riguarda la continuità nella formazione dopo la scolarità obbligatoria la Svizzera presenti tuttora un profilo invidiabile – anche in paragone ad altri paesi europei – alcuni segnali indicano come sia importante pianificare, sviluppare ed implementare interventi per mantenere e migliorare la situazione corrente.

In particolare, dal punto di vista dell’equità e della prevenzione in materia di sviluppo di casistiche a livello sociale, l’obiettivo di garantire il fatto che almeno il 95% di allievi ottenga un diploma a livello secondario II ri-

sulta particolarmente importante. Chiaramente, per poter raggiungere tale obiettivo, è necessario sviluppare tutta una serie di interventi, che comunque il Canton Ticino almeno in parte già mette in atto, sulla base di una collaborazione che coinvolge gli Uffici dell’insegnamento medio, dell’orientamento scolastico e professionale, e la Divisione della formazione professionale.

Nel contesto della scelta professionale – aspetto sul quale il documento relativo al progetto pone l’accento in modo particolare – è opportuno ricordare come nella nostra realtà operi da anni il Servizio di orientamento scolastico e professionale. Dal momento che gli orientatori sono presenti all’interno delle sedi di scuola media, si è rinunciato ad introdurre la figura di un insegnante che gestisca l’informazione scolastica e professionale – come auspicato dal gruppo di lavoro – favorendo invece la trasmissione di informazioni dagli orientatori stessi ai docenti di classe. Inoltre, in ogni sede di scuola me-



dia è attiva la figura del coordinatore di sede, solitamente un membro del Consiglio di direzione, con la funzione di referente per tutto ciò che concerne l'attività di orientamento nell'istituto. Puntualmente ogni anno viene promossa un'occasione formativa che vede coordinatori e orientatori riflettere su varie tematiche legate all'accompagnamento dei giovani alla scelta professionale e di studio. Al di là di questi interventi a livello di sistema, è opportuno che ogni docente rifletta sull'influsso che può avere nei confronti dei giovani per accompagnarli nel percorso di scelta, aiutandoli a scoprire il mondo delle professioni¹ e dei percorsi formativi.

Educare alle scelte

Attualmente è in corso una sperimentazione sull'educazione alle scelte per i giovani che frequentano la scuola media. Dietro al percorso di scelta vi sono un sostegno specialistico dato dagli orientatori a partire dal secondo biennio di scuola media e un accompagnamento pedagogico che corre sui quattro anni di scuola, svolto dagli insegnanti. Compito dei docenti è quello di favorire e sostenere tali percorsi di scelta, lavorando sulla scoperta delle professioni e sugli stereotipi che le accompagnano. La sperimentazione in corso verte su due aspetti: da una parte un corso proposto dall'Ufficio dell'orientamento ai docenti coinvolti; dall'altra una raccolta di materiali, attività didattiche, elaborati spendibili nelle varie classi, dalla prima alla quarta media, e nelle varie materie.

L'intenzione è quella di estendere il progetto a macchia d'olio per arrivare ad istituzionalizzarlo in tutte le sedi scolastiche del Secondario I. A queste misure deve essere aggiunto l'intervento dei docenti di sostegno pedagogico e di corso pratico per tutti quegli allievi che presentano delle problematiche di apprendimento. Per il Canton Ticino il compito è quindi quello di integrare quanto già autonomamente pianificato e messo in atto all'interno del quadro generale definito a livello federale, prevedendo quando necessario opportuni interventi, a complemento di quelli già praticati.

Collaborazione fra attori, collaborazione fra servizi

Un altro aspetto importante messo in evidenza dal documento è quello relativo alla collaborazione fra scuola e famiglia. A tale proposito, è importante che i reciproci compiti e responsabilità vengano definiti con maggiore chiarezza, in modo tale che ciascuno possa

svolgere in modo ideale il proprio ruolo. Tuttavia, è evidente che tale questione deve essere sviluppata alla luce delle condizioni attuali, per le quali è difficile definire un modello familiare univoco, in un ventaglio che può andare dalla famiglia monoparentale indigena alla famiglia immigrata. Proprio per questo fatto, è importante prevedere delle opportunità formative ed informative indirizzate alle famiglie, a seconda delle varie tipologie familiari presenti sul territorio.

Il documento postula poi una collaborazione fra gradi scolastici. Il Case Management, che ha lo scopo di seguire i giovani a rischio per quanto riguarda l'inserimento in un curriculum formativo e la sua positiva conclusione, può esserne un esempio². Inoltre, alcuni anni fa è stato istituito dalla Divisione della formazione professionale il pretirocinio di orientamento. Il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi del Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI ha condotto uno studio su tale servizio i cui risultati sono stati recentemente pubblicati. Per quanto riguarda invece l'effettiva entrata nel mondo del lavoro, gli apprendisti ticinesi il cui profilo a fine tirocinio appare per vari versi problematico vengono accompagnati nella loro scelta professionale da docenti, mediatori e ispettori del tirocinio, nell'ambito del progetto ARI (Apprendisti – ricerca impiego), realizzato mediante una collaborazione tra la Divisione della formazione professionale e l'Istituto universitario federale per la formazione professionale di Lugano³. Sul versante della formazione di recupero e validazione degli apprendimenti acquisiti, il Cantone da anni promuove la validazione degli apprendimenti acquisiti e il completamento di formazioni solo parzialmente espletate, attività attualmente gestite dal Servizio per le procedure di qualificazione degli adulti⁴.

Un aspetto importante messo in evidenza dal gruppo di lavoro è quello della collaborazione inter-istituzionale, in particolare fra servizi pubblici che si occupano di formazione, del mercato del lavoro e dell'azione sociale. L'obiettivo è quello di far sì che le autorità scolastiche competenti cooperino attivamente e definiscano modalità di collaborazione con i centri di competenza presenti sul territorio, a tutti i livelli. Vale la pena segnalare che il Regolamento di applicazione della Legge cantonale sull'orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua (Lorform) prescrive già in modo esplicito tale attività⁵. In tale direzione va anche la nuova concezione dell'at-

Note

¹ Tutti gli studenti iscritti al percorso di abilitazione per insegnare nella scuola media seguono un modulo di tre giorni gestito dall'Ufficio dell'orientamento sull'Educazione alle scelte. Nell'ottica di sviluppare ulteriormente tale approccio, sarebbe importante mettere a punto delle offerte formative a livello di perfezionamento nel campo della collaborazione con le famiglie, tenendo presente le diverse tipologie e problematiche.

² Il lettore interessato a conoscere meglio questa iniziativa può accedere alla pagina web <http://www4.ti.ch/decs/dfp/cm>, presso la quale troverà tutte le relative informazioni.

³ <http://www4.ti.ch/decs/dfp/ari/chi-siamo/presentazione>

⁴ <http://www4.ti.ch/decs/dfp/sfc/cosa-facciamo/intro2>

⁵ "I servizi del Dipartimento collaborano con tutti i servizi dello Stato confrontati con problemi di formazione professionale e continua, segnatamente nel campo della promozione dell'occupazione" (Lorform, art. 2).



©Stock.com/RyanKing999

tività dei docenti di classe e dei docenti mediatori nel contesto della formazione professionale.

Percorsi formativi dopo la scuola media

Il documento realizzato pone al centro dell'attenzione tutta una serie di questioni di grande importanza. Tuttavia, come spesso avviene, l'accento è posto in maniera preponderante sul settore della formazione professionale, mentre i curricula scolastici di tipo liceale sono un po' trascurati. Tale impostazione è comprensibile per i cantoni della Svizzera tedesca, e in parte romanda, ma non è del tutto adeguata per la situazione ticinese, dove circa il 40% degli allievi che terminano la scuola media accede al primo anno di liceo, e dove si registra mediamente un tasso di bocciature che,

benché prima del 2000 si situasse solitamente sotto il 20%, raggiunge ormai costantemente da circa un quinquennio percentuali attorno al 25% al primo anno e, da un paio d'anni, del 20% al secondo. Si tratta di un fenomeno che è stato oggetto di un certo numero di studi, che hanno cercato di individuare i percorsi seguiti dai giovani dopo la scuola media, e che hanno messo in luce come, almeno in parte, chi boccia i primi anni liceali confluisca poi nell'ambito della formazione professionale (Donati, 1996; Donati, Lafranchi & Tocchetto, 2005; Donati & Lafranchi, 2007). Tale fatto è implicitamente confermato dalla constatazione che, al quarto anno di formazione professionale e liceale, le percentuali ticinesi corrispondono in sostanza a quelle federali. Nella misura in cui le condizioni di

accesso alla formazione liceale dovessero rimanere quelle attuali, alla luce della politica che la Confederazione desidera mettere in atto mediante il Progetto transizioni, sarebbe importante realizzare ulteriori approfondimenti di dettaglio su questo fenomeno, con l'esplicito obiettivo di mettere in atto degli interventi a livello di scuola media opportunamente concepiti, volti a favorire la scelta di curricula professionalizzanti anziché scolastici da parte di allievi con profili che, pur permettendo di accedere alla formazione liceale, sono per così dire "a rischio bocciatura": a questo proposito, la comunicazione ai genitori di tali allievi delle cifre relative al "destino" di alunni con risultati simili potrebbe essere importante. Una migliore conoscenza da parte delle famiglie della possibilità di accedere a classi di maturità professionale potrebbe pure essere un elemento particolarmente utile. Al di là di queste considerazioni, occorre però chiedersi se il dato culturale, tipico delle realtà latine, per cui le famiglie non desiderano mandare a lavorare i figli in giovane età non abbia poi il sopravvento su tutte queste considerazioni. In un caso del genere, l'unica risposta sarebbe costituita probabilmente da un ampliamento dell'offerta scolastica professionale a tempo pieno. Si tratta comunque di aspetti che dovrebbero essere oggetto di studi approfonditi.

Quale legame tra formazione obbligatoria e attività professionali future?

Il documento formula poi la proposta di finalizzare la formazione obbligatoria alle attività professionali che gli allievi svolgeranno in futuro. Tuttavia, stabilire un legame diretto tra questi due aspetti può rivelarsi estremamente riduttivo. Nei fatti, la scuola ha come compito quello di formare gli individui in modo tale che sappiano adempiere al loro ruolo di persone, cittadini e lavoratori. Di conseguenza, la formazione obbligatoria rappresenta un compromesso tra le esigenze di vari settori della società civile, e comprende aspetti cognitivi, culturali, etici, relazionali, creativi, applicati, e via di seguito. Si tratta quindi di un fenomeno complesso, che non può essere ridotto esclusivamente a una delle sue componenti. Può tuttavia essere utile definire bilanci di competenze-base: ciò risulta relativamente agevole per quanto riguarda gli aspetti cognitivi, anche perché esistono dei test che permettono di verificare la presenza di conoscenze in modo tutto sommato abbastanza affidabile. Più difficile è invece il

discorso per altri tipi di competenze, che pure sono importanti per le attività produttive (relazionali, euristiche, etiche, ecc.). Si tratta quindi di un discorso che, per avere successo, dovrebbe essere sviluppato in modo rigoroso, sulla base di ricerche appropriate, in modo tale che gli strumenti sviluppati diano prova realmente di un grado adeguato di validità e affidabilità.

Inoltre, come detto, non è opportuno mettere in relazione direttamente quanto appreso a livello di scuola elementare o media con le esigenze dell'economia. Tale relazione potrebbe essere stabilita in modo indiretto, ad esempio con una più stretta collaborazione tra istituzioni amministrative e politiche operanti nelle sfere dell'educazione e dell'economia, la quale si concretizzi poi in indirizzi di fondo rivolti alle sedi scolastiche, nella formazione dei docenti e nella realizzazione dell'aggiornamento professionale, in indicazioni agli orientatori professionali.

In termini operativi, il gruppo di lavoro propone la costituzione di profili di esigenze e di bilanci individuali in funzione dell'accesso ad una formazione professionale. In effetti, tale misura, se intesa come definizione indicativa (e quindi non prescrittiva) di un set di competenze-base, è senza dubbio importante, in quanto permette di chiarire a diversi attori (scuole, studenti, famiglie) quali siano i requisiti minimi per poter svolgere con successo una formazione di un certo tipo. Criteri che vadano oltre tale livello, data la complessità della tematica, rischiano tuttavia di essere problematici, come pure una messa in relazione diretta tra criteri e bilancio individuale. Quest'ultimo è uno strumento sicuramente importante, nel senso che permette all'allievo, ai docenti di materia, agli insegnanti di sostegno e di corso pratico, agli orientatori, alle famiglie, alla direzione della scuola, di avere un quadro relativo al livello raggiunto dall'allievo stesso in tutta una serie di ambiti. Nondimeno, esso dovrebbe avere delle adeguate caratteristiche in termini di validità ed affidabilità, definite a partire da procedure scientificamente solide. Lo stesso discorso vale anche per i test di entrata abitualmente utilizzati in alcuni settori, i quali, nella forma in cui sono attualmente realizzati, non possono fare a meno di destare un certo numero di perplessità.

Quali scelte?

In realtà, l'obiettivo è quello di ottimizzare la preparazione alla scelta di una professione o di una scuola e garantire una selezione equa degli apprendisti. Tutta-

via, al di là di quanti trovano uno sbocco a livello professionale o scolastico, circa 200 giovani che terminano la scuola media, ossia indicativamente il 10% del totale, si ritrovano al pretirocinio di orientamento, dove non vi è in realtà una grande possibilità di scegliere una professione, ma piuttosto un'alternativa che comporta se svolgerne una (qualsiasi) oppure no. Anche per altri giovani che trovano un impiego la professione scelta spesso non corrisponde alle inclinazioni o alle aspettative. Sarebbe quindi opportuno lavorare, assieme alle associazioni professionali, sulla tematica della motivazione dei giovani verso scelte professionali non corrispondenti alle proprie aspettative.

Analisi, strumenti e possibili risposte

Lo studio *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque* (Haefeli & Schellenberg, 2009) costituisce senza dubbio un importante elemento nell'analisi del fenomeno dei giovani che hanno difficoltà nel trovare un posto di lavoro o nel proseguire sulla strada della formazione professionale. Sul piano operativo, le guide che ne sono state tratte sono senz'altro degli utili strumenti, ed è auspicabile che siano tradotte anche in italiano.

La prevenzione e la messa in atto di misure fondate su una miglior conoscenza del fenomeno dei giovani che rischiano di uscire dal sistema formativo senza concludere una formazione dovrebbero poter condurre a far sì che anche giovani con profili scolastici per così dire più “deboli” possano alla fine ottenere una certificazione a livello intercantonale delle loro competenze, come nel caso di tutti coloro che non riescono ad ottenere un certificato o un attestato federale di capacità, o che ottengono titoli particolari (formazioni pratiche INSOS, articolo 31). Tale attestazione dovrebbe essere fondata sulla relativa ordinanza di formazione professionale. Si tratterebbe quindi di una certificazione “parziale”, che attesterebbe le capacità e le abilità di giovani che non sono in grado, per un motivo o per un altro, di seguire una formazione professionale “standard”. Il principio è condivisibile, nella misura in cui non venisse però a creare una formazione di “serie B”, comprendente effettivi di giovani in progressivo aumento.

Vi è poi il caso dei giovani che interrompono l'apprendistato con una rottura del contratto: la Divisione della formazione professionale ha condotto studi relativi al fenomeno delle rotture contrattuali e degli insuccessi

agli esami finali di tirocinio, quali ad esempio il documento *Fattori di rischio e fattori protettivi nello scioglimento del contratto di tirocinio* (Allidi, 2011)⁶.

D'altro canto, come già segnalato in precedenza, è importante approfondire la conoscenza del fenomeno della motivazione dei giovani che hanno accesso ad un numero estremamente limitato di scelte professionali. Per quanto riguarda invece il numero di insuccessi agli esami finali di tirocinio, sarebbe necessario, nelle professioni particolarmente critiche, realizzare degli studi sulla natura del problema, che conducano alla messa in atto di misure in grado di ridurre l'intensità.

Bibliografia

Allidi, O. (2011). *Fattori di rischio e fattori protettivi nello scioglimento del contratto di tirocinio*. Breganzona: DFP.

Donati, M. (1995). *La formazione dei giovani dopo la scuola media: Anno 2 dopo la scuola media*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Donati, M., Lafranchi, G., Tocchetto, F. (2005). *Giovani a tutti i costi*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Donati, M., Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

Haefeli K., Schellenberg C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berna: CDPE.

Marcionetti, J., Calvo, S. e Donati, M. (in press). *Sguardi sulle scelte e i percorsi degli allievi del Pretirocinio d'orientamento*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

Marcionetti, J., Calvo, S. e Donati, M. (in press). *Scenari e prospettive sul Pretirocinio di orientamento*. Locarno: Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi.

Note

6

<http://www4.ti.ch/decs/dfp/cosa-facciamo/quaderno-della-dfp>



Migrazione e multiculturalità a scuola: il valore dell'alterità e del plurilinguismo in una scuola inclusiva

54 |

Fabio Leoni, ispettore delle scuole comunali e membro della Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua e integrazione

Premessa: multiculturalità, integrazione e scuola inclusiva

Da oltre un trentennio, la scuola dell'obbligo ticinese è sensibile all'integrazione scolastica di giovani disabili e di allievi con difficoltà d'apprendimento, evitando laddove possibile l'adozione di modelli separativi. Grazie a diverse misure introdotte nel corso degli anni, il sistema scolastico è stato reso più accogliente per allievi con bisogni educativi particolari (BEP). Stessa attenzione è stata posta all'accoglienza e all'integrazione di alunni con un bagaglio culturale e linguistico diverso da quello della popolazione autoctona. Lo studio *Scuola a tutto campo* pubblicato nel 2010 ha comunque evidenziato alcuni dati sull'insuccesso e sull'esclusione scolastica di alunni migranti che hanno richiamato una certa attenzione: "Nell'anno scolastico 2007/08 la presenza di allievi di nazionalità straniera non italiana nelle scuole speciali era praticamente il doppio rispetto alla percentuale degli stessi allievi nelle scuole dell'obbligo" (Cattaneo et al., 2010).

Il documento ha evidenziato come l'evoluzione della percentuale degli allievi stranieri non italofoeni nelle scuole speciali, in Ticino, dal 1971/72 al 2008/09 sia raddoppiata rispetto a quella nelle scuole regolari. Nel 2007/2008 il dato degli allievi stranieri non italofoeni nelle scuole speciali oltrepassava il 31% rispetto a una presenza nella popolazione scolastica regolare del 15%. Stesso discorso lo ritroviamo nei censimenti degli allievi negli anni successivi. Questi elementi, come altri inerenti al tasso di ripetizione scolastica e d'insuccesso scolastico in generale, ci fanno riflettere, soprattutto in virtù dell'auspicato modello inclusivo. Essi ci indicano uno spazio di miglioramento che va analizzato e curato attraverso provvedimenti di tipo organizzativo, strutturale e formativo. Seppur dal 1994 vi sia stata un'evoluzione delle misure atte a favorire l'integrazione scolastica degli allievi migranti, ora appare opportuno modificare alcuni tasselli del sistema scolastico ordinario per poter rispondere alle nuove realtà migratorie e per concretizzare un progetto di scuola inclusiva di cui sempre più spesso si discute. L'articolo intende chinarsi sull'importanza dell'educazione all'alterità interculturale e del plurilinguismo in una scuola inclusiva.

L'apporto della società multiculturale per una scuola inclusiva: verso un'educazione all'alterità e una sensibilizzazione al plurilinguismo

La multiculturalità è compresenza di culture diverse in



©iStock.com/Dominik Pabis

una società. Questo concetto è oggi una realtà pure nel Canton Ticino e conseguentemente nelle nostre scuole. Come scriveva già nel 1997 Duccio Demetrio, "è un dato di fatto i cui sviluppi appaiono irreversibili e incontenibili proprio perché quanto va accadendo non potrà mai essere arrestato da leggi restrittive sull'immigrazione nei diversi paesi" (Demetrio, 1997, p. 25).

Le esperienze sin qui fatte nella scuola ci hanno portati a cogliere nella multiculturalità un'opportunità di riflessione, che può condurre alla crescita dell'istituzione a condizione di porsi all'alterità con interesse, evitando il pre-giudizio e creando ponti con il proprio essere in quanto soggetto culturale. Questa condizione permette a tutti di crescere offrendo i presupposti per un'educazione interculturale.

I differenti percorsi migratori vissuti dalle famiglie degli allievi possono servire per capire il presente locale e l'altrove. Oggi appare impensabile creare situazioni di apprendimento etnocentriche e monoculturali senza ponti con altre realtà, come pure valutare gli apprendimenti con criteri

puramente locali. Il substrato culturale e linguistico degli allievi è diverso e necessita pertanto di un approccio didattico differenziato. Oltre a quanto già evidenziato in *Scuola a tutto campo*, il quaderno di ricerca pubblicato dalla SUPSI, “Licenza di includere 2011”, al riguardo dell’equità e qualità scolastica in Ticino e alla luce dei risultati di PISA evidenzia che “la provenienza geografica e culturale degli allievi è pure un fattore che tra gli altri può influenzare le competenze degli allievi, com’è stato rilevato nelle indagini precedenti (UST-CDPE, 2005; Origoni, 2007). [...] Anche tenendo sotto controllo altre variabili (lingua parlata a casa, genere, origine socioeconomica), in diversi Cantoni, compreso il Ticino, il punteggio degli allievi non nativi risulta inferiore a quello dei nativi. In Ticino, nell’anno scolastico 2005/2006, gli allievi di quarta media nati all’estero erano il 14%, mentre gli allievi di nazionalità straniera rappresentavano il 24%; si ricorda inoltre che – sempre nell’anno scolastico 2005/2006 – le classi molto eterogenee del Secondario I rappresentavano il 40%” (Mariotta, 2011).

Come molte ricerche hanno dimostrato e tutte le raccomandazioni nazionali e internazionali lo indicano, la scuola odierna è tenuta ad aprirsi con un progetto formativo interculturale, con un’educazione all’alterità e con criteri di valutazione che tengano conto delle lingue d’origine, delle diverse culture di appartenenza, come radici che ognuno possiede e sulle quali realizza i propri apprendimenti, come spiegazione del proprio essere che prende consapevolezza attraverso un lavoro di approfondimento interiore, per l’allievo autoctono come pure per il migrante.

Pur riconoscendo i molti sforzi fatti da alunni, docenti e direzioni, l’analisi della realtà ci dimostra che molto lavoro va ancora svolto per superare posizioni assimilative ed etnocentriche. Solo a quel momento potremo veramente parlare di scuola inclusiva e non solo d’integrazione scolastica. Un aiuto ci può essere dato dalle Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera della Conferenza dei Direttori della Pubblica Educazione (CDPE), che, pur datate del 1991, presentano con estrema chiarezza le misure da adottare. Queste Raccomandazioni hanno pure trovato conferma dalla ricerca accademica, in particolare dai numerosi lavori di Jim Cummins. Va pure evidenziata la strategia nazionale della CDPE per lo sviluppo dei corsi di lingua, con la quale i Cantoni si sono impegnati a garantire un sostegno ai corsi di lingua e

di cultura dei paesi d’origine (in seguito LCO) svolti nel rispetto della neutralità religiosa e politica (art. 4 cpv. 4).

Questa strategia prevede che le lingue di origine di bambini migranti vengano promosse nei corsi LCO e siano valorizzate durante le lezioni regolari con approcci integrati alle lingue a favore di un allargamento dell’orizzonte plurilingue per tutti gli alunni. Alcuni esempi di questi approcci sono *L’éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE)*, *Janua Linguarum – The gateway to languages*, *Elodile*, *Edilic*, *Carap* e molti altri. Nelle scuole dell’infanzia ed elementari, questi approcci si prestano molto bene al coinvolgimento attivo anche dei genitori di bambini allofoni. Tali aspetti sono stati particolarmente approfonditi in un recente seminario promosso dal Consiglio d’Europa, tenutosi alla fine del mese di aprile presso il Centro europeo per le lingue a Graz. Il confronto di diverse esperienze dell’Europa occidentale e dell’Est ha confermato la bontà del coinvolgimento delle famiglie come referente per la lingua e cultura d’origine con effetti positivi per gli apprendimenti scolastici dei bambini migranti. Per la scuola media appaiono inoltre particolarmente interessanti i lavori di Ofelia Garcia effettuati nello Stato di New York e nel New Jersey.

Gli alunni che frequentano scuole in lingue diverse da quelle familiari dovrebbero di principio poter mantenere e arricchire la propria lingua e cultura d’origine, fatta eccezione di situazioni particolari dove è presente un temporaneo rifiuto dovuto a situazioni conflittuali. Già nell’età prescolastica vanno pertanto sostenuti gli sforzi per promuovere la lingua d’origine coinvolgendo possibilmente i loro genitori. Aule e materiale scolastico possono essere messi a disposizione da parte della scuola locale. I corsi LCO prevedono momenti settimanali, possibilmente integrati nell’orario delle lezioni (in alcuni Cantoni lo sono da parecchi anni). La frequenza è riconosciuta negli attestati scolastici, le valutazioni dell’allievo tengono conto dell’allofonia e delle conoscenze supplementari degli allievi acquisite nei corsi LCO. Diventa pertanto interessante promuovere la collaborazione tra gli insegnanti delle scuole regolari e quelli dei corsi LCO. Questo è uno dei passi che la scuola deve ancora affrontare. Perché sostenere la lingua d’origine per imparare la lingua di scolarizzazione? È utile capire come il riconoscimento delle lingue d’origine possa favorire l’apprendimento della lingua di scolarizzazione e più in generale tutti



©iStock.com/tntemerson

gli apprendimenti. È inoltre opportuno capire meglio i tempi necessari all'allievo allofono per l'accesso competente agli apprendimenti astratti nella lingua di scolarizzazione.

Lingue d'origine e lingue di scolarizzazione a favore dell'apprendimento: l'alloglossia degli allievi migranti e la rinnovata attenzione per la glottodidattica

Come precedentemente evidenziato, esiste una complementarità tra lingua d'origine della famiglia, mezzo di comunicazione legato alle proprie radici, e lingua di scolarizzazione che serve per gli apprendimenti nel nuovo contesto sociale. Interessante appare il fatto che la CDPE raccomanda ai Cantoni di "offrire, già nell'età prescolastica, l'insegnamento della lingua locale e di sostenere gli sforzi tesi alla promozione della lingua d'origine".

È importante il messaggio di sostegno dato alle famiglie migranti per evitare che le due lingue non entrino in competizione tra loro. Queste famiglie possono es-

sere coinvolte direttamente o indirettamente in progetti didattici, soprattutto per la scuola dell'infanzia e primaria, per poter condividere la loro lingua e cultura. Il rafforzamento delle competenze linguistiche nelle lingue d'origine può ad esempio avere luogo motivando e sostenendo i familiari del bambino a curare consapevolmente la prima lingua a casa. Un clima comunicativo all'interno della famiglia consente al bambino di sviluppare un interesse per la lingua, il che non esclude la possibilità di promuovere un interesse precoce per la seconda lingua, quella del paese accogliente, che diviene lingua di scolarizzazione e che dovrà svilupparsi in modo tale da permettere al bambino di effettuare dei ponti con la lingua d'origine ed esprimersi non solo con una comunicazione funzionale e diretta ma anche effettuando ragionamenti astratti che sono alla base degli apprendimenti avanzati.

L'apprendimento della lingua per il bambino va di pari passo con la formazione della sua identità personale, della sua capacità di comunicare, dei legami emotivi e dello scambio sociale.

È importante segnalare che un numero significativo di bambini, pur essendo nati in Ticino, sono cresciuti prevalentemente a contatto con il loro nucleo familiare parlante lingue d'origine o una lingua funzionale mista. I contatti con la lingua di scolarizzazione sono spesso stati limitati nella prima infanzia. Questi bambini nel momento in cui iniziano la scuola dell'infanzia sono al loro primo approccio con la lingua italiana di scolarizzazione (L2) e presentano talvolta anche delle fragilità nella lingua d'origine. Tutti sappiamo quanto sia importante per ben iniziare la scuola elementare possedere una buona struttura della lingua orale, sia essa lingua d'origine o di scolarizzazione; questa attenzione va posta in modo particolare per gli alunni allofoni che iniziano un percorso di alfabetizzazione: "Pour apprendre à lire, il faut prendre conscience des structures du langage oral [...]. De plus chez les enfants de familles migrantes, le contact avec la langue de scolarisation ne se fait que tardivement" (Dehaene, 2011). È quindi oltremodo importante prevedere un lavoro di prevenzione secondaria sin dalla scuola dell'infanzia.

L'apprendimento della lingua di scolarizzazione costituisce dunque una priorità in quanto permette al bambino di "impossessarsi" di uno strumento potente per interagire con l'ambiente circostante costituito, in maggioranza, da bambini che si esprimono in italiano. Per conseguire questo obiettivo non appare sufficiente



©Stock.com/Kali Nine LLC

il semplice “bagno linguistico” che permette di apprendere la lingua funzionale; tale tesi è suffragata da diversi studi sviluppati in quest’ultimo decennio (Cummins, 2011). L’apprendimento della lingua di scolarizzazione, per essere efficace, richiede un intervento specifico con attività programmate (laboratori linguistici) per le quali dei docenti di lingua e integrazione adeguatamente formati al riguardo possono affiancare i docenti titolari. Inizialmente si tratta di permettere al bambino di subito acquisire quelle che Jim Cummins chiama BICS¹. Dalle numerose ricerche sul campo analizzate da Cummins si è constatato che per acquisire queste competenze sono necessari in media circa due anni di stimolazione e di esposizione alla lingua, corrispondenti a quelli che dal 1994 sono nel Cantone stati definiti i corsi di lingua e integrazione. Tuttavia per poter sviluppare una padronanza linguistica simile a quella degli allievi autoctoni e poter quindi acquisire gli strumenti linguistico-concettuali favorevoli al successo scolastico, Cummins ritiene che ci vogliono all’incirca da tre a cinque anni di approfondi-

mento linguistico-cognitivo nella lingua seconda o lingua di scolarizzazione per il raggiungimento di un livello che Cummins definisce CALP², ossia le competenze linguistiche necessarie per sviluppare ragionamenti astratti complessi come si richiede dal secondo ciclo di scuola elementare.

Riassumendo possiamo affermare che un alunno migrante si trova nella condizione di dover imparare nello stesso tempo sia l’italiano per comunicare (BICS), sia l’italiano per studiare (CALP), al fine di apprendere, nelle diverse discipline, i concetti nonché i linguaggi specifici e settoriali. L’apprendimento della lingua dello studio richiede tempi lunghi, attenzioni didattiche mirate, facilitazioni linguistiche volte a favorire la comprensione dei testi e dei concetti.

Evidentemente questo insegnamento dell’italiano non può essere delegato esclusivamente a docenti di lingua e integrazione, ma è parte integrante del compito di tutti gli operatori scolastici, in primis dei docenti titolari e dell’alunno stesso.

L’apprendimento della lingua di scolarizzazione (L2)

Note

1 Basic Interpersonal Communication Skills: abilità comunicative interpersonali di base che servono per salutare, interagire con i compagni nei giochi, chiedere una semplice informazione; sono dette anche abilità funzionali.

2 Cognitive Academic Language Proficiency: padronanza linguistica/cognitivo/accademica che serve per riassumere, comprendere e produrre testi argomentativi, come pure a individuare e ordinare sequenze di fatti.

non deve però andare a discapito della lingua d'origine dei bambini allofoni. Tutti gli studi nel campo condotti da Bakker (2000), Cummins (2000) e Skutnabb-Kangas (2000) mettono in evidenza l'interdipendenza fra le acquisizioni conseguite nella lingua d'origine e la lingua di scolarizzazione (L2). La lingua d'origine rimane un fattore distintivo della propria identità familiare e culturale ma anche un vettore importante per l'apprendimento della lingua di scolarizzazione. È pertanto altrettanto importante incoraggiare i genitori a mantenere viva la propria lingua all'interno della famiglia.

Quali condizioni per favorire gli apprendimenti?

Diversamente da quanto accadeva in passato, dove si assisteva sovente a una richiesta di corsi di lingua e integrazione per "assimilare" o "adattare" l'allievo migrante appena arrivato, appare oggi importante predisporre il sistema scolastico ad accogliere tutti i propri allievi con la loro storia e il bagaglio di competenze personali, organizzando un sistema inclusivo non assimilativo, atto ad accogliere l'alterità culturale, le lingue d'origine e promuovere l'apprendimento della lingua italiana come lingua di scolarizzazione, sostenendo un bilinguismo additivo e non sottrattivo.

Il docente di lingua e integrazione diventa figura di riferimento stabile per sostenere la prima accoglienza, la mediazione culturale e la promozione dell'apprendimento dell'italiano come lingua di scolarizzazione. Congiuntamente con la direzione scolastica, assume pure i contatti con enti e servizi preposti ai corsi LCO. Appare fondamentale la cooperazione attiva del docente di lingua e integrazione con gli altri attori scolastici, le famiglie di altra cultura e le comunità di appartenenza per un intenso lavoro di prevenzione secondaria che comporta la preparazione di attività di potenziamento linguistico, l'aiuto ai docenti titolari nella mediazione culturale di temi trattati o la preparazione di materiali da portare a casa o a scuola, in modo che si formi una sorta di circolarità, confermando la primaria importanza di alcuni aspetti quali:

- l'attenzione alla biografia dei bambini migranti e delle loro famiglie nella fase di accoglienza;
- lo sviluppo di un progetto di apprendimento dell'italiano, BICS e CALPS, come lingua di scolarizzazione (L2);
- la promozione, il riconoscimento e il sostegno dei corsi di lingua e di cultura d'origine (LCO);

- l'educazione all'alterità e la mediazione interculturale all'interno dell'intero istituto scolastico;
- lo sviluppo di una formazione iniziale e continua dei docenti sui temi connessi con le competenze interculturali, di didattica delle L2 e sui problemi migratori in generale.

Bibliografia

- Cattaneo, A (a cura di) (2010). *Scuola a tutto campo*.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2011). *Language Awareness, Begegnung mit Sprachen. Division des Politiques linguistiques*. Direction de l'Education et des langues, DGIV Conseil de l'Europe, Strasbourg www.coe.int/lang/fr
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob Sciences.
- Demetrio, D. (1997). *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in: *I bambini stranieri a scuola*, Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti Universale Scuola.
- Mariotta, M. (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006*. Locarno: Quaderni di ricerca SUPSI-DFA.



Alterità come risorsa nella formazione degli insegnanti

60 |

Lorenza Rusconi-Kyburz, docente ricercatrice presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI

Fabio Leoni, ispettore delle scuole comunali e membro della Commissione cantonale di coordinamento dei corsi di lingua e integrazione

Proposte di aggiornamento professionale su interculturalità
e plurilinguismo

L'alterità nel lavoro dell'insegnante

In questo contributo proponiamo di considerare il ruolo fondamentale del riconoscimento dell'alterità nella pratica quotidiana del docente¹. Il rispetto delle differenze la caratterizza notevolmente, tanto da poter essere considerato come uno degli elementi portanti del suo profilo professionale.

L'altro è costantemente presente nella vita di tutti noi. Dalla nascita in poi, iniziando dai nostri famigliari e proseguendo di incontro in incontro, intessiamo relazioni sempre differenti grazie alla diversità che contraddistingue le modalità umane di rispondere alle situazioni dell'esistenza. Entrare in contatto con l'altro significa avvicinarsi a identità diverse dalle proprie e può aiutare a raggiungere una consapevolezza maggiore di sé, oltre ad arricchire la propria personalità. La diversità porta però con sé anche incertezze, ansie, paure. Accade che si provi a rinnegarla, ad annullarla nel tentativo di semplificarsi la vita, creando raggruppamenti conformanti nei quali il singolo è chiamato a identificarsi. Inevitabilmente alcuni restano però fuori dal gruppo, le loro caratteristiche non permettono di rientrarvi. Qui la presenza del "diverso" genera conflitti, mette in crisi il normale funzionamento del sistema e condiziona il progresso dei singoli. La scuola ha il mandato di garantire un'educazione e la possibilità di apprendimento per tutti. È importante che essa si interroghi sul significato delle risposte che propone di fronte alle questioni legate all'alterità e sulle loro implicazioni per il futuro delle nuove generazioni, che nel mondo globalizzato sono sempre più confrontate a ciò che l'altro rappresenta.

Indicazioni e orientamenti

Questo articolo presenta una riflessione sulle opportunità per la formazione degli insegnanti, le quali scaturiscono dalla presa di coscienza della diversità culturale e linguistica presente nella nostra società e nella scuola, con un'attenzione particolare all'offerta di formazione continua, recentemente aggiornata e adattata in funzione delle necessità riscontrate sul territorio e delle indicazioni provenienti dalla letteratura di settore a livello nazionale e internazionale. La corrente di pensiero internazionale invita a non agire solo in funzione di un'emergenza causata dall'arrivo di allievi migranti nelle nostre scuole, mettendo in atto delle misure temporanee e speciali, benché si tratti di misure legittime e adeguate. È necessario agire in funzione di

un'uscita da questa emergenza, e questo è possibile solo considerando la differenza come parte della normalità (Santerini, 2010). A questo proposito, nel *Libro bianco sul dialogo interculturale* si legge che "gli approcci tradizionali sulla gestione della diversità culturale non sono più adatti alle società che presentano un livello di diversità senza precedenti e in costante sviluppo" (Consiglio d'Europa, 2008, p. 10).

Troviamo la stessa proposta nel documento redatto dalla COHEP (2008) *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*, il quale invita ad accettare la diversità presente nelle nostre classi come la normalità, considerando che la gestione dell'eterogeneità fa parte delle competenze essenziali e della missione di tutti gli insegnanti. Parlando in modo più specifico di alunni provenienti da contesti culturali e linguistici altri, troviamo un punto di riferimento nelle *Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera*, presentate dalla CDPE e datate del 1991 ma tuttora di grande attualità. In tale documento si raccomanda di preparare i docenti, attraverso offerte inserite nella formazione di base e continua, a insegnare in classi multiculturali, e di promuovere la collaborazione tra docenti stranieri e autoctoni. Si suggerisce inoltre di tenere in considerazione i bisogni dei bambini di lingua straniera attraverso l'adattamento di mezzi didattici, programmi e griglie orarie, come pure di proporre un'educazione interculturale rivolta a tutti i bambini. La tematizzazione dell'incontro con l'altro, la riflessione sul multiculturalismo e gli strumenti per il sostegno di allievi che non padroneggiano la lingua di scolarizzazione devono quindi trovare spazio nella formazione degli insegnanti. Non si tratta dunque solo di formare i bambini provenienti da contesti culturali e linguistici altri, ma di educare tutti i bambini al confronto con l'alterità a prescindere dalla presenza effettiva dei primi nelle loro classi.

A queste raccomandazioni se ne aggiungono altre emanate dalla COHEP, che nel documento pubblicato nel 2007 pone le basi per una formazione degli insegnanti agli approcci interculturali. Innanzitutto, la COHEP incoraggia i vari attori implicati a definire con chiarezza i propri ruoli e a intensificare gli sforzi di collaborazione per creare un concetto comune di educazione interculturale. A questo proposito è necessario che tutte le persone attive nella scuola possano contare su conoscenze e competenze in materia di pedagogia interculturale e

Note

¹ Per rendere più scorrevole la lettura del testo si utilizza solo la forma maschile.



di plurilinguismo adatte al loro ruolo specifico. Non solo i docenti devono essere in grado di far fronte all'eterogeneità delle loro classi, ma tutti i professionisti che vi ruotano attorno e i quadri scolastici dovrebbero possedere delle competenze in materia di pedagogia interculturale. In particolare, giocano un ruolo chiave i docenti di lingua e integrazione, che dovrebbero poter usufruire di una formazione specifica. Il lavoro in rete di tutte le figure professionali implicate permette di diffondere conoscenze e competenze derivanti da più punti di vista differenti, ciascuno dei quali può dare un'indicazione fondamentale per la creazione di una visione condivisa. Per quanto riguarda il lavoro degli istituti di formazione per insegnanti, la COHEP consiglia di considerare i punti seguenti: lavorare a una strategia di applicazione dei contenuti della pedagogia interculturale e a un piano per assicurarne la qualità (pensiamo dunque alla formazione dei quadri scolastici, alla cura della cultura di istituto, al riconoscimento dello statuto dei docenti di lingua e integrazione), alla definizione dei contenuti da trattare nella formazione di base, nella formazione continua e nei corsi specialistici, e alla messa a punto di una strategia di sviluppo congiunto dei saperi. Nel documento si invita inoltre ad allontanarsi dalla tradizione monolingue e monoculturale che caratterizza le nostre realtà formative promuovendo la diversità culturale all'interno dell'organico, offrendo agli studenti come pure ai formatori opportunità di mobilità nazionale e internazionale e promuovendo lo scambio e la cooperazione nazionale e internazionale a livello di formazione, di ricerca e di servizi. Infine, le Raccomandazioni contengono delle indicazioni concernenti i temi da trattare nella formazione degli insegnanti. Si invita ad approfondire la conoscenza della formazione di culture differenti nella nostra società e a scuola, come pure lo studio della migrazione mondiale e delle sue conseguenze; a creare uno spazio per l'acquisizione di capacità metodologiche-didattiche che permettano di organizzare l'insegnamento-apprendimento in modo da contribuire al successo scolastico degli allievi che presentano risorse, competenze e orizzonti differenti; a favorire la trasmissione di competenze sociali; a formare gli studenti nel campo della comunicazione interculturale.

La formazione in Ticino

La formazione sui temi dell'interculturalità e del plurilinguismo in ambito scolastico proposta nel nostro Cantone prevede l'introduzione degli aspetti di fondo

durante la formazione di base e delle possibilità di approfondimento tematico nell'offerta di formazione continua. Nella formazione di base avviene una riflessione approfondita sul tema dell'educazione alla cittadinanza democratica, nell'ambito della quale si introduce l'educazione interculturale come parte integrante di essa. Si riflette quindi sul ruolo della scuola nella società multiculturale e su aspetti critici e opportunità per la professione docente derivanti dalla presenza di culture diverse. Per i futuri docenti di scuola elementare, come pure per i futuri docenti di lingua alla scuola media, ci si sta orientando verso un insegnamento sugli approcci pluralistici per la valorizzazione e l'insegnamento delle lingue. Inoltre, gli studenti che seguono la formazione in Insegnamento nella scuola elementare svolgono una pratica professionale di tre settimane in una scuola del Canton Vaud. Questa opportunità permette di confrontarsi con un contesto scolastico altro sul piano personale, sociale, culturale, istituzionale nonché professionale, e considerarlo criticamente, oltre che approfondire le competenze espressive in lingua francese. Gli studenti hanno pure la possibilità di svolgere questa pratica professionale in una scuola situata in un paese del Sud del mondo, richiedendo di partecipare a un'offerta di mobilità legata a un progetto di cooperazione Nord-Sud in collaborazione con la Fondazione éducation21. La possibilità di aderire a questo tipo di proposta è aperta anche a futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola media, e mira a favorire il confronto con contesti ancora più lontani dal nostro per incoraggiare una riflessione profonda sui possibili approcci verso il "diverso" e sulle implicazioni legate alla provenienza culturale nell'assunzione del proprio ruolo nella società. Accanto a questa proposta esistono altre offerte di mobilità (semestri di studio a livello nazionale e internazionale) che, insieme a quelle citate in precedenza, rappresentano ottime opportunità per innescare un meccanismo di decentramento da convinzioni, certezze, orientamenti valoriali e fondamenti identitari utile alla crescita personale e professionale dei futuri docenti. Tale processo si rivela particolarmente prezioso al momento dell'incontro con allievi provenienti da un contesto culturale e linguistico altro e con le loro famiglie. Considerando le proposte presenti nella formazione di base si può aggiungere che, sebbene presentino interessanti spunti di riflessione su parecchi aspetti importanti messi in evidenza nelle indicazioni nazionali e internazionali, in futuro si vorrebbero rafforzare le

64 | **Bibliografia**

CDPE (1991). *Raccomandazioni riguardanti la scolarizzazione dei bambini di lingua straniera*. Berna.

COHEP (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berna.

COHEP (2008). *Analyse et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berna.

Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale, "vivere insieme in pari dignità"*. Strasburgo.

Santerini, M. (2010). *La qualità nella scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.

connessioni tra aspetti legati all'apprendimento della lingua seconda e questioni legate all'interculturalità. Si considera pure importante destinare uno spazio maggiore all'interno della formazione di base per l'acquisizione di competenze metodologiche e didattiche nell'ambito dell'educazione interculturale e della valorizzazione culturale e linguistica a scuola.

Nell'offerta di formazione continua sono presenti in alternanza diverse opportunità di approfondimento tematico in ambiti specifici, tra i quali hanno recentemente trovato spazio ad esempio l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla pace, la comunicazione non-violenta. Durante l'anno accademico 2010-2011, la Commissione cantonale dei corsi di lingua e integrazione ha sostenuto la creazione di un'offerta formativa che potesse rispondere alla necessità di promuovere conoscenze e competenze approfondite sugli aspetti essenziali propri della pedagogia interculturale e dell'insegnamento della lingua di scolarizzazione come lingua seconda tra docenti titolari e docenti di lingua e integrazione, a partire dalla scuola dell'infanzia. La richiesta è sfociata in una proposta di formazione continua che, con il cambiamento istituzionale da Alta Scuola Pedagogica a Dipartimento Formazione e Apprendimento della SUPSI, è stata trasformata in un Certificato di studi avanzati (CAS), denominato CAS "Multiculturalità e integrazione nella Scuola dell'infanzia". Il corso era finalizzato da un lato ad analizzare le pratiche già in uso e frutto delle esperienze acquisite, valorizzando quelle efficaci e inserendole in un quadro teorico, dall'altro a fornire nuove possibili piste di lavoro. Questo primo corso aveva pure l'intento di avviare una riflessione con direttori, docenti titolari e docenti dei corsi di lingua e integrazione sull'attuale modello di accoglienza delle famiglie allofone e sulle possibilità di sviluppare nuovi progetti all'interno della scuola dell'infanzia (ma non solo), finalizzati alla promozione dell'integrazione precoce tra bambini, le loro famiglie e la scuola. I partecipanti al percorso di formazione di questo primo CAS hanno dato un contributo fattivo con il lavoro effettuato nelle loro rispettive sedi sotto forma di sperimentazioni riconosciute come pratiche professionali, che li hanno poi condotti all'elaborazione di un lavoro di documentazione per la certificazione. Le esperienze condotte da docenti e operatori partecipanti al corso hanno sempre avuto un filo conduttore comune, ossia quello di mettere in atto delle pratiche inclusive nell'ambito interculturale e creare dispositivi di ac-

coglienza e di mediazione interculturale, rivedendo continuamente le proprie pratiche educative. Questo primo corso ha permesso di valorizzare le esperienze in atto in alcune sedi del Cantone, promuovendo allo stesso tempo il dialogo sui temi dell'accoglienza delle famiglie migranti e della scolarizzazione dei bambini provenienti da contesti culturali e linguistici altri.

Dopo questa prima edizione, la proposta è stata adattata alla luce delle considerazioni emerse in sede di bilancio coinvolgendo gli attori interessati. Ne è nato un percorso formativo modulare, iniziato a novembre 2013 e organizzato come un concatenarsi di interventi teorici da parte di relatori locali e internazionali con la presentazione di buone pratiche e con la sperimentazione nella quotidianità delle aule accompagnata da professionisti competenti nel ruolo di tutor. Il percorso inizia con la tematizzazione delle differenti culture presenti nella nostra società e nella nostra scuola, come pure del fenomeno migratorio, per poi passare a considerare le dimensioni dell'accoglienza e del decentramento anche attraverso la presentazione di esempi di eccellenza presenti sul nostro territorio. In seguito è lasciato ampio spazio ai temi dello sviluppo del linguaggio nel bambino e dei processi di alfabetizzazione, oltre che all'acquisizione di capacità metodologiche e didattiche nell'insegnamento dell'italiano come lingua di scolarizzazione. Il percorso formativo si concluderà a dicembre 2015 dopo una riflessione sulla mediazione scolastica e la rivisitazione dei progetti educativi e didattici messi in atto dai partecipanti nella loro quotidianità professionale.

In conclusione, si confermano l'interesse e le necessità crescenti inerenti alla tematica, grazie al riconoscimento dei quali si prevede la possibilità che alcuni moduli del CAS siano duplicati nel corso del prossimo anno accademico. Si intende inoltre riproporre l'intero percorso formativo una volta ultimata l'edizione attuale, andando contemporaneamente a consolidare l'offerta. In parallelo, è opportuno continuare a lavorare a una strategia condivisa di applicazione del concetto di educazione interculturale attraverso la partecipazione dei professionisti attivi a tutti i livelli nella scuola, nella formazione degli insegnanti così come nella ricerca educativa.



Il progetto sulla diversità per i tre Istituti di scuola dell'infanzia ed elementare della Vallemaggia

Alma Pedretti, direttrice degli Istituti di scuola dell'infanzia e scuola elementare della Vallemaggia

| 65

Daphne Settimo, responsabile della comunicazione FTIA



Da tre anni sono direttrice delle scuole elementari e dell'infanzia della Vallemaggia; prima di assumere questo incarico, ho insegnato per alcuni anni alle scuole elementari di Cevio. Tra le varie funzioni che il ruolo di direttrice prevede, c'è anche quello di accogliere le nuove famiglie che scelgono di vivere in Vallemaggia con figli in età di scuola dell'infanzia e scuola elementare.

Lo scorso anno sono stata contattata da una famiglia recentemente trasferitasi nella regione per iscrivere il figlio maggiore alle scuole elementari. Abbiamo così fissato un appuntamento al quale hanno preso parte tutti i membri del nucleo familiare: i genitori, il bambino e la sorellina, una bimba con sindrome di Down che frequentava la scuola speciale di Locarno.

Dopo aver vissuto per anni in città, è stato espresso da parte loro il desiderio di inserirsi nel contesto della valle, con la possibilità d'integrare al meglio anche la figlia con disabilità intellettiva. Per questo era importante che la bambina frequentasse il parco giochi ed i luoghi di ritrovo dell'infanzia affinché potesse conoscere meglio gli altri bambini, dato che la sua scolarizzazione le imponeva il trasferimento in città. Mi è stata infine chiesta la possibilità di un suo inserimento nella scuola elementare regolare.

Ho accolto sin da subito in modo molto positivo questa proposta, anche se non avevo mai avuto esperienze d'integrazione scolastica. Per questo motivo, ho richiesto un incontro con l'ispettrice delle scuole speciali e ci siamo tutti ritrovati per sondare la possibilità della frequenza in una classe regolare.

Il contatto è stato positivo ed è stata espressa grande disponibilità da parte dei responsabili della scuola speciale, anche perché, purtroppo, l'integrazione non è ancora prassi comune.

Avevo molte idee e mi sono subito lanciata in questo progetto, anche se ciò implicava trovare una classe ed un docente disposti ad accogliere un'allieva con sindrome di Down. Mi sono perciò attivata al fine di trovare la persona giusta, finché una docente mi ha garantito massima disponibilità. È stata una fortuna poter disporre di una sezione di prima elementare con pochi allievi, con un bel clima e molto bene organizzata al suo interno, in modo da permettere al progetto d'integrazione di trovare terreno fertile. È così che, dall'anno scorso, per mezza giornata alla settimana, abbiamo potuto accogliere questa allieva speciale. Ho provveduto ad informare i genitori sulle modalità d'inserimento, e devo riconoscere che, dopo

qualche timore iniziale, il valore del progetto è stato riconosciuto da tutti.

Le docenti di scuola speciale e la docente della classe prima della Vallemaggia hanno ampiamente collaborato. La bambina, per le prime quattro volte, è stata accompagnata dalle docenti, poi ha iniziato ad accedere alla classe in maniera autonoma. Nessun problema particolare si è verificato: l'allieva è gioiosa e sorridente ed è stata bene accolta. I compagni l'hanno integrata subito nel migliore dei modi ed anche le famiglie hanno vissuto con soddisfazione l'esperienza, chiedendo addirittura che la bimba potesse frequentare per più tempo la classe.

Nel comprensorio della Vallemaggia è prevista una sola direzione per tutta la regione; con tre istituti dislocati, la cui natura è piuttosto indipendente, il mio obiettivo è sempre stato quello di trovare adeguate modalità di collaborazione tra le diverse componenti della scuola (allievi, genitori, docenti) in modo da coltivare, fin da subito, una proficua vita per gli istituti.

Per favorire la sinergia era necessario condividere un tema, realizzare un progetto d'istituto. Per questo, ogni anno individuiamo un argomento adatto allo scopo. Quest'anno abbiamo deciso di dedicarci alla diversità,

vista anche la felice esperienza d'integrazione. Il progetto vuole creare una sensibilizzazione per dare ancora maggior senso ai contenuti che vengono svolti di regola all'interno delle classi o sezioni. Per questo motivo, ogni docente ha scelto un tema specifico riferito all'andicap sul quale focalizzarsi (la cecità, il linguaggio dei segni, la sensorialità, il cane guida, ecc.).

Pertanto, è stato chiesto alla FTIA, Federazione Ticinese Integrazione Andicap, di trasferire in valle il progetto "Diversi da chi?" fino a quel momento proposto nel Mendrisiotto, il quale ha lo scopo di sensibilizzare in merito all'andicap e al concetto di diversità.

"Diversi da chi?", sostenuto dal DECS attraverso il fondo Swisslos e dall'Ufficio federale delle pari opportunità delle persone con handicap, nasce proprio da un'esperienza d'integrazione scolastica andata a buon fine grazie alla corretta comunicazione tra tutti gli attori coinvolti. Spesso la società non ha gli strumenti per comprendere, a priori, il valore della diversità, e in questo senso la persona con disabilità tende ad essere esclusa o, di principio, a vedersi assegnate meno possibilità. È solo attraverso il dialogo e la conoscenza reciproca che possiamo invece rilevare il valore dell'altro e comprendere che l'andicap



non è tanto, in fondo, una diversità, quanto una semplice sfumatura nel variegato mondo di colori che ci circonda quotidianamente.

“Diversi da chi?” propone, nel concreto, una serie di lezioni ad ogni classe di scuola elementare in merito al tema della disabilità, per poi concludersi con una giornata all’aria aperta, la quale prevede l’incontro, per ciascuna classe, con quattro realtà di handicap, attraverso l’ascolto di testimonianze da parte di diverse persone disabili (ciechi, ipovedenti, persone con problemi di mobilità, deboli d’udito, ecc.), ma anche la partecipazione ad atelier e spettacoli improntati sul tema. Durante le lezioni in classe e gli incontri diretti, spesso nascono interazioni speciali, dovute al fatto che i ragazzi di scuola elementare non sono ancora confrontati con i pregiudizi che la società costruisce nei confronti del mondo dell’handicap. Tutti hanno dunque la possibilità di porre delle sane domande e di non vedersi mai rifiutare una risposta, proprio perché alla base del progetto vogliono esserci l’incontro, lo scambio e la comprensione reciproca.

Una bella occasione per lavorare sull’argomento in un clima costruttivo, che permette la vicinanza diretta con l’altro, con chi, a torto, viene spesso etichettato “diverso”. La giornata dedicata a “Diversi da chi?” ha coinvolto allievi di scuola dell’infanzia e di scuola elementare, docenti, ma anche genitori e collaboratori della stessa Federazione, al fine di costruire un ampio quadro condiviso rispetto all’integrazione. È terminata con un concerto della Ninfea Blues Band, gruppo musicale integrato nato all’interno dell’omonimo foyer OTAF, che negli anni si è sempre più affermato come realtà musicale indipendente composta da utenti del foyer, educatori appassionati di musica e strumentisti professionisti. Una cena conviviale con genitori, persone con handicap, allievi e docenti ha segnato la fine del progetto degli istituti, ma non certo le intenzioni future d’integrazione.

L’allieva inserita lo scorso anno continuerà infatti la sua scolarizzazione nella classe regolare per mezza giornata, e accanto a lei è stata inoltre inserita una nuova bambina, per la quale è prevista la stessa modalità di frequenza. Anche questa seconda esperienza si è rivelata particolarmente proficua: i docenti ed i compagni si sono ben attivati per far funzionare al meglio le dinamiche di classe. Sono davvero, a mio giudizio, delle perle che brillano all’interno dei nostri istituti. Mi auguro che si possa continuare su questa strada, perché solo conoscendo l’altro è possibile accettarlo, togliendo quelle barriere che spesso erigiamo per paura o per ignoranza.

La FTIA e il suo impegno per l’integrazione nelle sedi scolastiche

Dal 1973 la Federazione Ticinese Integrazione Andicap (FTIA) partecipa alla realizzazione di una società più rispettosa delle esigenze delle persone con handicap. Promuove e favorisce la loro integrazione in Ticino operando contro l’emarginazione e migliorando la loro condizione sociale, culturale ed economica, creando occasioni di occupazione, realizzando e gestendo strutture e servizi adatti, organizzando attività sportive, ricreative e sociali. È pure attiva nell’abbattimento di barriere architettoniche e mentali e nel superamento della paura della diversità.

Da diversi anni la FTIA promuove iniziative di sensibilizzazione dedicate ad enti e sedi scolastiche che ne fanno richiesta, proponendo brevi interventi così come intere giornate dedicate al tema dell’handicap. Per questo, coinvolge persone con diversi tipi di disabilità ed incoraggia la comunicazione tra allievi e persone con handicap fisico, mentale, persone cieche, sorde, deboli d’udito. Nei suoi interventi, la FTIA propone inoltre, in collaborazione con i suoi gruppi sportivi, partite di basket in carrozzina o testimonianze tenute da atleti con handicap intellettuale così come momenti ricreativi dedicati alla cultura integrata, attraverso il coinvolgimento di artisti con vari tipi di disabilità.

Previo accordo, la Federazione può realizzare progetti più o meno complessi, come il programma “Diversi da chi?” o intervenire con attività ad hoc a seconda delle richieste.

Per maggiori informazioni, è possibile consultare il sito www.ftia.ch, chiamare lo 091 850 90 90 o ancora contattare la responsabile della comunicazione Daphne Settimo all’indirizzo daphne.settimo@ftia.ch



L'avventura della Street

Stefano Ferrari, regista RSI

L'incontro di etnie diverse attraverso lo sport

Può un sogno diventare realtà? È successo ad un gruppo di ragazzi dai 15 ai 18 anni del Locarnese, appassionati di Parkour. Un gruppo formato da serbi, croati, bosniaci, domenicani, marocchini, brasiliani e anche due svizzeri. Saltare da un muro all'altro, arrampicarsi a corpo libero su qualsiasi ostacolo metropolitano non era ben visto dalle autorità cittadine. Da qui l'idea dei ragazzi di "convertirsi" al basket di strada. Ma per farlo sul serio servivano una palestra e un allenatore.

Come trovarlo? In questo li ha aiutati l'operatore sociale Giuseppe Mosca, il quale ha interpellato il sottoscritto, ex-docente e ora regista. Sono un malato di basket e anche una persona che ama stare con i ragazzi, soprattutto quelli che sembrano essere "problematici". Ci siamo incontrati ed è stato "colpo di fulmine". Senza tante parole, per noi hanno parlato il fisico e la palla. Hanno capito che ho masticato basket da quando avevo dieci anni, hanno capito che sul campo non ho pietà per nessuno, perché batterli, per esempio in un uno contro uno, significa per me rispettarli.

Mi sono trovato di fronte a ragazzi con il fuoco dentro, proprio come me alla loro età quando anche d'inverno prendevo una pala a mio padre per liberare la lunetta e poter tirare al campetto.

E dove giocare? Dove allenarsi? Loro si considerano una squadra nata in strada (da lì il nome "La Street"), per cui ci voleva una sede speciale.

La Scuola media di Via Varesi a Locarno è circondata da una ramina. So che il prato e il campetto di quella scuola sono stati recintati a causa della maleducazione di molti padroni di cani che usavano impropriamente quel sedime. Fa male però vedere che per molti giovani è più facile ubriacarsi che praticare sport libero. Una ramina che circonda un potenziale luogo di aggregazione e sana pratica sportiva preserva il luogo dai malintenzionati e dagli escrementi dei cani, ma esclude molti giovani che vi passerebbero volentieri ore di gioco e di incontro.

Abbiamo quindi trovato la Monda di Muralto, il glorioso campetto della Muraltese basket, poco praticato negli ultimi anni, ma che in passato ha ospitato gloriose partite, tra le quali addirittura un incontro internazionale femminile Svizzera-Cina.

Per avere una vera palestra invece ci sono voluti mesi. Mesi fatti di richieste, e-mail, ma soprattutto tanto sudore, sul campo e fuori, per guadagnarsi una fiducia presso le istituzioni che il passato dei ragazzi aveva fatto "traballare".

Quando abbiamo avuto in prova la prima palestra, ho detto loro: "Ragazzi, siamo condannati ad essere perfetti!". Non potevamo "sgarrare", il rischio di tornare ad essere marchiati come inaffidabili o peggio era troppo alto.

Non ci crederete, ma la Street, a livello di comportamento, ha brillato per un intero anno. Una stagione caratterizzata da ZERO falli disciplinari. Credo sia un record: non ho mai visto in trent'anni di basket un'autodisciplina di questo tipo. Regole che i ragazzi si sono dati anche per quanto riguarda gli allenamenti. E con relative punizioni, che a me sembravano fin troppo pesanti, ma che proprio perché decise in autonomia, rispettate fino in fondo.

Mi è stato chiesto come era la convivenza fra così tante etnie, se c'è stata una facile integrazione. Ebbene, non ricordo di aver sentito una sola volta la parola integrazione, ma neanche di averne percepito la necessità. Chi bisognava integrare? Nessuno. Erano tutti parte di un sogno, il passaporto o il ceto sociale non interessava. Neanche quando a fine stagione si è presentato un giocatore arrivato in Porsche Cayenne. Certo, grande sorpresa di tutti. La prima domanda è stata: "ma dove l'hai rubata?", poi però in campo la Porsche non entra, e anche il "ricco" è naturalmente e spontaneamente integrato.

Può un allenatore essere felice dopo innumerevoli sconfitte in campionato? A me è successo. La Street ha dato l'anima in campo, se poi arrivava la sconfitta, inevitabile vista l'inesperienza, pazienza, si salutavano gli avversari e magari ci si ritrovava mezz'ora dopo, sotto le luci indirette dei lampioni, al campetto (e, credetemi, succedeva anche d'inverno).

Ed ora i ragazzi raccolgono i frutti del loro impegno. Ne segnalo due, fondamentali e simbolici.

Il comitato della Muraltese, squadra che ha dato ospitalità alla Street, permettendo che diventasse una sezione indipendente, ha chiesto, dopo la prima stagione di campionato, che la Street continuasse sotto il tetto della Muraltese. Una richiesta che è sintomo di una fiducia conquistata, di un apprezzamento del loro impegno. Una richiesta che segna un duro colpo a quella che chiamo la "Sindrome di Calimero", ovvero una convinzione di essere mal visti dalla società, forse per la propria esperienza di vita.

Un secondo frutto del loro impegno è la risposta affermativa del Municipio di Muralto alla richiesta, da parte del comitato di ragazzi della Street, di avere un faro per poter giocare quando si fa buio.



Ebbene, il Municipio ha dotato il campetto della Monda di modernissimi fari a led, con tanto di casetta per gli attrezzi e i palloni. E così un campetto di periferia, aperto a tutti, senza barriere, torna a vivere, a pulsare, a creare occasioni di incontro intergenerazionale. Perché la Monda non è come una palestra, dove arriva chi è socio di un'associazione sportiva, ma è prima di tutto luogo di incontro, senza orari stabiliti, senza limiti d'età e di bravura tecnica. Un luogo di aggregazione sociale prima ancora che sportiva.

Ma non crediate che siano tutte rose e fiori. Ci sono anche spine, dubbi, litigi, come in ogni famiglia. Uno su tutti: la filosofia di gioco nel prossimo campionato: vincere o giocare per divertirsi? La squadra è spaccata in due: c'è chi vuole cominciare a vincere, a schierare in campo solo chi può garantire una prestazione finalizzata alla vittoria. E c'è chi vuole semplicemente giocare, entrare in campo, con tutti i giocatori, anche quelli limitati tecnicamente.

Saranno loro stessi a decidere. Sanno come la penso, ma sanno anche che non voglio influire sulle loro decisioni. L'avete già capito? La vittoria per me non è quella spor-

tiva. Usando una metafora: invece di scalare una montagna di 4000 metri e arrivarci in cinque, io preferisco puntare solo ad una cima di 2000 metri, ma arrivarci tutti insieme.

Sapete qual è stata la loro reazione? “Coach, noi preferiamo arrivare tutti insieme, ma ai 4000 metri!”

Sito creato dai ragazzi

<http://muraltesestreet-com.webnode.it>

Documentario sulla Street, prodotto da RSI

per *Storie*, di Stefano Ferrari

<http://www5.rsi.ch/home/networks/la1/cultura/Storie/2013/04/10/la-squadra.html#Video>

Trailer documentario

<http://www.youtube.com/watch?v=Ra1vLkI03w8>



Il PEI della Scuola media di Acquarossa

Teresa La Scala, docente presso la Scuola media di Acquarossa

Fabrizio Boo, direttore della Scuola media di Acquarossa

Competenze a scuola: tessere nel mosaico della vita



L'anno scolastico 2012/2013 è stato miliare nella storia della Scuola media di Acquarossa: la nostra sede, infatti, seguendo il desiderio di guardarsi dentro per rinnovarsi e rinnovare il proprio approccio didattico-pedagogico, si è dotata di un Progetto Educativo d'Istituto, una vera e propria carta d'identità che non soltanto ne descrive le caratteristiche peculiari, ma ne traccia le linee guida e le prospettive per un futuro sviluppo.

Un documento fondamentale sia per i docenti, che vengono così introdotti alla *filosofia* della sede, sia per genitori e allievi, che vi trovano esplicitati i principali

obiettivi educativi e formativi, all'insegna della trasparenza e della continuità.

Un progetto con tali finalità e di così ampio respiro non nasce dall'oggi al domani, e di questo ci siamo resi conto fin dal primo momento. Così come abbiamo realizzato in fretta che, nella concretezza dei fatti, un PEI esisteva da tempo in sede: la nostra scuola, infatti, è entrata spontaneamente in un'ottica autovalutativa già nel corso dell'anno scolastico 2001/2002, aderendo al progetto nazionale *Star bene a scuola, è possibile?*, e avventurandosi poi nella sperimentazione del

Dispositivo di Analisi, Autovalutazione e Sviluppo dell'Istituto (DAASI). Da allora sono state molteplici le strategie attivate per fotografare costantemente il potenziale educativo della sede, insieme alla sua capacità di rispondere ai bisogni degli allievi a livello scolastico e sociale.

La ricca documentazione raccolta e la consapevolezza del buon lavoro svolto sono ben presto sfociate nel rammarico di non poter valorizzare e assemblare il tutto in uno scritto organico, da poter condividere con le varie componenti della scuola.

Quand'ècco che il nostro direttore partecipa a un corso di formazione presso l'Università della Svizzera Italiana sull'elaborazione del PEI, e la signora Monica Gather Thurler dell'Università di Ginevra ci affianca nella redazione di questo documento.

Alea iacta est avrebbe detto qualcuno più famoso di noi...

Con la costituzione del Gruppo Operativo e dopo l'approvazione da parte del Plenum Docenti, il cantiere 'PEI' è entrato nel vivo dei lavori.

Immaginando tutte le persone che agiscono dentro e attorno alla scuola come delle tessere, ciascuna differente dall'altra e colorata con la propria personalità, si è andata componendo nelle nostre menti l'idea di un *puzzle*, tanto più bello e solido, quanto più le tessere riescono a *incastrarsi*, a interagire, a lavorare in armonia.

E la Scuola media di Acquarossa è davvero un grande *puzzle* che, ogni anno, assembla circa 230 allievi provenienti dai comuni di Acquarossa, Serravalle e Blegno, e circa 40 docenti che, sempre più spesso, provengono da realtà territoriali variegata e sono in costante ricambio. Così il *puzzle* è diventato anche metafora del nostro PEI.

Assemblare un mosaico delle dimensioni di una scuola è impresa che, giorno dopo giorno, richiede cura e passione, fatica e pazienza, capacità di pensare in grande e attenzione ai piccoli dettagli. E, alla fine, che soddisfazione ammirare l'opera completa!

Ma, a differenza dei veri *puzzle* che, una volta completati, si possono incorniciare e appendere alla parete, il mosaico-scuola è vivo, in continuo divenire, e perciò bisognoso di impegno costante, affinché ogni tessera continui a trovare il proprio posto nel cambiamento, modificandosi ed evolvendosi in sintonia con tutte le altre. La rotta tracciata dal nostro PEI è condensata nel titolo "Competenze a scuola: tessere nel mosaico della vita". La parola tessere richiama sia l'immagine colorata del



singolo pezzo, sia la visione armonica dell'intero. Inoltre, virando dal campo nominale a quello verbale, *tessere* sottolinea ulteriormente l'importanza di *intrecciare i diversi fili* per ottenere un tessuto ben fatto.

È l'obiettivo primario del nostro PEI: mettere gli allievi in grado di *cucire assieme* tutte le esperienze, le conoscenze, le competenze acquisite nei diversi anni di scolarizzazione, fino a una piena coscienza di sé, e di sé con gli altri nel mondo.

Le stesse competenze, i famosi *sapere, saper fare e saper essere*, prese nel significato etimologico di *cum* e



petere, cioè *andare insieme, accordarsi a persone, a ruoli, ad ambienti*, chiariscono i nostri intenti: quando le competenze non sono semplici verbi all'infinito ma persone concrete, che intrecciano storie, valori e culture diversi, quando le dimensioni individuali si sviluppano in un'armoniosa dimensione collettiva, lì la scuola diventa viva, diventa vita.

Quella che, con il nostro PEI, puntiamo a sviluppare negli allievi è una *competenza collettiva*: un gruppo classe non si sceglie, ma "capita"; pertanto collaborare e partecipare non sono azioni scontate se non si attivano strategie di lavoro per gruppi, mirando a obiettivi cognitivi da costruire in modo cooperativo.

Nella nostra visione, la cooperazione si allarga dalla classe all'istituto, dall'istituto alla società, con iniziative che favoriscano una connessione sempre più stretta tra scuola, opportunità formative e mondo del lavoro, puntando a un comune sistema di riferimento, funzionale anche alla lettura dei bisogni del territorio.

L'apprendimento tra i banchi di scuola è un viaggio avventuroso che conduce ben oltre le pagine di un libro, si allarga molto di più del braccio di un compasso, fino a comprendere la vita.

Affinché le competenze didattiche diventino tessere nel mondo, trasportabili all'esterno proprio perché *costruite* socialmente, il PEI della Scuola media di Acquarossa punta a consolidare tre ambiti considerati prioritari: l'*Apprendimento*, il *Benessere* e la *Collaborazione*.

L'*apprendimento* non consiste nella semplice acquisizione di contenuti disciplinari, ma è un processo complesso che coinvolge anche la dimensione psicologica di chi impara: per apprendere in modo significativo, l'allievo ha bisogno di capire il senso di ciò che va imparando. Nostro obiettivo, quindi, è attivare una *didattica orientativa*, che agli alunni sappia dare direzioni di senso e, soprattutto, la certezza di imparare qualcosa di importante per la loro riuscita nella vita.

Come docenti abbiamo il compito di diventare *compagni di viaggio* degli allievi, per guidarli e motivarli verso la passione per la conoscenza, l'autoefficacia, la consapevolezza di sé; per formarli come persone competenti, capaci di inserirsi nella società dell'informazione e della conoscenza, in collaborazione con la famiglia.

Per preservare un buon clima di istituto e garantire il *benessere* di tutte le componenti scolastiche, il PEI prevede vari progetti che si intrecciano all'interno di una trama di senso, pensata in modo da prevenire e contenere il disagio.

Innanzitutto l'accoglienza positiva: ogni primo incontro è emotivamente intenso, per questo ci proponiamo di attenuare il più possibile l'ansia del passaggio da un ordine di scuola all'altro (ma anche da un istituto all'altro) e di mettere gli allievi nella condizione di sentirsi accettati nel nuovo ambiente e ben inseriti sia nel gruppo classe sia nella scuola in generale.

Fornire agli allievi strumenti per affrontare situazioni e ambienti nuovi, insegnar loro a presentarsi, a stabilire relazioni positive e a collaborare: sono tutte tessere che andranno a comporre il *puzzle* della loro personalità e che, in futuro, consentiranno loro di affrontare il mondo con maggior fiducia.

Tale responsabilità formativa non è delegata esclusivamente ai singoli insegnanti, ma si estende all'intero istituto, in stretta collaborazione con i genitori: il nostro PEI, del resto, tende a creare una relazione privilegiata tra queste due colonne portanti della scuola, docenti e



genitori, coltivando il dialogo, la trasparenza e la conoscenza reciproca attraverso momenti di incontro e di scambio, in una *collaborazione* che abbia come fulcro il bene degli allievi.

Perseguendo questo scopo, infine, il nostro PEI si prefigge di creare un'unità nelle strategie di valutazione, obiettivo che può essere raggiunto condividendo le esperienze con i colleghi dei gruppi di materia o fra i vari gruppi di materia, affinché l'allievo comprenda che ogni singola materia è la tessera di un *puzzle* molto più vasto e complesso, costituito non soltanto da molteplici saperi, ma anche da abilità e competenze che via via si affinano e, se utilizzati in maniera efficace, tutti assieme diventano un potente strumento per interpretare il mondo.

Il PEI, adesso, è nero su bianco e, nell'arco dei prossimi quattro anni, agirà e parlerà per bocca di ogni singolo docente che, giorno dopo giorno, lo renderà fonte privilegiata di ispirazione per le proprie pratiche pedagogiche e didattiche, all'insegna della trasversalità.

Infine, per misurare e valutare il raggiungimento degli obiettivi prefissati, ci avvarremo di indicatori soggetti-

vi (come il grado di soddisfazione espresso dalle diverse componenti della scuola) e indicatori più oggettivi (elaborazione statistica di dati raccolti in modo spontaneo o sistematico, attraverso strumenti che permettano un'analisi quantitativa o qualitativa).

Non abbiamo voluto limitare il nostro campo d'azione, definendo da subito metodi di analisi per valutare l'impatto delle diverse attività; sarà il Gruppo di Pilotaggio¹, subentrato al Gruppo Operativo che si è occupato della stesura del documento, a pilotare e monitorare di volta in volta le iniziative legate all'implementazione del PEI, stimolando il rispetto di quanto convenuto e verificando l'impatto delle diverse iniziative, consolidando i punti forti, puntellando le fragilità, senza mai smettere di indagare ambiti ancora insondati, senza mai smettere di cercare strategie più efficaci, per una scuola sempre migliore, oggi più di ieri, meno di domani².

Note

¹ Fabrizio Boo (direttore), Aurelia Vescovi (SSP), Christian Pitta (membro CDD), Teresa La Scala e Florian D'Angelo (rappr: Plenum).

² Per saperne di più si consulti il pieghevole pubblicato sul sito della sede di Acquarossa (www.smacquarossa.ti.ch).



1024 Sguardi

1024 immagini da tutto il mondo e da contesti diversi.
Un manifesto per l'aula, delle indicazioni pedagogiche
e delle idee divertenti per l'insegnamento.

1024 Sguardi.

Un contributo di education21 al suo insegnamento



education21.ch/it/1024

TECNOCOPIA Sagl



KONICA MINOLTA

Tecnocopia Sagl
Via Cantonale 41 - 6814 Lamone
Tel. 091 967 12 51/52
Fax. 091 966 78 73
info@tecnocopia.ch
www.tecnocopia.ch

Tutto, ma veramente tutto
per lo sport, il gioco
ed il tempo libero



alder + eisenhut
turngeräte sportsgear service

Alder+Eisenhut AG, 9642 Ebnat-Kappel
telefono 071 992 66 33, fax 071 992 66 44, www.alder-eisenhut.ch



Il programma Peace-Force[®], un'esperienza di mediazione scolastica

Magda Ramadan, docente di sostegno pedagogico con Master
di secondo livello in mediazione comunitaria

Prima di presentare nel concreto l'esperienza di mediazione scolastica in corso da due anni presso la Scuola media di Chiasso e il relativo modello di riferimento, il programma Peace-Force® ideato da Roland Gerber¹, è utile definire cosa sia la mediazione e quali ne siano gli obiettivi.

La mediazione

La mediazione rappresenta la libera e volontaria interazione tra due parti in conflitto che, per superare lo stesso, vogliono sviluppare una soluzione comune della quale si assumono la responsabilità, coadiuvati da una terza parte neutrale, un mediatore, che si incarica, in maniera qualificata, della conduzione del colloquio. Donatella Bramanti, nel suo volume interamente dedicato alla sociologia della mediazione, afferma che “lo scopo specifico della mediazione di comunità è, insieme, la riduzione dei conflitti tra gruppi sociali e l'incremento del benessere relazionale” (Bramanti, 2005, p. 115).

Bramanti, nella sua riflessione sul significato di conflitto, distingue tra l'accezione assunta dai modelli clinici, per i quali questo rappresenta un momento di disordine, e quella riconosciuta dai modelli umanistici che vedono nel conflitto “l'opportunità di fare emergere le proprie esigenze” (Bramanti, 2005, p. 110) assumendo così la funzione di “empowerment” che Wellerstein definisce come “un processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita”².

Proprio in questa seconda ottica è possibile dunque definire “il processo di mediazione come una relazione che connette, legando e referendo, due parti diverse. Si tratta di una relazione attiva, processuale e dinamica che si avvia in presenza di un terzo”.

Tale “terzo”, la figura del mediatore, svolge le seguenti funzioni:

- sta nel mezzo fra due soggetti rendendo possibile una connessione;
- consente alle parti di accedere al senso/significato del loro legame seppur conflittuale;
- permette di far emergere la valenza generativa dei legami e quindi la possibilità di superare la situazione conflittuale (Bramanti, 2005, p. 115).

Il programma Peace-Force®: quadro teorico di riferimento

Nell'anno 2000, Roland Gerber, chiamato in causa dall'Assemblea Genitori della Scuola OS Dreirosen di Basilea (un istituto che accoglie allieve e allievi che frequentano il quinto, sesto e settimo anno di scuola dell'obbligo), elabora il programma Peace-Force®, che ha lo scopo di fornire ad allieve e allievi degli strumenti operativi per la gestione dei conflitti a scuola. Quello che inizialmente è un progetto sperimentale diventa dopo due anni un programma inserito in modo definitivo all'interno del progetto educativo della scuola e l'istituzione assegna, in maniera permanente, uno sgravio orario di tre ore settimanali ai docenti responsabili.

Nel 2006 Gerber sistematizza la sua metodologia e pubblica il manuale *Schüler schlichten Streit*³, il cui successo porta il programma Peace-Force® ben oltre i confini elvetici.

Il quadro teorico cui fa riferimento Gerber nell'elaborazione del suo modello d'intervento mediativo si basa principalmente su tre filoni (Gerber, 2006, pag. 10).

La *teoria del conflitto* sviluppata da Friedrich Glasl, secondo la quale il conflitto sociale è “un'interazione tra due attori, nella quale almeno un attore percepisce la presenza di un'incompatibilità nel pensare, immaginare, percepire e/o sentire, e/o volere” (Glasl, 1994). Riprendendo Glasl, Gerber individua un'area all'interno della quale è possibile superare la situazione conflittuale permettendo alle parti coinvolte di cooperare e di trovare una soluzione che rappresenti per entrambi una “vittoria”.

La *mediazione*, intesa quale possibile strumento di risoluzione di conflitti. Gerber ne individua le seguenti caratteristiche:

- la mediazione si basa su una libera scelta operata dalle parti;
- la risoluzione dei conflitti è individualizzata e originale;
- le parti in conflitto sono responsabili della ricerca delle soluzioni comuni;
- il mediatore è neutrale rispetto alle parti in conflitto;
- il mediatore conduce il colloquio in modo strutturato ed è responsabile del suo svolgimento;
- la mediazione è un processo qualificato: il mediatore conosce la struttura e le caratteristiche di una mediazione e sa utilizzare in modo mirato strategie d'intervento e di negoziazione;

Note

¹ <http://www.peaceforce.ch/home.htm>

² La definizione è tratta da un report che l'Health Evidence Network (HEN) (Ufficio Europeo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità – WHO Regional Office for Europe) ha commissionato nel 2006 a Nina Wallerstein, Professore e Direttore del Master in Public Health Program dell'Università del New Mexico U.S.A.

³ Letteralmente: I ragazzi dirimono i conflitti, n.d.a



©iStock.com/SimplyCreativePhotography

- il mediatore viene scelto consensualmente dalle parti: questo primo passo comune rappresenta un importante aspetto cooperativo;
- la mediazione non fa uso della forza ma cerca di equilibrare le dinamiche tra le parti;
- le parti conoscono le condizioni, lo svolgimento, le regole della mediazione;
- obiettivo della mediazione è di arrivare a svolgere il percorso di ricerca di soluzioni condivise;
- nella mediazione non si cercano colpe ma soluzioni comuni possibili.
- la mediazione può fallire.

Il terzo riferimento teorico fondante del progetto Peace-Force® è rappresentato dalla *Peer-Group-Education*, secondo la quale “il gruppo di riferimento di un individuo è composto da persone della stessa età che abbiano interessi e provenienze sociali uguali o simili; esso può condizionare in modo importante l’agire ed il pensare del singolo”⁴.

La “peer-mediation” consiste in progetti mediativi che vengono sviluppati all’interno di sistemi sociali, scuole, istituti per facilitare la gestione costruttiva dei conflitti.

Allievi e allieve sono formati a divenire “peer-mediators”; nel loro percorso formativo imparano come sia possibile risolvere i conflitti in modo cooperativo, consensuale e responsabile. Questi ragazzi possono offrire le loro competenze ai pari e di conseguenza essere interpellati per gestire una mediazione.

Nel contesto della “peer-mediation”, gli adulti mantengono un ruolo esclusivamente di accompagnamento, di consulenza esterna: mai gestiscono in prima persona una mediazione e tanto meno vi assistono.

La mediazione tra pari allarga lo spettro delle possibili risoluzioni di conflitti all’interno del sistema educativo e può rappresentare un cambiamento nella cultura della gestione dei conflitti.

A medio/lungo termine un progetto basato sulla “peer-

Note

4

Cfr. DUDEN Fremdwörterbuch 5,1982, op. cit. in Gerber, 2006.

mediation” può influenzare sensibilmente il clima scolastico, sviluppando apertura e tolleranza, sgravando il corpo insegnante dalla gestione di conflitti ordinari e fornendo agli allievi competenze sociali che li aiuteranno nella gestione delle relazioni con i pari⁵. Fondamentali però sono il coinvolgimento di tutte le parti in causa, allievi e insegnanti, e la disponibilità a “tenere” nel tempo; il progetto non deve arrestarsi dopo la formazione dei mediatori, ma deve permettere di essere conosciuto, sperimentato e infine integrato nella normale vita d’istituto.

Il programma Peace-Force®: gli strumenti

Nel modello elaborato da Gerber gli strumenti assumono un ruolo centrale e la loro funzione si rivela spesso duplice: da un lato servono ad informare e a coinvolgere tutti gli attori (insegnanti, allievi, genitori), dall’altro rappresentano un fondamentale ausilio che permette di mettere in atto e di guidare il complesso processo mediativo svolto dai mediatori.

Presentazione nelle classi ed elezione

Durante l’incontro destinato alla presentazione del programma viene mostrato un DVD che rappresenta una situazione tipo di mediazione; in seguito si passa all’elezione dei quattro allievi che seguiranno la formazione.

Formazione

La formazione si svolge in parte durante il tempo di scuola e in parte durante il tempo libero e consiste in sei incontri della durata di due ore ciascuno.

Gli allievi che vi partecipano assumono un impegno vincolante: non è possibile abbandonare la formazione una volta iniziata e la presenza è obbligatoria.

Alla fine del percorso i candidati mediatori dovranno superare un test scritto e partecipare a due simulazioni di mediazione.

Ruolo dei mediatori esperti

Alla formazione dei nuovi mediatori partecipano anche

©iStock.com/Todor Tsvetkov



Note

5
 Jeffreys-Duden, K. (2000).
*Konfliktlösung und Streitschlichtung,
 Das Sekundarstufen-Programm.*
 Weinheim und Basel: Beltz
 Verlag.

alcuni dei mediatori già formati. Il loro ruolo è di accompagnare i compagni e di coadiuvare gli insegnanti durante le esercitazioni e lo svolgimento dei test finali.

Contratto formativo

Durante la fase iniziale della formazione viene consegnato ai ragazzi il contratto di formazione nel quale vengono esplicitati sia i doveri che il futuro mediatore assume nei confronti di chi lo ha eletto e dei compagni di tutta la scuola, sia l'impegno che dovrà dimostrare durante la formazione e per i successivi tre anni.

Nel contratto si riprende più volte il concetto che il mediatore deve rappresentare un "modello" per sé e per gli altri.

Simulazioni

Uno strumento molto importante, utilizzato a più riprese durante gli incontri formativi, è rappresentato dalle simulazioni.

Attraverso il loro uso i ragazzi sperimentano le diverse situazioni e si esercitano sia nella gestione delle carte e delle regole, sia nella redazione dei verbali.

Carte

La particolarità del progetto di mediazione ideato da Gerber è caratterizzata dal sistema delle carte: esse rappresentano un fondamentale strumento per i mediatori; la loro funzione è dare struttura al processo e definire in modo chiaro il diritto di parola delle parti.

Sulle carte di Peace-Force® sono elencate le domande che i mediatori devono porre alle parti in conflitto per giungere a una soluzione e vi sono esplicitate le regole da rispettare durante il processo mediativo. Le carte inoltre sono numerate e permettono quindi ai mediatori di verificare costantemente in quale fase del processo ci si trovi.

Lo strumento creato da Gerber non richiede volutamente ai ragazzi di esprimersi molto a livello verbale: per molti questo sarebbe troppo difficile, sia perché a volte i futuri mediatori non possiedono sufficienti competenze linguistiche (allievi alloglotti), sia perché parlare dei propri sentimenti presuppone una grande capacità espressiva e introspettiva.

Il modello di Gerber si pone come obiettivo prioritario quello di risolvere i conflitti; secondo l'autore mettere i ragazzi nella condizione di dover approfondirne troppo le motivazioni e i sentimenti connessi rischia di rallentare o addirittura di inibire il proces-

so di ricerca di soluzioni. Inoltre non tutti gli allievi possiedono molti strumenti cognitivi ed emozionali per affrontare i conflitti con le parole; questa modalità parecchio rigida ("gioco delle carte") funge quindi da guida e facilita il processo mediativo.

Regole

La carta numero 6 riporta le regole base della mediazione⁶: esse sono lette all'inizio della seduta, e costantemente richiamate dal mediatore responsabile, nel caso in cui una o entrambe le parti non vi si attengano. Un aspetto correlato cui deve badare il mediatore che si occupa delle regole è rappresentato dalla richiesta fatta alle parti di esprimersi sempre in prima persona e di mantenere costantemente il contatto visivo.

Verbali

Un altro compito affidato al mediatore responsabile del rispetto delle regole è la redazione, alla fine dell'incontro, di un verbale che riporti sinteticamente le eventuali soluzioni trovate o, nel caso in cui non sia stato raggiunto un accordo, la richiesta di un nuovo incontro. I verbali vengono poi conservati e sono a disposizione delle parti ma anche dei docenti responsabili che eventualmente li riutilizzano durante gli incontri di supervisione.

Stanza

Il programma Peace-Force® prevede la presenza di una "stanza" destinata esclusivamente alle mediazioni.

La questione dello spazio non è per nulla banale all'interno di questo tipo di metodologia e la capacità della scuola di offrire agli allievi un luogo destinato unicamente alla mediazione, centrale eppure riservato, rappresenta un investimento notevole.

Serata per i genitori

Al termine della formazione, i nuovi mediatori invitano tutti i genitori a partecipare a una serata durante la quale viene loro presentato il programma Peace-Force®. I ragazzi organizzano una simulazione dimostrativa e rispondono alle domande.

Sensibilizzazione nelle classi

In quest'occasione i nuovi mediatori mostrano alle proprie classi che sono ora in grado di gestire una mediazione e rispondono alle domande dei compagni.

Al termine gli allievi vengono accompagnati a visitare la stanza delle mediazioni.

Note

6

"Ascolta attentamente, parla educatamente, sii sincero, permetti all'altro di esprimersi, trova soluzioni".



Bacheca/albo

Nell'atrio della scuola, in posizione centrale, è posto l'albo di Peace-Force®: in esso si trovano le fotografie di tutti i mediatori, accompagnate dai nomi e dagli orari delle rispettive classi.

Scopo della bacheca è di agevolare la scelta dei mediatori da parte dei ragazzi che desiderano una mediazione e di renderli reperibili.

Consulenze e supervisioni

Gli insegnanti responsabili di Peace-Force® si occupano anche della terza fase, quella definita di "consolidamento e generalizzazione" del programma, durante la quale i mediatori vengono regolarmente accompagnati, attraverso dei colloqui di supervisione.

Durante le ore di consulenza i mediatori possono parlare dei casi affrontati in mediazione, si allenano nell'uso delle carte e nella stesura dei verbali e ricevono nuove informazioni.

Altro compito degli insegnanti è mantenere il contatto con il resto del corpo docente, visionare regolarmente i verbali delle mediazioni, riprendere i mediatori che non si attengono alle regole e al mandato conferito loro.

La sperimentazione in atto alla Scuola media di Chiasso

L'osservazione delle dinamiche che contraddistinguono la gestione dei conflitti tra allievi nel contesto scolastico mette in evidenza come spesso i ragazzi tendano a delegare la responsabilità della risoluzione dei conflitti, rivolgendosi agli adulti di riferimento (nello specifico ai loro insegnanti).

Al fine di introdurre una nuova cultura del conflitto sia negli allievi sia nei docenti, e cogliendo la sfida di rendere i ragazzi e le ragazze capaci di cooperare e di essere gli unici responsabili della gestione attiva nella ricerca di soluzioni alle loro dispute, dal settembre del 2012, presso la Scuola media di Chiasso, ha preso avvio una sperimentazione, nel contesto dei progetti monte ore, che si pone l'obiettivo di introdurre il programma Peace-Force® e di renderlo parte integrante dell'offerta educativa dell'istituto.

I tre docenti coinvolti sono stati dapprima formati da chi scrive a padroneggiare la metodologia e il relativo dispositivo formativo; in seguito hanno poi formato i primi dodici mediatori nell'anno scolastico 2012-2013 e gli ulteriori sedici mediatori durante lo scorso anno.

La complessità del dispositivo illustrato richiede l'ac-

cordo e un'importante condivisione da parte del corpo insegnante rispetto al principio che gli allievi stessi possano assumere un ruolo centrale nella gestione dei conflitti all'interno dell'istituto scolastico e che quest'azione abbia luogo tutti i giorni durante il normale orario scolastico⁷. Il collegio dei docenti, oltre all'informazione ricevuta in occasione della definizione dei progetti monte ore, è poi stato nuovamente coinvolto a livello plenario in due occasioni durante le quali i responsabili del programma hanno illustrato lo stato dei lavori; in aula docenti è inoltre esposto il calendario aggiornato relativo a tutte le attività di Peace-Force®.

Ogni settimana i docenti responsabili dedicano la loro ora di sgravio⁸ alla gestione del progetto: molto è il lavoro da svolgere (preparazione delle schede di lavoro, formazione, allestimento dell'albo, presentazione alle classi, informazione ai genitori e ai docenti, supervisioni, blog, ...) e serrati sono i tempi imposti dal fitto calendario annuale; il gruppo di lavoro è concorde sul fatto che senza tale disponibilità di risorse e mezzi sarebbe impossibile dare continuità al programma.

È prematuro stilare un bilancio approfondito della sperimentazione che tenga conto dei parecchi indicatori e delle rispettive variabili; ciò nonostante permane nei responsabili la convinzione che un progetto che promuova le abilità relazionali degli allievi e permetta di aumentare il benessere all'interno del nostro istituto scolastico debba poter uscire dalla fase di sperimentazione e trovare uno spazio stabile e riconosciuto all'interno del Progetto Educativo.

Bibliografia

Bramanti, D. (2005). *Sociologia della mediazione, teorie e pratiche della mediazione di comunità*. Milano: Franco Angeli.

Drew, N. (2000). *Kinder lernen zusammen streiten und gemeinsam arbeiten*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Gerber, R. (2006). *Schüler schlichten Streit*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

Glasl, F. (1994) *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater*. Bern und Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Jeffreys-Duden, K. (2000). *Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Luison, L. (a cura di) (2006). *La mediazione come strumento di intervento sociale*. Milano: Franco Angeli.

Ramadan, M. (2009). *Peace-Force, un'esperienza di mediazione scolastica*, tesi di Master in Mediazione Familiare e Comunitaria. Alta Scuola di Psicologia Agostino Gemelli, Università cattolica del Sacro Cuore, Milano.

Tomisich, M. (2011). *Mediazione a scuola e per la scuola, in Esperienze di mediazione di comunità, come ri-costruire la fiducia sociale*, Quaderni del Centro Famiglia n. 26, Vita e Pensiero, Milano.

Scabini, E., Rossi, G. (a cura di) (2003). *Rigenerare i legami: la mediazione nelle relazioni familiari e comunitarie*, Vita e Pensiero, Milano.

Note

7

L'orario in cui è possibile usufruire del servizio di mediazione alla Scuola media di Chiasso è compreso tra le 9.55 e le 11.35.

8

Le ore di sgravio complessive sono quindi tre a settimana come previsto dal programma Peace-Force®. La stessa dotazione oraria viene assegnata ai due docenti responsabili nella scuola OS Dreirosen in cui P-F è oramai parte integrante del PEI e voce permanente del bilancio.

**L'assicurazione auto
Zurich: prestazioni
che convincono.**



**Richiedi
un'offerta
oggi stesso.**

Zurigo Compagnia
di Assicurazioni SA
Sede regionale per il Ticino
Via Curti 10, 6901 Lugano
Telefono 091 912 36 36
Fax 091 912 37 00
www.zurich.ch



Perché non una gita scolastica in tedesco?

Gita scolastica PLUS

www.ch-go.ch/gitascolasticaplus



Buono RailAway FFS per un massimo di CHF 300.- (fino a esaurimento scorte)



Società Elettrica Sopracenerina

Piazza Grande 5, 6601 Locarno

Via Guisan 10, 6710 Biasca

Servizio clienti 0848 238 238, www.ses.ch



**EHB
IFFP
IUFP**

EIDGENÖSSISCHES
HOCHSCHULINSTITUT
FÜR BERUFSBILDUNG

INSTITUT FEDERAL
DES HAUTES ETUDES
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

ISTITUTO
UNIVERSITARIO FEDERALE
PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE

MASTER OF SCIENCE (M Sc) IN FORMAZIONE PROFESSIONALE

- scientifico e orientato alla pratica
- multidisciplinare: economia, sociologia, psicologia e scienze dell'educazione
- plurilingue (tedesco/francese/inglese)
- 120 ECTS, 6 semestri (studio a tempo parziale)
- ammissione: titolo bachelor

Informazioni e iscrizioni:
+41 31 910 37 38 | masc@iuffp-svizzera.ch

www.msc.ehb-schweiz.ch | www.msc.iffp-suisse.ch | www.msc.iuffp-svizzera.ch





L'immagine e la parola, per andare oltre il binomio cinema e letteratura

Daniela Persico, curatrice de "L'immagine e la parola", spin-off del Festival
del film Locarno

Difficilmente il cinema entra nella stretta programmazione dell'orario scolastico, anzi proprio il buio della sala cinematografica (così difficile da ricreare a scuola, persino nelle migliori aule video) è sempre stato visto come un antro in cui rifugiarsi quando “si marina” la scuola. Celebre il caso autobiografico de *I quattrocento colpi* di François Truffaut, che nel portare sullo schermo per la prima volta quello che con il tempo diventerà sempre di più il suo alter ego, il personaggio di Antoine Doinel (interpretato da Jean-Pierre Léaud), sceglie di raccontare la sua formazione cinematografica, “rubata” tra mattinate con i compagni e serate con i genitori. Il cinema per la generazione della Nouvelle Vague fa a pugni con la scuola e i suoi codici comportamentali, è pura eversione perché

nel buio della sala ognuno è toccato da verità profonde che sanno scardinare le certezze luminose dell'educazione in classe. Non è un caso che una delle riflessioni più forti sul “cinema in aula” arrivi da un altro grande autore, vissuto nella stessa temperie culturale di Truffaut, Jean Luc Godard, che dichiara quanto le grandi espressioni artistiche non possano essere insegnate ma solo profondamente vissute, ascoltando la musica di Mozart o guardando i film di Fritz Lang.

Di fronte a questa presa di posizione “fuori dalle aule”, il cinema – in realtà – cerca sempre di più di far capolino nei corsi scolastici perché con i suoi ormai più di cent'anni di Storia si offre come la forma artistica che più ha segnato il Novecento e ne porta le tracce. Se l'educazione alla lettura è da sempre passata attra-

“Les quatre cents coups”
(Cinémathèque suisse)



verso l'istituzione scolastica, il cinema rientrava in una forma di divertimento, affidato al tempo condiviso dai ragazzi con le famiglie o con gli amici. Tutt'oggi questo assioma è cambiato poco, rendendo sempre più marcata l'estraneità dei giovani verso i prodotti audiovisivi che non sono contemporanei. Se da una parte manca un'alfabetizzazione all'audiovisivo (nella sua forma più espansa), dall'altra solitamente non si mostrano a scuola film risalenti alla "storia del cinema". E in effetti i lamenti si alzano dalle aule quando si spengono le luci e appaiono delle immagini in movimento in bianco e nero.

Ma facciamo qualche passo indietro per provare veramente a capire come il cinema è presentato nelle scuole: in programmi didattici sempre più affollati, spesso (non per colpa degli insegnanti, ma a causa di una scarsa attenzione del mezzo cinema, dettata anche dal fattore di "ribellione" e di "diversivo" che ha assunto per tanti anni) i film diventano uno strumento per approfondire o, peggio ancora, compendiare lo studio di un periodo storico o la lettura di un classico della letteratura, ritenuto troppo corposo per gli studenti. È così che fanno il loro capolino in aula film come *Il Gattopardo*, seguiti da incontri e lezioni che prediligono soffermarsi sulla Grande Storia che intreccia il film e sul punto di vista dello scrittore, Giuseppe Tomasi di Lampedusa, piuttosto di offrire uno spazio al regista Luchino Visconti, il cui corpus di opere meriterebbe un'analisi critica più strutturata di quello dello scrittore. Purtroppo, anche a causa di oggettive difficoltà organizzative, il cinema resta in aula e raramente la classe riempie la sala cinematografica: in questo passaggio si spezza l'incantesimo della visione totalizzante e subito "il film" assume i toni di una lezione, preceduta o seguita dall'analisi di scene emblematiche o, a volte (quando arriva "lo specialista"), sostituita da una compilation di sequenze calzanti per definire il linguaggio cinematografico, un genere o un passaggio tecnologico.

Così le pochissime volte in cui la scuola porta gli alunni in una sala cinematografica, il programma proposto è quello di un particolare film uscito nelle sale cinematografiche e giudicato "pertinente" per le tematiche affrontate con il piano didattico, oppure l'annuale approdo a Bellinzona per Castellinaria, il festival in cui protagonista privilegiato è il cinema per i ragazzi. Fuori restano sempre la Storia del cinema, i suoi grandi capolavori (che quando si vedono sono ridotti al piccolo schermo), il potere simbolico e il sapiente uti-



Festival del film Locarno L'immagine e la parola 12 - 15 | 4 | 2014

lizzo delle immagini e delle parole in un'arte che sa essere la traccia del nostro passato e la prefigurazione magica del futuro.

L'immagine e la parola

Sono proprio questi meccanismi che ci piace sovvertire nel pensare una manifestazione che indaghi il rapporto tra "Immagine e parola" nel cinema e nella sua storia, superando il riduttivo binomio cinema e letteratura. Da ormai due anni, il Festival del film Locarno ha un appuntamento primaverile che offre l'occasione di avvicinarsi alle proposte della kermesse in un contesto più raccolto, ideale per un incontro con il pubblico di prossimità e per la formazione dei giovani. Proprio a loro sono rivolti diversi appuntamenti della manifestazione, che fin dal nome si propone come un momento di riflessione su diversi linguaggi con cui ci confrontiamo quotidianamente.

"Nella tradizione occidentale, in principio è la parola; al suo interno sono contenute tutte le cose e le loro immagini, in ogni forma e declinazione. Espressione di quella stessa tradizione, il cinematografo si offre come spettacolo di sole immagini: la parola – scritta e poi pronunciata – arriva in seguito. Questa imposizione tecnica ha determinato una gerarchia tra immagine e parola", scrive Carlo Chatrian, direttore del Festival. "Arte analogica in cui la realtà sembra offrirsi senza (troppi) filtri, il cinema – proprio da quando ha iniziato a parlare – ha coltivato l'illusione di essere un doppio del reale, ha cercato di ricoprire la superficie del visibile (e dell'udibile), spostando sempre più in là i propri limiti. Se nel XXI secolo il meccanismo di riproduzione analogica non è più predominante, il concetto del naturalismo cinematografico resta tuttavia indiscusso. Ecco allora che ri-pensare il cinema a par-



“Il Gattopardo” (Archivio della Cineteca Nazionale)

tire dal binomio *immagine-parola* non conduce semplicemente a passare in rassegna i rapporti tra parola scritta e immagine in movimento, ma innanzitutto porta a oltrepassare la sua concezione realistica. Nei tre giorni di incontri, proiezioni, atelier, dibattiti, cercheremo di trattare il cinema non come strumento riproduttivo ma come arte capace di creare una forma diversa di realtà”.

Fin da questa introduzione scritta per la prima edizione della manifestazione risulta evidente lo spostamento del baricentro: non tanto (o meglio, non soltanto) l’analisi delle distanze tra cinema e letteratura ma piuttosto la relazione, interna al cinema stesso, tra parole e immagini. Proprio in questa linea sono stati scelti i due ospiti d’onore: il primo anno, Alexander

Sokurov, cineasta russo reduce della vittoria del Leone d’Oro con il suo adattamento di *Faust*, che arriva a Locarno per presentare il capolavoro, introducendo la sua masterclass con una riflessione teorica sullo statuto dell’immagine al cinema e sceglie di raccontare nel dettaglio (davanti a una classe di giovani filmmaker) la realizzazione epica del piano sequenza che forma *Arca russa*, il suo film attraverso i saloni dell’Hermitage; quest’anno invece protagonista della manifestazione è stato Edgar Reitz, autore del ciclo *Heimat*, da sempre considerato uno dei grandi “romanzi” della storia del cinema, che ha portato l’ultimo episodio *Die Andere Heimat*, ambientato durante la crisi economica che ha segnato la fine dell’Ottocento tedesco e con protagonista un giovane amante dei libri, che filtra la

realtà quotidiana attraverso l'immaginario potente di diari di viaggio e dei resoconti degli antropologi nelle Americhe.

I due ospiti sono rappresentativi di un modo d'intendere il cinema come arte, inserita in un sistema culturale che è rimodellato attraverso la potenza visiva e la compattezza stilistica degli autori. La stessa cosa è avvenuta con Mario Martone, regista teatrale e cinematografico tra i più originali, che ha aperto l'ultima edizione della manifestazione: insieme alla drammaturga Ippolita di Majo, hanno presentato il progetto su Giacomo Leopardi, prestando l'occasione per approfondire il lavoro attorno alla figura del celebre poeta, che ha dato vita allo spettacolo teatrale *Operette morali* (proposto a LuganoInScena) e al film *Il giovane favoloso*, attualmente in lavorazione.

La vocazione a invitare registi per presentare film che sono ancora "immaginati" (l'anno scorso sono venuti Paolo Benvenuti con un progetto su Caravaggio e Richard Dindo con un ispirato a *Homo faber* di Max Frisch) è volta a soffermarsi su uno stadio particolare e decisivo per il cinema: la sua fase di scrittura, passaggio obbligato e troppo poco preso in analisi. Alle nuove scritture, soprattutto nel cinema italiano, sono stati dedicati diversi appuntamenti, con film marginali ma che stanno riscrivendo il tradizionale realismo: da *Bellas Mariposas* di Salvatore Mereu (ispirato, tra l'altro, al libro omonimo di Sergio Atzeni) fino a *Piccola Patria* di Alessandro Rossetto, che dona al dialetto veneto una forte componente espressiva all'interno del film. Al centro di queste nuove scritture si stanno formando narratori e sceneggiatori, tra cui Maurizio Braucci, operatore sociale che ha lavorato anche per *Gomorra* di Matteo Garrone, invitato a tenere un seminario sulle "trame" del contemporaneo.

Se eccentrica ma puntuale può apparire la scelta di presentare ogni anno un film muto, dove la parola è scritta e assume un diverso peso rispetto alle immagini (*L'Inhumaine* di Marcel L'Herbier), più tradizionale è l'appuntamento pensato per le classi, le matinée, organizzate in collaborazione con Castellinaria Festival internazionale del cinema giovane Bellinzona, che offrono trasposizioni cinematografiche ispirate alla letteratura del Novecento. Un percorso iniziato nel 2013 e proseguito quest'anno, alla scoperta dei film tratti dai grandi romanzi italiani inseriti nei programmi scolastici, scelti dando spazio ai testi in cui il cinema crea e ricolloca in nuove prospettive l'opera lette-

raria. Quest'anno è stata la volta di Bianciardi e Sciascia, reinterpretati rispettivamente da Carlo Lizzani (*La vita agra*) e Damiano Damiani (*Il giorno della civetta*). Elsa Morante è invece protagonista di un'altra rilettura di Damiani ne *L'isola di Arturo*, in una proiezione che anticipa e lancia la retrospettiva sulla Titanus – celebre casa di produzione italiana – di quest'anno al Festival (dove si sono potuti vedere in sala con splendide copie adattamenti come *Il Gattopardo* e *La ciociara*). Senza dimenticare che il primo passo tra storia raccontata e immagini in movimento avviene nella prima infanzia grazie agli adattamenti animati delle fiabe: mentre la Disney cerca sempre più di modernizzarsi per stare al passo con i tempi, quest'anno è stata offerta la possibilità di ripercorrere un fedele *La regina delle nevi* di Lev Atamanov, ispirato alla fiaba di Hans Christian Andersen, del lontano 1957, grazie alla collaborazione con Cinemagia. Un momento speciale tra adulti, che avevano visto il film da bambini, e i più piccoli, che si sono lasciati incantare dalle immagini un po' rovinare e dai colori non più brillanti di una vecchia pellicola: un'occasione di dialogo e di scambio di memorie (e di immaginari) veramente unica.

atelier

CARAN D'ACHE®

SWISS MADE



Petra Silvant

grafica illustratrice

Studmattenweg 26, 2532 Magglingen BE
tel/fax 032 322 04 61, mobile 079 607 80 68
petra.silvant@carandache.com

Svizzera francese / Ticino



Peter Egli

grafico illustratore

Wülflingerstrasse 307, 8408 Winterthur ZH
tel 052 222 14 44, mobile 078 769 06 97
peter.egli@carandache.com

Svizzera tedesca



Wolfgang Kauer

docente

Zürcherstrasse 41, 8400 Winterthur ZH
tel 022 869 01 01, mobile 078 745 45 66
wolfgang.kauer@carandache.com

Svizzera tedesca

I corsi di disegno e di pittura “Caran d’Ache atelier” vertono principalmente su delle tecniche di utilizzo originali e inedite. Sono concepiti secondo principi pedagogici e didattici. Offriamo la nostra consulenza ai docenti di tutti i livelli scolastici con nuove proposte per le loro lezioni di attività creative.

I nostri corsi sono gratuiti: Caran d’Ache assume i costi per l’animazione e il materiale. Lavoriamo prevalentemente con i prodotti della nostra marca. La nostra formazione continua è riconosciuta ufficialmente dalle autorità cantonali. Un corso di mezza giornata dura tre ore e tratta un solo tema a scelta.



1024 sguardi – una questione di prospettiva!

Roger Welti, responsabile di progetti presso éducation21

Un manifesto da appendere in classe con suggerimenti pedagogici per mettere in pratica l'educazione allo sviluppo sostenibile

1024 Regards * Ansichten * Sguardi



“On n’a qu’une terre” è il titolo di una canzone del rapper svizzero Stress. Ed effettivamente, abbiamo una sola terra. Ma come la trattiamo, come la vogliamo plasmare? Come ci comportiamo tenuto conto dei processi globali complessi come i cambiamenti climatici, la distruzione ambientale, l’ingiustizia sociale, le migrazioni? Come possiamo riuscire a sfruttare le risorse limitate e a vivere la nostra vita in maniera tale che anche le prossime generazioni possano avere a disposizione un ambiente ancora intatto e degno di essere vissuto? Quale contributo può dare la scuola a questo proposito? Come prepariamo i nostri allievi a queste sfide?

ESS – plasmare il futuro

È qui che entra in gioco l’educazione allo sviluppo sostenibile. Essa ha lo scopo di dare a ragazzi e adolescenti

delle competenze specifiche che permetteranno loro di trovarsi a proprio agio nella nostra società come persone indipendenti, di prendersi le proprie responsabilità e partecipare in maniera attiva ai processi sociali di scambio e creazione di un mondo con reali prospettive di futuro. Organizzare l’educazione allo sviluppo sostenibile e promuovere degli strumenti pratici sono i compiti che si è posta la Fondazione éducation21 dal 2013. Per l’anno scolastico 2014/15, è stato creato un set didattico composto da più materiali (“Kit ESS”), previsto per dare un aiuto concreto ai docenti di tutti i livelli scolastici nella messa in pratica dell’educazione allo sviluppo sostenibile.

Un mondo di immagini

Punto focale del Kit ESS è il manifesto colorato elaborato a forma di mosaico, intitolato “1024 sguardi”, che ri-

specchia la molteplicità del mondo in oltre un migliaio di fotografie. Se lo si osserva da vicino, si vedranno persone, animali, piante, oggetti, ecc. che si potranno guardare singolarmente oppure raggruppare mettendoli in relazione tra loro. Da lontano si può osservare invece una cartina del mondo che si sovrappone alle fotografie. A seconda del punto di vista, è possibile concentrarsi sulle immagini singole, riconoscere delle correlazioni maggiori, oppure porre lo sguardo sul tutto, cioè sul “sistema terra”: in questo modo, l’osservatore avrà già sperimentato in maniera semplice due competenze promosse dall’educazione allo sviluppo sostenibile, vale a dire il pensiero sistemico e il cambio di prospettiva.

Tre impulsi didattici a tema sull’arco dell’anno

Partendo dal manifesto e dalle sue molte sfaccettature, sull’arco dell’anno scolastico saranno approfonditi tre temi specifici elaborati appositamente per l’utilizzo in classe. Il manifesto presenta tre “immagini opache” che verranno man mano riempite con delle cartoline. Queste ultime saranno allegate alla rivista “ventuno” di settembre, gennaio e giugno, divulgando ogni volta un nuovo tema interdisciplinare: diritti dell’infanzia, foresta (educazione ambientale) e alimentazione/consumi (educazione alla salute). Al tempo stesso saranno messi a disposizione online dei suggerimenti didattici per le classi dal 1° al 3° ciclo, scaricabili gratuitamente. Le indicazioni pedagogiche riguardanti il lavoro con il manifesto permettono di affrontare le tematiche legate alla molteplicità e al pensiero interdisciplinare.

Film e schede di lavoro per la giornata sui diritti dell’infanzia

Per la giornata sui diritti dell’infanzia che si celebra il 20 novembre, il manifesto divulga il primo approfondimento. Per le classi dal 1° al 3° ciclo viene messa a disposizione un’unità didattica sul “diritto all’istruzione”. Con un breve filmato, gli allievi più piccoli imparano attraverso delle schede di lavoro a conoscere il ragazzo bengalese Shodai e la sua famiglia e scoprono come è fatta la sua scuola, che cosa impara e che cosa fa nel suo tempo libero. Gli allievi del 2° ciclo possono accompagnare Moussa, che vive in Niger, durante una sua giornata. Per il 3° ciclo è previsto un disegno animato nel quale la diciassettenne protagonista Rachel racconta la sua storia: vessata per questioni religiose, prova infine sollievo per aver trovato asilo in Inghilterra e potervi seguire una formazione.

Idee creative e ludiche da mettere in pratica in diverse occasioni

Grazie ai suoi spunti didattici approfonditi, il manifesto “1024 sguardi” offre anche l’occasione per organizzare numerose attività creative: dalla breve sequenza iniziale come gioco (“5 minuti al giorno per le immagini del mondo”) passando da compiti da far svolgere singolarmente per arrivare a processi didattici più ampi e articolati: non ci sono limiti alla fantasia. Il manifesto promuove l’iniziativa personale, risveglia la curiosità di scoprire ogni giorno altre fotografie (le sfaccettature del mondo), di collegarle tra loro, di porre delle domande, di studiare le correlazioni e analizzare svariati processi. Sono anche possibili delle attività orali (da esercizi semplici di vocabolario fino a giochi di associazioni verbali e compiti più complessi) nonché giochi matematici o compiti di scienze che fanno riferimento alla cartina del mondo.

Il mondo in classe: idee di utilizzo

- Cerca diversi animali, piante, ecc.
- Cerca delle parole che cominciano con la lettera ‘S’.
- Quali sono le immagini che si riferiscono al tema della salute, dell’economia, ecc.?
- Forma delle coppie di contrari (in contrapposizione tra loro).
- Quale è la tua fotografia preferita? Spiega brevemente il motivo.
- Cosa hanno in comune due determinate immagini?
- Scegli cinque fotografie e inventa una storia.
- Fai tu stesso delle fotografie che mostrino la molteplicità del mondo.
- ...

Un’offerta ricca di suggerimenti

L’offerta è completata da quanto si trova nel sito www.education21.ch/it/1024, dove non solo è possibile scaricare i diversi moduli didattici ma si possono trovare anche altri ottimi suggerimenti: i docenti e le classi possono scambiare le loro idee su come lavorare con il manifesto tramite Facebook e Twitter – la partecipazione e l’interazione sono elementi fondamentali dell’educazione allo sviluppo sostenibile!

“1024 sguardi” con le sue numerose e svariate sfaccettature accompagna le classi sull’arco dell’intero anno scolastico e permette di integrare l’educazione allo sviluppo sostenibile nelle lezioni in maniera metodica, varia e adeguata al livello degli allievi.



Crea il tuo quiz e inforca la bici

A tutti gli insegnanti dal 4° al 9° anno scolastico: create con la vostra classe un gioco di enigmistica sul tema della bicicletta. Potrete vincere dei buoni RailAway e una sorpresa diciamo... acustica.

Maggiori informazioni sul concorso al sito www.concorso.upi.ch.

 SBB CFF FFS

Offerta RailAway

 upi

“Spazio21”

La fondazione éducation21 dall’inizio dell’anno si trova nella nuova collocazione in Piazza Nosetto 3 a Bellinzona. Nella nuova sede vi è lo “spazio21”, in cui sono disponibili una biblioteca di consultazione, l’esposizione dei materiali didattici in vendita, una postazione internet pubblica e dei tavolini dove ci si può mettere comodi per leggere o scambiarsi opinioni. Lo “spazio21” è aperto al pubblico tutti i mercoledì pomeriggio.

Ma non solo, da settembre infatti vi avranno luogo degli incontri per i docenti durante i quali saranno presentati, sotto forma di atelier, progetti o iniziative a favore dell’educazione allo sviluppo sostenibile nelle scuole della Svizzera italiana. Il primo incontro sarà l’occasione per conoscere meglio le nuove proposte del centro Verde di Mezzana, il secondo invece affronterà la tematica della distribuzione disuguale delle derrate alimentari e delle possibili azioni a livello collettivo e individuale.

17 settembre 2014 (17.00-18.30): “Scuola verde o il verde come scuola”

Atelier con Nicola Petrini, docente Scuola del Verde di Mezzana

Il nuovo centro del Verde di Mezzana offre la possibilità alle scuole di organizzare una settimana verde. L’ubicazione degli spazi, immersi nel verde e vicini a zone come le Gole della Breggia, la valle della Motta, i monti San Giorgio e Generoso, permette di svolgere attività molto ampie. Ma come mettere in rete proposte già esistenti e valide? Che peso dare alla scoperta o alle attività pratiche? Come coniugare e collegare tra loro i verbi sapere, conoscere, fare, imparare? Queste sono alcune delle domande alle quali dare una risposta pratica con dei “pacchetti” di attività per chi a Mezzana desidererebbe soggiornare con i propri allievi.

Destinatari principali: docenti SM, SE.

15 ottobre 2014 (17.00-18.30): “Ecologia nutrizionale: per andare oltre il piatto equilibrato”

Atelier con Antoine Casabianca, presidente ACSI

Oggi il dibattito sulla nutrizione affronta più che altro le scelte del consumatore o l’impatto degli alimenti sulla sua salute, ma ignora il ruolo che la nutrizione gioca nella ripartizione delle risorse e l’impatto ambientale a livello planetario. Una parte crescente della popolazione (del Sud) soffre la fame pur producendo, in condizioni difficili, derrate alimentari in abbondanza per chi li consuma (nel Nord). Che cosa bisogna fare allora per riportare un po’ di giustizia in questo scambio disuguale, a livello collettivo e individuale?

Destinatari principali: docenti SM, SMS.

Informazioni e iscrizioni su www.education21.ch/it/spazio21

È possibile ordinare il manifesto gratuitamente

“1024 sguardi”: manifesto in formato A0 orizzontale (85 x 120 cm ca.), con un’introduzione all’educazione allo sviluppo sostenibile, le indicazioni pedagogiche per l’utilizzo in classe (pdf da scaricare) e la rivista “ventuno” con le cartoline allegate.

Edito da: éducation21. N. d’ordinazione: FES 14-11

Indirizzo per l’ordinazione: verkauf@education21.ch

I moduli didattici potranno essere scaricati gratuitamente dalla pagina web www.education21.ch/it/1024

Direttore responsabile

Emanuele Berger

Redattrice responsabile

Cristiana Lavio

Comitato di redazione

Rita Beltrami

Spartaco Calvo

Michela Crespi Branca

Matteo Ferrari

Andrea Gianinazzi

Brigitte Jörimann Vancheri

Leonia Menegalli

Giorgio Ostinelli

Daniele Parenti

Alma Pedretti

Luca Pedrini

Lucia Polli

Daniele Sartori

Kathya Tamagni Bernasconi

Michele Tamagni

Segreteria e pubblicità

Sara Giamboni

Divisione della scuola

6501 Bellinzona

tel. 091 814 18 11

fax 091 814 18 19

e-mail decs-ds@ti.ch

Concetto grafico

CSIA - Lugano

www.csia.ch

Kyrhian Balmelli

Cheyenne Martocchi

Pamela Mocettini

Désirée Pelloni

Stampa e impaginazione

Salvioni arti grafiche - Bellinzona

www.salvioni.ch

Tasse

Abbonamento annuale: 20.– CHF (Svizzera); 25.– CHF (estero)

Fascicolo singolo: 8.– CHF

Esce 3 volte all'anno

Illustrazione di Elsa, studentessa CSIA

