



fa

n.1
2026



Oggi,
il tempo
dell'integrazione
e dell'inclusione
→ pagina 3

L'istruzione
al sosia
per l'inclusione
scolastica
→ pagina 16

Con la disabilità
bisogna stare
→ pagina 23

Colegio
Gaudem:
un progetto
di inclusione
particolare
→ pagina 26

La fondazione
informa
→ pagina 30



Parlare di inclusione
è complesso, mettere
in pratica l'inclusione
e creare un contesto inclusivo
lo è ancora di più.

È necessario continuare a confrontarsi con la pratica per comprendere ciò che nella realtà porta a rendere così sfidante lavorare con la disabilità. Questo il nostro intento principale. Dopo avere dialogato con il passato, per capire quali sono stati nella pratica educativa i primi passi che insegnanti ed educatori hanno attivato per accogliere i bambini con disabilità, quali sono state le trasformazioni nelle modalità di lavoro, quali difficoltà hanno dovuto superare con l'incontro con "la diversità", abbiamo voluto interrogare la situazione ad oggi. Quali consapevolezza nuove? Quali passi in avanti? Quali indietro? Perché dopo così tanti anni di pratica l'inclusione è ancora così complessa? Quali mancanze nel sistema? Mossi da queste domande abbiamo chiesto ad alcuni insegnanti ed educatori di sostegno, insegnanti di classe e altre figure con altri ruoli presenti all'interno delle scuole primarie, di partecipare a delle interviste per riuscire ad entrare un po' di più nella quotidianità scolastica, nelle dinamiche, nelle visioni, nei ruoli, nel vissuto dei bambini con disabilità.

Abbiamo preso spunto dall'idea di Istruzione al sosia (di cui spiegheremo meglio negli articoli a seguire le modalità) per riuscire a raccogliere elementi e poterli confrontare tra loro. I primi due articoli che presentiamo in questo numero hanno un duplice scopo: da un lato estrapolare dei contenuti utili a comprendere criticità, potenzialità e punti ancora

da sviluppare per rendere il lavoro educativo a scuola più efficace nella creazione di un reale contesto inclusivo; dall'altro, gli articoli stessi, nella modalità di scrittura e di impostazione grafica, speriamo possano essere uno spunto per utilizzare questa modalità anche tra i gruppi di lavoro per mettere a confronto l'operato, le modalità e le direzioni pedagogiche tra le varie figure che operano all'interno di una stessa classe. A seguire altri due articoli che possono offrire altre riflessioni: uno incentrato sul lasciare uno spazio "vuoto", l'altro nel creare spazi "pieni".

A livello dell'insegnante, quanto spazio ci diamo per "non sapere", per semplicemente stare a contatto con quel bambino/quei bambini per conoscerli davvero al di là della diagnosi? Quanto siamo preparati per svolgere questo compito di conoscenza senza sovrastrutture per poter riconoscere prima il bambino che la sua disabilità? Come si potrebbe creare una quotidianità che consenta questo?

L'ultimo articolo invece arriva da Madrid e ci racconta l'esperienza del Colegio Gaudem, una scuola particolare, che da scuola speciale per bambini e ragazzi sordi, si è aperta per diventare una scuola di tutti e ci parla dell'importanza di riempire vuoti, in questo caso possiamo dire solitudini, per creare contesti davvero inclusivi. Un bambino sordo in una classe di udenti riuscirà mai a sentirsi incluso? Ma se fossero più di uno? La diversità probabilmente sarebbe vista in un altro modo, non sarebbe così diversa.

Beatrice Vitali e Aldo Barbieri

Oggi, il tempo dell'integrazione e dell'inclusione

di Paola Vassuri

La redazione di "Effeta" col n.1/2025 ha intrapreso il percorso di rivisitare *'il tempo dell'integrazione (inizialmente), poi definito inclusione, dei bambini con disabilità nella scuola di tutti, a cinquantuno anni dalla relazione Falcucci del 1975 e a quarantanove dalla legge 517/1977*. Dopo aver riascoltato insegnanti che hanno partecipato attivamente al superamento delle scuole dell'infanzia speciali e delle classi differenziali, il percorso si è concentrato sull'ascolto di insegnanti con diversi ruoli e relative funzioni che hanno raccontato le loro esperienze attuali in alcune classi di diverse scuole primarie.

Oggi, a proposito di inclusione, emergono almeno due tipi di questioni: la prima riguarda i bambini e le bambine a scuola e come viene affrontato il loro stato di salute per quanto riguarda le relazioni e l'apprendimento in rapporto al sempre più dettagliato quadro di bisogni speciali e di diagnosi che le certificazioni di disabilità specificano; la seconda attiene alla professionalità degli insegnanti in relazione all'organizzazione della scuola e in particolare per il sostegno e il potenziamento. Infatti, a fronte di un processo che sgrana i bisogni espressi dai comportamenti dei bambini e dalle loro

problematiche di crescita e di apprendimento, l'organico di un istituto comprensivo (a partire dalla legge 107/2015) viene articolato in diverse figure professionali che operano nelle classi nella relazione frontale col gruppo (docente di classe), nella relazione individuale con i singoli bambini a proposito di sostegno e assistenza educativa (docente di sostegno, educatore proveniente dalle risorse comunali), di potenziamento (docente che opera nell'autonomia scolastica per l'arricchimento dell'offerta formativa, il recupero o il consolidamento degli apprendimenti).

La legge quadro 107/2015 art. 1 disciplina l'organico di istituto che viene definito come organico dell'autonomia comprensivo dei posti di diritto e dei posti per il potenziamento, la progettazione e il coordinamento, incluso il fabbisogno per i progetti e le convenzioni di particolare rilevanza didattica e culturale espresso da reti di scuole o per progetti di valore nazionale. Al comma 5 della medesima si legge:

"Al fine di dare piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia e di riorganizzazione dell'intero sistema di istruzione, è istituito per l'intera istituzione scolastica, o istituto comprensivo, e per tutti gli indirizzi degli istituti secondari di secondo grado afferenti alla medesima istituzione

scolastica l'organico dell'autonomia, funzionale alle esigenze didattiche, organizzative e progettuali delle istituzioni scolastiche come emergenti dal piano triennale dell'offerta formativa predisposto ai sensi del comma 14. I docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione, di progettazione e di coordinamento”.

A 11 anni da tale cambiamento ci si chiede come ogni Istituto abbia concretizzato questo passaggio.

Appare dunque attuale porsi in ascolto degli e delle insegnanti avendo in mente le seguenti domande: l'organizzazione della scuola di base come funziona in pratica nei diversi istituti? Quale è l'efficacia per la formazione di tutti i bambini e le bambine in qualsiasi condizione di salute? Quali risvolti emergono a proposito di inclusione/esclusione dalla legge 517/1977? Ancora, la scuola si pensa come organizzazione sistemica per la formazione educativa-culturale-sociale dei bambini e delle bambine o come un collegio formale da cui discendono azioni dei singoli insegnanti nei diversi ruoli? A quasi cinquant'anni da una legge così importante all'origine di un cambiamento auspicato per una scuola democratica in grado di rappresentare il tempo dell'inclusione nella vita dei bambini e delle bambine, pensiamo sia fondamentale porsi queste domande per comprendere la delicata responsabilità della scuola di base e le sue tante qualità per la vita dei cittadini più giovani.

L'ascolto

“Effeta” ha al suo attivo interviste che riportano i racconti di alcune esperienze professionali e che ci stimolano a creare uno spazio di testimonianza su questo tema del tempo dell'inclusione sia per quanto riguarda la formazione e l'apprendimento sia per la professionalità degli insegnanti negli istituti comprensivi.

Le interviste sono state impostate ispirandosi alla modalità ‘dell'istruzione al sosia’ che consiste nel farsi raccontare come si svolge il proprio lavoro al fine di creare

la condizione per essere sostituiti. L'intervistato ripercorre il proprio lavoro e nel raccontare svela a se stesso e dunque al sosia molti aspetti che riguardano le relazioni, gli spazi, i tempi, i dubbi, le preoccupazioni della sua giornata / settimana lavorativa. L'intervistatore, quale potenziale sosia, si pone in una posizione di ascolto attivo del racconto ponendo domande di approfondimento e chiarimento come se dovesse assumere quelle funzioni in sostituzione dell'intervistato. Di fatto questa modalità è potenzialmente molto interessante poiché apre alle riflessioni aiutando i vari soggetti che vi partecipano a tenere al centro del racconto ciò che muove nell'esercizio della professionalità e nell'ascolto il proprio capire, ciò che il racconto evoca e porta a galla nell'atto del comprendere.

I racconti che gli e le insegnanti hanno fatto sono doni preziosi poiché testimoniano della dimensione organizzativa della scuola e del suo potenziale di inclusione svelandone le risorse, i rischi, il potenziale, i nodi da affrontare. A partire da questi racconti abbiamo estrapolato dai testi alcune dominanti e i relativi stralci di alcune interviste che proponiamo alla riflessione critica del lettore con l'auspicio che la qualità dell'inclusione non sia una dimensione data per scontata ma una continua ricerca di possibilità favorevoli all'apprendimento e alle relazioni fra i bambini e le bambine.

Le dominanti individuate non sono certamente esaustive ma sono determinanti a qualificare il tempo dell'inclusione per questi insegnanti. Non abbiamo inserito anche interviste a educatori, che con la loro formazione specifica portano contributi molto significativi negli istituti scolastici, poiché ci siamo limitati a quelle figure dell'organico dell'autonomia scolastica che hanno responsabilità collegiali e che definiscono il contesto organizzativo della scuola.

Gli educatori in quanto figure integrative di derivazione comunale non hanno, purtroppo, responsabilità collegiali. L'organizzazione della scuola condiziona l'operatività delle classi nei plessi, la cui qualità favorisce o meno i processi formativi dei bambini e delle bambine.

Mettendoci nella posizione di ascolto e dunque del sosia che dovrebbe inserirsi nell'operatività delle classi abbiamo ricavato quattro temi dominanti:

1. L'accoglienza.
2. La dinamica fra gli adulti in classe fra frontale, individuale, gruppale.
3. Le relazioni fra bambini a partire dal bambino con bisogni speciali e certificazione.
4. L'organizzazione a scuola.

I brani riportati in questo articolo sono estratti dalle interviste a insegnanti di classe (I.), di potenziamento (P.) e di sostegno (S.) che ringraziamo per il loro contributo.

1. L'Accoglienza

Il momento dell'accesso come fattore comune e condiviso fra gli insegnanti in compresenza.

P. (ins. di potenziamento) – L'orario di inizio della scuola è alle 8:20. Io arrivo qualche minuto prima. In genere vado in classe con la collega. Con la maestra siamo andati ad accogliere i bambini che entrano dall'ingresso della scuola. Siamo passati dallo spazio del pre-orario, per prendere i bimbi e dopo siamo andate ad accoglierne altri. Alice con cui lavoro è puntuale ma questo non capita sempre.

Abbiamo aspettato gli ultimi arrivati, poi, in aula, ci siamo sistemati mettendo a posto la giacca, lo zaino, insomma un po' tutte le cose con calma, perché ci sono quei cinque minuti che i bambini fanno due chiacchiere perché si incontrano. La prima cosa è stato segnare le presenze. Bisogna segnare chi è presente, chi ha delle diete particolari...

In quel momento sono stato vicino alla cattedra, mentre tutti i bambini erano nei loro posti.

La metafora dello spazzaneve per raccontare una collaborazione fra insegnanti compresenti ma che svolgono funzioni di contesto diverse.

S. (ins. di sostegno) – Un giorno alla settimana siamo in compresenza le due insegnanti curricolari ed io. In classe è presente una bambina con certificazione di disturbo misto. Sono uscita insieme a un collega, abbiamo aspettato fuori con il gruppetto dei bambini. Se dovessi istruire la mia sosia le direi di dare un caloroso benvenuto ai bambini, dato che è una cosa che va coltivata bene. Si controlla anche se ci sono genitori e che i bambini stiano insieme e non vadano dappertutto perché sarebbe difficile poi recuperarli. Dopodiché suona la campanella; io normalmente faccio lo ‘spazzaneve’ in fondo; per cui insieme ad altre bambine, che a volte hanno bisogno di entrare sostenute dalla mano, aspettiamo gli ultimi che salutano i genitori e accogliamo chi arriva un po' in ritardo e poi entriamo in classe.

Insieme per classi parallele ad attendere e a incontrare i bambini in un luogo condiviso: il saluto.

Cosa so di te? L'insegnante sa che può esserci un momento di frustrazione ed è pronta alla relazione con quel bambino o bambina.

I. (ins. di classe *che svolge anche funzioni di potenziamento e di sostituzione del sostegno*) – Arrivo a scuola alle otto, preparo, accendo il computer e la LIM, attivo nuvola, il registro elettronico, in modo tale che quando arrivano i bambini in classe è già acceso e poi solitamente apro 'Google space' dove ho tutti i materiali caricati per la lezione e quindi mi preparo e dopodiché scendo. Scendo nel punto di accoglienza dei bambini che è nel corridoio. I bambini sanno che è un punto preciso. Giulia entra da sola, come tutti gli altri bambini. Ad accoglierla io e l'insegnante di sostegno. Alla prima campanella i bambini entrano, salgono le scale tutti insieme, si va in classe. Sono le 8:30 i bambini appoggiano le giacche sugli attaccapanni. Noi insegnanti li aspettiamo e stiamo nel corridoio, verifichiamo che tutti si comportino bene, che si tolgano la giacca, che facciano le cose per bene. Giulia è abituata a fare alcuni riti a cui tiene molto; solitamente ci saluta, ci dà un cinque, ci dà un abbraccio e poi entra in classe in autonomia, tira fuori il materiale come tutti i bambini. Io ho fatto l'appello. Giulia molto spesso va in frustrazione anche per piccoli cambiamenti.

Le interviste mettono in luce alcuni focus che sono al cuore della organizzazione in un plesso scolastico raccontando momenti dell'arrivo dei bambini a scuola e dell'incontro mattutino. Si tratta nei tre casi anche dell'incontro fra gli insegnanti e i racconti rivelano il fare insieme o anche per compiti complementari. L'Accoglienza è un concetto fondamentale per rendere efficace la relazione fra adulti e bambini e fra i bambini. Come si attua

e si declina l'accoglienza nei vari momenti della giornata? Quale la relazione fra gli adulti che operano nella classe? Tre parole che riguardano il lavoro fra gli adulti, da ridefinire nei loro possibili significati per riflettere sulla relazione che gli adulti attivano fra di loro e che hanno un riflesso sull'apprendimento dei bambini nelle loro relazioni: lavoro in tandem, lavoro per delega, lavoro in dialogo.

2. La dinamica degli adulti in classe fra relazione frontale e relazione individuale

Mentre la classe lavora in modalità frontale, i due- adulto e bambino- seduti vicino lavorano scambiandosi su temi attinenti alla lezione che si sta svolgendo.

P. (ins. di potenziamento) – [...] fatte le presenze, la maestra ha iniziato a introdurre il lavoro di geografia. Io sono andato a sedermi con Alice per fare il lavoro più individualizzato. Le ho chiesto di prendere il quaderno di italiano; ha due quaderni, uno per l'italiano, uno per la matematica e sta facendo le cose di base. Di solito le scrivo la data e altre cose, lei ci ripassa sopra perché stiamo facendo ancora pregrafismo. Dopo aver messo la data, le ho scritto con la penna colorata il titolo: "Le stagioni". Avevamo una scheda con le immagini delle stagioni che le ho chiesto di ritagliare, lei le ha ritagliate. Abbiamo cercato di capire quale poteva essere l'ordine giusto [...]. Ho visto come hanno

Cercare di seguire l'argomento della classe ...per sintonizzarsi.

La compresenza con le 'insegnanti curricolari': andare di pari passo.

Metafora: funzionamento a ping- pong fra i bambini in difficoltà.

Praticare aiuto.

Scambi verbali e non fra adulti in compresenza in relazione al lavoro dei bambini:

- Comunicare con l'altra insegnante in situazione.
- Concordare su osservazioni per una modalità differenziata.
- Accettare proposte dalle colleghe
- Fidarsi.

lavorato sulle storie in ordine temporale, e abbiamo cercato di trovare l'ordine corrispondente. Una volta scelta la sequenza, abbiamo incollato le quattro immagini sul quaderno e abbiamo scritto i nomi delle stagioni. Successivamente siamo andati in una piccola aula.

[...] Abbiamo fatto un lavoro simile sui paesaggi, dato che anche l'insegnante di classe sta facendo geografia. Fino ad ora abbiamo fatto solo matematica e italiano. Adesso, quando c'è la lezione di scienze sulle piante, disegno con lei il seme e facciamo la sequenza di come cresce una pianta. Cerchiamo di seguire l'argomento della classe, una cosa simile a quella che fanno i compagni, e siamo andati a vedere al computer. Lavoriamo con questa modalità: c'è la parola, dopo cerchiamo il segno LIS e questo l'abbiamo fatto sui quattro ambienti; successivamente ha voluto colorare e tutto questo lavoro è durato per circa un'ora e mezzo.

S. (ins. di sostegno) – Sono di turno, mi sono seduta con il bambino che seguo e l'insegnante di classe ha raccontato la storia che qualcuno conosceva già. Siamo andati di pari passo con il bambino rispetto a quello che facevano gli altri, abbiamo riordinato le immagini e incollato le figure, tralasciando la parte scritta.

Ho scritto i numeri perché lui faceva fatica ad associare i numeri, mentre ricordava la storia abbastanza bene; siamo riusciti a mettere in ordine le figure e a incollarle mano a mano. Io sedevo accanto per lavorare con lui. Una delle due colleghe è stata chiamata a fare una supplenza.

Dato che ho visto che il bambino riusciva ad essere abbastanza autonomo mi sono dedicata, anche in una maniera un po' a ping-pong, a supportare altri bimbi. Ho fatto da supporto e giravo per la classe a seconda delle esigenze. I bambini sanno che, a volte, li affianco, giro per la classe e mi chiamano.

C'è un bimbo molto riservato al quale mi avvicino se vedo che mi guarda, infatti, anche se ha bisogno, non mi chiama. Questo avvicinarmi per aiutare fa parte del mio lavoro.

[...] Con la maestra di classe ci sono scambi verbali ma anche sguardi attraverso i quali ci capiamo. Ieri, ad esempio, al termine del racconto ho fatto presente all'insegnante che per il bambino sarebbe stato troppo lungo scrivere le sequenze e che mi sarei concentrata solo a metterle in ordine; inoltre, le ho fatto presente che anche per altri bambini (non italofoni) sarebbe stato troppo lungo; lei ha concordato sul portare avanti così un lavoro differenziato. C'è molta comunicazione tra di noi.

Erano ormai le 9:30, dato che inizialmente c'è un tempo di assestamento, e mentre la classe continuava le sequenze di scrittura, ho iniziato con il bambino a individuare, all'interno delle immagini, l'elemento caratterizzante e provare ad associare la parola. In un'immagine c'è la mamma e abbiamo detto "vediamo in questa immagine cosa c'è" e lui ha indicato la mamma, allora abbiamo scritto mamma da una parte. Ha voluto fare il disegno, dopo abbiamo scritto bimbo, il personaggio della storia; in un'altra immagine c'era la mucca che attirava di più la sua attenzione. Per ogni vignetta abbiamo

Bilanciamento fra stare al passo con gli altri e diversificare. Individuare metodologie più adatte.

L'insegnante di sostegno cambia classe con altre insegnanti e avviene il passaggio di informazioni con l'educatrice.

Il rapporto fra stare in classe e andare fuori dalla classe: fra limiti e possibilità.

Difficoltà di comunicazione intorno ai comportamenti dissonanti. La fatica di intendersi sul supporto in classe.

Lo scambio di funzioni fra insegnanti per affrontare le crisi.

Elasticità personale e flessibilità di funzionamento.

individuato una parola e le ho scritte su un foglio libero, ho tagliato queste parole, abbiamo fatto una pesca e lui provava ad associare termine e immagine. È stata un'attività nuova nel senso che mentre finora abbiamo cercato di tenerci al passo con gli altri, ora pensiamo a diversificare. Lui sa scrivere le singole parole che vede, le ha riprodotte con fatica; è come se nel trasferimento dall'occhio alla mano si perdano delle lettere. Ha continuato e finito di colorare perché anche gli altri si avviavano alla conclusione. Mi sono spostata dagli altri bambini e abbiamo fatto un lavoro simile di associazione immagini e parola e quindi di denominazione. [...]

Sono passata poi in un'altra classe con altri insegnanti e mi do il cambio con l'educatrice che segue un bambino.

[...] Ci sono dei momenti in cui i bambini vengono portati fuori dalla classe per motivi diversi. Per esempio, con una bambina stiamo cercando di portare avanti delle attività di rinforzo della memoria e della concentrazione; si fanno giochi per aumentare questi tempi e in classe si lavora di più con un piccolo gruppo.

Nell'altra classe invece c'è qualcosa di diverso, dato che il bambino interessato è più esuberante e rischia di andare in iperstimolazione, a volte ha dei comportamenti anche a livello sonoro, cioè urla, per cui mi viene richiesto di portarlo fuori. Ma lui non vuole uscire dalla classe. La richiesta degli insegnanti sarebbe di uscire ma lui non vuole farlo. Sto imparando che misure prendere ma non è facile per me gestire anche le aspettative che gli altri insegnanti hanno nei miei confronti.

Quando il bambino alza molto la voce oppure ha dei comportamenti che possono essere percepiti come momenti di disturbo, sento che la richiesta implicita che mi viene fatta è quella di gestirlo. La mia fatica è come fare a capire il mio agire che non deve ricadere sul bambino; devo capire come supportarlo in quei momenti di agitazione e attivazione, dato che non sta bene. Anche l'educatrice mi ha detto che io mi sono imposta, sono stata un po' più dura, ma quando faccio ciò non sono a mio agio: è una fase di rodaggio.

I. (ins. di classe che svolge anche funzioni di potenziamento e di sostituzione del sostegno) – In una scuola piccola ci conosciamo un po' tutti, e questo è un beneficio perché molte volte succede (quando vado a sostituire un collega di sostegno) che l'insegnante di classe se il bambino è molto in difficoltà si mette vicino al bambino, interagisce più con lui e io invece con la classe; è chiaro che in una situazione di relazione positiva con le colleghe si può arrivare a fare così.

In questo modo può saltare la progettazione di quella mattina o comunque la si adatta; sicuramente quello che ho imparato dopo molti anni di lavoro è sapermi adattare.

Nella mia valigia metaforica devo avere molta elasticità mentale perché ogni giorno è davvero diverso, non c'è la routine. È chiaro che è faticoso!

La compresenza fra insegnanti di classe non c'è più.

La compresenza si ha solo con l'insegnante di sostegno che ha funzioni diverse.

L'insegnante di classe sceglie materiali per la bambina con disabilità per aiutarla a seguire. L'insegnante di sostegno segue l'ins. di classe e va in aiuto dei bambini su richiesta.

La disposizione dei banchi per favorire le relazioni e per il libero movimento di 'andata e ritorno' della bambina con disabilità.

Motivi di riflessione sulla relazione di sostegno.

Noi non abbiamo più nessun tipo di compresenza, alcuni istituti ce l'hanno ancora però raramente e questo significa che noi siamo sempre frontali sulla classe.

La compresenza c'è quando è presente un insegnante di sostegno, anche se non è possibile lavorare con piccoli gruppi, perché molti dei bambini che hanno insegnanti di sostegno non possono uscire con il gruppo dei bambini stranieri, ad esempio, per fare un'attività di alfabetizzazione perché spesso questo non è compatibile. E abbiamo anche classi dove ci sono tre-quattro bambini certificati.

[...] A Giulia piace la routine, il giovedì mattina c'è scienze, questa cosa è molto rassicurante e abbiamo fatto una lezione sull'apparato riproduttore. Per coinvolgere Giulia che è bravissima a disegnare ho trovato dei libri di fumetti che parlano del corpo umano. Lei se li legge, se li guarda in modo tale che è rassicurata dal fatto che sa anche che cosa stiamo per fare. L'insegnante di sostegno mi segue nel senso che non sta seduta vicino a lei, si avvicina nel momento in cui vede che c'è la necessità o è lei che la chiama. Spesso nei momenti in cui ci sono da fare delle attività di scrittura se si stanca o se ha paura di sbagliare la chiama, altrimenti l'insegnante va da altri bambini.

I banchi di scuola sono a ferro di cavallo e poi c'è una parte dentro più frontale, lei è inserita nel primo banco vicino alla porta. Questo le consente anche di uscire quando ha la necessità, ad esempio quando ci sono delle spiegazioni molto lunghe. Me lo chiede e dice "vado a fare un giro" e l'insegnante di sostegno esce con lei. Quella mattina non ha avuto particolari frustrazioni. A un certo punto abbiamo fatto un esercizio di completamento su tutto il corpo umano e lei ha detto "faccio da sola". La collega di sostegno ha provato a lasciarla fare da sola e ha visto che c'erano delle domande con "vero e falso" che per lei sono molto frustranti, allora ha cominciato a reagire e ha chiesto che venisse l'insegnante di sostegno. Dato che riconosce quando sta per andare in frustrazione -a volte riesce ad anticipare- mi ha detto che usciva.

[...] Finita la mensa siamo andati in giardino dove abbiamo una corda tipo quella da circo su cui i bambini possono fare i funamboli.

A lei piace moltissimo. Ha fatto il suo primo giro su percorso, io le ho detto brava, le ho dato il cinque, ma poi è caduta ed è andata in crisi e quindi mi sono resa conto che io non dovevo enfatizzare che avesse fatto bene. Comunque è stata una frustrazione da poco che passa, lei ha delle frustrazioni a volte che durano davvero tanto. [...]

Le relazioni degli adulti in classe

Nel concreto della professionalità sono molto importanti le relazioni fra le diverse figure che vengono assegnate alle classi. Si tratta di una dinamica fondamentale che si ripete ogni anno al fine di formare il team di lavoro nella relazione coi bambini. La qualità di come si concretizza questa dinamica va a sostanziare

le esperienze di apprendimento dei bambini non solo in direzione delle competenze didattiche ma di quelle trasversali relative all'affettività, alla conoscenza di sé, alla coltivazione di quella sensibilità che serve per prestare/ricevere aiuto. Ci si chiede se le competenze trasversali siano sufficientemente riconosciute nella quotidianità del fare scuola in tutte le situazioni.

Il team degli adulti

Dai racconti si evince che alcuni aspetti fondamentali per formare il team degli adulti sono: l'appartenenza, la conoscenza continua, il confronto, lo scambio di osservazioni e considerazioni, la sintonizzazione fra la dimensione frontale e quella differenziata, la modulazione per comprendere i momenti critici dei bambini. Sembrano invece molto faticosi gli spezzettamenti degli orari, la scarsa conoscenza della situazione e un basso livello di collaborazione. Se il team, che si forma per una o due classi, procede attraverso una pratica didattica centrata sul dualismo frontale/individuale, ovvero l'insegnante curricolare svolge il suo lavoro nella didattica di classe e l'insegnante di sostegno/educatore fa da 'ping-pong' fra i bambini sulle carenze individuate, potremo osservare una fatica eccessiva e ostativa per l'apprendimento e per una formazione inclusiva. Tale conseguenza pesa in diverso modo su tutti coloro che partecipano, alimentando una frustrazione diffusa: fra i bambini che possono intendere la carenza come una negatività, fra gli adulti che finiscono per intendere l'inclusione come una sfida impossibile. Altrimenti si dovrebbe capovolgere la questione nel costruire una dinamica di accessibilità dove si lavora sulle risorse e sull'apprendere con metodologie attive: il frontale si riduce ad alcuni momenti topici per favorire un lavoro in piccolo gruppo per esperienze di apprendimento concrete e dialogiche. Su questo aspetto l'insegnante di classe (C.) spiega che la compresenza fra i ruoli medesimi non è più una risorsa comune e dunque si riduce la possibilità di organizzare il lavoro di apprendimento per gruppi anche fruendo di spazi diversi. La compresenza è reale solo con l'insegnante di sostegno e di potenziamento (nel caso sia presente) ma sempre all'interno delle relative funzioni. Questi brani evidenziano come in pratica gli insegnanti cercano di andare oltre con diverse modalità di interazione fra gli adulti per praticare l'aiuto in classe valorizzando l'esperienza di autoregolazione, la conoscenza di sé, il rispetto dell'interazione del bambino.

Dai racconti si possono individuare nella pratica alcuni aspetti interessanti a proposito delle possibilità interattive fra gli adulti: lo scambio delle funzioni per affrontare situazioni critiche, il comunicare con l'altra insegnante in situazione di rapporto coi bambini, il concordare su osservazioni e taratura delle attività in modalità differenziata.

Lo spazio in classe

La disposizione degli arredi nella classe è fondamentale dal punto di vista metodologico per l'esperienza di apprendimento dei bambini e per il lavoro degli insegnanti. La prossemica come teoria delle relazioni e delle posture può essere di grande aiuto per l'articolazione delle relazioni adulto/bambini di vicinanza-lontananza, di autonomia dei bambini in forma autoregolativa, di conoscenza di sé anche attraverso i momenti critici. Si richiama a questo proposito il concetto della psicologia topologica di Kurt Lewin e della pedagogia di Emi Pikler di "spazio di libero movimento" attraverso un ambiente appositamente predisposto per sostenere lo spazio vitale dei bambini senza incontrare barriere insormontabili. Se l'aula è un contesto pensato, anche le crisi dei bambini possono essere contenute positivamente altrimenti possono diventare segnali di disturbo che agiscono negativamente sulla relazione fra gli adulti alimentando la frustrazione anche dei bambini.

Il fuori dalla classe

Anche l'uscire dalla classe della coppia bambino-insegnante di sostegno come tattica per evitare il disturbo fra attività individualizzate e attività frontali dovrebbe passare dall'essere interpretato non come espulsione ma apertura della classe a nuove situazioni di apprendimento: questa potrebbe diventare una metodologia praticata a beneficio di tutti i bambini. Condividere coi bambini l'insieme degli spazi a loro disposizione per le esperienze e per la loro autoregolazione a scuola costituisce il filo conduttore dell'apprendere a vivere in società.

Le relazioni e le strategie di apprendimento

Mentre la classe lavora in modalità frontale i due, adulto e bambino seduti vicino, lavorano scambiandosi parole, gesti, esempi, ripetizioni per intendersi (capirsi e apprendere l'uno dall'altro) su una funzione dell'apprendere: es. mettere in ordine temporale delle immagini relative alle stagioni. Questo passaggio molto semplice ma molto interessante è quello di guidare l'apprendimento attraverso l'interazione sociale e ravvicinata.

Il lavoro didattico individualizzato sembra orientato a 'cercare di seguire l'argomento della classe', 'l'andare di pari passo' per sintonizzare parole significative del sostenere e del potenziamento in un sistema educativo.

Ma la scuola si pensa come un sistema educativo? Se sì allora il potenziamento e il sostegno divengono funzioni di sistema.

Quale accordo (implicito o esplicito) esiste fra gli insegnanti? Una domanda centrale per il lavoro degli insegnanti e per la funzione del potenziamento all'interno di un istituto scolastico.

Portare la progettazione fra gli adulti (dalla delega all'accoglienza) sul concetto di zona

di sviluppo potenziale di Vygotskij per ampliare e arricchire la dinamica del processo di apprendimento sarebbe fondamentale: dalla relazione fra i due a un piccolo gruppo per ampliare le possibilità prima che diventino competenze. Non si tratta di distogliere altri bambini dal loro lavoro in classe ma di alternare momenti frontali a lavoro di gruppo anche recuperando nella metodologia l'interclasse come ampliamento del contesto di apprendimento.

La coerenza: i vari racconti fanno riferimento a diversi spostamenti nella giornata in classi diverse e per situazioni diverse. Cosa succede quando si interrompe l'interazione a due e il potenziamento o il sostegno interviene in altre situazioni? La metodologia di lavoro in classe come si articola e tiene alla coerenza riguardo all'inclusività nelle esperienze di apprendimento? Quando manca il potenziamento/sostegno cosa succede ai vari bambini?

La prossemica in classe: la posizione degli insegnanti e la disposizione degli arredi e dei materiali fa parte della dinamica dell'apprendere per favorire le relazioni di accoglienza e di inclusione di ogni bambino e bambina.

3. Rapporto tra il bambino con disabilità e gli altri bambini

Gli apprendimenti e le risorse dei bambini per favorire esperienze comuni.

Lavorare insieme con tutta la classe per condividere.

P. (ins. di potenziamento) – Sono andato a sedere con Alice per fare un lavoro più individualizzato con lei. [...] Posso dire che si potrebbe fare qualche sforzo in più per includerla in quelle attività che vengono fatte. Viene inclusa sicuramente bene nelle attività di arte o in quelle motorie; se si fa un disegno lo fa anche lei come tutti gli altri e nell'educazione fisica fa le attività come gli altri.

Una mattina ho dovuto sostituire l'insegnante di classe.

Invece di stare alla cattedra, mi sono seduto davanti a lei, così potevo seguire quello che faceva, gli altri bambini ormai sono autonomi. [...] In questo caso abbiamo lavorato insieme con tutta la classe; devo dire che un lavoro realmente sempre inclusivo con questa bambina non riesco ad immaginarlo, cioè lo trovo difficile, forse perché anch'io manco di conoscenze in merito.

Apprendimento e assestamento nelle relazioni fra bambini.

Diventare interessante agli occhi dei compagni.

Il pranzo e la socializzazione. Le relazioni con i genitori a proposito del rapporto con gli altri bambini.

L'insegnante di sostegno fra i bambini.

Condividere la relazione con l'insegnante di sostegno con gli altri bambini è uno snodo di rilevanza affettiva e sociale. Gli altri bambini come 'spazio di libero movimento'.

Alice all'inizio era molto sulle sue, ma anche gli altri bambini perché anche loro dovevano imparare come comunicare ed entrare in relazione con lei. C'è stato tutto un periodo di apprendimento e di assestamento e, già, dopo alcuni mesi si è cominciato ad avvertire il cambiamento. A settembre [...] lei stava in piedi accanto a noi insegnanti e noi la incitavamo a correre, a giocare, ma lei rimaneva di fianco a me. Dopo alcuni mesi, si muove e corre con gli altri bambini. [...]

I compagni sono molto interessati alla lingua dei segni; quando vedono che sta facendo dei segni vorrebbero partecipare ed hanno cercato di coinvolgerla. Da soli hanno cominciato a costruire relazioni con lei.

[...] Da quando ha iniziato a fermarsi anche a pranzo, sta allo stesso tavolo dei compagni e ha dovuto comunicare con il bambino che le sta di fronte e anche quest'ultimo ha fatto la stessa cosa.

Anche i genitori degli altri bambini sono contenti dell'inserimento di Alice.

S. (ins. di sostegno) – Ieri, appena entrati in classe, abbiamo iniziato a lavorare e l'insegnante di italiano aveva preparato un'attività su una storia da ricostruire: una sequenza di immagini con un piccolo testo da scrivere tutti insieme. [...] Io stavo accanto alla bambina che seguivo e che sta manifestando delle difficoltà nel progredire nell'apprendimento della scrittura e della lettura. [...] Siamo andati di pari passo rispetto a quello che facevano gli altri, abbiamo riordinato le immagini e incollato le figure, tralasciando la parte scritta.

[...] Dato che ho visto che la bambina riusciva ad essere abbastanza autonoma, mi sono dedicata, anche in maniera un po' a ping pong, a supportare altri bambini, che sono appena arrivati in Italia. [...] Ho fatto da supporto e giravo per la classe a seconda delle esigenze. I bambini sanno che, a volte, li affianco, giro per la classe e mi chiamano se hanno bisogno.

Mentre io lavoravo con gli altri bambini, la bambina ha continuato a disegnare tranquillamente da sola; è importante che io giri per la classe e la lasci da sola perché se sto troppo da lei mi accorgo che i suoi tempi sono diversi da quelli che vorrei e magari la incalzo troppo.

Seguo anche un bambino di nome Luca, con sindrome di spettro autistico che ha obiettivi didattici in linea con quelli della classe perché legge, scrive e in matematica è bravo. Ho cercato di agganciarlo perché mi chiedeva delle cose e gli ho detto: "Dai finisci poi parliamo di questa cosa" e ha continuato il suo lavoro di colorazione. [...] L'altro esercizio è di ascolto e lui stava perdendo molti pezzi. Gli ho detto: "L., adesso dobbiamo fare questo." "No, non voglio, sto colorando, lasciami stare, vai dagli altri". Rispondo: "Gli altri lo stanno facendo ed è importante che lo segui anche tu". In questo momento ho cercato di essere più ferma e gli ho ripetuto: "Devi fare questo". Lui è rimasto un attimo spiazzato e mi sono allontanata. Mi sono messa in una parte in cui, se avesse avuto bisogno, mi avrebbe potuto vedere. Nel frattempo, ho aiutato gli altri.

Guardare gli altri per avere conferme.

Le crisi e l'aiuto dei bambini.

Come vedono gli altri bambini il comportamento autonomo/eccezionale? Se spiegato è compreso e consentito anche dagli altri bambini.

Le relazioni coi genitori a proposito del rapporto con gli altri bambini.

I racconti della giornata vissuta dagli insegnanti con diversi luoghi fanno emergere la poliedricità della relazione nel gruppo e il potenziale di apprendimento infinito se tenuto

Ho visto che lui guardava e cercava di mettersi in pari con quello che facevano gli altri. Dopo mi sono posizionata dietro a controllare che tipo di lavoro che aveva fatto». [...]

Ci sono stati degli episodi di grossa fatica di L., cioè di crisi comportamentale quindi gli insegnanti hanno percepito anche il disagio in cui si trovava lui in quei momenti. Gli insegnanti hanno detto ai bambini: «Adesso L. sta facendo fatica, voi l'aiutate se cercate di rimanere tranquilli». I bambini hanno saputo fare molto meglio: in classe vi sono buoni rapporti e per questo gli piace tanto stare in classe perché li sente solidali.

I. (ins. di classe che svolge anche funzioni di potenziamento e di sostituzione del sostegno) – [...] ormai si era già un po' agitata e dato che riconosce quando sta per andare in frustrazione e a volte riesce ad anticipare mi ha detto che usciva.

Questo mi è capitato anche quando avevo in classe un bambino oppositivo provocatorio ... e io ero in classe da sola con questo bambino che lanciava molti oggetti, scappava dalla porta. A lui a volte consentivo, pur di non farlo esplodere, di andare al computer oppure a giocare con i LEGO, lui aveva una capacità di ascolto incredibile per cui ha imparato a leggere e scrivere anche facendo altro. Gli altri bambini lo hanno sempre capito, non hanno mai domandato perché lui facesse così, e poi ho sempre chiesto la loro collaborazione. Io ho dovuto spiegare loro in un momento in cui il bambino era fuori dalla classe "guardate che lui soffre non riesce ad autoregolarsi". E poi li avevo coinvolti in una sorta di accordo, cioè quando lui andava in crisi c'era un bambino che era deputato a chiamare il dado o un'un'altra insegnante.

Ho fatto le prime due ore, abbiamo parlato moltissimo perché i bambini avevano tantissime domande compreso G. sull'apparato riproduttore e dopodiché abbiamo letto il libro, abbiamo fatto questo esercizio di completamento. Dopo l'intervallo dovevano finire di fare dei cartelloni sugli organi di senso, perché di solito per ogni apparato facciamo un cartellone, e quindi ci siamo divisi tutti in gruppi e abbiamo continuato i cartelloni.

Ho chiesto di uscire insieme a un gruppo in quel caso c'era anche G., che quindi era fuori con un gruppo, non da sola. [...] è capitato anche che l'insegnante di sostegno uscisse, ma G. rimanesse in classe, perché lei è abituata che il punto di riferimento sono sia l'insegnante di classe che l'insegnante di sostegno. Quando si va a mensa, non si siede neanche vicino all'insegnante, si mette in mezzo agli altri bambini.

Anche con la famiglia la relazione è stata fino ad ora molto positiva.

presente nel lavoro educativo:

– apprendere e assestare nelle relazioni fra bambino e i tanti bambini in una classe richiede un tempo di rodaggio;

- condividere le relazioni con gli insegnanti (della classe) e osservare l'aiuto diffuso in classe;
- gli apprendimenti e le risorse dei vari bambini concorrono a rafforzare il riconoscimento di ciò che si condivide, si ha in comune, di ciò che diventa eccezionale, di ciò che è possibile non solo per qualcuno ma per ciascuno;
- lavorare insieme con tutta la classe per condividere e per trarre dall'altra conferma di sé;
- diventare interessante agli occhi dei compagni è un passaggio di crescita. In questo caso l'insegnante osserva e raccoglie l'interesse dei bambini verso la lingua dei segni. Condividere una lingua fra i bambini può essere un potente motore di crescita e di apprendimento per tutti. L'insegnante osserva la curiosità dei compagni verso i segni espressi da A. quale fertile movimento che potrebbe sedimentare una esperienza di apprendimento comune e non solo, anche verso legami di amicizia duraturi nel tempo.

4. L'organizzazione a scuola

Il lavoro su più esigenze in corso d'anno e su più classi.

Il lavoro in più classi: sostegno, recupero, difficoltà di apprendimento, progetti specifici...

Un compito del sostegno avere responsabilità di aggiornare il PEI.

Alternanza fra insegnante di sostegno e educatrice di assistenza educativa.

P. (ins. di potenziamento) – [...] ogni mattina faccio di solito 4 ore. In classe di Alice ci sono due insegnanti e Alice non ha certificazione. Io lavoro molto spesso con lei. All'inizio dovevo fare tutte le ore con questa classe ma dopo ci sono state altre necessità per sostituzioni. Mi interessa anche di un gruppetto con cui facciamo un lavoro specifico per un'ora. [...] Ieri avevo preparato, mentre loro facevano ricreazione, il lavoro da eseguire con altre classi e stamattina dovevo vedere che tipo di schede fare con questi bambini.

S. (ins. di sostegno) – Quest'anno lavoro come insegnante di sostegno nella scuola primaria; ho lavorato nei precedenti anni anche nei servizi zeroesi. Ora sono insegnante di sostegno in due classi. [...] io stavo accanto al bambino che sta manifestando delle difficoltà nel progredire nell'apprendimento della scrittura e della lettura per cui dovremo aggiornare il PEI per il prossimo incontro. [...] Se al primo incontro abbiamo redatto il PEI e lo abbiamo condiviso, in questa fase si controlla come sta andando, in attesa di apportare dei cambiamenti un po' consistenti nelle attività di questo bambino. Adesso navighiamo a vista [...] A questo punto passo nell'altra classe, che è accanto, ed ha altri insegnanti e mi do il cambio con l'educatrice che ha seguito una bambina. Faccio sempre quattro ore. L'organizzazione del lavoro prevede le seguenti modalità: alla mattina facciamo due ore io e due l'educatrice; a volte inizio io, altre volte inizia lei in entrambe le classi; mentre al pomeriggio ci alterniamo. [...] Si lavora per classi parallele e si hanno degli obiettivi da raggiungere contemporaneamente. Ogni classe fa più o meno le attività previste.

L'organizzazione per classi parallele, gli allineamenti per obiettivi e i disallineamenti, i diversi modi di pensare alla disabilità e all'inclusione.

Il sostegno come risorsa di plesso, per cui al di là dello spezzettamento orario c'è un'organizzazione complessiva che tiene.

Il potenziamento svolto dalle insegnanti di classe.

Anche in caso di supplenza fra plessi.

Una modalità organizzativa di funzionamento flessibile fra le classi.

C'è stata una discussione perché alcune classi avevano già presentato alcune parti del programma concordato mentre altre no. Questo riallineamento è un po' stressante per tutti, anche perché raggiungere certi obiettivi dipende da come rispondono i bambini. Inoltre, ci sono differenze anche personali tra le insegnanti che incidono, come il modo di rapportarsi con i bambini, e con il concetto di disabilità. Prima ancora di tutte le differenze va considerato il fatto di come noi ci rapportiamo con il tema della disabilità.

[...] Faccio questi ragionamenti con le insegnanti di classe per capire se anche loro sentono questo stesso tipo di fatica o se per loro è più un discorso "noi insegnanti di classe vogliamo fare il nostro lavoro!". Per me questa è una fatica anche emotiva, ogni tanto ci confrontiamo e questo il più delle volte aiuta.

I. (ins. di classe che svolge anche funzioni di potenziamento e di sostituzione del sostegno) – L'organizzazione che si dà la nostra scuola è di mettere una figura di ruolo su ciascun bambino certificato però questo significa spezzettare, nel senso che la figura di ruolo ha 8 o 10 ore, poi il resto delle ore viene coperto da altra figura non di ruolo e che durerà probabilmente solo un anno. E poi c'è l'educatrice. Quindi sono tre le figure solitamente che ruotano sui bambini certificati.

L'insegnante di potenziamento non esiste nella nostra scuola. Siamo noi insegnanti di ruolo che abbiamo alcune ore di potenziamento e queste ore vengono utilizzate per supplenze, o, se non ci sono delle supplenze, per fare gruppi di recupero o potenziamento; se ci sono delle sostituzioni da fare queste sono una priorità, e ci capita anche di fare delle sostituzioni su sostegno.

Nella mia scuola primaria ci sono pochi corsi; a me è capitato anche di andare in un altro plesso a fare supplenza sul sostegno. Entri in una classe, con una collega che magari non conosci bene e, soprattutto, non conosci la situazione del bambino; ci siamo tutti resi conto che abbiamo bisogno di un protocollo, di indicazioni scritte, di una scheda di presentazione. Poi è chiaro che l'insegnante di classe ci può dare delle dritte, purtroppo è capitato che mancasse anche l'insegnante di classe.

[...] L'insegnante di sostegno è sempre la stessa per le prime quattro ore fino alla mensa [...] e al pomeriggio hanno un insegnante, e c'è anche quella di sostegno.

Nella mia classe ho qualche bambino con difficoltà.

Facciamo l'attività del mattino poi l'ultima mezz'ora fino all'una circa leggo ad alta voce.

Poi c'è la mensa ma non per tutti nel senso che la classe modulo esce. [...] A mensa l'insegnante non c'è perché per il modulo non è orario scolastico curricolare, è un orario extracurricolare.

L'organizzazione di un plesso scolastico è una dimensione delicata perché da essa dipende la valorizzazione o meno della qualità educativa e delle risorse professionali degli insegnanti nelle diverse funzioni svolte. Si tratta di un tema che meriterebbe non solo molta attenzione ma una dedizione e cura quotidiana affinché le relazioni tra adulti e bambini, tra i bambini, tra gli adulti trovino il supporto necessario e diano senso e scopo all'essere

L'istruzione al sosia per l'inclusione scolastica

di Sandro Bastia

nella scuola. Lavorare per classi parallele, lavorare per plesso, lavorare in modalità flessibile, per classi aperte... possono essere tante declinazioni possibili su cui sarebbe auspicabile riflettere per individuarne le molteplici possibilità a favore dell'inclusione. La scuola come 'il tempo dell'inclusione' nella vita dei bambini ha un enorme potenziale e merita tutta la nostra attenzione!

L'istruzione al sosia è una tecnica di osservazione e analisi del lavoro elaborata nell'ambito della psicologia del lavoro italiana, muovendo dai fondamenti teorici di Ivar Oddone, Alessandra Re e Gianni Briante (1977). Nella sua versione classica, il soggetto è invitato a istruire un proprio «doppio», il sosia, appunto come se quest'ultimo dovesse sostituirlo il giorno successivo senza che nessuno se ne accorga. La consegna forza l'interlocutore a uscire dal linguaggio astratto e normativo per calarsi nella concretezza delle azioni, dei gesti, degli oggetti, dei tempi e degli spazi del proprio agire professionale. Negli stralci delle interviste qui presentate, il metodo è stato applicato in ambito di formazione

permanente con insegnanti operanti in contesti di inclusione scolastica: S. insegnante di sostegno in una scuola primaria, P. insegnante di potenziamento in una scuola primaria, e I. insegnante curricolare. Le interviste sono state poi rilette con la griglia di analisi proposta da Canevaro (1985) per il lavoro sull'integrazione scolastica.

Analisi comparata: le tre interviste attraverso la griglia

La tabella seguente restituisce le principali dimensioni emerse nelle interviste, organizzate secondo le categorie della griglia di elaborazione (cfr. fig. 18 in Canevaro, *Handicap e scuola*, 1985).

Dimensione analitica	P. (ins. potenziamento) scuola primaria	S. (ins. sostegno) scuola primaria	I. (ins. curricolare) scuola primaria
Contesto e bambino/a seguito	Segue Alice, bambina sorda non ancora certificata. È in corso iter per il sostegno da settembre. Lavora anche con gruppi di bambini con difficoltà di apprendimento.	Segue un bambino, Luca, con certificazione di disturbo misto in una classe prima. Opera anche in una seconda classe. Contesto plurilingue con bambini provenienti da Paesi extraeuropei.	Titolare di una classe a modulo senza bambini con certificazione. Assegnata in una terza dove è inserita Giulia, bambina con diagnosi di autismo, con due insegnanti di sostegno e un'educatrice che la segue da molti anni. Scuola piccola, caratterizzata da forte identità comunitaria.
Cosa fa il problema / situazioni critiche	Alice non sa leggere né scrivere, usa pochissime parole orali comprensibili. La comunicazione si basa su gesti/LIS ancora limitata. Assenza di PEI e difficoltà delle insegnanti curricolari nel valutarla. La mamma stenta a fidarsi della scuola.	Il bambino mostra difficoltà nella scrittura e nella lettura (perdita di lettere nel trasferimento occhio-mano). Momenti di iperstimolazione con comportamenti sonori. Difficoltà nell'equilibrio tra aspettative dei colleghi (gestire il bambino fuori classe) e il suo stesso senso di adeguatezza professionale.	Giulia manifesta bassa tolleranza all'errore e al cambiamento, accentuata in fase puberale. Le sostituzioni su sostegno avvengono senza protocollo scritto: il supplente entra senza conoscere la bambina né la situazione. La copertura di Giulia è parziale (ore di mensa non coperte, figure precarie che cambiano ogni anno). Il dirigente non chiama sostituti prima dei dieci giorni.

Dimensione analitica	P. (ins. potenziamento) scuola primaria	S. (ins. sostegno) scuola primaria	I. (ins. curricolare) scuola primaria
Strategie e 'trucchi' adottati	Uso del tablet e del sito per apprendere la LIS. Schede personalizzate con immagini. Durante le sostituzioni: libri illustrati per tutto il gruppo classe. Mediazione nel gioco in cortile (portare Alice tra i compagni, poi allontanarsi). Adattamento dei materiali del sostegno a risorsa per tutta la classe.	Lavoro differenziato in aula (pesca di parole, abbinamento immagine-parola); osservazione a distanza per rispettare i tempi del bambino; 'ping pong' tra più bambini fragili; comunicazione non verbale con la collega (sguardi); posizionamento strategico in classe; uso di materiali concreti (fagioli, sequenze).	Libri di fumetti come anticipo visivo della lezione per assicurare G. di fronte agli argomenti nuovi. Banco a ferro di cavallo con Giulia vicino alla porta, per uscire autonomamente quando necessario. L'insegnante di sostegno lavora in modalità satellite, si avvicina solo quando chiamata o quando serve. Osservazione condivisa per individuare le situazioni fonte dei comportamenti problema. In cortile: chiede a Giulia cosa vuole giocare senza dirigerla. L'episodio della corda insegna a non enfatizzare il successo per non anticipare la crisi da errore.
Rapporto con i colleghi / insegnanti di classe	Accordo informale con le insegnanti: PDP come strumento condiviso. Le insegnanti di classe hanno difficoltà a immaginare attività inclusive per Alice nelle discipline linguistiche. Delega persistente: l'insegnante di classe è 'sollevata' da qualcuno che si occupa del bambino.	Alta sinergia: scambi verbali e non verbali, accordo sulla differenziazione. Fatica emotiva nella gestione delle aspettative implicite dei colleghi (vogliono che il bambino esca o sia silenziato). Confronto continuo, anche su 'pezzi di fatica' personale.	Buona sinergia con insegnanti di sostegno ed educatrice, facilitata dalla scuola piccola in cui tutti si conoscono. L'insegnante di sostegno di ruolo gestisce tre bambini certificati ed è sovraccaricata dalle richieste familiari. Il ricambio annuale delle figure precarie è riconosciuto come problema strutturale: ogni anno riparte da zero la relazione con la bambina.
Rapporto con i genitori	La mamma di Alice è molto presente. Fatica a fidarsi: non la manda alle uscite scolastiche. Lento processo di costruzione della fiducia, mediato dalla presenza di P. e dall'integrazione progressiva di Alice nella vita scolastica.	Non emergono riferimenti diretti nel racconto della giornata, salvo la menzione dei colloqui in corso con la famiglia del bambino (aggiornamento del PEI a breve).	La famiglia si avvale di analisti comportamentali privati che vengono a scuola e restituiscono osservazioni. Le famiglie non italofone scelgono tendenzialmente il modulo per ragioni economiche, producendo una concentrazione di bambini non italofoeni in quei corsi.

Dimensione analitica	P. (ins. potenziamento) scuola primaria	S. (ins. sostegno) scuola primaria	I. (ins. curricolare) scuola primaria
Rapporto con gli altri bambini	Alice all'inizio isolata, ora coinvolta nel gioco. I compagni si interessano alla LIS e cercano di comunicare con lei. La mensa diventa spazio di apprendimento relazionale. La classe ha una buona tenuta inclusiva.	I bambini chiamano S. per nome, collaborano e accettano il girovagare in classe di Luca. In cortile: gestione complessa dei conflitti. Il bambino con ASD è apprezzato dai compagni, che nei momenti di crisi rispondono positivamente all'invito a essere solidali.	I compagni accettano senza proteste le uscite e i comportamenti diversi di Giulia. Con un bambino oppositivo provocatorio non certificato, gestito in passato, i bambini erano stati esplicitamente coinvolti nel protocollo di crisi e avevano risposto con maturità. In cortile Giulia è interessata anche ai bambini di altre classi; una bambina che non la conosce la include spontaneamente nel gioco.
Soddisfazioni / risorse	Il progresso di Alice nel gioco, nella comunicazione, nella partecipazione alla mensa. I compagni imparano la LIS spontaneamente. Le schede elaborate per Alice diventano utili per tutta la classe. La sostituzione come momento di progettazione inclusiva autentica.	Osservare il bambino capace di lavorare autonomamente e richiamare da solo l'insegnante. Il lavoro differenziato con i bambini figli di genitori non italofoeni. La relazione di fiducia instaurata con i bambini. L'episodio in cui Luca stesso aiuta un compagno a calmarsi.	Molti anni di lavoro come risorsa di adattabilità. Giulia si lancia nel gioco in cortile senza essere diretta. Il libro letto ad alta voce che affronta il tema delle classi speciali come strumento di riflessione collettiva con i bambini.
Bisogni formativi / aree di fatica	Mancanza di conoscenze approfondite sulla sordità e sulla LIS. Come progettare attività realmente inclusive in discipline linguistiche. Il nodo del PEI assente. Il rischio della delega da parte degli insegnanti di classe.	Gestione delle crisi di iperstimolazione. Come rispondere alle aspettative implicite dei colleghi senza scaricarle sul bambino. Costruire consapevolezza del proprio agire professionale.	Gestione del confine tra autonomia della bambina e richieste familiari. Necessità di equilibrio tra differenziazione e presenza di analisti comportamentali privati portati dalle famiglie benestanti nell'istituzione pubblica.
Di cosa c'è bisogno	Certificazione e PEI per Alice. Consulenza esterna sulla sordità. Formazione su LIS e comunicazione aumentativa. Progettazione collegiale delle attività inclusive. Spazi dedicati al lavoro in piccoli gruppi.	Supervisione e confronto sistematico (emerge dall'intervista stessa come pratica utile). Tempo per aggiornare il PEI. Spazio per elaborare la fatica emotiva del proprio ruolo.	Classi più piccole permetterebbero di gestire molto meglio la neurodiversità. Protocollo di accoglienza per le sostituzioni su sostegno. Continuità delle figure di sostegno oltre il vincolo annuale. Presa dati condivisa come pratica sistematica per tutti i bambini con comportamenti problema.

1. Il corpo nell'aula: la prossimità come dispositivo pedagogico

Uno degli elementi più significativi che affiora dalle interviste è la gestione deliberata della distanza fisica dall'alunno/a. S. racconta di sedersi accanto al bambino, poi di allontanarsi strategicamente, di «lasciarla un po' da sola» per osservarla e per non «incalzarla troppo». P. descrive come, nel cortile, portasse Alice verso i compagni per poi allontanarsi sullo sfondo. In entrambi i casi la prossimità non è una presenza fissa e totalizzante ma uno strumento modulato, calibrato sui segnali dell'alunno/a. I. aggiunge una variante sottile: l'episodio della corda in cortile, in cui si rende conto di aver enfatizzato il successo di Giulia («le ho fatto brava, le ho dato il cinque»), anticipando involontariamente la crisi da errore che sarebbe seguita. La prossimità, in quel caso, non è eccesso di vicinanza fisica ma eccesso di segnale emotivo, un'interferenza che altera la regolazione della bambina. Questo «dosaggio della vicinanza» risponde a un principio inclusivo ben noto alla letteratura pedagogica: l'eccessiva mediazione adulta può paradossalmente ostacolare l'autonomia e la relazione tra pari (Canevaro, 2013; Ianes, 2005).

Questo saper stare a distanza giusta appartiene a ciò che Canevaro, riprendendo una riflessione di François Tosquelles, ha chiamato «covare il caos». Come il termine ebraico originale, nella Genesi, non dice che lo spirito di Dio «si muoveva» sulla terra informe ma che la «covava», così l'operatore pedagogico efficace non impone un ordine dall'esterno ma produce un calore diffuso, un'attesa vigile che permette alla situazione di schiudersi da sé. La leggerezza di chi non rompe l'uovo, ma garantisce la copertura che consente all'uovo di vivere e di nascere: è questa l'immagine che le interviste rendono

concreta, nella quotidianità di un'aula e di un cortile di una scuola elementare. L'istruzione al sosia ha il merito di rendere visibile questo sapere pratico: è difficile che un insegnante, nel pieno della sua giornata, si renda conto consapevolmente di come stia modulando la propria presenza. Nominarlo, dire al «sosia» di allontanarsi in un certo momento, costringe a trasformare una competenza tacita in competenza riflessiva.

Alice è una bambina sorda che, al momento dell'inserimento, non dispone di diagnosi formalizzata. La conseguenza è che l'insegnante di potenziamento, assegnato formalmente per un'altra funzione, si trova a fare un lavoro che sostanzialmente corrisponde al sostegno, in assenza degli strumenti giuridici e pedagogici che lo dovrebbero fondare. Il vuoto di tutela viene tamponato dalla disponibilità individuale di una docente. L'inclusione efficace non è il risultato di buona volontà individuale, ma di sistemi organizzativi che la rendano possibile e strutturata.

Questa ammissione è l'onestà di chi riconosce i limiti della propria formazione e li mette in parola. Ma mettere in parola è già un atto strutturante. Canevaro, nel descrivere la seconda fase della Ricerca-Azione, insiste sulla funzione del «nominare e designare»: separare per strutturare significa dare un nome preciso alle parti di una situazione, distinguere ciò che si vede da ciò che si interpreta, individuare le componenti di un problema senza ridurle a un'unica lettura semplificata. Nel caso di Alice, l'assenza di certificazione produce esattamente l'opposto: senza un nome formalizzato per la sua condizione, tutto resta nella zona grigia. L'istruzione al sosia, costringendo a nominare le azioni concrete (ad es. «le ho scritto la data», «siamo andati a cercare il segno»...), compie in piccolo questo lavoro di strutturazione che il sistema istituzionale non ha ancora garantito.

2. La delega

Nelle interviste emerge, con sfumature diverse, il tema della delega. P. lo esplicita con lucidità quando parla della sua esperienza passata come insegnante di classe: «quello che ora rivedo del mio lavoro [...] era comunque di delegare l'insegnante di sostegno o l'educatrice». Ora che si trova dall'altra parte, riconosce lo stesso meccanismo in atto: le insegnanti curricolari sono «sollevate» dal fatto che qualcuno si occupi di Alice, e questo non favorisce una progettazione realmente condivisa. I. porta la prospettiva dell'insegnante curricolare che conosce entrambi i lati: ha vissuto in prima persona la responsabilità di gestire da sola, in passato, un bambino con disturbo oppositivo provocatorio, coinvolgendo esplicitamente i compagni nel protocollo di gestione della crisi. Al tempo stesso, quando sostituisce su sostegno, è lei a entrare senza conoscere il bambino, a dipendere dalle informazioni dei colleghi e a constatare l'assenza di un protocollo scritto. La delega, in questo caso, non è una scelta ma un vuoto di sistema.

S., invece, vive la pressione della delega implicita in forma emotivamente molto più carica: sente che i colleghi le richiedono di «gestire» il bambino nei momenti di crisi, di portarlo fuori classe, di neutralizzarne i comportamenti disturbanti. Questa aspettativa entra in conflitto con la sua concezione del ruolo: «sto ancora imparando che misure prendere». La fatica non è solo tecnica, ma è legata anche all'identità professionale.

La ricerca sull'inclusione ha documentato abbondantemente come il rischio della «speciale normalità» passi proprio per questo meccanismo: il bambino/la bambina con disabilità viene di fatto separato/a dalla classe ordinaria attraverso la figura dell'insegnante di sostegno che lo/la accompagna ovunque come una bolla protettiva, anziché essere incluso nelle dinamiche del gruppo. L'istruzione al sosia, facendo emergere le pratiche concrete, permette di vedere dove questo rischio si materializza.

C'è però un piano più sottile su cui il tema della delega si intreccia con quello dell'analisi dei bisogni. Canevaro avverte che il ricercatore che entra in una situazione di lavoro corre il rischio di cadere nel silenzio: di non riuscire a raccogliere i bisogni espressi perché non possiede ancora le categorie per nominarli, oppure di imporre le proprie categorie sovrapponendole a quelle degli altri. Entrambi i rischi emergono nelle interviste: S. fatica a trovare le parole per descrivere ciò che le viene chiesto implicitamente dai colleghi; P. ammette di non saper immaginare un lavoro realmente inclusivo in ambito linguistico. La delega, in questa prospettiva, non è solo un problema organizzativo ma un problema di linguaggio: quando non si riesce a nominare il proprio bisogno formativo, ci si rifugia nel «ci pensa qualcun altro».

3. Il bambino come risorsa per la classe

Un elemento particolarmente interessante che affiora dall'intervista a P. è il ribaltamento del rapporto risorsa/difficoltà. Le schede costruite per Alice con immagini, sequenze, parole associate a segni vengono usate durante le sostituzioni come materiali di lavoro per tutta la classe. I libri illustrati scelti per comunicare con lei diventano il testo di una lezione per tutti. I compagni imparano spontaneamente parole in LIS e cercano di comunicare con lei.

Questa dinamica richiama fortemente le pratiche collegate al concetto di inclusione: **non è il bambino con disabilità che si adatta alla norma della classe, ma è la presenza del bambino che modifica e arricchisce la norma stessa.** Lo stesso accade nell'episodio narrato da S. in cui Luca - il bambino con ASD - aiuta un compagno in crisi a calmarsi. Il bambino che «fa problema» diventa, in quel momento, una risorsa per la comunità.

Questa inversione ha anche una valenza istituzionale che vale la pena sottolineare. La formazione permanente non può essere solo individuale: è nel confronto tra operatori diversi, nel mettere a disposizione gli uni degli

altri le proprie esperienze e i propri strumenti, che si costruisce una competenza collettiva. Le schede con immagini, le parole abbinate ai segni che diventano risorse per tutta la classe non sono un effetto secondario del lavoro inclusivo: ne sono, in un certo senso, il risultato più maturo. È la prova che l'istituzione, quando funziona, non è semplicemente il luogo in cui si eroga un servizio, ma uno spazio d'incontro in cui ciascuno porta qualcosa e riceve qualcosa. L'istruzione diventa uno spazio d'incontro che non riguarda solo il bambino con disabilità e il suo insegnante di riferimento, ma l'intero sistema di relazioni che una classe produce.

4. Il valore riflessivo dell'istruzione al sosia

In conclusione, ciò che più colpisce nella lettura delle interviste è la qualità della consapevolezza professionale che il metodo riesce a far emergere. S. racconta con precisione il momento in cui si è «sentita troppo addosso» al bambino e si è spostata, o quello in cui ha scelto di «essere più ferma» pur non essendo a suo agio. P. descrive il progressivo ritiro dalla scena nel cortile mentre Alice entra nel gioco dei compagni. I, con anni di esperienza alle spalle, nomina la propria competenza come elasticità mentale: «ogni giorno è davvero diverso, non c'è la routine». È questa la forma più matura della consapevolezza riflessiva che il metodo cerca di portare alla luce: non il racconto di una tecnica padroneggiata, ma il riconoscimento di un modo di stare nel lavoro che si è costruito nel tempo.

Questi micro-gesti, queste scelte istantanee che nella giornata lavorativa normalmente si compiono senza rifletterci, vengono trasformati dall'istruzione al sosia in oggetti di pensiero condivisibile. È in questo passaggio che risiede il potenziale formativo di uno strumento che viene definito «istruzione», ma che è, in realtà, una forma sofisticata di auto-analisi guidata.

Per chi lavora nel campo dell'inclusione, l'istruzione al sosia offre uno spazio raro e prezioso: quello di essere visti nel proprio lavoro, di riconoscersi nell'immagine che ne

emerge, e di condividerla con una comunità professionale che fa le stesse domande. Rientra, in questo senso, nella dimensione più ampia la formazione permanente: non solo aggiornamento di competenze tecniche, ma strumento per analizzare e riorganizzare l'ambiente educativo a partire dall'esperienza diretta, per trovare le distanze necessarie tra teoria e pratica, per orientarsi nella complessità senza aspirare a risolverla con risposte preconfezionate.

Nelle pagine di Canevaro dedicate agli strumenti della formazione quali lo sfondo narrativo, l'analisi istituzionale, la drammatizzazione e gli altri mutuati dalla pedagogia istituzionale, si sottolinea che la narrazione dell'esperienza non è semplicemente un mezzo per raccogliere dati: è già, di per sé, un atto formativo. Raccontare la propria giornata produce una distanza riflessiva dall'azione che nessun manuale saprebbe generare, perché obbliga a scegliere quali dettagli sono necessari, a decidere cosa vale la pena spiegare, scoprire che ciò che si dava per scontato era invece il cuore del proprio saper fare. In questo senso, le interviste sono atti di ricerca su se stessi, anticipatori di una riflessione collettiva per la comunità professionale degli insegnanti.

Riferimenti bibliografici essenziali

Canevaro A. (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1985.

Canevaro A. (a cura di), *La formazione dell'educatore professionale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991 (in partic. cap. 3: La riflessione, l'azione e la ricerca).

Oddone I., Briante G., *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*, Einaudi, Torino 1977

Re A. *Il manuale di tatologia, ovvero il metodo dell'istruzione al sosia*, in *Infanzia* n.32 del 1979

Con la disabilità bisogna stare

di Chiara Di Palma

Nella scuola ci si ripete spesso quanta ricchezza risieda nell'incontro con i bambini e le bambine con disabilità. Eppure per capire realmente il significato di questa occasione senza che rimanga un valore astratto o convenzionale narrazione tocca, al contrario, scontrarsi prima con dei dati di realtà: la fatica che va di pari passo alla perdita del controllo.

Ogni nuovo ingresso a scuola è un bacino di novità. Tu come insegnante per lei/ lui e lei/lui per te. Il campo è potenzialmente neutro. Conviene tutelarla il più possibile cercando di saper poco o nulla dei bambini in generale, forse giusto le notizie imprescindibili alla salute. Chiedere poco ai genitori, ai tecnici, agli educatori o insegnanti precedenti, ascoltare i racconti che arrivano o le emozioni che ne derivano ma lasciarsi il più possibile l'opportunità di -non sapere-. Proteggere prima di tutto quel grande spazio vuoto tra voi due dove tutto può accadere, sentirsi senza difese, sentirsi al pari in questo: perché i bambini di noi non sanno nulla e non ricevono nessuna informazione, ci percepiscono adulti, diversi quindi. Le parole *maestra*, *educatore*, *sostegno* sono già piuttosto vaghe. Si affidano poi passano gli anni a studiarci, a capirci, a conoscerci a prendersi gioco di noi, ad amarci o a prendere le distanze. Così facendo creano una relazione viva e reale non impostata su dei preconcetti.

Ogni bambina porta con sé la propria essenza ancora prima della disabilità. Riuscire a lasciarsi un margine di tempo anche lungo per poter semplicemente sostare assieme come due persone potrebbe diventare la prima risorsa importante per creare e rendere indistruttibile quel basilare ponte di comunicazione con l'altro attraverso il quale poi far passare tutto il resto. E se questo tempo ce lo si prende al di là dei protocolli e delle tabelle di marcia, ecco la prima grande fatica: in questo tempo a volte anche molto lungo, cosa fare? Quali le pratiche possibili? Un allenamento doveroso sarebbe quello

di mollare gli ormeggi e le nostre zone comfort: mettere in stand by le conoscenze scientifiche e l'idea di dover fare qualcosa per forza. Rendersi presenti nel qui ed ora, osservando quel che l'altro è, quel che l'altra fa accadere. Sei presente a loro e questo per i bambini è già qualcosa che si verifica.

Osservarli così come sono nelle loro specificità, nelle loro stereotipie, nelle loro a volte incommensurabili difficoltà fisiche e non. Vederli per quello che sono oggi non per quello che potrebbero o dovrebbero diventare. Semplicemente perché non lo sappiamo, non possiamo conoscere quello che saranno se non mettendolo in relazione a un prototipo umano che noi conosciamo e sul quale ci accomodiamo. Il nostro ruolo, l'ambiente attorno a noi, gli altri bambini costituiscono quella protezione unica nel suo genere e generativa di vita. C'è già tutto. Sono i tempi "morti", quel non contatto visivo, quell'apparente nulla, quei pianti inconsolabili, se lasciati esistere a tempo debito, saranno attivatori di nostre nuove potenzialità. È in questo disequilibrio che si attivano le nostre più brillanti intuizioni che legate al sapere e all'esperienza viva nascono non per correggere ma per portare un contributo che vada verso il personale benessere di ogni bambino. Se prima non so chi sei, per quello che sei, non per quello che rappresenti come posso accompagnarti? Come posso sapere le tue reali necessità e comprendere i tuoi desideri? È faticoso decentrarsi in questo senso, abbandonare i parametri, pensarsi non come dei risolutori ma come dei campi aperti alle possibilità, come dei fili che connettono e che trasformano l'improbabile in uno stesso identico improbabile ma più morbido su cui poter stare questa volta in due o in tre e poi chissà.

Questa nuova unione diventa allora un primo dialogo che si fa forza dell'accoglienza ricevuta, un'accoglienza che comprende semplicemente quel che c'è. Dei comportamenti anche quasi impercettibili diventano dei messaggi e delle volontà espressive a cui dare risalto sulle quali costruire un gioco. Ricordo una bambina che poteva muovere solo il collo e la bocca per qualche smorfia. La pelle era diventata l'unico canale di comunicazione, abbiamo scoperto come le piaceva l'acqua calda e l'argilla fatta a palline e così la compagnia di alcuni compagni che le facevano passare gocce d'acqua sulle braccia e sulle gambe con una musica di sottofondo. Con lei, tra di loro. Dei semplici gesti sono diventati il "centro benessere" un luogo di gioco dei bambini di tutte le annate a seguire.

Attraverso l'imprinting adulto arriva a catena l'entusiasmo dei bambini che in parte ti imiteranno, sentendosi più grandi, giocheranno a fare le guide, si chiederanno come mai a cinque anni qualcuno va ancora imboccato o qualcuna non parli perché non è più così piccola, e senza avere una risposta univoca intanto imboccheranno e pettineranno e faranno

le stesse domande ai diretti interessati, prenderanno parte alla cura e alle responsabilità che si nutrono col passare del tempo con chi non motiva e non sentenzia come te. E ognuno con le proprie attitudini e sensibilità creerà o meno la sua personale relazione con la diversità. Anche solo fermando per un po' lo sguardo, anche facendo fatica, anche esprimendo gelosia, ognuno a suo modo. Se davvero è ognuno a suo modo, in questa direzione ci si sente di riuscire a garantire momenti di qualità e di reale inclusione da condividere nel lavoro di tutto il collettivo. Confrontarsi su questi momenti, vedere cosa accade invece con gli altri colleghi, fa in modo che la presa in carico sia di tutti, le fatiche condivise e il campo delle possibilità aumenti a dismisura. Diventa chiaro come anche i bambini possano scegliere i loro adulti di riferimento con cui stare bene e le risorse si moltiplicano. Alla base del sostegno diffuso c'è bisogno di un'organizzazione pratica molto forte e flessibile allo stesso tempo, dove ogni adulto sa che deve fare la sua parte in ogni momento della giornata mettendo in campo i propri talenti, consapevole dei propri limiti, sapendo che dove non arrivi tu c'è l'altra. Un lavoro di squadra che dia lo spazio di movimento e di espressione a tutti i bambini, dove i conflitti sono visti come occasioni di crescita e di massimo apprendimento. Dove le autonomie diventano il fine educativo. Cosa significa rendere autonomo un bambino con disabilità? Possiamo chiedercelo ogni volta che ne incontriamo uno sul nostro percorso professionale e umano e da lì tracciare le nostre mappe. La crescita delle certificazioni e del numero di bambini con disabilità ha avuto una ricaduta tangibile sul sistema sanitario. I gruppi operativi e la presenza dei tecnici nel percorso scolastico è sempre più rarefatta e le famiglie sono molto affaticate. Da qui le solite discriminanti economiche e culturali, se la famiglia può rendersi presente e assidua nel percorso i bambini ne gioveranno, al contrario il rischio è di cadere nell'ombra della solitudine. Ci accorgiamo spesso che queste famiglie come quelle straniere non sono così integrate con le altre. E che se i bambini dentro scuola interagiscono e giocano insieme al di fuori succede di rado. Manca un tempo per questo, c'è la velocità della performance che non ne può tenere conto. Un tempo unico che invece la scuola può offrire, tutelare e promuovere. Favorire "semplicemente" il tempo di gioco per stare insieme dove non tutto è per tutti perché motiverebbe una falsa uniformità quindi il disagio di non sentirsi uguale all'altro, di non riuscire, di non essere in grado. Un tempo dove gli adulti si mettono a disposizione offrendo ai bambini qualcosa che li riguarda, una capacità, un mestiere, un racconto, un'affinità. Qualcosa che i bambini possono rifiutare per giocare liberamente. Un tempo per non comprendersi, per litigare, per fare una passeggiata in natura arrivando dove si riesce, come si riesce, -insieme-.

Colegio Gaudem: un progetto di inclusione particolare

di Leixuri Zubizarreta

Il progetto educativo del Colegio Gaudem di Madrid (Spagna) si comprende a partire da una storia che dà senso a tutto il suo modello attuale. Il centro nasce come scuola di educazione speciale per alunni sordi e si evolve verso uno spazio condiviso in cui convivono alunni sordi e udenti con realtà diverse.

Questo processo non è un adattamento convenzionale dell'inclusione, ma ciò che definiamo inclusione inversa: sono gli alunni udenti a inserirsi in un contesto costruito a partire dalla realtà degli alunni sordi, e non il contrario.

Il Colegio Gaudem conta 1.044 alunni ed è formato da due centri nello stesso edificio: un centro di educazione speciale e un centro di educazione ordinaria.

Il centro di educazione speciale ha 47 alunni. Comprende le età dai 6 ai 21 anni ed è organizzato in 6 classi di educazione speciale (dai 6 fino ai 16-18 anni) e in un'aula di programmi professionali di modalità speciale (16-21 anni). Di questi 47 alunni, 38 frequentano le classi di educazione speciale, dove convivono alunni sordi e udenti con altre disabilità, dei quali 15 sono sordi. Inoltre, 9 alunni frequentano i programmi

professionali, dei quali 2 sono sordi. In questo centro è scolarizzato l'alunno che non può seguire il curriculum ordinario e che necessita di adattamenti significativi e misure specifiche. I gruppi sono ridotti e, in alcuni momenti, condividono attività con il loro gruppo di riferimento del centro ordinario.

Il centro di educazione ordinaria ha 997 alunni. Comprende le età dai 1 ai 18 anni ed è organizzato in tre gruppi per livello (ad esempio: 1A, 1B, 1C), con gli alunni sordi sempre inseriti nella linea A. La distribuzione è la seguente: nel nido d'infanzia (1-3 anni) ci sono 65 alunni, dei quali 2 sono sordi; nella Scuola dell'Infanzia (3-6 anni) ci sono 150 alunni, dei quali 12 sono sordi; nella Scuola Primaria (6-12 anni) ci sono 367 alunni, dei quali 27 sono sordi; nella Scuola Secondaria (12-16 anni) ci sono 309 alunni, dei quali 14 sono sordi; e nel Liceo (16-18 anni) ci sono 106 alunni, dei quali 4 sono sordi.

Nel centro ordinario, gli alunni sordi seguono il curriculum generale, in alcuni casi con adattamenti, ma nella maggior parte dei casi seguono il curriculum ordinario con i supporti necessari, che si sviluppano principalmente all'interno dell'aula.

L'inclusione a partire dagli alunni sordi

La base di questo modello parte da un'idea essenziale di giustizia educativa: gli alunni sordi possono apprendere in condizioni di uguaglianza se vengono garantite loro le risorse adeguate. I loro bisogni non sono sostanzialmente diversi da quelli di qualsiasi altro alunno: apprendere, partecipare e comprendere tutto ciò che accade in aula. La differenza non risiede nelle loro capacità, ma nell'accesso alla lingua.

Per questo motivo, la Lingua dei Segni diventa la chiave che rende possibile tale uguaglianza e assume un ruolo centrale non come supporto, ma come lingua di pieno accesso alla conoscenza, alla comunicazione e alla vita scolastica.

Quando questo accesso non viene garantito fin dalle prime fasi, non parliamo soltanto di una difficoltà educativa, ma di una situazione di privazione linguistica. Negare o ritardare l'accesso a una lingua pienamente accessibile agli alunni sordi significa limitare il loro sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e accademico. La privazione linguistica non è una conseguenza della sordità, ma della mancanza di risorse adeguate e di decisioni educative che non assicurano il diritto fondamentale alla comunicazione e all'apprendimento.

Quando un bambino sordo accede precocemente alla lingua dei segni, la acquisisce in modo naturale, così come qualsiasi bambino acquisisce la propria lingua madre. Questo accesso precoce e completo è essenziale per il suo sviluppo cognitivo, poiché la lingua è il supporto del pensiero.

Se nei primi anni non dispone di una lingua funzionale, possono emergere difficoltà non solo comunicative, ma anche nello sviluppo del pensiero, della memoria e della costruzione dei concetti. Per questo motivo, la lingua dei segni non solo facilita la comunicazione, ma costituisce la base dell'apprendimento.

Una prima lingua solida consente un migliore accesso alla lingua scritta, poiché questa si costruisce attraverso il linguaggio e non attraverso il suono. Nel caso degli alunni sordi, la lingua dei segni favorisce una migliore acquisizione della lettura e della scrittura.

Lungi dall'interferire con la lingua orale, la lingua dei segni la favorisce quando viene utilizzata in contesti bilingui, poiché offre comprensione, sicurezza e un quadro comunicativo chiaro per l'apprendimento.

A partire da questa convinzione, l'inclusione non viene concepita come un adattamento parziale, ma come la garanzia di un accesso reale, effettivo e facilitante all'educazione nella sua totalità: comprendere le informazioni dell'aula e della scuola, accedere ai contenuti curricolari, partecipare alla comunicazione scolastica, esprimersi liberamente ed essere compresi.

Questa idea colloca l'inclusione in una dimensione più ampia di esperienza educativa condivisa, nella quale apprendimento, convivenza e partecipazione si costruiscono tra alunni con capacità differenti, favorendo l'uguaglianza di opportunità, lo sviluppo personale, emotivo e sociale, l'autonomia e la partecipazione attiva nella società.

In questo senso, l'inclusione educativa non è un'opzione metodologica, ma una condizione essenziale di giustizia: è un diritto.

Un'aula condivisa tra due lingue

In aula convivono due lingue veicolari di apprendimento: la lingua orale e la lingua dei segni. Questa convivenza non è simbolica, ma strutturale.

Per garantire l'accesso alle informazioni a tutti gli alunni, l'aula dispone di due figure docenti o tutor: una referente per la lingua orale e una per la lingua dei segni. Ognuna comunica nella propria lingua con tutto il gruppo. Entrambe sono docenti qualificate in base al corrispondente livello educativo. Inoltre, la referente della lingua dei segni possiede una formazione in Audizione e Linguaggio o PT, il che rafforza la sua capacità di rispondere ai bisogni degli alunni sordi.

A questo team si aggiungono consulenti sordi o specialisti in LSE, professionisti e figure adulte di riferimento della comunità sorda che trasmettono la lingua dei segni e la cultura sorda. La loro presenza è fondamentale non solo per gli alunni sordi, ma anche per gli alunni udenti e per il corpo docente, poiché garantiscono un riferimento reale, vivo e necessario all'interno del processo educativo.

L'aula diventa così uno spazio condiviso in cui alunni sordi e udenti apprendono insieme, senza gerarchie linguistiche e senza barriere di accesso.

L'inclusione in questo modello non viene intesa unicamente come un lavoro centrato sugli alunni sordi, ma come un processo condiviso che coinvolge anche gli alunni udenti. L'inclusione non garantisce soltanto l'accesso degli alunni sordi alla lingua orale e ai contenuti, ma promuove anche l'apprendimento della lingua dei segni da parte degli alunni udenti, la conoscenza della cultura sorda e lo sviluppo di uno sguardo consapevole e rispettoso verso la diversità. È in questo scambio che l'inclusione diventa una vera esperienza di convivenza linguistica e culturale.

L'inclusione come processo progressivo di accesso

L'inclusione non viene intesa unicamente come la presenza degli alunni sordi in aula durante tutte le ore di lezione. Essere in aula non è, di per sé, sinonimo di inclusione.

La vera inclusione implica che il tempo trascorso in aula sia significativo: che permetta di comprendere, partecipare e apprendere in condizioni di uguaglianza. Quando questo non avviene, non siamo di fronte a un'inclusione, ma a una presenza fisica priva di accesso effettivo all'apprendimento.

Da questa prospettiva, l'inclusione è un processo progressivo che si costruisce nel tempo e che dipende da un adeguato accesso alla lingua in ogni fase educativa.

Nelle prime età, quando i bisogni di acquisizione del linguaggio sono maggiori, gli alunni necessitano di supporti specifici per il loro sviluppo linguistico e logopedico. Questi interventi vengono realizzati fuori dall'aula, in modalità individualizzata, e risultano fondamentali per costruire la base che permetterà la loro piena partecipazione all'apprendimento condiviso. In questo contesto, si lavora sulla seconda lingua con l'obiettivo di raggiungere la maggiore competenza possibile nella lingua orale.

Grazie a questi momenti fuori dall'aula, gli alunni possono aumentare progressivamente la loro presenza e partecipazione nell'aula ordinaria, garantendo così una maggiore competenza.

Nella Scuola Primaria, inoltre, vengono mantenuti spazi fuori dall'aula chiamati laboratori, nei quali si anticipano e si rafforzano i contenuti. Questo lavoro consente agli alunni di seguire il ritmo della classe con maggiore comprensione e autonomia.

Così, l'inclusione non è statica, ma evolutiva: man mano che gli alunni progrediscono nello sviluppo del linguaggio e nei loro apprendimenti, aumenta la loro partecipazione significativa nell'aula ordinaria con piene garanzie e, con essa, si ampliano progressivamente i tempi di permanenza in aula. Nella Scuola Secondaria, gli alunni trascorrono la maggior parte del tempo in aula, uscendo soltanto per poche ore alla settimana a seconda della classe frequentata. Questo riflette un processo progressivo nel quale diminuisce la necessità di supporti di anticipazione, rinforzo e consolidamento fuori dall'aula, man mano che aumenta l'autonomia nell'apprendimento all'interno dell'ambiente ordinario.

Apprendere in condizioni di uguaglianza

Il modello del Collegio Gaudem si fonda su un principio fondamentale dei diritti educativi: l'educazione deve essere inclusiva, accessibile e priva di discriminazioni. Sia la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità sia la Convenzione sui Diritti del Fanciullo riconoscono il diritto all'educazione, all'uguaglianza di opportunità, alla partecipazione e al pieno sviluppo di ogni bambino e bambina. Nella stessa linea, la Legge 27/2007, del 23 ottobre, con cui vengono riconosciute le lingue dei segni spagnole e regolati i mezzi di supporto alla comunicazione orale delle persone sorde, con disabilità uditiva e sordocieche, rafforza il diritto all'uso e all'apprendimento della lingua dei segni come elemento chiave di accessibilità e partecipazione educativa.

In questo quadro, la disabilità uditiva non viene intesa come un problema dell'alunno, ma come una responsabilità del sistema educativo nel garantire una piena accessibilità.

L'esperienza del nostro centro dimostra che, quando vengono fornite le risorse adeguate, gli alunni sordi possono raggiungere lo stesso livello di apprendimento di qualsiasi altro alunno. La chiave non consiste nel compensare una mancanza, ma nel garantire un accesso reale, pieno ed effettivo alla comunicazione e alla conoscenza, che renda possibile una vera uguaglianza educativa.



La Fondazione informa

Data la periodicità semestrale di Effeta, non è possibile fornire informazioni tempestive e aggiornate sui progetti, corsi, laboratori ecc. che periodicamente vengono realizzati dalla Fondazione; per questo invitiamo a consultare il sito che viene costantemente aggiornato: <https://www.fondazionegualandi.it/>



La Fondazione Gualandi a favore dei sordi è un ente privato, nato nel 2003 a Bologna, dalla trasformazione dell'Istituto Gualandi per sordomuti e sordomute, antica istituzione di pubblica assistenza e beneficenza.

Si interessa di:

- educazione dei bambini e degli adolescenti con difficoltà uditive con l'obiettivo di sostenere la costruzione di capacità personali e di comunicazione, in un ambiente favorevole di gioco e di scoperta;
- formazione di insegnanti, educatori, assistenti alla comunicazione, per condividere conoscenze e metodi;
- far circolare informazioni, ricerche, studi ed esperienze per l'educazione provenienti dall'Italia e dall'estero.

Per visite "formative" al nido il cavallino a dondolo e alla scuola dell'infanzia al cinema con presentazione del progetto pedagogico ed educativo 0/6, che si ispira al lavorare in modo aperto, telefonare per informazioni, accordi e appuntamenti alla pedagoga Beatrice Vitali: beatricevitali@fondazionegualandi.it tel. 051 6446656

La Fondazione organizza inoltre laboratori per bambini, ragazzi e adulti sordi presso la propria sede, interventi laboratoriali presso scuole e una prima consulenza per bambini e ragazzi sordi.

Logogenia

Grazie all'iscrizione all'Associazione Logogenia di dipendenti della Fondazione con qualifica di Logogenisti, abilitati all'applicazione del metodo Logogenia, (che operano in conformità alla Legge 4/2013) sono realizzati interventi di Logogenia in presenza, o online. Il risultato dell'intervento della Logogenia® è una maggiore autonomia nella comprensione di testi scritti e nella produzione in italiano, indipendentemente dalla capacità di parola del bambino sordo e tenendo conto del livello iniziale del suo sviluppo linguistico.

Per informazioni tel. dal lunedì al venerdì dalle 9 alle 13, allo 051/6446656, oppure scrivere all'indirizzo mail: mariangelalaurenti@fondazionegualandi.it

Protocollo d'intesa

È in vigore per il terzo anno il protocollo d'intesa tra l'Istituto comprensivo di Ozzano dell'Emilia Bologna-CTS Bologna, Fondazione Gualandi a favore dei sordi, Fondazione Pio Istituto Sordomute Povere, per la realizzazione di uno *Sportello disabilità sensoriale-sordità*. Tale Sportello costituisce una risorsa per rispondere alle richieste presentate dalle scuole, attraverso la consulenza dei docenti del CTS Bologna e degli operatori esperti della Fondazione Gualandi.

L'accordo è triennale –anni 2024/25, 2025/26, 2026/27– e si propone come strumento utile a raccogliere le diverse esigenze presentate dagli insegnanti, con riferimento alla sordità, e a definire con loro risposte utili, attraverso la creazione di eventuali progetti di intervento.

La consulenza, che può essere richiesta dal personale docente delle scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado della provincia di Bologna, deve essere formulata tramite la compilazione di un form reperibile sul sito internet del CTS Bologna e di Fondazione Gualandi.

Accessibilità: un importante ambito di lavoro

Si stanno concludendo i progetti relativi a interventi per garantire la fruibilità dei Musei, nell'ambito del progetto ACCESs (Accessibilità, Comunicazione Cultura E Sottotitoli per le persone sorde), promosso da Coordinamento Fiadda regionale attraverso finanziamento della Regione Emilia-Romagna, e altri progetti attivati grazie a realtà museali del territorio.

La rivista Effeta, che esce in stampa ogni 6 mesi, unisce le sue pagine a quelle che vengono aggiornate di frequente sul sito www.effeta.fondazionegualandi.it per raccontare idee, esperienze e riflessioni sulla sordità e sull'educazione.

Chi vuole ricevere ogni anno i due numeri stampati, li può richiedere alla segreteria:

iniziative@fondazionegualandi.it

con Nome, Cognome, qualifica e indirizzo esatto completo.

EFFETA

Rivista della Fondazione Gualandi a favore dei sordi
Anno CXXI – Numero 1 2026.

Autorizzazione Tribunale di Bologna
N. 4223 del 27.06.1972

Direttore responsabile: Aldo Barbieri

Redazione: Via Nosadella 49 – 40123 Bologna
redazione@fondazionegualandi.it

In redazione: Beatrice Vitali, Franca Marchesi, Lorenzo Campioni, Sandra Benedetti, Roberto Frabetti, Silvana Sola, Elena Malaguti, Andrea Pancaldi, Paola Vassuri, Angela Chiantera.

Progetto grafico e impaginazione: Chialab

Illustrazione copertina: Daniela Spoto

Stampa: Polistampa Firenze srl.



**Fondazione Gualandi
a favore dei sordi**



AL CINEMA!

SCUOLA DELL'INFANZIA

vedere fare pensare raccontare



Poste Italiane S.p.A.
Spedizione in Abb.Postale
D.L.353/2003
(conv. in L.37/02/2004 N°46)
art 1, comma 2, DCB Bologna
Contiene I.R.

Dai il tuo contributo! Aiuta a finanziare le attività della Fondazione

c/c IT42B0538702416000001200435

Banca BPER

Motivazione: Attività educative Fondazione
Gualandi

5x1000

A sostegno dei progetti per le persone sorde

Anche quest'anno si può devolvere il 5 per mille alla Fondazione Gualandi per sostenere parte di progetti a favore delle persone sorde. Anche grazie al vostro contributo continueranno ad essere sostenute queste iniziative!

**Il numero di partita IVA da inserire nella
dichiarazione dei redditi per sostenere
la fondazione è 00385140371**

**Fondazione Gualandi
a favore dei sordi**

