

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2024/2025

**IL DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO E L'INCLUSIONE SCOLASTICA: IL
CONTRIBUTO DELLA METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI**

Relatore: Paola Damiani
Correlatore: Maria Seira Ozino

Laureanda: Beatrice Manelli
Matricola 144747

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1: IL DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO	6
1.1 Definizione e caratteristiche del disturbo	6
1.2 Epidemiologia e prevalenza	10
1.3 Diagnosi e criteri diagnostici.....	12
1.4 Comorbidità e variabilità individuale	14
1.4 Riconoscimento a livello mondiale	17
CAPITOLO 2: L'INCLUSIONE E LA NORMATIVA SCOLASTICA	21
2.1 Il concetto di inclusione	21
2.1.1 Riferimenti normativi a livello internazionale: “La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità”	23
2.1.2 Riferimenti a livello europeo: “La carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea”	24
2.1.3 Riferimenti normativi a livello nazionale: “La legge quadro 104/92”	25
2.2 Inclusione scolastica	25
2.2.1 Programmare in modo inclusivo	27
2.2.2 Strategie e strumenti inclusivi	30
2.2.3 Il rapporto scuola-famiglia	32
2.3 È possibile includere alunni con disturbo dello spettro autistico nel contesto scolastico?	32
CAPITOLO 3: LA METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI	35
3.1 Nascita di una metodologia che riconosce il valore della famiglia	36
3.2 Genitori come professionisti	36
3.2.1 Competenze e saperi messi in atto.....	37
3.2.2 Raccogliere le esperienze	39
3.2.3 L'importanza della narrazione	40
3.2.4 Gli strumenti	41
3.2.5 Il gruppo di narrazione	42
3.2.6 Con i nostri occhi.....	45
3.2.7 La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola e si estende alla società	50
3.2.8 Orientamento come educazione alla scelta	53
3.2.9 Accoglienza e continuità	56
3.2.10 La comunicazione visiva.....	59
3.3 Genitori con figli con disabilità	60
CAPITOLO 4: STUDIO DI CASO	62
4.1 Breve descrizione	62
4.2 Tipo di narrazione utilizzata.....	63
4.3 Narrazione.....	63

4.4 Possibili vantaggi	66
CONCLUSIONI	69
BIBLIOGRAFIA	70
SITOGRAFIA	71
RINGRAZIAMENTI	72

ALLEGATI

Allegato 1 - RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

INTRODUZIONE

Da diversi anni il tema dell'autismo costituisce un interesse e una sfida per i professionisti dell'educazione e della cura.

Per la natura peculiare dei bisogni educativi degli allievi con autismo sono indispensabili la conoscenza approfondita del loro funzionamento a livello relazionale, comunicativo e cognitivo e l'applicazione di metodologie specifiche volte alla loro inclusione alla vita scolastica.

Il disturbo dello spettro autistico è una condizione neuroevolutiva che nel tempo è stata classificata in diversi modi: lo psichiatra Leo Kanner fu il primo a parlare del concetto di "autismo" e successivamente questo disturbo venne elaborato e classificato da diversi manuali come l'ICD-10.

Solo con il supporto della manuale diagnostico DSM-5, il concetto di "autismo" non venne più visto come un disturbo cognitivo isolato ma inserito in un insieme denominato "disturbo dello spettro autistico" che comprende tante caratteristiche diverse per ogni individuo. La classificazione evidenzia l'unicità di ogni persona (diverse caratteristiche, interessi, abilità e bisogni specifici) e l'utilizzo di un approccio educativo standardizzato risulta inadeguato.

Questa tesi magistrale si apre con una riflessione sul concetto di disturbo dello spettro autistico: la sua definizione, quali sono le sue caratteristiche, la sua epidemiologia e i criteri diagnostici.

Il disturbo dello spettro autistico è stato visto come un problema esclusivamente di competenza del solo individuo, secondo il modello medico-sanitario.

Ma la visione del disturbo autistico, e in generale la disabilità, è cambiata arrivando al modello bio-psico-sociale e l'avvento della classificazione ICF: gli individui vengono considerati nel loro insieme, con le loro caratteristiche e bisogni.

La disabilità è una questione che riguarda anche l'ambiente esterno, la società.

Ma le persone con disabilità vengono incluse nella società e sono partecipanti attivi?

Il secondo capitolo indaga la questione dell'inclusione attraverso le normative internazionali, europee e nazionali.

Nel 2006, l'Assemblea della Nazioni Unite ha elaborato la "Convenzione della Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità" dove l'individuo è al centro e la disabilità è considerata come il rapporto tra fattori interni e fattori esterni. Il Parlamento Europeo ha elaborato "La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea": il documento raccoglie 54 articoli e riconosce valori come dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia di cui ogni persona deve godere.

L'inclusione nella scuola italiana ha attraversato diverse fasi.

C'è stata una prima fase delle classi differenziali: gli alunni con disabilità erano separati dagli altri compagni, successivamente studenti con disabilità meno grave vennero integrati nelle classi normali.

Fino ad arrivare alla Legge 517/77 che sancisce l'integrazione di tutti gli allievi nella scuola comune.

Ma l'inclusione non si raggiunge con la sola presenza degli alunni con disabilità nelle classi, è necessario adottare anche delle strategie: avere un curriculum flessibile adeguandosi alle caratteristiche degli studenti e stabilire degli obiettivi giusti e raggiungibili.

Anche i docenti devono saper affrontare le diverse difficoltà che l'inclusione comporta e essere formati. Il docente di sostegno, in particolare, ha bisogno di conoscere l'alunno, le sue caratteristiche, i suoi interessi e bisogni al fine di strutturare attività adeguate.

L'inclusione di bambini con disturbo dello spettro autistico rappresenta una sfida, è necessario avere un ambiente adeguato e permettere allo studente di stabilire dei nuovi punti di riferimento. Esistono diversi esempi di inclusione in Italia ma è la famiglia che conosce bene l'alunno.

Per questo è fondamentale la comunicazione scuola-famiglia e il loro contributo per permettere ai docenti di stabilire obiettivi e progettare attività che portino al successo formativo del bambino.

La famiglia è considerata come una parte debole e non inclusi nel percorso scolastico dello studente, Moletto e Zucchi hanno elaborato la "Metodologia Pedagogia dei Genitori".

La seguente tesi sottolinea l'importanza del sapere dei genitori, coloro che conoscono il bambino fin dalla nascita e vivono con lui la quotidianità e possono aiutare i docenti nel mantenere l'inclusione in classe più di una diagnosi o di una relazione scritta.

La Pedagogia dei genitori chiede ai genitori di partecipare a "Gruppi di Narrazione" dove ogni persona presenta il bambino per via orale, in questa occasione i genitori si confrontano con persone che vivono situazioni simili. Successivamente queste narrazioni vengono raccolte, pubblicate e diffuse.

La Pedagogia dei Genitori prevede diversi strumenti permettendo ai genitori di esprimersi al meglio, uno di questi è lo strumento "Con i nostri occhi". Questo strumento è spesso utilizzato con genitori di figli con disabilità: il genitore presenta il proprio figlio con le sue caratteristiche e interessi e non permette a una diagnosi di definirlo.

Nel quarto capitolo viene analizzata una presentazione di un bambino con disturbo dello spettro autistico da parte del genitore seguendo lo strumento “Con i nostri occhi”.

CAPITOLO 1: IL DISTURBO DELLO SPETTRO AUTISTICO

1.1 Definizione e caratteristiche del disturbo

I disturbi dello spettro autistico, spesso semplicemente definiti come autismo, si manifestano in modo eterogeneo, variando tra le persone e attraversando diverse fasi della vita.

“L'autismo è una condizione patologica che colpisce alcuni bambini a partire dalla nascita o dalla prima infanzia, privandoli di della capacità di stabilire relazioni normali o di sviluppare una comunicazione adeguata” (Baron-Cohen S., Bolton P., 1998, pag. 17)

Il concetto di "autismo" non è affatto recente: la prima descrizione ufficiale risale al 1943, quando il pediatra tedesco Hans Kanner pubblicò un articolo intitolato “Disturbi autistici del contatto affettivo” nella rivista “Nervous Child” descrivendo un insieme di sintomi osservati in un gruppo di bambini.

Nonostante la varietà delle differenze individuali che compaiono nelle descrizioni dei casi, Kanner individuò solo due caratteristiche fondamentali.

“La caratteristica principale, che ha dato il nome al disturbo, è l'isolamento autistico. Può solo essere dedotto dal comportamento; in particolare, da certi disturbi nella usuale comunicazione a due vie. L'isolamento autistico non ha niente a che fare con lo stare da solo fisicamente, bensì con l'essere solo mentalmente.

La seconda caratteristica cardinale è stata denominata insistenza ossessiva per la ripetitività. Questo concetto formulato così densamente indica parecchi fattori in una sola volta: ripetitività, rigidità, fissità, pedanteria e incapacità di giudicare il significato di differenze sottili.” (Frith U, 1998, pag. 15)

Kanner concluse dicendo che *“alcuni di questi bambini erano venuti al mondo con una incapacità innata di formare il consueto contatto affettivo.”* Kanner L., “Disturbi autistici del contatto affettivo”, pag. 34, “Nervous Child”, 1943.

Contemporaneamente a Kanner, in Europa, lo psichiatra austriaco Hans Asperger stava conducendo ricerche parallele, senza però entrare in contatto con il lavoro di Kanner. Asperger, nel 1944,

describette un gruppo di bambini con caratteristiche simili a quelle descritte da Kanner, ma con differenze importanti. Questi bambini, pur mostrando gravi difficoltà sociali e comunicative, avevano in molti casi un'intelligenza normale o superiore alla media, ma erano socialmente goffi e incapaci di instaurare relazioni con i coetanei.

Asperger notò che, a differenza di quelli descritti da Kanner, i suoi pazienti non avevano un ritardo cognitivo evidente, ma mostravano un particolare interesse per argomenti circoscritti, come ad esempio la storia naturale o la tecnologia. Questi bambini, che Asperger definì “autistici”, erano in grado di acquisire competenze cognitive, ma avevano un deficit nelle competenze sociali e nella comunicazione verbale e non verbale.

Le diagnosi di Kanner e Asperger hanno avuto un impatto duraturo sul campo della psichiatria infantile e della neurologia. Sebbene inizialmente l'autismo fosse visto come un disturbo raro e particolarmente severo, con il passare degli anni la consapevolezza sulla sua ampiezza e variabilità aumentò, favorendo una più ampia diffusione della ricerca e un miglioramento nella diagnosi.

Nel periodo che va dagli anni '50 agli anni '70, le teorie più comuni vedevano l'autismo come un disturbo psichico, in gran parte causato da fattori ambientali, in particolare dalla relazione tra madre e figlio.

La teoria del "rifiuto materno" proposta da Bruno Bettelheim, che sostenne che le madri di bambini autistici fossero "madri ghiaccio" incapaci di rispondere emotivamente ai loro figli, esercitò una grande influenza sulla psicologia clinica dell'epoca, ma fu successivamente smentita da ricerche che evidenziarono l'origine biologica del disturbo.

Solo negli anni '80, grazie a una crescente evidenza neuroscientifica e genetica, l'autismo cominciò ad essere visto come un disturbo con forti componenti neurobiologiche. Le ricerche sulle differenze cerebrali e sull'ereditabilità del disturbo portarono alla comprensione che l'autismo non era il risultato di un fallimento educativo o familiare, ma di una condizione neurologica che colpiva la capacità di elaborare e rispondere agli stimoli sociali.

Nel 1980, con la pubblicazione del “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*” (DSM-III), l'autismo venne finalmente riconosciuto come un disturbo specifico e distinto, separato dalla schizofrenia e da altri disturbi psicotici. La definizione del disturbo fu ulteriormente affinata nelle edizioni successive del DSM, che ampliarono la gamma di manifestazioni e dei sottotipi (come il disturbo pervasivo dello sviluppo) sotto il concetto di "spettro autistico".

Nel 2013, l'American Psychiatric Association (APA) ha pubblicato il DSM-5 (*Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*), che ha apportato una revisione importante ai criteri diagnostici internazionali. In particolare, la categoria precedente dei disturbi pervasivi dello sviluppo è stata sostituita dalla più ampia e inclusiva macro-categoria dei “*Disturbi dello Spettro Autistico*”.

Il termine “*spettro*” riflette la vastità e la diversità delle manifestazioni di questo disturbo, che si esprimono attraverso una gamma di intensità e caratteristiche che variano notevolmente da una persona all'altra.

Questa ristrutturazione diagnostica ha anche portato a un cambiamento significativo nel modo di concepire il disturbo: non più una condizione monolitica, ma un insieme di manifestazioni che possono cambiare e adattarsi nel tempo, influenzando differenti aspetti dello sviluppo e del funzionamento di una persona.

Le differenze individuali sono oggi un concetto centrale nella comprensione dell'autismo, contribuendo a un approccio più personalizzato e inclusivo.

Ad oggi, la ricerca scientifica ha fatto enormi passi avanti nel comprendere i meccanismi che sottendono all'autismo, ma non esiste ancora un'ipotesi unificante e definitiva sulle sue cause.

Non bisogna pensare a “una causa” isolata, bensì a una complessa interazione di fattori genetici, ambientali e neurologici che, combinandosi, possono sfociare nel disturbo dello spettro autistico. Ogni individuo presenta una propria combinazione di fattori che contribuiscono alla manifestazione del disturbo, il che rende ogni caso unico.

I primi segnali dell'autismo sono spesso rilevabili già nella prima infanzia, solitamente entro i primi 24 mesi di vita.

Questi segni sono legati principalmente alla difficoltà nelle interazioni sociali e alla comunicazione, che sono i principali indicatori della condizione.

La compromissione persistente della comunicazione sociale reciproca e dell'interazione sociale è una caratteristica essenziale del disturbo, con i bambini che tendono a presentare una difficoltà a stabilire contatti visivi, rispondere al proprio nome o comprendere i segnali sociali altrui.

Inoltre, molti bambini con disturbi dello spettro autistico sviluppano un insieme di comportamenti ristretti e ripetitivi.

Questi comportamenti possono includere la ripetizione di azioni specifiche, come il dondolarsi, il battere le mani, o l'insistenza su routine fisse e la difficoltà a adattarsi ai cambiamenti. I bambini

possono anche sviluppare interessi particolarmente ristretti, che possono diventare ossessivi e dominare la loro attenzione.

Queste caratteristiche, che in passato venivano viste come sintomi distintivi dell'autismo, oggi sono comprese come parte di un ampio spettro di manifestazioni che, pur variando da persona a persona, hanno un nucleo comune legato alla difficoltà di adattarsi a contesti sociali e ambientali in maniera flessibile.

Le implicazioni di questi disturbi variano ampiamente.

Alcuni individui, pur presentando difficoltà nelle aree sociali e comunicative, possono sviluppare abilità cognitive e linguistiche che permettono loro di integrarsi nella società in maniera significativa.

Altri, invece, possono presentare disabilità intellettive associate, con difficoltà più gravi nell'adattarsi ai contesti sociali e comunicativi.

In ogni caso, la diagnosi precoce e gli interventi mirati sono fondamentali per migliorare la qualità della vita e il funzionamento complessivo dell'individuo.

Il termine "spettro", dunque, non è soltanto un riconoscimento delle diversità nelle manifestazioni del disturbo, ma anche un invito a considerare ogni individuo in base alle sue specifiche esigenze e risorse.

L'autismo non è più visto come una condizione da "curare", ma come un insieme di caratteristiche che richiedono una comprensione più profonda e un supporto adeguato per ogni fase della vita. L'approccio moderno è quello di promuovere l'inclusione e il miglioramento delle qualità di vita attraverso strategie personalizzate, che considerino le singolarità di ciascun individuo all'interno di un contesto sociale e culturale più ampio.

In conclusione, sebbene ancora oggi molte domande sono senza risposta, la crescente consapevolezza e l'evoluzione delle pratiche diagnostiche hanno contribuito a un cambiamento fondamentale nel modo di affrontare i disturbi dello spettro autistico, passando da un modello statico a uno dinamico, flessibile e centrato sulla persona.

1.2 Epidemiologia e prevalenza

Il Disturbo dello Spettro Autistico (DSA) presenta una prevalenza di circa 1:50 bambini, con una maggiore incidenza nei maschi.

Questo dato evidenzia la crescente attenzione e il progresso nella diagnosi, ma pone anche interrogativi sulla comprensione delle cause di tale disturbo, il cui esatto meccanismo eziologico rimane ancora sconosciuto.

Tuttavia, le evidenze scientifiche più recenti indicano una forte componente genetica come fattore principale nell'insorgenza dell'autismo, con la possibilità che i fattori ambientali possano agire come modulatori o trigger di tale predisposizione genetica.

In Italia, si stima che circa 1 bambino su 77 (età 7-9 anni) presenta un disturbo dello spettro autistico con prevalenza maggiore nei maschi: i maschi sono 4.4 volte in più rispetto alle femmine. Questa stima è stata effettuata nell'ambito del Progetto Osservatorio per il monitoraggio dei disturbi dello spettro autistico" coordinato dall'Istituto Superiore di Sanità e dal Ministero della Salute.

Le neurexine sono proteine che giocano un ruolo cruciale nella formazione e nel mantenimento delle sinapsi, cioè delle connessioni tra i neuroni.

Un gene particolarmente rilevante è il "CNTNAP2", che codifica per una proteina sinaptica coinvolta nello sviluppo e nella funzione del sistema nervoso.

Le ricerche suggeriscono che l'interazione tra varianti genetiche potrebbe determinare la predisposizione all'autismo, ma l'espressione clinica del disturbo dipenderebbe anche da fattori esterni e ambientali.

Di conseguenza, il modello eziologico dell'autismo si configura come un'interazione complessa tra genetica e ambiente, con la genetica che fornisce una predisposizione e l'ambiente che potrebbe influire sul suo manifestarsi.

Nel corso degli ultimi decenni, l'interesse per i fattori ambientali che potrebbero contribuire all'insorgenza del disturbo dello spettro autistico è aumentato considerevolmente.

Sebbene non esista ancora un consenso unanime sui fattori ambientali specifici che possano essere coinvolti, numerosi studi hanno indicato alcune possibili cause: l'esposizione a sostanze tossiche, l'assunzione di farmaci durante la gravidanza, il diabete gestazionale materno, le complicazioni durante il parto, l'ipertensione gestazionale e le infezioni virali materne.

L'esposizione a sostanze tossiche, come i pesticidi, i metalli pesanti e i contaminanti ambientali, è stata studiata come possibile fattore di rischio.

Tali sostanze, se assunte durante il periodo gestazionale, potrebbero interferire con lo sviluppo del sistema nervoso del feto, aumentando il rischio di autismo.

Alcuni studi hanno suggerito che l'esposizione a tali sostanze, combinata con predisposizioni genetiche, possa contribuire a disturbare la normale formazione delle reti neurali, scatenando i sintomi autistici.

Anche l'assunzione di farmaci durante la gravidanza ha suscitato preoccupazioni, poiché alcuni farmaci, come gli antidepressivi e gli antiepilettici, sono stati associati a un aumento del rischio di autismo nei bambini.

Sebbene non tutti gli studi confermino questa associazione, l'importanza di monitorare l'uso di farmaci in gravidanza resta un tema di ricerca rilevante.

Un'altra area di crescente interesse riguarda le infezioni virali durante la gravidanza. Alcuni virus, come il citomegalovirus e il virus Zika, sono stati associati a disturbi dello sviluppo neurologico, incluso l'autismo.

Le infezioni virali potrebbero alterare il normale sviluppo del cervello in via di formazione, influenzando la comunicazione tra le cellule nervose e aumentando la probabilità di espressione di tratti autistici nei bambini.

Questa interazione complessa tra genetica e ambiente implica che l'autismo possa manifestarsi in forme diverse, a seconda di come i fattori genetici e ambientali si combinano nel corso dello sviluppo del bambino.

La ricerca futura si concentrerà probabilmente su come individuare con maggiore precisione le interazioni tra questi fattori, al fine di sviluppare strategie di prevenzione e trattamenti più mirati per il disturbo.

In sintesi, sebbene le cause precise dell'autismo restino in gran parte sconosciute, i progressi nella ricerca genetica e nella comprensione dei fattori ambientali hanno contribuito a delineare un quadro più chiaro della sua eziologia.

Le evidenze suggeriscono che il disturbo dello spettro autistico sia il risultato di una complessa interazione tra fattori genetici e ambientali, con la genetica che gioca un ruolo fondamentale nel predisporre l'individuo, mentre l'ambiente può agire come un fattore scatenante o modulante.

1.3 Diagnosi e criteri diagnostici

Il disturbo dello spettro autistico viene spesso identificato per la prima volta grazie all'osservazione dei comportamenti dei bambini da parte dei genitori.

Sin dai primi anni di vita, i genitori sono in grado di notare segnali di un possibile sviluppo atipico nel loro bambino, specialmente quando questi iniziano a manifestare difficoltà nell'interazione sociale, nella comunicazione o nel comportamento.

Queste osservazioni sono fondamentali, poiché i genitori sono i primi ad avere un contatto quotidiano con il bambino e a poter identificare eventuali differenze rispetto ai coetanei.

Tuttavia, non sempre è facile riconoscere i segnali, e in alcuni casi, le caratteristiche del comportamento possono passare inosservate o essere interpretate erroneamente come normali fasi evolutive.

I genitori possono notare una varietà di comportamenti che li preoccupano, come la difficoltà nel fare amicizia con i coetanei, una preferenza per stare soli, o la mancanza di comunicazione verbale e non verbale.

Alcuni bambini potrebbero non rispondere al nome, non cercare il contatto visivo o avere difficoltà a comprendere le emozioni altrui.

Altri potrebbero mostrare comportamenti ripetitivi come l'uso insistente di giocattoli o il ripetere le stesse attività.

Questi segnali, pur essendo variabili e non sempre manifestandosi in modo uniforme, possono spingere i genitori a chiedersi se il comportamento del proprio figlio possa essere indicativo di un disturbo dello spettro autistico.

Il confronto diretto con il pediatra è spesso il primo passo per esplorare la possibilità di una diagnosi.

Il pediatra, come figura di riferimento nella salute dei bambini, gioca un ruolo cruciale nella fase iniziale del percorso diagnostico.

Quando i genitori esprimono preoccupazioni riguardo al comportamento del loro bambino, il pediatra può raccogliere informazioni attraverso il colloquio con i genitori, osservare il bambino durante la visita e condurre una valutazione preliminare.

Se emergono segnali che suggeriscono la possibilità di un disturbo dello spettro autistico, il pediatra può indirizzare la famiglia a una visita specialistica, ovvero a un team multidisciplinare che comprenda neuropsichiatri infantili, psicologi, logopedisti e altri esperti.

In questa fase, la diagnosi di autismo non è ancora stata formulata, ma il pediatra svolge un ruolo fondamentale nell'indirizzare la famiglia verso una valutazione più approfondita in strutture specializzate.

Queste strutture sono riconosciute dal Sistema Sanitario Nazionale (SSN) e offrono competenze specifiche per diagnosticare l'autismo in modo accurato e tempestivo.

La diagnosi specialistica si basa su criteri diagnostici internazionali ben definiti, che vengono applicati attraverso strumenti di valutazione validati.

La diagnosi di disturbo dello spettro autistico deve essere effettuata seguendo una serie di criteri precisi definiti da due manuali di riferimento internazionali: la “International Classification of Diseases” e il “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”.

Il DSM-5 riconosce due sintomi principali:

1. *“Deficit persistenti nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in vari contesti”* (Volkmar, 2020): questo criterio si riferisce a difficoltà nell’instaurare relazioni sociali appropriate per l'età, nell'uso della comunicazione verbale e non verbale (come il linguaggio del corpo e il contatto visivo), e nella comprensione delle regole sociali di interazione.
2. *“Pattern di comportamenti, interessi o attività ristretti e ripetitivi: movimenti, uso degli oggetti o eloquio stereotipati o ripetitivi”* (Volkmar, 2020): i bambini con disturbo dello spettro autistico possono presentare comportamenti ripetitivi o rigidità nelle routine quotidiane. Possono ripetere azioni o frasi, mostrare un forte attaccamento a determinati oggetti o attività, o rifiutarsi di provare nuove esperienze.

Questi criteri, definiti in modo preciso, sono utilizzati dai professionisti sanitari per formulare una diagnosi accurata e basata su prove scientifiche.

Inoltre, l'osservazione diretta del bambino e l'intervista ai genitori sono strumenti essenziali per raccogliere tutte le informazioni necessarie per giungere a una diagnosi corretta.

Una diagnosi precoce è fondamentale per fornire un intervento tempestivo che può migliorare significativamente i risultati a lungo termine per i bambini con disturbo dello spettro autistico.

Inoltre, una diagnosi tempestiva consente alle famiglie di accedere a risorse e supporti specifici, sia educativi che terapeutici, che possono aiutarle a gestire meglio la condizione e a migliorare la qualità della vita del bambino.

In sintesi, l'osservazione dei genitori, seguita da una valutazione da parte del pediatra, costituisce il primo passo cruciale nel processo diagnostico dell'autismo.

La diagnosi deve essere confermata da specialisti in strutture riconosciute dal Sistema Sanitario Nazionale, seguendo i criteri diagnostici internazionali come indicati sul manuale DSM-5.

1.4 Comorbidità e variabilità individuale

Una delle caratteristiche più rilevanti del disturbo dello spettro autistico è la sua alta comorbidità, ovvero la frequente coesistenza con altre condizioni mediche o psicopatologiche.

La comorbidità è stimata attorno al 70%, il che significa che una percentuale significativa di persone con autismo presenta, oltre ai sintomi caratteristici del disturbo, altre problematiche di salute mentale o fisica.

Questi disturbi aggiuntivi possono influire sul trattamento e sull'intervento, complicando ulteriormente la gestione del disturbo.

La comorbidità è molto varia e può includere una vasta gamma di condizioni neurologiche, psichiatriche e fisiologiche.

Una delle comorbidità più comuni è l'epilessia, che è presente in circa il 30% delle persone con autismo.

L'epilessia si manifesta con crisi convulsive ricorrenti che possono avere un impatto significativo sulla qualità della vita del paziente.

L'associazione tra epilessia e autismo è ancora oggetto di studio, ma è noto che le crisi possano manifestarsi in età evolutiva, spesso con esordio nei primi anni di vita, e possono influire negativamente sullo sviluppo cognitivo e sociale del bambino.

Altre problematiche comuni nei soggetti con disturbo dello spettro autistico includono: i disturbi gastrointestinali e i disturbi del sonno.

I sintomi gastrointestinali, come la stitichezza, il dolore addominale e la diarrea, possono essere legati a una maggiore sensibilità sensoriale o a disfunzioni del sistema nervoso autonomo o a difficoltà nell'esprimere il disagio fisico.

Allo stesso modo, i disturbi del sonno sono molto prevalenti nei bambini con disturbo dello spettro autistico.

Diversi bambini hanno difficoltà ad addormentarsi, a mantenere il sonno durante la notte o a svegliarsi presto al mattino.

Questi disturbi possono peggiorare il comportamento e l'umore, aumentando la difficoltà nel gestire il disturbo e complicando ulteriormente il trattamento.

Il disturbo dello spettro autistico può anche manifestarsi in individui con sindromi genetiche che comportano disabilità intellettiva: in alcuni casi la sua comparsa è associata a condizioni genetiche specifiche che causano ritardi cognitivi o altre disabilità intellettive.

Le persone con sindrome di Down, sindrome di X fragile, sindrome di Angelman e sindrome di Rett possono presentare caratteristiche autistiche, sebbene le manifestazioni e la gravità dell'autismo varino notevolmente a seconda della sindrome di base.

La sindrome di Down, ad esempio, è caratterizzata da un'anomalia cromosomica (trisomia 21) che comporta disabilità intellettiva di vario grado.

La prevalenza di comportamenti autistici nei bambini con sindrome di Down è stimata superiore all'1%.

Sebbene non tutti i bambini con sindrome di Down sviluppino caratteristiche del disturbo dello spettro autistico, un numero significativo mostra difficoltà nell'interazione sociale e nella comunicazione, che possono sovrapporsi ai tratti distintivi dell'autismo.

La sindrome di X fragile è una condizione genetica legata a una mutazione del cromosoma X e rappresenta una delle cause più comuni di disabilità intellettiva ereditaria.

In questa sindrome, circa il 30-60% dei bambini maschi con X fragile presenta anche un disturbo dello spettro autistico.

I sintomi autistici in questi bambini possono includere ritardi nel linguaggio, comportamenti ripetitivi e difficoltà nelle interazioni sociali, sebbene la gravità di tali sintomi possa variare.

Anche nella sindrome di Angelman, una rara condizione genetica causata da un'anomalia sul cromosoma 15, si osserva una prevalenza di comportamenti simili a quelli dello spettro autistico.

I bambini con questa sindrome generalmente mostrano gravi disabilità intellettive, ritardi nel linguaggio, e un comportamento caratterizzato da una marcata allegria e frequenti sorrisi, ma anche tratti autistici come difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale.

La sindrome di Rett, che colpisce principalmente le bambine ed è causata da una mutazione nel gene “MECP2”, è caratterizzata da un regresso nelle abilità motorie e linguistiche che si sviluppano normalmente nei primi mesi di vita.

Questo regresso è spesso accompagnato da comportamenti autistici, tra cui difficoltà nel contatto visivo, nei movimenti sociali e nella comunicazione verbale.

Una delle caratteristiche più complesse del disturbo dello spettro autistico è la variabilità individuale.

Sebbene tutte le persone con disturbo dello spettro autistico condividano alcune caratteristiche comuni, come difficoltà nella comunicazione e nei comportamenti sociali, la gravità, la combinazione e la manifestazione di tali sintomi possono variare enormemente da individuo a individuo.

Al fine di ottenere una diagnosi corretta, è necessaria un'osservazione *“approfondita capace di cogliere e descrivere i diversi sintomi e modi di funzionamento del bambino.”* (Volkmar, 2020)

La variabilità può essere osservata sotto vari aspetti, tra cui:

- “Il grado di disabilità intellettiva”: alcune persone con disturbo dello spettro autistico hanno un'intelligenza nella media o superiore alla media, mentre altre presentano una disabilità intellettiva grave.
- “Comportamenti ripetitivi e interessi ristretti”: mentre alcune persone con disturbo autistico manifestano solo lievi comportamenti ripetitivi, altre possono avere un repertorio di attività estremamente ristretto e rigido.
- “Competenze sociali e comunicative”: alcuni individui con disturbo autistico possono sviluppare competenze sociali avanzate o imparare a comunicare in modo relativamente efficace, mentre altri possono presentare gravi difficoltà nel linguaggio e nell'interazione sociale.

Per concludere, la comorbidità nel disturbo dello spettro autistico è un aspetto centrale nella comprensione e gestione del disturbo.

L'alta prevalenza di condizioni aggiuntive, come l'epilessia, i disturbi gastrointestinali e i disturbi del sonno, impone una valutazione complessa e un approccio terapeutico multidisciplinare.

Inoltre, la presenza di autismo in persone con sindromi genetiche complesse, come la sindrome di Down, di X fragile, di Angelman e di Rett, arricchisce il panorama clinico e sottolinea l'importanza di una diagnosi accurata e di un trattamento mirato.

La variabilità individuale nell'autismo rende fondamentale un approccio personalizzato, in grado di rispondere alle specifiche esigenze di ciascun individuo, garantendo così un supporto più efficace e una migliore qualità della vita.

1.4 Riconoscimento a livello mondiale

La storia del riconoscimento dell'autismo inizia agli inizi del XX secolo, sebbene fenomeni simili possano essere rintracciati anche in documenti più antichi, nei quali si descrivono bambini con comportamenti che oggi potremmo associare all'autismo.

Tuttavia, è con il termine "autismo" che prende avvio il dibattito clinico e scientifico su tale disturbo.

Le prime descrizioni dell'autismo (ad oggi conosciuto come disturbo dello spettro autistico) da parte di Kanner e Asperger sono state fondamentali per porre le basi della comprensione di questa condizione, ma solo con il passare dei decenni si è arrivati a una visione più completa, che include una varietà di manifestazioni cliniche e una componente neurobiologica.

Le diagnosi iniziali, pur segnando il punto di partenza di un lungo percorso, sono state influenzate da teorie errate e, a volte, dannose, che cercavano di attribuire l'autismo a cause psicologiche o ambientali.

La definizione moderna di disturbo dello spettro autistico si fonda su una comprensione più complessa e sfumata della condizione, riconoscendo le numerose variabili che interagiscono nella sua manifestazione, ma anche le possibilità di intervento precoce, che migliorano la qualità della vita delle persone con autismo e delle loro famiglie.

Il cambiamento fondamentale nel riconoscimento del disturbo autistico avvenne con la pubblicazione del “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM-III) nel 1980. Questo manuale, pubblicato dall’ “American Psychiatric Association” (APA), fu il primo a includere l'autismo come una condizione diagnostica separata, distinta dalla schizofrenia infantile.

Il DSM-III riconobbe il "Disturbo Autistico Infantile" come una condizione caratterizzata da deficit significativi nelle aree della socializzazione, della comunicazione e della ripetitività comportamentale.

Sebbene la definizione fosse ancora limitata rispetto alle attuali conoscenze, questa classificazione segnò un passo importante nel riconoscimento formale dell'autismo come disturbo neurologico e non psicologico.

Il DSM-III-R (1987), edizione rivisitata, mantenne la stessa descrizione diagnostica, ma introdusse alcune modifiche nei criteri, migliorando la precisione della diagnosi.

A partire dagli anni '90, con l'aumento delle ricerche scientifiche in neuroscienze e genetica, si consolidò l'idea che l'autismo fosse un disturbo neurobiologico con una base genetica e non il risultato di una cattiva educazione o di interazioni familiari disfunzionali, come era stato suggerito da teorie precedenti, come quella del "rifiuto materno" di Bruno Bettelheim.

Nel 1994, con la pubblicazione del DSM-IV, la definizione del disturbo fu ulteriormente ampliata, includendo non solo l'autismo, ma anche altre condizioni simili sotto la categoria di “Disturbi Pervasivi dello Sviluppo” (PDD), come il disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato (PDD-NOS) e la sindrome di Asperger.

Questa revisione rifletteva la crescente consapevolezza che l'autismo non fosse una condizione omogenea, ma piuttosto uno "spettro" di disturbi che potevano manifestarsi con una varietà di caratteristiche, intensità e livelli di disabilità.

Il passaggio al DSM-5 nel 2013 rappresenta una nuova fase nella comprensione dell'autismo. L'APA, infatti, decise di unificare tutti i disturbi precedentemente sotto la categoria dei "Disturbi Pervasivi dello Sviluppo" in un'unica diagnosi: “Disturbo dello Spettro Autistico” (DSA).

Il DSM-5, inoltre, eliminò le vecchie categorie di “sindrome di Asperger” e “PDD-NOS”, riconoscendo che tutte le manifestazioni autistiche rientravano in un continuum che si distingue per livelli di gravità.

I nuovi criteri diagnostici, focalizzati su due principali aree di difficoltà (la socializzazione/comunicazione e i comportamenti ripetitivi/interessi ristretti), sottolineano la variabilità delle manifestazioni del disturbo, che possono andare da forme altamente disabili a casi con alte capacità cognitive e scarse difficoltà sociali.

A partire dagli anni '80, con il riconoscimento crescente dell'autismo come disturbo neurologico, sono emersi nuovi approcci terapeutici, che si sono progressivamente diversificati per affrontare le esigenze individuali dei pazienti.

Le prime terapie si concentravano principalmente sull'insegnamento di abilità sociali e comunicative attraverso tecniche comportamentali, come il “metodo ABA” (Applied Behavior Analysis).

“ABA” è stato uno degli approcci più studiati ed è stato largamente utilizzato negli Stati Uniti, ma anche in altre nazioni.

Questo metodo si basa sulla modifica del comportamento attraverso il rinforzo positivo e si rivolge soprattutto a bambini con forme più gravi di autismo.

Negli anni successivi, però, sono stati sviluppati altri approcci, più integrati, che considerano anche le emozioni e l'esperienza soggettiva della persona con autismo.

Tecniche come l'Intervento Basato sulla Comunicazione Facilitata, il Programma TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) e l'Intervento Naturale per le Famiglie sono diventate più comuni.

Questi approcci pongono maggiore enfasi sulla partecipazione attiva del bambino nel suo ambiente naturale e sul coinvolgimento diretto delle famiglie nel processo educativo.

Inoltre, la consapevolezza crescente delle sfide sociali e comunicative delle persone con autismo ha portato a una revisione dei metodi terapeutici, con l'introduzione di tecniche come la Terapia dell'Integrazione Sensoriale, che si concentra sull'elaborazione e la regolazione delle informazioni sensoriali, frequentemente alterate nei soggetti con autismo.

L'uso di tecnologie assistive, come i dispositivi di comunicazione aumentativa, è divenuto uno strumento fondamentale per facilitare la comunicazione in bambini e adulti con autismo non verbale.

A partire dagli anni '90, l'approccio terapeutico si è allargato, non limitandosi più al trattamento delle difficoltà individuali, ma affrontando anche il contesto sociale, educativo e lavorativo delle persone con autismo.

Gli approcci inclusivi nelle scuole hanno preso piede, con un crescente supporto all'integrazione e all'educazione delle persone con autismo nei contesti scolastici ordinari, mirando a favorire l'inclusione sociale e la partecipazione attiva alla vita della comunità.

Dal punto di vista della socialità, la percezione sociale delle persone con disturbo dello spettro autistico ha subito un cambiamento profondo.

Fino agli anni '80 e '90, il disturbo dello spettro autistico era principalmente visto come un disturbo raro e invalidante e le persone venivano spesso isolate dalla società.

Tuttavia, con l'aumento della consapevolezza pubblica, alimentata da campagne di sensibilizzazione e da un maggiore interesse per i diritti delle persone con disabilità, il disturbo dello spettro autistico ha cominciato a essere visto in una luce diversa.

La crescente partecipazione delle persone con autismo alla vita pubblica, il loro coinvolgimento nelle organizzazioni che li rappresentano e la diffusione di storie di successo hanno contribuito a cambiare l'opinione pubblica.

Oggi, molti individui con disturbo dello spettro autistico, in particolare quelli con forme ad alta funzionalità, si identificano come appartenenti a una comunità neurodivergente.

Questo movimento, che promuove l'accettazione e il rispetto delle differenze neurologiche, ha contribuito a ridurre lo stigma e a favorire una visione del disturbo dello spettro autistico come una parte naturale della diversità umana, piuttosto che come una condizione da "curare".

Concludendo, dal 1980 in poi, il riconoscimento del Disturbo dello Spettro Autistico ha attraversato una serie di trasformazioni cruciali, che hanno cambiato radicalmente la diagnosi, il trattamento e la percezione sociale del disturbo.

La classificazione del disturbo si è evoluta, diventando sempre più inclusiva e sfumata, mentre le ricerche sulle cause neurobiologiche e genetiche hanno contribuito a spostare l'approccio dalla psicologia alla neurologia.

Gli approcci terapeutici, infine, si sono diversificati, adottando strategie che promuovono l'inclusione sociale, l'autonomia e la qualità della vita delle persone con autismo.

CAPITOLO 2: L'INCLUSIONE E LA NORMATIVA SCOLASTICA

2.1 Il concetto di inclusione

Nel capitolo precedente, è stata affrontata la questione del “disturbo dello spettro autistico” secondo il “*modello sanitario-medico*” (G. Amatori, 2019) che considera la disabilità come un problema del singolo causato dalla malattia e necessita di cure da parte dei professionisti.

Esiste tuttavia un diverso approccio definito modello sociale che considera la disabilità, non come una condizione propria dell'individuo, ma come il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente sociale dove vive, ovvero come una costruzione sociale.

I due approcci, in evidente antitesi tra di loro, hanno portato all'elaborazione di un nuovo modello che considera la persona nella sua interezza, sommando le sue componenti principali ovvero le tre dimensioni fondamentali quella biologica, quella individuale e quella sociale, si parla di modello bio-psico-sociale come strumento grazie al quale è possibile cogliere la “*multidimensionalità*” (G. Amatori, 2019) dell'individuo.

Secondo questo modello, pertanto la disabilità è il risultato dell'interazione complessa tra fattori biologici, psicologici e sociali piuttosto che la semplice conseguenza di una malattia.

Alla luce di quanto esposto, diventa fondamentale il concetto di “*responsabilità collettiva della società*” (G. Amatori, 2019) ovvero la necessità di apportare modifiche ambientali al fine di dare a tutte le persone la possibilità di partecipare alla vita sociale.

A seguito dell'adozione di questo approccio, è diventata fondamentale la tematica dei diritti umani.

Il 22 maggio 2001, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha approvato “la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (International Classification of Functioning) un sistema di classificazione utilizzato per descrivere la salute il funzionamento e la disabilità delle persone.

La classificazione “ICF” non va ad eliminare i documenti precedenti “ICD-10” e “DSM-IV”, al contrario li completa, mettendo al centro il concetto di multidimensionalità dell'individuo e superando quindi il modello medico in favore del modello bio-psico-sociale che prende in considerazione le componenti mentali corporee e sociali che influenzano la vita di una persona.

La classificazione “ICF” riguarda tutti gli individui, non solo le persone con disabilità; la classificazione è composta da sette sezioni:

- Condizioni di salute
- Funzioni corporee

- Strutture corporee
- Attività personale
- Partecipazione sociale
- Fattori contestuali ambientali
- Fattori contestuali personali

La prima sezione “Condizioni di salute” riguarda le condizioni fisiche della persona e le malattie sono classificate secondo i criteri dell'ICD-10" (International

Classification of Diseases), la Classificazione internazionale delle malattie.

La seconda sezione “Funzioni corporee” si occupa di tutte le funzioni fisiologiche e psicologiche del sistema corporeo come le funzioni mentali, le funzioni sensoriali, cardiovascolari ecc.

La terza sezione “Strutture corporee” sono tutte le parti del corpo come organi, arti, ecc.

La quarta sezione "Attività personale" analizza il livello di funzionamento del soggetto dell'esecuzione di un esercizio, di un'azione o di un attività.

Ogni attività è codificata con due codici: capacità e performance.

La quinta sezione "Partecipazione sociale” si occupa del coinvolgimento attivo di una persona in un'attività sociale e delle possibili difficoltà che può riscontrare in normali situazioni di vita.

L'ultima sezione “Fattori contestuali personali” analizza il contesto di vita dell'individuo considerando tutte le sue caratteristiche: fisiche, genere, stile di vita, esperienze, comportamenti, ecc.

Si può pertanto affermare che, il background personale della vita e dell'esistenza di un individuo, rappresentato da tutte quelle sue caratteristiche individuali che non fanno parte della condizione fisica, può giocare un ruolo fondamentale nella comprensione della disabilità;

Quindi, secondo la classificazione “ICF”, la disabilità. *“non è una condizione oggettiva, poiché non è vero che una menomazione nelle funzioni e strutture corporee corrisponda sempre e comunque una diminuzione delle capacità e delle performance. Infatti queste dipendono proprio da fattori sociali e individuali.”* (G. Borgnolo e ecc., 2009)

Con l'introduzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, non si parla più di malattie bensì di *“caratteristiche della persona, basate sulla diversità umana che oltre che essere etnica, culturale, sociale, di storie di vita e di DNA, è anche fisica e di capacità funzionali.”* (Borgnolo e ecc., 2009)

“La persona al centro, lo sviluppo integrale di ciascuna persona: è questa la nostra stella polare per riconoscere e promuovere il valore infinito della persona per il solo fatto che esista, così come è.” (Assemblea delle Nazioni Unite, 2006, pag. 3)

2.1.1 Riferimenti normativi a livello internazionale: “La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità”

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità è stata adottata il 13 dicembre 2006 con una votazione quasi unanime dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ed è entrata in vigore il 3 maggio 2008, dopo che 20 paesi avevano ratificato il trattato.

L'Italia ha provveduto alla ratifica nel 2009.

Al fine di migliorare il grado di inclusione delle persone con disabilità, la Convenzione mette in campo obiettivi e valori condivisi a livello internazionale.

Si tratta pertanto di un trattato internazionale che mira a proteggere e promuovere i diritti e le libertà fondamentali delle persone con disabilità, con l'obiettivo di garantire che questi soggetti possano vivere in modo indipendente e partecipare in modo pieno e attivo alla società.

Nella Convenzione emergono due principi base: il ruolo centrale dell'individuo e lo sviluppo integrale di ciascuno così com'è; infatti, la disabilità è definita come *“il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali e sociali.”* (Cottini, 2017)

Il documento si basa su alcuni principi fondamentali tra cui l'uguaglianza, la non discriminazione, l'inclusione sociale, l'autonomia e la libertà di scelta ed è composto da un preambolo e da 50 articoli in totale.

Tra questi merita particolare attenzione, l'articolo 24 che stabilisce il diritto delle persone con disabilità ad una educazione inclusiva, di qualità e gratuita, in ambienti che rispettino la loro diversità, prevedendo che l'istituzione scolastica non escluda nessun individuo e garantisca misure di sostegno efficaci.

In sostanza, l'istruzione viene riconosciuta come un diritto fondamentale per le persone con disabilità e questo comporta per gli Stati membri, l'obbligo di adottare tutte le misure necessarie a garantire la piena e completa realizzazione dello stesso.

A naturale completamento di quanto previsto dall'art. 24, troviamo l'art. 27 che riconosce il diritto delle persone con disabilità a lavorare in condizioni di uguaglianza con gli altri.

Viene espressamente riconosciuto il diritto della persona con disabilità di potersi mantenere grazie ad una attività lavorativa liberamente scelta, da svolgersi in un ambiente inclusivo ed accessibile.

Esso stabilisce pertanto, che gli Stati devono adottare misure per proteggere il diritto al lavoro delle persone con disabilità, promuovendo politiche che favoriscano l'integrazione nel mercato del lavoro.

2.1.2 Riferimenti a livello europeo: “La carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea”

Per migliorare l'inclusività delle persone con disabilità, il Parlamento europeo, insieme alla Commissione Europea e il Consiglio dell'Unione Europea, ha redatto La Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea. Il documento è stato redatto il 7 dicembre 2000 a Nizza ed è entrato in vigore con il Trattato di Lisbona nel 2009.

La Carta raccoglie 54 articoli e si articola in sei titoli fondamentali: dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza, giustizia.

Essa riconosce diritti e libertà di cui ogni essere umano dovrebbe godere seguendo i valori di dignità, libertà, uguaglianza, solidarietà, cittadinanza e giustizia, l'individuo assume un ruolo centrale ed è compito dell'Unione Europea rimuovere eventuali ostacoli, nel rispetto delle diverse culture.

Anche all'interno della Carta dei Diritti fondamentali dell'Uomo, troviamo l'espresso riconoscimento del diritto all'istruzione, quale diritto fondamentale dell'individuo (sia esso disabile o meno).

L'articolo 14 nello specifico, sancisce che tutte le persone hanno diritto di accedere al sistema scolastico ed alla formazione professionale e continua. Inoltre, l'articolo dice che i genitori hanno il diritto di provvedere all'educazione e istruzione secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche.

Ma è in particolare l'articolo 26 a riconoscere il diritto alle persone con disabilità ad un'educazione integrata e ad una partecipazione attiva alla vita sociale. Le persone con disabilità hanno diritto ad accedere al sistema scolastico e l'unione europea è tenuta a rimuovere le barriere che possono ostacolare l'inclusione.

2.1.3 Riferimenti normativi a livello nazionale: “La legge quadro 104/92”

Al fine di migliorare l’inclusione delle persone con disabilità e integrarle sul piano sociale e scolastico, è stata emanata la “legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”.

La legge 104 è stata promulgata il 5 febbraio 1992 ed è entrata in vigore il 18 Febbraio dello stesso anno in Italia, il documento è composto da 44 articoli.

Essa è volta alla tutela delle persone portatrici di “handicap” (termine utilizzato fino al 31 Dicembre 2024) e ne riconosce i diritti nei diversi ambiti sociali, questa legge *“tende a riempire i vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l’integrazione sociale.”* (Cottini, 2017)

Il principio fondamentale su cui si basa è il diritto della persona con disabilità al pieno rispetto della dignità umana, dei suoi diritti, libertà e autonomie.

Si pone, come obiettivo fondamentale, di favorire la piena integrazione all’interno della famiglia, della scuola, della società e del lavoro, evitando ogni forma di emarginazione.

Anche all’interno di questo testo normativo, troviamo espressamente riconosciuto il diritto all’istruzione delle persone con disabilità, in particolare l’art.12 sancisce, in prima battuta, il diritto all’istruzione ed all’educazione nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, ponendo particolare attenzione alla necessità di garantire una reale integrazione scolastica, sia attraverso misure di sostegno, sia attraverso interventi mirati sulle reali necessità dell’individuo.

Il 5 comma prevede infine, che l'accertamento della disabilità e la relativa acquisizione di documentazione, sia da considerarsi attività assolutamente propedeutica, per la formulazione, in prima analisi, del profilo dinamico funzionale ed, in seconda battuta, per la redazione di un piano educativo individualizzato (PEI) alla stesura del quale, dovrebbero partecipare congiuntamente, i genitori, gli insegnanti e gli operatori socio sanitari di riferimento.

2.2 Inclusione scolastica

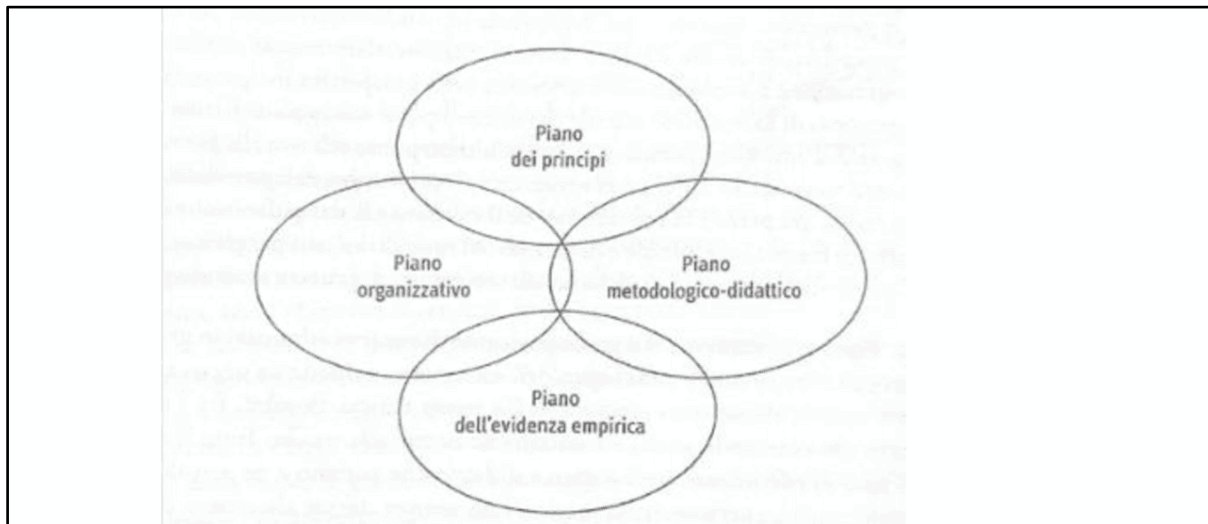
La scuola deve saper rispondere alle diverse esigenze dei suoi alunni, rispettando le potenzialità di ognuno, il sistema scolastico, in altre parole, deve avere la capacità di accogliere tutti gli alunni ed essere flessibile.

La scuola deve essere in grado di andare incontro ai bisogni dei propri alunni rispettando la diversità di ognuno, adeguando i propri obiettivi in modo che i diversi sistemi scolastici siano

“capaci di accogliere tutti e di articolarsi in maniera flessibile in relazione alle esigenze di ciascuno.” (Cottini, 2017, pag.13)

La situazione in Italia è particolare in quanto c'è ancora *“una visione individuale del problema”* (Cottini, 2017, pag.15) mentre sarebbe necessario spostarsi verso una visione più sociale.

Cottini elaborò uno schema di 4 piani che potesse orientare una riflessione sul tema dell'inclusione.



Fig, 1 *“I piani dell’inclusione”* (Cottini, 2017)

Fino alla fine degli anni ‘60, si parlava di *“istruzione separata”* e la disabilità veniva vista secondo il modello medico-sanitario: la persona non veniva considerata nella sua interezza ma solo per la sua mancanza.

Inoltre, come dice Cottini: *“La convinzione comune era che l’allievo in situazione di disabilità potesse essere aiutato con la massima incisività quando si trovava inserito in gruppi di coetanei con deficit simili.”* (Cottini, 2017)

Grazie alla legge n. 118 del 30 marzo 1971, i soggetti con disabilità furono inseriti nelle classi *“normali”*.

Questo cambiamento ha poi dimostrato che gli alunni con disabilità rappresentano una risorsa e giovano all’ambiente scolastico e ai compagni normodotati, infatti l’articolo 28 della legge del 1971 afferma che, lo Stato deve garantire l’istruzione obbligatoria degli invalidi civili nelle scuole normali, *“salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da*

menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.” (Ministero dell'istruzione, 1971)

Successivamente nel 1975, si diede accesso alle classi comuni anche a persone con disabilità grave, affermando che gli individui con disabilità non venivano più visti per le loro mancanze ma venivano visti per le loro capacità e come persone integre. *“Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attraverso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni.”* (Ministero dell'istruzione, 1975)

2.2.1 Programmare in modo inclusivo

La scuola accoglie tutti i suoi alunni e di conseguenza deve adeguare i propri spazi, il curriculum andando incontro alle caratteristiche degli individui.

Cottini scrive: *“La predisposizione di contesti educativi in grado di accogliere tutti, com'è nella logica dell'inclusione, richiede un'organizzazione e un coordinamento precisi e, nello stesso tempo, flessibili fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola.”* (Cottini, 2017, pag. 63)

Esistono diverse strategie per adeguare il contesto scolastico e migliorare l'inclusione in classe.

E' necessario un quadro di riferimento comune e la classificazione “ICF” fornisce *“un linguaggio unificato e condiviso che serva da quadro di riferimento per le conseguenze delle condizioni di salute.”* (G. Amatori, 2019)

La classificazione “ICF” supera il modello medico e adotta una visione bio-psico-sociale della salute, riconoscendo la persona nella sua multidimensionalità e le interazioni tra la persona e il suo ambiente.

Un elemento distintivo dell'ICF è l'introduzione dei *“qualificatori”* (Cottini, 2017): strumenti che permettono di specificare il grado di funzionamento o la severità di una limitazione.

Questo consente una valutazione più sfumata e personalizzata delle condizioni individuali, andando oltre l'etichettamento diagnostico.

Per andare incontro alle caratteristiche dell'età dello sviluppo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha redatto e pubblicato la “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, ICF-CY).”

La classificazione “ICF-CY” si occupa di categorie fondamentali per la crescita del bambino come lo sviluppo cognitivo, il linguaggio, l'apprendimento, il gioco, la relazione con gli altri e il grado scolastico.

Come dice Cottini: *“L'impianto dell'ICF-CY deriva dall'ICF e prevede modifiche e ampliamenti che riguardano soprattutto alcuni codici e qualificatori per consentire una migliore inclusione di aspetti legati allo sviluppo in età evolutiva.”* (Cottini, 2017, pag. 75)

Per la categoria dell'istruzione, nell'ICF-CY raccoglie categorie come istruzione formale, istruzione prescolastica, istruzione scolastica, formazione professionale e istruzione superiore in modo più dettagliato rispetto alla classificazione ICF e mira a rispondere a domande *“se e come il bambino o l'adolescente accede a un programma di istruzione scolastica; se e come progredisce da un livello a quello successivo; se arriva a conclusione di un programma di istruzione scolastica ecc.”* (Cottini, 2017, pag. 75)

A scuola, si utilizza la classificazione “ICF” come strumento utile per valutare e migliorare l'inclusione degli studenti con disabilità.

Con l'adozione della classificazione, c'è un cambiamento di visione in quanto non ci si focalizza più sulle mancanze dello studente, ma sulle sue capacità e sul suo *“funzionamento.”* (Cottini, 2017)

I docenti possono personalizzare i percorsi didattici e adattare le metodologie, le tecniche e gli strumenti didattici, in modo che lo studente possa sviluppare al meglio le proprie capacità.

I professionisti dell'educazione, insieme agli altri operatori sociali e sanitari, possono utilizzare la classificazione “ICF” per osservare come le capacità del bambino o dell'adolescente si evolvono, per adattare gli interventi e misurare l'efficacia di delle modifiche al piano educativo.

Per migliorare l'inclusione in classe è possibile partire dal curriculum: si può costruire un programma uguale per tutti gli studenti e modificarlo successivamente.

L'obiettivo è adattare il curriculum secondo i bisogni dei singoli individui, differenziando gli obiettivi, valutazioni, metodologie e materiali.

Un'altra strada possibile è progettare fin dall'inizio dei curricoli didattici che rispondano alle diverse esigenze di ogni alunno.

Uno degli obiettivi del docente inclusivo è tenere tutti i suoi alunni in aula per la maggior parte del tempo: questo è possibile progettando un curriculum inclusivo fin dall'inizio che consente a ogni studente di sentirsi accolto e stimolato subito.

Ma che cosa rappresenta il curriculum?

Cottini definisce il curriculum come *“Il dispositivo didattico di riferimento per una scuola che voglia essere sempre più inclusiva e capace di valorizzare le differenze, nel momento in cui persegue i suoi obiettivi di fondo, che sono quelli di istruire ed educare.”* (Cottini, 2017, pag. 83)

La sfida è riuscire a coniugare gli obiettivi del curriculum e le prospettive dell'inclusione avendo come obiettivo il successo formativo del singolo individuo; il successo formativo per uno studente è il risultato alla fine del percorso di apprendimento che valorizza le potenzialità della persona e non è uguale per tutti.

Per la costruzione di un curriculum che mira al raggiungimento dell'inclusività, è necessaria la collaborazione tra i docenti per arrivare a questo obiettivo e non è solo coordinare le attività, ma c'è l'esigenza di *“programmazioni individualizzate”* (Cottini, 2017) per alunni con bisogni speciali.

E' possibile grazie alle programmazioni congiunte tra insegnanti curricolari e insegnante di sostegno.

Nonostante le norme che parlano di programmare insieme, la realtà è ben diversa: da una parte il docente di sostegno crede di avere solo lui titolo sulla programmazione dello studente affidatogli, e dall'altra parte i docenti curricolari delegano il docente di sostegno e non si occupano della programmazione individualizzata. In questa situazione, ci si limita a programmare attività sovrapponibili durante le lezioni di laboratorio, educazione motoria o musicale.

Basterebbe che gli insegnanti curricolari e di sostegno si impegnassero a rispondere ad alcune domande come *“C'è almeno una cosa fra le tante previste per tutta la classe che può essere svolta anche dall'alunno che segue un PEI?”* (Cottini, 2017)

Si può rispondere in modo positivo dal momento in cui i docenti abbandonano *“la rigidità mentale del programma da svolgere e si abbraccia la filosofia flessibile della programmazione.”* (Cottini, 2017)

Chiaramente la situazione si complica cambiando ordine scolastico, come nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria di secondo grado, perché gli obiettivi della classe risultano poco funzionali per l'alunno con disabilità. Ma *“anche questi momenti sono giustificabili in funzione della finalità inclusiva e del potenziamento dell'autostima connessa al fare lavori dello stesso tipo dei compagni.”* (Cottini, 2017)

Ma adattare gli obiettivi non si limita a un semplice adeguamento di questi nella programmazione individualizzata per avvicinarsi alla classe; quando si prepara un'attività mirata per lo studente con disabilità, i compagni ne possono trarre vantaggio dal punto di vista cognitivo e sociale.

Lavorare su contenuti più semplici è un'occasione di riflessione metacognitiva per gli alunni, questi momenti sono spesso sacrificati dai docenti che mirano a completare velocemente il programma. Dal punto di vista sociale è possibile collegarsi *“ai processi d'aiuto”* (Cottini, 2017), in questi momenti gli alunni si rendono conto che per aiutare un compagno con disabilità non basta dare una soluzione, ma è necessario conoscere l'argomento e riuscire ad anticipare le parti in cui è possibile incontrare difficoltà.

2.2.2 Strategie e strumenti inclusivi

Al fine di migliorare l'inclusione scolastica, è bene guardare alle strategie e strumenti che possono essere introdotti.

Valutazione come elemento sempre presente a scuola che deve essere in grado di valutare le potenzialità degli alunni e che abbia anche una *“funzione narrativa”*.

Clima di classe ottimale al fine di accogliere tutti gli studenti e *“farli star bene.”*

Al fine di creare contesti inclusivi e che mirino allo *“sviluppo di un approccio strategico e di una capacità di riflessione metacognitiva.”* (Cottini, 2017)

“Le strategie cognitive e metacognitive consistono in percorsi didattici per favorire l'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, supportando gli allievi nell'organizzazione delle informazioni, così da ridurre la complessità e nel collegamento delle stesse con quanto già padroneggiato.”
(Cottini, 2017, pag. 228)

Per ottenere un clima di inclusione nel contesto classe, è utile anche applicare strategie cognitive e metacognitive per promuovere l'autonomia, la consapevolezza e l'efficacia nell'apprendimento di tutti gli studenti.

Le strategie, oltre a potenziare le abilità individuali, valorizzano i diversi stili cognitivi e i bambini diventano protagonisti del loro apprendimento.

Le strategie cognitive aiutano gli studenti ad elaborare, organizzare e memorizzare le informazioni in modo efficace.

Ricordiamo:

- Le mappe concettuali e mentali (strumenti visivi che semplificano la comprensione e la rielaborazione dei contenuti)
- La schematizzazione e sintesi guidata (mirano ad aiutare l'alunno a concentrarsi sui concetti chiave)
- Le strategie mnemoniche
- Il problem solving (stimolare il ragionamento logico e la flessibilità 'cognitiva, promuovendo anche il lavoro cooperativo in chiave inclusiva)
- Le strategie metacognitive promuovono la riflessione sui propri processi mentali, monitorare l'apprendimento e regolare le azioni cognitive. Fondamentali per promuovere l'autoregolazione, la motivazione e la responsabilità personale.
- I diari di bordo e autovalutazione (stimolano la consapevolezza dei propri punti di forza, difficoltà e strategie efficaci)
- Il thinking routines (riflessione individuale e di gruppo)
- Il modellamento e verbalizzazione del pensiero da parte dell'insegnante
- Le strategie di pianificazione

L'insegnamento metacognitivo in chiave inclusiva si basa su una didattica intenzionale che integra momenti di riflessione, dialogo e autovalutazione nel percorso quotidiano.

Affinché strategie cognitive e metacognitive rientrino nell'inclusione è necessario che siano accessibili a tutti, flessibili, partecipative e sistematiche. Il docente ha il compito di creare un ambiente che favorisca la sperimentazione personale, la tolleranza dell'errore e che riconosca i progressi dei bambini.

Queste strategie si sposano con la logica della personalizzazione, in quanto permette a ogni alunno di essere consapevole del proprio modo di apprendere. per questo strumenti come PDP e PEI

dovrebbero includere specifiche strategie metacognitive, come obiettivi di autoregolazione e tecniche di supporto al supporto di monitoraggio di sé.

2.2.3 Il rapporto scuola-famiglia

L'inclusione scolastica non si esaurisce nell'inserimento degli alunni con disabilità o bisogni educativi speciali nel contesto scolastico, è necessaria anche la collaborazione tra docenti e contesto familiare.

La famiglia è spesso tagliata fuori in quanto troppo apprensiva ma i genitori sono gli unici soggetti che conoscono il bambino e possono dare un aiuto ai docenti. Per questo, dal 2008 è entrato in vigore il Decreto del Presidente della Repubblica n. 235 del 2007. Il decreto sottolinea il Patto di Corresponsabilità Educative che definisce i genitori responsabili del figlio.

Un altro strumento efficace è la comunicazione scuola-famiglia: permette di scambiare informazioni sul percorso del bambino e creare uno spazio di confronto sulle strategie didattiche e le modalità di supporto.

2.3 È possibile includere alunni con disturbo dello spettro autistico nel contesto scolastico?

L'inclusione scolastica degli alunni con disturbo dello spettro autistico è una delle sfide più complesse e significative del sistema educativo.

E' necessario un approccio inclusivo e globale: ogni individuo presenta diverse caratteristiche ed è necessario valutare l'individuo nel suo insieme e le sue caratteristiche e non fermarsi alla diagnosi e conoscenze del disturbo. Promuovere una piena partecipazione alla vita sociale, scolastica ed educativa. Al fine di avere una progettazione didattica inclusiva flessibile e personalizzata, bisogna *“comprendere anche la decisione da prendere circa la presenza dell'allievo all'interno della classe. Si tratta di una questione assolutamente centrale, che occorre affrontare in maniera pragmatica analizzando le singole situazioni.”* (A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, 2021) Come dice Canevaro: *“Gli esempi positivi di inclusione scolastica di alunni con autismo non mancano, ma restano casi isolati in un mare di insuccessi, e non si traducono mai in prassi operative.”* (A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, 2021, pag. 167)

Per garantire una reale inclusione degli studenti con disturbo dello spettro autistico è necessario un approccio più diffuso e consapevole caratterizzato da: centralità della persona, ogni bambino ha degli interessi che devono essere al centro del progetto educativo, personalizzazione e flessibilità

didattica, accessibilità comunicativa, potrebbe essere necessario predisporre strumenti e modalità comunicative adeguate, come la comunicazione aumentativa alternativa (CAA), il lavoro d'equipe, la collaborazione tra docenti curricolari, di sostegno, educatori, terapisti e genitori è essenziale.

Infine è necessaria la formazione continua del personale scolastico, al fine di acquisire competenze specifiche sul disturbo dello spettro autistico e sulle strategie inclusive.

Tuttavia i risultati non sempre sono *“soddisfacenti, perché non riescono a generalizzarsi e a diventare qualcosa di più che buone prassi locali”* (A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, 2021)

Assistiamo a un cambiamento in quanto non più il soggetto che nasconde sé stesso e si adegua al contesto, ma è il contesto che riflette e si adegua al fine di permettere a tutti di esprimere se stessi, partecipare alla vita sociale e raggiungere il successo.

Per progettare ambienti di apprendimento flessibili e accoglienti, bisogna costruire routine prevedibili e strutturate e permettere agli studenti di conoscere l'ambiente e avere dei punti di riferimento. Adattare gli spazi creando angoli di calma e sensorialmente adeguati.

Inoltre è necessario progettare interventi da parte dei pari per favorire l'interazione sociale, anche creando piccoli gruppi di lavoro al fine di favorire una didattica cooperativa.

Un altro elemento necessario per l'inclusione è la collaborazione con la famiglia dello studente con disturbo dello spettro autistico: la famiglia conosce bene il bambino e queste conoscenze possono essere utili per la progettazione didattica, gli apprendimenti nel contesto scolastico possono essere consolidati nei contesti domestici, la famiglia deve essere coinvolta nella definizione degli obiettivi e nella valutazione dei percorsi inclusivi.

La costruzione di un'alleanza educativa fondata sulla fiducia e sulla comunicazione costante è indispensabile per il successo dell'inclusione.

Grazie alla comunicazione con i genitori è possibile prefissare degli obiettivi e capire come comportarsi con il bambino, evitando di creare momenti di disagio. Infatti, i genitori pensano al “dopo” e vogliono che il proprio figlio raggiunga l'autonomia.

“Ciò che si presta attenzione particolare non tanto alla prosecuzione di percorsi riabilitativi, quanto alla conquista di autonomia sociale, autodeterminazione e autorappresentanza, soddisfazioni personali che sono a fondamento della qualità di vita di ognuno.” (A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, 2021)

Nonostante i progressi normativi e culturali, permangono numerose criticità come carente formazione specialistica dei docenti, i quali devono essere *“sempre più protagonisti attivi del processo formativo, presentandosi anche come figure di sistema in grado di facilitare alleanze con tutti gli attori coinvolti (famiglie, servizi specialistici, enti locali, associazioni)”* (A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, 2021).

Inoltre permangono insufficienti risorse e supporti e resistenze culturali al modello inclusivo, percepito come un compito a parte e non trasversale.

Costruire scuole capaci di accogliere, valorizzare e sostenere tutti gli studenti significa educare alla cittadinanza attiva, alla solidarietà e al rispetto delle differenze.

CAPITOLO 3: LA METODOLOGIA PEDAGOGIA DEI GENITORI

Al fine di migliorare l'inclusione nell'ambiente scolastico e tenere saldo il rapporto scuola-famiglia, chi sono le persone che conoscono meglio dal bambino fin dai primi tempi e riconoscono eventuali cambiamenti durante la sua crescita?

I genitori sono coloro che conoscono il bambino e tutte le sue caratteristiche e che possono dare supporto a docenti e professionisti.

All'ingresso a scuola per permettere allo studente di ambientarsi, non è sufficiente una relazione da parte di docente o, nel caso di alunni con disabilità, di una diagnosi; bensì è necessario conoscere il bambino per quello che è ed eventuali cambiamenti non riportati nei documenti scritti. Quindi è necessario il supporto di persone che hanno conoscenze e vivono lo studente nella quotidianità.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori ha come obiettivo valorizzare le competenze e le conoscenze della famiglia e riconoscere i genitori come *“primi conoscitori dei loro figli.”* (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/presentazione/>)

La Metodologia chiede ai genitori di riunirsi e ognuno, attraverso il racconto orale, presenta il proprio figlio; in questo modo il genitore ha occasione di confrontarsi e prendere coscienza delle proprie scelte e, nel caso, cosa può essere cambiato.

Grazie al confronto con altre famiglie, il genitore non si sente inferiore e ascolta esperienze analoghe.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori è una metodologia educativa che riconosce e valorizza il sapere esperienziale della famiglia, trasformando quest'ultimo in una risorsa fondamentale per i contesti educativo, scolastici e sociali.

Data la situazione odierna, caratterizzata da continui cambiamenti, risulta necessario *“il recupero dei valori pedagogici della famiglia, riconoscendola come luogo di emozioni e sentimenti che portano alla costruzione dell'individuo.”* (De Rosa, 2017)

Grazie alle esperienze trasmesse sotto forma di narrazione orale, è possibile scoprire gli *“itinerari educativi”* (De Rosa, 2017) compiuti dai genitori con i figli.

3.1 Nascita di una metodologia che riconosce il valore della famiglia

La Metodologia Pedagogia dei Genitori è nata a Torino e riconosce i genitori come cittadini attivi le cui competenze e saperi sono il frutto dell'esperienza e della vita quotidiana.

La Metodologia opera a livello nazionale ed internazionale e si occupa della formazione di genitori e anche di professionisti nel campo educativo.

Dal 2001 al 2004, la Metodologia Pedagogia dei Genitori è diventata un progetto europeo, inserito nel programma di educazione permanente *Socrates Grundtvig 2*, al quale partecipano associazioni di genitori italiani, francesi e scozzesi.

Per lungo tempo, ai genitori è attribuito *“un ruolo debole e passivo”* (De Rosa, 2017) e non sempre vengono inclusi nella vita scolastica dello studente e non viene data la giusta importanza alla comunicazione scuola famiglia.

L'obiettivo della Metodologia Pedagogia dei Genitori è ridare importanza alla conoscenza della famiglia e riconoscerli, come riporta De Rosa, *“come formatori all'interno delle scuole e di tutte le istituzioni che si occupano di rapporti umani.”* (De Rosa, 2017).

3.2 Genitori come professionisti

“La Metodologia si pone l'obiettivo di trovare modalità nuove e efficaci per avviare un dialogo ed una collaborazione tra i vari attori del contesto scolastico e non solo. Pedagogia dei Genitori offre strumenti per avviare una maggior conoscenza tra genitori,

insegnanti, dirigenti, collaboratori, mettendo in comune un sapere che tutti noi possediamo, la nostra esperienza di vita.” (Bianchi, 2011, Handicap & scuola: *Alla scoperta di ali e radici.*

Narrazioni di cittadinanza attiva. Metodologia Pedagogia dei Genitori, Sovrintendenza scolastica italiana. Dipartimento istruzione e formazione italiana - Area pedagogica. Istituto comprensivo Bressanone)

Le conoscenze e le competenze dei genitori sono la *“somma di saperi, comportamenti e atteggiamenti, che viene definita genitorialità.”* (Goussot, 2016)

Genitorialità intesa in senso pedagogico-sociale in quanto si esercita nella pratica quotidiana e l'obiettivo finale è l'evoluzione della persona.

I genitori sviluppano stili e diversi modi di rapportarsi con le persone e come ha scritto Goussot: *“La genitorialità è di necessità una categoria dell’uomo, di tutti uomini, perché non può essere esercitata isolatamente.”* (Goussot, 2016)

L’itinerario proposto dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori parte dalla maternità, si allarga alla genitorialità condivisa fino ad ampliarsi a livello sociale; infatti, la Metodologia si propone di formare di *“tutti coloro che si occupano di rapporti umani”* (Moletto, Zucchi, 2012, Handicap & scuola: *Imparare dai Genitori La formazione agli operatori del consorzio socioassistenziale monregalese cebano*, 164, 21-29)

“Centro della formazione sono gli itinerari educativi raccontati dalle famiglie, recepiti da educatori e assistenti sociali con intensa partecipazione” (Moletto, Zucchi, 2012, Handicap & scuola: *Imparare dai Genitori La formazione agli operatori del consorzio socioassistenziale monregalese cebano*, 164, 21-29)

La genitorialità non è un’attività privata ma un’attività pedagogica che mira a far conoscere la cultura al bambino e inserire quest’ultimo nella vita sociale.

3.2.1 Competenze e saperi messi in atto

La Metodologia Pedagogia dei Genitori riconosce le *“conoscenze e competenze della famiglia.”* (Goussot, 2016)

I genitori permettono al figlio di conoscere la propria cultura, in quanto, come scrisse Goussot: *“L’uomo non può esistere senza la cultura. ciò attribuisce significato alla sua esistenza, la sostanza delle sue relazioni col mondo.”* (Goussot, 2016)

I genitori sono i primi soggetti che conoscono il bambino e trasmettono la propria cultura, quindi usi, costumi, tradizioni della società in cui crescerà. Il bambino impara a conoscere e riconoscere le caratteristiche della società e questi valori lo aiuteranno a formare la propria identità.

Tra la famiglia e il bambino si sviluppa un legame stretto, i genitori si assumono *“l’impegno dell’educazione e ne risponde al mondo.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

I genitori hanno come obiettivo il successo e la felicità dei propri figli, la responsabilità che si assumono è loro e non possono colpevolizzare altre agenzie educative.

La conoscenza dei genitori, prodotta dall'esperienza e come dice Goussot: *“nell'azione quotidiana si formano le abilità necessarie alla vita.”* (De Rosa, 2017), può anche essere definita *“temporale e spaziale”* (Goussot, 2016), in quanto i genitori si occupano del figlio fin dalla sua nascita e durante il suo sviluppo.

“La Metodologia Pedagogia dei Genitori chiede ai familiari di presentare, attraverso la narrazione, la persona cara a tutti quelli che si occupano di lui, in particolare ai professionisti dell'assistenza e della salute. E' momento di riflessione per i congiunti, incontro con la persona.” (Moletto, Zucchi, 2013, Handicap & scuola: *Pedagogia dei Genitori e dei Familiari*, 171, 19-22)

La Metodologia Pedagogia dei Genitori non è solo una Pedagogia ma ne racchiude altre tra cui: Pedagogia della responsabilità, Pedagogia dell'identità, Pedagogia della speranza, Pedagogia della fiducia e Pedagogia della crescita.

“Pedagogia della responsabilità. È alla base dell'educazione genitoriale e come tale ha uno stile e un approccio specifico.” (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 40)

Un individuo, per sviluppare la sua identità non gli basta una singola azione ma è necessaria *“un'azione sociale”* (Moletto, Zucchi, 2013).

Un essere umano si riconosce grazie al punto di vista degli altri e viceversa.

Per i genitori, il proprio figlio è unico e ha bisogno di sentirsi accettato dal resto del mondo.

La Pedagogia dell'identità è parte della Metodologia e l'obiettivo è formare l'identità del soggetto.

I genitori, grazie alle competenze maturate nella vita quotidiana, mirano ad aiutare il figlio a riconoscersi e formare la propria identità.

Come dicono Moletto e Zucchi: *“Diventare una persona significa acquisire un'identità e soprattutto riconoscerla e accettarla.”* (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 40)

La Pedagogia della speranza perché i genitori supportano e spingono il proprio figlio verso il futuro e raggiungere il successo.

È possibile incontrare diversi ostacoli nella vita, in questi momenti entra in gioco la famiglia a supportare e avere un atteggiamento positivo.

Come scrivono Moletto e Zucchi: *“Profondamente insita nell'azione dei genitori è la spinta verso il futuro, verso uno sviluppo positivo.”* (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 41)

La Metodologia include anche la pedagogia della fiducia che si sviluppa nella quotidianità, vissuta giorno per giorno.

La pedagogia della fiducia si basa sulle capacità dell'individuo, i genitori conoscono le sue potenzialità e le approvano e sostengono.

La pedagogia della fiducia, come dicono Moletto e Zucchi: *“si sviluppa, nel corso dell'esistenza, in un progetto che ambisce a diventare progetto di vita, la pedagogia della fiducia ha una dimensione quotidiana, basata sulle capacità del singolo.”* (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 41)

La Metodologia Pedagogia dei Genitori comprende anche la Pedagogia della crescita in quanto i genitori sono le prime persone che conoscono il figlio fin dalla sua nascita e vedranno la sua crescita ed eventuali cambiamenti; infatti, il loro intervento è caratterizzato da una *“una continuità che altre situazioni educative non hanno.”* (Moletto, Zucchi, 2013, pag.41)

3.2.2 Raccogliere le esperienze

“La raccolta delle narrazioni si inserisce nell'impegno di ridare dignità alla persona affermando il diritto di ciascuno a non esser legato al potere del mercato.” (Moletto, Zucchi, 2013, Handicap & scuola: *Pedagogia dei Genitori e dei Familiari*, 171, 19-22)

La Pedagogia dei Genitori si articola attraverso una serie di “azioni pedagogiche strutturate” il cui obiettivo è promuovere il dialogo tra il sapere esperienziale dei genitori e il sapere teorico-professionale degli operatori:

- la raccolta e la condivisione delle storie di vita
- la formazione mista
- la co-costruzione dei saperi
- l'accompagnamento riflessivo.

Le Azioni della Metodologia Pedagogia dei Genitori rappresentano *“il fondamento della Metodologia”* (Moletto, Zucchi, 2013), invece gli strumenti sono le fasi del progetto e senza di loro la Pedagogia dei Genitori non può esistere.

La prima azione individua il modo di comunicare della famiglia e come raccogliere, pubblicare e diffondere le narrazioni.

Nella seconda azione, le narrazioni sono il materiale per la formazione di professionisti nel campo educativo; infine la terza azione *“permette di validare scientificamente le ipotesi di partenza, collegarle alle correnti attuali di pensiero, diffonderle nell’ambito degli studiosi, dei professionisti e a livello sociale”* (Moletto, Zucchi, 2013).

“La pubblicazione ha lo scopo di raccogliere, affinché il loro valore non vada perso.” (Bianchi, 2011, Handicap & scuola: *Alla scoperta di ali e radici. Narrazioni di cittadinanza attiva. Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Sovrintendenza scolastica italiana. Dipartimento istruzione e formazione italiana - Area pedagogica. Istituto comprensivo Bressanone)

3.2.3 L'importanza della narrazione

La Metodologia Pedagogia dei Genitori valorizza le conoscenze e le competenze dei genitori maturate attraverso l'esperienza ed espresse nel racconto orale.

La Metodologia utilizza la narrazione come strumento per permettere ai genitori di presentare il bambino e l'itinerario educativo intrapreso. Questo momento di presentazione è un momento per il genitore di condivisione con altri soggetti che possono ritrovarsi in situazioni analoghe ed è anche un momento di formazione dei professionisti. Rappresenta un momento, come scrive De Rosa: *“rendere visibile il capitale invisibile costituito dall'educazione familiare.”* (De Rosa, 2017).

Le diverse scienze umane usano la narrazione per avvicinarsi ai soggetti della loro ricerca e rendere le loro scoperte accessibili a tutti, come dice De Rosa: *“Si attenua il dislivello tra chi studia e chi viene studiato, si imposta un processo di crescita fondato sulla reciprocità.”* (De Rosa, 2017)

Ogni genitore, raccontando la propria esperienza, è autore di una storia e ne riconosce la propria responsabilità e le difficoltà affrontate.

Il genitore cerca di dare forma alla realtà in seguito a una riflessione sulle azioni proprie e altrui, racconta e tramanda la propria esperienza al fine di creare *“la rete che tutte le narrazioni finiscono per tessere tra di loro. Chi ascolta si appropria dell'esperienza formativa degli altri.”* (De Rosa, 2017)

La narrazione non è solo raccontare ma "trasformare l'esperienza in conoscenza" attraverso la riflessione condivisa.

Con la narrazione, il genitore può:

- riordinare l'esperienza
- rompere l'isolamento
- acquisire consapevolezza
- dialogare con professionisti.

Le narrazioni ricoprono diverse funzioni tra cui sono un oggetto e uno strumento tradito il quale il genitore consapevole delle proprie scelte del proprio percorso educativo che ha messo in atto con il proprio virus rendo conto forse anche di cosa può migliorare di cosa è giusto e di cosa potrebbe risultare è sbagliato inoltre è la il racconto È anche un momento per creare una rete tra i genitori in quanto grazie a Perugia genitori vengono formate le zuppe della narrazioni in cui i genitori raccontando narrando proprio percorso la propria quotidianità anche occasioni per confrontarsi con altri genitori che possono trovarsi nella stessa difficoltà capire come superarla e confrontarsi anche con per trovare altre strategie seguire mondi verso il percorso educativo per i propri video inoltre.

“La narrazione è il racconto di un proprio vissuto, di un’esperienza, di un ricordo, è la descrizione di un quadro familiare, di un figlio.” (Bianchi, 2011, Handicap & scuola: *Alla scoperta di ali e radici. Narrazioni di cittadinanza attiva. Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Sovrintendenza scolastica italiana. Dipartimento istruzione e formazione italiana - Area pedagogica. Istituto comprensivo Bressanone).

I racconti sono anche:

- strumento di consapevolizzazione
- strumenti di genitorialità collettiva, di coesione sociale e di rete educativa
- strumento di formazione
- strumenti per l'alleanza genitori e professionisti

3.2.4 Gli strumenti

La Metodologia Pedagogia dei Genitori, per permettere ai genitori di esprimersi al meglio, utilizza degli strumenti studiati e messi a punto dalla Metodologia stessa.

Ritroviamo i seguenti:

- Il gruppo di narrazione

- Con i nostri occhi
- La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola e si estende nella società
- L'orientamento come educazione alla scelta
- L'accoglienza e continuità
- La comunicazione visiva

3.2.5 Il gruppo di narrazione

Il “gruppo di narrazione” è uno degli strumenti utilizzati dalla Metodologia con *“l’obiettivo di coscientizzare i genitori, valorizzare e raccogliere le narrazioni degli itinerari educativi compiuti coi figli.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Il gruppo di narrazione opera a livello territoriale, nelle scuole, nelle parrocchie e nelle associazioni; può partecipare la famiglia ma anche alcuni professionisti (come educatori, insegnanti, operatori sanitari, ecc.), i genitori narrano la propria esperienza e si confrontano con altri soggetti che si sono ritrovati in situazioni analoghe.

I genitori vengono invitati a partecipare a questo progetto e vengono divisi in gruppi, i partecipanti sono disposti in circolo e si parla a turno.

Si comincia la narrazione parlando di se stessi e con un argomento positivo; la questione che unisce tutti i racconti è la crescita dei figli. Il sapere che circola è *“un sapere situato.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Ogni partecipante porta le proprie conoscenze e il proprio vissuto; tutti gli ascoltatori prestano attenzione senza interrompere e interpretare, successivamente come dicono Moletto e Zucchi: *“Vi è il valore dello scambio e dell’alternanza: chi ascolta si trasformerà a sua volta in narratore e pretende lo stesso rispetto col quale ha ascoltato.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Il primo partecipante, che comincia a raccontare, avvia alla narrazione condivisa, non c'è un vero e proprio conduttore e tutti ricoprono diversi ruoli: alcuni ricordano gli appuntamenti, fissano il luogo per l'incontro o sollecitano la presenza degli altri.

Le narrazioni vengono espresse oralmente e successivamente vengono messe per iscritto e raccolte dai responsabili.

Dopo viene scelto un tema educativo e i genitori si ritrovano a raccontare la propria esperienza; il gruppo si riunisce periodicamente per approfondire le componenti teoriche della Metodologia.

I genitori che hanno partecipato ai primi incontri si ritrovano per aggiornare la propria narrazione sulla crescita del proprio figlio; le esperienze riportate vengono usate come materiale per la formazione di docenti e professionisti in istituzioni in cui operano i gruppi di narrazioni.

Le narrazioni, con il permesso della famiglia, vengono poi pubblicate e diffuse.

Come riportano Moletto e Zucchi: *“Le parole riacquistano valore, perché inserite in un contesto virale, dotato di senso, contesto come insieme di avvenimenti collegati attorno a una vita, contesto come gruppo di persone riunite dall’attenzione dall’interesse per quello che viene esposto.”*

(Moletto, Zucchi, 2013, pag. 127)

Riportiamo un esempio di narrazione:

“Crescere Jordan

Quando ho saputo che aspettavo Jordan, ho rifiutato un contratto a tempo indeterminato che mi era stato appena proposto senza che lo avessi richiesto. Non sapevo se era la scelta giusta, ma in ogni caso ho rifiutato questa opportunità con la coscienza tranquilla, poiché non avevo nascosto di esser incinta di tre mesi. Stavo per avere il mio terzo figlio e volevo essere onesta con il mio interlocutore. E dopo tutto ero fiera di me, una proposta d'oro non vi capita tutti i giorni, soprattutto senza averla cercata.

Poi Jordan è nato e quando ha avuto cinque mesi e mezzo ci siamo trasferiti nel panificio del nonno di Jordan, perché è lì che lavorava mio marito e c'era bisogno di una venditrice. Avevamo accettato questa proposta che, lo confesso, metteva tutti d'accordo. Avrei dunque lavorato in cambio dell'affitto ed è vero che questo ci ha permesso di fare tante cose. Abitavamo sul posto di lavoro, lavoravo con mio marito e Jordan sarebbe cresciuto con i suoi genitori senza bisogno di metterlo all'asilo nido. E i due fratelli maggiori ci avrebbero trovati a casa tornando da scuola.

A mio marito piaceva il suo lavoro di panettiere, ovviamente non contava le ore di lavoro, neanche io del resto, il contatto con i clienti mi dava tanto. Poi quando un mese e mezzo dopo abbiamo saputo dell'handicap di Jordan, anche se in un primo momento ho passato più notti a piangere, piuttosto che a dormire, la mattina bisognava sorridere ai clienti ed essere gentili. Non fu sempre facile, ma per un anno sono riuscita ad andare avanti senza troppi problemi. Non appena varcavo la porta del panificio e il campanello suonava diventavo un'altra. Per quattro anni e mezzo siamo andati avanti così, portavamo Jordan due volte la settimana al centro di riabilitazione, ci occupavamo dei grandi la sera, il lavoro... ma dopo tutto questo tempo Jordan era cresciuto! In quel periodo uscivamo da un periodo di battaglie per l'integrazione scolastica di Jordan, adesso

aveva nuovi bisogni e sempre più importanti. Ci siamo trovati costretti a dover prendere una decisione. Il pomeriggio Jordan voleva che lo portassi fuori a camminare, ma se ero impegnata al negozio non potevo liberarmi. Ho cominciato a cedere, a sentirmi in colpa per il fatto che non potevo occuparmi di lui, era in quel preciso momento che bisognava aiutarlo più che mai e non aspettare che arrivasse a vent'anni per dire 'se l'avessi saputo prima'. Abbiamo dunque deciso con suo papà che non potevamo più continuare così con i problemi di orario imposti dal nostro lavoro, mio marito ha dovuto lavorare da solo per due mesi e a quel punto abbiamo deciso rapidamente. Abbiamo lasciato Tolosa, dove era difficile pagare un affitto con un solo stipendio, e siamo andati ad abitare a un'ora di strada. Io ho smesso di lavorare per occuparmi a tempo pieno di Jordan, mio marito si è messo a cercare lavoro, ma ha deciso di non fare più il suo mestiere che amava più di tutti gli altri. Non sarà più panettiere, almeno per un po' di anni.

Adesso è un anno che abitiamo in Aquitania, io mi occupo di Jordan e non rimpiangiamo assolutamente di aver preso questa decisione. Se potessimo tornare indietro rifaremmo esattamente le stesse cose. Questa scelta ci ha permesso di avere una vita di famiglia e davvero ne valeva la pena. Non abbiamo problemi di coppia, abbiamo un'ottima intesa sul lavoro, ma Jordan conta più della nostra carriera. Forse un giorno comprenderemo un panificio, ci manca di non poter lavorare assieme, ma Jordan ha fatto tantissimi progressi anche se non è perfettamente autonomo, anche se avrà sempre bisogno di una terza persona non ho alcun rimpianto. Jordan cresce bene, sta bene con se stesso e con il suo corpo, abbiamo un bambino felice e questo è l'importante per tutti noi. I fratelli maggiori hanno capito la nostra decisione anche se non volevano lasciare i loro amici e la loro scuola, adesso hanno una vita diversa. Vedono che Jordan cresce bene e sono fieri di lui. Jordan un giorno sarà più grande e a quel punto penso che tornerò a lavorare almeno part-time ma non rimpiangerò mai di aver fatto quella scelta che per noi era la più importante. Non è facile doversi ricostruire una vita, ma bisogna anche saper assumere dei rischi. Jordan merita la scelta che abbiamo fatto, adesso frequenta la classe di integrazione scolastica (in Francia è una classe poco numerosa, in una scuola ordinaria, interamente costituita da bambini in situazione di handicap) due pomeriggi a settimana e continua le sue sedute di cura e ha sicuramente trovato un equilibrio che nonostante tutto prima gli mancava.” (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 134)

La madre racconta la propria esperienza e il sacrificio che ha fatto per il bambino prima della sua nascita.

Viene raccontato il timore con cui reagisce un genitore alla notizia di disabilità del proprio figlio ma non è un motivo di arrendersi, infatti la mamma racconta che: “*anche se in un primo momento ho*

passato più notti a piangere, piuttosto che a dormire, la mattina bisognava sorridere ai clienti ed essere gentili.” (Moletto, Zucchi, 2013)

Il genitore racconta del suo sentirsi in difetto nei confronti del bambino perché non sempre poteva occuparsene e per questo sono state prese delle decisioni: trasferirsi e rinunciare al lavoro per seguire il figlio.

In conclusione, la madre racconta che non è pentita della scelta e la narrazione conferma che i genitori conoscono al meglio i figli e li vedono come soggetti unici, provano amore nei loro confronti e si aspettano la stessa cura dalla scuola.

Il gruppo di narrazione è un'occasione per confrontarsi con altri soggetti su esperienze analoghe, ritrovarsi nelle parole degli altri e trovare possibili soluzioni.

3.2.6 Con i nostri occhi

“Con i nostri occhi” è uno strumento della Metodologia in cui il genitore, come esperto del proprio figlio, presenta quest’ultimo per via scritta.

I genitori presentano il proprio figlio, utilizzando un linguaggio semplice ed esponendo il proprio stile educativo, e come dicono Moletto e Zucchi: *“Lo scopo della presentazione è la condivisione della conoscenza del figlio e dei compagni di classe, in modo da costruire la genitorialità diffusa.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

I genitori, utilizzando un linguaggio semplice e comprensibile, presentano il bambino per quello che è ed elencano i suoi interessi, e nel caso di bambini con disabilità, vengono indicate anche le modalità per comunicare.

La famiglia fornisce: *“una visione a tutto tondo della sua soggettività, indicandone le caratteristiche, le preferenze, le relazioni all’interno della famiglia, le amicizie, le capacità che ha sviluppato e le sue potenzialità, elementi che solo lo stretto rapporto, come quello tra genitore e figlio, può far emergere.”* (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/con-i-nostri-occhi.php?p=2>)

Infatti, la presentazione può contenere delle foto e diverse informazioni sul bambino come:

- Chi sono
- Le cose che mi piacciono
- Le cose che trovo difficili

- Modi coi quali comunico
- Modi coi quali puoi aiutarmi
- Quello che devi conoscere di me (il superamento delle difficoltà)
- Quello che voglio che tu sappia di me (il contributo alla crescita degli altri)

Lo strumento “Con i nostri occhi” aiuta molto nel passaggio di un grado di scuola all’altro perché il genitore, vivendo il bambino nella sua quotidianità, può riportare eventuali cambiamenti avvenuti per la crescita e queste informazioni possono essere a nuovi docenti per accogliere lo studente nel nuovo ambiente.

Per anni ci si è sempre concentrati sulle mancanze e sui problemi questo ha *“costruito nella mente delle persone stereotipi e luoghi comuni”* (Moletto, Zucchi, 2013); la diagnosi è fondamentale per conoscere la patologia e come poter intervenire ma non aiuta in ambito educativo.

La scuola ha bisogno di conoscere l’allievo anche attraverso gli occhi dei genitori.

Ed è proprio la famiglia a richiedere l’eventuale certificazione ed è presente al *“Gruppo tecnico PEI per il singolo studente e il Gruppo studio e di lavoro per tutta la scuola.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Riportiamo un esempio di narrazione che rientra nello strumento “Con i nostri occhi”:

“LA PRESENTAZIONE DI FRANCES

SALVE

(Foto di Frances a tre anni, in braccio alla mamma, con la data 1996)

IO SONO FRANCES

(Foto di Frances a sette anni con la data 2002)

CHI SONO?

Sono una bimba di otto anni

Sono una figlia

Sono una sorella

Sono una nipote e una cugina

Ma

Posso anche essere un'amica

Posso essere una compagna

Posso essere una confidente

(Non rivelo mai i segreti)

(Foto di Frances che abbraccia la mamma)

LE COSE CHE MI PIACCIONO

(Foto di Frances a cavallo)

Camminare

I giocattoli

Oggetti soffici

Mangiare (soprattutto le mele)

La musica

Bere

Nuotare

Guardare le persone

Andare in città

Giocare sulla spiaggia

Andare a cavallo

Esplorare nuovi spazi Andare sul triciclo

LE COSE CHE TROVO DIFFICILI

(Frances nella macchinina a pedali del fratello)

Capire il linguaggio

Seguire le istruzioni

Percepire il pericolo

Vestirmi da sola

Nutrirmi da sola

Usare i servizi

Controllare gli attacchi di epilessia

Concentrarmi sulle cose che non mi interessano

Dormire in un ambiente nuovo

Camminare quando il mio equilibrio è instabile

Capire i sentimenti degli altri

Imparare abilità nuove

MODI COI QUALI POSSO COMUNICARE CON TE

Dì il mio nome e guardami quando parli

Io prenderò la tua mano per indicarti ciò che voglio

Parla chiaramente

Talvolta indico con gli occhi quello che desidero

MODI COI QUALI PUOI AIUTARMI

Rendimi partecipe di tutto

Permettami di muovermi liberamente in un luogo sicuro

Incoraggiarmi a incontrare altri bimbi

Non iperproteggermi

Indicami nuove attività

Aiutami a fare le cose che mi piacciono

(come nuotare, andare a cavallo, uscire)

Aiutami a farmi nuovi amici

Sii creativo!

Crea nuove opportunità per me

QUELLO CHE DEVI CONOSCERE DI ME

Ho l'epilessia - per favore impara quello che è necessario in caso di attacco Ho una dieta priva di glutine e latticini - per favore chiedi quello che posso mangiare Quando ho poco equilibrio devi usare le mie 'briglie' perché non mi faccia male

Quando cammino devo indossare il mio elmetto protettivo

A volte sono agitata ma non posso dire il perché

QUELLO CHE VOGLIO TU SAPPIA DI ME

Io sono bravissima a tenere i segreti

Adoro che tu mi legga delle storielle

Se vuoi posso condurti a fare un giro nel mio giardino

E...

Se metti il mio braccio attorno al tuo collo posso anche darti un bacio.

Alcuni termini usati dai professionisti sanitari per descrivere Frances

Disturbo indefinito dello sviluppo

Gravi disturbi di apprendimento

Epilessia generalizzata polimorfica incurabile

Disturbi della comunicazione

Autismo

Paralisi cerebrale

Disturbi del movimento

Ipotonia muscolare (atassia)

Disturbi del sonno

Intolleranza alimentare (glutine, latticini)

Scoliosi lombare

Pubertà precoce

Andatura instabile, movimenti scoordinati delle mani

Controllo insufficiente della motilità fine

Disturbi nello sviluppo neurologico

Diagnosi clinica di Angelmann

Possibile sindrome atipica di Rett

Comportamento aggressivo

Manca di verbalizzazione

Elettroencefalogramma anormale ma non patognomico

Malattia genetica.” (A. Moletto, R. Zucchi, 2013, pag. 140)

La mamma presenta la figlia nella sua interezza e non permette che la diagnosi definisca la bambina. Elenca i suoi interessi ed elenca la modalità di comunicazione, queste informazioni sono utili ai docenti per facilitare l'ingresso a scuola dello studente ed entrare in contatto con lei, senza provare diversi tentativi rischiando di creare situazioni di stress per l'alunna.

Grazie alla narrazione della mamma, i docenti possono adeguare l'ambiente scolastico al fine di renderlo accogliente per l'alunna e che quest'ultima possa ambientarsi e fissare dei nuovi punti di riferimento.

3.2.7 La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola e si estende alla società

“Questo strumento inizia in famiglia, continua nella scuola e si estende nella società.” (De Rosa, 2017, pag. 43)

Attraverso la narrazione degli itinerari educativi dei figli, la famiglia riporta l'attenzione sui valori di legalità e giustizia che al giorno d'oggi sono entrati in crisi.

Questi valori sono alla base dell'elaborazione di un progetto di legalità e cittadinanza in accordo con altre agenzie educative, come dicono Moletto e Zucchi: *“Il percorso per l'attuazione del progetto sulla legalità vede la presentazione della metodologia pedagogia dei genitori al collegio docenti, all'assemblea dei genitori e al comune.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Questo strumento ha come obiettivo ridare dignità alle azioni della famiglia per il fine di creare “reti di genitorialità attiva” (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/la-legalita.php?p=5>) coinvolgendo scuola, famiglia ed Ente locale.

Vengono individuate le scuole disponibili per il progetto, successivamente i partecipanti vengono divisi in gruppi. Genitori e docenti discutono per collegare legalità e giustizia e le regole scolastiche. Gli alunni riflettono su questi valori e “*approfondiscono l’argomento in attività curricolari.*” (De Rosa, 2017)

Riportiamo un esempio di narrazione che rientra nello strumento “La legalità inizia in famiglia, continua nella scuola e si estende alla società”:

Siamo i genitori di due bambini, un maschio di dodici anni e una femmina di undici. Scriviamo assieme perché in questi dodici anni siamo stati sempre concordi sulle scelte educative riguardanti i nostri figli. Anche nei momenti particolarmente critici della loro crescita, quando i dubbi prevalevano sulle certezze, abbiamo condiviso scelte e strategie educative, prendendoci il tempo necessario per riflettere su quello che fosse il comportamento più adatto da adottare nel loro confronti. Quando uno dei due si sentiva fragile e vulnerabile, l'altro è sempre giunto in soccorso a sostenerlo e viceversa. Siamo perfettamente consapevoli che come esseri umani prima e come genitori poi, si possa sbagliare e che nell'educare non esistono 'ricette miracolose' e che non esistono nemmeno 'istruzioni per l'uso, quando si parla di allevare una 'persona/figlio'.

Stanchezza, rabbia, insicurezza, euforia, pressioni sociali, ecc. condizionano il nostro vissuto quotidiano ed è inevitabile che tutto ciò possa influire sulle nostre capacità di giudizio o sulle modalità con cui ci relazioniamo con gli altri, compresi i nostri figli. Amore incondizionato e rispetto possono però sostenere l'azione educativa anche quando l'adulto inevitabilmente commette degli errori, soprattutto quando questi sono fatti in buona fede (nel tentativo di fare il bene dei nostri pargoli).

Dovendo parlare di regole, vorremmo provare a darne una definizione 'nostra', legata cioè a ciò che noi sentiamo e al modo in cui ci piacerebbe che i nostri figli interpretassero questo termine: nient'altro che rispetto e garanzia di benessere per ciascuno (per se stessi e per gli altri), per la natura, per gli impegni presi, ecc. Quando erano piccoli era più semplice per loro comprendere e accettare questo modo di vedere e vivere il mondo, perché il loro mondo eravamo noi, la nostra famiglia. Non c'era bisogno di grandi negoziazioni o paragoni. Le nostre abitudini, il nostro modo di relazionarci con le persone e i nostri principi educativi (come quello di mangiare assieme, di non

accendere la TV durante i pasti) erano sufficienti a far interiorizzare comportamenti che per noi erano adeguati e consoni (come quello di stare seduti a tavola e di comunicare serenamente durante i pasti). Li abbiamo per esempio cresciuti cercando di sottolineare certi aspetti che noi consideriamo essenziali per la formazione di una persona, provando a limitare l'influenza non sempre positiva della televisione e dei molti messaggi per noi fuorvianti contenuti nella comunicazione di massa e nella pubblicità. Fin da piccoli abbiamo però sempre spiegato loro le ragioni dei nostri 'no' cercando di responsabilizzarli (nei limiti delle loro capacità di comprensione) e via via che crescevano le nostre scelte sono state accompagnate da motivazioni sempre più puntuali e da un atteggiamento fermo, ma non di chiusura al dialogo. Questo ci sembrava e ci sembra un compromesso indispensabile affinché le norme venissero interiorizzate e non subite, come principi coerenti e non incomprensibili.

I primi veri problemi sono sorti quando sono entrati a far parte della comunità: hanno infatti scoperto (e le hanno fatte scoprire anche a noi) realtà decisamente lontane dal nostro modo di vivere. Ora sempre più spesso ci sentiamo dire: "Ma gli altri ragazzi vedono la tal trasmissione o il tal film", "I miei amici hanno il gameboy e la playstation e vanno a letto tardi", "I nostri amici hanno già tutti il cellulare". Questo ha inevitabilmente aperto un contenzioso tra noi e loro, ma sarebbe meglio dire tra le nostre convinzioni e ciò che invece succede al di fuori del nucleo familiare. Noi non sappiamo chi abbia ragione (probabilmente tutti) e magari tutti i genitori si sentono così come ci sentiamo noi ora, disorientati. Sta di fatto che siamo costretti giornalmente a confrontarci su argomenti che fino a poco tempo fa non erano mai stati messi in discussione: dall'uso selvaggio della televisione, agli orari, all'emergere di esigenze sempre nuove e complesse, alla voglia di limitare determinati comportamenti. Crediamo di essere arrivati per così dire a un punto di svolta e non sappiamo cosa aspettarci o forse sì, ma temiamo ormai di dover affrontare il difficile periodo che ci aspetta: l'adolescenza dei nostri figli.

Siamo però convinti che la conflittualità che ne nascerà sarà necessaria alla crescita non solo dei nostri figli, ma anche alla nostra, in qualità di genitori, perché crediamo che i nostri ragazzi ci stiano in qualche modo mettendo alla prova. E con noi stanno mettendo al

la prova la qualità del mondo così come lo avevamo loro prospettato. Antonella e Diego." (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 165-167)

3.2.8 Orientamento come educazione alla scelta

“La funzione orientativa così intesa chiama a raccolta le intenzioni di tutti gli attori presenti sulla scena educativa generale e non solo sociale.” (De Rosa, 2017, pag. 46)

La scuola si occupa di orientare le scelte dei suoi alunni con l’obiettivo di realizzare il Progetto di Vita, tenendo conto che *“educare non è un’azione limitata nel tempo, ma ha bisogno della memoria del passato e della previsione del futuro.”* (De Rosa, 2017)

L’orientamento non è una questione semplice soprattutto in questo periodo storico caratterizzato da molteplici cambiamenti; la scuola deve supportare i suoi studenti, non solo nelle scelte scolastiche, ma anche nelle scelte che andranno a caratterizzare la propria identità.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori mira alla formazione della personalità dei soggetti ma vuole anche educare alla capacità di scegliere.” (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/orientamento.php?p=4>)

Agli incontri, oltre ai genitori, possono essere presenti anche i nonni *“che sono la memoria storica di un tempo in cui l’individuo e la società si allevano in un comune disegno di rispetto e di sostegno.”* (De Rosa, 2017). Gli alunni si dimostrano interessati a questi interventi in quanto interessati *“nel dialogo e nello scambio intergenerazionale.”* (De Rosa, 2017). Queste narrazioni vengono messe per iscritto, raccolte, documentate e successivamente diffuse.

Riportiamo un esempio di narrazione:

“Buongiorno sono la mamma di Giorgia

Buongiorno ragazzi, sono la mamma di una vostra compagna di classe e sono stata invitata dai vostri professori per parlarvi delle mie esperienze scolastiche e di lavoro, nell’ambito del progetto di orientamento.

Ho quarantadue anni, pertanto la scelta dell’indirizzo di studi da effettuare dopo il rilascio della licenza media, risale a qualche decennio fa... per la precisione nel 1978. L’iter scolastico ovviamente è stato simile al vostro tranne che per le elementari dove il pomeriggio non era inteso come il prolungamento dell’orario del mattino, ma era un doposcuola. In pratica un servizio messo a disposizione della scuola, dove futuri insegnanti si ‘esercitavano’ con noi facendoci svolgere i compiti assegnati al mattino o tutt’al più ci proponevano attività paracurricolari come i laboratori di scienza e tecnica. Giunti alle medie si era in un mondo nuovo con organizzazione scolastica completamente diversa, soprattutto perché vi era un insegnante per ogni materia. Ricordo in particolar modo l’insegnante di italiano, una signora veramente splendida, che ci proponeva un

sacco di attività parallele al normale metodo di studio, facendoci ad esempio, coadiuvata dall'insegnante di tecnica, realizzare un giornalino ciclostilato con le migliori ricerche, i migliori disegni e le spiegazioni degli esperimenti di scienze effettuati in laboratorio. Ricordo anche il professore di matematica che era esattamente l'opposto della professoressa di italiano. Infatti era oggetto di numerose prese in giro e altrettanti scherzi, che ci portavano dritti dritti nell'ufficio della preside. La punizione consisteva nel non rispiegare la lezione e pertanto, o eri portato per la sua materia, oppure, come è successo a me, si intraprendeva una fantastica carriera di asina in matematica. Questa mia carenza e la non predisposizione alla materia hanno fatto sì che tale debito si riproponesse puntualmente in tutti gli anni di scuola superiore quando, esistendo ancora l'esame di recupero a settembre, passavo parte dell'estate sul

libro di matematica, riuscendo poi a 'strappare' la sufficienza. Comunque amavo moltissimo la storia e le materie tecniche, così al momento della preiscrizione alla scuola superiore, l'insegnante (sempre la professoressa di italiano), mi disse che potevo fare tutto quello che volevo... tranne il ragioniere e il geometra. A quel punto la scelta era ridotta a due indirizzi il liceo classico o un istituto tecnico, scelta diametralmente opposta, pertanto il parametro di valutazione è diventato quello che mi permettesse di inserirmi prima possibile nel mondo del lavoro. Del resto il liceo classico mi avrebbe comunque costretto verso l'università e la mia famiglia in quel periodo non poteva permetterselo dal punto di vista economico. Così, via verso l'istituto tecnico, ma quale?

Dopo varie consultazioni familiari l'elettronica era quella che pareva potesse dare maggiori possibilità di lavoro, e così fu. Dopo il primo biennio decisi di cambiare indirizzo e passai dall'elettronica alla fisica atomica scoprii però nel corso dell'anno che non era quello che pensavo e così persi l'anno. Ritornai a studiare elettronica e, portandomi sempre a settembre matematica, finalmente mi diplomai. All'epoca non erano moltissime le ragazze che sceglievano questo tipo di materia, fino ad allora era una scuola prettamente maschile, cosicché l'ultimo anno ero praticamente l'unica ragazza delle quinte della sezione di elettronica e pochissime altre erano presenti in quella di informatica (secondo indirizzo dell'istituto che frequentavo).

Questo tipo di diploma mi ha permesso di trovare subito impiego, anche perché mia madre non mi lasciava certo poltrire in casa e perciò subito dopo la promozione mi sono messa alla ricerca di un lavoro. Non si passava attraverso le agenzie di collocamento, come si fa adesso, ma si inviavano, o meglio ancora, si portavano a mano le lettere di richiesta di assunzione. Così, fortunatamente, conseguito il diploma a luglio del 1985, ho iniziato a lavorare nell'ottobre dello stesso anno, proprio presso una piccola officina dove costruivano apparecchiature elettroniche a indicazione digitale e io ero addetta al collaudo e, ove necessario, alla riparazione di questi apparecchi. Tanto

era il desiderio di avere in tasca qualche soldo, senza dover chiedere a mamma e papà, che accettai comunque di esser assunta con una qualifica più bassa di quella alla quale, grazie al diploma, avrei avuto diritto. In altre parole il datore di lavoro, furbescamente, mi assunse con una qualifica di operaia anche se in realtà avrebbe dovuto assumermi come impiegata (ovviamente la paga sarebbe stata più alta). Però per me era importante aver superato l'ostacolo del primo impiego, perché, nonostante il poco tempo passato tra il diploma e l'assunzione, di colloqui ne avevo fatti tanti e le difficoltà incontrate, oltre a quella di essere una donna che svolgeva un lavoro maschile, stavano nel fatto che erano pochissimi i datori di lavoro che assumevano una persona senza precedenti esperienze lavorative.

Nel frattempo, pur lavorando, continuavo a fare domande di assunzione così da migliorare sia l'impiego che la busta paga. A distanza di un anno, appena scaduto il contratto di assunzione, non mi riproposi, perché nel frattempo avevo trovato un impiego presso uno studio di disegno tecnico a computer con il sistema CAD. Praticamente disegnavamo i circuiti stampati delle schede elettroniche, un lavoro tecnico che mi piaceva moltissimo. Nello stesso tempo continuava la ricerca di impieghi atti a migliorare le condizioni economiche, anche se, durante questo secondo anno di lavoro, pensai di iscrivermi all'università, giacché potevo anche pagarmi gli studi. Purtroppo la facoltà universitaria che mi interessava richiedeva l'obbligo di frequenza ai corsi e a me piaceva molto il lavoro che facevo, così ho abbandonato definitivamente l'idea degli studi universitari.

A un certo punto avevo addirittura un doppio impiego, oltre a quello presso lo studio tecnico, la sera facevo la telefonista pubblicitaria per una piccola azienda che costruisce televisori, questo nella speranza di esser poi assunta come dipendente dell'azienda stessa. Durante tutto questo, fui contattata dall'azienda presso la quale tuttora lavoro, si tratta di una grande fabbrica che nel 1987 assumeva direttamente il proprio personale, quasi esclusivamente periti tecnici e, grazie al mio diploma, dopo innumerevoli colloqui venni assunta. Così mi licenziai anche dallo studio tecnico e abbandonai il posto di telefonista, dato che avevo raggiunto il mio obiettivo, in altre parole quello del posto più gratificante presso una grande azienda. Attualmente nonostante le mie, ancora vive, lacune di matematica, la mia attività è quella di preparare il preventivo di costo dei pezzi di ricambio (sono perseguitata dai numeri e dalle formule).

Anche in questo caso si tratta solo dell'ultimo di una serie di lavori che ho svolto nell'attuale azienda. Infatti, prima di occuparmi di preventivi in quest'ultimo ufficio, un'attività con caratteristiche più gestionali, ho svolto all'interno dello stesso ente diverse mansioni più tecniche che, non solo preferivo, ma erano più vicine all'indirizzo di studi che avevo scelto. A causa della riorganizzazione interna e del taglio del personale, ho dovuto adattarmi, anche se, ripeto, non è la

mia miglior aspirazione. In ogni caso mi mancano ancora vent'anni di lavoro prima di arrivare alla pensione, pertanto non è detta l'ultima parola.” (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 153)

3.2.9 Accoglienza e continuità

Questo strumento utilizzato dalla Metodologia Pedagogia dei Genitori è *“funzionale al patto educativo scuola/famiglia”* (Moletto, Zucchi, 2013), il cui obiettivo comune è: *“l’educazione del figlio alunno.”* (Moletto, Zucchi, 2013)

Al momento dell’accoglienza, la scuola chiede ai genitori di presentare il proprio figlio, permettendo alla scuola di conoscere l’ambiente e la storia in cui il bambino è cresciuto. Si mettono le basi per la collaborazione scuola/famiglia che durerà negli anni scolastici e contribuire alla costruzione di una *“comunità educante.”* (A. Moletto, R. Zucchi, 2013) La famiglia delega e affida il proprio figlio alla scuola chiedendo *“continuità, la assicurazione che chi si occuperà dei figli lo farà con lo stesso impegno e amore.”* (A. Moletto, R. Zucchi, 2013)

“La presentazione dei figli effettuata nel corso dell’accoglienza, continuata nel Gruppo di narrazione, diventa strumento di continuità, affiancandosi alle normali attività di accoglienza e continuità previste dal Piano dell’Offerta Formativa.” (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/accoglienza-e-continuita.php?p=3>)

Il percorso operativo è caratterizzato da due momenti fondamentali che sono accoglienza e continuità. Al momento dell’accoglienza, la Commissione accoglienza/continuità si occupa di elaborare un Progetto di vita e forma i docenti secondo la Metodologia Pedagogia dei Genitori. All’inizio dell’anno scolastico, i Consigli di classe inducono delle riunioni dove i genitori presentano i propri figli e questi incontri saranno ripetuti per tutto l’anno. Il momento della continuità si caratterizza invece dai genitori, che hanno precedentemente presentato il proprio figlio e sono stati divisi in Gruppi di Narrazione, che aggiornano la loro narrazione; la Commissione si occupa di allegare la narrazione al fascicolo dell'alunno che possa essere utile nel cambiamento di ordine di scuola. Risulta difficile creare *“ponti”* tra i diversi ordini di scuola che caratterizzano il sistema scolastico italiano, a cui si deve aggiungere anche il continuo *“turn over”* dei docenti.

“Viene ignorato l’elemento di continuità rappresentato dalla famiglia. Sono i genitori che accompagnano il figlio nel corso dell’avventura scolastica, seguono i suoi progressi formativi contattando i docenti, frequentando le riunioni, con uno sguardo lungo e prospettico

Contribuiscono in modo decisivo alla sua formazione, ne conoscono le reazioni, sono in grado di formulare precise osservazioni, un modo di vedere che la scuola deve conoscere e utilizzare.”

(Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*,

<http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/accoglienza-e-continuita.php?p=3>)

Ecco un esempio di narrazione:

“Riccardo

Sono Stefania la mamma di Riccardo, un ragazzo di undici anni, biondo, con gli occhi verde acqua. Prima della sua nascita non ho mai immaginato i tratti del suo viso, lo sguardo o la voce. Lo attendevo con la speranza che fosse sano, ma con la certezza che, frutto dell'amore della sua famiglia, mi sarebbe comunque piaciuto, bagaglio compreso. Percepivo la sua presenza nel mio corpo, una piccola farfalla che solleticava il mio stomaco, percepivo lui, la sua personalità e la sua vivacità, il suo desiderio di farsi sentire, di ricordarmi che lui era lì. Ricordo i suoi calci, i primi, quelli che mi soffermavo a sentire e il suo culetto che, nell'ultimo mese di gravidanza, a causa dello spazio ristretto sporgeva andando da destra a sinistra, senza pietà per la mia pancia. Chissà cosa pensava in grembo Riccardo, quando si svegliava di soprassalto al suono della mia voce, mentre giocavo con Arianna o quando la rimproveravo per le prime marachelle.

È nato in un giorno di festa il lunedì di Pentecoste, nel maggio del 1997, in ritardo rispetto al termine. Ne è però valsa la pena perché era un giorno sereno, con un cielo azzurro e l'aria tersa. Ero di fronte alla finestra spalancata e ricordo l'ostetrica che mi parlava con entusiasmo del bel testone che intravedeva... Ahimè io percepivo solo il testone e l'entusiasmo in quel momento mi era sconosciuto! Poi l'ho visto: lunghissimo, magro e blu. La sua voce non si è espressa col primo vagito, ma con un lungo monologo. Ha pianto a squarcia gola per ben venti minuti, tanto da preoccupare pediatra e infermieri. Ricordo la suora che lo guardava con sospetto e che per tranquillizzarmi disse 'non si preoccupi è normale, smet te'. Non specificò 'poi'. Riccardo da quel giorno si è sempre fatto sentire.

Verso il terzo mese mi ha regalato uno dei tanti ricordi di lui che conservo nel cuore con più emozione: quando mangiava, svuotato un seno, prima di passare al secondo, si soffermava a guardarmi negli occhi e mi parlava con un 'grrrrrr' sorridente e dolcissimo. Ringraziava per la pappa e godeva della mia vicinanza, del mio abbraccio, e io di lui. Ha avuto sempre bisogno di toccare ciò che vedeva e guardare ciò che toccava. Nella primissima infanzia è stato un bimbo impegnativo, sempre in movimento, allegro, affettuosissimo, perspicace e chiacchierone. Prima di parlare con me, se lo tenevo in braccio, mi prendeva dal mento e mi girava la faccia verso di lui,

quasi a dirmi 'guardami quando ti parlo'. Attento osservatore ha sempre raccolto molto da tutto ciò che ha vissuto. Sa essere premuroso e tollerante, gli piacciono molto i bambini piccoli e gli animali. Riccardo ha un animo cortese, sen sibile che ultimamente si è un po' vestito da lupo..., ritengo per evitare possibili sofferenze

Frequentare la scuola materna è stato per lui fonte di gioia.

Per l'animo pacifico che lo contraddistingue, ha sempre ceduto di fronte a atteggiamenti aggressivi e ha anche subito forme di violenza fisica e mentale. Per la spinta di un compagno è stato in ospedale dieci giorni e a casa per altri venti. Tuttora ne porta i segni fisici, ma assai peggiori sono stati quelli emotivi. Nessuno ha preteso che il bimbo chiedesse scusa e Riccardo, con la magra consolazione di queste occasioni, non ha capito perché il bimbo lo aveva spinto, ma è stato capace di perdonare un gesto mosso da problemi superiori alla sua comprensione. L'ha fatto in fretta e in nome dell'amicizia. Quell'amicizia che lui tanto cerca, che non c'è nelle spinte o nelle prese in giro per la mancanza di un dente o per i brufoli. Ha sofferto per esser schernito perché alla pausa non giocava in cortile a fare la lotta o perché giocava con le femmine. Nella sua classe sbagliare era sinonimo di vergogna e cercare l'aiuto degli adulti lo rendeva 'spione'. Riccardo ha probabilmente sbagliato tempi e modi per attirare su di sé l'attenzione. Questa e altre experien-

l'hanno indotto a credere che il mondo ha orecchie e comprensione solo aggredisce, pretende, manca di rispetto. A volte comprensibilmente ci prova, sfodera an- per chi uria, che lui questi atteggiamenti, recuperando, finora in tempo, il necessario senso critico per distinguere il bene dal male. Apprezzo il suo tentativo di non esser vittima, ma nemmeno giudice e carnefice.

Ciò che cerco di fare è osservarlo da vicino, ascoltarlo con orecchie che vorrebbero sentire altro, ma che a volte raccolgono inquietudini e preoccupazioni tipiche di questo periodo evolutivo. Riconosco i suoi limiti e le fatiche che esprime quando, scoraggiato, cerca di superarli. Posso comprendere l'insicurezza nata da situazioni passate e da questo particolare tempo in cui è indispensabile mostrarsi per essere. Ho fiducia, però, in Riccardo, nella leggerezza con cui prende la vita, nella sua allegria, nel suo ottimismo e nella capacità di dimenticare ciò che lo ha turbato. Comprende le difficoltà altrui, pur mantenendo quel carico di egoismo che contraddistingue gli adolescenti. Cerca sempre l'amicizia, quel legame affettivo per condividere con i coetanei, sport, moto, macchine, fumetti, videogiochi e...altro. È sempre disponibile e orgoglioso del suo 'saper fare'.

Lo vedo cresciuto, lui stesso si sente più grande e gratificato dal rapporto con gli adulti.

Raccontandomi un episodio particolare, mi ha fatto notare come lui sia stato capace di prendere la

decisione giusta in una situazione di emergenza. Diventa sempre più affidabile e cosciente delle sue capacità. Per quanto mi riguarda spero che la scuola sia il mezzo per trasmettere a Riccardo 'sapere' e buoni esempi e che lui apprezzi la grande opportunità che ha di scoprire le sue potenzialità. La sua curiosità, quella che quando era piccino la faceva vibrare come un minuscolo martello pneumatico davanti a un pacchetto regalo, lo apre a nuove e profonde riflessioni, quando è angosciato da ciò che non risponde alle sue aspettative risulta a volte eccessivo. È impaziente, vorrebbe tutto e subito! Inizia a capire che causa e sono strettamente legati. Sbaglia, ma forse è più opportuno affermare che 'si esprime con l'esuberanza di un ragazzo di undici anni'. Col tempo capirà che ogni castello è costruito mattone su mattone e se uno di essi non è adeguato si potrà smontare, aggiustare, miglio- fare... Alla fine la costruzione sarà comunque bella per la sua unicità e particolarità e lui sa- rà re del suo castello. La mia difficile missione, quindi, quella di mio marito e di tutti coloro accarezzeranno la vita di Riccardo sarà quella di trovare sempre nuove strategie per aiutarlo a crescere, consapevoli che, solo dando il meglio di noi, gli permetteremo di raggiungere se stesso e trovare il suo posto nel mondo.” (Moletto, Zucchi, 2013, “La Metodologia Pedagogia dei Genitori”, pag. 178-179)

3.2.10 La comunicazione visiva

“L'evidenza e l'universalità delle immagini permettono la diffusione delle competenze e delle conoscenze della famiglia, attribuendo la loro dimensione sociale.” (Moletto, Zucchi, 2013, pag. 181)

“Comunicazione visiva” è un altro strumento a disposizione della Metodologia Pedagogia dei Genitori. Con questo strumento è possibile creare una documentazione a disposizione di tutti i genitori e comprensibile a tutti. Inoltre, questa documentazione permette di diffondere i valori che rispecchiano i diversi itinerari educativi dei genitori e permette di formare professionisti dei rapporti umani. Esistono diverse tipologie per diffondere la narrazione genitoriale attraverso lo strumento “Comunicazione visiva”:

- la documentazione
- la presentazione
- la rielaborazione visiva
- i filmati

Seguendo la documentazione, la Metodologia Pedagogia dei Genitori mette in evidenza le sue azioni e le narrazioni. Vengono utilizzati diversi strumenti (come la telecamera) con l'obiettivo di

riprendere i momenti, sintetizzare e ricapitolare al fine di ottenere il prodotto finale. Ecco un esempio di prodotto finale: *“Progetto RaccontiamoCI, Pedagogia dei Genitori”*. Scuola primaria ‘V. Ramella’, Vigevano (Pavia) 2010 (Moletto, Zucchi (n.d.), *Metodologia Pedagogia dei Genitori*, <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/la-comunicazione-visiva.php?p=6>)

Lo strumento della comunicazione visiva utilizza il linguaggio universale delle immagini e permette a persone di diversa nazionalità di comunicare. Nel caso in cui entri a scuola uno studente di diversa nazionalità e i docenti hanno difficoltà ad entrare in contatto con lui e con i suoi genitori, entra in gioco la Metodologia con lo strumento comunicazione visiva permettendo ai genitori di presentare il bambino e i suoi interessi. Con questa modalità i docenti possono conoscere l'alunno e come farlo ambientare; inoltre, grazie alla raccolta di immagini, il bambino può imparare la lingua ed esprimersi. Nel caso, invece, di un soggetto con disabilità che non riesce a parlare, la comunicazione visiva rappresenta una risorsa. Il genitore presenta una raccolta di immagini e il docente può riconoscere il soggetto e come lavorare con lui, l'alunno si riconosce nelle fotografie e rappresentano anche un motivo di sentirsi a proprio agio nell'ambiente nuovo. Pertanto lo strumento della comunicazione visiva rappresenta una risorsa importante, in quanto unisce persone con nazionalità diverse o con difficoltà a parlare con il linguaggio comune delle immagini.

3.3 Genitori con figli con disabilità

Alla comunicazione della diagnosi, tanti genitori con figli disabili rimangono senza parole, ma sono proprio gli stessi genitori che reagiscono alle difficoltà e sviluppano *“momenti di resilienza”*. (De Rosa, 2017)

Non negano la sofferenza ma cercano di vedere il positivo e lo utilizzano *“per sviluppare capacità alternative e promuovere nuovi adattamenti”*. (De Rosa, 2017)

Vengono colpiti non solo i genitori ma tutte quelle persone vicine (come fratelli, nonni, zii, ecc.)

La famiglia impara a conoscere il bambino e lo accetta nel suo insieme. E' compito delle istituzioni, come la scuola e gli altri enti sociali, aiutare queste famiglie favorendo il dialogo e la discussione.

Dalla narrazione dei genitori emerge *“il Progetto di Vita che diventa storia.”* (De Rosa, 2017)

Il primo ingresso a scuola per bambini con disabilità non è semplice: l'ambiente è nuovo e sono nuovi anche i punti di riferimento da fissare.

Non sono sufficienti una diagnosi e una relazione scritta per conoscere l'allievo; attraverso la Metodologia Pedagogia dei Genitori, il genitore presenta il bambino e le informazioni che emergono possono rappresentare una risorsa per i docenti per adattare l'ambiente alle esigenze del soggetto e comprendere quali strumenti utilizzare per instaurare una comunicazione efficace.

Il sapere dei genitori è frutto di tante esperienze e di un lavoro di resilienza; sovente essi non si sono fermati alla diagnosi ma quest'ultima è considerata la partenza poiché *“la storia del figlio è strettamente legata alla sua identità, perché l'identità dipende dalla crescita e dalla storia che essi instancabilmente ripetono al mondo.”* (De Rosa, 2017)

Inoltre, grazie alla Metodologia, migliora il rapporto tra scuola-famiglia: i genitori possono esprimersi ed essere coinvolti nella vita scolastica del figlio, la famiglia non è considerata un “soggetto debole.”(Moletto, Zucchi, 2013)

I genitori di bambini con disturbo dello spettro autistico devono affrontare diversi ostacoli considerando anche che i soggetti con autismo hanno caratteristiche diverse e non esiste un unico trattamento unico per tutti.

Questi alunni fanno il loro ingresso a scuola, un ambiente a loro sconosciuto. Sono necessarie delle conoscenze che una diagnosi o una relazione scritta non riportano, e quindi i genitori sono preziosi in quanto conoscono il bambino dalla nascita e ne conoscono le caratteristiche e le necessità.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori mira proprio a dare voce ai genitori e a far narrare esperienze utili ai docenti e ai professionisti al fine di far star bene il figlio, soprattutto durante la crescita; infatti gli interessi, le necessità del bambino cambiano e il genitore li vive e li può portare attraverso la narrazione.

CAPITOLO 4: STUDIO DI CASO

Nel seguente capitolo viene riportato il caso di G., un bambino di dieci anni con disturbo dello spettro autistico all'ultimo anno della scuola primaria, presentato dalla madre.

La narrazione utilizzata è “Con i nostri occhi”, strumento della Metodologia Pedagogia dei Genitori.

4.1 Breve descrizione

La madre presenta il bambino come persona completa con affetti, desideri, difficoltà e potenzialità, non permette alla sola diagnosi di definire G.

La madre lo descrive come figlio, nipote, cugino, compagno di classe, e soprattutto come un bambino ricco di fantasia, affettuoso, pieno di risorse.

La narrazione si configura come uno strumento utile per superare l'etichettamento clinico e per restituire al bambino la sua identità individuale e sociale.

Attraverso questo racconto emergono informazioni concrete che riguardano gusti, interessi, difficoltà e modalità comunicative di G., elementi preziosi soprattutto in un momento di transizione scolastica. Tali elementi consentono alla scuola di progettare un Piano Educativo Individualizzato (PEI) maggiormente aderente ai bisogni del bambino, e di predisporre un contesto educativo che favorisca il benessere e l'inclusione.

Infatti, il genitore parla anche delle modalità con cui è possibile comunicare con il bambino e come lui stesso comunica, questa parte è fondamentale perché non è possibile capirlo da una diagnosi e i docenti, grazie alle parole della figura materna, riconoscono i comportamenti dell'alunno e lo possono aiutare.

Inoltre, la madre offre una descrizione dettagliata dei comportamenti tipici del figlio, di ciò che lo mette a disagio, dei segnali che utilizza per esprimere malessere, nonché delle sue esigenze fisiche specifiche. Queste informazioni, che spesso non emergono da una semplice diagnosi clinica, sono fondamentali affinché i docenti possano comprendere appieno i comportamenti del bambino e reagire in modo adeguato e personalizzato.

L'ultima parte della presentazione, intitolata “Quello che voglio tu sappia di me”, rappresenta un'importante dichiarazione identitaria: G. è un bambino con autismo, ma prima di tutto è un bambino, con emozioni, relazioni e potenzialità come tutti gli altri.

4.2 Tipo di narrazione utilizzata

Il genitore presenta G. attraverso la narrazione “Con I nostri occhi”, uno degli strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori.

Questo strumento permette ai genitori di presentare il proprio figlio non in termini di deficit o patologia, ma nella sua interezza.

Nel racconto, la madre descrive G. con grande affetto, elencando prima gli aspetti identitari e relazionali del bambino, come “sono un figlio”, “sono un compagno di classe”, successivamente gli elementi pratici e funzionali che aiutano a comprenderne il funzionamento quotidiano.

La madre indica con precisione:

- Cosa piace e non piace al bambino (es. gelato, piscina, costruzioni);
- Cosa gli riesce difficile (es. scrivere, aspettare il proprio turno, rispondere quando viene chiamato);
- Come comunica (es. frasi semplici, uso della CAA, gesti);
- Come può essere aiutato (es. usare voce calma, dare limiti, ripetere le consegne);
- Aspetti medici e comportamentali rilevanti (es. dieta, ipersensibilità sensoriale, stereotipie).

Tutte queste informazioni, che difficilmente emergono da un documento sanitario o da una valutazione formale, diventano fondamentali per costruire un contesto scolastico accogliente e comprensivo, riducendo i rischi di incomprensione e isolamento.

4.3 Narrazione

Riportiamo la presentazione di G. attraverso le parole della madre utilizzando come strumento “Con i nostri occhi” della Metodologia Pedagogia dei Genitori.

LA PRESENTAZIONE DI G.

CIAO!

IO SONO G.

CHI SONO?

sono un bimbo di 10 anni

sono un figlio

sono un nipote

sono un cugino

vado a scuola

Ma

Sono anche un bambino pieno di fantasia

Sono una risorsa preziosa per i miei compagni di classe

Dimostro il mio affetto a coloro a cui voglio bene

LE COSE CHE MI PIACCIONO

(foto?)

Carote

Costruzioni

Andare in piscina

Acqua

Andare al mare

Giocare al parco

Gelato

Pizza

Carte

Cartoni (in particolare Masha e Orso)

Giocare con il tablet

Guardare le cose che cadono

Muovermi

LE COSE CHE TROVO DIFFICILI

Vestirmi da solo

Dormire

Scrivere

Aspettare il mio turno

Leggere

Rispondere alla mamma/papà quando
mi chiamano

comunicare con gli amici

comunicarti quando non sto bene o mi fa male una parte del corpo

MODI COI QUALI POSSO COMUNICARE CON TE

frasi semplici

strisce di azioni in CAA

indicare quello che voglio

prendo la tua mano

MODI COI QUALI PUOI AIUTARMI

frasi semplici

CAA

non alzare la voce

lasciami essere autonomo ma dammi dei limiti

ripeti più volte quello che devo fare

stimolami con attività nuove

aiutami a comunicare con altri bambini

creami un'agenda visiva della settimana con le attività raffigurate in CAA

QUELLO CHE DEVI SAPERE DI ME

dieta prevalentemente priva di glutine e latticini e a basso contenuto di zuccheri
a volte crisi improvvise di pianto e non so spiegare perché
non mi piace che le persone invadono il mio spazio, soprattutto persone che non conosco
tendo ad esprimermi con una parola, stimolami a utilizzare un vocabolario più ampio
tendo a chiudermi le orecchie con le mani in situazioni di stress
tendo a mordermi la maglietta quando sono arrabbiato
quando sono contento, a volte alzo la voce

QUELLO CHE VOGLIO TU SAPPIA DI ME

sono un bimbo pieno di risorse
ho tanto equilibrio
lasciami esprimere le mie emozioni anche attraverso le stereotipie
lasciami insieme ai miei amici ma a volte ho bisogno di isolarmi
Alcuni termini utilizzati dai professionisti sanitari per descrivere G.

autismo

iperattività

difficoltà di verbalizzazione

4.4 Possibili vantaggi

La Metodologia Pedagogia dei Genitori riconosce e valorizza il sapere dei genitori, spesso considerati deboli e non inclusi nel percorso scolastico del proprio figlio.

Come afferma De Rosa (2012), “la famiglia è il primo contesto educativo del bambino ed è la fonte primaria di conoscenza del suo sviluppo”.

I genitori sono in grado di fornire ai docenti informazioni approfondite e personalizzate, che vanno ben oltre la diagnosi clinica. In particolare, nel caso di bambini con disturbo dello spettro autistico, la famiglia può condividere strategie di comunicazione, preferenze sensoriali, segnali di disagio, routine quotidiane e aspetti emotivi che la scuola può accogliere e integrare nella propria progettazione.

Grazie alle conoscenze dei genitori, i docenti conoscono meglio l'alunno e possono progettare attività adeguate e prefissare degli obiettivi da raggiungere.

Queste narrazioni permettono ai docenti di:

- Fissare obiettivi realistici e significativi, come lo sviluppo dell'autonomia personale;
- Progettare interventi educativi su misura;
- Creare ambienti accessibili e prevedibili, riducendo l'ansia nei momenti di transizione;
- Evitare approcci standardizzati che non tengono conto delle caratteristiche individuali del bambino.

Infine, grazie alla narrazione, il bambino non viene definito unicamente dalla sua diagnosi, ma come persona completa, con desideri, limiti, capacità e soggettività. Questo approccio favorisce una vera inclusione scolastica, centrata sulla relazione e sulla conoscenza reciproca tra scuola e famiglia.

In conclusione, la presentazione di G., mediata dalla voce della madre attraverso lo strumento "Con i nostri occhi", non è una semplice raccolta di informazioni ma coglie il bambino nella sua interezza e le sue caratteristiche.

Questa modalità narrativa supera il modello medico-sanitario, presentando G. come persona umana e con diverse caratteristiche che nessuna diagnosi, per quanto precisa, potrebbe mai contenere del tutto.

Il bambino non viene definito unicamente da etichette come "autismo", "iperattività" o "difficoltà di verbalizzazione", ma viene riconosciuto per ciò che è: una persona con legami, emozioni, sogni, e un proprio modo di abitare il mondo.

Criticamente, si può osservare che l'applicazione sistematica della Metodologia Pedagogia dei Genitori richiede tempi, competenze e una reale apertura culturale da parte delle istituzioni scolastiche. Non sempre le scuole sono pronte ad accogliere sguardi "altri" rispetto al sapere tecnico-professionale. Tuttavia, laddove questo incontro avviene, si genera una comunità educativa capace di costruire ponti tra casa e scuola, tra vita e apprendimento.

Infine, il caso di G. solleva una questione fondamentale: chi ha il diritto di raccontare chi siamo? La risposta che emerge da questa esperienza è chiara: ogni persona merita di essere raccontata da chi la ama, la conosce profondamente e ne vede le possibilità, anche quando il mondo esterno tende a vederne solo i limiti.

CONCLUSIONI

In conclusione, il presente lavoro ha evidenziato come le conoscenze della famiglia siano utili a docenti e professionisti nel mantenere l'inclusione in classe e prefissare obiettivi adeguati agli alunni.

I genitori, come soggetti che conoscono il bambino fin dalla sua nascita, non devono essere considerati come una parte debole ma come una risorsa preziosa con cui collaborare e comunicare.

Attraverso la Metodologia Pedagogia dei Genitori, il sapere genitoriale riacquisisce valore e i genitori sono coinvolti nel percorso scolastico del figlio e possono confrontarsi con altri soggetti che vivono situazioni analoghe.

Il confronto forma una “rete” tra i genitori e porta a una riflessione collettiva sulle scelte educative adottate.

Nel caso di bambini con disturbo dello spettro autistico, le conoscenze dei genitori sono ancora più importanti: essi non vogliono che la diagnosi definisca il figlio ma lo considerano nella sua interezza come persona unica con interessi, emozioni, potenzialità e bisogni specifici.

La Metodologia sottolinea l'importanza del rapporto scuola-famiglia promuovendo la partecipazione attiva dei genitori nel percorso scolastico del figlio.

Per realizzare un'autentica inclusione e a scuola non è sufficiente inserire alunni con disabilità in classe ma è necessario un dialogo costante tra docenti e genitori, rispetto reciproco e una progettazione condivisa per creare percorsi educativi che valorizzano le potenzialità del singolo alunno e favoriscano la partecipazione attiva di ognuno.

BIBLIOGRAFIA

- Frith U., “Autism. Explaining the Enigma, traduzione di Luciano Mecacci, “L’autismo. Spiegazione di un enigma.”, 1998, Gius. Laterza & Figli Spa, Bari
- Baron-Cohen S. Bolton P, “Autism. The Facts”, traduzione di Paola Lancellotti, “Autismo. La conoscenza del problema”, 1998, Phoenix Editrice Soc. Coop., Roma
- Surian L., “L’autismo”, 2005, il Mulino, Bologna
- G. Borgnolo, R. de Camillis, C. Francescutti, L. Frattura, R. Troiano, G. Bassi, E. Tubaru, “ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità”, 2009, Edizioni Erickson, Gardolo (TN)
- L.Cottini, "Didattica speciale e inclusione scolastica", 2017, edito Carocci editore S.p.A., Roma
- Volkmar F. R., “Disturbi dello spettro autistico”, 2020, Edra S.p.A., Milano
- D. Ianes H. Demo, "Non uno di meno: didattica e inclusione scolastica", 2020, FrancoAngeli, Milano
- G. Amatori, "Cornici pedagogiche: il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi", 2019, FrancoAngeli, Milano
- R. Zucchi E.Tarracchini A. Querzé A.Moletto, "Quando tutti imparano da tutti: Metodologia Pedagogia dei Genitori", 2013, Aras Edizioni srl, Fano (PU)
- "Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità", Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
- L. Cottini. “L’allievo con autismo a scuola”, 2022, Carocci editore, Roma
- R. De Rosa, "Narrare l’esperienza: Metodologia Pedagogia dei Genitori”, 2017, Edizioni del Rosone “Franco Marasca”, Foggia
- A. Goussot, “Autismo e competenze dei genitori. Metodi e percorsi di empowerment”, 2016, Maggioli S. p. A., Santarcangelo di Romagna (RN)

SITOGRAFIA

- “Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità”:

<https://disabilita.governo.it/it/convenzione-nazioni-unite/>

- “Carta dei Diritti Fondamentali dell’UE”:

https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf

- “Legge n. 104 del 1992”:

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992-02-05;104~art3>

- “La Metodologia Pedagogia dei Genitori”: <http://www.pedagogiadeigenitori.info/>
- Moletto A., Zucchi R., 2013, “Metodologia Pedagogia dei Genitori Quadro di Riferimento”, tratto da Handicap & scuola, http://www.pedagogiadeigenitori.info/uploads/articles/pedagogia_genitori_167.pdf
- Bianchi A. M., Rigon A., 2011, “Alla scoperta di ali e radici. Narrazioni di cittadinanza attiva” tratto da Handicap & scuola, http://www.pedagogiadeigenitori.info/uploads/articles/pedagogia_genitori_162.pdf
- Moletto A., Zucchi R., 2012, “Imparare dai Genitori”, tratto da Handicap & scuola, http://www.pedagogiadeigenitori.info/uploads/articles/pedagogia_genitori_164.pdf
- Moletto A., Zucchi R., 2012, “Genitorialità come Professionalità”, tratto da Handicap & scuola, http://www.pedagogiadeigenitori.info/uploads/articles/pedagogia_genitori_166.pdf
- Bresciani C., Fossati L., 2013, “Pedagogia dei Genitori e dei Familiari”, tratto da Handicap & scuola, http://www.pedagogiadeigenitori.info/uploads/articles/pedagogia_genitori_171.pdf

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia sincera gratitudine all'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia per il supporto ricevuto lungo tutto il mio percorso di studi.

Un ringraziamento particolare va alla Professoressa Paola Damiani per avermi offerto l'opportunità di affrontare questo lavoro, e alla Professoressa Maria Seira Ozino per la sua disponibilità, il suo prezioso supporto nella stesura della tesi e, soprattutto, per la pazienza dimostrata nei miei confronti.

Un grazie profondo a mia madre, che mi ha sempre sostenuta e sopportata durante questi cinque anni, anche nei momenti più difficili. Il suo affetto e la sua presenza non sono mai venuti meno.

Ringrazio con il cuore i miei nonni, Franca e Tiziano, per il loro costante sostegno e per essere sempre stati presenti ad ascoltarmi con affetto.

Un sentito grazie a Matilde e Rebecca, che non mi hanno mai lasciata sola, e il cui aiuto è stato per me fondamentale.

Grazie anche a Daniela, Irene e Rebecca, amiche di lunga data, che mi conoscono da sempre e che, nonostante tutto, non hanno mai esitato a tendermi una mano nei momenti di bisogno.

Sono profondamente riconoscente a Simona, che mi ha sostenuta sin dal primo giorno. Grazie a lei, oggi guardo il mondo con occhi nuovi. Le sono anche grata per avermi permesso di conoscere meglio Gabriele, affidandomelo con fiducia.

Ringrazio di cuore Elena, Santa e Alessandra per avermi accompagnata in questo cammino e per avermi mostrato la bellezza e la ricchezza del mondo dei bambini.

Un grazie speciale a Romina, che è stata molto più di una guida: per me è stata quasi una sorella. Nei momenti di smarrimento, ha saputo indicarmi la direzione giusta, non solo nella scuola, ma anche nella vita.

Non posso non ringraziare ancora una volta mio fratello Enrico e mia madre Daniela: sono le persone che mi conoscono meglio di chiunque altro. Nonostante le difficoltà e le mille peripezie affrontate insieme, non mi hanno mai fatto mancare il loro affetto. Enrico mi ha insegnato molto e mi ha aiutata a capire dove voglio arrivare; mia madre mi ha trasmesso la forza di non arrendermi mai, ricordandomi che anche quando tutto sembra andare male, le cose belle sanno arrivare.

Infine, un grazie speciale a Gabriele, Hadicia e Camilla. In così poco tempo mi hanno trasmesso tanto e, grazie a loro, oggi so meglio chi voglio essere e quale strada voglio percorrere.

Anno accademico 2023/2024

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Studente: Beatrice Manelli

Matricola: 144747

Email: 271382@studenti.unimore.it

Tutor Universitario: Cristiana Prestianni

Indice:

1. Breve storia del mio tirocinio	
1.1 Tirocinio del secondo anno	2
1.2 Tirocinio del terzo anno	2
1.3 Tirocinio del quarto anno	3
1.4 Tirocinio del quinto anno	4
2. Presentazione di un'esperienza di tirocinio del IV o V anno	
2.1. Il contesto	4
2.2. La mia esperienza di tirocinio	5
3. Le mie prospettive future	
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	8
3.2 L'insegnante competente	8
Bibliografia	9

1. Breve storia del mio tirocinio

Il tirocinio è stata per me un'esperienza fondamentale perché ho potuto mettere in pratica le conoscenze acquisite durante le lezioni di tirocinio indiretto (per esempio, ho potuto sfruttare le informazioni apprese sulle tecnologie didattiche come “Canva” e “Genially”), ho avuto occasione di osservare molto in classe dove si verificano tante dinamiche in un breve lasso di tempo.

Ho avuto occasione di progettare diverse attività tenendo presente le caratteristiche degli allievi e quali obiettivi raggiungere, ho ricevuto feedback preziosi da altri docenti per migliorarmi.

Ho cominciato la mia esperienza di tirocinio nel 2020 con il tirocinio del secondo anno di 75 ore.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Nell'anno accademico 2020-2021, ho svolto il tirocinio del secondo anno che consisteva in 75 ore totali: 29 ore dedicate al tirocinio indiretto, 8 ore dedicate alla formazione sulla sicurezza, 36 ore di tirocinio diretto (18 ore in una scuola primaria e 18 ore in una scuola dell'infanzia) e 2 ore dedicate alla documentazione e rapporto con il proprio tutor universitario.

Nelle ore dedicate al tirocinio indiretto, sono state introdotte le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: non è un insieme di regole che una scuola deve seguire, ma ogni scuola deve avere la propria autonomia. I docenti devono guardare le Indicazioni Nazionali come una “bussola” utile all'orientamento nella progettazione didattica, in quanto sono “*un testo aperto, che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale*”(p.12, “*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*”, MIUR, 2012).

Durante il tirocinio indiretto, inoltre, è stato presentato lo strumento di analisi del contesto: uno strumento che ha aiutato nel conoscere l'istituto ospitante. Nello stesso istituto comprensivo sono presenti più scuole diverse e di diverso grado; il programma triennale dell'offerta formativa (PTOF) evidenzia gli obiettivi che l'istituto si prefigge di raggiungere tenendo conto anche del proprio contesto. Inoltre, il PTOF mette in evidenza i diversi incarichi ricoperti dai docenti: funzioni strumentali come area prevenzione disagio: bes-dsa e cyberbullismo, area intercultura, area autonomia-ptof e area informatica.

Ho svolto 18 ore di tirocinio diretto in una scuola dell'infanzia paritaria privata, in particolare nella sezione mista 4/5 anni “Le goccioline”.

Ho svolto tirocinio diretto in una scuola primaria statale parte di un istituto comprensivo, in particolare ero ospite di una classe seconda.

Per la seconda annualità di tirocinio non era prevista la progettazione di un'Unità di Apprendimento, ma è stato il mio primo ingresso a scuola e la prima volta nella figura di tirocinante e future insegnanti: ho avuto l'occasione di entrare in classe come "futura insegnante" e osservare le diverse dinamiche da un punto di vista diverso, non più quello di alunna.

1.2 Il tirocinio del terzo anno

Nell'anno accademico 2021-2022 ho svolto il tirocinio del terzo anno che consisteva in 125 ore di cui: 25 ore dedicate al tirocinio indiretto e 100 ore dedicate al tirocinio diretto (50 ore alla scuola primaria e 50 ore alla scuola dell'infanzia.)

Nelle ore di tirocinio indiretto, si è discusso e riflettuto molto sull'osservazione: uno strumento utile che aiuta l'insegnante nel conoscere meglio i propri alunni, per capire le dinamiche relazionali tra i pari, per riflettere sulle modalità del proprio intervento. Sono stati introdotti e presentati due strumenti di osservazione, uno per la scuola dell'infanzia e uno per la scuola primaria.

La griglia di osservazione della scuola dell'infanzia aiutava nella riflessione sull'ambiente di apprendimento, il quale deve essere fonte di stimoli per i bambini, incoraggiarli ad esprimere le proprie potenzialità e proporre attività in modo ordinato che possano aiutare gli alunni nella loro crescita. Durante il mio tirocinio presso la scuola dell'infanzia, ho potuto osservare come le insegnanti abbiano tenuto conto delle caratteristiche del gruppo e creato degli angoli di interesse (ho visto l'angolo biblioteca e l'angolo cucina distinti).

Ho visto come la progettazione dell'ambiente di apprendimento ha favorito anche i bambini con certificazione ai sensi della legge 104/92, in particolare la progettazione dell'ambiente di apprendimento ha aiutato gli alunni della sezione nella relazione e comunicazione con i bambini con certificazione ai sensi della legge 104/92.

La griglia di osservazione alla scuola primaria si è concentrata sulle dinamiche che si verificano in classe. L'osservazione dell'attività didattica è stata di un'ora e ho potuto osservare una lezione di matematica, in particolare era un lavoro a piccoli gruppi legato alla disciplina della matematica. Il tema era semplici problemi aritmetici.

Gli allievi erano divisi in 4 gruppi con 4 componenti e ogni bambino aveva un ruolo tra: segretario, scriba e due lettori.

I bambini avevano piena autonomia, li ho osservati collaborare per cercare una soluzione al quesito anche sbagliando.

Inoltre, in uno dei gruppi, era presente un bambino con certificazione ai sensi della legge 104/92. Gli altri bambini gli hanno spiegato la situazione e lo hanno coinvolto nella ricerca della soluzione al quesito.

È stata fondamentale la strategia del “peer tutoring”.

L'attività osservata è stata un'attività di “cooperative learning” perché la docente ha organizzato i bambini dividendoli in piccoli gruppi che, in piena autonomia, hanno collaborato per raggiungere l'obiettivo (in questo caso trovare la soluzione al problema).

Alla fine dell'esperienza, ho capito ancora meglio che l'osservazione non è “banale” ma è fondamentale per progettare azioni educative e didattiche efficaci tenendo conto delle caratteristiche dei propri studenti.

1.3 Il tirocinio del quarto anno

Nell'anno accademico 2022-2023 ho svolto il tirocinio del quarto anno per un totale di 150 ore: 75 ore presso la scuola primaria e 75 ore presso la scuola dell'infanzia.

Durante gli incontri di tirocinio indiretto, abbiamo riflettuto sulla progettazione didattica.

Sono stati illustrati strumenti digitali per creare lezioni interattive caratterizzate da: intenzionalità, contestualizzazione, metodicità e flessibilità. I docenti devono tenere presente il contesto in cui operano e valutare le modifiche necessarie al proprio intervento anche in itinere.

È stato approfondito anche il tema della progettazione: gli insegnanti pianificano le attività didattiche tenendo conto delle caratteristiche dei propri alunni e quali obiettivi raggiungere.

Per una buona progettazione didattica, il docente deve:

- Definire gli obiettivi di apprendimento, che devono essere chiari e misurabili
- Selezione dei contenuti
- Scegliere le giuste metodologie didattiche e adattarsi ai diversi stili di apprendimento dei propri alunni
- Selezione di strumenti e risorse
- Definire le metodologie per la valutazione
- Definire i tempi

Ho svolto per la prima volta il tirocinio a modulo a progetto, ho partecipato al progetto “Imparare con le storie e fare con le parole”. Sono stata ospitata in una classe prima, composta da 18 alunni, di una scuola primaria statale.

La disciplina coinvolta è stata la lingua italiana e il nucleo tematico riguardava le difficoltà ortografiche della lettera H. L’unità di apprendimento è cominciata con la lettura del libro “La storia della fatina H”, successivamente si sono svolte diverse attività per aiutare i bambini a riflettere sui cambiamenti delle sillabe con la lettera H e perché si verificano questi cambiamenti.

Sono partita dalla lettura del libro “La storia della fatina H” e successivamente i bambini hanno ripetuto individuando le sillabe che vogliono la lettera H.

Per l’attività seguente, ci siamo spostati in palestra. Gli alunni erano divisi in due squadre e ogni bambino pescava un bigliettino con una parola diversa che doveva attaccare al cartellone con le sillabe giuste tra CA-CO-CU, GA-GO-GU, CE-CI e GE-GI. In questa attività è stata fondamentale la metodologia del “cooperative learning”.

Nella terza attività, siamo tornati in aula e abbiamo lavorato alla lavagna. Ogni alunno, al termine dell’attività in palestra, aveva un bigliettino con una parola, ogni bambino doveva leggere a voce alta e la docente scriveva la parola nel riquadro giusto tra CA-CO-CU, GA-GO-GU, CE-CI e GE-GI. Ma gli allievi dovevano prestare attenzione perché l’insegnante poteva sbagliare e avere bisogno di una "guida".

Ho potuto osservare come i bambini hanno collaborato molto per aiutare la docente e hanno cercato di far capire l’errore (per esempio, ho sentito un bambino dire “Maestra questa parola “cerbiatto” non ha la lettera H, quindi, secondo te, dove va?”).

In conclusione, come prodotto finale, ogni bambino ha riprodotto la bacchetta della fatina H.

Il modulo libero del tirocinio l’ho svolto presso la sezione mista di una scuola dell’infanzia statale. Entrambi i plessi erano parte dello stesso Istituto Comprensivo.

Sono stata ospitata in una sezione mista di 19 bambini. L’unità di apprendimento intitolata “Alla scoperta dell’inverno” riguardava due campi di esperienza: immagini, suoni e colori e la conoscenza del mondo.

L’idea progettuale è nata da una curiosità dei bambini emersa durante la routine scolastica. Un alunno ha guardato fuori dalla finestra e ha notato che l’ambiente era diverso.

Sono partita dalla lettura del libro “La piccola storia dei bambini di neve. Il viaggio di Nina”, successivamente la docente ha cominciato a parlare dell’INVERNO e tutti i bambini hanno partecipato alla conversazione elencando anche le caratteristiche della stagione (per esempio, le foglie che cadevano, la neve, ecc...):

Per l’attività seguente, siamo andati in giardino a raccogliere i materiali dell’INVERNO. Qui, ho potuto osservare i bambini collaborare tra di loro e aiutarsi a vicenda.

Nell’osservazione dell’ambiente esterno, ricordo un bambino che disse: “Gli alberi sono sfogliati”.

Per chiudere il progetto, ogni bambino ha creato il proprio quadretto dell’inverno mettendo i materiali naturali raccolti.

In questo percorso, sono state fondamentali la conversazione a grande gruppo e il “cooperative learning”.

Alla fine dell’esperienza, insieme alla tutor accogliente, ho condiviso una riflessione: strutturando in questo modo le attività, tenendo conto degli interessi dei bambini e adattando, ho visto i bambini con certificazione molto coinvolti. I bambini potevano fare da soli e gli altri compagni aiutavano e spiegavano il lavoro.

1.4 Il tirocinio del quinto anno

Nell’anno accademico 2023-2024 ho svolto la quinta annualità di tirocinio per 150 ore: 75 ore presso la scuola primaria e 75 ore presso la scuola dell’infanzia.

Durante gli incontri di tirocinio indiretto è stata affrontata la prassi didattica, ponendo il focus sulla documentazione e sulla valutazione descrittiva. In una lezione sono stati presentati gli strumenti per una didattica innovativa (programmi didattici educativi) e abbiamo discusso sull’importanza di creare contenuti multimediali.

Infine, il professore D’Antone ha tenuto una lezione sul rapporto scuola-famiglia.

Ho svolto il tirocinio a modulo a progetto partecipando al progetto “Imparare ad imparare. Percorsi di potenziamento di abilità cognitive”. Sono stata ospitata in una scuola primaria statale e ho lavorato con due classi terze.

L’unità di apprendimento si intrecciava con la disciplina inglese, il percorso intitolato “What can you see in the house” si affrontavano i vocaboli di stanza, oggetti che si possono incontrare in casa.

Il progetto è partito con una riflessione “Come imparo io?” e i bambini hanno notato che ogni persona apprende con un metodo diverso.

Ogni persona è diversa e impara in modo diverso, non per questo è sbagliato. Per spiegare meglio questo concetto, ho fatto un esempio ai bambini prendendo come riferimento: “Io imparo facendo dei disegni; invece, mio fratello impara attraverso le immagini come fa il vostro compagno di classe”.

Questa diversità non deve essere vista come strana, l’obiettivo finale è il medesimo imparare.

Successivamente è stato introdotto l'argomento “The house” e gli alunni hanno lavorato a piccoli gruppi, ogni gruppo sceglie quale stanza della casa creare e in che modo (dass, collage di immagini o disegno). Inoltre, ogni gruppo doveva anche scrivere una breve descrizione della propria stanza. In conclusione, ogni gruppo è arrivato a costruire il plastico della propria casa con le diverse stanze.

Sempre in conclusione, ho chiesto ai bambini di riflettere sul tema “collaborazione” e ho riportato le loro opinioni su un cartellone ed è emersa la parola “compromesso”.

Il percorso ha fatto molto riferimento alla metodologia del “cooperative learning” perché, nella progettazione delle attività e con l’aiuto della tutor accogliente, i bambini hanno lavorato insieme e in piena autonomia per raggiungere gli obiettivi (imparare ad autogestirsi, gestione del tempo e delle informazioni a disposizione ed esseri consapevoli del proprio apprendimento).

Si sono rivelate utili le conversazioni a grande gruppo per aiutare gli alunni a riflettere che tutti imparano in modo diverso e non è sbagliato.

Ho svolto il tirocinio a modulo libero in una sezione mista, composta da 20 bambini, di una scuola dell’infanzia statale. L'unità di apprendimento intitolata “Prepariamo il nostro orto” coinvolge i seguenti campi di esperienza: la conoscenza del mondo, discorsi e le parole. Ci sono state attività laboratoriali, conversazioni a grande gruppo, lettura di fiabe e un lavoro a piccoli gruppi. Insieme alla mia tutor accogliente, ho selezionato tre fiabe “Jack e il fagiolo magico”, “Cenerentola” e “Raperonzolo” e per ogni storia un gruppo di bambini ha fatto dei disegni inerenti. Successivamente, con Book Creator e Canva, ho creato tre ebook con i disegni degli alunni. Ogni storia aveva come protagonista o come oggetto principale uno degli ortaggi piantati in giardino.

Per concludere il percorso, ho mostrato i 3 ebook creati a tutti i bambini della sezione. Erano tutti incuriositi e riconoscevano i personaggi nei disegni dei propri compagni.

1. Presentazione di un'esperienza di tirocinio del IV o V anno

2.1 Contesto

Per il tirocinio del V anno, ho potuto partecipare al tirocinio del modulo a progetto.

Ho partecipato al progetto “Imparare ad imparare. Potenziamento di abilità cognitive”. L'UdA realizzata si chiamava “What can you see in the house?” e si legava alla disciplina inglese.

Sono stata ospitata in due classi terze della scuola primaria parte dell'Istituto Comprensivo che comprende una scuola dell'infanzia, due scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Le due classi terze erano formate da 22 e 23 alunni.

Nelle settimane di osservazione, ho visto entrambi i gruppi classe curiosi e propensi ad imparare. Inoltre, anche davanti a un compito difficile, i bambini provavano anche sbagliando e si aiutavano molto tra di loro.

Un punto a favore del contesto che ho sfruttato anche nella progettazione dell'UdA è la disposizione dei banchi a isole: i bambini erano abituati a lavorare a gruppi e stavano imparando a autonomamente il lavoro. organizzare

Inoltre, l'istituto ha a disposizione diversi laboratori tra cui 4 di informatica con collegamento a internet. Il plesso in cui ho svolto tirocinio ha a disposizione uno di questi laboratori di informatica con collegamento a internet, ha a disposizione computer su cui i bambini possono lavorare a coppie e altri strumenti (ad esempio Bee Bot per il progetto Coding).

2.2 La mia esperienza di tirocinio

Per la progettazione dell'UdA sono state molto utili le prime settimane di osservazione e ho tenuto conto di:

- Interessi dei bambini
- Relazioni all'interno del gruppo classe
- Caratteristiche del contesto
- Prerequisiti nella disciplina inglese

In entrambe le classi, ho visto molto creatività nei bambini (a una bambina piaceva costruire origami, ad altri disegnare, ad un bambino con certificazione ai sensi della legge 104/92 piaceva molto costruire utilizzando materiali naturali raccolti nel giardino della scuola) e il gruppo classe era molto

unito, a parte qualche piccola “discussione”. In aula, i banchi erano disposti a isole e gli alunni erano abituati a lavorare insieme.

Nella progettazione dell'Unità di apprendimento ho tenuto conto delle lezioni di tirocinio indiretto con la dottoressa Lucia Scipione.

La capacità dell'imparare ad imparare è “un saper fare situato, come la capacità di far fronte a compiti attivando e orchestrando in modo coerente e produttivo le risorse interne ed esterne.” Questa capacità possiede varie dimensioni, tra cui: dimensione cognitiva e metacognitiva, dimensione socio-affettiva e sociale.

Gli indicatori per riconoscere l'Imparare ad imparare sono: autonomia, consapevolezza, collaborazione, motivazione e partecipazione.

Per la progettazione ho potuto contare sulla collaborazione della mia tutor accogliente, la quale mi ha dato la libertà di sperimentare e allo stesso tempo mi ha consigliato. Ho collaborato anche con i docenti di sostegno presenti in classe, i quali mi hanno consigliato di includere tutti i bambini della classe.

Secondo Cottini: *“Porre l'inclusione al centro delle politiche e delle prassi educative significa concentrare l'attenzione sulle esigenze diversificate di tutti gli allievi, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno.” (L.Cottini, 2017, pag.1)*

Nella progettazione ho cercato di seguire anche gli obiettivi attesi alla fine del primo ciclo di istruzione contenuti nel PTOF: *“Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.”*(PTOF dell'Istituto Comprensivo)

La capacità dell'imparare si è legata alla disciplina inglese, in particolare al tema della casa, i vocaboli delle stanze e degli oggetti che si possono trovare.

Nello svolgimento dell'Unità di apprendimento non ho riscontrato particolari difficoltà, ma ho avuto diverse insicurezze iniziali legate alla comunicazione e alla gestione della classe. Il progetto è iniziato con una riflessione “Cosa significa imparare ad imparare? Come imparo io?”.

Grazie alla conversazione a grande gruppo sul tema “Come imparo io?” ogni bambino ha espresso il proprio pensiero e ha notato che ognuno impara in un modo diverso ma non per sbaglia.

Successivamente, ho introdotto l'argomento "The house" facendo ascoltare una canzone in lingua e ripetere le parole chiave.

Per imparare i nuovi vocaboli e lavorare sulla capacità dell'imparare ad imparare, ho proposto ai bambini di costruire una casa. Gli alunni sono stati divisi in sei gruppi, ognuno di essi ha scelto quale stanza costruire e in quale modo (potevano scegliere tra: dass, collage di immagini e disegno), e ha scritto una breve descrizione della stanza creata.

Nello svolgimento di questa attività, ho potuto osservare alcuni bambini che hanno deciso insieme invece un gruppo ha discusso di più per la scelta della metodologia e sono intervenuta. Dopo il mio intervento, un bambino ha parlato del "compromesso".

Ogni gruppo ha costruito la propria casa con le stanze, ho scambiato le case tra i gruppi e l'attività successiva è stata un "Guessing game": io leggevo la descrizione di una stanza e un gruppo di bambini provava ad indovinare lo spazio giusto. Successivamente ho preparato una "Escape Room" sul tema della casa in inglese usando la piattaforma "Genially"; i bambini sono stati divisi in coppie e hanno svolto il gioco nel laboratorio di informatica.

Per concludere questo progetto, ho proposto un'altra riflessione ai bambini sulla "collaborazione": cosa significava per loro collaborazione e cosa pensavano della collaborazione dopo il progetto. Sono emerse tante idee diverse che ho messo su un cartellone, in particolare sono state dette queste parole "Si aiuta chi è in difficoltà, lavorare tutti insieme, compromesso, decidere insieme".

Per lo svolgimento di questa UdA e raggiungere gli obiettivi prefissati, ho lavorato con queste metodologie:

- Lezione frontale
- Lezione partecipata
- Lavoro a gruppi

La lezione frontale è servita per presentare il progetto e riflettere sul significato di imparare ad imparare, inoltre è stato introdotto l'argomento principale "The house" e i nuovi vocaboli. Il progetto è stato caratterizzato dal lavoro a gruppi: i bambini insieme hanno deciso quale stanza e in che modo crearla, e hanno scritto una breve descrizione. Il lavoro a gruppi ha permesso di lavorare sulla "collaborazione" tra i bambini, già presente ma con questo progetto è stata rafforzata. Lezione partecipata è stata utilizzata per la realizzazione del cartellone sul tema della collaborazione: ogni alunno ha espresso il proprio pensiero, sono emerse idee diverse che sono poi state scritte sulla carta

Inoltre, nel lavoro a gruppi e anche nella lezione partecipata, i bambini “più timidi” hanno partecipato e dato il loro contributo e non sono rimasti in un “angolo”.

Anche le attività “Guessing game” e la “Escape Room”, mi hanno permesso di valutare quali obiettivi sono stati raggiunti.

Grazie all’osservazione, ho potuto valutare anche il mio intervento: cosa è riuscito e cosa posso modificare nel futuro. Riconosco che un mio errore è stato non dedicare più tempo alla descrizione delle metodologie che i bambini potevano scegliere per creare la stanza. Infatti, la scelta di molti gruppi è stato il *dass*, avrei dovuto spiegare meglio le altre due metodologie e poi far scegliere.

Per documentare, ho utilizzato i due cartelloni realizzati per ognuna delle due classi sul tema della “collaborazione” per tenere conto dei pensieri dei bambini. Come prodotto finale, ogni classe ha costruito il proprio plastico della propria classe.

In questo tirocinio ho capito il significato e l’importanza della “collaborazione” tra docenti: grazie alla mia tutor accogliente e al docente di sostegno. La mia tutor accogliente mi ha accompagnato in questo percorso, consigliato come progettare e mi ha dato anche suggerimenti per migliorare la mia comunicazione con gli alunni e la gestione della classe. Ho apprezzato anche i suggerimenti del docente di sostegno al fine di includere tutti i bambini, conoscendone gli interessi e le capacità.

Durante il periodo di tirocinio, non ho avuto occasione di collaborare con le famiglie. La tutor accogliente mi ha detto che nella scuola i genitori collaborano molto, in particolare si dedica molto tempo ai libri e alla lettura. Ogni sabato i bambini possono prendere in prestito due libri dalla biblioteca, i genitori gestiscono i prestiti e donano/acquistano libri per la scuola. Inoltre, in occasione del Natale o altre festività, le docenti selezionano tre libri dalla biblioteca e due genitori si recano a scuola per leggere i testi agli al

2. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive su tirocinio indiretto e diretto

Questi cinque anni come studentessa sono stati fondamentali per imparare sia dal punto di vista pratico che teorico.

Dal punto di vista pratico è stata fondamentale l’esperienza di tirocinio diretto. Ho potuto vedere le diverse dinamiche che si susseguono in aula in un breve periodo di tempo: in questo mi ha aiutato molto lo strumento di osservazione del tirocinio del terzo anno. Sempre con la griglia di osservazione ho cominciato a guardare in modo diverso il contesto della sezione: non è solo disporre mobili e

giocattoli ma è necessario ragionare e progettare tenendo conto degli interessi dei bambini e anche degli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Nell'esperienza di tirocinio diretto, è stata fondamentale la progettazione didattica. Ho osservato le tutor accoglienti che entravano in aula con intenzionalità e consapevoli degli obiettivi da raggiungere; inoltre, le insegnanti erano anche consapevoli che “non fila sempre tutto liscio” ed è necessario saper adattarsi e avere un piano alternativo. Inoltre, ho anche potuto vedere il ruolo che ricopre la figura dell'insegnante per i bambini: una guida che li aiuta a crescere, non solo nella didattica ma anche crescita personale.

Il tirocinio diretto è stato molto importante perché mi ha permesso di capire quali sono le mie capacità e quali sono le mie debolezze (paura di entrare in classe la prima volta, non raggiungere tutti gli obiettivi prefissati, progettare attività troppo difficili o troppo facili), su cui continuerò a lavorare.

All'inizio del tirocinio, sono sempre entrata “in punta di piedi” in classe ma conoscendo i bambini e l'ambiente prendo più sicurezza. Infatti, sono stati fondamentali i feedback delle tutor accoglienti: ogni giorno chiedevo come era andata la lezione e dove potevo migliorarmi.

Ho potuto migliorare non solo con l'esperienza di tirocinio diretto ma anche con gli incontri di tirocinio indiretto e i laboratori. Negli incontri di tirocinio indiretto, ho potuto conoscere e imparare ad usare strumenti digitali e piattaforme (come Book Creator e Canva) che si sono rivelate fondamentali nella progettazione dell'UdA.

Sono stati fondamentali anche i laboratori, in particolare ho trovato molto interessante il laboratorio di pedagogia speciale: l'inclusione non è una cosa semplice ma è possibile mettendo in atto una didattica alternativa.

3.2 L'insegnante competente

Credo che un buon insegnante debba avere queste caratteristiche:

- Conoscenza della materia
- Capacità pedagogiche
- Capacità di comunicazione
- Gestione della classe
- Empatia e comprensione
- Capacità di valutazione
- Passione per l'insegnamento
- Flessibilità e adattabilità

- Collaborazione
- Sviluppo professionale continuo

Grazie al tirocinio diretto, ho migliorato le mie capacità pedagogiche e voglio continuare a lavorarci perché le situazioni in cui mi potrò trovare in futuro non saranno tutte uguali.

La gestione della classe e la comunicazione efficace sono due delle tante capacità su cui ho ancora molto da imparare: sono state fondamentali l'osservazione in classe e la conduzione delle attività didattiche progettate, sono stati fondamentali i feedback ricevuti dagli altri docenti.

Per quanto riguarda empatia e comprensione mi sento molto sicura su questa capacità, credo che la figura dell'insegnante rappresenti un punto di riferimento per gli alunni non solo per questioni che riguardano la didattica.

Durante il tirocinio del quinto anno presso la scuola primaria, mi sono accorta che in uno dei gruppi una bambina più timida non diceva nulla e accettava le decisioni degli altri. Conoscendo bene il sentimento di sentirsi "messi da parte", ho chiesto il permesso alla tutor accogliente e sono intervenuta. Ho fatto presente agli alunni che tutti hanno diritto di parlare anche chi è più riservato, il risultato è stato ottimo in quanto i bambini hanno creato i mobili della stanza seguendo i consigli della loro compagna più timida.

La capacità che vanno incentivate e coltivate ancora con costanza sono adattabilità e flessibilità: nella progettazione dell'Uda del quinto anno, ho progettato adattando le attività tenendo presente le capacità del bambino con certificazione ai sensi della legge 104/92.

Nel mio percorso di tirocinio, la mia fortuna è stata la possibilità di collaborare con le tutor accoglienti. Con loro ho potuto vedere cosa vuol dire lavorare in team avendo anche opinioni diverse; nella mia permanenza in classe io chiedevo e loro gentilmente mi davano consigli preziosi.

Per concludere, il mio percorso universitario è stato molto utile per lavorare sulle capacità che deve avere un'insegnante ma ho bisogno di fare ancora tanta esperienza. Inoltre, nel mio percorso professionale, vorrei approfondire il discorso inclusione e disabilità; i bambini con disabilità aumentano ogni giorno di più ed è compito dell'insegnante trovare una didattica alternativa che miri all'inclusione.

Bibliografia

- Decreto ministeriale del 16/11/2012 n° 254. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2012. Reperibile in www.gazzettaufficiale.it
- Scipione L, incontro 3/10/2023, “*Imparare ad imparare*” slide, , Istituto Comprensivo “Maria Boiardo”, Scandiano.
- Cottini L., (2017), “*Didattica speciale e inclusione scolastica*”, Carocci editore
- Istituto comprensivo “Maria Boiardo”, “*Piano triennale dell’offerta formativa 2022-2025*”, Scandiano

