

Una scuola inclusiva in quanto globale:

il modello Senza Zaino

Marco Orsi e Maria Paola Pietropaolo

.....

La diversità: una risorsa o un problema?

Quello che colpisce è che chi ha un handicap o una disabilità e, in generale, chi attraversa momenti di sofferenza, mette in luce taluni aspetti e significati della vita che alla fine ci sfuggono perché irretiti nella nostra normalità che spesso ci rende piatti ed abituarini, incapaci di cogliere novità, sorprese, ricchezze. In questo senso è piuttosto calzante quanto diceva un personaggio come Gesù quando sosteneva che “è più difficile che un cammello passi attraverso la cruna di un ago che un ricco entri nel regno dei cieli”. Effettivamente l’abitudine a non soffermarsi su quello che abbiamo, a non considerare le risorse che possiamo mettere in campo, ci rende tristi e infelici o perlomeno non ci fa gioire quotidianamente e non ci fa essere grati se non ad un dio almeno alla vita che ci riserva doni grandi. Un disabile ci dà un aiuto in tal senso, poiché ci illumina sul fatto di come sia preziosa la nostra esistenza in quanto costituita da un’innumerabile offerta di opportunità che, se colte nella loro interezza e chiarezza, ce la fanno vedere in una dimensione straordinaria. Di qui il regno dei cieli, ovvero la gioia e la contentezza di poter pienamente vivere su questa terra. Oliver Sacks nei suoi libri ci dà una mano per capire tutto ciò. In *Musicofilia* (2007) racconta del dott. Cicoria che dopo un trauma a seguito di un fulmine che lo aveva colpito, sprigionò miracolosamente talenti musicali: una sofferenza e una certa disabilità che diventano risorsa. Il signor Magnani dopo che aveva sperimentato una strana forma di epilessia – come racconta ancora Sacks questa volta nel libro *Un antropologo su Marte* (1995) – sviluppò talune capacità immaginifiche che alla fine si tradussero in precedentemente sconosciute capacità pittoriche.

Richard Sennett parla nel suo libro *L’uomo artigiano* (2008) dell’esperimento del filosofo Thomas Hobbes, il quale fece andare due gruppi in una stanza: i ragazzi del secondo gruppo, a differenza del primo, erano bendate, vale a dire messe nella condizione del cieco. Ebbene questo gruppo fece una descrizione più circostanziata e particolareggiata degli oggetti rispetto all’altro: come dire una porzione di mondo sfugge ai vedenti al contrario dei non vedenti, la cui percezione paradossalmente alla fine risulta più completa, poiché evidentemente hanno enfatizzato oltre misura il senso del tatto. Ancora. Se oggi parliamo di una molteplicità di intelligenze è anche perché Howard Gardner (1987) ha potuto studiare casi di persone che, avendo certe menomazioni cerebrali, mostravano la dominanza emergente di un certo tipo di intelligenza. Il neuroscienziato Damasio (1995) narra di come un paziente, le cui funzioni emotive erano state compromesse a livello cerebrale, non fosse in grado di prendere decisioni, ovvero di usare la funzione razionale che pure non era stata intaccata.

La possiamo pertanto mettere anche così: Gardner e Damasio avendo ascoltato ed essendosi confrontati con questi “soggetti diversi” hanno scoperto un mondo intellettuale inesplorato. Insomma i diversi ci hanno aiutato a capirci meglio. Prima si pensava che l’intelligenza fosse qualcosa di unitario, almeno fino a Piaget, ora invece si è scoperto che in noi coesistono, magari con gradi diversi di sviluppo, varie intelligenze. E il lavoro educativo e formativo dopo Gardner e Damasio non può più ignorare questo fatto. Le ricerche di Damasio, che sembrano poi coincidere anche con approcci disciplinari diversi come quello di Goleman, forniscono indicazioni che suggeriscono l’inscindibilità tra dimensioni emozionali e aspetti razionali. Ma in Gardner lo studio della diversità non si è tradotto solo in suggerimenti. Basti ricordare il Project Zero dove si creano vere e proprie situazioni scolastiche dove si è sperimentato l’uso delle intelligenze multiple per conseguire un curriculum più personalizzato nella prospettiva di una maggiore integrazione delle discipline di studio: la diversità diventa inclusione.

Ma forse tra le realizzazioni più compiute, e diffuse nel mondo - dove la diversità e la disabilità si aprono ad un contesto inclusivo a tutto tondo, ovvero si definiscono in quella forma organizzata ed istituzionale che è la scuola - troviamo l’opera di Maria Montessori. La pedagogista italiana, partendo dalla disabilità, fornisce appunto una risposta che ha una valenza globale. Primo medico donna in Italia quando era assistente presso la clinica neuro-psichiatrica dell’Università di Roma curava i fanciulli anormali e cosiddetti deboli di mente, seguendo la nuova scuola francese che faceva capo ai medici Séguin e Itard. E’ in questa fase che iniziò a sviluppare speciali materiali educativi *tattili* ideati per il recupero almeno parziale dei bambini definiti frenastenici. In sostanza il successo con questi bambini disabili le suggerì che i suoi metodi potessero essere applicati per quelli cosiddetti normali, nella scuola di tutti. Di nuovo possiamo dire che la “povertà” delle menomazioni che portano con sé disabilità, diventano ricchezze che aprono all’integrazione e alla comunità. La scuola montessoriana, essendo pensata a partire dai diversi, dai portatori di handicap, diventa scuola inclusiva, ma è inclusiva non nel senso che essa diminuisce la sua capacità formativa, al contrario proprio nella prospettiva di dare di più a tutti secondo la propria condizione di partenza. Tutti crescono, vanno avanti e hanno opportunità, in quanto ciascuno è riconosciuto nella sua originalità. E’ noto che uomini famosi come Brint e Page titolari di Google o Bezos c.e.o. di Amazon o attori di successo come George Clooney, hanno frequentato proprio questo tipo di scuole.

L’idea di *scuola inclusiva, in quanto globale*, in definitiva, ispira il modello Senza Zaino alla base del quale troviamo il principio che è necessario non progettare la formazione *tout court*, ma un *intero ambiente formativo globale* che incontri, tramite anche percorsi differenziati ed evitando le trappole della standardizzazione, la particolarità di ognuno. Maria Montessori costituisce pertanto un riferimento imprescindibile.

Universal Design for Learning

Su questa lunghezza d’onda vale la pena anche di prendere in considerazione un altro approccio denominato “Universal Design for Learning” (UDL). L’UDL è uno sviluppo dell’approccio architettonico semplicemente chiamato Universal Design sviluppato da R. Mace e dai suoi collaboratori della North Carolina University nel 1997 (<http://www.universaldesign.com/universal-design.html>). I principi a cui ci si rifà per la progettazione di ambienti architettonici UD sono i seguenti:

- Principio 1 - Equità - uso equo: utilizzabile da chiunque.
- Principio 2 - Flessibilità - uso flessibile: si adatta a diverse abilità.
- Principio 3 - Semplicità - uso semplice ed intuitivo: l'uso è facile da capire.
- Principio 4 - Percettibilità - il trasmettere le effettive informazioni sensoriali.
- Principio 5 - Tolleranza all'errore - minimizzare i rischi o azioni non volute.
- Principio 6 - Contenimento dello sforzo fisico - utilizzo con minima fatica.
- Principio 7 - Misure e spazi sufficienti - rendere lo spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

La traduzione educativa in UDL implica come sottolinea Orkwis (1999, p. 1) “ Una progettazione di materiali e attività didattiche che permettano il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da soggetti con un’ampia varietà di differenze nelle loro abilità di vedere, udire, parlare, muoversi, leggere, scrivere, capire la lingua, partecipare, organizzare, impegnarsi, e memorizzare” . In questa prospettiva UDL (<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>) prevede un’organizzazione dell’ambiente di apprendimento fornito di una molteplicità di strumenti e mezzi di rappresentazione e presentazione: tattili, visuali, uditivi proposti a vari livelli di complessità. L’UDL si fonda su 3 principi molto vicini all’impostazione di Senza Zaino (Orsi, Barghini, Merotoi, Pietropaolo, 2013):

I

- *Principio 1* – Fornire un’ampia varietà di mezzi di rappresentazione (il *che cosa* dell’apprendimento). Gli studenti differiscono nei modi di recepire e comprendere l’informazione. Ci sono alunni con difficoltà uditive o visive ad esempio. Ma ci possono essere alunni che prediligono, pur non avendo menomazioni, il canale uditivo, e così via. Pertanto l’insegnante dovrebbe offrire una vasta gamma di modi di presentare, illustrare, spiegare, mostrare, dimostrare i contenuti.
- *Principio 2* – Fornire una molteplicità di mezzi di azione (il *come* dell’apprendimento). Bisogna allora tenere conto degli studenti che magari hanno handicap motori o difettano di capacità organizzative e/o sono iperattivi (ADHD), quelli che magari si esprimono meglio per scritto o che preferiscono costruire prodotti tridimensionali. Qui si tratta di offrire occasioni e materiali diversi che consentano l’espressione a ciascun alunno secondo le sue possibilità e talenti.
- *Principio 3* - Fornire una serie diversificata di modi di impegnarsi (il *perché* dell’apprendimento). Le motivazioni e gli interessi sono molteplici: si tratta di esplorare quei contorni che caratterizzano ciascuno studente per trovare la particolare via che può essere efficace. Ciò vuol dire, ad esempio, saper indagare il vissuto di ciascun alunno e coglierne le sfaccettature e le particolarità per sviluppare l’insegnamento.

Questi principi dell’ UDL, tuttavia, omettono di integrarsi con quelli architettonici dell’approccio UD. Alla base di Senza Zaino sta invece una visione, che è poi un modo di guardare al contesto organizzato, definito *Approccio Globale al Curricolo* dove dimensione hardware e software si intrecciano (Orsi, Barghini, Merotoi, Pietropaolo, 2013, p. 11). In altre parole le strategie educative differenziate e inclusive si connettono (e sono coerenti con il) al contesto materiale, il quale non solo è fatto di strumenti didattici variegati, come indicato nei principi UDL, ma anche di architetture come previsto da UD: l’obiettivo è ottenere quell’inclusività completa, globale appunto, così come implicitamente era stata pensata da

Maria Montessori, la quale non progettava semplicemente la formazione, ma appunto l'intero ambiente formativo sia fisico che non.

I 5 passi e l'Approccio Globale al Curricolo

L'Approccio Globale al Curricolo diviene operativo percorrendo 5 passi:

- Il *primo* riguarda l'organizzazione degli spazi e l'impiego di strumenti didattici (*tattili e digitali*). L'attenzione si sposta, per così dire, sia sullo spazio orizzontale che verticale. Lo spazio orizzontale è quello definito dagli arredi: l'aula è ad esempio attrezzata in aree di lavoro e dotata di una molteplicità di strumenti didattici (principio 2 UDL) capaci di incontrare le diversità di talenti, abilità, interessi. Lo spazio verticale riguarda invece la pannellistica, i cartelloni, le etichettature dei materiali (principio 1 e 3 UD), dando rilevanza al quel canale visivo che spesso è dimenticato.
- Il *secondo* concerne le strategie di organizzazione e gestione della classe. Esso si concretizza in molti aspetti. Ad esempio nell'attenzione a tenere sempre organizzato e in ordine il "luogo di lavoro" alla stregua di un'efficiente bottega artigiana. Si prende inoltre in considerazione l'attività cooperativa e la differenziazione dell'insegnamento proponendo varie modalità di azione che intersecano raggruppamenti diversi: in coppia, in terna, in piccoli gruppi, nel grande gruppo, dando però rilevanza anche al lavoro personale. In definitiva si cerca di moltiplicare i mezzi e le metodologie per offrire più opportunità contribuendo a realizzare un ambiente inclusivo.
- Il *terzo* riguarda la progettazione e la valutazione delle attività. Esso si concretizza con l'impiego di mappe generatrici che inducono a connettere i saperi tra loro ancorandosi anche alle esperienze e ai vissuti di ciascun studente. Una particolare importanza viene data al coinvolgimento degli alunni che inizialmente è di tipo informativo, ma poi si sperimentano veri e propri percorsi di co - progettazione. La valutazione è prevalentemente formativa e osservativa. Le verifiche e i compiti in classe perdono di rilevanza e il docente è impegnato ad osservare l'azione degli alunni e a discutere con loro dei prodotti e delle performance che vengono realizzate.
- Il *quarto* passo focalizza la scuola come comunità. Il punto è che il sistema italiano è imperniato su due forme organizzate: la classe e l'istituto, perdendo la visione intermedia che è quella della reale appartenenza, ovvero la scuola (in gergo burocratico chiamata plesso). Qui si tratta di costruire la cooperazione tra docenti e alunni in una prospettiva di partecipazione e gestione condivisa della scuola medesima.
- Il *quinto* passo pone attenzione alla componente dei genitori e del territorio. Si vogliono attivare forme di partecipazione dei genitori (ma anche del contesto esterno), che vanno dal coinvolgimento in termini di informazione e comunicazione, fino a ricomprendere momenti di aiuto nella sistemazione e manutenzione degli spazi scolastici, nonché la messa a disposizione sempre da parte dei genitori o di altri interlocutori delle competenze e delle esperienze professionali e di lavoro, le quali diventano così occasioni per collegare i contenuti di apprendimento alla vita reale.

La visione globale che emerge dai 5 passi di SZ, come si può evincere, è propriamente inclusiva per cui gli alunni che esprimono bisogni educativi speciali (BES) trovano ampi spazi di lavoro e numerose opportunità di espressione e di crescita. Come vedremo meglio anche in seguito questi 5 passi sono percorsi attraverso il rispetto di 3 valori: la *responsabilità*, l'*ospitalità*, la *comunità*.

In generale il modello Senza Zaino cerca di dare una risposta alternativa alla questione della diversità e della scuola inclusiva. Infatti nel nostro paese alla normativa avanzata che prevede l'inserimento di alunni disabili con certificazione medica nelle classi ordinarie non ha corrisposto un reale mutamento di conduzione e gestione della scuola e della classe. In una molteplicità di situazioni la disabilità è stata vista come problema e ostacolo, piuttosto che nei termini di un'occasione di revisione di metodologie e strategie nonché di innovazione del modello didattico. Questo è accaduto in ragione del fatto che l'insegnamento è rimasto tradizionale, vale a dire "impostato prevalentemente sull'insegnamento trasmissivo e standardizzato impartito nei tipici ambienti definiti *cells & bells*, unidimensionali, dove aule spoglie sono ammobiliate con le consuete file di banchi posti di fronte ad una cattedra, cui fanno da riscontro vuoti e disadorni corridoi e spazi connettivi" (Orsi, Barghini, Merotoi, Pietropaolo, 2013, p. 9).

In tale contesto, malgrado la buona volontà dell'insegnante, è molto difficile poter attuare inserimenti di alunni "diversi" e immaginare un ambiente realmente inclusivo. Il modello standardizzato genera di per sé la marginalizzazione, creando all'interno di una data scuola un ambiente parallelo speciale, gestito da docenti speciali (di sostegno) per alunni con, appunto, bisogni speciali. Si costituiscono, in definitiva, all'interno dello stesso edificio e della classe uno *spazio* e un'*attività* per gli alunni normali e uno *spazio* e un'*attività* per quelli non - normali. L'immagine è quella dei *separati in casa*. Il racconto che segue illustra quello che spesso accade*:

I tre insegnanti di una classe terza elementare chiedono alla dirigente scolastica un incontro per affrontare il problema di Andrea al quale è stata diagnosticata la sindrome ADHD. I docenti si lamentano perché tale sindrome non prevede la certificazione di handicap, per cui non ci si può avvalere di un docente di sostegno. Insistono affinché la dirigente si impegni a cercare altre soluzioni in modo da circoscrivere il problema, magari coinvolgendo dei volontari o educatori pagati dall'amministrazione comunale. Suggestiscono anche di ridurre l'orario scolastico in accordo con i genitori. Tuttavia la dirigente prova a sollecitare a non guardare solo a soluzioni esterne, ma anche interne, riformulando i modi di gestione della classe in termini di differenziazione. Gli insegnanti però non riescono a recepire questa alternativa. (Una dirigente scolastica di un istituto SZ della provincia di Pisa)

Una scuola inclusiva in quanto globale

Se esaminiamo le pratiche realizzate nel modello Senza Zaino, ci accorgiamo che esse spesso coincidono con le indicazioni che esperti e ricercatori suggeriscono di adottare nelle situazioni in cui ci si imbatte in alunni con bisogni educativi speciali (Pampaloni, 2013). Si tratta, come abbiamo affermato, del tentativo di realizzare un *modello inclusivo in quanto globale*. Nella gestione della classe il valore della *responsabilità* è al centro dell'attenzione. Esso si realizza, come dicevamo, attraverso i 5 passi che abbiamo segnalato. Ad esempio Better (1977) propone proprio il passaggio dal disciplinamento rigido ad una formazione orientata alla responsabilità dove il tema della punizione passa in secondo piano. E' del resto

quanto auspicato da Kohn (2010) che suggerisce proprio il passaggio dalla *logica dei premi e delle punizioni a quella dell'amore e della ragione*.

Nel racconto che segue si trovano indicazioni che vanno nella direzione dell'efficacia di una gestione della classe improntata alla responsabilità:

Nicola, approdato nella nostra scuola in classe quarta elementare, presentava gravi problemi comportamentali: aggressività nei confronti dei compagni, crisi di opposizione, scarsa motivazione. L'ambiente accogliente e la possibilità di gestire il tempo - scuola utilizzando liberamente i vari angoli hanno stimolato le motivazioni di Nicola. Inoltre il lavoro in piccoli gruppi lo ha aiutato a confrontarsi con gli altri bambini ed a superare progressivamente la sua aggressività e ad essere più sereno. L'attribuzione degli incarichi di responsabilità proprie di Senza Zaino lo hanno gratificato ed hanno contribuito ad aumentare la sua autostima. Con il passare degli anni ha raggiunto un maggior autocontrollo e una partecipazione migliore alle attività di gruppo. (I docenti della scuola elementare SZ di Montemignaio, Arezzo)

In SZ si parla di un sistema di responsabilità che sia chiaramente definito, concordato con gli alunni, condiviso da tutti i docenti e che abbia un'evidenza in un documento scritto e in un pannello appeso alla parete. Legato al sistema di responsabilità troviamo il metodo delle *Istruzioni per l'Uso*, ovvero la definizione co - costruita di procedure di comportamento che aiutano gli alunni ad avere *chiaro chi fa che cosa* (sia in classe che nella scuola). Si tratta di dare meno enfasi alle regole. E' ciò che suggeriscono tra l'altro Wong e Wong (2009) per un'efficace gestione della classe, mentre Curwin, Mendler e Mendler (2008, p. 60), autori che si occupano da tempo dei problemi disciplinari nella classe, dal canto loro propongono una lista di argomenti che dovrebbero essere oggetto di procedure , ovvero nella nostra impostazione di Istruzioni per l'Uso:

- come entrare in modo ordinato in classe
- dove mettere i compiti completati
- dove cercare il materiale per le attività da svolgere
- come lavorare in gruppo in modo efficace
- come lasciare la classe a fine giornata
- come fare quando si è in difficoltà e si ha bisogno di aiuto.

Il sistema delle responsabilità copre una serie di compiti piuttosto ampia. Uno di questi è quello dell'appello. Tutti gli alunni ci si devono cimentare a turno. E tuttavia per Luca la cosa non è affatto semplice.

Luca non può ancora leggere né scrivere a causa di un disturbo grave della motricità e della visione, lavora spesso al computer del mini - laboratorio di informatica che abbiamo in classe. Viene il giorno in cui Luca è responsabile del primo tavolo, c'è molta tensione in classe, un silenzio che fa paura... Luca inizia l'appello, con voce sicura e il sorriso sulle labbra, tutti rispondono prontamente quando vengono chiamati, non fa nemmeno un errore e arriva fino in fondo dicendo i nomi e i cognomi di tutti i compagni. Il compito era sfidante, in molti lo hanno aiutato. Così alla fine scroscia un applauso spontaneo e tutti si complimentano con Luca...Luca ha vinto la sua sfida, i compagni lo rispettano di più, i problemi non sono certo finiti ma la sensazione che rimane è che tutto sia possibile! (due insegnanti della scuola elementare SZ di S. Pietro a Vico, Lucca)

Nelle sindrome Autistica e Asperger è noto che gli alunni hanno difficoltà a cogliere gli stati d'animo degli altri. Vi è un difetto al livello del costrutto *empatico*. Ciò li pone in una situazione di disagio poiché percepiscono il mondo circostante in modo caotico. Per tale ragione avere procedure scritte (IPU) che indicano comportamenti universali che tutti i compagni rispettano, costituisce un aiuto indispensabile. Jordan e Powell (1998, p. 78), che hanno affrontato tale problematica, suggeriscono ad esempio che "l'apprendimento può essere reso più veloce dall'uso del computer o di istruzioni scritte in modo che il bambino non debba codificare tutti in una volta i messaggi confusivi che sono veicolati dal linguaggio naturali".

Il caso di Gianni, un bambino autistico, può aiutarci a capire meglio le azioni che si possono realizzare:

Gianni fin da subito mostra un'ottima competenza linguistica: ha un lessico piuttosto ricco, sa leggere e scrivere, cerca sempre i libri che legge e osserva con curiosità. Un aspetto della didattica di SZ che Gianni ha cominciato presto ad utilizzare, è la comunicazione visuale: le procedure di ingresso e uscita dalla classe sono state un modo per gestirsi autonomamente fin dalla classe prima; il timetable della giornata scritto su un pannello gli ha permesso di lavorare abbassando i livelli di ansia; i segnali delle aree con le relative regole scritte gli hanno permesso di usufruirne autonomamente. Gianni ogni mattina posiziona sulla striscia la serie delle immagini relative alle attività giornaliere, per lui preparare la giornata scolastica con riti, tempi, ritmi, apertura e chiusura significa affrontarla con maggiore consapevolezza trovando, nella ripetitività un modo per rasserenarsi e tranquillizzarsi. (Una docente di una scuola SZ di Viareggio - Lucca).

Palmer Cleveland (2011, pp. 109 – 110) che invece si è occupata di alunni maschi con sindrome oppositiva, spiega che molti studenti non riescono a capire cosa effettivamente vuole l'insegnante e ciò ha un effetto negativo su tutti ma in particolare sui ragazzi con comportamenti inadeguati. Pertanto bisogna seguire tre regole:

1. usare poche parole
2. usare parole familiari
3. usare un numero chiaro di passi (step organizzati in procedure scritte)

Soprattutto il punto 3 è importante. Chiarisce infatti le sequenze di comportamenti attesi. Se ad esempio una procedura è composta da 5 comportamenti in successione (es. all'entrata: 1 - appendere il cappotto, 2 - salutare l'insegnante, 3 - disporre il materiale nel proprio cassetto, 4 - sistemare gli strumenti di cancelleria, 5 - mettersi a sedere), l'insegnante di fronte a un non rispetto invece che rivolgere un generico rimprovero invita l'alunno a rileggere le IPU chiedendo quale step non è stato rispettato. Tutto ciò, di nuovo, ha un'efficacia generale che coinvolge tutti gli alunni.

Inoltre insistere sulla comunicazione visuale (quello che abbiamo chiamato spazio verticale), come nel caso di Gianni, appare una strategia vincente. Interessante è la proposta di Jordan e Powell (ivi, p. 133) che per aiutare i bambini autistici e Asperger a responsabilizzarsi per la tenuta in ordine dell'aula, fanno appendere una serie di foto al muro con la classe che è mostrata ordinata e la fanno osservare. Naturalmente quella foto serve a tutti i compagni: ancora una volta le azioni pensate per alunni diversi si rivelano utilissime per tutti gli altri. Ritroviamo nella storia di Roberto molti degli aspetti che abbiamo fin qui affrontato:

Roberto è stato inserito nella classe prima in cui operavo ed ha manifestato fin dai primi giorni un quadro di immaturità globale, l'assenza dei prerequisiti spaziali, temporali logici e relazionali che gli consentissero di frequentare serenamente il primo anno della scuola primaria. La classe in

cui era inserito faceva parte del progetto Senza Zaino per cui furono programmati interventi che prevedevano procedure di comportamento chiare, semplici, esplicitate attraverso diagrammi di flusso composti da frasi brevi e da foto o disegni. Inoltre fu introdotta una struttura organizzativa della classe basata su piccole responsabilità affidate ai bambini di ogni piccolo gruppo corrispondente al tavolo di lavoro e guidate attraverso segnali e ritualità. [...] Gli anni della scuola primaria sono stati per questo alunno faticosi, ma di continua crescita al massimo delle sue potenzialità in un ambiente sereno e cooperativo. (Un'insegnante di una scuola elementare SZ di S. Vito, Lucca)

Nel precedente racconto di Gianni si parla anche del timetable. Si tratta di uno strumento diffuso nelle scuole SZ. Esso si associa ad una presentazione da parte del docente di ciò che avverrà durante la giornata. La gestione del tempo è infatti fondamentale. Come notano Cornoldi, De Meo, Offredi e Vio (2001), lo studente affetto da ADHD ha difficoltà nell'autoregolare il proprio comportamento che lo porta ad agire in modo casuale e disorganizzato. Questo accade tanto più spesso quanto più il bambino ha difficoltà a cogliere chiari indicatori di ciò che ci si aspetta da lui in ogni momento. Gli autori sottolineano: "più il bambino diventa capace di prevedere cosa l'ambiente si aspetta da lui, maggiore è la possibilità che cerchi di soddisfarne le richieste. Più routine ci sono nella classe, più il bambino può prevedere tempi e richieste, e può cercare di adattare ad essi il proprio comportamento" (p. 43). Se l'insegnante prepara un timetable, in cui sono previste routine consolidate insieme a qualche attività nuova, e se questo timetable è conosciuto magari il giorno prima perché posto nella bacheca della classe (murale e virtuale) e poi è ripresentato all'indomani, abbiamo una strategia che concorre a rendere partecipe l'alunno in difficoltà allo stesso tempo la partecipazione si allargherà a tutti gli alunni con un benefico effetto sull'apprendimento generale. In questo lavoro di chiarimento, informazione, coinvolgimento sono altrettanto utili le suggestioni dell'approccio *Learning Target* che evidenzia la necessità di dichiarare, anche attraverso un cartello ben scritto e esposto alla visione di tutti, gli obiettivi, ovvero *il cosa impariamo stamani* (Moss e Brookhart, 2012). Se il docente ci fa caso spesso, infatti agli alunni tutti, manca una bussola orientativa durante le attività: non sanno inserire quel determinato compito nell'ambito di un percorso di cui solo il docente medesimo ha consapevolezza. Ciò procura noia o ansia inficiando l'efficacia dell'azione didattica.

Il valore dell'*ospitalità* si vede realizzato in SZ soprattutto attraverso la differenziazione dell'insegnamento che si traduce in una serie di pratiche che hanno a che fare con il secondo passo. Esso prevede ad esempio un lavoro organizzato in stazioni, la rotazione delle attività, azioni di tutoring e così via (Tomlinson, 1999). Il racconto di Roberto, che abbiamo presentato precedentemente, prosegue nel seguente modo

La differenziazione dell'insegnamento per tavoli e aree di lavoro predisposta per tutti gli alunni all'interno dell'organizzazione del progetto Senza Zaino per fare in modo che ogni bambino potesse - attraverso diverse tipologie di attività manipolative, pittoriche, logiche, espressive, comunicative, motorie - apprendere in modo significativo e duraturo, fu per Roberto essenziale. Il percorso d'apprendimento personalizzato si svolgeva insieme a quello dei suoi compagni, anche se il bambino permaneva in quei gruppi o coppie che svolgevano attività più concrete che simboliche.

E' ovvio che differenziare crea le condizioni per seguire gli alunni in modo da rispettarne i bisogni, le diversità, le predisposizioni, i tempi. E soprattutto consente il lavoro personalizzato auspicato da tutti gli autori che si occupano di quel ventaglio di problematiche che passa sotto il nome di bisogni educativi speciali. Si tratta ovviamente di configurare l'aula

in un modo diverso, ovvero strutturarla, come previsto nel primo passo, in aree di lavoro. La storia di Matteo illustra questo contesto in modo chiaro:

Matteo con un disturbo DSA sin dai primi giorni si accorse che in quella classe si facevano attività diverse: intanto non c'erano i banchi individuali, ma dei grandi tavoli quadrati che accoglievano fino a sei bambini, che potevano così guardarsi in faccia, aiutarsi a vicenda e svolgere i compiti assieme. Ma le maestre dove stanno? Si domandava Matteo La vecchia e severa cattedra era scomparsa; la maestra sedeva a turno ai tavoli con i bambini, su una simpatica e colorata sedia con delle ruote. Ogni tavolo faceva attività diverse; alcune, con i materiali, erano svolte dai bambini in autonomia, mentre sul tavolo li "sorvegliava" una "maestra di legno" (una sagoma presentata dall'insegnante come "aiutante") a cui rivolgersi "col pensiero" in caso di necessità. Altre attività richiedevano la presenza dell'insegnante, che sedeva al tavolo con i bambini; in questi casi il piccolo Matteo sapeva che avrebbe trovato la sicurezza e l'aiuto necessari. (...) Matteo, senza accorgersene, piano piano, iniziò a leggere e scrivere parole e numeri: stava percorrendo quella strada che per lui è risultata poi la più adatta. (Un'insegnante della scuola elementare SZ di S. Pietro a Vico, Lucca).

Anche il valore della *comunità* ha un'ampia ed evidente risonanza inclusiva. Esso si connette d'altra parte ai precedenti: l'*ospitalità* crea l'ambiente fisico e relazionale adatto ad accogliere il nuovo e le diversità, l'inedito e la scoperta, la *responsabilità* stabilisce i compiti sfidanti che però sono definiti nutrendosi di informazione, la *comunità* integra tutti i soggetti nell'organizzazione evitando per esempio percorsi paralleli. Il processo di apprendimento (e di crescita) si muove tra regolarità e irregolarità, protezione e indipendenza, cura e rischio, come bene è messo in evidenza da autori come Nussbaum (2004). Il punto è creare sin dall'organizzazione e la gestione della classe delle regolarità, un ordine preciso che sia per tutti confortevole. Ciò diventa allora la base per fare incursioni sul nuovo, per apprendere. E ciò, di nuovo, vale per tutti: per chi ha disabilità e per chi è normodotato. La novità e la diversità vengono così, piano piano, a far parte della comunità. Anche nelle storie che abbiamo raccontato troviamo "briciole" di comunità: Nicola lavora in piccoli gruppi, la performance di Luca è accolta da un applauso scrosciante, Matteo si trova per la prima volta a lavorare ad un tavolo insieme a compagni e non più isolato dietro il banco singolo. La dimensione emotiva è essenziale per la comunità. Si tratta di sviluppare il costrutto psicologico dell'empatia che spesso può far difetto, magari per varie cause sociali o anche fisiche, ad alunni con BES. L'empatia ci lega gli uni agli altri e consente di apprendere e di creare il gruppo. Nella sindrome autistica e Asperger dove l'empatia è chiaramente in crisi, si sostiene che gli insegnanti debbono saper esprimere emozioni inequivocabili, attirando l'attenzione del bambino sul modo in cui si sente l'adulto, indicando specificamente con il suo nome l'emozione che viene espressa" (Jordan e Powell, 1998, p. 67). Qui l'insegnante enfatizzando è chiamato a riflettere sul suo ruolo di attore e interprete, perseguendo quel modello drammaturgico che viene consigliato nelle professioni educative (Rifkin, 2010). Ancora una volta il lavoro sulle emozioni è importante per tutto il gruppo degli studenti e se l'insegnante rende partecipi gli alunni del proprio vissuto emotivo certamente è più facile che il clima di armonia possa maturare. Anche se spesso, come dal racconto che riportiamo di un dirigente, il docente sia pure non consapevolmente non si implica nella situazione.

Ero andato a vedere un lavoro che la scuola dell'infanzia aveva fatto. Si trattava di un importante progetto sulle emozioni. L'obiettivo era quello di aiutare i bambini a riconoscerle e darvi un nome. Tra le varie attività fui colpito da un albero che campeggiava nella sezione. La maestra mi disse che era l'albero delle emozioni. Infatti notai che vi erano palline di carta su cui c'erano scritte le emozioni e un disegno che le raffigurava. Ciascuna pallina aveva il nome del

bambino. Mi accorsi che però non c'era quella delle maestra. Lo feci notare e l'insegnante che mi accompagnava capì che quella era una mancanza a cui porre rimedio. (Un dirigente di un Istituto SZ di Capannori, Lucca)

Curwin , Mendler , Mendler (2008) ritengono tra l'altro importante proprio per la gestione della classe in modo che si possano affrontare i problemi di comportamento, che il docente sappia fare un serio lavoro introspettivo sulle proprie emozioni e sentimenti, rendendosi capace poi gestire questa sfera emotiva in termini positivi." Il primo aspetto per la prevenzione è conoscere te stesso cosicché tu possa comunicare i tuoi pensieri, sentimenti, routine e procedure chiaramente. Infatti molti problemi derivano dal fatto che molti insegnanti danno doppi messaggi agli studenti" (p. 49). Tra i vari aspetti della comunità certamente uno che viene praticato in SZ, suggerito anche nei casi di alunni con bisogni speciali, è quello del cooperative learning. Tra le altre cose a tal proposito si può sottolineare, come fanno Dean, Ross Hubbel, Pitler, e Stone (2012), che " l'interdipendenza positiva è un elemento chiave del cooperative learning in quanto enfatizza il fatto che ognuno lavora e si impegna con gli altri e che il successo di ciascuno non viene fatto a spese del successo di un altro" (p. 37).

Gli strumenti didattici tattili e digitali

Vale la pena di sottolineare un altro aspetto che ha a che fare con i tre valori *responsabilità, ospitalità e comunità* e che attiene principalmente al primo passo di SZ. Ci riferiamo al tema degli strumenti didattici il quale richiama l'insuperata l'impostazione di Maria Montessori. Nell'esperienza SZ si è capito che gli strumenti didattici stanno alla base della autonomia e della responsabilità, nonché della differenziazione dell'insegnamento, il che si realizza nella messa a disposizione di postazioni di lavoro attrezzate. Per questo è stato promosso un centro di invenzione e produzione di strumenti didattici *tattili e digitali* denominato Fabbrica degli Strumenti Didattici (www.senzazaino.it). Inoltre la dimensione di comunità è evidente se l'organizzazione dell'aula ricalca il paradigma della bottega artigiana, nella quale le attrezzature, tramite la loro disposizione ed etichettatura, invitano all'azione del produrre, che poi ha una natura sociale. Infine l'*ospitalità* è inscritta nella varietà degli strumenti sia tattili che digitali, in quanto capace di fornire le opportunità per uno sviluppo globale della persona. Una ricerca di riportata da Voltz, Sims e Nelson B. (2010)) ci spiega la necessità di disporre di un'ampia gamma di strumenti multisensoriali, in quanto lo studente ritiene:

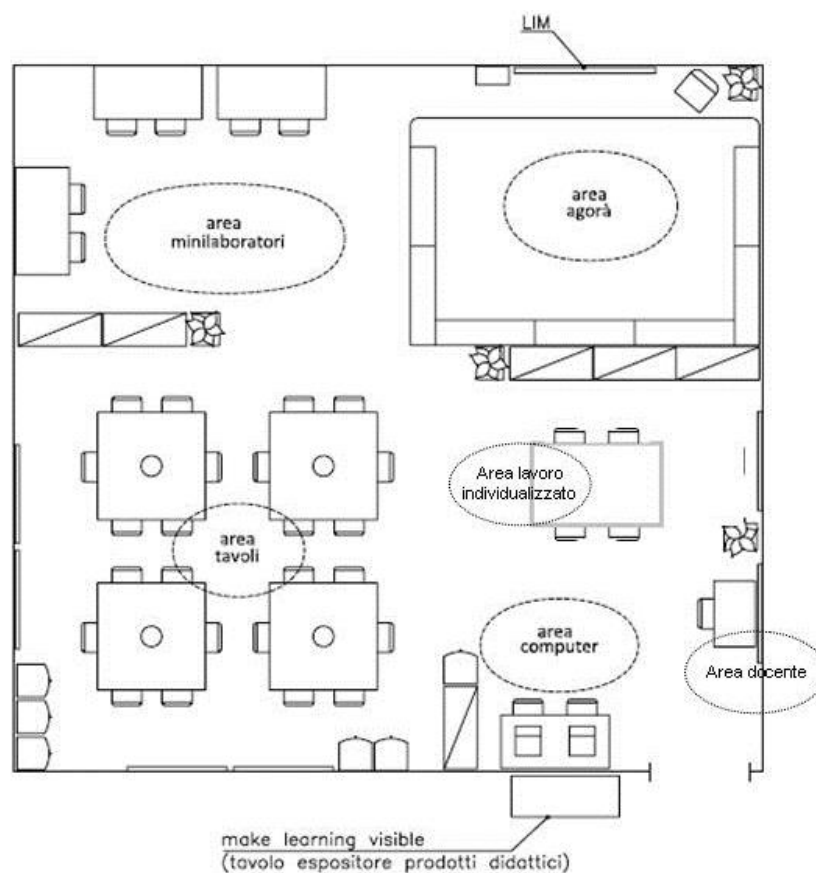
- il 10% di ciò che legge
- il 20 % di ciò che sente
- il 30% di ciò che vede
- il 50 % di ciò che vede e sente
- il 70% di ciò che dice
- il 90% di ciò che dice e che fa.

Come si può capire una scuola dovrebbe tenere ben presente anche questo fatto per essere davvero attenta ai bisogni di ciascun studente: è lo sforzo che sta portando avanti la rete delle scuole Senza Zaino per realizzare una scuola inclusiva in quanto globale.

Senza Zaino in azione: L'aula ospitale

Vediamo ora di approfondire l'approccio globale al curricolo nella sua concreta realizzazione, analizzando alcuni aspetti relativi ai cinque passi precedentemente illustrati, che ne manifestano la potenzialità inclusiva per tutti gli alunni, a prescindere dalla eventuale presenza di bisogni speciali. Si diceva poc'anzi che Senza Zaino non progetta la formazione *tout court*, ma un *intero ambiente formativo globale*, a cominciare dagli spazi scolastici. Uno dei più grandi architetti contemporanei, l'olandese Herman Hertzberger, ha studiato a fondo le relazioni tra spazio e modalità di apprendimento, ispirandosi soprattutto alle idee di Maria Montessori, ed ha realizzato edifici scolastici secondo modelli di *learning landscapes*¹, che accolgono le più innovative istanze pedagogiche e didattiche. Di fatto lo spazio scolastico, nella sua configurazione, esprime un'idea di relazione educativa ed implica, sia pure in modo sottinteso, teorie di apprendimento e modalità di relazione sociale. Il modello di scuola Senza Zaino riconosce e valorizza il forte potenziale educativo degli spazi scolastici e di tutti gli "oggetti" in essi contenuti, rende espliciti ed intenzionali i nessi tra gli oggetti e le persone, organizza con grande cura e consapevolezza la comunicazione visuale, nonché la dotazione di strumenti didattici, con l'obiettivo di creare un'aula "ospitale". Dove l'*ospitalità* riguarda innanzitutto la piena cittadinanza del corpo e dei cinque i sensi, la molteplicità delle intelligenze e delle esperienze di vita degli allievi, la diversità dei ritmi di apprendimento e degli stili cognitivi, la pluralità degli interessi e dei talenti.

Esempio di pianta della classe SZ



¹ **completare**

L'aula "ospitale" rompe i tradizionali assetti e diversifica lo spazio-classe, creando angoli per attività specifiche, piccoli laboratori dedicati, in cui lavorare da soli o in coppia, spazi relax in cui leggere e socializzare. Gli alunni lavorano stabilmente a tavoli da sei, il docente ha un suo angolo ma decentrato; è presente l'agorà, un spazio ben distinto dal resto della classe, con sedute, grande tappeto o pedana di legno, dove ci si riunisce per parlare e raccontarsi, per leggere o ascoltare storie. Spesso si svolgono attività diverse in contemporanea, in modo da favorire al massimo l'autonomia di lavoro degli alunni e la personalizzazione dei percorsi di apprendimento. Ogni allievo ha un suo spazio personale, dove tiene in ordine i propri quaderni e libri, mentre il materiale di cancelleria è usato in comune e viene collocato al centro del tavolo di lavoro. Le pareti sono colorate, tutto è molto curato, vi sono tanti libri, strumenti didattici, pannelli con le istruzioni per il loro uso. Non mancano belle piante e, spesso, un acquario o un altro piccolo animale. Il clima è operoso, tutto è bene organizzato e ciascuno sa in ogni momento della giornata scolastica cosa fare e come farlo. Viene incoraggiata l'iniziativa personale, così come il lavoro in coppia e a piccolo gruppo. Da questo punto di vista gli approcci di riferimento sono la comunità di apprendimento (Brown J. C., Campione J. C., 1990), *il cooperative learning, il tutoring, la peer education*.² Non viene abolita del tutto la spiegazione del docente, la classica lezione, ma essa è inserita in modo mirato nei percorsi didattici, è breve ed accompagnata da supporti visivi, mappe concettuali o chiavi di lettura. Molto spesso l'insegnante lavora al tavolo, con i ragazzi, li affianca nelle attività e- oltre che spiegare - fa vedere come si fa, offre modelli. Il planning della settimana, bene in vista sulla parete, informa gli allievi sull'alternanza giornaliera dei docenti, mentre il timetable della giornata accompagna la scansione delle attività. Spesso tali strumenti sono costruiti insieme ai ragazzi, in modo da coinvolgerli nella progettazione delle attività. Ciascun alunno, a turno, ricopre un incarico che svolge con grande senso di responsabilità, in vista del benessere della comunità classe e dell'ordinato svolgimento della vita scolastica. Le pareti sono organizzate con pannelli che illustrano in modo chiaro la funzione dei diversi angoli e le istruzioni per l'uso degli strumenti didattici.

"Un bambino in ansia...."

Era ormai novembre e i genitori di Fabio erano disperati. Il loro bambino, ogni mattina, veniva colto da violente crisi d'ansia, fino a rifiutarsi di entrare in classe. Decisero di cambiar scuola, provarono con una scuola più piccola, dove poteva sembrare più "protetto", ma niente. Poi, in un'altra ancora, il bambino non volle entrare neanche nella porta d'ingresso dell'edificio, buttandosi a terra, in preda a forti crisi di pianto.

I genitori, su consiglio del pediatra e della psicologa, vennero spinti a provare di nuovo, trovando un escamotage. Contattarono la Preside dell'ennesima scuola, che incontrò "casualmente" il bambino con il papà al bar vicino alla scuola...cominciarono a parlare del più e del meno...poi, il Preside chiese di farsi accompagnare un attimo a scuola, perché aveva un gioco divertente per un bambino di classe prima, e voleva regalarlo al piccolo scolaro.

Il bambino entrò, il primo ostacolo era stato superato, ma era sempre un bel po' diffidente. C'era da aspettare un attimo, la Preside doveva fare una telefonata urgente e chiese al papà di attendere un po' nei corridoi.

"Casualmente" si trovavano nell'area destinata alle classi prime che, sempre per caso, stavano svolgendo alcune attività con le porte aperte.

Il papà si finse incuriosito e cominciò a girovagare, con il proprio figlio letteralmente avvinghiato che, invece, cercava di allontanarlo. Ad un certo punto li raggiunse la Preside, che chiese al bambino se voleva entrare a conoscere i bambini della sua età. Ma Fabio si strinse ancor più al papà, terrorizzato dalla richiesta di entrare in un'aula. I tre continuarono a parlare d'altro, andando piano piano verso l'area dedicata alle aule SZ ...ad un certo punto non videro più il

bambino...un'insegnante fece un cenno al genitore...il bambino si era seduto in Agorà, attirato da una storia che si stava leggendo. Rimase lì, per un po', inconsapevole di aver superato la sua paura. Il papà era incredulo...dopo un po' Fabio corse ad abbracciarlo e disse "Babbo, mi piace qui...hai visto che bell'aula colorata e quante cose ci sono? Domani mi riporti?".

Il papà non poteva crederci...un incubo sembrava finito. Certo, i giorni successivi non furono scevri da problemi, soprattutto nei momenti di distacco dai genitori al mattino; tuttavia, Fabio da quel giorno arrivò puntuale, felice di poter parlare ai compagni di come si sentiva in Agorà e di poter sedere in gruppo con loro. Nel cuore di un bambino...era tornato il sereno...



La storia di Fabio mette in evidenza l'impatto dell'ambiente aula sui bambini, i quali leggono – sia pure in modo del tutto inconsapevole - i messaggi che lo spazio, gli arredi e la loro disposizione rimandano. Nella classe Senza Zaino la possibilità di avere uno spazio personale, di stare al tavolo con i propri compagni e non da solo in un piccolo banco, di lavorare insieme e parlottare durante le attività, di potersi addirittura rilassare sul tappeto a leggere il libro preferito contribuisce a comunicare l'idea di un luogo in cui si sta bene, dove tutto è organizzato, si lavora in tranquillità e questo crea un grande senso di sicurezza, soprattutto nei soggetti ansiosi, insicuri, disturbati, o che hanno bisogno di essere contenuti. La gestione della classe, infatti, scandita da riti e procedure elaborati insieme, li aiuta a lavorare tranquilli, sviluppa il senso dell'ordine, esplicita la successione temporale delle attività.

Gli alunni sviluppano poi una forte appartenenza alla propria aula, la sentono come uno spazio di vita e sono molto orgogliosi, quando ricevono visite, di illustrare come "funziona" la loro attività scolastica. Gran parte delle disposizioni che normalmente l'insegnante assegna è assorbita dalle Istruzioni per l'uso (IPU) e dall'organizzazione dell'aula come vero e proprio spazio di lavoro, in cui tutto è funzionale alle diverse attività da svolgere; ne consegue che il ruolo del docente è meno invadente, l'uso della voce è più discreto, a favore dell'iniziativa degli allievi, della loro autonomia e responsabilità.



Pannello di gestione:

turnazione dei tavoli (fare la fila per uscire, depositare il materiale nello spazio personale)

semaforo del bagno (regolazione autonoma uscite bagno)

Differenziazione e personalizzazione delle attività

La predisposizione di un ambiente di apprendimento dovrebbe, secondo i principi l'impostazione dell'UDL illustrati poc'anzi, rispondere a tre momenti, che corrispondono al *che cosa* dell'apprendimento, al *come* e al *perché*. In questo senso, il primo momento per realizzare una scuola inclusiva per tutti è il riconoscimento delle diversità individuali. A prescindere infatti dalla presenza di eventuali difficoltà, ciascuno rispetto al *che cosa*, al *come* e al *perché* dell'apprendimento è portatore di caratteristiche peculiari: di personalità e di intelligenze, di stili cognitivi, di tempi di apprendimento, di reazione allo sforzo e all'errore, di motivazioni e interessi personali.

Il secondo momento è pianificare e realizzare una didattica rispondente (Montedoro C., 2001) a questi peculiari e personali bisogni, che sono di tutti, non solo dei bambini con BES. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 insiste molto sulla necessità di modificare le metodologie didattiche, rivedere l'organizzazione della classe; tuttavia, leggendola, si ha l'impressione di interventi comunque aggiuntivi, mirati sui soggetti con BES, piuttosto che di un cambiamento globale che deve riguardare *tutti* gli studenti. Questa impressione viene confermata dalla elaborazione del PAI all'interno del Piano dell'Offerta Formativa "*la scuola elabora una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico*", come se l'inclusività fosse una dimensione da aggiungere al POF, piuttosto che una sua componente strutturale. Inoltre, l'attivazione delle strategie inclusive viene raccomandata ai Consigli di classe quando se ne ravvisa la necessità, se le tradizionali metodologie didattiche non sono state efficaci.

L'ostacolo più grande alla personalizzazione dell'attività didattica è l'attuale organizzazione della classe come auditorio indistinto e collettivo, a cui l'insegnante rivolge la stessa lezione, nello stesso momento e con le stesse modalità. Accade così che i livelli di apprendimento col tempo si differenziano molto, le classi sono disomogenee, qualcuno viene inevitabilmente trattenuto a livelli più bassi di quelli cui potrebbe accedere e più di qualcuno si perde per strada, accumulando ritardi, lacune, demotivazione e frustrazione da cui difficilmente si riprenderà, anzi finirà per peggiorare sempre di più.

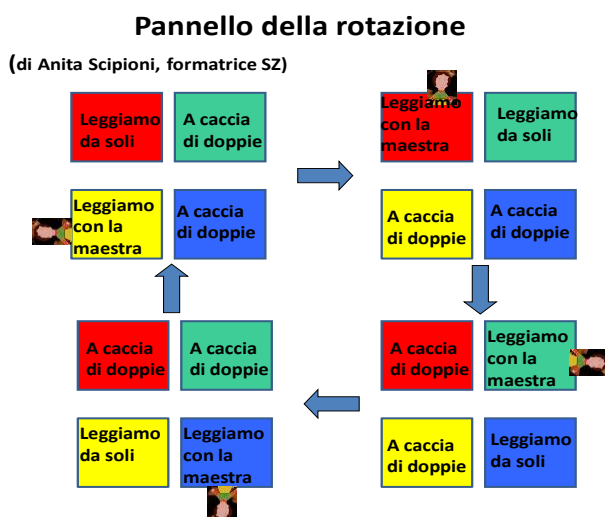
I docenti hanno una obiettiva difficoltà a gestire la differenziazione, in una condizione rigidamente strutturata come la classe tradizionale, che rimanda inevitabilmente alla sequenza: lezione, interrogazione, voto. Solo rompendo questi schemi, cambiando radicalmente il modo di organizzare il proprio lavoro e quello dei ragazzi, può essere adottato un insieme di strategie che consente di raggiungere tutti e di non lasciare indietro nessuno, a maggior ragione chi ha bisogni speciali.

In Senza zaino il lavoro ai tavoli sostituisce, per una parte del tempo, la lezione frontale che diventa uno strumento flessibile, inserita nei momenti effettivamente più opportuni, all'inizio nel mezzo o alla fine di un percorso, arricchita però da attività svolte dai ragazzi su input del docente, da svolgersi in autonomia, al tavolo, o nel laboratorio specifico col supporto di strumenti adeguati. Per realizzare percorsi differenziati, il docente organizza, per ciascun tavolo, attività ben definite e già conosciute dagli allievi, corredate da materiali ed istruzioni, da svolgere in autonomia. Nel frattempo, il docente lavora ad un tavolo con sei, ~~otto~~ alunni, realizzando in questo modo il massimo della personalizzazione. Le attività sono ben articolate in brevi step, la presenza dell'insegnante al tavolo, il suo affiancamento, producono un livello di attenzione molto elevato. Inoltre, la contiguità fisica docente - alunni consente l'accertamento immediato di eventuali difficoltà di ciascun allievo ed interventi correttivi tempestivi, molto più efficaci dei controlli successivi, quando l'errore si è ormai consolidato e

diventa veramente difficile eliminarlo. L'affiancamento del docente esprime non solo vicinanza fisica, ma empatia, partecipazione; esso risulta pertanto altamente motivante e rassicurante per tutti gli allievi, non soltanto quelli con BES. Il lavoro differenziato ai tavoli per tutti, inoltre, supera la prassi discriminatoria – precedentemente abbiamo parlato della creazione di un *ambiente parallelo* -che solitamente vede i ragazzi disabili o con difficoltà svolgere un lavoro a parte, diverso da tutta la classe, con l'insegnante di sostegno, entrambi confinati in una diversità irrimediabile, in una rincorsa senza speranza della normalità del lavoro degli altri. Questo non solo separa alunni in difficoltà e docente di sostegno, ma deresponsabilizza i docenti di classe nei confronti dei ragazzi con problemi. Nel differenziare il lavoro per tutti gli alunni, invece, i docenti di classe organizzano le attività modulando i livelli di difficoltà in modo mirato, e l'insegnante di sostegno diventa quello che già la legge 517 affermava nel lontano 1977: "una risorsa per tutta la classe".

Una turnazione pianificata su ritmi settimanali consente di ruotare tutte le attività sui tavoli (in genere quattro) che compongono la classe; ovviamente i criteri organizzativi variano a seconda dell'attività, in quanto questo tipo di didattica consente una grande varietà di proposte adeguate ai diversi bisogni dei ragazzi: attività di rinforzo con piccoli gruppi, attività di avanzamento, di consolidamento e attività autentiche, mentre agli altri tavoli i ragazzi lavorano da soli, sviluppando senso di responsabilità, autonomia operativa e capacità di controllo del proprio impegno. I risultati sono notevoli sia sul piano dell'apprendimento che della motivazione; l'insegnante attua effettivamente una didattica personalizzata e nel piccolo gruppo, riesce ad identificare in modo preciso le difficoltà di ciascuno ed adottare le azioni adeguate per sostenere l'apprendimento di tutti. Aiutare i soggetti in difficoltà, di qualsiasi natura, significa in definitiva creare le condizioni per l'eccellenza di tutti.

Ovviamente non tutta l'attività di classe si svolge in questo modo, l'importante è offrire una ricca ed articolata varietà di proposte didattiche, in modo tale che si possano sollecitare tutte le intelligenze degli allievi, soddisfare i diversi stili cognitivi e i peculiari bisogni formativi che, in un lavoro sempre collettivo, è pressoché impossibile intercettare.



l'insegnante ruota sui 4 tavoli, mentre gli altri lavorano in autonomia

Accade qualche volta che nelle classi Senza Zaino approdino alunni con una scolarità difficile, provenienti da altre scuole, portati da genitori che sperano di ottenere qualche risultato dal cambiamento di scuola. In effetti, in quasi tutti i casi – si è visto anche dai racconti

riportati - tali soggetti si acquietano e piano piano risolvono, o perlomeno attenuano, i loro comportamenti disturbati. C'è da chiedersi, nell'attuale tendenza a "medicalizzare" il disagio scolastico, quanto di questo malessere non sia causato anche dalle condizioni in cui alcuni soggetti -indubbiamente sensibili allo stress, molto ansiosi e con carenti competenze relazionali - vengono a trovarsi a causa di situazioni scolastiche rigide, in cui i fattori emotivi - che incidono fortemente sul comportamento e sul rendimento scolastico - non vengono riconosciuti ed accolti.

Progettazione e valutazione

Progettare, valutare, decidere il *cosa* e il *come* dell'attività didattica sono considerata ~~una~~ competenza esclusiva dei docenti, che decidono contenuti, obiettivi, tempi e modalità di lavoro, nonché criteri e strumenti di valutazione. Il *perché*, vale a dire la motivazione, il significato dei saperi che i docenti offrono alla classe, non è però sempre chiaro agli studenti, anzi spesso le reciproche aspettative rimangono implicite (e deluse). Per non parlare della valutazione, vero e proprio strumento di giudizio, classificazione, marginalizzazione di chi non si adegua agli standard prefissati. Senza Zaino scommette sul coinvolgimento degli alunni nelle fasi progettuali, nelle procedure di valutazione e sulla partecipazione attiva degli allievi alla vita di scuola. Molti sono gli strumenti utilizzati nell'ottica della massima informazione ad alunni e genitori, tra cui il planning di scuola. Si tratta di una comunicazione, in forma di pannello affisso nell'atrio, in posizione ben visibile, di tutte le attività previste nell'anno scolastico. In pratica, una calendarizzazione degli appuntamenti, attività, progetti, iniziative previsti dal POF, comunicati in forma visuale a tutta la comunità scolastica. Uno strumento semplice ma efficace, che rende trasparente la progettualità della scuola, ricorda a tutti gli impegni assunti, anticipa, segue ed accompagna il lavoro della comunità scolastica. Abbiamo visto in precedenza come il sistema dei segnali, delle procedure scritte aiuti molto i soggetti autistici o affetti da altre sindromi a regolare il proprio comportamento, ma abbiamo constatato che questo è molto utile per tutti.

La co-progettazione, vale a dire il coinvolgimento attivo dei ragazzi nella pianificazione e organizzazione delle attività, è una pratica molto diffusa in Senza Zaino, poiché essa rende concreta la loro attiva partecipazione alla vita di scuola. Il protagonismo degli studenti viene promosso sia nelle attività di routine: stabilire insieme le procedure d'uso di angoli e laboratori, le modalità della ricreazione, i riti di ingresso e di uscita, che nelle attività didattiche vere e proprie: organizzare un viaggio di istruzione, la presentazione di un progetto ai genitori, l'organizzazione dei compiti a casa. Nella condivisione di impegni, procedure e gestione della vita di scuola, tutti svolgono un ruolo e tutti si sentono impegnati. Spesso il sistema delle responsabilità è stato la chiave di volta per coinvolgere e motivare ragazzi difficili, ostinati ed oppositivi che però, quando sono impegnati - insieme agli altri - in incarichi che sentono come importanti per la vita di classe, canalizzano le loro energie, sentono di rivestire un ruolo e spesso si dimostrano i più impegnati ed intransigenti con chi non rispetta le consegne.

Segnali per la rotazione dei tavoli e dei responsabili



La valutazione, per la sua funzione di attribuzione di giudizio, riveste un ruolo fondamentale in una dimensione inclusiva, poiché essa in realtà tende ad escludere, classificare, omologare a standard astratti, medi, decontestualizzati. Molti studi e ricerche dimostrano che, in realtà, si apprende meglio in contesti valutativi, quando l'obiettivo non sono il voto, il giudizio, la comparazione con gli altri, ma l'apprendimento di saperi che vengono considerati interessanti, importanti, accattivanti. La valutazione come giudizio produce individualismo, conflittualità, antagonismo; la mancata chiarezza dei criteri di valutazione, inoltre, genera diffidenza verso i professori che vengono non considerati imparziali. Nei confronti dei soggetti con BES, con difficoltà di apprendimento, o comunque non certificati, la questione della valutazione si fa ancora più rilevante, perché evidenzia inevitabilmente il conflitto valutativo della comparazione tra i risultati del soggetto rispetto ai progressi personali e i livelli standard fissati per tutti. Ad un certo punto del percorso, infatti, ci si imbatte con la necessità di dare il voto, imposta per legge; esso, più di altri mezzi, può apparire come un "misuratore" oggettivo e neutrale del profitto, ma per essere un misuratore dovrebbe essere riferito a dei parametri, che però non vengono indicati nei documenti ufficiali. Ne consegue che esso finisce con il fare riferimento a tutti gli aspetti dell'alunno in un dato momento del suo processo di crescita, valutando la persona nel suo complesso a partire da considerazioni casuali, frammentarie, incomplete e talvolta arbitrarie.

In SZ, come si diceva, la valutazione è prevalentemente formativa e osservativa, orientata a sostenere più che giudicare l'apprendimento; il voto viene reinterpretato e limitato a ciò che è richiesto dalla legge, vale a dire la compilazione dei documenti di valutazione al termine dell'anno. Mentre durante l'attività viene evitato qualsiasi altro strumento di "giudizio" (bravo ecc.) che si riferisca alla persona e non al lavoro. I criteri di valutazione sono condivisi, vengono elaborate con gli alunni specifiche rubriche di valutazione per le diverse discipline di studio e tipologia di prodotti scolastici. Si attribuisce grande importanza all'autovalutazione, che aiuta gli studenti ad essere responsabili nei confronti delle proprie prestazioni e maggiormente motivati a migliorarle, in vista di risultati e punti di arrivo conosciuti e condivisi, nonché a "stimolare la loro partecipazione individuale alla costruzione degli apprendimenti" (Pampaloni, 2013). Per i soggetti con BES può essere molto utile suddividere l'attività di verifica in brevi step, ciascuno corredato da prove auto-correttive e punteggi parziali, che alla fine si sommano dando luogo ad un punteggio complessivo. Se si utilizzano punteggi alti, es. 100, e si fa una valutazione a bilancio finale, sommatoria di più prove, si evitano a tali soggetti punteggi bassi e, soprattutto, l'autovalutazione li rende consapevoli delle aree da migliorare e li motiva ad impegnarsi.

Senza Zaino fa proprie le indicazioni della valutazione autentica, ispirandosi al principio che è importante accertare non ciò che il bambino sa, ma ciò che sa "fare con ciò che sa" (Wiggins, 1993). E' la definizione di competenza, intesa come "capacità di far fronte a un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004). Chomsky arricchisce il concetto di "competenze" vedendole come "regole interiorizzate, in qualche modo astratte, che hanno una capacità generativa;

renderebbero dunque capaci le persone di produrre comportamenti sempre diversi e migliori nei vari contesti in cui si trovano a operare” (Chomsky '68). In tal senso, è importante non legare l'idea di prestazione solo al tradizionale lavoro scritto: si possono proporre prove relative alla capacità di prendere appunti, di guidare una discussione, di riordinare un angolo dell'aula, di progettare un percorso di lavoro, di assumersi la responsabilità del buon funzionamento di un gruppo di lavoro, di gestire il materiale del tavolo. Gli esempi sono molti e attengono alla serie dei compiti autentici, in cui è possibile verificare le competenze, perché è solo nel lavoro svolto in autonomia che esse si rivelano. In una scuola Senza Zaino le attività autentiche caratterizzano l'intera attività scolastica, concepita come un momento significativo della vita di bambini, ragazzi, giovani, non una eterna preparazione alla vita adulta.

La scuola come comunità

Non si può pensare di costruire una scuola inclusiva per gli alunni se gli adulti non sono essi stessi capaci di cooperare, confrontarsi, accogliersi nelle reciproche diversità (Pampaloni, 2013). Uno dei tre valori di Senza Zaino, come abbiamo visto, è la comunità, che si alimenta delle relazioni che si instaurano tra le persone che vivono, cooperano, si impegnano secondo le proprie specifiche funzioni a realizzare la mission della scuola. Relazioni che si costruiscono attraverso la condivisione di fatiche, speranze, successi, ma innanzitutto intorno ad una visione comune di scuola. La vera difficoltà, a questo proposito, è coniugare valori e pratiche; di fatto tutti i Piani dell'offerta formativa proclamano valori di solidarietà, cooperazione, ma spesso sono dichiarazioni di principio, delle quali non è dato constatare la pratica realizzazione. La comunità si nutre di scambi: di idee, di buone pratiche, di strumenti; si alimenta nella cooperazione quotidiana del lavoro di classe e di scuola, nei momenti formali ed in quelli informali. Ora, se questo è importante per tutti gli alunni, lo è in modo particolare per i soggetti con bisogni speciali, tanto importante da determinare la possibilità di realizzare o meno una scuola veramente inclusiva, che richiede una forte coesione interna. Bisogna riconoscere, invece, che nei confronti dei soggetti in difficoltà e dei loro insegnanti di sostegno si assiste a volte ad una vera e propria emarginazione; essi svolgono un lavoro diverso, a volte in altri luoghi fuori dall'aula, senza un sostanziale coinvolgimento dei docenti di classe, deresponsabilizzati nei loro confronti, come se questi alunni non fossero un loro problema. L'immagine, si diceva in apertura, è quella dei *separati in casa*, accompagnata da intensi vissuti di frustrazione. Oggi si rischia francamente la medicalizzazione del disagio, nel senso che davanti alle difficoltà il docente, incapace di affrontarle, evoca lo specialista, una diagnosi, la certificazione e da quel momento l'alunno diventa di altri, ma in tal modo il docente di fatto ha rinunciato al proprio mandato. Di questo passo, etichettando ogni tipo di disagio, c'è da chiedersi qual è l'alunno “normale” di cui il docente “normale” deve occuparsi!

In Senza Zaino la crescita della comunità scolastica è un'esigenza molto avvertita. Quella degli adulti si costruisce intorno alla progettazione condivisa, alla definizione di regole educative per le classi e la scuola, alla scelta di criteri comuni per la valutazione dei comportamenti e degli apprendimenti. Si sostanzia di percorsi di ricerca e di formazione, di occasioni e di eventi organizzati insieme che costruiscono nel tempo la fisionomia e la storia di ogni scuola. La comunità dei bambini e dei ragazzi si costruisce coltivando quelle che Andrea Canevaro (2012) definisce competenze solidali, affidando ad essi gli incarichi nella gestione della classe, promuovendo il lavoro di coppia e di piccolo gruppo, favorendo la funzione di tutoring nei confronti di un compagno, rendendo possibile una reale partecipazione degli allievi alla vita della scuola.

Negli spazi comuni si organizzano momenti di incontro, di scambio, di accoglienza, di sostegno reciproco. L'arrivo di un nuovo compagno o di un nuovo docente in classe viene accompagnato da azioni di tutoring, per mettere il nuovo arrivato nella condizione di sentirsi accolto e inserirsi agevolmente nel nuovo ambiente. La routine quotidiana è scandita da riti di classe e di scuola: l'ingresso e l'uscita, la mensa sono occasioni di convivialità; spesso si organizzano momenti comuni, eventi aperti ai genitori. L'atrio e gli spazi di raccordo vengono arredati con sedute, angoli lettura, pedane, per creare occasioni di aggregazione.

*L'insegnante è in attesa nei pressi della porta d'ingresso, vicino una pianta da appartamento.
E' il luogo dell'ombra, della pace, del silenzio, dell'intensità.
Saluta gli alunni, mano a mano che arrivano, stringendo loro la mano.*

Il rito d'ingresso

Il rito della moschea



*Gli alunni prima di entrare si tolgono le scarpe e indossano le calzature per l'aula, sistemano le loro cose secondo le procedure concordate.
All'interno, nella pace dell'aula in ombra, si legge il libro dell'anno³.*

Genitori, territorio

Uno sguardo, infine, a quello che viene definito l'extrascuola, il contesto sociale e culturale di riferimento, i rapporti con le famiglie. Queste ultime di fatto sono una componente della comunità scolastica, legate ad essa dal comune impegno di educare i ragazzi, ciascuna secondo il proprio specifico ruolo, ma con i medesimi obiettivi. Un curriculum globale tende, anche in questo caso, all'inclusione, che si rivela senz'altro come la strategia vincente per farsi complici dei genitori nell'impresa educativa, vedendoli come una risorsa importante per conseguire i nostri traguardi. La partecipazione delle famiglie, l'informazione puntuale sulle attività della scuola, la trasparenza delle modalità di valutazione, le comunicazioni sui progressi o le difficoltà dei ragazzi nel lavoro o nel comportamento costituiscono un impegno significativo di Senza Zaino. Le famiglie vengono riunite più volte, qualche mese prima dall'inizio dell'anno scolastico di riferimento, informate ~~sul modello Senza zaino~~ e spesso coinvolte nell'allestimento delle aule. La partecipazione è dovunque molto elevata; l'esperienza si va ormai diffondendo in tutte le Regioni, nel sud come nel nord del Paese, e nelle città come Milano e Taranto o nei piccoli comuni dell'Appennino Toscano, dovunque le famiglie rispondono con entusiasmo e disponibilità notevoli. Papà e mamme dipingono le pareti, allestiscono l'angolo della biblioteca e l'agorà, preparano la borsina casa-scuola, si occupano dei materiali di cancelleria. Dove è possibile, sono stati allestiti laboratori di falegnameria in cui vengono costruiti gli strumenti tattili di Senza Zaino, con materiali semplici, molto spesso riciclati. Sovente i genitori sono invitati a scuola per presentazioni fatte dagli alunni, in occasione di eventi speciali, o soltanto per stare un po' in classe ad osservare in silenzio il lavoro che vi si svolge. Molte biblioteche di scuola sono state allestite dai genitori, che ne curano la catalogazione ed i prestiti librari. Per i ragazzi, il coinvolgimento dei genitori

³ Da un'esperienza di Anita Scipioni, formatrice

a scuola rappresenta un motivo di grande soddisfazione; usare strumenti fatti dal papà testimonia il valore attribuito alla scuola ed a quello che accade al suo interno. In molte scuole viene sottoscritto un patto educativo generale con le famiglie, all'inizio dell'anno e, laddove necessario, anche con i singoli genitori. Spesso, in caso di soggetti con bisogni speciali, la situazione è complicata dal rifiuto della famiglia di riconoscere i limiti e le difficoltà dei propri figli. Tuttavia è indispensabile non lasciar perdere, insistere a dialogare, perché l'alleanza della famiglia è fondamentale per conseguire qualche risultato. La sottoscrizione di un patto scritto, anche nei casi di maggiore latitanza dei genitori, è comunque un impegno che potrebbe sviluppare maggiore senso di responsabilità.

Nei confronti del territorio di riferimento, inteso come ambiente socio- culturale nella sua accezione locale e globale, Senza Zaino promuove i valori di cittadinanza attiva e democrazia, che ispirano tutta l'organizzazione della vita scolastica. Le modalità di gestione partecipata della classe, la cura dell'aula, l'appartenenza consapevole alla comunità scolastica, la solidarietà e la cooperazione nel lavoro e nello studio si ispirano ai valori della pace e del bene comune. Il significato più profondo della scuola inclusiva è proprio l'idea di democrazia, del dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno per sviluppare al massimo le proprie potenzialità, a beneficio proprio e del bene comune. Una scuola che emargina chi è in difficoltà e non riesce – pur con tutte le buone intenzioni – ad affrontare i disagi dei propri alunni, finisce con l'essere come “un ospedale che cura i sani e respinge i malati”, come scriveva Don Milani nella sua Lettera a un professore nel lontano 1967. Una scuola inclusiva è quella che si sforza di non perdere nessuno e di promuovere tutti: Senza Zaino si impegna fortemente in questo senso.

Bibliografia

Better T.E. (1977), <i>From Discipline to Responsibility Training: a Humanistic Orientation for School</i> , in <i>Psychology in the Schools</i> , vol. 14, n. 1, pp. 45 - 54
Cornoldi C., De Meo T., Offredi F., Vio C.(2001), <i>Iperattività e autoregolazione cognitiva. Cosa può fare la scuola per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività</i> , Trento, Erickson
Curwin R., Mendler A.N., Mendler B. D.(2008), <i>Discipline with Dignity, New Challenges, New Solutions</i> , ASCD, Alexandria
Damasio A. R., (1995), <i>L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano</i> , Milano, Adelphi
Dean C. B., Ross Hubbell E., Pitler H. e Stone B. (2010), <i>Classroom Instruction that Works</i> , ASCD, Alexandria
Gardner H. (1987), <i>Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza</i> , Milano, Feltrinelli
Jordan R. e Powell S (1998), <i>Comunicazione e intervento educativo</i> , Trento, Erickson

Kohn A. (2010), <i>Amarli senza se e senza ma. Dalla logica dei premi e delle punizioni a quella dell'amore e della ragione</i> , Città di Castello (PG), Il Leone Verde
Montessori M. (1999 ed. or. 1948), <i>La scoperta del bambino</i> , Milano, Garzanti
Moss C.M., Brookhart S.M. (2012), <i>Learning Targets. Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson</i> , Alexandria, Virginia, ASCD
Nussbaum M. (2004), <i>L'intelligenza delle emozioni</i> , Bologna, Il Mulino
Orkwis R. (1999), <i>Curriculum Access and Universal Design for Learning</i> , Arlington, VA, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education
Orsi M. (2006), <i>A scuola senza zaino</i> , Trento, Erickson
Orsi M., Barghini I., Merotoi G. e Pietropaolo M.P. (2013), <i>Un approccio globale al curricolo. Linee – guida per le scuole</i> , Linee – Guida delle scuole Senza Zaino, Napoli, Tecnodid
Palmer Cleveland K. (2011), <i>Teaching Boys Who Struggle in School</i> , ASCD, Alexandria
Pampaloni D. (2013), <i>La scuola inclusiva. Pensieri e azioni di un istituto comprensivo</i> , in Rivista dell'Istruzione, n. 4, anno 2012, Rimini, Maggioli Editore, pp. 18 – 23
Rifkin J. (2010), <i>La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi</i> , Milano, Mondadori
Sacks O. (1995), <i>Un antropologo su Marte</i> , Milano, Adelphi
Sacks O. (2007), <i>Musicofilia</i> , Milano, Adelphi
Sennett R. (2008), <i>L'uomo artigiano</i> , Milano Feltrinelli
Tomlinson C. A. (1999), <i>The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners</i> , Alexandria, Virginia, ASCD
Voltz D., Sims M. J. e Nelson B. (2010), <i>Connecting Teachers Students and Standards</i> , Alexandria, Virginia, ASCD
Wong H. K. e Wong R. T. (2009), <i>The First Days of School: How to be an effective Teacher</i> , Harry K. Wong Publications, Mountain View, CA

*I nomi degli alunni sono stati cambiati. Si ringraziano per le storie le insegnanti Patrizia Cecconi, le docenti della scuola di Montemignaio, Daniela Michetti, Grazia Dell'Orfanello, Roberta Lenzi, Maria Bruna Orsi, la docente di Campobasso 4° Annalisa Ramacciato, la dirigente Daniela Pampaloni, il dirigente Marco Orsi.