

Interdisciplinarietà e bisogni educativi speciali in tempi di lockdown sanitario obbligatorio: una connessione reale anche in ambiente virtuale

Interdisciplinarity and special educational needs in times of mandatory health lockdown: a real connection even in a virtual environment

Donatella Fantozzi

Università degli Studi di Pisa – donatella.fantozzi@unipi.it

The transition from classroom teaching to distance teaching involves dealing with organizational, methodological, and certainly not least relational issues, even if the two modes are simultaneously organized and planned in advance.

When the transition from real to virtual class is unexpected and complete, without forewarning, not designed by preliminary training that has had time to settle down and to be tested, problems and risks could be significant, for teachers and also for learners: relocate yourself in a virtual space and time, trying to maintain the same relationships and teaching strategies is not allowed by this environment itself.

The article proposes some activities which, while being effective at any time of the school curriculum, both face to face and remotely, try to highlight how on the one hand interdisciplinarity, on the other inclusive educational planning, could represent effective educational tools to face the distance teaching without the risk of neglecting pupils with special educational needs (SEN).

Key-words: lockdown, special needs, interdisciplinarity, distance teaching and learning

abstract

Riflessione teorica

(A. incontro con la storia; B. questioni epistemologiche; C. temi emergenti)



1. Il doppio isolamento degli studenti con Bisogni Educativi Speciali

Alle prese con la Didattica a distanza, con la voglia e l'impegno di fare bene che da sempre caratterizza l'agire degli insegnanti, dal 5 marzo 2020 il corpo docente delle scuole italiane di ogni ordine e grado si è trovato catapultato senza preavviso in un ambiente professionale esclusivamente virtuale. Il Governo italiano, di fronte ad un'emergenza sanitaria di portata mondiale e senza precedenti, ha fatto la scelta di chiudere tutte le istituzioni educative e formative con lo scopo di arginare la diffusione del contagio da Covid-19 e le gravi conseguenze sanitarie che ciò avrebbe comportato, ed ha imposto alla scuola di attivare la didattica a distanza e di proseguire il processo di insegnamento/apprendimento attraverso il canale telematico.

Per molti si è trattato di incrementare l'utilizzo delle tecnologie, per molti altri invece è stato un vero e proprio stravolgimento delle proprie abitudini e del proprio modo di lavorare. Per tutti, docenti, studenti, famiglie, si è trattato di ritrovarsi improvvisamente in una realtà che ha richiesto notevoli aggiustamenti, riflessioni, sperimentazioni.

Le attenzioni delle Istituzioni si sono giustamente concentrate sui bisogni organizzativi dei docenti, mentre si è inizialmente sottovalutata la necessità di un coordinamento e di un supporto anche di tipo metodologico e relazionale.

Insegnare attraverso uno schermo, ma anche apprendere attraverso uno schermo, comporta la preliminare consapevolezza che ci sono differenze non solo formali: non si tratta soltanto di decidere se vada mantenuto o meno il numero delle ore di lezione, se vadano raggiunti tutti i bambini e i ragazzi della classe contemporaneamente o in piccoli gruppi, se debba essere rispettato il programma stabilito all'inizio dell'anno o se sia possibile andare in deroga.

È necessario che la dimensione metodologica, subito dopo quella organizzativa, diventi argomento di riflessione, confronto e condivisione fra i docenti; oltre a favorire così la costruzione di una comunità professionale di intenti, che deve necessariamente resettarsi su nuove emergenze, nuovi bisogni e nuove strategie didattiche per rispondere agli obblighi professionali, deve confrontarsi anche sulle nuove richieste e bisogni di coloro che, al di là dello schermo, aspettano i loro insegnanti poiché sono per loro la rappresentazione del futuro, dell'andare avanti, del poter credere che ci sono persone importanti che li pensano.

E ci aspettano anche i giovani studenti con bisogni educativi speciali che forse ancora di più subiscono le conseguenze negative del lockdown, loro che in molti casi sono già esperti di un isolamento determinato da soluzioni pedagogico-didattiche talvolta non aderenti alla progettazione inclusiva e all'*accomodamento ragionevole* (N.U., 2006) tanto agognato.

Emerge a questo punto la necessità della dimensione relazionale, del framework affettivo, senza il quale è impensabile realizzare in maniera efficace le altre due dimensioni.

È necessario che l'insegnante sia disponibile, emotivamente parlando, a sviluppare empatia, quel particolare sentimento che consiste nell'essere capace di accogliere con generosità i comportamenti dell'altro anche quando sembrano incomprensibili, delineandoli come espressione del vissuto di chi abbiamo di fronte comportamenti che spesso vanno ad infrangere barriere interiori nostre permettendoci, per esempio in situazioni eccezionali e di sofferenza come quella determinata



da periodi di isolamento sociale imposto, di comprendere il contenuto del vissuto dell'altro (Galanti, 2001).

Dopo la fase iniziale, in cui è giustamente ammesso e concesso un diffuso smarrimento e un bisogno di ritrovare le certezze che avevamo, deve subentrare una di maggiore rielaborazione basata sulla consapevolezza che l'apprendimento più importante che potremo sviluppare e favorire nell'esperienza di lockdown è la solidarietà e la responsabilità di ciascuno, e che è necessario mettere in campo tutti gli strumenti possibili per far sì che nessuno risenta oltremodo di una simile condizione.

2. L'interdisciplinarietà come metodologia inclusiva anche nella didattica a distanza

Spesso nel processo di insegnamento/apprendimento puntiamo più sulla memorizzazione del meccanismo o della formula piuttosto che sull'apprendimento del concetto, generando in questo modo uno pseudo apprendimento (Bateson, 1977; Baldacci, 2006). Tale situazione si verifica ogni volta che, nei contesti di apprendimento, lavoriamo in maniera settoriale, disciplinare, sottovalutando che la conoscenza è in movimento continuo, fa costantemente la spola dalle parti al tutto e dal tutto alle parti (Morin, 2000).

Ciò risulta molto chiaramente anche da ricerche recenti effettuate sui libri di testo in adozione nella scuola primaria italiana: dai risultati emerge la profonda distanza esistente fra questi, che dovrebbero rappresentare il primo strumento per eccellenza per lo sviluppo dell'apprendimento, e le peculiari caratteristiche dell'apprendimento stesso (Dahaene, 2009; Fantozzi, 2016).

L'errore che condiziona le scelte, nella didattica in presenza e ancora di più in quella a distanza, consiste nel pensare che si debbano proporre le stesse metodologie, gli stessi obiettivi e gli stessi contenuti a tutti; è il qui pro quo forse più significativo che ad oggi limita maggiormente la realizzazione della progettazione didattica inclusiva, figlia legittima dell'interdisciplinarietà, che si basa invece sulla possibilità di facilitare, semplificare o ridurre, molto spesso anche solo sull'opportunità di adattare ragionevolmente le azioni da compiere e di differenziare gli obiettivi da perseguire, senza ostinarsi a tracciare una meta corrispondente esclusivamente col livello massimo possibile. È questa una confusione terminologica e concettuale che riguarda la personalizzazione e l'individualizzazione: dobbiamo ancora imparare a personalizzare le metodologie e ad individualizzare, laddove è necessario, gli obiettivi.

Un adattamento del curriculum, oltre a prevedere obiettivi e contenuti differenziati o strategie personalizzate e a sollecitare processi cognitivi e modelli di pensiero diversi, deve anche puntare alla ricerca di forme di coinvolgimento e di motivazione in grado di orientare tutti verso apprendimenti significativi (Cottini, 2017).

Anche nell'attuazione della didattica a distanza si continuano a proporre attività per la classe ben distinte da quelle proposte agli studenti con disabilità.

L'interdisciplinarietà rappresenta un modo di lavorare che stenta a decollare a causa di remore e freni che insistono negativamente nelle riflessioni dei docenti, catturati dall'idea che il programma, costituito dai contenuti, sia ciò a cui rendere conto alla fine dell'anno scolastico, mentre invece il prodotto reale dovrebbe essere



rappresentato dall'acquisizione da parte degli studenti delle competenze necessarie per saper essere e saper vivere (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012; Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018).

La specializzazione disciplinare è certamente una necessità determinata dall'ampliarsi esponenziale delle possibilità di fare ricerca e degli ambiti di ricerca, ciò però non dovrebbe separare ulteriormente i differenti saperi quanto piuttosto incoraggiare il dialogo e il confronto proprio nell'ottica di un approccio addirittura transdisciplinare (Galanti, 2020).

Progettare in maniera interdisciplinare, quindi per obiettivi formativi, può diventare uno strumento principe per aprire un nuovo capitolo, quello operativo, in grado di dare la possibilità di lavorare insieme e lavorare tutti, sperimentando un approccio di gruppo sia per i discenti che per i docenti.

La didattica a distanza può acuire la divisione disciplinare o, al contrario, indebolirla fino ad annullarla: mai come nella sua sperimentazione ed erogazione gli insegnanti si confrontano, si cercano, si scambiano consigli, esercizi, proposte.

Ciò può configurarsi come l'anticamera dell'interdisciplinarietà, può essere un ottimo viatico per andare a scovare e a valorizzare la possibilità di ragionare in maniera complessa intorno alle proposte didattiche e per sviluppare il pensiero critico nei giovani (Morin, 2000), scoprendo che esistono tanti aspetti diversi di un unico lavoro e non tanti lavori diversi di un unico aspetto.

In questo modo è possibile offrire anche agli studenti con Bisogni Educativi Speciali l'opportunità di concorrere al raggiungimento dell'obiettivo finale prefigurato per loro, procedendo con i propri mezzi e secondo le proprie possibilità, potendo fare affidamento sulla differenziazione degli approcci e sul supporto dei compagni (Zappaterra, 2010), rompendo i recinti ed estendendo invece le reti, realizzando il principio dell'*accomodamento ragionevole* esortato dalla Convenzione per i Diritti delle persone con disabilità emanata dalle Nazioni Unite nel 2006, nonché i criteri dell'Universal Design for Learning¹ (Rose e Meyer, 2002, Mangiatordi, 2017).

Perché quindi l'interdisciplinarietà:

- perché permette a ciascun alunno di lavorare su uno stesso argomento, partecipando ad attività organizzate secondo variabili quali l'insegnamento individualizzato, quello personalizzato, le attività di grande o piccolo gruppo, ognuno con le proprie competenze, favorendo in questo modo lo sviluppo di abilità di pensiero superiore (D'Alonzo, 2016);
- l'insegnamento per unità tematiche combina conoscenze, abilità ed esperienze di aree disciplinari diverse, consentendo di superare la suddivisione disciplinare che, essendo artificiosa, determina sovrapposizioni e ridondanze nel curricolo;
- l'apprendimento diventa rilevante e significativo per gli alunni che possono cogliere i rapporti tra i vari ambiti poiché l'interdisciplinarietà fa emergere la

1 David Rose e Anne Meyer sono stati fra i co-fondatori, nel 1984, del Center for Applied Special Technology (CAST), un'organizzazione di ricerca e sviluppo tesa a cercare come migliorare l'istruzione per tutti gli studenti attraverso l'utilizzo della tecnologia multimediale. Agli inizi degli anni 2000 nasce, ad opera degli stessi studiosi, l'Universal Design for Learning come framework concettuale orientato a sviluppare il concetto di Universal Design elaborato dall'architetto Ronald Mace, adattandolo agli ambienti scolastici con la stesura delle Linee Guida. Per ulteriori approfondimenti cfr.: <http://cast.org>



- continuità tematica, permettendo un apprendimento funzionale e non frammentato;
- i docenti sperimentano la possibilità di lavorare in team, la responsabilità condivisa nei confronti degli obiettivi formativi stabiliti e della valutazione di ogni alunno/a sulla base delle potenzialità di ciascuno.

3. Didattica a distanza: strumenti metodologici e proposte didattiche inclusive

Uno dei primi adattamenti a cui la didattica a distanza ha sottoposto tutti riguarda l'organizzazione degli spazi e dei tempi: se in presenza gli spazi sono ben definiti dalle aule, precise e rigide, e i tempi dai calendari e dalla scansione delle varie lezioni, ci troviamo, con la didattica a distanza, a dover immaginare una scuola aumentata, ibridata dal digitale, che ci impone di ripensare accuratamente tali categorie, ormai sganciate da quanto era la scuola prima del Coronavirus (Rivoltella, 2020).

Preliminarmente, e necessariamente, servono modi per attivare incontri virtuali tra gli studenti; più che di operazioni, problemi, riassunti, gli alunni hanno bisogno di verificare che esiste un modo per continuare ad incontrare le persone a cui vogliono bene e che fanno parte della loro vita.

È fondamentale ricreare la classe (virtuale) in modo che tutti possano anche vedersi e parlare fra di loro. Ciò non è sicuramente facile, ma possono bastare degli appuntamenti anche di mezzora; durante gli incontri è consigliato lasciare lo spazio per leggere loro qualcosa che possa suscitare riflessioni, pensieri, ma dovranno essere letture che suscitano serenità, allegria; andrà valorizzato quanto più è possibile l'approccio ludico, auspicabile del resto anche in situazione scolastica canonica.

Abbiamo anche il compito, come sempre del resto, ma in situazione a distanza e con i giovani studenti del primo ciclo di istruzione, in particolare se caratterizzati da criticità o fragilità, di aiutare anche i genitori ad imparare a stare con i loro figli in un nuovo modo, abbiamo il dovere di rassicurarli sull'inutilità dei contenuti se non sono accompagnati, meglio, preceduti, dalle motivazioni. C'è bisogno di alleggerire, non di appesantire; chi, se non gli insegnanti, dovrebbe farlo?

Alcune attività didattiche, foriere di positive costruzioni pedagogiche e di situazioni di apprendimento interdisciplinare e cooperativo, validissime anche in situazione scolastica in presenza, possono manifestare meglio di altre queste loro caratteristiche anche in situazione di didattica a distanza favorendo l'inclusione di ciascun studente nel progetto complessivo.

3.1 Il bisogno dei riti: più che 'quanto' sentirli, perché sentirli

Inizialmente è meglio sentirli/vederli in piccoli gruppi per poter dare modo a tutti di parlare e per condividere con loro quali saranno le regole da rispettare quando verranno effettuate le videochiamate con tutta la classe in contemporanea.

Le prime videochiamate saranno ovviamente dedicate a sentirsi, un sentirsi emotivo e affettivo: è opportuno nella prima fase trascurare, per così dire, esercizi, schede e compiti, in favore di una presenza autorevole e quindi credibile in un



tempo e in uno spazio incomprensibili, non tangibili né tracciabili se non tramite il ritrovamento delle abitudini, dei riti che anticipano e segnano le nostre coordinate vitali.

È molto importante fissare dei tempi e degli orari, abbiamo tutti la necessità di darci delle scansioni, di riorganizzarci, e anche di ricrearci dei nuovi appuntamenti, delle nuove scadenze, un nuovo calendario. Ne abbiamo bisogno noi adulti e ne hanno maggiormente bisogno gli studenti.

3.2 Il peer tutoring

Proviamo a pensare ai bambini e ai ragazzi con disabilità o fragilità, proviamo a trovare modi per coinvolgerli sistematicamente, non a tratti o casualmente; proviamo a pensarli e a coinvolgere i loro compagni in modo che sentano (e lo sentiranno se noi lo sentiremo prima di loro) il bisogno di contattarli, di parlare con loro, di aiutarli. Proviamo a valutare se sia possibile attivarci col compagno tutor: a turno uno o due compagni di classe potranno connettersi con lui e con gli insegnanti per svolgere i compiti o anche solo per parlare. Coinvolgiamo l'intera classe nelle attività di peer tutoring sollecitandoli a sentirsi anche in assenza degli insegnanti, a svolgere attività insieme.

Possiamo, se apriamo i pori emotivi della nostra pelle e della nostra mente, non solo immaginare ma addirittura provare quello che ancora troppo spesso vivono gli studenti con disabilità: l'isolamento forzato è una condizione che può scatenare o aumentare sentimenti di disagio, di disistima, di passività e addirittura di depressione. Incoraggiamo i bambini e i ragazzi a sentirsi gruppo; mai come nell'apprendimento a distanza la risorsa compagni può fare la differenza e far sentire tutti meno soli, meno egoisti e più generosi.

Un aspetto sottovalutato di tale metodologia, che invece preme sottolineare, è la valenza positiva e formativa anche per il tutor: lo studente impegnato in tale ruolo non sviluppa solo sentimenti solidali; egli viene a contatto con le proprie competenze e con la propria capacità di utilizzarle e metterle al servizio sperimentando, mentre aiuta il proprio compagno, la metacognizione su se stesso.

3.3 Dall'esperienza all'immagine mentale

Sviluppare l'apprendimento attraverso compiti autentici, o di realtà, è una prerogativa dalla quale la didattica a distanza non può certamente prescindere; proponiamo quindi agli allievi (e ai loro genitori) di impegnarsi in attività 'vere': affrontare con i loro figli compiti quali rassettare la casa, preparare un dolce o il ragù, sistemare le foto lasciate da una parte, riordinare i libri di casa, mentre rafforza i legami di appartenenza e di identità, incoraggia non di meno la costruzione di schemi mentali necessari per l'evoluzione cognitiva.

In particolare i bambini, ma anche i ragazzi, sono attratti e affascinati dalle attività degli adulti; spesso vengono tenuti in disparte perché non ci appaiono pronti, altre volte perché abbiamo fretta e ci sembra che la loro partecipazione ci prolunghi il lavoro. In un contesto di apprendimento intermedio fra il formale e l'informale come può accadere in periodi di didattica a distanza, anche la famiglia è chiamata a rispondere in maniera diversa, trovando il tempo per rallentare e svolgere qualsiasi



cosa rivisitando le lancette dell'orologio con manomissioni pedagogiche coerenti con i tempi dei loro figli.

Anche per i bambini e i ragazzi con disabilità spesso l'esecuzione di compiti reali è molto più soddisfacente e possibile proprio perché basata sulla concretezza dell'azione, ed è dalla concretezza dell'azione che si sviluppa la fase iconica e successivamente quella simbolica di ogni nostro apprendimento (Bruner, 1967).

Anche in questo caso l'approccio interdisciplinare può trovare cittadinanza; se, ad esempio, pensiamo alla preparazione di un cibo, possiamo facilmente verificare che entrano in campo obiettivi didattici linguistici, matematici, logici, motori, ideativi e creativi.

3.4 A proposito di diario

Il diario è uno strumento ideale per raccogliere idee, sentimenti, pensieri anche segreti; concede la possibilità di scegliere che cosa raccontare e che cosa invece non dire, permette di leggersi e di rileggersi, di tornare indietro nel tempo, di rielaborare sentimenti e ricordi, di riviverli facilitando la rievocazione.

È importante incoraggiare gli studenti (di qualsiasi età) a tenere un diario dove potranno scrivere o disegnare qualsiasi cosa: quali trasmissioni hanno visto, che cosa hanno mangiato, a chi hanno telefonato, che cosa fanno quando si annoiano, quali attività hanno svolto con i loro genitori.

È anche questa un'attività che possono svolgere anche soggetti con disabilità se non richiediamo particolari prestazioni ma ci limitiamo a far passare il messaggio che la cosa importante è che trat-tengano la memoria e il segno, per marcare le giornate con qualche gesto che lasci traccia, quindi rintracciabile.

Possono scrivere, scattare foto, filmare video, registrare audio, possono disegnare/dipingere/colorare ciò che fanno o che immaginano di voler fare. Tutto ciò costituirà una bellissima testimonianza, per loro e per noi tutti.

Un diario non deve avere necessariamente un'impostazione condivisa, è importante però che il proprietario ci si riconosca, ritrovi se stesso e i propri sentimenti in quello che il diario stesso racchiude.

Anche in questo caso l'interdisciplinarietà dello strumento è evidente: oltre al chiaro obiettivo del cimentarsi nello sviluppare un racconto (qualunque sia la forma utilizzata: linguistica, audio, video, iconica), entrano in gioco i concetti storici fondamentali del tempo e della fonte.

Potranno, se lo vorranno e solo con le parti che sceglieranno (resta inviolabile l'intimità del diario) ricostruire, anche nello stesso periodo di isolamento, giorni, settimane, mesi, confrontando i loro diari, le attività che hanno affrontato, con chi, quando, come, dove...

E ovviamente anche per gli alunni con disabilità sarà un'opportunità per partecipare, per costruire insieme ai loro compagni e ai loro insegnanti un periodo di distanza sociale.

Tale strumento, molto simile ai rudimenti dell'autobiografia, rappresenta un'occasione per viaggiare dentro se stessi tra immaginazione e realtà, tra desideri e bisogni, tra possibilità e limiti, permettendo l'analisi introspettiva e il consolidamento del sé (Zappaterra, 2006).



3.5 La ludolinguistica

Tutto ciò che viene proposto dalla ludolinguistica (rebus, cruciverba, sciarada, anagramma, ecc.) rappresenta una palestra di apprendimento creativa, divergente, efficace (Rodari, 1973); essa si basa essenzialmente sulla possibilità di sperimentare l'uso del linguaggio per trovare una soluzione possibile, facendo leva sulla curiosità e sul fatto che il processo non richiede uno sforzo oltre le potenzialità reali e lo fa in modalità divertente, quindi interessante.

Molte di queste attività possono essere utilizzate fin dalla classe prima per veicolare l'apprendimento consapevole della lettura e della scrittura, apprendimento che dovrebbe precedere quello strumentale il quale è legato necessariamente a un bisogno di chiarezza che può scatenarsi soltanto dopo aver scoperto la meraviglia del saper leggere e scrivere, e soltanto dopo che se ne è compresa la forte portata comunicativa e relazionale (Fantozzi, 2018).

La ludolinguistica si dimostra uno strumento metodologico funzionale anche con i bambini che presentano un D.S.A., una disabilità intellettiva di grado lieve, un disagio socioculturale, ciò per le possibilità di analisi metafonologica che tale metodologia favorisce in maniera naturale. È inoltre possibile organizzare giochi di gruppo e/o di squadra, in modo da favorire il cooperative learning.

3.6 Il giornalino scolastico

L'esperienza del giornalino scolastico, purtroppo non molto diffusa nelle scuole, può, in occasione di periodi di didattica a distanza, diventare un eccellente strumento di condivisione collettiva sia nel presente che nel futuro, quando l'intera classe potrà rievocare e ricostruire attraverso quanto pubblicato a suo tempo. Tale strumento può anche diventare una forma di visibilità della scuola – insegnanti e alunni – per le famiglie, per le istituzioni e per l'esterno in generale; attraverso il giornalino ciascun membro della comunità scolastica può esprimere secondo le proprie competenze e i propri interessi, diventa quindi, anche questa, una metodologia per poter lavorare tutti insieme senza discriminazioni ed esclusioni. Inoltre, gli insegnanti possono e devono collaborare per stabilire che cosa e come pubblicare realizzando, anche in questo caso, un progetto interdisciplinare.

3.7 In viaggio con la fantasia

La possibilità di proporre un viaggio immaginario dà l'opportunità di andare ovunque, di fantasticare senza limiti. Gli alunni potranno decidere se viaggiare da soli oppure con i loro compagni o i loro familiari, se scegliere una meta vicina oppure molto distante, potranno decidere se predisporre e organizzare tutto il viaggio da soli oppure insieme ai compagni.

Attraverso questa attività potranno lavorare sulle unità di misura, sui tragitti e sui costi dei mezzi pubblici, sulla viabilità; potranno reperire foto realmente scattate se hanno già visitato i luoghi prescelti o cercarne su internet, potranno individuare se nelle località che visiteranno ci sono musei, teatri, scuole, spiagge, montagne, parchi pubblici, se in quei luoghi vivono o hanno vissuto personaggi famosi, se ci sono piatti tipici, dialetti, canzoni che li contraddistinguono. Potranno scegliere di



occuparsi a piccoli gruppi dell'intero viaggio oppure solo di alcune tappe da inserire poi nell'elaborazione complessiva e definitiva.

In modalità adatta e con complessità diverse, tale attività può essere svolta da tutti gli studenti di qualsiasi classe, ovviamente con l'aiuto dei docenti e con quello preziosissimo dei genitori.

3.8 Ti racconto una storia

Saper raccontare è una delle competenze indispensabili di un bravo insegnante: attraverso il canale uditivo arrivano sensazioni e sentimenti preclusi in altri modi. Leggere storie, ai bambini in particolare, inventarle insieme a loro, chiedere di cimentarsi nella scrittura creativa, sono metodologie essenziali se vogliamo scatenare l'interesse per la lettura e la scrittura.

Raccontare una storia dà vita a tutta una serie di attività strettamente collegate e determinanti per lo sviluppo delle competenze: poterla rappresentare, per esempio sotto forma di disegni in sequenza, di fumetti, drammatizzarla attraverso la stesura di un copione, sono azioni didattiche che aiutano a lavorare sul discorso diretto, il riassunto, la sintesi, gli schemi, l'uso dell'onomatopeia, tutti aspetti fondamentali per approfondire le competenze della comunicazione creativa sia orale che scritta. Le storie possono essere inventate e non necessariamente devono essere scritte: possono essere eseguite con un video o sottoforma di audio, tramite fotografie o disegni. Molti bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento o disabilità intellettive di tipo lieve, con disagi di tipo socioculturale o con disturbi dell'attenzione, possono trarre molti vantaggi sul piano dell'apprendimento da attività simili, grazie alla parte costruttiva affidata alle loro scelte e alle loro potenzialità.

Conclusioni

In un periodo di isolamento sanitario forzato e non preventivato cade l'importanza della valutazione così come in tempi normali siamo stati formati a pensarla e ad applicarla. Tutti – adulti, bambini, ragazzi – ci troviamo ad attraversare un periodo non paragonabile ad altri. Una guerra bianca: non si vede il nemico, non ha una divisa diversa dalla nostra anzi, siamo improvvisamente tutti amici e nello stesso tempo temiamo anche i nostri familiari; non vediamo la fine anzi, ogni giorno di più comprendiamo quanto sia indefinibile la durata. Impariamo a vivere in un modo completamente diverso da quello a cui eravamo abituati, e impariamo anche a lavorare in un modo completamente diverso da quello che ci apparteneva e ci faceva sentire al sicuro.

Se una valutazione ci dovesse essere andrebbe forse spostata sulla resilienza dei docenti, sulla loro capacità di riciclarsi nottetempo pur di restare in contatto con la vera linfa di questo meraviglioso lavoro che è l'insegnamento, linfa che non è certamente rappresentata dalla valutazione ma dalla formazione.

Per tutto il mondo della formazione il lockdown significa vedere chiusi gli edifici che lo rappresentano, vedere vuoti i banchi e pulite le lavagne, non dover legare lacci di scarpe o pulire nasini raffreddati, non cercare più nel giardino scolastico, o



nei bagni, quell'adolescente che fa troppe assenze ma che vorremmo rassicurare e riportare con noi; ha significato doversi davvero reinventare come forse nessun'altra professione ha dovuto fare; ha rappresentato un momento di grande e profonda riflessione su come procedere, su che cosa cambiare e che cosa salvare, su come poter riaprire rapporti professionali collaborativi con i colleghi, su come aiutare le famiglie a supportare il loro lavoro e quello dei loro figli.

Abbiamo un'occasione affinché l'isolamento subisca una trasformazione – l'unica che abbiamo a disposizione – reinventando questo periodo in opportunità, accettando quanto sia irrilevante l'aspetto quantitativo rispetto a quello qualitativo.

Nel mezzo ai problemi sindacali, giuridici, di privacy, nel mezzo ai voti, alle interrogazioni, allo schermo che facciamo finta possa sostituire la presenza vera, c'è un esercito di bambini e ragazzi che ci sta aspettando e che conta (non nel senso aritmetico ma nel senso euclideo, quindi delle relazioni fra le parti e non semplicemente come giustapposizione schematica di numeri, dati, griglie e percentuali) su di noi.

E allora, se dobbiamo valutare valutiamo che cosa sta cambiando e che cosa sarà cambiato, alla fine, nella nostra formazione e nella nostra capacità di continuare, da bravi insegnanti, a far credere che l'utopia è possibile, e che se ci crediamo si avvera.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli (or. 1967).
- Bateson G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (or. 1972).
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bettelheim B. (1987). *Un genitore quasi perfetto*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S. (1967). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando (or. 1966).
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- Dahaene S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina (or. 2007).
- Fantozzi D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Fantozzi D. (2018). Ludolinguistica e apprendimento della letto-scrittura. *PedagogiaPiùDidattica*, 4, 2, 2018.
- Fantozzi D. (2019). *Insegnare a giocare, imparare a giocare*. In E. Marcheschi (ed.), *Video-game Cult. Formazione, arte, musica*. Pisa: Ets.
- Fantozzi D., Terlizzi T. (eds.). (2019). *Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria*. Pisa: ETS.
- Galanti M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Galanti M. A., Pavone M. (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori-Università.
- Goleman D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli (or. 1995).
- Mangiatordi A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina (or. 1999).
- Novak J. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson (or. 1998).



- Rivoltella P. C. (2020). *La scuola e il digitale prima, durante e dopo l'emergenza*. https://www.youtube.com/watch?time_continue=2273&v=BZCbbu4sm_s&feature=emb_logo&fbclid=IwAR3IUvizeP631_pdO8nKOZI40jzYknjSaPyYgdNB2ce2Z4nyFA-RI4mULbQ, consultato in data 20/04/2020.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. New York-Irvington: Expanded.
- Trisciuzzi L. (1993). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.
- Vygotskij L.S. (1930). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East, European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Winnicott D. W. (1977). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (or. 1971).
- Zappaterra T. (2010). *Special needs. Volti nuovi sui banchi di scuola*. Pisa: ETS.
- Zappaterra T. (2006). Percorsi autobiografici dell'handicap. In Trisciuzzi L., Zappaterra T., Bichi L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: FUP.

Riferimenti normativi

- M.I.U.R., Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, Roma 2012.
- M.I.U.R., Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Roma 2018.
- U.N., Convention on the Rights of Persons with Disabilities, N.Y. 2006.

Sitografia

CAST: <http://cast.org>