



Università degli Studi di Genova
Genoa University



DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

-LA REALTÀ DEI POLI R.E.S. GENOVESI
E LE TECNOLOGIE PER L'INCLUSIONE-

Relatore: Lucia Ferlino

Correlatore: Flavio Manganello

Candidato: Francesco Brugo

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

*A Chiara, Iris, Kelvin, Liam,
a tutti i bambini “diversi” e alle loro famiglie.
Benvenuti in Olanda!*

Sommario

Introduzione.....	4
1: I Poli - definizione e caratteristiche	7
1.1 Definizione di polo R.E.S.	7
1.2 Storia dei Poli.....	7
1.3 La Rete dei Poli	9
1.4 Organizzazione dei Poli	10
1.5 Il personale.....	11
1.6 La collaborazione con il Comune di Genova e la ASL 3.....	12
1.7 Il Polo estivo	15
1.8 Le attività didattiche e l'integrazione.	16
1.9 Gli spazi.....	17
1.10 Spazio Snoezelen	17
2 : Il quadro normativo.....	18
2.1 Prima dei Poli: Scuole speciali e classi differenziali.....	18
2.2 Le leggi 118/1971 e 517/77, superamento e chiusura delle scuole speciali	19
2.3 La legge 104/92 e l'assistenza alle persone con disabilità	21
2.4 Le autonomie locali, scolastiche e le reti di scuole	22
2.5 Le indicazioni nazionali	24
2.6 La Costituzione	25
2.7 Linee guida, accordi e leggi a livello regionale e locale	26
2.8 Gli accordi sovranazionali	26
2.9 L'Evoluzione del linguaggio	28
3: L'ICF	29
3.1 L'inizio della classificazione, l'ICD	29
3.2 L'ICIDH.....	30
3.3 L'ICF.....	31
3.4 Il processo di aggiornamento	32
3.5 Struttura dell'ICF	33
3.6 La Parte 1: La componente del corpo	34
3.7 La Parte 1: La componente Attività e Partecipazione.....	36

3.8 La Parte 2: I fattori contestuali.....	37
3.9 WHODAS 2.0 e altri materiali di supporto	38
4 L'ICF nella scuola italiana.....	40
4.1 Il PEI	40
4.2 La diagnosi funzionale.....	41
4.3 Il profilo dinamico funzionale	43
4.4 L'evoluzione del PEI e l'introduzione dell'ICF	43
4.5 Il PEI in base ICF e il Profilo di funzionamento	45
4.6 Il nuovo PEI.....	46
4.7 L'ICF nei criteri di accertamento e valutazione della condizione di disabilità	47
4.8 Il Progetto di vita	49
4.9 La struttura del PEI: Sezione 1-2-3 Quadro informativo e progetto individuale	50
4.10 Le sezioni 4 e 6, l'osservazione.	52
4.11 Le sezioni 5, 7 e 8: La progettazione degli interventi	53
4.12 Sezioni 9, 10, 11 e 12: L'organizzazione, le risorse e la verifica.....	54
5: Le tecnologie per l'inclusione e la didattica.....	56
5.1 Definizione.....	56
5.2 Le tecnologie digitali: cenni storici e situazione italiana	56
5.3 Le organizzazioni internazionali.....	58
5.4 Il quadro normativo italiano.....	59
5.5 La rete dei CTS.....	60
5.6 L'ITD di Genova.....	61
5.7 La Biblioteca del software didattico e altre banche dati.	63
5.8 Le Tecnologie assistive e gli strumenti compensativi	64
5.9 Tecnologie assistive a scuola: gli strumenti per la lettoscrittura	65
5.10 Strumenti compensativi per lo studio	66
5.11 Tecnologie e funzioni per l'accessibilità.....	68
5.12 Le tecnologie per la comunicazione.....	72
5.13 Video modeling	77
5.14 I videogames in ambito didattico	78

5.15 Applicazioni educative	81
5.16 Robotica	82
5.17 Classi ibride e DAD	84
5.18 La realtà aumentata e la realtà virtuale	85
5.19 Intelligenza artificiale	85
6: La tecnologia nei Poli.....	87
6.1 Il quadro generale	87
6.1.1 Il personale	87
6.1.2 Le tecnologie.....	91
6.2 Le tecnologie nei Poli	92
6.2.1 La CAA	93
6.2.2 Snoezelen e multisensorialità	99
6.2.3 Tablet, applicazioni e programmi	106
6.2.4 La robotica	108
6.3 Il rapporto con le famiglie.....	109
6.4 Criticità e punti di forza	112
6.5 Le caratteristiche ‘ideali’ dell’insegnante del Polo	113
Conclusioni	115
Appendice: le schede d’utilizzo	121
Bibliografia.....	131
Allegati	138
Ringraziamenti	228

Introduzione

La realtà del Progetto Polo RES costituisce un'unicità del territorio Genovese, che ha risposto in questo modo alla necessità di mediare tra il percorso di integrazione e inclusione nella scuola primaria nato negli anni '70 in cui l'Italia ha svolto un ruolo di punta, che ha portato alla chiusura delle scuole speciali e a una nuova concezione della disabilità e della sua inclusione alla scuola primaria, e la necessità dei bambini con disabilità plurime e gravissime di avere comunque uno spazio, all'interno degli istituti scolastici, dedicato a loro e pensato per permettergli di vivere la scuola in sicurezza e tranquillità. Il progetto mira quindi a fornire questo spazio, costituendo un servizio insostituibile per i bambini e per le loro famiglie.

Questo elaborato nasce quindi dalla volontà di indagare questa realtà e il percorso normativo e culturale che ha portato alle condizioni necessarie alla sua nascita, rivolgendo particolare attenzione poi all'utilizzo delle tecnologie per la didattica all'interno del progetto.

Come si vedrà nel capitolo 2, questo percorso ha affrontato diverse evoluzioni normative che hanno portato un rinnovamento alle modalità di inclusione grazie alle varie leggi, fra tutte la 104/92, che si sono occupate della disabilità, e nuove possibilità per quanto riguarda la flessibilità e personalizzazione dell'offerta formativa grazie alle riforme relative all'autonomia scolastica, che ha permesso, fra le altre cose, la formazione della rete dei Poli e lo sviluppo del progetto.

L'approccio della realtà dei Poli (e in generale della scuola italiana) alla disabilità trova fondamento, come vedrà nel capitolo 4, nel modello bio-psico-sociale proposto dall'OMS tramite l'ICF, che verrà indagato nel capitolo 3.

Per quanto riguarda il concetto di tecnologie per l'inclusione si è scelto di individuarlo in qualsiasi supporto didattico che possa agevolare la realizzazione del PEI degli alunni e la loro massima inclusione. Si è cercato quindi nel capitolo 5 di tracciarne un quadro generale, individuando le varie modalità in cui questi strumenti si possono trovare a scuola. Infine, ha avuto luogo l'indagine in una selezione di scuole Polo: I poli primaria De Amicis (IC Voltri), Teglia (IC Teglia), Fabrizi (IC Quarto), Mameli (IC San Francesco da Paola) e i Poli secondaria Rizzo-Alessi (IC Pegli) e San Marino (IC San Francesco da Paola). La scelta di includere i Poli di secondaria è dovuta al rispetto dello spirito del progetto che pone i due ordini di scuola in continuità fra di loro, cercando di dare ai bambini un servizio cucito su misura per loro al di là della suddivisione secondaria-primaria (Rete dei Poli). L'indagine ha visto una visita di osservazione in ciascuno dei Poli, al fine di individuare le tecnologie presenti, un questionario su base volontaria che è stato sottoposto agli insegnanti dei Poli oggetto di indagine e 5 interviste: al Professore Pietro Moretti, esperto di tecnologie didattiche che per anni ha lavorato nel contesto di Ovada e presiede l'associazione di volontariato "Vedrai", alla Professoressa Carla Maria Barzagli, ex dirigente dell'IC Teglia fra le prime promotrici del Progetto Polo RES, alla Professoressa Paola Siragna, docente presso l'Università di Genova, che ha lavorato per molti anni presso il Polo secondaria San Marino, alla Professoressa Lorella Frixione, coordinatrice dei referenti dei Poli e

infine ad Andrea Fallabrino e Paola Giliberti, genitori di una bambina iscritta al Polo RES. Il risultato di questa indagine è esposto nel capitolo 6, dove si cerca di tracciare un quadro generale sia della presenza e delle modalità di utilizzo degli strumenti in dotazione ai Poli, sia delle condizioni del personale che ci lavora, l'anagrafica, l'inquadramento, la preparazione e le proprie opinioni riguardo al progetto.

1: I Poli - definizione e caratteristiche

1.1 Definizione di polo R.E.S.

I Poli R.E.S. costituiscono una modalità organizzativa della scuola che ha come obiettivo l'inclusione di bambini con disabilità multiple e gravissime. L'acronimo R.E.S. (Risorse Educative Speciali) identifica l'insieme di spazi, strumenti, tecnologie, metodi e professionalità che sono impiegate per soddisfare le particolari necessità degli alunni frequentanti i Poli. Al fine di garantire la massima inclusività e mantenere un adeguato livello di interazioni didattiche, i poli RES non rappresentano semplicemente degli spazi separati dal resto delle scuole aderenti al progetto, ma sono concepiti come dispositivi educativi integrati, in modo da garantire diritto allo studio e frequenza scolastica ai bambini la cui grave condizione non permette un tradizionale percorso di integrazione. Il Polo, dunque, amplia le possibilità educative e offre potenzialità superiori alla cosiddetta integrazione "tradizionale". (Rete dei Poli, 2025)

1.2 Storia dei Poli

I poli nascono in risposta alle necessità sorte dalla chiusura delle scuole speciali nel 1977. Di fronte alle necessità di integrare i bambini all'interno del sistema scolastico "tradizionale", a Genova si sceglie la strada della creazione di spazi appositi all'interno delle scuole. Nel 1982 viene siglato il primo accordo inter-istituzionale fra il Comune di Genova, l'USR Liguria, l'ASL 3 e alcuni ISA situati sul territorio genovese, con lo scopo di dare vita ai Poli con Risorse Educative Speciali. Il 13/07/98 viene siglato un ulteriore protocollo d'intesa dagli stessi Enti sottoscrittori del primo accordo, al fine di verticalizzare il progetto aprendolo alla

scuola secondaria di primo grado. Nel 2014 l'accordo viene aggiornato in relazione alle novità giuridiche, e gli ISA vanno a costituire la rete "Non uno di meno". Lo scopo della rete è realizzare un'azione educativa integrata, condividere buone pratiche fra gli istituti partecipanti e favorire una maggiore continuità educativa, in particolare per quanto riguarda il passaggio fra la scuola primaria e la secondaria di primo grado. La rete alla sua nascita è costituita dagli ISA: Quarto, Montaldo, Teglia e Voltri 1 che dispongono solo del Polo Primaria, San Francesco da Paola che dispone di un Polo verticalizzato (primaria e secondaria) e Pegli che dispone solo di un Polo secondaria di primo grado. Dall'anno scolastico 2015-2016 presiede la rete la Dottoressa Maria Elena Tramelli, dirigente dell'IC Teglia. Fra il 2023 e il 2024 si aggiungono alla rete l'IC Molassana-Prato e l'IC Sampierdarena. Attualmente (A.S. 2025-26) fanno parte della rete le seguenti scuole: primaria Anna Frank (IC Montaldo), primaria "Santullo" (IC Molassana-Prato), primaria "Teglia" (IC Teglia), primaria "Mameli" (IC San Francesco da Paola), primaria "De Amicis" (IC Voltri), primaria "Cantore" (IC Sampierdarena), primaria "Fabrizi" (IC Quarto), secondaria "Luca Cambiaso" (IC Quezzi) secondaria "Ex Rizzo-Alessi" (IC Pegli), secondaria "San Marino" (IC San Francesco da Paola) secondaria Teglia (IC Teglia), secondaria "Calamandrei" (IC Voltri), secondaria "Molassana" (IC Molassana-Prato). Sono stati fatti negli ultimi anni tentativi di ulteriore verticalizzazione verso la secondaria di secondo grado, con alcuni istituti di istruzione superiore del territorio che si sono messi a disposizione per garantire la continuità educativa fino alla maggiore età, ma questi tentativi si sono attualmente arenati per mancanza di risorse riguardanti l'adattamento degli spazi. (Rete dei Poli, 2025)

1.3 La Rete dei Poli

La Rete dei Poli, denominata alla nascita “NON UNO DI MENO, rete fra ISA con Poli - risorse educative speciali” ha l’obiettivo di concordare e coordinare un’azione comune e porsi come interlocutore formale a nome degli Istituti che vi aderiscono nel dialogo con gli Enti Pubblici e la Pubblica Amministrazione, specie per quanto riguarda l’attribuzione di risorse umane e finanziarie. La Rete serve inoltre a mettere in comune esperienze e professionalità appartenenti alle diverse realtà, progettare in sinergia interventi, rimanendo coerenti con i Piani Triennali dell’Offerta Formativa delle scuole aderenti, e preparare attività di formazione per il personale scolastico. La Rete organizza e promuove anche iniziative culturali come ad esempio manifestazioni, mostre e spettacoli e cerca di estendere la collaborazione fra le scuole e il territorio. Ogni Istituto sceglie in autonomia a quali attività aderire e i singoli progetti sono gestiti dalle scuole che, di volta in volta, decidono di aderire. La Rete è governata da un Consiglio Direttivo composto dai Dirigenti Scolastici (possono far parte del Consiglio i Dirigenti che abbiano diretto per almeno tre anni uno degli IC appartenenti alla Rete) o dai loro delegati e dal Coordinatore dei Referenti del Progetto Polo RES. Il Consiglio Direttivo dura in carica 3 anni rinnovabili ed è presieduto da un Presidente che è anche Presidente di Rete. Questo viene eletto dal Consiglio a maggioranza assoluta con votazione a scrutinio segreto, con il secondo eletto che assume la carica di Vicepresidente. Sia il Presidente che il Vicepresidente durano in carica un anno e possono essere rieletti per ulteriori mandati. Il Presidente rappresenta la Rete, vigila sul suo buon andamento e ne convoca il Consiglio Direttivo. Il Coordinatore dei referenti del progetto Polo è scelto fra i referenti coordinatori dei vari Poli ogni tre anni. I referenti

coordinatori al termine dell'anno scolastico scelgono tre possibili docenti, fra i quali il Consiglio Direttivo elegge a scrutinio segreto il Coordinatore dei referenti. Il Consiglio programma le attività della rete e si riunisce almeno tre volte per anno scolastico, ha anche il compito di approvare o respingere eventuali istanze di adesione alla rete. In ogni riunione viene redatto un verbale e agli incontri possono anche partecipare eventuali esperti per quanto riguarda la trattazione di tematiche specifiche. Tra le scuole aderenti è scelta una Scuola Capofila, di norma l'Istituto di assegnazione del Presidente della rete. La rete ha un Direttore dei Servizi Generali e Amministrativi (DSGA) coordinatore, di norma il DSGA della Scuola Capofila, il quale ha la responsabilità contabile delle risorse finanziarie non appartenenti ai singoli istituti. La responsabilità amministrativa spetta invece ai Dirigenti Scolastici delle scuole aderenti. Una scuola può perdere la 'qualità'¹ di "Scuola in rete" per recesso, qualora la scuola decida di recedere dall'accordo, o per cessazione di attività qualora il Consiglio Direttivo ne constati la non adempimento ai requisiti della Rete. Qualora una scuola receda non ha diritto ad alcun tipo di indennizzo e deve anzi restituire eventuali beni di proprietà della Rete. (Rete dei Poli, 2024)

1.4 Organizzazione dei Poli

Secondo gli accordi di rete, ogni polo RES può accogliere un numero compreso fra i 4 e i 10 alunni. In un Polo confluiscono le risorse della Scuola, che mette a disposizione, spazi e docenti, quelle del Comune che fornisce il trasporto dei bambini, gli O.S.A. (operatori socioassistenziali) e le forniture di materiale sanitario, infine, le risorse della ASL che fornisce eventuale assistenza

¹ Termine tratto dall'accordo di Rete

infermieristica e i Neuropsichiatri Infantili che seguono i bambini. Gli alunni frequentanti i Poli possono usufruire di orari di frequenza personalizzati in modo da accordare le necessità didattiche, le terapie e le caratteristiche dei bambini. Fino all'anno scolastico 2024-2025 ogni istituto aveva autonomia sull'orario di apertura dei Poli, spaziando per quanto riguarda la scuola Primaria dalle 32 alle 40 ore. Dall'anno scolastico 2025-2026 coi nuovi accordi di rete ogni Polo ha lo stesso orario di apertura a 32 ore, in maniera da non generare disparità fra i vari istituti. Ogni Polo è dotato di un referente scelto fra i docenti in organico al progetto, che si occupa di coordinare i colleghi, le attività quotidiane e i laboratori. Si occupa, inoltre, di stilare l'orario degli insegnanti e di organizzare la copertura delle assenze dei colleghi o l'eventuale ridirezionamento delle risorse professionali assegnate ad alunni assenti. (Rete dei Poli, 2024)

1.5 Il personale

Nei Poli le principali figure professionali sono i docenti di sostegno assunti dalla scuola, e gli OSA, Operatori Socioassistenziali e il personale infermieristico. Queste tre figure rappresentano professionalità e ruoli diversi e non sono intercambiabili. In caso di assenza del personale infermieristico OSA, i docenti non possono adempiere alle sue funzioni e viceversa, OSA e infermieri non possono avere la responsabilità degli alunni al posto dei docenti in caso di assenza. Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno, essi sono figure specializzate introdotte in Italia dalla legge 517/77, con lo scopo di favorire l'integrazione della didattica per gli alunni con disabilità. L'Ufficio scolastico regionale attraverso l'Ambito Territoriale di Genova è impegnato ad assegnare un adeguato organico di sostegno

per il corretto funzionamento dei Poli ai vari IC appartenenti alla rete, i quali, in sede di richiesta dell'organico, devono specificare quanti alunni prendono parte al progetto Polo RES. L'organico dei Poli risente delle problematiche che affliggono tutte le scuole del territorio genovese per quanto riguarda la carenza e il precariato dei docenti. Il bassissimo numero di personale di ruolo con specializzazione per il sostegno costringe le scuole ad appoggiarsi a personale precario, spesso senza adeguata formazione e che talvolta arriva al Polo contro la propria volontà, solo per necessità. Ad esempio, nel Polo di Voltri, nell'anno scolastico 2025-2026 su 14 insegnanti in organico al Polo RES, solo uno risulta essere di ruolo con specializzazione, un altro arriva dalle Graduatorie per la supplenza con incarico annuale, i restanti 12 sono tutti assunti tramite interpello. Inoltre, le particolarità dei bambini e delle loro gravi condizioni possono portare a situazioni lavorative intense emotivamente e fisicamente. Sempre a Voltri, fra il 2024-2025 e il 2025-2026, 7 docenti hanno cambiato, nel frattempo, plesso, istituto o addirittura ordine di scuola. Questo ampio ricambio di personale se da un lato fornisce l'apporto di diverse professionalità e un continuo scambio fra le figure "nuove" e quelle (poche) "fisse", dall'altro non garantisce un'adeguata stabilità delle figure di riferimento e spesso porta personale con poca esperienza a interfacciarsi con casi molto complessi. (Rete dei Poli, 2025) (Rete dei Poli, 2024)

1.6 La collaborazione con il Comune di Genova e la ASL 3

In linea con quanto stabilito nel protocollo di intesa, Comune di Genova e Azienda Sanitaria Locale collaborano al progetto Polo fornendo risorse e servizi secondo la propria area di competenza. Come detto in precedenza il Comune si

occupa del personale Socioassistenziale, del trasporto dei bambini e della fornitura di ausili e materiale sanitario. Gli Operatori Socioassistenziali collaborano con il personale docente nella gestione degli alunni. Hanno lo scopo di assistere i bambini negli spostamenti, nella pulizia personale, nei pasti, collaborano con gli insegnanti per la gestione dei bambini con pluri-disabilità. Le loro mansioni principali consistono nell'assistenza degli alunni al momento del pasto e nella pulizia personale, negli spostamenti e nelle eventuali uscite. Gli operatori collaborano anche alla gestione e alla pulizia dei locali. Il numero di ore che viene assegnato a ciascuna scuola dipende dal numero di alunni, dal loro orario di frequenza e dall'orario di funzionamento del plesso. Secondo le linee guida del Comune sono indicativamente presenti operatori *nella misura media di 10 ore settimanali per ogni alunno inserito*. Per le scuole con progetto Polo, inoltre, il Comune prevede l'assegnazione di un'equipe multi-professionale, composta da un operatore socio educativo (OSE) e un operatore socio sanitario (OSS) Il Comune attiva il servizio di trasporto per il tragitto casa-scuola e ritorno. A bordo del mezzo è presente, oltre all'autista e il bambino, anche un accompagnatore. Su richiesta del personale sanitario e della famiglia e in caso le condizioni del minore lo necessitino, può essere presente anche un secondo accompagnatore. Inoltre, è previsto anche il trasporto dell'eventuale carrozzina in uso al bambino. Il servizio viene assegnato dal Comune in base a quanto previsto dal profilo di funzionamento o dalla diagnosi funzionale, secondo tre differenti casistiche in ordine di priorità. Al primo posto chi presenta una disabilità che impedisca la deambulazione, con priorità interna a questa categoria di chi frequenta la scuola dell'obbligo rispetto a chi frequenta la scuola dell'infanzia. Gli alunni dei Poli rientrano in queste due

categorie e hanno quindi tutti diritto a usufruire del servizio. Successivamente, i soggetti che soffrono di patologie che rendano impossibile l'utilizzo del trasporto pubblico e limitino l'autonomia motoria. Infine, in base alle risorse finanziarie, il servizio è assegnato anche agli altri soggetti certificati dell'art 3 comma 3 della legge 104/92 che non rientrano nelle prime due categorie. Infine, il Comune si occupa della fornitura di ausili e materiale sanitario. Gli ausili, per esempio tavoli ad incavo, seggiole particolari o carrozzine, vengono forniti tramite una ditta specializzata che viene individuata tramite gara. Il fornitore scelto dal Comune deve provvedere ad installare il materiale e dimostrarne le corrette modalità di utilizzo al personale scolastico. Le scuole devono inviare all'ufficio per il diritto allo studio del Comune eventuali richieste di manutenzione degli ausili, le quali vengono poi inoltrate alla ditta specializzata che procede con gli interventi necessari. La fornitura di materiali come pannoloni, pannolini, materiale per l'igiene personale avviene sulla base delle risorse che vengono stanziare ogni anno allo scopo di permettere agli alunni di partecipare alla vita scolastica con il dovuto decoro. Le scuole richiedono il materiale entro il 15 maggio di ogni anno tramite apposito modulo, dopodiché il Comune procede ad acquistarlo tramite gara pubblica annuale. L'Azienda Sanitaria Locale è impegnata nell'individuazione, tramite gli operatori e i centri convenzionati, dei minori ai quali sia proponibile l'inserimento presso i Poli. La ASL 3 si occupa, inoltre, del servizio infermieristico nelle scuole dove sono presenti alunni che lo necessitano. Le famiglie fanno pervenire le relative certificazioni mediche e la ASL valuta il tipo di intervento necessario, e in caso di bisogno predisporre un piano individuale di assistenza sanitaria. Le risorse dedicate all'assistenza infermieristica nelle scuole si sono fatte negli anni, a detta di vari

operatori delle scuole interpellati, sempre più scarse, limitando la presenza del personale infermieristico all'osso. La ASL infine si impegna, tramite il Neuropsichiatra infantile che ha in cura il minore inserito nel Progetto Polo RES, a monitorarne l'inserimento, l'andamento del percorso scolastico e l'integrazione nel gruppo. (Comune di Genova, 2026)

1.7 Il Polo estivo

Dalla collaborazione col Comune di Genova nasce anche il Polo estivo, che consiste in un centro estivo riservato agli alunni frequentanti i Poli R.E.S. nell'anno scolastico appena concluso. Il Polo estivo dura 9 settimane durante il periodo compreso fra la metà di giugno e la prima settimana di ottobre. L'orario ricalca quello scolastico, dalle ore 9:00 alle ore 16:00 per le giornate dal lunedì al giovedì e dalle ore 9:00 alle 15:00 per il venerdì. Il Polo estivo è gratuito per le famiglie che ne hanno diritto e si svolge in due sedi, una a Ponente e una a Levante, all'interno di scuole che già durante l'anno ospitano dei Poli, normalmente la scuola secondaria di primo grado Rizzo Alessi e la scuola primaria Fabrizi. Questo servizio ha sia lo scopo di alleggerire il carico delle famiglie di alunni con disabilità multiple nel periodo in cui non è presente la normale frequenza scolastica, ma anche di contribuire alla continuità educativa e al mantenimento delle routines dei bambini che frequentano i Poli. Il bambino, infatti, pur cambiando gli spazi e in parte le figure di riferimento, mantiene il ritmo e gli orari scolastici, permettendo l'anno successivo un ritorno a scuola meno brusco. (Comune di Genova, 2026)

1.8 Le attività didattiche e l'integrazione.

Lo scopo dei Poli è quello di fornire la possibilità ai bambini con disabilità multiple e gravissime di frequentare il contesto scolastico in sicurezza e tranquillità, disponendo di un luogo predisposto appositamente per loro e di personale preparato per assisterli. Nonostante il progetto Polo disponga di propri locali polivalenti nei vari Istituti Comprensivi dove è stato adottato, questo non vuol dire che i bambini svolgano attività esclusivamente lì. Il progetto Polo è nato con lo scopo di garantire l'integrazione e non rappresenta una sezione separata. Gli alunni che frequentano i Poli sono iscritti nelle classi regolari e hanno un rapporto continuo con i loro compagni, coi quali svolgono attività a seconda delle proprie capacità. Quando è possibile, gli alunni condividono il momento della mensa e altre occasioni con i loro compagni. E' prevista dalle linee guida anche l'organizzazione di laboratori didattici nei locali dei Poli. Ad esempio, laboratori riguardanti la neuropsicomotricità, la lettura, l'arte figurativa, la musica... tutto in base alle diverse capacità dei bambini che frequentano i Poli e alle varie professionalità che ci lavorano. L'offerta formativa del Polo RES è caratterizzata da una forte collegialità e un'organizzazione progettuale del lavoro dei docenti. Secondo le linee guida dei progetti, la stesura dei Piani Educativi Individualizzati e la gestione dell'intero gruppo di alunni dovrebbero avvenire collegialmente. E' fondamentale che i docenti si dimostrino disponibili alla sperimentazione e all'uso di nuove metodologie che siano personalizzate per gli alunni. Inoltre, l'insegnante dei Poli deve essere in grado di organizzare attività che coinvolgano gli alunni delle classi. (Rete dei Poli, 2025)

1.9 Gli spazi

I vari IC mettono a disposizione dei Poli RES degli spazi polivalenti adeguati a ospitare le varie attività didattiche, sia personalizzate per i singoli alunni dei Poli, sia che coinvolgano altri alunni in modo da rispettare la necessità di una didattica aperta e integrata. Gli spazi devono essere sicuri e soddisfare le particolari necessità dei bambini. Andrebbero, inoltre, allestiti degli spazi attrezzati per attività didattico-educative, ludiche, relazionali motorie e sensoriali. Vanno poi adattati i servizi igienici ad uso degli alunni e previsti spazi adeguati ad ospitare ausili, materiale igienico e parafarmaceutico.

1.10 Spazio Snoezelen

Le linee guida del progetto Polo “auspicano” (Rete dei Poli, 2025) la presenza di uno spazio Snoezelen per ognuna delle scuole ospitanti. La filosofia Snoezelen si basa sulla stimolazione controllata dei sensi in ambienti accoglienti e rilassanti. In Italia questo approccio è promosso dalla Rete Nazionale Snoezelen, nata nel 2021 ed è stato adottato nei Poli scolastici di Genova con l’obiettivo di creare spazi dedicati alla regolazione emotiva.

2 : Il quadro normativo

Il progetto dei Poli RES fa riferimento ad un ampio quadro normativo a livello sovranazionale, nazionale, regionale e locale. A partire dai diritti sanciti dalla convenzione dei diritti dell'infanzia e dalla Costituzione, proseguendo con le leggi nazionali che normano l'integrazione delle persone con disabilità e con le norme che hanno abolito le scuole speciali creando la necessità della creazione di un nuovo modello, necessità a cui, nel territorio genovese, si è risposto con la creazione dei Poli. Sono importanti in questo contesto anche le regole relative all'autonomia scolastica che danno agli istituti la possibilità di introdurre sperimentazioni in vari ambiti e di associarsi nelle reti di scuole.

2.1 Prima dei Poli: Scuole speciali e classi differenziali

In passato, il modello seguito riguardo la presenza di alunni con disabilità a scuola era basato sulla separazione fisica di questi dai compagni "normodotati" tramite l'istituzione di strutture apposite, come classi differenziali e scuole speciali. Queste erano normate da una serie di leggi, a partire dal regio decreto 31 dicembre 1923 n. 3126, la cosiddetta riforma Gentile, che all'art 5 estendeva l'obbligo scolastico *ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza*, obbligo da adempiere in istituti privati già esistenti (art 6), e istituiva una scuola apposita di formazione per gli insegnanti degli alunni non vedenti. Per quanto riguarda altri tipi di disabilità "meno gravi" il Regio decreto 5 febbraio 1928 n. 577, il *testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, sulla istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione*, che all'art 230 dava il compito a *una delle facoltà mediche del regno* di proporre al Ministero dell'istruzione *le norme per l'assistenza ai fanciulli anormali e la*

organizzazione delle classi differenziali. La legge 1463/52: *Statizzazione delle scuole elementari per ciechi*, istituisce *apposite scuole speciali* (art 1) pubbliche per i non vedenti. Successivamente il percorso scolastico degli alunni con disabilità è ulteriormente stato normato, per l'allora "scuola media", dalla legge 1859/62: *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, la quale all'art 12 istituiva *classi differenziali per alunni disadatti scolastici*. Queste classi, composte da un massimo di 15 alunni, potevano disporre di *un calendario speciale, appositi programmi e orari d'insegnamento*. In sostanza gli alunni con disabilità facevano una vita separata dai loro coetanei e spesso "reclusa" in strutture che non garantivano loro le stesse opportunità di apprendimento. Infine interviene anche la legge 1967, n. 1518 art 30, la quale, riguardo agli alunni con disabilità, stabilisce che *"I soggetti che presentano anomalie o anormalità somatopsichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento ed assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali, mentre I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali."*

Abbiamo quindi due percorsi, uno per i più gravi verso le scuole speciali, uno per i meno gravi verso classi differenziali, entrambi separati dai "normodotati".

2.2 Le leggi 118/1971 e 517/77, superamento e chiusura delle scuole speciali

Il processo verso il superamento di questo modello inizia con la legge 118/1971: *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*. Questa punta a migliorare la qualità

dell'istruzione e l'accessibilità della scuola pubblica per i disabili prevedendo all'art 28 *“il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa, l'accesso alla scuola mediante adatti accorgimenti per il superamento e la eliminazione delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza e l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi piu' gravi”*. Inoltre, per quanto riguarda la frequenza si stabilisce che essa *“deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità' da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.”* Nei fatti questa legge apre al superamento delle classi differenziali, tracciando la strada per un nuovo modello di scuola basato sull'integrazione degli alunni con disabilità negli istituti comuni, ma lascia ancora indietro i casi più gravi. Nel 1976 la legge n 360 modifica la 1463/52 sancendo che i bambini non vedenti possono adempiere l'obbligo scolastico *“nelle apposite scuole speciali o nelle classi ordinarie delle pubbliche scuole.”* Prosegue così il percorso di integrazione degli alunni con disabilità. La definitiva chiusura delle classi differenziali arriva con la legge 517/77: *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*. Questa prevede all'art 7 *“forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante l'utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità' per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali”*. La legge ha l'obiettivo di garantire a questi alunni,

precedentemente isolati in strutture apposite, la socializzazione e le pari opportunità di apprendimento, introducendo inoltre la figura dell'insegnante di sostegno e sancendo il diritto dei bambini con disabilità ad avere *“la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno”*. Inoltre, questa legge all'art 12 sancisce che *“gli edifici e le attrezzature scolastiche possono essere utilizzati fuori dell'orario del servizio scolastico per attività che realizzino la funzione della scuola come centro di promozione culturale, sociale e civile.”* Con questo si apre la possibilità di utilizzo delle strutture scolastiche anche per attività che vadano oltre la normale didattica, rendendo possibile attività come il Polo estivo, organizzato dal Comune all'interno di alcuni IC dotati di Poli.

2.3 La legge 104/92 e l'assistenza alle persone con disabilità

Rimane poi come riferimento fondamentale la Legge 104/1992, *legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (quest'ultimo termine poi sostituito dal D.Lgs. 62/2024 in “persona con disabilità”) che rappresenta nell'ambito della normativa italiana il riferimento principale per la tutela dei diritti delle persone con disabilità. Innanzitutto, la legge definisce, all'art 3, le condizioni di disabilità (comma 1) quale persona che presenta una *“minorazione fisica, psichica o sensoriale, (...) che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”*. Al comma 3 dello stesso articolo viene definita la condizione di gravità in caso la minorazione sia tale da *“rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e*

globale nella sfera individuale o in quella di relazione". La legge è orientata all'autonomia e all'inclusione e che abbraccia oltre che la vita scolastica anche ogni aspetto della vita sociale e lavorativa delle persone affette da disabilità. Concentrandosi sull'aspetto scolastico, la legge all'art 12 comma 2 ribadisce che *"E' garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado"*. Viene ribadito così il superamento delle classi differenziali e la centralità dell'integrazione scolastica, che ha come scopo *"lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione"* (comma 3). Lo stesso articolo garantisce l'accesso per gli alunni con disabilità alla scuola dell'infanzia. Per garantire una didattica il più possibile integrata e adatta alle necessità dei bambini la legge introduce anche il compito per il personale docente di stilare un profilo dinamico-funzionale e, successivamente, un piano educativo individualizzato in modo congiunto con le istituzioni sanitarie e le famiglie.

2.4 Le autonomie locali, scolastiche e le reti di scuole

Gli enti locali, sanitari e scolastici collaborano e stipulano accordi di programma secondo quanto normato dalla legge 142/90: *Ordinamento delle autonomie locali*, all'articolo 27. Inoltre, le regole concernenti le autonomie scolastiche sono normate dalle disposizioni del DPR 275/99 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, attive dal 1° settembre 2000. Esso descrive le istituzioni scolastiche come *espressioni di autonomia funzionale* in ottemperanza al D.Lgs. 12/1998 che attua il cosiddetto "federalismo

amministrativo”, delegando varie funzioni e compiti dello Stato ad enti locali e regionali. Il regolamento definisce l'autonomia delle istituzioni scolastiche come una *garanzia di libertà di insegnamento e pluralismo culturale*. Nell'ambito dell'autonomia gli istituti assumono il compito di stilare il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), elaborato dal collegio docenti e che si costituisce come documento fondamentale dell'identità culturale dell'istituto che lo produce. In esso viene rappresentata la progettazione curricolare ed extra curricolare e vengono definiti gli obiettivi formativi del triennio e le modalità educative e formative. Il decreto definisce inoltre l'autonomia didattica e organizzativa delle scuole. Per quanto riguarda la prima, il Ministero definisce gli obiettivi generali di formazione e quelli specifici in relazione alle competenze degli alunni, le discipline che costituiscono il curricolo e il relativo monte ore e degli indirizzi generali per quanto riguarda la formazione alla valutazione, ma le scuole possono integrare questa parte di curricolo definita dal Ministero con una quota propria di discipline e attività liberamente scelte. Le scuole hanno quindi la possibilità di arricchire l'offerta formativa in base a quelle che sono le necessità della propria utenza e in generale di *adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune* (art 4) al fine di *regolare i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni*. L'autonomia organizzativa, definita all'art 5, dà agli istituti possibilità di decidere le modalità organizzative dell'impiego dei docenti che siano più funzionali al raggiungimento degli obiettivi e che esprimano al meglio la libertà progettuale e il miglioramento dell'offerta formativa. Inoltre, alle scuole viene data autonomia per quanto riguarda la sperimentazione, da sole o in

associazione con altri istituti, di pratiche relative all'innovazione delle metodologie e della didattica, al miglioramento dell'offerta formativa e allo scambio di informazioni fra i vari soggetti professionali. Proprio per quanto riguarda le associazioni, il decreto prevede all'articolo 7 la formazione di reti di scuole (quale ad esempio la rete 'Non uno di meno'). Le scuole possono promuovere accordi di rete, su approvazione dei consigli d'istituto e dei collegi docenti, per quanto riguarda argomenti come la didattica, le attività di ricerca e sperimentazione, la formazione del personale, le funzioni amministrative e contabili e, nell'ambito di questi accordi, hanno la possibilità di acquistare beni e servizi in modo comunitario. Le reti possono anche organizzare laboratori in questi ambiti, prevedendo nell'organico degli istituti che ne fanno parte del personale con specifiche competenze negli ambiti in cui la rete opera e hanno la facoltà di stipulare accordi con università, associazioni ed enti pubblici e privati presenti sul territorio. Negli accordi di rete possono inoltre essere inclusi anche scambi temporanei di personale docente.

2.5 Le indicazioni nazionali

L'emanazione da parte del ministero dell'indirizzo generale della scuola, delle discipline e degli obiettivi di apprendimento, prevista dal DPR 275/99 si concretizza, con la riforma Moratti Legge 53/2003 e il suo decreto attuativo D.Lgs 59/2004 nelle indicazioni nazionali. Queste sono le linee guida che definiscono traguardi, obiettivi e competenze per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione, ovvero per la scuola primaria e per la secondaria di primo grado. L'accordo di rete di "Non uno di meno" (Rete dei Poli, 2024) si rifà alle indicazioni

nazionali del 2012, che al paragrafo 14 *Una scuola di tutti e di ciascuno* dove è espressa la necessità per l'istituzione scolastica di avere particolare cura per gli alunni con disabilità e di adottare le giuste strategie didattiche e organizzative. A loro volta, per questo aspetto, le indicazioni nazionali si rifanno alle Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, emanate dal Ministero dell'Istruzione nel 2009 (MIUR, 2009).

2.6 La Costituzione

Come già sottolineato, tutte le normative presentate nell'ambito dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità si rifanno a una serie di convenzioni di livello sovranazionale e alla Costituzione Italiana. Per quanto riguarda la Costituzione il cardine dei valori dell'inclusività scolastica si trova nell'articolo 34: *La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.* Altri riferimenti importanti possono essere trovati all'articolo 3 che promuove la *pari dignità sociale davanti alla legge* di ogni cittadino e dà alla Repubblica il compito di *rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale*. Lo sviluppo delle autonomie locali e scolastiche trova riscontro nell'articolo 5: *La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo*, e all'articolo 33: *L'arte e la scienza sono*

libere e libero ne è l'insegnamento (...). mentre troviamo la promozione della cultura e della ricerca in ogni ambito (tra cui quello didattico) all'articolo 9.

2.7 Linee guida, accordi e leggi a livello regionale e locale

La regione Liguria ha una propria legge quadro sulla disabilità, la legge regionale 19/1994 e interviene a sostegno delle Province e della Città Metropolitana di Genova ai sensi della legge regionale 15/2006 al fine di *promuove una rete di azioni volte a garantire a tutti l'accesso e il sostegno per il compimento del cammino educativo fino ai più alti gradi dell'istruzione.* A livello locale, i Poli sono possibili grazie a una serie di accordi interistituzionali permessi dalla normativa sopracitata. Fondamentale è il protocollo di intesa attivo fra il Comune, l'Ufficio scolastico regionale, l'Azienda Sanitaria Locale e gli Istituti che partecipano al progetto, attivo dal 1998. Inoltre, vi è l'accordo di rete costitutivo della Rete dei Poli, siglato nel 2014. Il Comune inoltre dispone di proprie linee guida per l'inclusione dei bambini con disabilità e ha un apposito ufficio per il diritto allo studio con lo scopo di *Fornire servizi e contributi a favore di alunni con attestazione di disabilità*

2.8 Gli accordi sovranazionali

La Repubblica italiana ha partecipato, nell'ambito delle organizzazioni sovranazionali a cui prende parte, alla produzione e sottoscrizione di accordi e convenzioni che sono state poi recepite dalla normativa vigente e che sono un riferimento imprescindibile per la cura e i diritti dei bambini e delle persone con disabilità. L'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) ha rilasciato nel 1989 la Convenzione dei diritti dell'infanzia, poi ratificata dall'Italia nel 1991, composta da 54 articoli. Fondamentale è l'articolo 3, *In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di*

competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente. Il principio di interesse superiore del bambino è cardine del lavoro dell'istituzione scolastica e della professione docente e, in quanto tale, deve guidarne l'azione. Sempre in ambito ONU è stata prodotta nel 2006 la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia nel 2007. Essa ha come principi all'articolo 3 il rispetto della dignità della persona, la loro indipendenza e il diritto ad avere pari opportunità, comprendendo quindi la rimozione delle barriere e il rispetto del principio di accessibilità per permettere una piena partecipazione alla vita politica, sociale e lavorativa. L'Unione Europea ha prodotto anch'essa una serie di documenti che abbracciano la sfera dei diritti dell'infanzia e delle persone con disabilità. Innanzitutto, il trattato sull'Unione Europea (TUE) firmato a Maastricht nel '92 ha come principi fondamentali il rispetto dell'uguaglianza e la difesa dei fondamentali, tra cui quelli di individui appartenenti a minoranze. Vi è poi la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, scritta nel 2000 e composta da 54 articoli. All'articolo 24 sono espressi i diritti del minore, primo fra tutti *il diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere*, anche qui, come nella convenzione ONU, è rimarcato il principio di preminenza dell'interesse superiore del minore, mentre all'articolo 26 è presente il diritto delle persone con disabilità a *beneficiare di misure intese a garantirne l'autonomia, l'inserimento sociale e professionale e la partecipazione alla vita della comunità*. Sono inoltre attive una strategia europea per i diritti dell'infanzia e una strategia europea per i diritti delle persone con disabilità per il decennio 2021-2030. Infine, nell'ambito del Consiglio

D'Europa l'Italia ha riconosciuto la Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo (CEDU) del 1950 che stabilisce tra gli altri il diritto alla non discriminazione, e la convenzione europea dei diritti dei minori del 1996.

2.9 L'Evoluzione del linguaggio

Scorrendo i vari provvedimenti, le leggi e le convenzioni riguardanti la disabilità, è interessante notare come i termini utilizzati per fare riferimento alle persone con disabilità si siano evoluti nel tempo. Partendo dalle leggi di epoca fascista come la riforma Gentile o il regio decreto 5 febbraio 1928 n. 577 dove troviamo il termine *anormale*, ma ancora in età repubblicana troviamo termini come *disadatti scolastici* (Legge 59/62), inoltre, per definire le disabilità si utilizza il termine "minorazioni". Questo tipo di linguaggio fa prevalere una visione della disabilità clinica e segregante e identifica la persona attraverso il suo deficit. A partire dalla fine degli anni '70 il linguaggio comincia a cambiare, con l'introduzione dei termini handicap/handicappato, che pur risultando meno duro e più favorevole all'integrazione continuano rappresentare la persona come caratterizzata e definita dalla sua disabilità. Solo nel 2009 avviene l'introduzione del termine *persona con disabilità*, che separa i due elementi, antepoendo la persona alla condizione. Nel discorso comune entrano anche termini come facilitatori/barriere, funzionamento e partecipazione, che ritroveremo nell'ICF, la Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (della persona) . Questa evoluzione ha permesso che, almeno nel linguaggio, le persone non siano più definite attraverso la loro condizione, ma questa sia solo una parte delle loro caratteristiche.

3: L'ICF

Come evidenziato dalla normativa citata in precedenza, l'inclusione a scuola passa attraverso un'attenta pianificazione, con particolare riguardo sia alle caratteristiche del bambino, alle particolarità della disabilità da cui è affetto, ma anche (e forse soprattutto) alle condizioni ambientali e sociali in cui il bambino si trova a vivere la scuola e che quindi il personale scolastico deve cercare di adattare il più possibile. È proprio in quest'ottica di azione sul contesto e sui fattori ambientali che l'OMS ha creato l'International Classification of Functioning, Disability and Health, in italiano Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute, abbreviato in ICF.

3.1 L'inizio della classificazione, l'ICD

Il primo tipo di classificazione internazionale delle malattie è l'ICD, International Classification of Disease. Questa nasce nella sua prima forma nel 1853 come una classificazione delle cause di morte proposta dal primo congresso internazionale di statistica. In seguito nel 1893 il medico e statistico francese Jacques Bertillon elaborerà una classificazione sulle cause di morte, la classificazione Bertillon. Tra il 1900 e il 1938 si tengono con cadenza decennale una serie di conferenze internazionali con lo scopo di aggiornare la classificazione. Nel secondo dopoguerra arriva la nascita dell'ONU e delle varie organizzazioni internazionali a cui questa fa capo, fra cui l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), ed è nell'ambito di quest'ultima che si ha un ulteriore aggiornamento della classificazione, arrivando nel 1948 alla sua VI revisione e alla nascita dell'ICD moderna. Questa poi è stata aggiornata nuovamente più volte, fino ad arrivare alla sua ultima versione pubblicata nel 2022, l'ICD 11. (OMS, 2021)

3.2 L'ICIDH

L'ICD pur nei suoi vari aggiornamenti ha mantenuto la funzione di classificazione di malattie, concentrandosi quindi sull'aspetto medico. Nel 1980 l'OMS rilascia a scopo di ricerca l'ICIDH, l'International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Questa ha ancora un approccio medico, ma si concentra sulle conseguenze delle malattie. In essa si distingue fra le menomazioni, le disabilità e gli handicap. Le prime rappresentano il danno biologico riportato a causa di un incidente o di una malattia e sono definite come *“una qualsiasi perdita o anormalità psicologica, fisiologica o anatomica di funzioni o strutture”* (OMS, 1980). Le disabilità sono intese come l'incapacità di svolgere, in seguito alla menomazione, le attività quotidiane. Definite come *la restrizione o la mancanza (in seguito a una menomazione) dell'abilità di eseguire un'attività nella maniera o nei limiti ritenuti normali per un essere umano*. Infine, gli handicap rappresentano l'interazione fra la disabilità e l'ambiente in cui la persona opera e lo svantaggio sociale che ne deriva. Sono definite nell'ICIDH come *lo svantaggio per un dato individuo, a causa di una menomazione o una disabilità, che limita o previene la piena realizzazione del ruolo ritenuto normale (a seconda dell'età, del sesso e di fattori sociali e culturali)*. È presente in questa classificazione un primo approccio sociale alla disabilità, ponendo maggiore attenzione alle sue conseguenze sulla vita delle persone e sulle *circostanze in cui le persone con disabilità si possono trovare, circostanze che piazzano questi individui in svantaggio in relazione ai loro pari quando valutati secondo le norme sociali*. Gli handicap vengono individuati dalla classificazione in relazione ai cosiddetti *Ruoli di sopravvivenza* e all'incapacità di sostenerli. Questi ruoli vengono individuati come

le sei dimensioni chiave dell'esperienza in cui ci si aspetta una competenza dall'individuo. Sono l'orientamento, ovvero la capacità di orientarsi in relazione a ciò che ci circonda, l'indipendenza fisica, quindi la possibilità di avere un'esistenza indipendente, la mobilità, cioè la capacità di muoversi in modo efficace, l'occupazione, ovvero l'abilità di impegnare il proprio tempo in maniera consona a età, sesso e cultura, l'integrazione sociale, quindi la capacità di avere normali relazioni sociali e infine l'autosufficienza economica, quindi essere in grado di eseguire attività economiche e avere una propria indipendenza. L'handicap esiste quindi in relazione a dei fattori ambientali, ma può essere annullato se questi fattori vengono corretti e l'ambiente viene modificato a vantaggio delle persone con disabilità. (OMS, 1980)

3.3 L'ICF

Il 22 maggio 2001 la cinquantaquattresima World Health Assembly (WHA), il più alto organo decisionale dell'OMS, ha approvato il testo dell'ICF, con la quale viene superata l'ICIDH e si passa pienamente a un approccio globale alla persona, considerando i vari aspetti ambientali, biologici, psicologici e sociali. Nel 2007 è stata approvata l'ICF-CY (*International Classification of Functioning, Disability and Health - Version for Children and Youth*), una classificazione derivata dall'ICF e dedicata a bambini e adolescenti. Nel 2012 si è deciso di assorbire questa classificazione nell'ICF per renderla una adatta per descrivere adeguatamente il funzionamento in tutte le età della vita. La classificazione ha lo scopo di essere la base scientifica per lo studio della *salute come interazione fra individuo e contesto*, (OMS, 2001) di costruire un linguaggio comune per descrivere le condizioni

correlate alla disabilità e di permettere una codificazione sistematica delle informazioni nei sistemi informativi sanitari, facilitando così anche lo scambio e il confronto dei dati raccolti da diversi Paesi ed istituzioni sanitarie in vari momenti. Viene indicato dall'OMS, in continuità con l'ICIDH, come uno strumento statistico e di ricerca, ma anche come strumento utile *nella la pianificazione della sicurezza sociale, dei sistemi di compensazione e la creazione e l'implementazione delle politiche sociali ed educativo nella preparazione del curriculum, per aumentare la consapevolezza e intraprendere azioni sociali* (OMS, 2001). Questa classificazione trova impiego oltre che nell'ambito della ricerca e della sanità anche in tutti i campi attinenti alla salute come il lavoro, la previdenza e per l'appunto l'istruzione, inoltre è stata pensata per essere utilizzata insieme all'ICD: *ICD-10 and ICF sono quindi complementari, e gli utilizzatori sono incoraggiati ad adoperare entrambi questi membri della famiglia OMS delle classificazioni internazionali insieme.* (OMS, 2001)

3.4 Il processo di aggiornamento

L'ICF è stata concepita in modo da essere aggiornabile e in tal senso rimane attivo il processo di aggiornamento portato avanti dall'OMS. A occuparsi di elaborare eventuali aggiornamenti è il Classification and Statistics Committee (CSAC). Le modifiche proposte dal CSAC vengono poi ratificate dal *WHO-FIC Council*, ovvero l'organo dell'OMS che coordina e guida lo sviluppo delle classificazioni sanitarie. Fanno parte del *WHO-FIC* una serie di centri collaboratori situati in vari paesi del mondo. Per l'Italia partecipa a questo processo, anche tramite il diritto di voto nel consiglio, il Centro collaboratore italiano per la Famiglia delle Classificazioni Internazionali, attivo dal 2007 le cui funzioni sono svolte dalla

Direzione centrale salute, integrazione sociosanitaria, politiche sociali e famiglia della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia. Le modifiche vengono elaborate attraverso una piattaforma digitale per l'aggiornamento che permette agli esperti e ai centri associati all'OMS di collaborare, seppur a distanza, all'aggiornamento delle classificazioni. Questo processo passa attraverso cinque fasi. Un primo livello di moderazione dove le proposte sono sottoposte a verifica di appropriatezza, un livello di revisione dove i revisori del *WHO Functioning and Disability Reference Group* (FDRG, Gruppo di Riferimento sul Funzionamento e la Disabilità) effettuano una valutazione relativa all'aderenza ai criteri di revisione, un livello dove l'FDRG esamina la proposta e formula una raccomandazione relativamente all'adottare o no la proposta, una fase di dibattito aperto e infine una fase di discussione riservata e di voto da parte dei membri dell'Update and Revision Committee (URC, comitato di aggiornamento e revisione) con procedura di voto (Portale Italiano delle Classificazioni Sanitarie).

3.5 Struttura dell'ICF

L'ICF è articolata in due parti: la prima parte racchiude i *Componenti del funzionamento e della disabilità*, con due componenti, quella del corpo, suddivisa in *Funzioni del corpo umano* e *Strutture del corpo umano*, e la componente *Attività e partecipazione*. La seconda parte comprende le *componenti dei Fattori Contestuali*, in particolari i *Fattori ambientali*, sono poi considerati fattori contestuali anche quelli *personali*, ma non sono classificati nell'ICF per via della loro grande variabilità sociale e culturale. Ogni sezione raccoglie una serie di elementi identificati ciascuno da un codice alfanumerico. La lettera identifica la

sezione a cui l'elemento appartiene: *b* per le funzioni, *s* per le strutture, *d* per le attività e *c* per i fattori ambientali. Le cifre individuano, secondo un'organizzazione gerarchica da sinistra verso destra, le categorie specifiche in cui quella caratteristica rientra. Ad esempio: *s* – strutture del corpo umano, *s2* capitolo 2: L'occhio, l'orecchio e le relative strutture, *s220*: struttura del bulbo oculare, *s220*: la cornea. Questa struttura consente di individuare facilmente la categoria e la particolare funzione, struttura elemento che stiamo cercando e permette di scegliere il livello di dettaglio che si intende adoperare in base allo scopo che si vuole raggiungere. Ogni livello ha delle categorie con codici che terminano in 8 o in 9. Questi individuano aspetti o strutture non rientranti nelle altre definizioni ma abbastanza specifici da essere descritti (ad esempio 2208: struttura dell'occhio, specificata in altro modo) o aspetti di cui non si ha abbastanza informazioni (ad esempio 2209: struttura dell'occhio, non specificata). Ogni codice poi è completato da un qualificatore che varia da una sezione all'altra, posizionato dopo il codice stesso separato da un punto o da un segno +. (OMS, 2001)

3.6 La Parte 1: La componente del corpo

Come detto in precedenza questa componente è formata da due sezioni. Le funzioni corporee sono *le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei (incluse le funzioni psicologiche)* (OMS, 2001). Le Strutture corporee sono *parti anatomiche del corpo come organi, arti e i loro componenti*. Queste categorie sono separate per distinguere fra gli aspetti fisiologici e il loro supporto anatomico, ma sono organizzate in parallelo, ad esempio abbiamo visto prima il secondo capitolo delle strutture relativo a occhio e orecchio (*s2*) che ritroviamo nel secondo capitolo delle

funzioni: *Funzioni sensoriali e del dolore* (b2). Il fatto che una struttura sia integra non significa che automaticamente la relativa funzione lavori correttamente e viceversa, una funzione normale non vuol dire che la struttura di supporto sia integra. Queste due categorie hanno un qualificatore in comune con una scala negativa che individua l'estensione di un'eventuale menomazione, definita come *problemi in funzioni corporee o strutture come un significativo scostamento dalla norma o una perdita* (OMS, 2001). I valori vanno da 0 (nessuna menomazione) a 4 (menomazione totale), più, come visto per i codici di classificazione, i numeri 8 e 9 rispettivamente per *non specificato* e *non applicabile*. Alle cifre sono associati dei valori in percentuale per i casi in cui siano disponibili degli strumenti di valutazione standardizzati (ad esempio 2: menomazione moderata corrisponde a 25–49%). Per questi valori è previsto un margine di errore del 5%. La categoria delle strutture ha altri due qualificatori. Uno serve a descrivere la natura del cambiamento rispetto alla norma di una determinata struttura o funzione. Anche in questo caso abbiamo delle cifre, da 0 a 9, a ognuna delle quali è assegnata un particolare tipo di cambiamento (ad esempio 0 = nessun cambiamento, 1 = assenza totale, 4 = dimensioni alterate...). Il terzo qualificatore, anche qui in cifre da 0 a 9, indica la posizione della struttura interessata, ad esempio 1 = destra, 2 = sinistra, 3 = entrambi i lati. È importante notare che quando parliamo di “norma” per la descrizione di una struttura o una funzione di qualcuno si deve usare come riferimento una persona adulta nella media con lo stesso genere ed età, mentre per i bambini facciamo riferimento ai traguardi di sviluppo generalmente raggiunti alla loro età. (OMS, 2013)

3.7 La Parte 1: La componente Attività e Partecipazione

Per attività si intende *l'esecuzione di un compito o un'azione da parte di un individuo*, mentre la partecipazione è il *coinvolgimento in una situazione di vita quotidiana* (OMS, 2001). Queste sono contrassegnate entrambe dalla lettera *d*, o possono essere individuate in modo separato dalla lettera *a* per le attività e dalla lettera *p* per la partecipazione. I nove domini (capitoli) in cui sono organizzate sono ordinati dal semplice al complesso o dal generale al particolare. Quando si decide di valutare attività e partecipazione si può scegliere di farlo considerando due set di domini non sovrapposti (ad esempio considerare i domini 1, 3, 4 e 5 per le attività e i domini 2, 6, 7, 8 e 9 per la partecipazione), due set sovrapposti in parte (per esempio i domini dall'1 al 4 per le attività e dal 3 al 6 per la partecipazione) o ancora di suddividere i domini secondo i livelli di categoria, valutando i primi due livelli per la partecipazione e i livelli più alti per le attività. La scelta consigliata dall'OMS è di utilizzare una singola lista di categorie sovrapponendo attività e partecipazione. Queste categorie hanno due qualificatori, la *performance* e la *capacità*. La performance è quello che l'individuo riesce a fare nel suo ambiente reale, quindi il livello di partecipazione o la capacità di compiere un'attività nelle condizioni normali della propria vita quotidiana. La capacità raffigura quello che un individuo sa fare in un ambiente standardizzato e uniforme, dove gli effetti del contesto vengono quindi ridotti, e dovrebbe rappresentare la potenzialità massima dell'individuo. Le caratteristiche di questo ambiente standardizzato e uniforme vanno valutate utilizzando le categorie della sezione *fattori ambientali*. Entrambi questi qualificatori consistono in una scala numerica che va da 0 a 4 (rimangono 8 e 9 come sopra, sono valori presenti in tutti i qualificatori e le categorie), con 0 =

nessuna difficoltà e 4 = completa difficoltà. Anche qui sono associati dei valori percentuali con un margine di errore del 5%. La differenza fra i due qualificatori rappresenta quanto il contesto quotidiano influisca sulle capacità dell'individuo rispetto alle sue piene potenzialità e permette di capire come e quanto agire sull'ambiente. Per approfondire ulteriormente questa valutazione è possibile usare qualificatori aggiuntivi, come la capacità con assistenza o la performance senza assistenza. (OMS, 2013)

3.8 La Parte 2: I fattori contestuali

I fattori contestuali racchiudono tutti gli elementi che agiscono sulla capacità di una persona di compiere determinate attività e di partecipare con successo alla società. Questi si dividono in fattori ambientali e personali. I fattori ambientali *costituiscono l'ambiente fisico, sociale, attitudinale nel quale le persone devono condurre le proprie vite*. L'influenza di questi fattori viene valutata come negativa quando la performance è inferiore alla capacità. Questi fattori, quindi, possono essere codificati con un qualificatore che li indica come facilitatori o come barriere, a seconda di quanto contribuiscono a migliorare o peggiorare la performance. Il qualificatore è indicato con una scala numerica da 0 a 4, con 0 che indica un fattore praticamente neutro e il 4 che indica una barriera o un facilitatore completo. Quando il qualificatore indica una barriera questo è separato dal codice con un punto, quando indica un facilitatore con un +. I fattori ambientali possono essere codificati sia in relazione alla persona secondo un approccio globale, sia associandoli alle singole categorie sul quale essi agiscono (ad esempio, la presenza e la capillarità di un sistema di trasporti e540 in relazione alla mobilità

tramite il suo utilizzo d470). In alcuni casi fattori ambientali possono avere sia funzione di barriera per un'attività che di facilitatore per un'altra, come un farmaco che ha sia effetti benefici che collaterali. In tal caso può essere codificato con entrambe le categorie in modo diverso. E' importante ricordare due cose: la prima è che quando si valuta una barriera o un facilitatore bisogna farlo secondo il punto di vista della persona interessata, la seconda è che un fattore può essere rappresentato un facilitatore o una barriera sia per la sua presenza che per la sua assenza (ad esempio l'assenza del sistema di trasporti di cui si è detto in precedenza). I fattori personali, come detto in precedenza, non vengono classificati a causa delle loro specificità e del diverso impatto che essi hanno nelle varie culture e società, nonostante ciò, il loro impatto va comunque considerato e valutato caso per caso.

3.9 WHODAS 2.0 e altri materiali di supporto

A supporto nell'uso dell'ICF è stato pubblicato nel 2010, con il titolo *Measuring Health and disability: Manual for WHO Disability assesment Schedule – WHODAS 2.0*, un manuale che ha come scopo quello di fornire uno strumento di valutazione standardizzato della disabilità nato per *soddisfare il bisogno di valutare e misurare la disabilità quotidianamente*. Il manuale fa questa valutazione attraverso sei domini selezionati: *Cognizione, Mobilità, Cura di sé, Capacità relazionali, Attività quotidiane e Partecipazione*. Il WHODAS 2.0 esiste in 3 versioni, una con 36 item, una da 12 e una da 12+24 item. La prima è la versione più dettagliata, la seconda è più semplice mentre l'ultima rappresenta un livello intermedio adattivo, dove dopo le prime 12 domande si può decidere di

somministrarne altre. Le risposte agli item possono essere pesate secondo il metodo IRT (Item Response Theory) in modo da dare un responso più preciso, aumentando il valore di quegli item che considerano aree più importanti per la vita della persona. Il WHODAS è impiegato anche in Italia nel processo di accertamento della condizione di disabilità ai sensi della Legge Oltre al WHODAS 2.0 l'OMF mette a disposizione una Check-list per la valutazione ICF, che presenta prima una serie di campi relativi alle informazioni anagrafiche della persona, e poi una lista semplificata dei codici ICF che presenta solo le categorie per i primi due livelli, con i campi per inserire i qualificatori. Infine, vi sono degli spazi dedicati alle informazioni contestuali e un'ultima sezione relativa alle informazioni sullo stato di salute (ad esempio sul consumo di alcool o droghe) (OMS, 2010).

4 L'ICF nella scuola italiana

L'ICF in Italia è stata recepita, per quanto riguarda l'ambito scolastico, inserendola in tutto il processo di valutazione e progettazione educativa relativa ai bambini con disabilità o che comunque necessitano di attenzione speciale durante la preparazione delle attività didattiche.

4.1 IL PEI

La necessità di un'adeguata programmazione e dell'individualizzazione della didattica per gli alunni con disabilità è stata formalizzata con l'introduzione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) con la legge 104/92. La struttura e del PEI viene poi indicata nel DPR 24 Febbraio 94 *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, dove all'art 5 si costituisce come *il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione*. In questa sua prima versione, priva di modelli standardizzati ma prodotto seguendo le linee guida del DPR, il piano si occupa di individuare gli obiettivi didattici, e di predisporre gli *interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap*. Il DPR predispone anche una calendarizzazione delle verifiche relativamente agli *“effetti dei diversi interventi disposti e l'influenza esercitata dall'ambiente scolastico sull'alunno in situazione di handicap”*. Notare come sia già presente l'idea dell'ambiente come fattore che influisce, nonostante molto del focus sia ancora centrato sugli interventi destinati all'alunno. Inoltre, viene aggiunta la possibilità di verifiche straordinarie in caso di

“momenti di crisi specifica o situazioni impreviste relative all'apprendimento”. Al PEI lavora quello che nella prassi amministrativa scolastica veniva definito GLHO, il gruppo di lavoro per l'handicap operativo, composto, secondo il comma 2 dell'articolo 5, *“dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno”*.

4.2 La diagnosi funzionale

Sempre secondo il DPR 24 Febbraio 94 gli interventi previsti dal PEI vanno pensati *“sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale”*, due documenti introdotti entrambi dallo stesso DPR. L'inizio del processo prevede l'individuazione dell'alunno come persona con disabilità alla quale provvede uno specialista su segnalazione dei servizi di base. Si procede poi alla redazione della diagnosi funzionale, definita all'art 3 come *la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap*. Questa analisi si compone di due diversi tipi di elementi, quelli clinici, acquisiti tramite le visite mediche e l'eventuale documentazione preesistente, e quelli-psico sociali, acquisiti tramite una specifica relazione dove sono compresi i dati anagrafici della persona e quelli relativi al suo nucleo familiare, come la composizione, la professione dei membri e il loro stato di salute. Per stilare la diagnosi funzionale il DPR prevede una serie di accertamenti: innanzitutto un'*anamnesi patologica prossima e remota del soggetto*, quindi una raccolta strutturata di informazioni relative alle abitudini e allo sviluppo della persona, in

particolare lo sviluppo neuro psicologico da zero a sedici anni, alle sue malattie ed interventi subiti in passato e ai suoi disturbi programmi terapeutici attuali, oltre che informazioni relative alle vaccinazioni. Poi una diagnosi clinica redatta da uno specialista nella patologia per la quale la persona è stata segnalata. La diagnosi funzionale, al fine di essere utile al recupero della persona, deve tenere conto delle potenzialità che questa registra in una lista di campi, suddivisi a loro volta per l'analisi in due componenti: il campo cognitivo che viene esaminato in componenti, il livello di sviluppo raggiunto e la capacità di integrazione delle competenze, il campo affettivo-relazionale che viene analizzato sulle componenti del livello di autostima e del rapporto con gli altri, il campo linguistico, diviso in comprensione, produzione e linguaggi alternativi, il campo sensoriale, in particolare per quanto riguarda visto, udito e tatto, esaminato secondo il tipo e il grado di deficit, il campo motorio-prassico che viene analizzato nelle componenti della motricità globale e della motricità fine, il campo neuropsicologico che viene esaminato nelle componenti della memoria, dell'attenzione e dell'organizzazione spazio-temporale ed infine il campo dell'autonomia personale e sociale. La produzione della diagnosi funzionale spetta alla cosiddetta *unità multidisciplinare*, nominata prima nella composizione del GLHO, ovvero un'équipe medica introdotta sempre dal DPR all'articolo 2 che è composta dal *medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima.*

4.3 Il profilo dinamico funzionale

Successivamente alla diagnosi funzionale e dopo un primo periodo di inserimento nell'ambiente scolastico viene redatto il profilo dinamico funzionale. Questo, come definito dall'art 4 si occupa di *indicare il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni)*. Viene redatto dai docenti curricolari e specializzati e dall'unità multidisciplinare con la collaborazione dei familiari del bambino. Questo documento deve comprendere la descrizione funzionale dell'alunno con particolare attenzione alle attività per cui questo dimostra difficoltà e un'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno in base ad una serie di parametri: Cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, al parametro dell'autonomia e dell'apprendimento.

4.4 L'evoluzione del PEI e l'introduzione dell'ICF

Il PEI, la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale mantengono ancora un approccio "medico", finalizzato sì all'integrazione ma ancora molto incentrato sul deficit del bambino invece di agire anche sull'ambiente (nonostante abbiamo visto che questo aspetto emerga in alcuni passaggi normativi). Questo inizia a cambiare con le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, che recepiscono la *Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità* e rendono l'approccio meno clinico e più sociale. In esse viene rimarcata la *centralità del contesto socioculturale nella determinazione del livello di disabilità* (MIUR, 2009) e si sottolinea la necessità di adattare il contesto alle specificità delle persone con disabilità, vedendo quindi l'ambiente culturale sociale come una risorsa fondamentale per determinare l'esperienza che la persona vive

relativamente alla propria condizione di salute. Questa risorsa è potenziale, l'ambiente va reso ricco di opportunità in maniera da permettere alle persone con disabilità di raggiungere *livelli di realizzazione e autonomia* superiori a quelli di contesti meno favorevoli. Non solo, queste linee guida introducono per la prima volta l'ICF, già presente nell'ambito sanitario italiano, nel mondo scolastico dicendo che è *dunque opportuno che il personale scolastico coinvolto nel processo di integrazione sia a conoscenza del modello in questione e che si diffonda sempre più un approccio culturale all'integrazione che tenga conto del nuovo orientamento volto a considerare la disabilità interconnessa ai fattori contestuali* (MIUR, 2009). Inoltre, nel testo compare anche la parola inclusione, associata all'integrazione, questo passaggio è importante perché se l'integrazione è ancora centrata sull'alunno e si basa sull'idea di inserirlo nel contesto scolastico, l'inclusione punta a modificare questo contesto per renderlo effettivamente partecipe delle attività; *Si è integrati/inclusi in un contesto, infatti, quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri* (MIUR, 2009). Infine, le linee guida introducono anche il concetto di *progetto di vita* come parte integrante del PEI, al fine di dare un orizzonte agli interventi didattici che vada oltre il periodo scolastico, predisponendo percorsi che mirino ad aumentare l'autostima e il senso di autoefficacia e forniscano le competenze per vivere contesti di esperienza comuni, migliorando la qualità della vita della persona. In questo ambito la scuola partecipa, insieme ai comuni, alle strutture sanitarie e ai servizi sociali, alla creazione del progetto individuale introdotto dalla Legge

328/2000 – art. 14. Il progetto è redatto dal comune e costituisce un insieme coordinato di interventi sanitari, sociali ed educativi.

4.5 Il PEI in base ICF e il Profilo di funzionamento

La completa adozione del modello proposto dall'ICF arriva con il D. Lgs 66/2017 e le sue integrazioni portate dal D.Lgs. 96/2019. Innanzitutto, questi introducono il Profilo di funzionamento, che *ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale ed è redatto secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS)*. Questo è un documento necessario alla predisposizione del PEI e, come per il profilo dinamico funzionale, richiede la collaborazione della famiglia e il lavoro congiunto degli specialisti sanitari e della scuola. Il PEI in questa nuova formulazione *tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica (...) e del Profilo di funzionamento, avendo particolare riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS*. Il GLHO viene trasformato ufficialmente in GLO, Gruppo di lavoro operativo, composto dal team docente della classe, dai genitori e dalle figure professionali specifiche con il supporto dell'unità multidisciplinare. Inoltre i D.lgs. allargano il contesto in cui si agisce per l'inclusione, al livello dell'Istituto istituendo il Piano per l'inclusione che ogni IC deve comporre nell'ambito del PTOF e attivando per ogni Istituto il GLI, gruppo di lavoro per l'inclusione, al livello provinciale istituendo, negli ambiti provinciali degliUSR, il Gruppo per l'inclusione territoriale, composto da personale

docente che *agisce in coordinamento con l'ufficio scolastico regionale e supporta le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF*, e infine a livello regionale istituendo per ogni USR un Gruppo di lavoro interistituzionale regionale (GLIR) che si occupa di supportare i GIT e le reti di scuole nonché di fare consulenza all'USR per definire, attuare e verificare le politiche di inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Nel lessico di questi provvedimenti normativi e delle linee guida che li applicano si trova il termine "inclusione" al posto di "integrazione", rafforzando l'idea del cambio di modello.

4.6 Il nuovo PEI

Ulteriori aggiornamenti sono arrivati con il Decreto Interministeriale 182/2020 e le sue disposizioni correttive contenute nel Decreto Interministeriale 153/2023 emanato dal Ministero dell'Istruzione (Istruzione e Merito per il DM 153/2023) di concerto con il ministero dell'Economia e delle Finanze. Questi decreti definiscono le linee guida tutt'ora in vigore per la stesura dei PEI e forniscono dei modelli standard da usare nei vari ordini di scuola. Queste linee guida riaffermano il PEI come strumento di progettazione educativa e didattica, con durata annuale e con riferimento agli interventi da adottare per rendere l'ambiente in grado di promuovere lo sviluppo e il soddisfacimento delle necessità degli alunni con disabilità. Al suo interno vanno specificate le modalità di sostegno e di verifica, i criteri di valutazione e le eventuali variazioni rispetto alla programmazione della classe. È redatto a partire dalla scuola dell'infanzia e viene aggiornato in caso di variazione delle condizioni del bambino. In caso di bambini che ricevono la

certificazione della condizione di disabilità viene redatto un PEI provvisorio compilando le sezioni 1, 2, 4, 6 e 12 del modello standard. Il PEI va elaborato in raccordo con il Profilo di Funzionamento, i cui elementi sono indicati nelle prime sezioni del Piano, e con il Progetto individuale, affinché la progettazione abbracci anche gli aspetti esterni alla scuola e collabori alla piena partecipazione alla vita sociale della persona anche dopo il periodo scolastico, in caso di Progetto non ancora redatto il Piano educativo individualizzato ha anche lo scopo di raccogliere informazioni utili alla sua stesura. Il PEI è redatto dal GLO, formato dal personale elencato precedentemente, che si riunisce ogni anno entro il 31 Ottobre per l'approvazione del PEI ed entro il 30 Giugno per la sua verifica finale e per l'approvazione di eventuali PEI provvisori. Inoltre, il GLO si può riunire tra novembre ed aprile per eventuali verifiche intermedie.

4.7 L'ICF nei criteri di accertamento e valutazione della condizione di disabilità

Sempre nell'ambito dell'assistenza e dell'inclusione per le persone con disabilità, la legge 227/2021 e il decreto legislativo 64/2024 hanno introdotto alcune importanti novità. Innanzitutto, la legge 227 ha delegato al Governo una serie di azioni legislative mirate all'adozione di una definizione di disabilità coerente con l'articolo 1 della Convenzione delle nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità e ha previsto l'adozione dell'ICF e di un profilo di funzionamento coerente ad essa, inoltre, sempre facendo riferimento alla Convenzione ONU, prevede l'introduzione la definizione di accomodamento ragionevole nella legge 104/92. Per accomodamento ragionevole si *intendono le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati,*

(...), per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali ed è il principio che guida l'assistenza e l'inclusione delle persone con disabilità. Conseguentemente a queste disposizioni la legge prevede l'introduzione di ICD e ICF nell'intero processo di valutazione della condizione di disabilità. Il D.lgs. ha applicato queste indicazioni, innanzitutto aggiornando l'articolo 3 della legge 104/92 introducendo la correlazione della necessità di sostegno con i *domini della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. La classificazione dell'OMS entra quindi anche nella legge quadro, il riferimento normativo principale in ambito di disabilità. Lo stesso D.lgs. 64/2024 rende l'ICF la base del processo di valutazione e riconoscimento della condizione di disabilità introducendo all'interno di esso, fra le altre cose: *la valutazione delle durature e significative compromissioni nello stato di salute, (...), in conformità alle indicazioni dell'ICF e tenendo conto dell'ICD, l'individuazione dei deficit funzionali e strutturali che ostacolano, (...), l'agire della persona e che rilevano in termini di capacità secondo l'ICF, la valutazione della ricaduta delle compromissioni funzionali e strutturali in termini di capacità secondo la classificazione ICF e la valutazione del livello delle necessità di sostegno, (...) correlate ai domini dell'ICF sull'attività e sulla partecipazione*. L'articolo 11 del Decreto adotta ufficialmente le classificazioni ICF e ICD e i loro aggiornamenti ai fini della valutazione di base e il 12 prevede il conseguente aggiornamento dei criteri valutativi, delle definizioni e delle modalità di accertamento, fra cui i *criteri, secondo l'ICF, per l'individuazione del profilo di funzionamento*. Il D.lgs. introduce anche il questionario WHODAS visto precedentemente come strumento per la valutazione della condizione di disabilità.

4.8 Il Progetto di vita

La delega al Governo data dalla legge 227/2021 prevede anche l'introduzione del cosiddetto progetto di vita, concetto già emergente nel già emergente nel D.lgs. 66/2017 dove veniva messo in relazione con il PEI. Il D.lgs. 64/2024 dedica l'intero Capo III a definire ed estendere il progetto di vita, che, ai sensi dell'articolo 18 comma 6 si aggiunge al progetto individuale modificando l'articolo 14 della legge 328/2000 e sempre secondo lo stesso articolo al comma 1 *è diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità per migliorare le condizioni personali e di salute nei diversi ambiti di vita, facilitandone l'inclusione sociale e la partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri.* Questo progetto deve individuare *gli strumenti, le risorse, gli interventi, i benefici, le prestazioni, i servizi e gli accomodamenti ragionevoli, volti anche ad eliminare e a prevenire le barriere e ad attivare i supporti necessari per l'inclusione e la partecipazione della persona stessa nei diversi ambiti di vita* (art 18 comma 2) e si attiva su richiesta della persona con disabilità che ne è titolare o di un suo tutore. Il progetto si forma sulla base di una valutazione multidisciplinare che è *svolto sulla base di un metodo multidisciplinare ed è fondato sull'approccio bio-psico-sociale, tenendo conto delle indicazioni dell'ICF e dell'ICD.* Questo processo si articola in quattro fasi: Rilevazione degli obiettivi della persona e definizione del profilo di funzionamento, individuazione di barriere e facilitatori, formulazione di valutazioni relative al profilo di salute e ai domini della qualità della vita e infine la definizione degli obiettivi del progetto di vita. Di tutto questo si occupa un'unità di valutazione multidimensionale composta dalla persona con disabilità ed eventuali tutori, da un operatore dei servizi sociali territoriali, uno o più professionisti sanitari

designati dalla ASL, un rappresentante dell'istituzione scolastica, il medico di base ed eventualmente un rappresentante dei servizi per l'inserimento lavorativo. La persona interessata o chi la rappresenta può chiedere la partecipazione di altre persone, ad esempio un parente, uno specialista sanitario o un rappresentante del terzo settore competente nell'ambito dei progetti di vita. Il D.lgs. stabilisce anche il principio di continuità del progetto in caso di spostamento territoriale dell'interessato. Gli ambiti in cui il progetto agisce e progetta interventi sono: apprendimento, socialità ed affettività, formazione e lavoro, casa e habitat social e la salute. L'attuazione del progetto, infine, è sostenuta da un budget di progetto che integra risorse pubbliche, sia europee che statali e regionali, e private.

4.9 La struttura del PEI: Sezione 1-2-3 Quadro informativo e progetto individuale

La prima sezione, dopo i dati del bambino (nome, classe, plesso, data della certificazione e del profilo di funzionamento) e una lista dei componenti del GLO è dedicata al quadro informativo. Questo viene compilato dalla famiglia, e deve contenere informazioni sulle caratteristiche dell'allievo e sulla sua quotidianità. Nella scuola secondari di secondo grado vi è anche una parte autodescrittiva scritta dallo stesso studente. Le informazioni possono essere fornite in completa autonomia dalla famiglia, ma è anche possibile per i docenti sostenere questo processo, ad esempio fornendo checklist da compilare relativamente ai vari aspetti su cui si sta cercando informazioni. Va inoltre sottolineato che per famiglie in difficoltà o di origine straniera e quindi con poca dimestichezza con la lingua italiana, può rendersi necessario il sostegno degli insegnanti. Questa sezione serve, oltre che alla raccolta di informazioni preziose, anche a coinvolgere direttamente i

familiari nel processo di redazione del PEI, responsabilizzandole e mettendole in primo piano. La seconda sezione raccoglie le informazioni più importanti provenienti dal profilo di funzionamento, o in caso questo non sia ancora disponibile dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale. Le informazioni vanno selezionate in funzione di quelle che sono le quattro dimensioni che vengono considerate nel PEI e che corrispondono ai quattro “Domini” richiamati nelle Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell’inclusione scolastica e del profilo di funzionamento e già indicati nella legge 104/92. La dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell’Apprendimento ovvero le capacità mnesiche, intellettive e organizzazione spazio-temporale; Le strategie adoperate per risolvere compiti, gli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse, e le capacità di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi. La dimensione Comunicazione / Linguaggio quindi la comprensione del linguaggio orale, la produzione verbale e l’uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi e le modalità di interazione. La dimensione Autonomia/Orientamento sia per l’autonomia della persona che per l’autonomia sociale, comprendendo anche la dimensione motorio-prassica e quella sensoriale. La dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione, quindi la sfera affettivo-relazionale, la motivazione nell’apprendimento e nella costruzione di relazioni e il rapporto sia con il gruppo che con gli adulti di riferimento. La terza sezione funge da raccordo con il Progetto individuale, sintetizzandone i contenuti e le modalità in cui si coordina con il PEI. In caso il progetto non sia ancora stato redatto in questa sezione si indicano le informazioni utili alla sua stesura. Queste sezioni servono anche a dare una

dimensione trasversale e longitudinale al Piano, coinvolgendo i vari attori nella raccolta di informazioni (la famiglia, il personale medico e gli operatori sociali) e coordinando il PEI con gli altri servizi di cui usufruisce il bambino attraverso il progetto individuale e integrandolo nel Progetto di vita. Progetto Individuale e PEI vanno visti quindi in un quadro di mutua influenza ai fini di ottenere una cooperazione fruttuosa fra i vari servizi (Cottini et al., 2024).

4.10 Le sezioni 4 e 6, l'osservazione.

La quarta sezione è dedicata all'osservazione sull'alunno finalizzata alla progettazione degli interventi di sostegno didattico, mentre la sesta è focalizzata sull'osservazione del contesto al fine di individuare facilitatori e barriere. È importante considerare qui, sempre tenendo conto dell'approccio ICF, la dialettica fra la capacità e la performance e il rapporto di queste due con il contesto. Si può procedere in tal senso a diversi tipi di osservazione al fine di osservare la performance nell'ambiente naturale e poi di valutare le competenze dell'alunno per misurare quanto l'ambiente influisca e quali elementi agiscano da facilitatori e da barriere. Si possono utilizzare tecniche di osservazione diaristica, annotando come il bambino agisce e cercando di non influire sulle sue attività per rendere l'osservazione il più veritiera possibile. Per strutturare di più l'osservazione si possono usare schede e checklist in modo da focalizzare meglio i dati raccolti. Infine, un'altra tecnica efficace può essere quella di effettuare prove di verifica strutturate utilizzando diversi tipi di sostegni, in maniera da valutare quali elementi di supporto influiscano meglio sulla performance. Quando si osserva il contesto non bisogna limitarsi a quello fisico, anche se naturalmente le barriere

architettoniche sono spesso le più evidenti, ma anche a quello sociale, considerando i fattori personali seppur questi non siano codificati nell'ICF, e quello organizzativo, ad esempio riguardo alla formazione e alla metodologia applicata dai docenti. Per rendere più efficace l'osservazione può essere conveniente avere un approccio analitico che la suddivida in tre dimensioni: la dimensione macro, relativa all'intero istituto, la dimensione meso, relativa alla classe o sezione, e la dimensione micro, relativa all'allievo (Cottini et al., 2024).

4.11 Le sezioni 5, 7 e 8: La progettazione degli interventi

La quinta sezione è dedicata agli interventi nelle quattro dimensioni specificate prima, mentre la settima agli interventi sull'ambiente. Per questi interventi occorre indicare quali sono gli obiettivi e gli esiti attesi, quali attività verranno svolte e quali strategie e strumenti verranno messi in pratica. Non è sufficiente quindi elencare una serie di facilitatori, ma bisogna anche specificare come verranno applicati, quale si prevede sarà il loro impatto e in che ambito. Allo stesso modo bisogna dire quali barriere sono presenti, in che modo impattano sul funzionamento del bambino e cosa verrà fatto per rimuovere. Per quanto riguarda l'ottava sezione, considerando il contesto del progetto Polo, occorre fare una precisazione. Questa sezione, infatti, racchiude gli interventi nelle aree disciplinari. La condizione di disabilità gravissima dei bambini che frequentano il Polo tende però a rendere questa sezione difficilmente adattabile nei loro confronti, quando non completamente inapplicabile nei casi gravi nei quali le discipline curricolari non possono proprio essere prese in considerazione. Occorre utilizzare il massimo tatto quindi nella compilazione di questa parte e nella scelta delle discipline,

facendo attenzione a non urtare la sensibilità delle famiglie (cosa naturalmente da tenere presente sempre, ma questo passaggio si può rivelare particolarmente delicato da questo punto di vista). Allo stesso modo occorre avere delicatezza nella valutazione dei progressi e attenersi sempre al principio ipsativo, ovvero valutando il punto di arrivo a fine anno confrontandolo con le prestazioni precedenti invece che con criteri predefiniti in modo assoluto (Cottini et al., 2024).

4.12 Sezioni 9, 10, 11 e 12: L'organizzazione, le risorse e la verifica.

La nona sezione comprende i criteri organizzativi riguardanti la gestione dell'alunno e delle risorse a esso assegnate. Occorre quindi specificare gli orari di frequenza dell'alunno e di presenza di insegnanti di sostegno e assistenti all'autonomia. Qui va anche indicato se l'alunno frequenta con orario ridotto e se le ore a scuola vengono trascorse col gruppo classe. Vengono poi elencate le varie risorse professionali a disposizione dell'alunno, quali attività per l'inclusione rivolte alla classe vengono effettuate e le modalità di trasporto dell'alunno. Importante qui è il campo dedicato alla gestione di eventuali comportamenti problematici. È bene prevedere non solo misure di contenimento fisico della crisi, ma anche la promozione di competenze emotive e comunicative che prevengano un ripetersi del comportamento problematico e permettano quindi una frequenza più tranquilla e sicura sia per il bambino sia per le figure professionali che lavorano con lui. La sezione 10 è dedicata alla certificazione delle competenze, da compilare alla fine della scuola primaria, della scuola secondaria di I grado e della seconda classe del secondo ciclo di istruzione (ovvero al termine della scuola dell'obbligo). Va compilata facendo riferimento alle otto competenze chiave europee, indicate nella

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea per definire delle aree di azione comuni ai sistemi scolastici dei paesi membri. L'undicesima sezione è dedicata alla verifica dei traguardi raggiunti e agli aggiornamenti relativamente alle variazioni delle condizioni di contesto. Vanno indicati anche eventuali suggerimenti per l'anno successivo, quali strategie hanno dato i risultati migliori e quali criticità sono emerse. In questa sezione vanno anche indicati gli interventi necessari per garantire la frequenza, ad esempio di carattere assistenziale (per il pasto, l'igiene personale o gli spostamenti) oppure per la comunicazione o la cura di sé, eventuali esigenze di tipo sanitario (come la somministrazione di farmaci). Infine, le proposte per l'anno successivo delle risorse professionali da assegnare al bambino, quantificate in ore settimanali. L'ultima sezione, la dodicesima, è dedicata al PEI provvisorio e va compilata solo in caso di prima immissione a scuola o di certificazione della condizione di disabilità avvenuta ad anno in corso, assieme alle sezioni 1, 2, 4 e 6 (Cottini et al., 2024).

5: Le tecnologie per l'inclusione e la didattica

5.1 Definizione

Esiste una grande varietà di tecnologie che possono essere impiegate al fine di migliorare la qualità dell'inclusione sia fuori che dentro l'ambito scolastico, agevolando il raggiungimento degli obiettivi di crescita degli alunni. Non ci si limita quindi alle sole tecnologie digitali, benché queste rappresentino una parte molto importante dell'insieme, ma si abbraccia un'ampia gamma di oggetti e strumenti, con diverse funzioni, livelli di complessità e necessità manutentive. Vi sono ausili per il movimento, per la comunicazione, la lettoscrittura, ma anche robot, linguaggi alternativi, applicazioni, intelligenza artificiale... Questi strumenti hanno lo scopo, a scuola, di superare la disabilità fisica o cognitiva, permettendo l'interazione con gli altri e svolgere quindi un'azione partecipativa relativamente al processo di apprendimento e di svolgere azione riabilitativa supportando e potenziando i processi cognitivi.

5.2 Le tecnologie digitali: cenni storici e situazione italiana

I primi esempi di utilizzo delle tecnologie digitali nel mondo scolastico si trovano negli anni '60-'70, periodo in cui avvengono le prime sperimentazioni con mainframe e computer programmabili in ambiti accademici e nei laboratori. Uno dei primi esempi fu il progetto PLATO (*Programmed logic for Automatic Teaching Operation*), che venne sviluppato dall'Università dell'*Illinois* e rappresentò l'inizio del *Computer-Assisted Instruction*. Gli anni '80 e '90 videro l'avvento dei personal computer e la creazione in molte scuole di laboratori di informatica. In Italia abbiamo dalla fine degli anni '80 l'utilizzo dei primi computer, attraverso i quali si potevano utilizzare software di videoscrittura ed esercizi didattici sotto forma di giochi, lavorando in particolare sulla lingua italiana e sull'aritmetica (Panesi et al.,

2025). A partire dalla fine degli anni '80 vengono promossi dal CNR di Pisa i primi convegni su informatica, didattica e disabilità, in modo da raccogliere le esperienze già fatte sul campo e usarle per dare impulso a nuove sperimentazioni nell'utilizzo delle tecnologie per l'inclusione (Moretti, 2017). Sul finire degli anni '90 e nei primi anni 2000 l'introduzione e la diffusione di internet cambiano l'ambiente educativo trasformandolo anche in uno spazio aperto e collaborativo e permettendo nuove forme di partecipazione attiva. Recentemente nelle scuole si sono molto diffusi strumenti come LIM e tablet, ed è stato introdotto il registro elettronico in sostituzione di quello cartaceo. In Italia la distribuzione, l'utilizzo e le tipologie di strumenti disponibili sono monitorate dall'Osservatorio Scuola Digitale gestito dal MIM. Le ultime rilevazioni risalenti al 2023 indicano la presenza di 18 dispositivi (PC e Tablet) ogni 100 studenti nel primo ciclo di istruzione e di 23 dispositivi ogni 100 studenti nel secondo. La metà circa (51% per il primo ciclo, 40% per il secondo) delle scuole ha adottato il Curricolo digitale all'interno del proprio PTOF e il 70% ha adottato un documento di *e-policy*. Rimangono delle criticità in particolare per quanto riguarda la connessione a internet degli istituti, con meno del 50% degli istituti che risultano dotati di connessione ad alta velocità, con grandi differenze fra aree urbane e rurali e fra le diverse regioni del Paese. Sempre secondo lo stesso report dell'Osservatorio, rimangono ancora nelle carenze dal punto di vista della formazione dei docenti, con solo il 14% dei docenti intervistati che concorda con l'affermazione secondo la quale la maggioranza degli insegnanti del proprio istituto scolastico dispone delle competenze e della confidenza necessarie per un uso efficace delle tecnologie digitali a fini dell'insegnamento e dell'apprendimento (Ministero dell'Istruzione, 2023).

5.3 Le organizzazioni internazionali

In ambito internazionale, lo sviluppo e la distribuzione di tecnologie finalizzate all'accessibilità e all'inclusione delle persone con disabilità (in tutte le fasi della loro vita), all'interno e all'esterno del contesto scolastico, sono seguite da diverse organizzazioni sia come parte di organismi sovranazionali come l'UE e l'ONU sia da organizzazioni non governative. Un primo esempio è GATE (Global Cooperation on Assistive Technology) l'iniziativa dell'ONU per sostenere l'accessibilità alla tecnologia assistiva nel mondo, che riunisce 2500 membri da 135 paesi fra cui fornitori di servizi, associazioni di utenti, enti politici, educatori, produttori e ricercatori. Esiste poi la GAATO (Global Alliance of Assistive Technology Organizations) che riunisce diverse associazioni e organizzazioni di vari paesi impegnate nello sviluppo della tecnologia assistiva e si concentra in vari ambiti, fra cui l'educazione, lo sviluppo di standard qualitativi e il supporto all'innovazione. L'Unione Europea, nell'ambito della strategia europea sulla disabilità 2021-2030 è impegnata anche a promuovere l'inclusione digitale, favorendo nei paesi membri l'accessibilità alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) con particolare attenzione al mondo dell'istruzione. Nel 2023 è stata pubblicata la *“Dichiarazione europea sui diritti e i principi digitali per il decennio digitale”* dove gli stati membri si impegnano, fra le altre cose a *“garantire che la progettazione, lo sviluppo, la diffusione e l'utilizzo di soluzioni tecnologiche rispettino i diritti fondamentali, consentano l'esercizio di tali diritti e promuovano la solidarietà e l'inclusione”*, e a *“perseguire una trasformazione digitale che non lasci indietro nessuno”*. In Italia esiste il GLIC, la rete italiana dei Centri di consulenza su ausili tecnologici per le disabilità, che riunisce una ventina di Centri italiani di riferimento,

con lo scopo di creare i presupposti per una ricaduta concreta del progresso tecnologico sulla qualità della vita delle persone con disabilità rendendo strumentazioni e servizi realmente fruibili per il pubblico. Partecipano come partner scientifici al GLIC l'Istituto Italiano di Tecnologia (IIT) e l'Istituto per le Tecnologie Didattiche (ITD) del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) entrambi situati a Genova e l'INAIL con sede a Bologna. I centri collaborano per mettere a disposizione le reciproche conoscenze ed esperienze per fornire consulenze omogenee +ed elaborare strumenti e proposte per contribuire allo sviluppo nell'ambito degli ausili informatici ed elettronici.

5.4 Il quadro normativo italiano

Oltre alle varie leggi per l'inclusione citate precedentemente, che contengono molteplici riferimenti all'accessibilità e all'abbattimento delle barriere di ogni tipo, l'Italia ha una normativa specifica per favorire l'accessibilità alle tecnologie informatiche per le persone con disabilità. La legge 4/2004 *“Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici”* contiene una serie di indicazioni in tal senso. L'articolo 1 *“riconosce e tutela il diritto di ogni persona ad accedere a tutte le fonti di informazione e ai relativi servizi, ivi compresi quelli che si articolano attraverso gli strumenti informatici e telematici”*. La legge dà anche una definizione di accessibilità come *“la capacità dei sistemi informatici, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari”* e di tecnologie assistive come *“gli strumenti e le soluzioni tecniche, hardware e software, che permettono alla persona disabile, superando o riducendo le condizioni di svantaggio, di accedere alle informazioni e*

ai servizi erogati dai sistemi informatici.” La legge obbliga le varie pubbliche amministrazioni, aziende pubbliche, enti di riabilitazione, aziende di trasporti, municipalizzate, società a partecipazione pubblica e le aziende appaltatrici di servizi informatici a rispettare, nella realizzazione di siti internet e servizi informatici, una serie di criteri definite da apposite linee guida introdotte dall’articolo 11 della stessa legge, e obbliga datori di lavoro pubblici e privati a mettere *“a disposizione del dipendente disabile la strumentazione hardware e software e la tecnologia assistiva adeguata alla specifica disabilità”*. Le disposizioni della legge si applicano anche al materiale formativo e didattico prodotto dalle scuole. In ambito scolastico abbiamo le linee guida per l’integrazione del 2009 che promuovono l’uso di strumenti digitali per l’inclusione, la legge 170/2010 per gli studenti con DSA (disturbo specifico dell’apprendimento) e le relative linee guida del 2011 introducono la possibilità di utilizzare strumenti digitali per lo studio e obbliga le scuole a permettere l’uso di strumenti compensativi come mappe, schemi o sintetizzatori vocali. Le leggi citate in precedenza sull’inclusione vengono rafforzate dai decreti legislativi 66/2017 e 96/2019 che promuovono anche l’importanza degli strumenti tecnologici.

5.5 La rete dei CTS

Per promuovere lo sviluppo delle tecnologie e supportare le scuole nel loro utilizzo nel 2005 l’allora MIUR, con il progetto *“Nuove tecnologie e disabilità”* ha istituito, tramite l’implementazione di nuove risorse e la riorganizzazione di quelle già presenti sui territori, la rete dei Centri Territoriali di Supporto (CTS). Questi centri, ospitati presso delle scuole che se ne assumono la gestione, si occupano non solo di distribuire gli ausili su richiesta delle scuole, ma offrono sia assistenza

tecnica nel funzionamento e adattamento delle tecnologie che assistenza didattica al fine di permettere alle scuole di utilizzare le tecnologie in modo efficace e curano insieme alle scuole la formazione degli operatori scolastici e l'addestramento iniziale degli studenti all'utilizzo degli ausili forniti. Il progetto prevedeva l'istituzione e il finanziamento di 75 CTS, ma moltiUSR hanno deciso di aumentare il numero per garantire l'apertura di un CTS per ogni provincia, portando così il numero a 107. In Liguria ci sono 4 CTS per le relative province di Savona, Imperia e La Spezia e per la Città Metropolitana di Genova. Per Genova (e di conseguenza per la Rete dei Poli) il CTS di riferimento è situato presso l'IC Sampierdarena. Nei CTS ci sono alcuni docenti operatori specializzati sul sostegno o referenti per i DSA o semplicemente interessati alle tematiche oggetto dei CTS che hanno approfondito volontariamente (Fogarolo, 2009).

5.6 L'ITD di Genova.

Nel territorio genovese si è sviluppata un'esperienza quasi pionieristica per quanto riguarda la ricerca e l'utilizzo delle tecnologie didattiche. Negli anni '70 il CNR creò a Genova l'Istituto per le tecnologie didattiche. Nel 1992 nacque a Palermo l'Istituto Tecnologie Didattiche e Formative e nel 2002 la fusione di queste due strutture diede vita all'ITD nella sua forma attuale, con la sua sede principale a Genova e una sede secondaria a Palermo. L'Istituto svolge attività di ricerca su cinque principali linee. Sull'innovazione degli apprendimenti disciplinari, l'ITD si occupa di creare interventi e metodologie al fine di migliorare la qualità degli apprendimenti disciplinari. Nell'innovazione della formazione universitaria la ricerca mira a soddisfare i nuovi bisogni di crescita di organizzazioni ed individui che la formazione tradizionale non riesce a coprire. In questo senso l'istituto si impegna

nello sviluppo di nuove tecniche di formazione dei docenti, di progettazione educativa e nella creazione di risorse educative. Altre linee di ricerca sono le *“Nuove abilità per la società della conoscenza”*, *“Apprendimento informale e non formale, connessioni e potenziali sinergie con l'apprendimento istituzionale”* e *“E-inclusion”*. Quest'ultima agisce proprio nella direzione di migliorare la didattica inclusiva affrontando il rapporto fra educazione e studenti con bisogni educativi speciali (BES) e punta, dunque, a creare comunità di apprendimento che possano strutturarsi in modo dinamico a seconda delle necessità dei singoli alunni con bisogni particolari. L'istituto quindi in questo ambito cerca di sperimentare modelli inclusivi realizzati con il supporto della tecnologia digitale. Questa attività di ricerca e alcuni progetti dell'istituto portano anche alla creazione di prodotti messi gratuitamente a disposizione delle scuole, ad esempio applicazioni come *“Gimmefive”*, dedicata allo sviluppo di competenze utili al calcolo mentale, o *“4ts game”* un gioco da tavolo digitale utile per la concettualizzazione e la preparazione di attività di gioco didattico. L'ITD è impegnato direttamente anche in attività di formazione, in quanto ente accreditato alla formazione del personale scolastico, l'istituto svolge seminari e corsi sia in presenza che online, sincroni e asincroni e collabora all'organizzazione di corsi di laurea, dottorati di ricerca, tirocini di formazione e tirocini professionalizzanti, avendo all'attivo convenzioni con diverse università italiane tra cui: l'Università di Genova, l'Università di Palermo, l'Università Ca' Foscari di Venezia, l'Università di Torino e l'Università di Bologna. L'Istituto si occupa anche della progettazione e attuazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO, ex alternanza scuola-lavoro). Infine, l'ITD aderisce anche alla rete europea EUNICE (European Universities for

Customized Education) che coinvolge università e istituzioni italiane e di altri sei paesi (Polonia, Germania, Spagna, Belgio, Finlandia, Francia) nell'ambito del progetto europeo Erasmus+.

5.7 La Biblioteca del software didattico e altre banche dati.

L'Istituto Tecnologie Didattiche ha gestito dal 1985 al 2025 la Biblioteca del software didattico, una struttura che raccoglieva e catalogava software educativi che metteva a disposizione per la consultazione. Dal 1999 l'ITD ha attivato il Servizio di Documentazione e orientamento sul software didattico e altre risorse digitali Essediquadro.

Essediquadro propone un database di risorse digitali per la didattica, , una sezione di approfondimenti che forniscono indicazioni su come usare le risorse e una piattaforma di formazione "*Essediquadro formazione*" focalizzata sul tema "*Tecnologia, didattica e inclusione*".

Altri siti di interesse, sono:

- "*Sharehab*", progetto sviluppato dall'Istituto David Chiossone e a cui partecipa l'ITD come partner scientifico, costituisce una piattaforma social di condivisione di applicazione adatte all'uso anche di bambini ipovedenti (pur non essendo state necessariamente sviluppate a tale scopo). Sharehab permette quindi un la condivisione di risorse digitali utili alla riabilitazione tramite la stimolazione audiovisiva, aggregando giochi, video, materiale autoprodotta, link, informazioni e rendendo tutto accessibile e navigabile su un'unica piattaforma e "moderato" da un ente accreditato.

- “Portale SIVA”, è il “Portale Italiano di informazione, guida e orientamento agli ausili tecnici per l’autonomia, la qualità della vita e la partecipazione delle persone con disabilità”, gestito dalla fondazione Don Carlo Gnocchi. Esso raccoglie collegamenti ad aziende e centri specializzati ed elenca un grande numero di ausili e di idee per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità. Il portale per classificare gli elementi raccolti utilizza lo standard internazionale ISO 9999:2022 Considerato il fatto che molti ausili sono prodotti specifici fabbricati da aziende molto specializzate di piccole e medie dimensioni, il portale facilita molto le operazioni di ricerca e accessibilità e permette di paragonare varie opzioni in caso di acquisto. Inoltre, il portale ha una sezione biblioteca che raccoglie materiale informativo sul tema ausili e accessibilità.
- Infine, in ambito internazionale esiste “EASTIN”, una rete internazionale di organizzazioni dedicate alla diffusione di informazioni nell’ambito delle tecnologie assistive. EASTIN gestisce un motore di ricerca che incrocia banche date di diversi paesi per ricercare, come con il portale SIVA, ausili, aziende o informazioni.

5.8 Le Tecnologie assistive e gli strumenti compensativi

Per tecnologie assistive l’OMS dà la definizione di “*termine ombrello per i prodotti assistivi e i loro relativi sistemi e servizi (...) che aiutano a migliorare o mantenere il funzionamento di un individuo legato alla cognizione, all’udito, alla mobilità, alla cura di sé e alla vista, permettendo la loro salute, benessere, inclusione e partecipazione*”. All’interno di questa categoria troviamo quindi qualsiasi strumento che aiuti le persone a compensare eventuali deficit in

determinate funzioni, sia strumenti fisici (ad esempio carrozzine e stampelle per il sostegno alla mobilità, occhiali per la vista, apparecchi acustici per l'udito) ma anche software. La definizione di strumenti compensativi si sovrappone, almeno in parte, a quella di tecnologie assistive, comprendendo tutti i dispositivi, digitali o cartacei, che ogni persona può usare per raggiungere i propri obiettivi, compensando le difficoltà (Andrich, 2006).

5.9 Tecnologie assistive a scuola: gli strumenti per la lettoscrittura

A scuola possiamo trovare alcuni strumenti più specifici utili per il supporto alle attività didattiche. Per esempio, un campo di applicazione è il sostegno alla lettura, ad esempio per alunni con un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) o che presentano difficoltà visive. Un tipo di sostegno consiste nell'associare il libro cartaceo ad uno scanner connesso a un software per il riconoscimento ottico dei caratteri (Optical Character Recognition, OCR). Lo scanner acquisisce le pagine del libro, testo, didascalie e immagini che il software converte in un libro digitale, modificabile e leggibile, se necessario, da un sintetizzatore vocale. Esistono scanner in tutte le scuole, di solito integrati nelle stampanti multifunzione. Sono disponibili però anche strumenti dedicati, come scanner a forma di penna o di mouse, più maneggevoli e di facile utilizzo, compatibili con i sistemi operativi più comuni (Windows e MAC).

Come anticipato, i testi trasposti in digitale usando lo scanner possono essere convertiti in parlato usando programmi di sintesi vocale. Esistono sia programmi commerciali che freeware, e alcuni che possono essere caricati su pendrive USB rendendoli portatili.

A questi strumenti si affiancano i libri digitali direttamente forniti dagli editori, sempre più spesso con funzionalità interattive e materiali multimediali di supporto (video, audio, esercizi da svolgere in digitale, mappe...).

Esistono poi gli audiolibri, quindi la versione audio dei testi, ascoltabili senza la necessità del testo cartaceo. Ci sono anche software specifici per la registrazione, la conversione e la modifica di file audio, come Audacity. Le tecnologie assistive possono essere utili anche come sostegno per la scrittura, altra componente fondamentale delle attività di apprendimento spesso difficile per le persone con diversità di funzionamento, ad esempio per chi ha difficoltà nella correttezza della scrittura (disortografia) o nel tratto (disgrafia). Per il primo caso molti software per la scrittura hanno strumenti per il controllo ortografico ed evidenziano quindi le parole scritte in modo errato permettendo la correzione. In alcuni programmi è presente una funzione di sintesi vocale che permette di ascoltare ciò che si è scritto e quindi riconoscere l'errore. Per la disgrafia l'utilizzo dei programmi di videoscrittura permette di superare le difficoltà relative all'organizzazione del foglio e al tratto grafico, garantendo maggiore leggibilità al testo (Andrich, 2006).

5.10 Strumenti compensativi per lo studio

Strumenti e tecnologie compensative possono essere utilizzati per superare le difficoltà nello studio, facilitare la comprensione di concetti complessi e semplificare quindi il raggiungimento degli obiettivi didattici. Un esempio sono le mappe, utilizzabili sia per lo studio che come sostegno durante le verifiche. Abbiamo mappe concettuali all'interno delle quali vengono rappresentati i concetti sotto forma di parole chiave, legate fra di loro per indicarne le relazioni, e mappe

mentali, che raggruppano le idee organizzandole attorno a un concetto centrale, cercando di costituire una rappresentazione grafica del pensiero. La mappa permette di evidenziare i concetti chiave e visualizzare i rapporti che intercorrono fra di loro e l'ordine di priorità, dando modo di associare a questi anche delle immagini e favorire il recupero delle informazioni dalla memoria, operazione che può essere difficoltosa per chi ha un disturbo specifico dell'apprendimento o difficoltà cognitive. Le mappe possono anche fungere da organizzatori anticipati di informazioni che vengono forniti dal docente prima dell'inizio della lezione in modo da facilitare la comprensione degli argomenti. Queste mappe si possono naturalmente produrre a mano, ma esistono molti programmi per la creazione di mappe che possono essere adoperati per facilitare il lavoro e permettere lo studio in autonomia anche a chi ha difficoltà nel tratto grafico o comunque una disabilità tale da rendere complesso il lavoro con carta e penna. Alcuni sono comuni programmi per scrittura che forniscono anche la possibilità di creare mappe, come PowerPoint, LibreOffice o OpenOffice. Esistono però anche software specifici per la creazione di mappe, sia a pagamento che gratuiti, perlomeno nelle versioni più semplici. Nelle scuole sono presenti altri dispositivi per facilitare lo studio, a cominciare dalle Lavagne Interattive Multimediali (LIM) ormai presenti in qualsiasi aula scolastica. Danno la possibilità di proiettare immagini e usare programmi insieme a tutta la classe, ad esempio le versioni digitali dei libri, applicazioni didattiche, video.... Una possibile modalità di utilizzo è lo "screencasting", ovvero la registrazione di tutto ciò che avviene sulla lavagna, permettendo quindi agli alunni di accedere a posteriori alle informazioni scritte durante la lezione e completare eventuali operazioni di copiatura. Ulteriore possibilità è quella di

registrare la lezione permettendo agli alunni di riascoltarla successivamente e integrare gli appunti (Andrich, 2006).

5.11 Tecnologie e funzioni per l'accessibilità

In caso di menomazioni fisiche o difficoltà nelle funzioni di movimento degli arti, l'utilizzo di strumenti e periferiche "classiche", ad esempio mouse e tastiera, oppure l'interfaccia standard di molti programmi, può risultare molto complesso se non impossibile e diventa quindi una barriera importante nell'accesso a tecnologie molto utili per lo studio o il lavoro. Oviare a queste difficoltà significa permettere alla persona di interagire con gli strumenti in condizioni di autonomia e con il minimo dispendio di energie. La parte più importante di questo processo è la tecnica che viene utilizzata per la selezione dei comandi da impartire. Vi sono sostanzialmente due tecniche possibili: la selezione diretta, ovvero quando la persona ha davanti a sé un insieme di comandi contemporaneamente disponibili e ne seleziona uno (come una classica tastiera, dove abbiamo davanti contemporaneamente tutti i tasti e scegliamo quale premere), e la selezione a scansione, dove l'ausilio propone in successione temporale una serie di comandi e la persona si limita a confermarli con un singolo input; un esempio può essere una tastiera speciale, sia essa costituita da un hardware apposito o un programma, che evidenzia tramite un cursore le varie opzioni fino a che l'utente non conferma quella che vuole usare. Questo input può essere trasmesso tramite sensori di diverso tipo, meccanici (leve, interruttori o pedali), pneumatici (cuscinetti a pressione pneumatica o cannuccie ad aspirazione), acustici (microfoni), ottici (che rilevano la chiusura della palpebra), elettromagnetici (fotocellule) o a biopotenziale (sensori che rilevano contrazioni muscolari). Se la selezione diretta garantisce un controllo

maggiore ed è cognitivamente più semplice e chiara, oltre ad essere la più veloce, è anche vero che richiede abilità motorie maggiori in quanto è necessario maggiore movimento per selezionare il comando desiderato, mentre la selezione a scansione può essere utilizzata con capacità motorie minime e residue. Per semplificare l'accessibilità si può ricorrere a periferiche alternative, come joystick o trackball al posto dei mouse tradizionali. I primi consistono in una leva che, attraverso la propria inclinazione, permette di controllare il cursore. La trackball consiste in una sfera inserita in una struttura simile a un mouse, che tramite la sua rotazione controlla il cursore del computer. La struttura della trackball permette di mantenere maggiormente a riposo mano e polso. Il mouse può anche essere emulato, attraverso un software, dal tastierino numerico della tastiera. Altre possibili soluzioni possono essere l'uso di emulatori di mouse associati a una tastiera virtuale (ovvero a una finestra sullo schermo). L'emulatore di mouse può essere di vario tipo, controllato col mento, con la bocca, con i movimenti del capo, oppure con un puntatore oculare, ed è solitamente utilizzabile anche in caso di capacità motorie ridottissime. Qualora la persona possieda il pieno controllo della voce si può utilizzare un programma di riconoscimento vocale per il controllo del proprio dispositivo. Le problematiche relative all'utilizzo della tastiera possono essere superate adoperando tastiere facilitate oppure con tastiere modulabili che permettono la creazione di diverse interfacce a seconda del livello cognitivo dell'utilizzatore (Andrich, 2006). Altre difficoltà possono insorgere dal funzionamento e dalla struttura dell'interfaccia di certi programmi o sistemi operativi. Molti però, almeno quelli di uso più comune, dispongono di funzioni di accessibilità che li rendono più semplici da utilizzare, a partire dalle già citate

funzioni per il controllo ortografico dei programmi di scrittura. Sistemi operativi, come Windows tramite le funzioni Accesso facilitato o Macintosh attraverso l'Universal access, dispongono di funzioni relative all'assistente vocale che fornisce la lettura dello schermo, la possibilità di ingrandire le schermate, la possibilità di aumentare il contrasto fra primo piano e sfondo rendendo testi e immagini più chiari e leggibili, la possibilità di avere una tastiera su schermo (fondamentale per l'utilizzo degli ausili di cui si è parlato in precedenza). Vi è inoltre la possibilità di rendere in sequenza i tasti SHIFT, ALT e CTRL (spesso da premere insieme ad altri tasti, operazione che può risultare difficoltosa), di introdurre un ritardo fra la pressione di un tasto e la sua attivazione (utile per chi soffre di tremori) e di eliminare l'autorepeat, ovvero l'autoripetizione di un carattere quando si tiene premuto il relativo tasto. Funzioni simili sono presenti anche in gran parte dei dispositivi mobili. Esistono, inoltre, gli assistenti vocali, basti pensare a Siri di IOs o all'Assistente Google ormai integrato in gran parte dei dispositivi Android, che consentono di interagire tramite la voce con il dispositivo. Vi sono anche delle App installabili come Action Blocks di Google, che semplifica alcune azioni di routine permettendo la creazione di tasti personalizzabili, oppure Lookout (sempre di Google) che tramite la fotocamera del telefono e la visione artificiale semplifica lo svolgimento di attività quotidiane per le persone ipovedenti. Alcuni browser (programmi utilizzati per navigare in internet) come Google Chrome e Mozilla Firefox sono modulabili con estensioni che contengono funzionalità aggiuntive, ad esempio Helperbird (disponibile per entrambi) che punta a fornire supporto in presenza di dislessia rendendo più facile lettura e scrittura. Per le persone ipovedenti alcuni programmi come Google Documenti sono dotati di una modalità

Braille, che permette di leggere i documenti utilizzando un display braille. Quest'ultimo è un dispositivo elettro-meccanico composto da una superficie piana con un 40 o 80 celle Braille, ciascuna composta da 8 punti che permette di visualizzare i 256 caratteri braille, dando possibilità alle persone non vedenti di accedere ai contenuti dei documenti e di scrivere utilizzando una tastiera Braille. Esiste poi la possibilità, tramite appositi programmi, di modificare il cursore del computer, ingrandendolo e cambiandone forma e colore per renderlo più individuabile. Inoltre, molti programmi e sistemi operativi hanno modalità per daltonici che modificano i colori delle schermate facilitandone il riconoscimento. Ci sono poi programmi pensati appositamente per migliorare l'accessibilità e il controllo dei dispositivi elettronici, un esempio molto utilizzato è GRID-3, strumento basato sulla CAA (comunicazione aumentativa alternativa), che permette alle persone che lo utilizzano di controllare il loro computer e comunicare con maggiore facilità. Il software dà la possibilità di navigare su Internet, inviare email, usare i social network, fare telefonate e inviare SMS, include moduli di apprendimento interattivo e attività animate progettate per insegnare l'uso della CAA attraverso l'esplorazione e il gioco, e permette alla persona di esprimersi utilizzando griglie basate su simboli o immagini altamente personalizzabili e di parlare tramite sintesi vocale, inoltre tramite radio o infrarossi può essere collegato ai dispositivi di casa, dando modo per esempio alla persona di accendere e utilizzare la televisione, le luci, l'aria condizionata o le porte. Va infine ricordato che chi si impegna nella produzione di materiale scritto può avere una serie di accortezze per rendere il prodotto più leggibile. Un esempio è adoperare un carattere nitido e di dimensione adeguata, suddividendo il testo per paragrafi. A

scuola, quando si presenta un testo a studenti con una disabilità cognitiva si può cercare di semplificare la lettura del testo evidenziando le parole chiave in grassetto, integrando supporti visivi come mappe, immagini o tabelle, inserendo organizzatori anticipati per introdurre gli argomenti e sezioni riassuntive alla fine del testo. Si può poi scegliere, se necessario, di ridurre ulteriormente la complessità semplificando il lessico e riducendo la densità informativa del testo focalizzandosi sui concetti cardine.

5.12 Le tecnologie per la comunicazione

Se la disabilità compromette le capacità espressive, occorre adoperare ausili che agiscano in sinergia con le risorse comunicative che la persona riesce ad attivare. Affinché la persona con disabilità sia in grado di avere una vera conversazione con gli altri deve poter trasmettere in tempo reale il messaggio che vuole far arrivare, comprendendo allo stesso tempo la direzione della conversazione, cosa l'altro interlocutore pensa di quello che ha detto, se è interessato e se concorda. La velocità di questo processo (e quindi la sua efficacia) dipende da quale tecnica di selezione si usa per comporre i messaggi e da quanto è ampio il vocabolario su cui si effettua questa selezione. È bene che un ausilio per la comunicazione interpersonale sia portatile in modo da poter essere adoperato con semplicità in diverse situazioni. Esistono comunicatori di vario tipo: pannelli di comunicazione (quindi fogli con lettere e simboli da indicare), comunicatori alfabetici il cui messaggio viene emesso su carta, su un display o tramite sintesi vocale oppure comunicatori simbolici e software per la comunicazione aumentativa che permettono di comporre attraverso i simboli il messaggio che si desidera in modo dinamico (Andrich, 2006). Quando parliamo di linguaggio

simbolico in realtà facciamo riferimento a diversi tipi di linguaggi costituiti da simboli che possono essere utilizzati per semplificare la comunicazione per una persona con disabilità. L'utilizzo di queste forme di espressione diverse dalla lingua parlata, insieme ai relativi mezzi di trasmissione visiva (o anche vocale, se viene impiegato un sintetizzatore vocale che traduca il simbolo in parola) vanno a costituire i sistemi di Comunicazione Alternativa Aumentativa (CAA). Come detto, esistono vari tipi di linguaggi che possono essere impiegati, ognuno con struttura, simboli e caratteristiche diverse, per cui ne verranno presentati ora alcuni esempi. Il primo è il linguaggio BLISS inventato da Charles K. Bliss, ebreo austriaco profugo a Shanghai, che durante la permanenza in Cina nella realtà multilinguistica della Shanghai occupata da concessioni straniere diede l'idea a Bliss della creazione di un linguaggio universale, dando vita così a un vocabolario formato da 6500 simboli. Questi vengono composti dalla combinazione di una serie di caratteri diversi. Troviamo caratteri lineari (linee, cerchi e figure geometriche), simboli internazionali (ad esempio quelli delle operazioni matematiche), simboli arbitrari (significato contrario, cosa chimica, azione fisica, tempo cronologico, valutazione umana e creazione) e simboli grafici (pittogrammi). Il linguaggio è stato standardizzato e viene aggiornato dal Blissymbolics Communication International (BLI). Altro linguaggio usato in CAA è l'ARASAAC (Aragón Aumentativa y Alternativa Comunicación), un sistema sviluppato a partire dal 2007 dal Dipartimento per la Cultura, lo Sport e l'Istruzione del Governo di Aragona per soddisfare le necessità comunicative degli alunni del Colegio Público de Educación Especial di Saragozza. Il linguaggio ARASAAC è composto da più di 11.500 pittogrammi ed è stato tradotto in 26 lingue diverse. I simboli sono divisi in varie categorie: alimentazione, tempo

libero, luoghi, esseri viventi, istruzione, tempo, miscellanea, movimento, religione, lavoro, comunicazione, documenti, conoscenza e oggetti. I simboli esistono in versione descrittiva o schematica. La prima viene impiegata nelle prime fasi di introduzione della CAA nella comunicazione di una persona e, rappresentando i soggetti con dei disegni più dettagliati va a costituire il collegamento fra la versione fotografica di ciò che viene rappresentato e la sua versione schematica, dove il soggetto viene rappresentato con disegni dai tratti molto semplici. Ogni disegno che rappresenta una persona esiste in versione femminile e maschile. Quando ci si deve riferire a un concetto indeterminato, per esempio per raffigurare un'azione, questo viene rappresentato con un cerchio rosso (ad esempio tengo, rappresentato da una mano aperta con un cerchio rosso, simbolo al quale viene associato quello relativo all'oggetto che si tiene). In caso di pluralità viene aggiunto un + in alto a sinistra nel pittogramma. I pittogrammi poi possono essere impiegati insieme a uno schema di colori per renderli più comprensibili, nel tal caso il colore dello sfondo o dei bordi del pittogramma rappresenta la categoria grammaticale a cui appartiene il termine raffigurato: giallo per i nomi propri, arancione per i nomi comuni, verde per i verbi, blu per gli aggettivi e viola per i modi di dire (ad esempio ciao, buongiorno, grazie...). Il materiale relativo all'ARASAAC, la lista completa dei pittogrammi e il materiale formativo per il suo utilizzo sono messi a disposizione gratuitamente sul sito del Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa Alternativa.

Il linguaggio PCS (Picture Communication Symbols) sviluppato dall'azienda statunitense Mayer-Johnson (oggi Tobii Dynavox) a partire dagli anni '70. Il PCS è stato tradotto in più di 25 lingue e contiene più di 85000 pittogrammi suddivisi in diverse librerie adatte a diversi contesti, come ad esempio simboli relativi a paesi e

popoli specifici, simboli con un elevato contrasto visivo, simboli per il linguaggio dei segni e simboli con disegni più o meno dettagliati a seconda del livello di complessità che la persona che ne fa uso è in grado di sostenere. I simboli rappresentano anche attività relative alla disabilità (ad esempio persone in carrozzina) e di ogni simbolo esistono più versioni per raffigurare diversi generi, età, etnie e religioni.

Insieme ai simboli è stato sviluppato un software apposito per la produzione di tabelle di comunicazione chiamato Boardmaker, con il quale si possono creare quiz di pratica, fogli di lavoro, orari, libri, attività di scrittura, giochi, quaderni di comunicazione e altre attività con audio e/o sintesi vocale per sollecitare e supportare gli studenti mentre imparano.

Infine, vediamo il sistema PECS (Picture Exchange Communication System), che non costituisce un insieme di simboli proprio ma è un sistema di comunicazione tramite immagini utilizzabile con i simboli dei vari linguaggi.

Il PECS è stato sviluppato negli stati uniti nell'ambito del Delaware Autism Program, basandosi sul testo di Skinner, Comportamento Verbale e sui principi dell'analisi del comportamento applicata. Prevede l'utilizzo di specifiche strategie di insegnamento e rinforzo ma non l'uso di aiuti verbali, poiché l'obiettivo è promuovere l'iniziativa e l'autonomia evitando la dipendenza dagli aiuti. Nonostante il primo obiettivo di PECS sia quello di insegnare la comunicazione funzionale il sistema permette anche la transizione alla comunicazione verbale, certe volte accompagnata dall'utilizzo di un VOCA (Vocal Output Communication

Aids), un dispositivo elettronico di comunicazione aumentativa che riproduce messaggi vocali registrati tramite aree sensibili o pulsanti.

Il sistema PECS si compone di sei fasi e utilizza il supporto del Libro di Comunicazione PECS, un raccoglitore rigido con strisce di Velcro adesive su cui vengono posizionate le immagini e da cui possono essere facilmente strappate per comunicare.

La fase I è insegnare all'alunno come scambiare una singola immagine in cambio di item o attività loro gradite e che desiderano.

La fase II prevede, sempre attraverso lo scambio di una singola immagine, che l'alunno impari la generalizzazione della nuova abilità appresa per applicarla in diversi contesti con persone e distanze diverse.

Nella fase III l'alunno impara a discriminare fra due o più immagini per chiedere ciò che vuole.

Nella fase IV l'alunno impara a costruire semplici frasi attaccando sopra una striscia di velcro un verbo e un complemento (ad esempio "voglio la palla") e successivamente ad espandere queste frasi.

La fase V prevede di utilizzare i pittogrammi per rispondere a domande (ad esempio "cosa vuoi?").

Infine, nella fase VI l'alunno impara a commentare in risposta a domande (ad esempio "cosa vedi?" "cosa senti?") e ad utilizzare diversi verbi nelle risposte. Questo sistema di comunicazione è particolarmente indicato per persone con disturbi dello spettro autistico. Nelle linee guida del 2023 l'Istituto Superiore di

Sanità italiano ha pubblicato le *“Linee Guida sulla diagnosi e trattamento del disturbo dello spettro autistico”* all’interno delle quali presenta una serie di raccomandazioni, fra cui il suggerimento *“di usare il Picture Exchange Communication System (PECS) in bambini e adolescenti con ASD”*.

L’utilizzo della CAA è sostenuto a livello internazionale dall’International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), un’organizzazione che si dedica allo sviluppo nel campo della CAA, promuovendo scambi di informazioni e ricerca e cercando di favorire l’accesso alla comunicazione aumentativa. Ha membri in più di 50 paesi e sedi nazionali in 15, fra cui l’Italia.

5.13 Video modeling

Come visto precedentemente con il sistema PECS, la tecnologia può essere un sostegno importante nelle attività didattiche dedicate ai bambini con disturbo dello spettro autistico.

Un altro esempio di supporto è la tecnica del video modeling.

Il modeling (o apprendimento per imitazione) è una strategia didattica basata sulla presentazione di un modello di comportamento che l’allievo è chiamato a osservare e successivamente a imitare.

E’ stato elaborato dallo psicologo canadese-statunitense Albert Bandura basandosi sul fatto che i bambini tendono ad acquisire una grande quantità delle proprie abilità non solo dalle proprie esperienze, attraverso un apprendimento che potremmo definire per prove ed errori, ma dall’osservazione delle altre persone.

La strategia del video modeling è nata nei primi anni '90 e utilizza la tecnologia video permettendo l'implementazione di situazioni di autoapprendimento per imitazione.

Il video modeling consiste quindi nella presentazione di filmati che illustrino le giuste modalità di esecuzione di certe azioni o il corretto comportamento da tenere in determinati contesti in funzione dell'apprendimento di specifiche abilità. Un'attività di video modeling prevede quindi la visione individuale di una dimostrazione video seguita dall'imitazione di ciò che si è osservato nel filmato. Non necessariamente il modello deve essere rappresentato dal docente, possono esserci anche dei compagni, i familiari, degli altri adulti, o l'alunno stesso, nel qual caso si parla di video self modeling. Questa tecnica prevede filmati anche relativamente lunghi, che poi vanno montati con programmi specifici per rendere i video efficaci. L'utilizzo di questa tecnica permette di evitare l'interazione faccia a faccia tra bambino e interlocutore, cosa che può alleviare lo stress fra i bambini con autismo, inoltre l'utilizzo del mezzo video può migliorare l'attivazione relativamente all'oggetto dell'insegnamento e il fatto che ne sia possibile la visione ripetuta permette di memorizzare meglio le informazioni (Cottini, 2012).

5.14 I videogames in ambito didattico

La percezione relativa ai videogiochi ha affrontato un lungo processo evolutivo. Partendo come prodotto di intrattenimento messo in secondo piano rispetto a film e televisione, questi hanno guadagnato rilevanza nel mondo dell'intrattenimento sfruttando anche le piattaforme social, arrivando a creare una propria categoria sportiva in cui videogiocatori protagonisti competono fra di loro,

gli “*esports*”. D’altro canto, però, i videogiochi sono spesso stati associati a effetti negativi sullo sviluppo e sulla salute dei videogiocatori.

L’OMS ha classificato nell’ICD-11 il cosiddetto “*gaming disorder*” che si manifesta quando la persona manifesta una perdita di controllo relativamente al gioco, con un interesse verso di esso innaturale e tale che viene data la priorità a giocare rispetto ad ogni altro interesse e attività (anche attività di base, come mangiare o lavarsi, nei casi più gravi).

Questo non vuol dire che un utilizzo dosato del videogioco in ambito educativo, che abbia dietro di sé uno studio e un’adeguata formazione del docente che lo applica, possa avere effetti benefici sul percorso di crescita e rappresentare un’attività stimolante per i bambini.

Oltre ai giochi specificamente prodotti per l’intrattenimento esiste una categoria definita “*serious games*”, videogiochi seri, ovvero il cui obiettivo principale non è intrattenere ma è quello di portare l’attenzione su una determinata tematica, sensibilizzare su determinati argomenti oppure come strumento per la formazione e l’addestramento di personale specializzato, ad esempio simulatori per piloti, personale di emergenza o soldati.

Come detto, l’utilizzo dei videogiochi può portare diversi benefici, come lo sviluppo di abilità cognitive, spaziali e motorie, la trasmissione di dati e nozioni, il miglioramento del problem solving. Inoltre, i videogiochi forniscono un modo di simulare situazioni e dinamiche difficili e potenzialmente pericolose da replicare e spiegare nel mondo reale e danno delle possibilità di personalizzazione, ad esempio relativamente ad avatar, interfaccia e livello di difficoltà, che tendono ad

aumentare la rilevanza che l'esperienza ha rispetto ai bisogni dell'alunno, generando maggiore coinvolgimento. Le abilità chiamate in causa (e quindi il beneficio che ne deriva), le nozioni trasmesse e le possibili attività dipendono dal tipo di videogioco che si adopera.

Come accennato precedentemente, esistono giochi creati con l'apposito scopo di sensibilizzare o informare su certe tematiche, direttamente (alcuni esempi sono i giochi della serie Global Conflict, che porta il giocatore in alcuni dei principali scenari di guerra contemporanei), oppure indirettamente (un esempio molto famoso è il videogioco gestionale *This war of mine*, dove il giocatore deve gestire un gruppo di civili rifugiati in una città assediata ispirata all'assedio di Sarajevo). Pur non essendo un'ambientazione effettivamente storica, il giocatore è portato a riflettere sulle condizioni di chi vive in uno scenario di guerra ed è costretto in prima persona a fare scelte eticamente difficili per garantire la sopravvivenza dei protagonisti.

Altri giochi pur non essendo specificatamente pensati per uno scopo didattico possono contribuire al progresso in determinate discipline, ad esempio stimolando la conoscenza delle lingue, il ragionamento matematico, l'acquisizione di nozioni di geografia, storia e scienze.

Alcuni videogiochi commerciali hanno poi delle modalità pensate per la didattica, come la modalità *discovery tour* della serie di videogiochi con ambientazione storica *Assassin's Creed*, che permette di esplorare liberamente le mappe di gioco di alcuni capitoli della saga e di accedere ad alcuni contenuti didattici relativi alla storia e alla società di quelle ambientazioni, oppure la versione *Minecraft Edu* del

popolare gioco di sopravvivenza sandbox Minecraft, che include caratteristiche aggiuntive come la possibilità per gli educatori di impersonare personaggi non giocatori per guidare gli studenti attraverso il gioco, o una modalità aula.

Un'altra attività praticabile a scuola è la creazione di un videogioco, utilizzando programmi anche molto semplici come Scratch o Game Maker Studio, permettendo ai docenti di lavorare sulla creatività degli studenti, le loro capacità di cooperazione e le abilità di coding. Quando si sceglie il videogioco da utilizzare è importante cercare alcune caratteristiche come: un'interfaccia utente chiara e intuitiva, la possibilità di salvare e ricaricare il gioco, possibilità di personalizzazione, possibilità di gestione dell'audio e possibilità di monitorare i progressi degli studenti e identificare le aree che hanno bisogno di più lavoro può essere molto importante per i docenti (Felicia, 2022).

5.15 Applicazioni educative

L'utilizzo di applicazioni su dispositivi mobili permette un'interazione diretta attraverso lo schermo touch. I bambini usano le dita in modo istintivo per esplorare, manipolare e interagire con gli oggetti virtuali, che reagiscono al tocco in maniera sorprendente e responsiva. Questo riduce drasticamente la distanza tra l'utente e il contenuto e promuove l'apprendimento attraverso l'azione ("learning by doing"). È importante considerare il tablet o il telefono come una qualsiasi altra scatola di giochi, che l'adulto decide come riempire e quando utilizzare, ma non ne va demonizzato l'uso durante l'infanzia, pur tenendo fermo il punto che la tecnologia non deve sostituire il contatto con la realtà e che bisogna mantenere una certa varietà nelle attività, vigilando sull'utilizzo delle applicazioni. Possiamo considerare educativa un'app che permette al bambino di svolgere un ruolo attivo nel proprio

apprendimento, mantenendo il coinvolgimento emotivo e comportamentale (ovvero il rispetto delle regole) e se fornisce un apprendimento significativo che il bambino può portare con sé anche al di fuori dell'app.

Esistono diverse tipologie di app educative, come le applicazioni dedicate allo sviluppo o consolidamento delle abilità di base che propongono attività ludiche su prerequisiti come percezione, attenzione, riconoscimento di forme, colori, memoria e orientamento spazio-temporale, oppure app per lo sviluppo della creatività e del ragionamento che stimolano le competenze di grafica, musica e logica e permettono ai bambini di rielaborare in digitale le esperienze concrete. Alcune applicazioni possono essere propedeutiche al passaggio alla scuola primaria, introducendo le prime basi di letto-scrittura, calcolo e scienze.

Come per i videogiochi, nella scelta delle applicazioni da usare per un eventuale lavoro in classe è importante considerare l'accessibilità e il valore inclusivo di quell'applicazione affinché l'attività proposta risulti utile e stimolante per tutti gli alunni. Un campo di applicazione per le applicazioni educative che può avere particolare efficacia è quello del supporto ai bambini ipovedenti, dove possono utili per accompagnare il bambino nella fase evolutiva, aiutandolo a mantenere e sviluppare il residuo visivo esistente e a stimolare altri sensi come udito e tatto (Panasi et al, 2025).

5.16 Robotica

La robotica ha assunto negli ultimi anni un ruolo sempre più importante sia nell'ambito delle tecnologie per la didattica, sia in quello degli ausili e del sostegno alle persone con disabilità. Il progresso tecnologico ha reso i robot più accessibili e ha ampliato la varietà di modelli e funzioni disponibili, permettendo alle scuole di

dotarsi di laboratori di robotica. La robotica educativa serve a favorire il pensiero computazionale e la collaborazione fra pari, ma anche l'empatia, la regolazione emotiva e le abilità sociali, in quanto certi robot possono venire considerati non come strumento, come entità che hanno la capacità di suscitare risposte emotive e simulare dinamiche relazionali, ponendosi come mediatori che possano facilitare l'accesso all'interazione umana, utile per esempio con bambini affetti da disturbo dello spettro autistico e con bisogni educativi speciali.

Esistono diversi tipi di robot educativi, sia già pronti da utilizzare come le Bee-bot, sia robot da costruire e programmare come quelli prodotti da LEGO, oppure robot programmati per interagire socialmente come NAO, e addirittura robot dotati di autonomia decisionale grazie al supporto dell'AI. Un robot va selezionato pensando a quanto sia adeguato all'età degli alunni che andranno a utilizzarlo, a quanto sia accessibile, specialmente per i ragazzi con bisogni educativi speciali, e facile da usare. Vanno poi considerati altri aspetti come la flessibilità didattica che il robot offre, la disponibilità di risorse didattiche e tutorial per formarsi all'uso, la sua durabilità e la sicurezza (Panese et al, 2025). Nell'ambito degli ausili la robotica offre una serie di strumenti che sostengono l'autonomia e le funzioni delle persone con disabilità, ad esempio con bracci robotici per girare le pagine, robot applicabili al letto capaci di segnalare con Intelligenza artificiale e telecamere tutti i movimenti del paziente, oppure robot in grado di mettere in contatto video due persone tra loro che non sarebbero in grado di farlo. In questo ambito lo sviluppo tecnologico sta facendo molti passi avanti, ad esempio con la creazione di robot umanoidi che possono assistere una persona con disabilità ma ci sono ancora molti limiti, soprattutto per quanto riguarda il costo unitario. Un

esempio è il robot Optimus, prodotto da Tesla e che si prevede verrà lanciato sul mercato nei prossimi anni, per il quale è stato previsto un costo unitario fra i 20000 e i 30000 dollari.

5.17 Classi ibride e DAD

In certi casi alunni con gravi patologie possono essere impossibilitati a frequentare la scuola in presenza, il concetto di classe ibrida nasce per garantire a questi bambini la possibilità di mantenere la partecipazione al gruppo classe, aprendo lo spazio dell'aula tramite una finestra digitale. La classe ibrida fonde tramite la rete, due luoghi fisici separati, l'aula scolastica e il domicilio dello studente. Questa fusione parte dalla predisposizione di strumenti di uso comune in entrambi gli spazi coinvolti, di solito un pc, una webcam, delle casse, una LIM dal lato della classe e una connessione a internet. Per mantenere un vero collegamento e lavorare in modo collegato è necessario anche uno spazio di lavoro in cloud, che permette di condividere il lavoro e visualizzare e modificare il materiale connettendosi contemporaneamente da due luoghi differenti. Questo tipo di strumenti tecnologici si sono rivelati fondamentali durante la pandemia di Covid-19 che ha costretto gran parte degli Stati del mondo, fra cui l'Italia, a chiudere le scuole e limitarne la frequenza negli anni fra il 2020 e il 2022. Programmi per i videocollegamenti, spazi in cloud e programmi dedicati alla didattica come Google Classroom sono stati fondamentali per permettere una prosecuzione almeno parziale delle attività didattiche durante il periodo di chiusura. In questo tempo la disegualianza nell'accesso alle tecnologie si è fatta sentire, causando difficoltà agli studenti provenienti da famiglie economicamente svantaggiate, che non

potevano garantire ai figli l'utilizzo di un dispositivo e una connessione a internet stabile (Benigno et al., 2018).

5.18 La realtà aumentata e la realtà virtuale

La realtà virtuale e la realtà aumentata possono mostrarsi ottimi supporti per la didattica, migliorando il coinvolgimento degli alunni e permettendo, come per i videogiochi, di vivere esperienze difficili da simulare altrimenti.

Per realtà virtuale si intende l'immersione totale dell'utente in un mondo virtuale generato da un computer, di solito attraverso un visore che copre tutto il campo visivo, un esempio commerciale può essere il Playstation VR prodotto da Sony, mentre la realtà aumentata invece di sostituire il mondo reale lo "arricchisce", inquadrandolo con la fotocamera di un telefono o di un tablet e visualizzando le immagini in realtà aumentata sullo schermo del dispositivo, un'applicazione che sfrutta questa tecnologia ad esempio è la molto popolare Pokemon GO. In ambito educativo la realtà virtuale può essere utilizzata per gite scolastiche simulate, per esempio durante lo studio di storia o geografia, esplorando direttamente le ambientazioni, i luoghi e gli eventi studiati in classe. La realtà aumentata può essere utilizzata per la visualizzazione di concetti astratti, per esempio durante lo studio della geometria si possono generare modelli interattivi in 3D delle figure geometriche (Gardonio, 2024).

5.19 Intelligenza artificiale

Negli ultimi anni l'intelligenza artificiale ha avuto un grande sviluppo, con moltissimi stati e aziende coinvolti nella ricerca in questo ambito e con l'uscita sul mercato di decine di modelli IA e di applicazioni e programmi che sfruttano l'IA in vari modi, ad esempio per la generazione di immagini, la sintesi vocale, la

produzione di testi scritti, la programmazione e per molte altre attività. L'intelligenza artificiale ha diverse applicazioni anche in ambito didattico e nel supporto alle persone con disabilità. Per esempio la funzione di registrazione audio e trascrizione si è dimostrata utile per il sostegno alla comunicazione di alcuni ragazzi con disabilità con difficoltà nell'espressione verbale, in quanto è in grado di captare anche parole difficili da capire e trascrivere il discorso in modo leggibile, oppure la sintesi vocale potenziata con l'IA permette di modificare e personalizzare approfonditamente la voce che viene prodotta, dando modo alle persone che parlano tramite sintetizzatore vocale di sceglierne una che ritengono adatta. L'IA può rivelarsi utile in ambito didattico, per esempio nella preparazione di materiale per lo studio, mappe, infografiche, riassunti, quiz e flashcards. Va però usata con giudizio, insegnando agli alunni a fare attenzione alla verifica delle fonti per evitare l'apprendimento di informazioni errate (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025).

6: La tecnologia nei Poli

6.1 Il quadro generale

Nel corso dell'indagine svolta sull'utilizzo delle tecnologie nella realtà dei Poli RES si è cercato di delineare un quadro generale relativamente alle persone che ci lavorano, ai loro percorsi, il tipo di formazione e le loro idee sul progetto. Il questionario ha ottenuto un numero di risposte variabili a seconda delle domande, con un numero massimo di 28 per singola domanda, alle quali si aggiungono le due interviste svolte a due insegnanti con una lunghissima esperienza al Polo RES.

6.1.1 Il personale

Partendo dai dati anagrafici, come si vede alla figura 1, le fasce d'età più numerose sono quelle 31-40 e 41-50, che insieme compongono più della metà (59%) dei docenti che hanno risposto. La fascia 51-60 conta per poco meno di un quinto (18%) così come la fascia 20-30, con solo 2 dei rispondenti che appartengono alla fascia 60+. La grande maggioranza (79%) del personale appartiene al genere femminile (figura 2), con comunque una consistente componente maschile di circa un quinto (21%) dei docenti. Questo dato rappresenta una leggera ma significativa differenza rispetto al dato nazionale e regionale (entrambi attorno al 96% di donne) che evidenzia la tendenza generale degli istituti ad assegnare al progetto una quota maggiore di personale maschile visto il maggiore impegno fisico spesso richiesto dai bambini dei Poli. Considerando poi il percorso di formazione e il titolo di studio, predominano i docenti con laurea magistrale (la metà sul totale), con il restante diviso fra diplomati e laureati triennali. Per quanto riguarda l'ambito di studi, rispetto a coloro i quali hanno scelto di indicarlo nella risposta, la maggioranza appartiene all'ambito psicopedagogico, con qualche percorso relativo all'ambito umanistico e

all'educazione motoria. Considerando i percorsi lavorativi precedenti la gran parte (16/28) ha lavorato come docente o educatore in un'altra struttura, mentre i rimanenti hanno svolto le professioni più varie, dal dentista, al commesso di supermercato, con due dei rispondenti che non hanno avuto esperienze lavorative antecedenti. La grande maggioranza (71%) non ha specializzazione sul sostegno (figura 3), dato in linea con quello nazionale, a riprova della carenza generale di personale specializzato. Per quanto riguarda l'inquadramento (figura 4), le visite di osservazione hanno permesso di raccogliere dei dati completi: su 86 docenti che lavorano al Polo nell'anno Scolastico 2025-2026 (il numero di cattedre assegnate è ovviamente inferiore, ma molte persone svolgono solo una parte dell'orario al Polo), sono 21 quelli di ruolo, il 24%, con quindi un 76% di precari, dato più alto sia di quello nazionale relativo agli insegnanti di sostegno (59%) sia di quello del Nord Italia (70%). Inoltre, anche parlando di docenti precari, in ogni polo possiamo fare una distinzione fra un cosiddetto "nucleo storico" di precari che ogni anno riprende servizio nello stesso posto, e un discreto numero di persone che invece arriva al Polo per la prima volta in vita sua, numero che sempre nello stesso Anno Scolastico si attesta a 25 docenti, il 29%, più del personale di ruolo. Dati che trovano riscontro anche nel considerare la quantità di anni di esperienza accumulati nel progetto; ci si trova davanti a una netta divisione fra un nucleo di insegnanti esperti con 20 anni o più di esperienza, e un gran numero di persone con meno di 3 anni o addirittura al primo anno di lavoro al polo. Agli insegnanti è stato poi chiesto se ritengono che lavoreranno ancora al progetto fra 10 anni, con una discreta maggioranza (12/28) che risponde in maniera affermativa, e le restanti risposte divise equamente fra gli indecisi, chi risponde di no per volontà di cambiare ambito, ad esempio per un

luogo più inerente al proprio percorso formativo o meno impegnativo dal punto di vista fisico ed emotivo e chi risponde di no per necessità, ad esempio per cambio di regione, pensionamento, o per lo scoglio di dover, in caso di permanenza al progetto, riniziare da capo il proprio percorso formativo per risultare abilitati all'insegnamento ed entrare di ruolo. Sui motivi che hanno portato a lavorare al Polo, anche qui emerge una divisione, con circa un terzo (8/25) di chi ha risposto che vi è andato a lavorare senza una volontà precisa di trovarsi in quella realtà, ma per assegnazione del dirigente, per caso o per una semplice risposta a una convocazione. Gli altri 2/3 invece indicano una scelta consapevole basata sulla passione, l'interesse per una realtà particolare, la volontà di dare un proprio contributo per favorire l'inclusione e una particolare fiducia nel progetto e nelle sue potenzialità.

Età

28 risposte

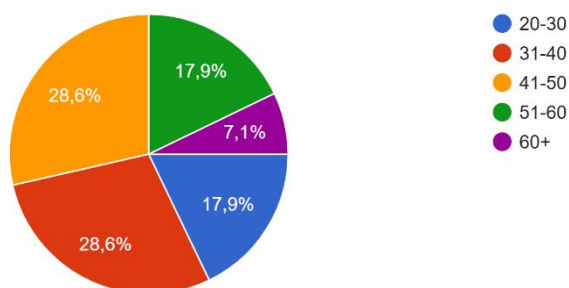
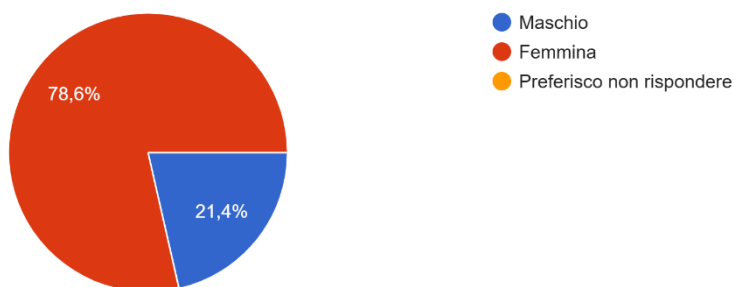


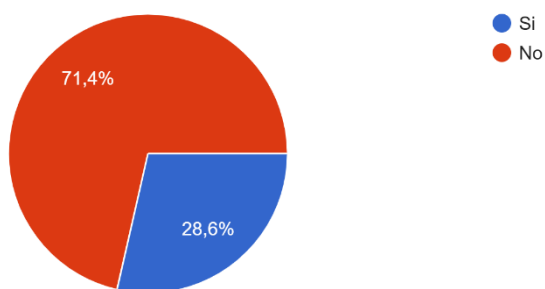
Figura 1: Età dei partecipanti al questionario

Sesso

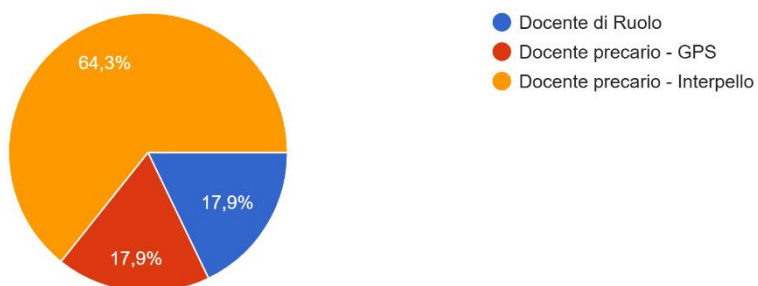
28 risposte

*Figura 2: Genere dei partecipanti al questionario***Specializzazione su sostegno**

28 risposte

*Figura 3: Percentuale di docenti con specializzazione sul sostegno***Inquadramento**

28 risposte

*Figura 4: Inquadramento dei docenti nei Poli, risposte al questionario*

Polo	San Marino	Mameli	Teglia	De Amicis	Fabrizi	Rizzo-Alessi
Docenti	15	13	14	14	16	14
Ruolo	5	3	3	1	2	7
Nuovi	5	3	3	6	4	4

Figura 5: Numero di docenti totali, di ruolo e nuovi ingressi per l'A.S. 2025/26

6.1.2 Le tecnologie

Il quadro della distribuzione delle tecnologie nei poli vede una serie di strumenti comuni presenti in tutti gli istituti interessati dalle osservazioni e dal questionario. LIM, Tablet e PC sono dispositivi ormai molto presenti in tutte le scuole e che al Polo trovano largo impiego come strumenti di didattica interattiva, permettendo di stimolare e interessare anche i bambini con disabilità molto gravi. Tutti i poli dispongono poi, in ottemperanza alle linee guida del progetto, di un'aula multisensoriale e di uno spazio morbido, quest'ultimo spazio fondamentale sia per la strutturazione di attività, anche motorie per favorire la riabilitazione in caso di bambini con motricità ridotta, sia per la decompressione e la gestione delle crisi in sicurezza, in un ambiente per l'appunto morbido che riduce i rischi di infortuni.

Altri strumenti presenti in tutti i Poli, con differenze dovute alle condizioni dei bambini e al tipo di disabilità, sono gli ausili per il movimento, come le carrozzine e i tutori, necessari sia dentro che fuori da scuola per favorire l'autonomia, e gli strumenti per la CAA, fondamentali per garantire ai bambini autonomia comunicativa.

Oltre allo spazio appositamente dedicato citato in precedenza, ogni polo ha una serie di materiali sensoriali, oggetti molto diversi per forma, colori e materiali, progettati appositamente per stimolare uno o più sensi.

Due dei poli considerati dispongono di un laboratorio attrezzato con robot educativi.

Fra gli strumenti che i docenti dichiarano di utilizzare prevalgono gli strumenti per la CAA, citati in metà delle risposte, e il tablet, nominato da un terzo del campione, ma vengono citati anche i materiali per la stimolazione sensoriale, mentre tre degli intervistati dichiarano di non utilizzare tecnologie.

I dati raccolti nel questionario sulle tecnologie più utilizzate trovano parziale riscontro nelle risposte date dalle Professoressesse intervistate, che citano entrambe come più utili il materiale per la CAA e per la stimolazione sensoriale, con però anche attenzione alla robotica e con un'indicazione di cautela per quanto riguarda l'utilizzo del tablet, strumento sicuramente versatile ma che può causare problemi di dipendenza, specialmente nella scuola secondaria.

6.2 Le tecnologie nei Poli

Come visto in precedenza, osservazioni, interviste e questionario hanno delineato un quadro che vede le tecnologie a disposizione dei Poli concentrarsi in quattro ambiti principali. In primo luogo, la CAA, presente in diverse forme in tutti i Poli e strumento fondamentale per lo svolgimento di ogni attività per moltissimi bambini che frequentano il progetto.

Poi gli strumenti per la multisensorialità, siano essi integrati in un ambiente apposito, ovvero lo spazio Snoezelen presente in ogni Polo, o utilizzati in maniera più flessibile, spesso costituiscono il principale, se non l'unico, mezzo di interazione e stimolazione per i bambini nelle condizioni di disabilità più grave. Dopodiché vi è l'insieme di applicazioni per il tablet adoperate con i bambini e

programmi utilizzati per creare attività, presenti in tutti i poli anche qui, ma con differenze nelle regole di utilizzo. Infine, troviamo la robotica, presente in soli due Poli, ma che rappresenta un esempio interessante di tecnologia applicata all'inclusione educativa e sociale.

6.2.1 La CAA

La Comunicazione Alternativa Aumentativa, descritta precedentemente in senso generale, trova ampia applicazione nella realtà dei Poli ed è lo strumento più citato durante questionario e interviste.

I bambini che frequentano il Progetto spesso hanno capacità comunicative ridotte, e questo rende necessario l'utilizzo di modalità alternative. Gli strumenti più frequentemente adoperati in questo senso troviamo il quaderno CAA e le Agende visive. Il quaderno CAA è uno strumento progettato per essere resistente, portatile e facilmente modificabile in modo da accompagnare il bambino durante tutta la giornata. Di solito la struttura alla base è quella di un raccoglitore ad anelli, con dimensioni variabili a seconda motorie, visive e di mobilità del bambino. Un formato più grande (A4) è più funzionale per chi ha problemi di prensione o ipovisione, mentre un formato più piccolo (A5 o inferiore) può essere facilmente infilato nello zaino o attaccato a una tracolla per seguire l'alunno in ogni spostamento. All'interno, le pagine sono costituite da inserti in plastica spessa o cartoncino plastificato con strisce di velcro sulle quali vengono attaccate delle tessere plastificate con delle immagini. L'utilizzo del velcro permette di permettere di attaccare, staccare e riposizionare le tessere dalle pagine infinite volte. Sulla

copertina viene posta una striscia di plastica rigida, anch'essa dotata di una lunga banda di velcro, sulla quale il bambino o l'insegnante possono attaccare le immagini per comporre il messaggio che intendono trasmettere. Queste immagini possono essere sia pittogrammi in uno dei linguaggi CAA visti in precedenza (PCS, ARASAAC...) oppure delle fotografie vere e proprie, a seconda del livello cognitivo del bambino e delle sue capacità di astrazione. Le fotografie, visto che rappresentano l'oggetto nel modo più fedele possibile, sono più legate all'esperienza reale del bambino e quindi sono indicate per chi si trova nelle fasi iniziali dell'approccio alla CAA o possiede disabilità cognitive molto gravi, in quanto richiedono un livello di astrazione minimo (ad esempio il bambino vede la foto del suo zaino e capisce facilmente che quello è il suo zaino). In questo modo si riduce il bisogno di insegnare al bambino cosa significhi l'immagine, perché la connessione visiva è diretta. L'utilizzo delle foto ha però dei limiti, il primo è la mancanza di generalizzazione; la foto lega il concetto a un oggetto unico e non alla sua "categoria" (ad esempio: mostro la foto di una merendina, il bambino la usa per chiedere quella specifica merendina ma non per chiedere una qualsiasi merendina). Altro problema può essere che le foto spesso contengono elementi di sfondo, ombre o dettagli superflui. Per un bambino con disabilità complesse, queste informazioni extra possono creare confusione visiva e rendere impegnativo l'utilizzo dello strumento, per cui va adoperata cura nella produzione e nella scelta delle foto. Inoltre, rendono difficile rappresentare concetti astratti, azioni complesse, verbi (come "andare", "aiuto", "ancora") o pronomi, e questo limita drasticamente la costruzione di vere e proprie frasi, rendendo lo strumento poco adatto a bambini con capacità cognitive più avanzate. I pittogrammi invece

favoriscono la generalizzazione (l'immagine di una merendina rappresenta ogni merendina). Questo permette al bambino di usare un solo simbolo per riferirsi a qualsiasi oggetto di quella "categoria", a casa come a scuola. Inoltre, i simboli sono disegnati con contorni netti, sfondi neutri e colori solidi in modo da ridurre al minimo l'affaticamento visivo, risultando quindi più funzionali per chi ha difficoltà a filtrare gli stimoli.

Infine, l'utilizzo di simboli può abbattere le limitazioni al vocabolario raffigurabile, favorendo la rappresentazione di concetti astratti, emozioni ed espressioni sociali (abbiamo visto in precedenza come, ad esempio, l'ARASAAC abbia una propria simbologia apposita per la raffigurazione di concetti astratti). Naturalmente i simboli hanno a loro volta degli svantaggi: la maggiore generalizzazione e la ridotta correlazione con oggetti reali richiedono un maggiore carico cognitivo, rendendoli inadatti per chi ha capacità ridotte, inoltre i simboli presentano una curva di apprendimento più ripida, specialmente per quanto riguarda quelli legati a concetti astratti, che vanno insegnati al bambino e che possono richiedere molto impegno. Considerata la grande eterogeneità degli utenti dei Poli e i grandi cambiamenti (in meglio o in peggio) che può avere un bambino durante il suo percorso, i docenti tendono ad avere un approccio flessibile, variandolo a seconda delle condizioni e utilizzando talvolta nello stesso quaderno sia simboli che fotografie, ad esempio usando le foto per persone (mamma, papà, insegnante di riferimento) e luoghi (aula multisensoriale, mensa) specifici e i pittogrammi per oggetti o concetti astratti. L'approccio può anche evolversi nel tempo, passare da immagini a pittogrammi man mano che l'intervento educativo potenzia le capacità del bambino. Anche le modalità di utilizzo del quaderno

possono variare. I bambini con capacità più avanzate possono consultare in autonomia il quaderno e utilizzare la striscia della copertina per costruire frasi brevi: Il bambino apre il quaderno, individua la categoria e cerca l'immagine desiderata, dopodiché la attacca alla striscia sulla copertina che spesso contiene già l'immagine iniziale "lo voglio", insegnando così i primi rudimenti della struttura sintattica. Un utilizzo semplificato può prevedere che sia il maestro a selezionare e proporre dei simboli all'alunno, magari proponendo delle scelte (magari fra attività alternative: vuoi giocare con la palla o vuoi disegnare?). Nei casi di massima gravità poi, quando il bambino non ha la possibilità di esprimere la propria volontà e manifestare assenso e dissenso, i docenti dei Poli adoperano degli anticipatori visivi. La fotografia di un oggetto o uno spazio collegato all'attività che si andrà a fare viene mostrato al bambino, con l'obiettivo di metterlo nello stato mentale più adatto ad affrontare l'attività in modo sereno. Ad esempio, al bambino che deve essere cambiato gli viene fatta vedere l'immagine del pannolino, o il pannolino stesso. In caso di bambini con difficoltà visive l'anticipatore diventa tattile, per cui si fa toccare al bambino l'oggetto collegato all'attività. Altro strumento largamente utilizzato nei poli è l'agenda visiva. Questa, come per il quaderno, viene presentata in varie forme, dimensioni e tipo di immagini a seconda del funzionamento del bambino che ne fa uso. Può essere un pannello a muro, una striscia di velcro su un banco o sul quaderno. Sull'agenda vengono attaccate immagini disposte in ordine cronologico, di solito orientate secondo il senso della lettura: dall'alto verso il basso o da sinistra verso destra. Le immagini rappresentano le attività che il bambino andrà a fare. Questa struttura permette di tradurre il concetto astratto del "tempo" in un formato visivo e dà modo al bambino di consultarla più volte, offrendo

un ancoraggio sicuro per comprendere cosa sta accadendo e cosa accadrà in futuro, inoltre alla fine di ogni attività, il bambino (o l'adulto insieme a lui) stacca fisicamente l'immagine corrispondente in modo da sancire la chiusura dell'attività e preparare la mente al passaggio successivo. L'agenda può avere, sempre a seconda delle capacità del bambino, orizzonti temporali diversi.

Nei poli vengono utilizzate agende settimanali (figura 6), giornaliera, ma anche dedicate a lassi di tempo molto brevi (ad esempio una sequenza delle azioni che verranno svolte nei trenta minuti successivi) specie nel caso di quelle applicate al quaderno, facilmente adattabili in base allo stato del bambino.

Le scuole che ospitano i Poli poi sono solite applicare la CAA anche all'ambiente, ad esempio sulle pulsantiere degli ascensori o per dare indicazioni sugli spazi (figura 7).

Infine, la CAA ha anche applicazioni dirette nel campo didattico.

La più diffusa applicazione nei poli è quella legata allo svolgimento di attività narrative svolte insieme ai bambini delle classi. I gruppi devono elaborare delle storie che vengono rappresentate anche in CAA, rendendole più accessibili e andando a creare dei veri e propri albi in CAA che vengono conservati e possono essere riletti dai bambini del Polo (figura 8).

Altro tipo di attività praticata è la preparazione di ricette, anch'esse rappresentate in CAA, stampate, plastificate e unite a formare dei ricettari.

I programmi e linguaggi per la CAA variano da polo a polo. Ha grande utilizzo l'ARASAAC, descritto precedentemente, grazie a una combinazione di gratuità, flessibilità d'uso e alla vasta quantità di materiale di supporto messo a

disposizione. Trovano applicazione anche Boardmaker 6 e 7 e Widgit, per il quale si propone, in fondo al testo, una scheda d'utilizzo.



Figura 6: Agenda visiva settimanale, Polo Teggia

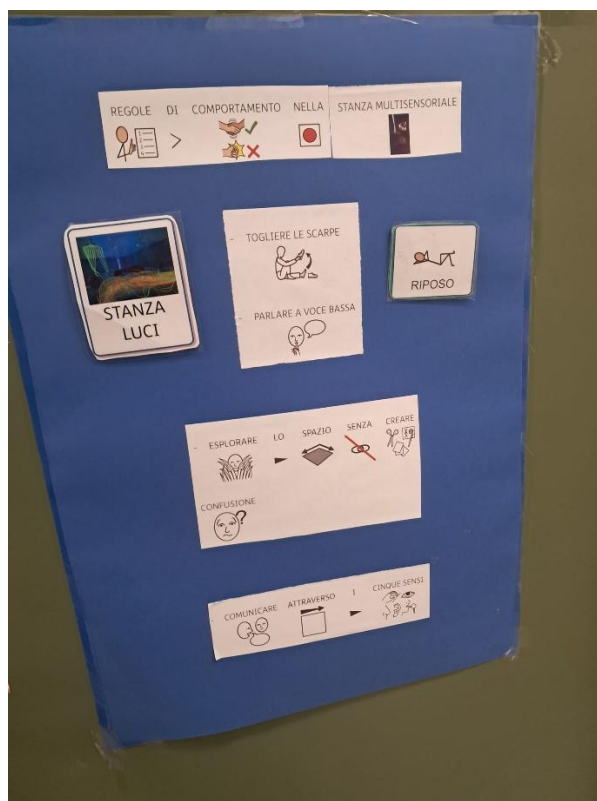


Figura 7: Indicazioni in CAA, Polo Fabrizi (Quarto)

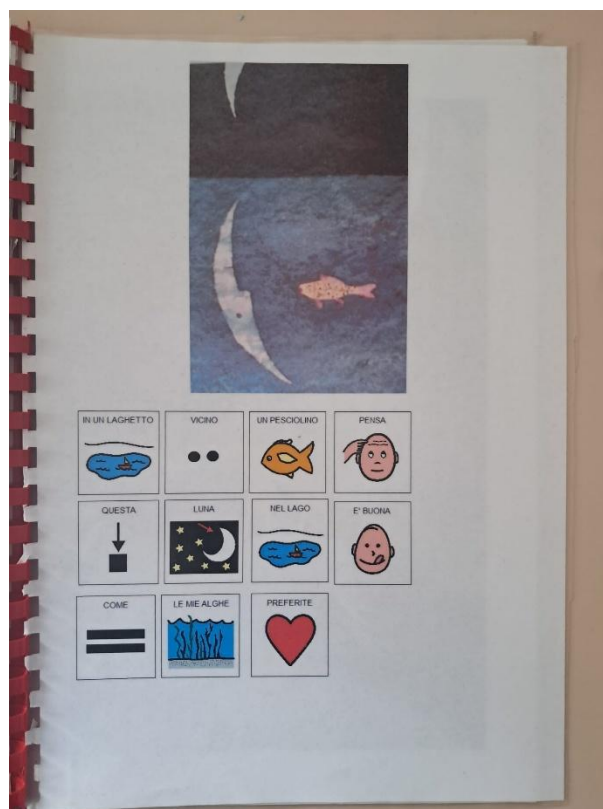


Figura 8: Albo in CAA, Polo Mameli (SFP)

6.2.2 Snoezelen e multisensorialità

L'idea alla base della stanza multisensoriale è di avere uno spazio apposito, a disposizione solitamente anche delle classi, dove poter svolgere un lavoro di stimolazione sui vari sensi (fa eccezione, di solito, il gusto, per motivi igienico sanitari e di praticità) attraverso una serie di strumenti diversi usati in modo contestuale. Lo scopo di questo tipo di attività può essere vario. Un primo obiettivo può essere quello di favorire l'esplorazione del proprio corpo nello spazio, cosa molto complessa, soprattutto per chi ha limitazioni motorie severe. L'uso di materiali tattili (pannelli ruvidi/lisci), di coperte ponderate o di superfici vibranti aiuta il bambino a percepire i confini del proprio corpo e a integrare i diversi input sensoriali in modo coerente e non minaccioso, inoltre permette a bambini che

normalmente subiscono decisioni altrui (in quanto vengono spostati, lavati, vestiti, nutriti) di riottenere un discreto grado di controllo, attraverso l'uso di comandi semplificati (ad esempio, "se premo qui, la stanza diventa blu" o "se tocco questo pannello, parte la musica") e di sperimentare quindi il principio causa effetto e di sviluppare un senso di consapevolezza di poter agire sull'ambiente circostante. Inoltre, l'approccio multisensoriale può permettere di aprire nuovi canali comunicativi, specie in casi in cui il linguaggio verbale è assente e la comunicazione passa attraverso piccoli segnali come piccoli movimenti degli arti, lo sguardo o addirittura solamente il respiro.

La stanza Snoezelen, di cui si vedono due esempi alle figure 11 e 12, se strutturata in modo corretto, elimina il rumore del mondo esterno facilitando la percezione di questi deboli segnali. Ad esempio, un bambino che fissa una colonna a bolle o un fascio di fibre ottiche può essere interpretato come segnale di interesse dal docente che, agendo su quell'oggetto per esempio accendendolo o facendo cambiare il colore, può stabilire una forma di dialogo primordiale col bambino.

Infine, la stanza può essere utilizzata per favorire la regolazione emotiva e la riduzione dello stress. I bambini che frequentano il polo possono presentare alti livelli di stress e ansia che possono sfociare in comportamenti problema.

Proprio per evitare questi ultimi, l'immersione nell'ambiente Snoezelen può favorire il rilassamento del tono muscolare, abbassare il battito cardiaco e ridurre lo stress acuto.

I docenti dei Poli indicano però una serie di cautele nell'utilizzo di questo spazio. L'aula non deve essere un luogo di decompressione e sfogo. Lo spazio non è adatto a contenere i bambini in preda a crisi di rabbia, poiché in quelle condizioni

non è possibile farne un utilizzo corretto, oltre a rischiare nei casi più gravi danni agli strumenti e agli stessi bambini. Inoltre, molti Poli non permettono l'utilizzo dell'aula multisensoriale a docenti che non abbiano frequentato un corso di formazione sul suo utilizzo e abbiano conseguito una relativa certificazione, al fine di garantirne un utilizzo corretto e un buono stato di conservazione.

Oltre alla stanza dedicata alla multisensorialità i Poli dispongono di vari materiali e giochi per la stimolazione sensoriale. I materiali di questo tipo, generalmente ad uso individuale, possono essere sia oggetti pensati specificamente per questo scopo (figura 13), anche costruiti appositamente dai docenti come nella figura 10, oppure oggetti di uso comune (ad esempio animali di gomma o macchinine) e permettono di perseguire scopi simili a quelli dell'aula Snoezelen ma in spazi diversi, aumentando la flessibilità didattica. È frequente vedere nei Poli bambini che selezionano determinati oggetti come mezzo per rilassarsi attraverso l'effetto sensoriale che questi forniscono, ad esempio la sensazione sulla pelle di un tessuto o un gioco di gomma o il suono ripetuto di uno strumento giocattolo. Questo tipo di oggetto aiuta molto durante le attività che possono risultare più impegnative e stressogene, ad esempio il momento del cambio pannolino o il pranzo, in quanto permette di alleviare l'ansia ed evitare comportamenti problema. Un esempio di materiale apposito è la coperta ponderata, ovvero una coperta appesantita, che fa sentire al bambino che la utilizza una pressione delicata e uniforme su tutto il corpo. Questa pressione avvolgente

simula la sensazione di un abbraccio prolungato, di essere in qualche modo "contenuti", riducendo l'ansia.

In uno dei poli è stata aperta recentemente un'"aula immersiva" (figura 9), ovvero una stanza con proiettori multipli che animano tutte le pareti, simulando una sorta di realtà virtuale collettiva e immergendo gli alunni all'interno degli ambienti che vengono proiettati. Questo spazio può stimolare la curiosità, e facilitare l'inclusione grazie all'accessibilità immediata dei contenuti visivi e uditivi, ma durante l'osservazione è stata rilevata una carenza di formazione per gli insegnanti che, a detta dei docenti stessi, ne limita severamente l'utilizzo, motivo per cui ne

viene proposta in fondo al testo una scheda d'utilizzo con un esempio di possibili attività.



Figura 9: Aula immersiva, Polo di Teglia



Figura 10: Materiale per la stimolazione sensoriale, pannello con texture diverse al tatto, Polo Mameli (SFP)



Figura 11: Stanza multisensoriale, Polo Fabrizi (Quarto)



Figura 12: Stanza multisensoriale con luce spenta e materiale luminoso attivo, Polo San Marino (SFP)



Figura 13: Materiale per la stimolazione sensoriale, giochi di gomma di diversa forma e colore, Polo de Amicis (Voltri)

6.2.3 Tablet, applicazioni e programmi

Per quanto riguarda l'utilizzo del tablet, le osservazioni hanno rilevato due diverse "scuole di pensiero". Alcuni Poli ne fanno un largo utilizzo per attività didattiche e ne permettono, naturalmente in modo contingentato e sorvegliato, un utilizzo "libero" ai bambini, magari in momenti di pausa (ad esempio dopo pranzo). Altri Poli, in particolare nella scuola secondaria, preferiscono limitare -quando non addirittura eliminare - l'utilizzo del tablet con i ragazzi. Questa scelta è dettata dal fatto che lo strumento, per quanto a scuola può essere adoperato con successo in ambito didattico, viene spesso fornito a casa come distrazione e intrattenimento

per i ragazzi, e l'utilizzo non regolato sfocia in forme di dipendenza, le quali possono rendere difficile regolarne l'utilizzo a scuola. Interrompere l'uso del tablet, infatti, rischia di sfociare in comportamenti problema, rendendo più conveniente la scelta di utilizzare strumenti alternativi. Per chi lo adopera le attività proposte prevedono solitamente attività appositamente create dai docenti utilizzando programmi come Genially, Wordwall o Canva, con un Polo che fa utilizzo dell'applicazione educativa MITA. La difficoltà e il tipo di attività variano come sempre in base alle capacità del bambino, ma consistono di solito in giochi di associazione parola-immagine, di ordinamento di immagini per colore, forma o dimensione, oppure per la costruzione della frase minima. L'utilizzo del tablet può aumentare l'interesse e l'attenzione dei bambini, inoltre è uno strumento molto flessibile, facile da trasportare e che il bambino può adoperare con il solo utilizzo delle mani. I docenti dei poli, in generale, indicano il tablet come uno strumento molto utile per lo sviluppo di capacità cognitive e della motricità fine, ma da usare con grande attenzione e una buona strutturazione dei tempi, per evitare un utilizzo eccessivo e un'assuefazione del bambino allo strumento.

Uno dei Poli utilizza come piattaforma per il gioco didattico la console Nintendo Wii, controllata attraverso il movimento di un apposito telecomando che viene impugnato e legato al polso. La console permette di far partecipare all'attività più giocatori, dando modo di organizzare attività in piccoli gruppi coinvolgendo i bambini delle classi. L'utilizzo dei giochi può favorire la motivazione, e il fatto che la periferica sia relativamente semplice e non richieda movimenti molto accurati, unita alla generale tolleranza all'errore dei giochi disponibili sulla piattaforma,

rende le attività inclusive e adatte per migliorare la motricità e il controllo del gesto motorio dei bambini con disabilità.

6.2.4 La robotica

Due dei Poli visitati presentano un laboratorio di robotica, di cui si può vedere un esempio alla figura 14, con spazi e strumenti dedicati. Il vantaggio di applicare la robotica educativa a bambini con disabilità gravi risiede nella sua estrema personalizzazione. L'interfaccia di controllo dei robot si può adattare alle capacità fisiche e cognitive del bambino, così come le tipologie di robot e le attività proposte. Le attività di laboratorio possono essere svolte insieme alle classi e i bambini del polo possono avere in esse un ruolo che va al di là della semplice presenza, favorendo l'idea di inclusione che sta alla base del progetto. Inoltre, nei casi di bambini con disturbo dello spettro autistico e le conseguenti difficoltà relazionali, il robot può svolgere efficacemente la funzione di mediatore, in quanto molto prevedibile. Esso, infatti, esegue la stessa azione nello stesso identico modo ogni volta che lo si chiede, senza mai mostrare giudizio e in questo abbassa notevolmente i livelli di ansia. I robot nel lavoro dei Poli, congiuntamente agli strumenti descritti prima, possono anche diventare un mezzo di stimolazione sensoriale poiché combinano movimento, suoni, luci e texture tattili. Questo permette di agganciare l'attenzione del bambino attraverso il canale sensoriale a lui più congeniale, facilitando l'apprendimento o il semplice mantenimento del contatto visivo. Inoltre, riuscire a controllare un oggetto nello spazio, anche attraverso comandi minimi, restituisce al bambino un forte senso di autoefficacia.

Per i bambini con capacità superiori viene proposta una prima introduzione agli ambienti di programmazione, di solito usando scratch. I robot presenti sono Beebot, Dash e Ozobot, dei quali vengono proposte delle schede di utilizzo in fondo al testo. Così come per la stanza multisensoriale però, il personale dei Poli cerca di dare regole per l'utilizzo in modo da mantenere lo stato di conservazione adeguato del materiale, per cui naturalmente l'utilizzo dei robot non è libero, ma inserito in attività strutturate guidate da docenti adeguatamente formati.



Figura 14: Laboratorio di robotica, Polo San Marino (SFP)

6.3 Il rapporto con le famiglie

Il lavoro del docente prevede già di base una componente importante di rapporto con le famiglie degli alunni. Come visto già per l'approccio ICF, il successo del percorso formativo dipende dall'alleanza educativa fra i vari attori coinvolti nella vita del bambino, per cui è fondamentale che scuola e famiglia, ovvero i due ambienti dove i bambini passano la quasi totalità del loro tempo, agiscano in maniera coordinata e con ascolto reciproco.

Tutto questo è ancor più vero nel lavoro dei Poli, dove ci si trova a interagire con famiglie che hanno dovuto sostenere il forte impatto che ha l'ingresso di un figlio con una disabilità grave nell'ecosistema familiare.

Il progetto si configura in questo senso anche come un sostegno alle famiglie, alle quali viene fornito un servizio pensato su misura per i loro bambini.

Per indagare su questo rapporto, oltre alle insegnanti si è scelto di intervistare i genitori di una bambina iscritta al Polo.

Le docenti intervistate concordano sul fatto che sia fondamentale la fiducia.

I genitori affidano i loro figli ai Poli e questi devono guadagnarsi la fiducia delle famiglie.

Considerando che solitamente i bambini del Polo non sono in grado di raccontare cosa hanno fatto a scuola, per guadagnarsi questa fiducia è importante cercare di raccontarlo e dimostrarlo.

La condivisione di materiale prodotto a scuola, foto e video sono molto importanti nel creare un clima di fiducia e serenità con le famiglie.

Secondo le insegnanti possono però emergere delle difficoltà nel rapporto quando le famiglie hanno verso i figli aspettative irrealistiche, in particolare relativamente alle attività che riescono a svolgere, portando a richieste che vanno in contrasto con la progettazione didattica e gli obiettivi di apprendimento del bambino. In questi casi è importante cercare di mediare, tenendo sempre a mente la difficoltà che la famiglia può incontrare nel superare la perdita del "bambino ideale", e la grande necessità di normalità che queste famiglie hanno. Vedere sui propri bambini quelli che per altri possono essere piccoli gesti, attività o dettagli irrilevanti, per le

famiglie contribuisce a mantenere un senso di normalità. I genitori intervistati, nel parlare del loro percorso di passaggio dalla scuola “normale²” al progetto Polo, hanno raccontato di come inizialmente questo cambiamento abbia suscitato in loro diversi dubbi. Innanzitutto, l’inserimento della bambina in un ambiente nuovo, con tutte le incognite che questo comportava, poi la sensazione di stare in un certo modo “classificando” la figlia. Superate queste iniziali preoccupazioni però, riferiscono di aver incontrato un clima molto accogliente e a misura di bambino. Apprezzano molto il dialogo e la condivisione che hanno trovato nel personale che lavora al Progetto, e ritengono di aver trovato un clima più inclusivo rispetto alla situazione precedente e una struttura abbia saputo integrare al meglio le risorse educative che la famiglia ha messo a disposizione, collaborando con operatori e centri riabilitativi in modo fruttuoso, e offrendo anche un servizio allargato rispetto alla scuola precedente (ad esempio tramite il Polo estivo). Per quanto la loro tranquillità rimanga comunque legata alle condizioni molto serie della bambina, che possono variare da un giorno all’altro, la comunicazione aperta e continua coi docenti contribuisce in modo decisivo alla fiducia nei loro confronti e quindi aiuta in generale la serenità familiare. Ripercorrendo il loro percorso ritengono che avrebbero voluto essere più sostenuti e informati relativamente alle differenti strutture e progetti disponibili per la loro situazione, incluso il Polo RES, di cui non conoscevano l’esistenza all’epoca dell’iscrizione alla scuola primaria della bambina.

² Si riporta qui il termine usato dall’intervistato.

6.4 Criticità e punti di forza

All'interno dell'approccio che contraddistingue il Progetto Polo RES convivono sia punti di forza che grandi criticità, entrambi aspetti che vanno considerati se si vuole cercare di disegnare un quadro completo del Progetto. Fra i punti di forza quello più citato fra le risposte del questionario è il gruppo. La possibilità di avere un'equipe di docenti coesa, che lavora insieme contemporaneamente nello stesso luogo (contrariamente a quanto accade per gli insegnanti curricolari, che hanno solo una piccola parte dell'orario in compresenza col collega) aumenta la flessibilità e amplia le possibilità educative. La continua condivisione di esperienza e punti di vista fra persone con background differente è ritenuta molto formativa da molti docenti. Inoltre, è molto apprezzata l'organizzazione degli spazi, con la possibilità di avere ambienti altamente strutturati dedicati a scopi specifici (come l'aula multisensoriale). Viene citato anche il valore inclusivo del progetto: i laboratori e le attività svolte insieme alle classi, oltre che la semplice presenza dei bambini con disabilità grave nella loro stessa struttura, contribuiscono molto a educare all'inclusività sensibilizzando gli alunni sull'argomento della disabilità.

Alcune criticità sono proprio speculari agli aspetti citati come punti di forza. Alcuni riferiscono difficoltà a livello organizzativo e di gestione del Team. Coordinarsi fra tante persone diverse può essere difficoltoso, considerato anche il fatto che l'elevatissimo turnover di cui si è parlato in precedenza porta alla ricostituzione ogni anno di nuovi rapporti fra il personale dei Poli. Inoltre, vi è chi lamenta un certo grado di isolamento fra il team del polo e il gruppo docente delle classi.

Anche gli spazi possono rappresentare una criticità se si rivelano inadeguati ai bisogni dei bambini, in questo caso la situazione varia da struttura a struttura a seconda della quantità e della qualità degli spazi che gli istituti sono riusciti a mettere a disposizione.

Emergono criticità anche dal punto di vista sia della formazione generale sia dell'utilizzo efficace delle tecnologie. Poco meno di un terzo dei docenti ha risposto di sentirsi poco preparato rispetto al lavoro che svolge, e molti di quelli che si ritengono preparati ora riferiscono di esserlo diventati grazie all'esperienza acquisita, ma di non sentirsi tali all'inizio del loro percorso al polo. Quasi un quarto dei docenti ritiene che le tecnologie non vengano utilizzate in modo pienamente efficace.

Infine, il lavoro del Polo è ritenuto dai docenti molto impegnativo dal punto di vista emotivo, a causa della gravità delle situazioni con cui si viene in contatto. Il lavoro al Polo per un tempo prolungato, pur consentendo un lavoro mirato e la formazione di un gruppo efficace, può risultare alienante, specie se concentrato sempre sullo stesso bambino. Per ovviare a ciò alcune scuole tendono ad assegnare al Polo dei docenti per solo una parte dell'orario di servizio, permettendo di staccare la mente da situazioni che possono risultare molto pesanti, ma questa soluzione allo stesso tempo aumenta il numero di persone da coordinare e rende più complessi gli incastri orari, incrementando quindi le difficoltà organizzative.

6.5 Le caratteristiche 'ideali' dell'insegnante del Polo

Come accennato prima, il lavoro al Polo è molto impegnativo. Stare tutto il giorno a contatto con bambini con disabilità può essere molto provante e richiede

quindi figure adeguatamente formate e con una buona predisposizione verso questo tipo di lavoro. È importante cercare di personalizzare il lavoro, sfruttando le proprie conoscenze e inclinazioni per fare attività che siano non solo utili ai bambini, ma che piacciono anche a chi le svolge. Occorre condividere il lavoro con i colleghi e trovare nel gruppo la forza di proseguire anche in situazioni difficili, e cercare di aprire il polo più possibile al lavoro con le classi. Creatività, spirito di adattamento, flessibilità sono caratteristiche fondamentali per affrontare le sfide che ogni giorno l'insegnante del Polo si trova davanti, oltre alla resistenza fisica, considerato quanto può essere impegnativo anche fisicamente il lavoro. Bisogna poi riuscire a mediare fra la speranza e il realismo; per riuscire a lavorare bene è fondamentale nutrire delle speranze verso i bambini, immaginare i progressi e lavorare per raggiungerli, ma bisogna anche accettare che i progressi potrebbero non vedersi per anni, potenzialmente potrebbero non esserci mai, e nonostante questo mantenere comunque l'impegno al massimo e non abbandonare mai le proprie speranze. Infine, è importante sapere mantenere, quando non si è in servizio, un certo distacco dalle situazioni difficili che si vedono al Polo, non abbandonarsi alla pena ed essere in grado, una volta usciti da scuola, di distogliere l'attenzione.

Conclusioni

La ricerca svolta si è posta lo scopo di indagare la realtà dei Poli, le strutture, gli scopi, le premesse normative e il quadro giuridico che hanno reso possibile il progetto e l'approccio biopsicosociale che lo caratterizza, valutando poi l'importanza e l'estensione dell'utilizzo delle tecnologie all'interno di questa realtà unica del territorio genovese. Si è vista l'evoluzione storica che ha portato alla nascita di questa realtà, considerando poi le evoluzioni del quadro normativo soprattutto in due settori. Da un lato, come è stato detto, il Polo nasce per soddisfare la nuova sensibilità nei confronti della disabilità che inizia a svilupparsi a partire dagli anni '70, e quindi a tutti gli interventi normativi che seguono a questo cambio di approccio che pone le istituzioni scolastiche di fronte alla sfida dell'inclusione. Dall'altro, ai fini di comprendere le modalità del progetto, è fondamentale considerare anche l'importanza dell'autonomia scolastica. Si è visto come le normative in questo senso, in particolare la riforma Moratti del 2003, abbiano dato modo al progetto, nato anni prima, di acquisire delle strutture autonome per la propria gestione, di definire in autonomia scopi, linee guida e di gestire le risorse in modo indipendente, tutte capacità senza le quali i Poli come li conosciamo oggi non esisterebbero. Inoltre, nel valutare l'approccio del Progetto Polo RES all'inclusione educativa dei bambini con disabilità, bisogna sempre tenere presente che questo si inserisce nel quadro della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (OMS 2001). Questa rappresenta un riferimento teorico imprescindibile per chi lavora al progetto, sia perché, dopo le riforme dell'ultimo decennio analizzate al capitolo 4, essa costituisce la base ufficiale per tutte le valutazioni relative ai bambini con

disabilità nella scuola primaria italiana, sia perché la classificazione si può dimostrare, se conosciuta e applicata correttamente insieme ai suoi materiali di supporto, un valido sostegno per guidare il processo di inclusione anche in situazioni estremamente compromesse quali sono quelle che si incontrano nei Poli, che possono mettere in difficoltà anche gli insegnanti più esperti (che inoltre sono una minoranza). Altro elemento imprescindibile, vedendo proprio la gravità di queste situazioni, è un utilizzo corretto e ben calibrato della grande varietà di strumenti tecnologici che il progresso e la ricerca ci hanno messo a disposizione. Tablet, applicazioni, robot, intelligenza artificiale... ognuno di questi strumenti, dei quali si è cercato di tracciare un quadro generale nel capitolo 5, rappresenta terreno fertile per un possibile approfondimento che va al di là degli scopi che qui ci siamo prefissati, ma si possono fare alcune considerazioni in merito. Tutti questi strumenti hanno molteplici campi di applicazione al lavoro su bambini con disabilità grave, ma occorre effettuare alcune importanti valutazioni:

- bisogna conoscere bene lo strumento che si intende utilizzare,
- bisogna progettare e pianificare l'utilizzo di quel determinato strumento in maniera quanto più possibile condivisa (e in questo ritorna il valido sostegno dell'ICF, tramite il PEI),
- non tutti gli strumenti sono adatti a ogni bambino. Le situazioni con cui ci si può confrontare possono essere molto diverse, e ciò che è funzionale in un caso può essere disfunzionale in un altro. Qui entra in gioco anche il parere degli esperti esterni alla scuola, altro fattore fondamentale nell'approccio proposto dall'ICF, e che può dare un sostegno molto importante nella scelta e nel corretto utilizzo delle tecnologie.

Veniamo dunque all'indagine volta a individuare quantità e qualità delle tecnologie per l'inclusione nella realtà dei Poli e del loro utilizzo. Per quanto in questa tesi si è deciso di non nominare i Poli in base alle tecnologie presenti, ma solo di enunciare il numero di poli nei quali si può incontrare un determinato strumento, bisogna considerare che persistono grandi differenze fra di essi, in termine sia di diffusione e utilizzo degli strumenti tecnologici, ma anche fra la formazione e l'esperienza del personale, la presenza di personale di ruolo che favorisce la formazione di un team docente coeso (che abbiamo visto essere un elemento percepito come determinante, sia per la sua presenza o per la sua assenza, della qualità del lavoro nei Poli), il livello di organizzazione e la quantità e qualità di spazi.

Queste differenze portano a una variabilità fra un Polo all'altro che, unita alla quantità disomogenea di risposte al questionario avute da ciascun Polo, può rendere difficile restituire veramente un quadro esaustivo del progetto.

Bisogna poi considerare come alcune delle criticità che caratterizzano i Poli, come la mancanza cronica di personale di ruolo, la carenza di formazione e in alcuni casi l'inadeguatezza degli spazi, siano in linea con quegli stessi problemi che affliggono la scuola in generale, semplicemente amplificati dalle condizioni di particolare gravità degli utenti, che portano le situazioni più compromesse a passare dalla semplice inefficacia didattica a una grave carenza di sicurezza. Ne è un esempio il grave incidente avvenuto all'interno di uno dei Poli del territorio genovese nel settembre 2025.

Detto questo, il modello dei Poli, se strutturato adeguatamente e fornito delle opportune risorse, risulta dotato di grandissime potenzialità.

Come rilevato durante le interviste, in esso si combinano l'autonomia decisionale dell'insegnante curricolare, di cui spesso l'insegnante di sostegno inserito in classe non dispone, con il rapporto 1 a 1 che caratterizza la cattedra sostegno. Le possibilità che dà il poter fare un lavoro così concentrato su un bambino disponendo al contempo di spazi appositi e del supporto degli operatori socioassistenziali sono imparagonabili con quelle del sostegno per così dire "classico". In questo ambito la tecnologia costituisce un supporto fondamentale, permettendo un lavoro molto più mirato sulle specificità dei singoli alunni, le cui difficoltà di funzionamento possono essere integrate dal sostegno dello strumento tecnologico (ne è un esempio fondamentale la CAA, ormai parte integrante del funzionamento comunicativo della grandissima maggioranza dei bambini dei Poli). Anche le tecnologie hanno i loro limiti però, e il primo che è stato rilevato è quello relativo alla formazione per il loro uso. In linea con i dati dell'Osservatorio Scuola Digitale citati nel capitolo 5, molti degli stessi docenti ritengono di non essere abbastanza formati nel campo delle tecnologie didattiche. Questo ne limita un uso efficace, ed è un aspetto su cui bisognerà lavorare se si vuole riuscire ad applicare appieno il potenziale educativo di questi strumenti.

Altro punto importante è tenere sempre presente che quelli tecnologici sono, per l'appunto, strumenti. Lo sfoggio di tecnologia fine a sé stesso non è funzionale ad alcuno scopo didattico. Per quanto le osservazioni abbiano rilevato un utilizzo della tecnologia sempre strutturato e ben motivato, questo rimane un aspetto da considerare in un'ottica futura.

Infine, sul lavoro nei Poli (pur non essendo una problematica specifica solo al progetto) pesa sempre il dubbio su cosa accadrà a questi bambini una volta

terminato il loro percorso scolastico. Pur avendo la massima fiducia nella qualità del servizio che gli istituti e i centri diurni dedicati all'accoglienza dei bambini (adulti a quel punto) dopo il raggiungimento della maggiore età, questi non hanno lo stesso potenziale educativo (né aspirano ad averlo, non essendo strutture scolastiche) che la scuola ha e che può avere un impatto positivo incalcolabile sulla vita di questi bambini e delle loro famiglie. In questo senso la revisione delle linee guida dei Poli compiuta nell'anno scolastico 2024-2025, che limita, salvo casi particolari, l'accoglienza dei bambini fino ai 10 anni per la primaria e fino ai 14 per la secondaria di primo grado, lascia un buco importante fra la fine del percorso scolastico e la maggiore età, vanificando importanti anni di sviluppo del bambino in cui il lavoro educativo svolto al Polo potrebbe ancora fare molto. La mancanza di un Polo di secondaria di secondo grado, nonostante gli sforzi della rete dei Poli, è un vuoto che andrebbe colmato con strutture adeguate e fondi, al fine di garantire la continuità educativa e la piena adesione della scuola al progetto di vita dei bambini, perlomeno fino alla maggiore età.

In conclusione, svolgere questa ricerca ha dato la possibilità di approfondire la conoscenza di una realtà unica, di conoscere le diverse professionalità che si trovano al loro interno e di osservarne, seppur brevemente, il lavoro.

L'impatto molto forte che il Polo ha su bambini e famiglie, unito alle manifestazioni di affetto e gratitudine che queste ultime, spesso, restituiscono nei confronti di docenti e operatori, sono una rappresentazione lampante della validità del Progetto. Tutto questo trova poi riscontro nella grande convinzione e serietà con cui i docenti incontrati svolgono il loro lavoro, che rappresenta una base molto

solida da cui partire per affrontare tutte le criticità qui presentate e rendere il Progetto Polo RES un modello da seguire anche al di fuori del territorio genovese.

Appendice: le schede d'utilizzo

Quella che segue è una raccolta di schede di utilizzo di strumenti selezionati tra quelli appartenenti alle categorie esposte nel capitolo 6. Le schede includono una descrizione dello strumento e delle sue caratteristiche, il prezzo, le modalità d'uso e una breve proposta di possibili attività pensata per il lavoro su bambini con disabilità gravi. I prezzi sono aggiornati al 09/05/2026 e sono stati consultati sul sito della casa produttrice o su Amazon (nuovo) qualora questo risultasse più economico. Per gli ambienti complessi che includono più strumenti si è scelto di non indicare un prezzo vista la variabilità di prezzo fra componenti di diversa qualità o tipologia che possono essere inseriti al loro interno,

SCHEDA 1: BEE-BOT

Il Bee-Bot è un robot a forma di ape progettato per bambini dai 3 ai 10 anni.

Interfaccia: 7 tasti colorati sul dorso (Avanti, Indietro, Destra, Sinistra, Go, Pausa, Cancella). Il colore facilita la distinzione dei comandi.

Caratteristiche: Si muove a "passi" fissi di 15 cm e ruota di 90° e può memorizzare una sequenza fino a 40 comandi. Emette suoni e segnali luminosi per confermare la ricezione dei comandi e l'esecuzione. La versione 2026 è dotata di sensore di prossimità per rilevare altri Bee-Bot e funzione di registrazione audio che consente di associare la propria voce ai movimenti. La batteria ricaricabile tramite cavo USB.

Prezzo: 92,39 € (<https://amzn.eu/d/0c7k9JRS>)

Modalità d'uso: L'utente decide il percorso su un tappeto a griglia (quadrati 15x15 cm). Si premono i tasti direzionali sul dorso. Ogni pressione corrisponde a un'azione, dopodiché si preme il tasto centrale GO per vederlo muovere. Prima di

iniziare una nuova sequenza si preme il tasto RESET, altrimenti il robot sommerà i nuovi comandi a quelli precedenti.

Attività:

Obiettivo: Stimolazione sensoriale, causa-effetto e interazione sociale.

Preparazione: Si utilizza un tappeto neutro dove vengono posizionate 3-4 "Stazioni delle Sensazioni" associate a rinforzi significativi per il bambino (ad esempio un pezzetto di stoffa morbida, un sonaglio).

Svolgimento: Invece di puntare alla programmazione complessa, ci si concentra sulla causa-effetto immediata. L'insegnante registra un messaggio vocale sul Bee-Bot (ad esempio "*Ciao, portami a fare un giro!*"). Il ragazzo, supportato dall'educatore preme un solo tasto (es. AVANTI) e poi il tasto GO. Il robot si muove verso l'oggetto scelto. All'arrivo, l'educatore attiva lo stimolo corrispondente (ad esempio fa toccare la stoffa morbida o attiva il sonaglio). La forma amichevole dell'ape riduce l'ansia, mentre il feedback visivo e sonoro fornisce un rinforzo immediato, fondamentale per mantenere l'attenzione in contesti di disabilità grave.

SCHEDA 2: DASH

Dash è un robot esploratore, progettato per muoversi, ballare, parlare e reagire all'ambiente circostante.

Interfaccia: Si controlla tramite Bluetooth con diverse App (Go, Path, Wonder, Blockly) che offrono vari livelli di astrazione, dal semplice telecomando alla logica a blocchi.

Caratteristiche: Si sposta su ruote, può ruotare la testa in modo indipendente dal corpo e cambiare colore alle luci (LED su occhio e orecchie). Tramite sensori rileva ostacoli, suoni (voce e battito di mani) e la presenza di altri robot (Dot o Dash). È dotato di altoparlanti e microfoni. Può registrare e riprodurre la voce dell'utente, rendendo il robot un "avatar" del ragazzo. Può anche emettere suoni come risate, sospiri o esclamazioni.

Prezzo: 189,99 \$ (161,17 €) (<https://www.makewonder.com/en/>)

Modalità d'uso: Il robot può essere controllato tramite app. L'app Go funziona come un telecomando, risultando molto intuitivo per chi ha bisogno di feedback immediato. L'app Path permette di tracciare un percorso sullo schermo del tablet che il robot seguirà fedelmente. Tramite app come *Blocks4All*, Dash è compatibile con VoiceOver per ragazzi con disabilità visive o motorie che utilizzano assistenti digitali.

Attività

Obiettivo: Comunicazione non verbale, causa-effetto e orientamento spaziale.

Preparazione: Si creano 3 "stazioni" sul pavimento (es: una faccia felice, una triste, una sorpresa).

Svolgimento: L'attività mira a usare Dash come intermediario per esprimere uno stato d'animo o interagire con i compagni senza la pressione del contatto diretto: L'educatore aiuta il ragazzo a registrare un messaggio vocale sul Dash (es: "*Oggi sono felice!*"), dopodiché, utilizzando l'App Path, il ragazzo disegna una linea sul tablet verso la stazione "Felice". Dash si muove, cambia le luci in verde e, arrivato a destinazione, riproduce il messaggio registrato e fa un piccolo balletto.

SCHEDA 3: OZOBOT

Ozobot è robot di forma circolare dalle dimensioni molto ridotte, progettato per insegnare il coding sia in modalità unplugged (senza schermi) che digitale.

Caratteristiche: Ha sensore ottici situati sotto la base che permettono al robot di seguire linee nere e riconoscere sequenze di colori. Sensori a infrarossi che rilevano ostacoli e permettono al robot di "scappare" o "seguire" la mano dell'utente. È dotato di luci LED multicolore e un altoparlante integrato che riproduce suoni e messaggi vocali. Si può connettere al Bluetooth per il controllo tramite App e ricarica via USB.

Prezzo: 173,25 € (<https://amzn.eu/d/0akq8Gzj>) Esistono versioni "Classroom Kit" per le scuole che includono stazioni di ricarica collettive e pacchetti da 12 o 18 robot.

Modalità d'uso

Il robot può avere due modalità di programmazione, analogica tramite pennarelli colorati (Nero, Rosso, Blu, Verde), la più indicata per i bambini della primaria, e digitale tramite Ozoblockly (piattaforma a blocchi basata su Google Blockly). Prima di ogni sessione su carta, Ozobot va calibrato su un punto nero circolare per "capire" la luce ambientale. Si tracciano linee nere che il robot seguirà come binari. All'interno della linea nera si inseriscono sequenze di brevi tratti colorati (es: *Blu-Nero-Blu* per il turbo, *Verde-Nero-Rosso* per girare a sinistra). Si posiziona il robot

sulla linea e gli si fa percorrere tracciato reagendo ai colori con cambi di velocità, direzione o animazione luminosa.

Attività

Obiettivo: Creare una storia collettiva dove Ozobot interpreta un protagonista che attraversa diversi stati emotivi o scenari.

Preparazione: Si crea un grande cartellone sul pavimento o su un tavolo ad altezza carrozzina. Viene tracciato dai bambini o dall'insegnante il percorso nero su cui camminerà Ozobot con delle interruzioni. Il percorso è diviso in 3-4 aree della storia (Ad esempio una foresta, una città e una montagna). Per gli alunni vengono predisposti degli sticker dei codici prestampati (grandi e facili da impugnare) o fogli trasparenti su cui sono già disegnati i codici colore.

Svolgimento: I compagni di classe iniziano a narrare: *"Ozobot oggi si sente molto stanco e cammina lentamente verso la Foresta..."*. Un compagno posiziona Ozobot sulla linea. Il robot arriva a un'interruzione della pista proprio davanti alla foresta, dove la storia si ferma. Il bambino con disabilità deve decidere come Ozobot entrerà nella foresta. L'insegnante propone due sticker giganti: Sticker Blu-Nero-Blu (Turbo): "Ozobot ha paura e corre veloce!", oppure Sticker Rosso-Nero-Rosso (Lento): "Ozobot è curioso e cammina piano.". Il bambino sceglie lo sticker e, con l'aiuto di un compagno lo attacca sul percorso. Se non può usare le mani, può indicare lo sticker o il colore desiderato tramite lo sguardo o un comunicatore. Mano mano che la storia procede si presentano nuove interruzioni e nuove scelte sulle azioni da far compiere a Ozobot. Il bambino assume quindi il ruolo di co-regista insieme ai compagni della storia che viene narrata.

SCHEDA 4: AULA MULTISENSORIALE

L'aula multisensoriale è uno spazio appositamente progettato per offrire stimolazioni sensoriali controllate, finalizzato al rilassamento, al benessere e alla comunicazione di persone con disabilità, autismo, o disturbi cognitivi.

Caratteristiche: Le pareti sono insonorizzate o comunque protette dai rumori esterni e le luci naturali schermate per il controllo totale dell'illuminazione. Pavimenti e pareti spesso rivestiti in materiali morbidi (pouf, tappetoni, cuscini).

All'interno si possono trovare i seguenti elementi:

Tube a bolle: Cilindro trasparente con acqua in movimento, bolle e luci LED che cambiano colore.

Fibre ottiche: Fasci di cavi luminosi che possono essere toccati, manipolati e avvolti intorno al corpo in totale sicurezza.

Proiettore di immagini: Dispositivo che proietta dischi a olio o scenari naturali sulle pareti, creando un effetto di movimento lento.

Diffusore di aromi: Per la stimolazione olfattiva con essenze rilassanti o stimolanti.

Materasso vibrante o ad acqua: Per percepire le basse frequenze della musica attraverso il corpo.

Ogni stimolo (luce, suono, profumo) è regolabile in intensità per evitare il sovraccarico sensoriale.

Modalità d'uso: È il bambino a guidare l'esplorazione. L'operatore osserva e facilita, senza forzare. Non c'è un "giusto" o un "sbagliato". L'obiettivo è il benessere

e la regolazione emotiva. L'educatore deve calibrare gli stimoli in base alle reazioni del ragazzo (ad esempio abbassare le luci se si nota agitazione).

Attività

Obiettivo: Rilassamento muscolare, consapevolezza dei confini corporei e contatto visivo.

Preparazione: Si predispongono l'ambiente in penombra con musica a 60 bpm (ritmo del cuore a riposo). Il tubo a bolle è impostato su un colore calmante (blu o verde) e le fibre ottiche vengono distese sul tappeto morbido.

Svolgimento: Il bambino viene accompagnato vicino al tubo a bolle, eventualmente appoggiando le mani o il corpo sul plexiglass per sentirne la vibrazione costante. L'educatore avvicina lentamente i fili di fibra ottica alle mani del ragazzo. Si osserva se il bambino cerca di afferrarli o se ne segue la luce con gli occhi. I fili luminosi vengono adagiati delicatamente sulle spalle o sulle gambe del ragazzo, creando tramite il contatto una sorta di coperta di fibre luminose che definisce i confini del corpo e fornisce uno stimolo visivo ravvicinato. Per fornire anche un feedback olfattivo, se il bambino appare sereno, si attiva il diffusore di aromi per completare l'esperienza di immersione.

SCHEDA 5: AULA IMMERSIVA

L'aula immersiva è uno spazio multidisciplinare che avvolge l'utente attraverso proiezioni su tre o quattro pareti (e talvolta sul pavimento), eliminando la distinzione tra "realtà" e "schermo".

Caratteristiche: L'aula costituisce un ambiente multisensoriale dove il ragazzo si può sentire completamente immerso nello scenario proposto. Le pareti possono diventare superfici touch giganti permettendo l'interazione diretta con lo scenario ed è possibile cambiare scenario con grande facilità permettendo una didattica flessibile. Permette a chi ha limitazioni motorie gravi di esplorare luoghi inaccessibili o interagire con oggetti virtuali che non richiedono forza fisica.

Modalità d'uso: L'insegnante seleziona lo scenario più adatto allo stato emotivo del bambino, che viene lasciato libero di guardarsi intorno e percepire lo stimolo visivo e sonoro. Attraverso il tocco delle pareti l'alunno può interagire con gli elementi proiettati. Si può poi prevedere un momento di debriefing, ovvero di discussione su quanto vissuto.

Attività

Obiettivi: Coordinazione oculo-manuale, stimolazione motoria e potenziamento dei tempi di attenzione.

Preparazione: Si proietta sulle pareti della stanza un prato fiorito animato a 360°. L'audio riproduce il fruscio del vento e il canto degli uccellini.

Svolgimento: Il bambino si posiziona al centro della stanza. Le pareti mostrano fiori che ondeggiano lentamente. L'insegnante attiva la comparsa di farfalle digitali che "volano" lungo le pareti. Il bambino è incoraggiato a "toccare" o avvicinare la mano a una farfalla sulla parete. Al contatto, la farfalla cambia colore, emette un suono dolce e vola verso un'altra direzione. Le farfalle si spostano intenzionalmente in punti diversi della stanza per incentivare il ragazzo a ruotare il capo o a muovere il braccio nello spazio, stimolando la motricità e la coordinazione oculo manuale, e introducendo il rapporto causa effetto.

SCHEDA 6: WIDGIT

Il programma Widgit Online serve alla creazione di materiali didattici e comunicativi basati sulla CAA. Utilizza il set di simboli Widgit.

Caratteristiche: Il database include oltre 20.000 simboli che coprono qualsiasi ambito della vita quotidiana e scolastica. Il software analizza il testo digitato e suggerisce automaticamente il simbolo corretto (ad esempio distingue tra "ancora" come oggetto e "ancora" come avverbio). Permette di cambiare i colori della pelle dei soggetti rappresentati, sostituire simboli con foto reali o modificare il testo associato a un'immagine. Si possono creare diversi formati come griglie per comunicatori, tabelle, strisce visive e libri illustrati. Il materiale prodotto può essere esportato in PDF per la stampa o condivisione digitale.

Prezzo: Vari piani con prezzo variabile, da 90 € per un singolo utilizzatore a 960 € per 30 utilizzatori (<https://widgitonline.com/it/plans>).

Modalità d'uso: Si seleziona il modello che si vuole utilizzare, scegliendo se creare un documento libero o una griglia preimpostata. L'insegnante digita la parola; il simbolo appare istantaneamente sopra il testo, qualora la parola avesse più significati, si sceglie il simbolo corretto dal menu laterale. Il prodotto può poi essere stampato, plastificato e utilizzato come supporto per bambini con disabilità grave.

Attività:

Obiettivo: Autonomia funzionale, sequenzialità temporale e partecipazione attiva alla vita quotidiana.

Preparazione: L'insegnante e l'alunno utilizzano Widgeit per descrivere una ricetta prescelta (nell'esempio una macedonia), man mano che la preparano, suddividendo il processo in più parti e raccogliendo poi il tutto in ricettario in CAA.

Svolgimento: Il bambino utilizza la scheda Widgeit per indicare sulla griglia quali frutti vuole inserire (ad esempio tocca il simbolo "Mela" e "Banana"). Per ogni passaggio, il bambino con il supporto dell'insegnante mostra il simbolo corrispondente (LAVARE → TAGLIARE → MESCOLARE) e insieme si scrive la ricetta, con dosi e procedimento. Al termine della sessione, i fogli prodotti vengono rilegati. Il ragazzo avrà un ricettario personale che potrà "leggere" in autonomia o mostrare alla famiglia per raccontare ciò che ha fatto.

Bibliografia

- Andrich R. (2006). *Ausili per la relazione e la comunicazione*. Milano: Portale SIVA Fondazione don Carlo Gnocchi Onlus.
- Benigno V., Ferlino L., Trentin G. (2019) Tecnologie abilitanti. Un nuovo paradigma per l'inclusione in *Inclusione a 360°*. Equità e valorizzazione dei talenti, , pp 113-126, Milano: Pearson.
- Benigno V., Caruso G., Fante C., Ravicchio F., Trentin G. (2018). *Classi ibride e inclusione socio educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bottino R.M., Chiappini G. (23-28 Luglio 1995). *Technology and learning: theoretical approaches and practical findings from a project on computer mediated communication with deaf children*, Proc. of the Sixth IFIP World Conference on Computer in Education: WCCE 95, Chapman & Hall, Birmingham UK.
- Bozzi G., Zecca L., Datteri E. (a cura di) (2021). *Interazione bambini-robot; Riflessioni teoriche, risultati sperimentali, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappini G., Dini S., Ferlino L. (2004). *Tecnologie Didattiche e disabilità*, in Parmigiani D. (a cura di) *Tecnologie per la didattica Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Comune di Genova. (2026, Maggio 09). *Linee guida per richieste e forniture erogati dal comune di Genova alle bambine e bambini con disabilità della scuola dell'infanzia e alle alunne e agli alunni della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado*. Tratto da Sito Web del Comune di Genova: https://smart.comune.genova.it/sites/default/files/archivio/documenti/linee_guida_inclusione.pdf
- Cottini L. (2012, 10 1). Il video modeling per l'allievo con autismo: Una strategia efficace per insegnare abilità funzionali. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities (edizione italiana)*, p. 107-124.
- Cottini L., Munaro C., Costa F. (2024). *IL NUOVO PEI SU BASE ICF: Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti Editore.
- Decreto del Presidente della Repubblica 275/99. (s.d.). *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*. Gazzetta Ufficiale.
- Felicia P. (2022). *Usare i videogiochi educativi in classe: Linee guida per risultati di apprendimento di successo*. Bruxelles: European Schoolnet.

- Ferlino L., (1998). Software didattico e integrazione scolastica, in V. Midoro (a cura di), *Argomenti di Tecnologie Didattiche*, Edizioni Menabò
- Fogarolo F. (2009). La rete dei centri territoriali di supporto. *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, 207-223.
- Gardonio S. (2024, 12 2). *Augmented and Virtual Reality in Education*. Tratto da Iotforall: <https://www.ietfforall.com/augmented-virtual-reality-in-education>
- Mazzocchi G., Tedeschi E., Bonzi L., Valentini F. (2021, marzo). La Comunicazione Aumentativa Alternativa: riflessioni per un utilizzo nella scuola. *Studi e Documenti - Rivista on line dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna*, n. 32, p. 21-39.
- lanes D. (2001). *Didattica speciale per l'integrazione*, Trento: Erickson.
- Italia. *Costituzione della repubblica italiana*. Tratto da Gazzetta Ufficiale: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/vigenteAData
- Italia. Decreto del Presidente della Repubblica 1518/67. *Regolamento per l'applicazione del titolo III del decreto del Presidente della Repubblica 11 febbraio 1961, n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica*. Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*. Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto legislativo 112/98. *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59*". Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto legislativo 59/2004. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto legislativo 62/2024. *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto legislativo 66/2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Gazzetta Ufficiale.
- Italia. Decreto legislativo 96/2019. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione*

dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 20. Gazzetta Ufficiale.

Italia. Legge 118/71. *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 142/90. *Ordinamento delle autonomie locali. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 1463/52. *Statizzazione delle scuole elementari per ciechi. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 1859/62. *Istituzione e ordinamento della scuola media statale. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 227/2021. *Delega al Governo in materia di disabilità'. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 328/2000. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 360/76. *Modifica dell'articolo 1 della legge 26 ottobre 1952, n. 1463:"Statizzazione delle scuole elementari per ciechi". Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 4/2004. *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici . Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *"Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".* Tratto da Gazzetta Ufficiale: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario

Italia. Legge 517/77. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Legge 53/2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Regio Decreto 31 Dicembre 1923 n 3126. *Disposizione sull'obbligo dell'istruzione. Gazzetta Ufficiale.*

Italia. Regio Decreto 5 febbraio 1928 n. 577. *Testo unico delle leggi e delle norme giuridiche, sulla istruzione elementare, post-elementare, e sulle sue opere di integrazione. Gazzetta Ufficiale.*

- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Miao, F., Mishra, S., Orr, D., & Janssen, B. (2019). *Guidelines on the development of open educational resources policies*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Commonwealth of Learning (COL)
- Maher D. (2024). *Embracing Ai in the classroom*. TLN Journal 31, p. 41-44.
- MIM. (2025). *Indicazioni nazionali per il curricolo: Scuola dell'infanzia e scuole del primo ciclo di istruzione*. Tratto da Ministero dell'Istruzione e del Merito. : <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf>
- MIM. Decreto interministeriale 1 agosto 2023. *Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministero dell'Istruzione. (2023). *Rilevazione "Osservatorio Scuola Digitale" Report*. Tratto da <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/osservatorio-scuola-digitale/>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2025). *Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche*. Roma.
- MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull'integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIUR. Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con*

disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile . Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

- MIUR. *Decreto Ministeriale 12 luglio 2011*. Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca:
https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf
- Moretti P. (2017). Capitolo 17. In Fazio F., Onger G., Striano N., *Storie di Scuola* (p. 267-279). Trento: Erickson.
- OMS. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Conditions*. Ginevra, Svizzera: Organizzazione Mondiale della Sanità. Tratto da iris.who.int.
- OMS. (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health*. Ginevra. Tratto da WHO IRIS:
<https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/83e1c3e0-cf9e-4063-a424-71ccc9a84ded/content>
- OMS. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Tratto da WHO IRIS:
<https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/83e1c3e0-cf9e-4063-a424-71ccc9a84ded/content>
- OMS. (2010). *Measuring Health and Disability, Manual for WHO Disability Assessment Schedule*. Ginevra.
- OMS. (2013, Ottobre). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of functioning, disability and Health. Exposure draft for comment*. Ginevra. Tratto da WHO.
- OMS. (2021). *History of the development of ICD*. Tratto da World Health Organization: <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icd/historyoficd.pdf>
- Pagliara S.M. (2025). *Tecnologie educative e inclusione Prospettive, metodologie e innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Panesi S., Pennazio V., & Zanobini M. (2025). *L'inclusione scolastica nell'era digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Panesi S., Caruso G. P., Ferlino L., Dini, S. (2020). Visually impaired children and apps: sharing formal and informal information to orient the choice. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(2), p. 1–15.

- Portale Italiano delle classificazioni sanitarie. (2026, Marzo 23). *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Tratto da reteclassificazioni:
https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custum_page&id=25
- von Prondzinski S., Scapin C., (2022) *ICF PER TUTTI: Guida ICF per le famiglie con un linguaggio comprensibile per il dialogo con gli esperti*. Trento: Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE
- Ranieri M. (2022), *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*. Carocci, Roma.
- Regione Liguria. Legge regionale 12 aprile 1994, n. 19. *Norme per la prevenzione, riabilitazione ed integrazione sociale dei portatori di handicap*. Banca dati della Regione Liguria.
- Rete dei Poli. (2024, 11 04). *NON UNO DI MENO "Rete fra ISA con Poli - Risorse Educative Speciali" ACCORDO DI RETE*. Genova, Italia.
- Rete dei Poli. (2025, Gennaio 14). *Linee guida "Progetto Polo Risorse Educative Speciali (RES)"*. Genova, Italia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Dini S., Ferlino L. (2016). La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app. *Tecnologie Didattiche - volume 24, numero 3*, p. 147-155.
- UNICEF. (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia*. Tratto da United Nation International Children's Emergency Fund:
<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>
- UNICEF. (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Tratto da United Nation International Children's Emergency Fund:
<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611723-convenzionedirittipersonedisabili.pdf>
- Unione Europea. (1992). *Trattato sull'Unione Europea*. Tratto da Parlamento Europeo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2012). *Éducation aux médias et à l'information: Programme de formation pour les enseignants*. UNESCO.

Sitografia

-Portale Italiano delle Classificazioni Sanitarie (29/03/2026):

https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?&portal_view=home

-Gazzetta Ufficiale (10/05/2026): <https://www.gazzettaufficiale.it/home>

-Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa e Alternativa (12/04/2026):

<https://arasaac.org/index.html>

-Organizzazione Mondiale della Sanità (29/03/2026): <https://www.who.int/>

-Global Alliance of Assistive Technology Organizations (12/04/2026):

<https://www.gaato.org/>

-Essediquadro (12/04/2026): <https://sd2.itd.cnr.it/index.php?r=site/index>

-Commissione Europea (29/03/2026): https://commission.europa.eu/index_it

-Blissymbolics Communication International (12/04/2026):

<https://www.blissymbolics.org/>

-Pyramid Educational Consultants (12/04/2026): <https://pecs-italy.com/pecs/>

TobiiDinavox (12/04/2026): <https://it.tobiidynavox.com/picture-communication-symbols-pcs>

-Istituto per le Tecnologie Didattiche (12/04/2026): <https://www.itd.cnr.it/>

-WonderWorkshop (9/05/2026): <https://www.makewonder.com/en/>

-Amazon (09/05/2026) : https://www.amazon.it/ref=nav_logo

-Vedrai (12/05/2026): <https://www.vedrai.it/wp/>

Allegati

Questionario sui Poli proposto agli insegnanti che vi operano

Sezione 1 di 5

Questionario sui Poli

Gentile insegnante,

il presente questionario nasce nell'ambito di una tesi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'università di Genova che ha lo scopo di indagare le caratteristiche dei Poli, esplorando sia le potenzialità che le criticità, con particolare attenzione all'uso delle tecnologie.

La partecipazione è volontaria ed anonima (non è quindi necessario inserire alcun dato personale, compreso il proprio indirizzo e-mail), richiederà alcuni minuti e potrà essere interrotta in qualsiasi momento.

Alle domande che potenzialmente potrebbero consentire di individuare l'alunno, è possibile non rispondere.

Il questionario ha l'obiettivo di:

- raccogliere opinioni e percezioni sui Poli;
- ottenere un quadro conoscitivo che possa mettere in evidenza punti di forza e/o criticità delle tecnologie nel Polo.

Per informazioni relative al questionario è possibile contattare:

Lucia Ferlino (Relatrice tesi): lucia.ferlino@unige.it
 Francesco Brugo (Laureando): francescobrugo97@gmail.com

Grazie per la collaborazione!

SEGRETEZZA E TRATTAMENTO DEI DATI FORNITI CON IL PRESENTE QUESTIONARIO

Modalità di conservazione dei dati sensibili. I dati raccolti saranno trattati in accordo con le leggi sulla privacy e in conformità con la normativa italiana (Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti dei dati personali per scopi scientifici, 14 Gennaio 2019) e con il Regolamento 2016/679 del Parlamento Europeo del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (General Data Protection Regulation -GDPR), garantendo l'anonimato.

Il Titolare dei dati è l'Università degli studi di Genova, nella persona del rettore, prof. Federico Delfino. I dati di contatto e le altre informazioni previste dalla normativa vigente, fra cui le modalità di esercizio di diritti riconosciuti in qualità di interessati, sono reperibili alla pagina web: <https://unige.it/usg/it/privacy>.

DICHIARO DI AVER LETTO L'INFORMATIVA E AUTORIZZO IL TRATTAMENTO DEI DATI E DESIDERO PROCEDERE CON LA COMPILAZIONE DEL QUESTIONARIO.

- si
- No

Età

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60+

Sesso

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non rispondere

Titolo di studio



Testo risposta lunga

Specializzazione su sostegno

- Sì
- No

Inquadramento

- Docente di Ruolo
- Docente precario - GPS
- Docente precario - Interpello

Svolgevi un'altra professione prima di collaborare al progetto polo RES? Se si quale?

Testo risposta lunga

Da quanti anni lavori al progetto polo RES?

Testo risposta lunga

Perchè hai scelto di lavorare al progetto polo RES?

Testo risposta lunga

Pensi che lavorerai ancora qui fra 10 anni? Perché? Se pensi di no, cosa vorresti fare?

Testo risposta lunga

⋮

Rispetto al lavoro che svolgi, quanto ti senti preparato?

Dal punto di vista delle competenze possedute (metodologiche, tecnologiche...) e dal punto di vista emotivo (soprattutto per quanto riguarda la relazione con l'alunno).

Testo risposta lunga

Che tipo di disabilità presenta l'alunno che segui?

Testo risposta lunga

Che tipo di tecnologie utilizza? (per tecnologie intendo qualsiasi supporto didattico che possa agevolare la realizzazione del PEI degli alunni e la loro massima inclusione.)

Testo risposta lunga





Quali sono secondo te le criticità del progetto polo RES?

Testo risposta lunga

Quali sono i punti di forza?

Testo risposta lunga

Quali tecnologie sono presenti?

Testo risposta lunga

Le tecnologie presenti vengono utilizzate in modo efficace secondo te? Quali sono le più efficaci?

Testo risposta lunga

Pensi che manchi qualcosa? Quale strumento/tecnologia potrebbe essere utile per migliorare il lavoro progetto polo RES?

Testo risposta lunga

Dopo la sezione 4 Continua alla sezione successiva



Sezione 5 di 5

Per concludere



Descrizione (facoltativa)

Spazio per note, commenti, integrazioni...

Testo risposta lunga

Trascrizione dell'intervista a Lorella Frixione

LF: La prima domanda era quanto le tecnologie contribuiscono. Allora, c'è da fare una premessa, nel senso che sicuramente la tecnologia in generale contribuisce sempre in maniera positiva e questa è la premessa diciamo molto sintetica che ti voglio fare. Anche laddove ci sono delle situazioni di disabilità molto importante, non voglio usare la parola grave perché non mi piace, però grave rende l'idea, no? E soprattutto quando ci sono pluripatologie, come nel caso degli alunni che sono iscritti nel Poli Res, nel progetto Polo Res. Quindi, la tecnologia è usata sicuramente in maniera personalizzata perché non si può usare che ne so, lo stesso tipo di, cioè si può anche usare, però non è detto che lo stesso tipo di dispositivo, se in questo caso parliamo di dispositivi o comunque di strumenti, non si possono usare, non vanno bene per tutti, no? Quindi deve essere sicuramente personalizzato l'uso. Inoltre mi preme dire che va assolutamente usato soprattutto cercando di lavorare in sinergia con in questo caso i centri di riabilitazione perché se parliamo di un ausilio che è utilizzato ad esempio per la comunicazione aumentativa, alternativa, sicuramente dietro c'è un logopedista. Quindi il docente di un Polo che cosa fa? Almeno che l'alunno non sia proprio seguito da nessuno e allora inizi ad avviarlo all'uso dei PCS partendo ancora prima dalle immagini concrete, ok? Ma comunque dietro solitamente c'è un logopedista. Quindi la scuola, in questo caso il Polo Res, cosa fa? Va a rinforzare, a potenziare ciò che viene fatto a terapia. Ti dirò che a noi è capitato negli anni, io festeggio vent'anni a novembre, di Polo, a me è capitato tantissime volte che invece dietro poi non ci sia effettivamente un logopedista. Perché la famiglia non può portare a terapia, perché c'è una situazione sociale dietro che insomma le motivazioni non te le sto a spiegare ma sono molteplici. Quindi io che mi occupo proprio di questo,

cioè di comunicazione aumentativa alternativa, mi rendo conto che a volte devo modificare un po' le modalità di gestire questo approccio con gli strumenti, con i software, eccetera. Però è molto efficace, è molto importante, sia là dove è usata appunto per, in questo caso, la comunicazione aumentativa, o per la robotica, ad esempio, educativa. Per tutto ciò che fa parte della robotica mi ha detto Laura Grasso che ti ha seguito il giorno che tu sei venuto da noi.

F: Sì, mi ha fatto vedere il vostro laboratorio.

LF: Ti ha fatto vedere, io comunque mi sono scritta anche un po' di cose, perché devo essere sincera, lei segue tutta questa parte mentre io seguo quella della comunicazione. Però la robotica educativa per noi è molto importante, la usiamo veramente tanto, la usa lei. E quindi è importante anche perché è uno strumento che anche lì va a trovare porte aperte per un lavoro sia di inclusione, legato alle autonomie, quindi si rifà anche un po' alla domanda, poi una delle domande successive, legata all'autonomia spaziale, quindi anche quella è molto importante, cioè bisogna tenerne sempre conto. È vero che a volte abbiamo dei casi così severi che si fa fatica ad usarla con alcuni dei nostri alunni, quindi per quello che all'inizio la premessa era bisogna un po' personalizzarla, no? Quindi bisogna un po' personalizzare tutto ciò, però è molto importante. Tu farai la tesi con Lucia, giusto? Che io ho conosciuto, lei magari non si ricorda di me, ma io mi ricordo di lei perché ho fatto un corso all'epoca, tanti anni fa, e con piacere l'ho fatto e mi ha dato tanto, devo essere sincera. Mi sono accostata proprio alla comunicazione aumentativa perché mi sono resa conto da non solo il suo, ma anche altri corsi, non ero nello specifico su questo comunque, che è fondamentale dare la possibilità a questi ragazzi di comunicare, anche poco, ma

comunicare. Quindi direi che la prima domanda è bella che fatta, nel senso che è fondamentale usare qualsiasi tipo di strumento tecnologico. Noi non usiamo molto i tablet, devo essere sincera, perché, come forse ti ha detto anche Laretta, e avrei visto, lavoriamo molto in gruppo, quindi dato che comunque c'è una certa dipendenza a casa, soprattutto il ragazzo o la ragazza usano tantissimo i tablet, non per scopo didattico ovviamente, no? E quindi noi cerchiamo proprio di fare, come di disintossicarli, perché se non vanno su YouTube o fanno altri giochi in maniera compulsiva, e quindi noi usiamo, con tanto di fatica nostra, molto il cartaceo, quindi le strisce visive, i pcs, le immagini col velcro, quindi le tabelle a tema, usiamo questo, perché abbiamo fatto questa scelta, come Polo San Marino, di cercare di disintossicare gli alunni dal tablet, anche perché abbiamo provato, spesso, e cos'è successo? Che magari inizi con il tablet, e poi però il ragazzo si innervosisce perché lui in realtà vuole usare il tablet per le sue cose, e non per, ovviamente parliamo di ragazzi che, con una gravità severa, ma non tanto severa, da non usare il tablet per niente, ok? Quindi, la prima domanda è, credo che possa, come dire, quanto la migliora l'autonomia e l'apprendimento? Sicuramente a livello cognitivo, per forza, e a livello di autonomie, anche, e soprattutto anche poi con la robotica aumentativa, e con la robotica educativa per l'autonomia spaziale, quindi, per quanto riguarda anche in palestra, hai visto la direzionalità, ma anche il fatto della verbalizzazione, ci sono tantissimi, che tu hai preso appunto, tantissimi robot, no, che vengono usati per, e a noi piace crederci, ecco, magari alcuni non ci credono molto, anche se secondo me invece sarà la strada poi. Seconda, quali sono gli strumenti che ho trovato più utili? Beh, sicuramente quelli, appunto, tutto ciò che è stato legato alla robotica educativa, e tutti i

software, tutti, non tutti veramente, ma molti software che noi usiamo per la CA, o CAA come viene detta. Noi, in realtà, abbiamo preso sempre spunto dal BoardMaker 6, e adesso ultimamente il BoardMaker 7, quindi sono io che costruisco, a seconda del bambino, le strisce, le tabelle, eccetera, eccetera, eccetera, e poi ce ne sono tanti altri, eh, per carità, però noi diciamo che usiamo quella, e anche molti logopedisti usano quello, e quindi il PCS, laddove dall'immagine si passa al PCS, il PCS è lo stesso, sia usato a casa, sia usato dalla logopedista, sia usato a scuola, e questo è fondamentale, quindi, per la premessa che ho fatto prima, sinergia tra scuola, centro di riabilitazione, casa. A volte la difficoltà maggiore è proprio la casa, la famiglia, perché a volte i genitori sono stremati, arrivano stanchi, non hanno voglia di mettersi lì, e quindi tutto a volte ti cade, e fai ancora più fatica. Poi tu lavori al polo, quindi comunque magari te ne renderai conto che a volte ci sono delle famiglie che possono seguire un po' di più un bambino, alcune no, e quindi.

F: Si fa molto la differenza, anche perché nei casi più gravi vuol dire che la famiglia a casa magari proprio non dà i farmaci giusti

LF: Sono situazioni che hanno un discorso ancora più ampio, no, perché laddove hai anche dei comportamenti di problema, non voglio uscire dal tema, ma comunque c'entra, cioè, laddove hai dei comportamenti problema, il farmaco aiuta, perché allora il ragazzo riuscirebbe anche a lavorare di più, a fare qualcosa di più, e anche la famiglia invece a volte c'è una resistenza, quindi non dai farmaco, quindi il ragazzino non riesce neanche a concentrarsi neanche su un'immagine, volendo, no, che magari ha il bisogno primario di andare in bagno e toccarla. Che prospettive ha? Te lo dico, perché mi occupo di orientamento dei

disabili del polo, i nostri, e poi, diciamo, come sorta di volontariato anche degli altri poli, con alcuni casi della secondaria. Le prospettive sono molto, molto, molto, molto basse, perché dal diciottesimo anno intanto sembrano guariti tutti e non lo sono. Lo Stato se ne occupa sempre meno, una volta usciti dal polo e dalla secondaria.

F: Intendi che a livello, diciamo così, legislativo, appunto, lo Stato molla un po', come se fossero guariti.

LF: Ci molla, ci molla, esatto, in realtà non sono guariti, anzi, casomai peggiorano in alcuni casi, in alcuni no, c'è un miglioramento. Però, diciamo, sono un po' abbandonati a se stessi, quindi il progetto di vita, se chiamiamolo progetto di vita, non a largo spettro, ma comunque quello che è legato al dopo polo. E quindi, infatti, l'orientamento è quello di accompagnare le famiglie nella scelta di un centro diurno, che vede ragazzi dai diciotto anche ai settant'anni, quindi non è più scuola, quindi non è più uno scambio anche alla pari, ma hai comunque una situazione diversa, no? Hai un centro diurno dove sono tutti comunque ragazzi, uomini, donne, con disabilità, di inclusione con le classi e di integrazione, e quindi la famiglia patisce molto questa cosa. Ora, in realtà, poi tu mi chiedi che ruolo hanno le tecnologie. Nella prospettiva di un inserimento in un centro diurno, nessuno. Mi dispiace dirlo, ma i centri addirittura di urni che usano poi i software per continuare a potenziare e rinforzare le abilità sono veramente pochissimi. Questa cosa, te la dico, non metterla nell'intervista se vuoi, cioè nel senso è un dato di fatto perché in prima persona la vivo, perché sennò dovrei farti dei nomi quel centro la usa, quell'altro no. Però veramente io rispondo, ce l'ho dai genitori, no? Cioè io addirittura avevo dato ai centri diurni le tabelle per il momento del

pranzo, le tabelle della CAA per il momento del pranzo. Cioè alcuni non la usano proprio, quindi è un po' un peccato. Però comunque funzionano bene, diciamo, fanno fare altre cose i ragazzi, però poi si va un pochino a perdere. Quindi da tre elementi che, come dire, lavoravano sulla tecnologia, quindi scuola, centro di riabilitazione, famiglia, la famiglia ni e il centro diurno nah, quindi capisci che diventa un po' più difficile. Però alcuni comunque lo usano. So che alcuni danno il tablet perché magari il tablet appunto fa calmare un po' il ragazzo, stanno bravi, è proprio il nostro credo al contrario. Cioè non va bene questa cosa.

F: Nella tua esperienza sempre centro diurno non è mai capitato un altro tipo di sbocco, non so, non viene neanche in mente cosa perché non esiste un polo delle superiori...

FL: Allora, i poli delle superiori, se proprio vogliamo, dato che mi sono occupata anche di questo e non a caso la Tramelli ti ha dato il mio numero, perché io e Tramelli abbiamo lavorato tanto per far aprire i poli delle superiori. Avevamo già anche l'approvazione del Majorana, e lì si faccio il nome, perché il Majorana aveva addirittura approvato in concreto l'apertura del polo. La Città Metropolitana non ha dato gli OSA, non ha fornito gli OSA. E quindi gli OSA, che sono fondamentali per l'assistenza dei bambini, soprattutto quelli che non hanno il controllo sfinterico, oltre che per alimentare i disfagici, non ha garantito l'OSA. E quindi siamo bloccati lì.

F: Immagino ci sia anche una questione di adattamento delle strutture, costruire i bagni adatti.

LF: Allora, due cose. La seconda poteva essere superata, perché laddove tu hai gli OSA e quindi sai che puoi aprirlo, come abbiamo fatto per i poli nuovi di Voltri 2 e

di Sampierdarena, che sono stati aperti, abbiamo poi, la Tramelli si è data da fare in tempo di record per contattare le barriere architettoniche del comune e far fare i lavori. Quindi la barella doccia, io sono andata fisicamente con lei a vedere i poli che abbiamo aperto. Qui ci va la barella doccia, qui non ci sta, bisogna abbattere un muro. E quindi da lì abbiamo dato dei consigli per far sì che il comune facesse lavori in tempo record e così ha fatto. Città metropolitana ci ha cazziato pure quello, quindi alla fine cos'è il risultato? Che su dieci dirigenti che abbiamo convocato in un SR ne avevamo già avuti quattro certi, uno indeciso, ma quattro avrebbero aperto il polo e Majorana era uno dei primi.

F: Sì, me ne ha parlato la Tramelli, che poi però alla fine è tutto arenato, perché è sempre il discorso che facevamo prima, che da un certo punto sembrano tutti guariti.

LF: Bravo, bravo. E allora adesso cosa succede? Con il nuovo regolamento che abbiamo cambiato appunto, che abbiamo concluso a gennaio scorso, che cosa è successo? Che adesso c'è un gap, c'è un buco dove non puoi tenere più fine ai diciott'anni. Quindi chi è lì lì per fare i diciott'anni s'arrangia un po' e poi andrà al centro diurno. Noi su sei ragazzi, ne escono sei, cinque si areneranno un po' lì per qualche mese, tanto viene coperto col centro estivo, poi dal centro estivo finisce agosto, settembre, ottobre fai i diciott'anni e vai in centro diurno. Invece abbiamo una ragazzina che, avrai visto, quella molto grossa, Ginevra, lei esce a 17, quindi lei ha un anno di buco e quindi l'abbiamo dovuta iscrivere al Gobetti, dove per carità, quindi in una classe, abbiamo avuto anche un'accoglienza non da poco, una disponibilità, ma questa ragazza ha il pannolone, quindi capisci bene che lì, altro che Osa, ci saranno i bidelli che provvederanno, perché comunque hanno un

incentivo, lo faranno, però lei non ha bisogno della barella doccia per, diciamo, del lettino, quindi la cambiano in piedi, quindi tutte situazioni che, ma già, dovesse uscirne un altro, che invece lo devi cambiare da seduto, vedi i bambini che hanno problemi di schiena e quindi sono in sedia a rotelle, capisci bene che...

F: Poi è tutto lasciato un po' alla bontà dei singoli istituti, immagino, no?

LF: Sì, all'autonomia, sì, alla bontà all'autonomia, perché comunque i bidelli, alcuni hanno fatto un corso e quindi beneficiano dell'articolo 7, che ti dà un incentivo sullo stipendio tutti i mesi per, diciamo, occuparsi dell'assistenza dell'igiene dei ragazzi.

F: Articolo 7 legge?

LF: Non me la ricordo, ma ti dico articolo 7, poi se vado a cercare, insomma, te la scrivo. Però questo articolo della legge X, che adesso mi sfugge, è un corso praticamente che fanno per poter, appunto, aiutare questi ragazzi che hanno bisogno di assistenza in bagno. Laddove il bidello, il collaboratore scolastico, non abbia il beneficio dell'articolo 7, allora lì la bontà all'autonomia del dirigente, che tramite Fis, cioè il fondo di istituto, dà un incentivo al bidello per occuparsi del cambio di questi ragazzi. Ma questo vale per tutte le scuole superiori, eh? Ecco, cioè non è che ci sono dei ragazzi che sono in sedia, sono gravissimi e devono essere cambiati e non sono al polo, ecco. Che non ci sono mai stati anche al polo. Comunque, vabbè, quindi diciamo che il futuro di questi ragazzi non è tanto legato al fatto della tecnologia, ma è proprio una questione di pratica. Cioè, che futuro hanno? Hanno questo di futuro, no? Poi qualche associazione, poi dipende molto dalla famiglia, magari la famiglia anche che non ha problemi economici, quindi comunque magari manda in associazioni quali l'Ansa, la Casa dei Colori, tutte

queste associazioni che fanno tante belle cose e quindi diciamo che però poi viene a mancare la cosa più importante, cioè il processo d'inclusione e di integrazione che è quello scolastico. Spero di avere risposto bene a finora.

F: Assolutamente. Caratteristiche che deve possedere un insegnante di sostegno?

LF: Allora, guarda, te la dico subito. Tu sai che appunto ci sono le figure di sostegno specializzate e non specializzate. Io all'inizio ero una di quelle. Cioè io ho iniziato nel 2006, facevo materia in classe a Sampierdarena Alta e poi mi hanno chiamato a San Francesco, dandomi sei ore al Polo, sei ore in classe da una parte, sei ore dall'altra. Un massacro quell'anno. Io devo dirti che mi sono innamorata appena ho visto, erano tre all'epoca i bambini del Polo, perché abbiamo aperto proprio nel 2006, aperto a settembre del 2006, e io sono stata chiamata lì, mi sono innamorata e quindi non ero specializzata. Poi ho rifiutato il ruolo e questa è una bestemmia, no? Perché è una che rifiuto il ruolo. Però il ruolo su materia mi stava molto stretto perché io mi ero innamorata di quel lavoro lì.

F: Ho parlato anche con la professoressa Siragna che era da voi, anche lei ha rifiutato il ruolo su musica.

LF: Esattamente. Due casi credo che nella storia. Perché ti innamori. Quindi la prima cosa che mi viene da dirti è la passione. Che cosa devi avere per lavorare con bambini così e soprattutto nel progetto Polo Res dove bambini così gravi, diciamo gravi che non è una parolaccia, anche se non si devono più chiamare Polo Gravi. Perché sono tanti, sono tanti tutti insieme e quindi devi avere la passione, la forza, l'entusiasmo, la dedizione, la volontà di crederci, anche quando a volte ti sembra che non stai riuscendo nell'intento con qualche ragazzo, la fiducia nel

lavoro, in te stesso e poi ci deve essere anche tanta collaborazione con i docenti con cui lavori. Come sai il nostro è un team che appunto è nato con me e Grasso, Laura, quella che hai conosciuto. Lei è entrata l'anno dopo e era già una mia amica e gli ho detto accetta. Anche lei si è innamorata quindi poi io nel 2009 mi sono specializzata all'università di Pisa con tutto il sacrificio che compete, perché tu sai benissimo che è un sacrificio. Avevo già i bambini, avevo piccoli, il viaggio, tutto quanto, ma va bene, non importava. E poi ho preso il ruolo combinazione l'anno in cui ho finito la specializzazione ed è stata una soddisfazione immensa. Quindi tutte queste caratteristiche, la voglia di mettersi in gioco, la voglia di avere anche chi lavora in un progetto Polo Res, la capacità di ascolto tantissimo, la capacità di, l'ho già detta, di mettersi in gioco e anche di dialogare, anche di discutere e anche di divertirsi, perché il lavoro è pesante, molto pesante, e quindi se lavori bene con i tuoi colleghi, cioè in un ambiente diciamo dove, in un ambiente intanto anche bello, no? Io ho voluto creare quel Polo perché poi ci siamo trasferiti su dove tu hai visto e ho voluto crearlo, avevo carta bianca diciamo sulla scelta dei colori, degli spazi e l'hai visto, è tutto colorato, tutto molto, no? Quindi già entri lì e vedi che comunque ti viene già il sorriso solo a vedere l'ambiente, perché secondo me l'ambiente psicologicamente è molto importante. E poi è importante la sintonia che c'è tra i colleghi, questo per me è fondamentale. E poi il nostro è un lavoro di gruppo, quindi bisogna anche che un docente sappia lavorare in gruppo, è molto importante. Però la prima cosa che mi viene da dirti è la passione, al di là della specializzazione, perché poi nel tempo Laura anche se è specializzata, anche altri colleghi, vedi la Siragna e altri, però poi da noi per anni, sei, sette anni, c'è stato uno zoccolo duro di precari che hanno continuato a

prendere San Francesco da Paola mettendolo come prima scelta, che adesso stanno facendo la specializzazione, man mano, no? E quindi comunque deve esserci la passione, questa è la prima cosa.

F: Il rapporto con le famiglie, come lo gestite?

LF: Guarda, allora, io ti dico la verità, l'ho gestito per tanti anni e lo sto gestendo ancora ora in altra forma e quindi poi sarebbe la domanda successiva. Prima, nel 2006, sono entrata a novembre, ti dico proprio la verità, così almeno, c'era una signora, una docente, che ha, diciamo, dato l'ok per l'apertura del nostro polo. Poi sono arrivata io e ho iniziato a collaborare con lei. Poi lei è stata perdente posto e quindi è andata in un'altra scuola e il dirigente, per dirti che la specializzazione a volte non è fondamentale, se hai anche voglia di organizzare, di fare, di darti da fare e permettimi di sbatterti, tra virgolette, di dare il suo tempo, mi ha chiesto se volevo prendere il suo posto e io, d'istinto, ho detto di sì. Quindi avevo tutta la parte organizzativa, quindi con le famiglie, con gli enti, eccetera, eccetera, eccetera. E l'ho tenuta per 18 anni. La parte, fino a due anni fa, che poi sono passata coordinatrice di tutti i referenti. Che cos'è? Allora, la parte più, forse impegnativa, ma più bella è quella. Cioè, noi abbiamo avuto, e tutti i miei colleghi mi hanno seguito in questo, io sono stata molto contenta di ciò, abbiamo dato alla famiglia l'affidabilità e la fiducia. Infatti io ai genitori dico sempre, voi vi dovete fidare, ricordatelo eh Francesco questo, fallo tuo, te lo passo. Fidare e affidare, che guarda bene, sembrano parole simili. Lo sono, simili, ma non sono uguali. Affidare e fidare. Ecco, e per far ciò il genitore ha bisogno di vedere, perché i loro figli non parlano e non sentono. Quindi il genitore ha bisogno di sentire tramite un'altra voce che cosa fa il figlio a scuola. E tu lo puoi fare in due maniere,

dicendolo, ma non è sufficiente. Quindi lo devi dimostrare, non perché loro non si fidano, ma perché è un po' come, diventerai sicuramente papà, quando tu vai a prendere il bambino all'asilo... lo sei già?

F: No, con calma dicevo.

LF: Ah vabbè, sei giovane, ma lo diventerai. Vai a prendere il bambino all'asilo a tre anni, però poi le maestre ti fanno vedere le fotografie. Quindi abbiamo fatto questa scelta e poi molti poli sono venuti nel nostro caruggio, perché è una cosa che poi è stata anche presa da altri poli, quindi abbiamo mandato le fotografie di quello che veniva fatto. Quindi le attività, perché poi per loro era il regalo più bello, vedere i loro figli insieme ai compagni delle classi, vedere il loro figlio in palestra anche laddove magari non saliva sulla trave ma faceva un'altra cosa. E quindi dare loro, come dire, la possibilità di vedere con i loro occhi, è come essere al polo, genitore al polo, non c'è ma c'è. E quindi questa è stata, diciamo, la parte più bella. È stata invece molto dura la parte dell'essere reperibile la mattina, perché si è dimenticato la terapia, perché arriva dopo, perché non ha messo le mutande ma ha messo, che ne so, un'altra cosa. La disponibilità sulle diete, la disponibilità a 360°, che però io ho deciso di fare perché mi sembrava giusto sempre per lo stesso motivo. C'è un genitore, si affida e si fida, ma ha bisogno di dirti che alla mattina si è dimenticato di dare le gocce e l'infermiera gli deve dare lei o altre cose. Oppure anche lo sfogo, cioè lo sfogo del genitore che non ce la fa più. Perché no? Cioè perché no? Ecco, quindi lì poi bisogna un po' stare attenti, perché magari dai veramente disponibilità oltre all'orario di servizio, perché magari il genitore non riesce a scriverti prima e ti scrive alle 6 di sera, pazienza. Ecco, a volte anche dopo. Però poi, come dire, bisogna anche vedere perché ti chiamo,

perché ti scrive a una certa ora. Però ecco, io mi sono sempre sentita di dare la disponibilità. Ed è stato molto soddisfacente, ti dico la verità, perché comunque sentivi che loro si fidavano e si affidavano. Adesso poi c'è stato il cambio di regia, quindi adesso c'è Francesca, che ha seguito praticamente l'80% delle cose che io le ho tramandato. Ha messo forse qualche paletto in più, che a volte è stato un po' stretto alle famiglie, ma poi piano piano, poi abbiamo anche dato, come dire, che un docente si è preso un riferimento, una famiglia di riferimento. Poi per le cose grosse comunque ci siamo io e Francesca. Però diciamo che se devi dire, non so, non ha mangiato tutto, il diario, io lo lancio, non l'ho mai usato. Da due anni Francesca ha voluto riprenderlo e gli OSA comunicano le cose pratiche, anche se poi se il bambino, scusa, mi è andato in bagno tre volte perché ha la dissenteria, io prendo il telefono e chiamo il bambino di riferimento e non aspetto le tre perché il genitore lo sappia, no? Ovvio. Però certe cose che sono state cambiate, ovviamente ne abbiamo parlato, anche se comunque un po' di rinnovamento ci voleva, no? E quindi però quel 20% è stato efficace con un po' di trauma per certe cose, ma funzionale. Quindi l'ultima domanda un po' si collega a questo, Francesco, perché quando poi Tramelli mi ha, come dire, mi ha chiesto di fare ciò, allora è iniziato come coordinatrice dei referenti, quindi il referente l'ho sempre fatto. Adesso è senza compenso, per dirti, però è un ruolo ufficiale istituzionale approvato anche dall'OSR, cioè comunque mi è stato affidato questo incarico.

F: Sì, ho letto l'accordo di rete, il protocollo d'intesa.

LF: Quindi prima lo facevo, ripeto, come volontariato, senza nomina, diciamo, adesso lo faccio come volontariato, ma almeno so che posso farlo. Quindi le referenti mi hanno sempre preso un po' come punto di riferimento, perché sono

anziana su tutti i punti di vista, e mi aveva sempre fatto piacere aiutarle, ma devo dire che in alcuni casi ho imparato anch'io, quindi c'è stato uno scambio. Adesso che è stato ufficiale, in realtà sanno che possono farlo in qualsiasi momento, e comunque è bello. Oggi, ad esempio, ho sentito Silvia più volte per un'altra cosa, per un trasferimento di una bambina, eccetera. E quindi è iniziato così, soprattutto poi in vista dell'apertura dei nuovi poli, quindi di accompagnarli in questa avventura. Poi però il ruolo di coordinatrice ha avuto molte sfaccettature, quindi da lì, con Tramelli, abbiamo lavorato tanto sull'apertura del polo di Voltri e di Sampierdarena, poi sull'eventuale apertura dei poli della secondaria di secondo grado, e tutto questo lavoro per arrivare a...

F: Per fare un esempio, scusa, quando dici abbiamo lavorato sull'apertura, volete aprire il polo a Voltri 2 e Sampierdarena, tu cosa fai qui? Qual è il tuo ruolo?

LF: Allora, io cosa ho fatto? Ho innanzitutto avuto rapporti con la docente, e anche Vicario in questo caso, ma come la Bruzzone per Voltri 2. Quindi ci siamo contattati prima telefonicamente, via mail, via meet, eccetera, e poi siamo andati fisicamente, in questo caso ad esempio a Voltri 2, sono andata io, Tramelli non poteva, e sono andata con la Caterina Bruzzone a vedere gli spazi di Voltri 2, perché lei mi chiedeva ovviamente appunto dove, se lo spazio poteva andare bene, se il bagno era adeguato, eccetera, eccetera, e quindi da lì. Poi stessa cosa l'abbiamo fatta questa volta insieme con Tramelli, e quindi siamo andati a Sampierdarena. E poi da lì anche le buone pratiche, perché a Voltri 2 la Cinzia Battisti, che tu forse avrai conosciuto...

F: Sì, sì, faceva l'educatrice

LF: Comunque è la referente del polo della secondaria, ci siamo sentite mille volte, perché ovviamente era un polo nuovo e quindi ho dovuto instradarla su cose anche proprio organizzative, cioè su cosa fare determinate cose a livello proprio pratico, organizzativo, burocratico anche. E quindi diciamo che ci siamo occupati di questo. Per poi andare anche a sfiorare, e tutto sommato ti dirò che è la cosa che mi dà più soddisfazione, quella di occuparmi delle iscrizioni. Cioè quindi, esempio pratico, mi chiama, che ne so, la Lastrico del Boggiano Pico per un bambino, mi spiega ovviamente le caratteristiche del bambino, a seconda dei criteri, con Tramelli si decide se il bambino effettivamente è un bambino che ha le caratteristiche per entrare facendo parte di un progetto Polo Res oppure no. Cioè se è un bambino che ha il controllo sfinterico, è soltanto autistico, addirittura dice qualche parola, non prende farmaci, cioè “ruba” al posto, tra virgolette ruba, perché poi è ovvio che è un termine che è improprio. Magari è un ragazzino che è tetraplegico, ha la PEG, non ha il controllo sfinterico e prende due terapie al giorno a scuola. Allora bisognava dare dei criteri anche su questo e con il nuovo regolamento anche questo è stato messo a posto. E quindi lì è la cosa diciamo più bella perché poi cerco di aiutare le famiglie che non conosco neanche perché sono famiglie di altri poli. Quindi quest'anno, ti faccio un altro esempio pratico così mi spiego meglio, in un polo, non faccio il nome, mancava l'OSA e quindi mi sono data da fare per fare in modo che l'OSA fosse dato a quel bambino perché aspettava l'OSA, aveva dieci ore e non era ancora stato dato. E lì non era questione di autorizzazione ma c'era un disguido e quindi mi sono data da fare per. In un altro polo, una famiglia era costretta a non mandare il bambino a scuola perché non aveva il trasporto scolastico. E quindi da lì di nuovo eccetera eccetera

eccetera. Diciamo che ben sai, l'esperienza aiuta anche ad avere tanti contatti no? Però la gente cresce e va in pensione quindi molta gente in comune piuttosto che in ASL è già andata in pensione. Meno male che io essendo sempre la stessa persona comunque ho già conosciuto anche le nuove entrate e quindi mi sono data da fare e con piacere, questa è stata la parte più bella, per far sì che le famiglie non incontrassero delle difficoltà avendo già quello che hanno ricevuto, un bambino con una disabilità gravissima. E questa è stata la parte che esula dal coordinamento dei referenti ma che poi c'entra anche perché comunque se devo inserire un bambino in un polo appunto vedi i Voltri questo bambino che verrà, è una parte che comunque dà soddisfazione. Diciamo che poi è un ruolo un po' allargato, non è solo il ruolo di coordinamento dei referenti ma poi con Tramelli collaboriamo tantissimo, ci sentiamo praticamente più volte al giorno in alcuni casi perché cerchiamo di mettere a posto tutte le situazioni. Perché è giusto così, perché è bello così, non so come dirti, allora lì si ritorna alla passione no? Cioè lo fai per passione. Questa è la mia conclusione, così ho iniziato e così ti concludo nel senso che ti auguro, se posso permettermi, ti auguro, visto che anche tu hai detto che ti sei innamorato di questa cosa, di questo lavoro, ci puoi stare un anno, due, dieci, poi cambierai, non si sa mai, però se hai iniziato così, hai iniziato col piede giusto. E quindi ti faccio veramente i complimenti perché non è da tutti. Anzi, a volte, in alcune situazioni, non vedono l'ora che finisca l'anno per non riprendere più quel tipo di lavoro.

F: Ti devo dire, il merito è più che mio dei bambini che si sono fatti voler bene.

Quest'anno anch'io non vedo un po' l'ora che finisca l'anno perché è stato tutto

molto faticoso poi con la tesi anche, però spero dall'anno prossimo di tornare a rendere un po' di più.

LF: Tu hai il primo anno a Voltri? Il primo anno al Polo?

F: Il secondo anno intero che faccio(...)

LF: Hai la cattedra completa?

F: Sì (...)

LF: Anche lì non è neanche un consiglio, è soltanto questione di esperienza. Io ho lottato tanto insieme, ti faccio anche il nome e cognome, ad Angelo Tubino che è stato colui che ha permesso che il Polo della secondaria aprisse e per me è stato il papà, il maestro, è stato tutto e quindi la cosa che ha sempre detto lui e che anche Elena Tramelli ha preso come sacro è di non avere le cattedre spezzate, cioè per continuità relazionale, cioè la relazione tra docente e bambino, se tu hai nove ore al Polo, i bambini li vedi, se va bene, due volte alla settimana, no? La cattedra completa, dicono che può suscitare il burnout, uno se ne rende conto se va in burnout, io sono vent'anni che ci lavoro, in burnout non ci sono ancora andata, magari poi il prossimo anno sono in burnout. Però perché mai dire mai, però il nostro bello è stato sempre avere la cattedra completa per avere una continuità, tanto come gruppo e la continuità relazionale con gli alunni e la progettazione, perché così progetti, cioè a volte ti perdi delle cose dal turno del mattino con quello del pomeriggio. Quest'anno, ahimè, per un problema di part time, abbiamo avuto delle cattedre metà e una cattedra spezzata, perché c'era un bambino che, poverino, non poteva stare da solo, quindi ci hanno preso il docente, diciamo, e l'hanno messo su per poi ridarcelo, però a metà è stato un delirio, perché sebbene fossero soltanto questi docenti, quindi due di part time, è comunque stato

pesante. Non oso pensare i poli che hanno 9-9, cioè 9, parlo delle 18 ore della secondaria, la cattedra spezzata, tutti quanti. Vuol dire che tu, all'interno di un polo della secondaria, hai il doppio dei docenti, pensi?

F: Sì, sì, diventa tutto molto più difficile, perché appunto, con quest'anno che ho fatto così, vivo un po' meno l'ambiente nel polo, mi perdo delle cose, sicuramente.

LF: Però hai fatto bene, hai fatto bene, perché hai fatto bene.

F: Sì, è stata una decisione quasi obbligata, (...) Però... infatti adesso ritornerei, ventidue ore al polo, ma in quei mesi lì non era pensabile.

LF: No, no, non era il momento, ma hai fatto bene, hai fatto anche una scelta coraggiosa, vedi, quindi anche qui io ti ho nominato il coraggio, tra le varie cose, c'è anche quello. Il coraggio di mettersi in gioco anche con se stessi e dire adesso non ce la faccio, ho bisogno di uno stacco, oppure altro tipo di coraggio che in certe situazioni bisogna tirar fuori e a volte non si ha. Quindi no, hai fatto un'ottima scelta. Io ti auguro veramente un bel percorso e...quando è che finisci tutto?

F: Se riesco giugno, (...) Ti chiedo ancora due informazioni sul tuo polo. Voi quanti docenti siete in totale? Di persone, non cattedre, persone proprio.

LF: Sì, sì. Allora, solitamente siamo una persona per un bambino, ma non nel tempo scuola.

F: Sì, sì, proprio l'intero organico del polo vostro è composto da...

LF: Ma proprio quest'anno lo vuoi sapere? Quest'anno che ci sono le cattedre spezzate. Allora, siamo, quest'anno siamo quindici persone. E per modulo orario siamo otto.

F: E mi sai dire quanti siete di ruolo proprio?

LF: Sì, te lo so dire. Siamo in cinque.

F: E quanti sono nuovi, è la prima volta che vengono a lavorare nel vostro polo?

LF: Te lo dico, uno, due, tre, quattro, cinque.

F: Cinque nuovi, ok. E poi quindi avete un gruppo di precari storici, diciamo.

Perfetto. Ti ringrazio.

Trascrizione dell'Intervista a Paola Siragna

F: Se vuole iniziare dalla prima domanda, per cui nella sua esperienza in che modo le tecnologie hanno contribuito, dove per tecnologia non è solo il programma al computer, è qualsiasi strumento che va dal di là del classico quaderno e matite e penna, mi verrebbe da dire, il quaderno PECS per me vale come tecnologia, anche se non è una cosa elettronica.

PS: Allora, io personalmente e i colleghi su abbiamo lavorato tantissimo, ovviamente con la CAA, quindi con tutti i vari programmi, in particolare noi usavamo Boardmaker, e io personalmente poi usavo anche per diverse attività il programma Arasaac, il sito, quindi libero, eccetera, molto più semplice, diciamo, non essendo legato a un supporto fisico del CD, eccetera. Li usavamo però quasi esclusivamente in maniera cartacea, nel senso che usavamo le PECS stampate, più che tablet o cose del genere, perché in realtà, soprattutto con alcuni ragazzini, l'uso del dispositivo creava dipendenza.

F: Me l'hanno detto le colleghe che il tablet gli va molto dosato, poi con i bambini delle medie...

PS: Sì, non so se per la primaria sia uguale, ma per la secondaria diventava un problema poi toglierlo, quindi poi si creavano le crisi, e quindi in realtà, nonostante ci fosse stato anche richiesto, magari da qualche logopedista, dai genitori, di utilizzare il tablet, diventava veramente complesso, perché, ora poi io appunto parlo fino all'anno scorso, quest'anno non so se abbiano cambiato qualcosa, ma diventava difficile staccare dal tablet, dal cellulare, quindi far vedere il video su YouTube, che è una cosa che va benissimo, però poi con alcuni non si poteva fare, perché poi diventava difficile proprio oggettivamente toglierlo, e quindi purtroppo alcune tecnologie hanno questo limite. Quindi, sicuramente i programmi per la CAA molto utilizzati, ma appunto stampando, e quindi in maniera assolutamente analogica. Io personalmente ho usato tantissimo i programmi per la creazione di video, quindi l'app Stop Motion Studio, quindi creando insieme ai ragazzi video con quest'app, e poi li montavo a casa poi io ovviamente, però utilizzando i disegni magari fatti dai bambini e dai ragazzi, dai bambini dei laboratori, dai ragazzi del polo, eccetera. E quella è una tecnica che negli ultimi anni ho usato tantissimo, perché poi i bambini, i ragazzi del polo, si rivedevano, rivedevano i propri disegni animati a quel punto, e quello per loro era bellissimo. Oppure creare i video con le foto, i video di attività, di laboratori fatti da loro, quindi poi si potevano rivedere. Quindi la creazione di video in generale, quindi tutti i supporti per poter utilizzare, per poter creare video, sia in stop motion che no. E poi l'avrà vista su l'utilizzo dell'aula multisensoriale, in particolare ovviamente tutti i vari dispositivi che ha visto nella stanza, e in particolare abbiamo lavorato tanto insieme a una collega di arte, che però lavorava al polo, con la stand art, quindi con la lavagna luminosa, queste tecnologie che si basano

diciamo sull'utilizzo della luce, che va a esaltare però qualche cosa in realtà di non tecnologico, quindi nel caso la sabbia, quindi il disegno con la sabbia valorizzato dalla lavagna luminosa. Quindi tutte queste tecnologie sensoriali, che vanno a lavorare con la sensorialità, prevalentemente. Secondo me funzionano molto bene, appunto il discorso video funziona bene perché i bambini, i ragazzi si rivedono o se stessi o i propri disegni, e spesso volevano rivedere un sacco di volte gli stessi video, perché poi gli piaceva quello che avevano ottenuto, e quindi ha funzionato molto bene per quello, e invece tutte le varie tecnologie legate all'aula Snoezelen, per il fatto appunto dell'esplorare la sensorialità, ed è utile per loro per scoprire delle cose nuove, e anche per gli insegnanti perché hanno modo di vedere in che modo i ragazzi gradiscono o non gradiscono magari determinati aspetti legati alla sensorialità, quindi rumori forti, piano, la vibrazione del materasso ad acqua, anche la manipolazione della sabbia sulla lavagna luminosa, non tutti l'hanno gradita così come non tutti hanno gradito il materasso ad acqua, quindi tutte queste tecnologie permettono sia a loro di fare esperienza ma a noi di osservarli, quindi conosci meglio poi alla fine sai che cosa può piacere o no, vedi magari anche un'evoluzione del ragazzino, quindi qualcuno che prima non amava una cosa poi invece ha iniziato ad apprezzarla e così via, quindi sicuramente in questo senso sono utilissime, non ho appunto esperienza riguardo a tablet, ad utilizzare dispositivi di questo tipo sinceramente, quindi quello non saprei perché io l'ho utilizzato pochissimo al polo.

F: Sì, su questa cosa anche i colleghi mi hanno detto che il dispositivo elettronico è problematico, anche perché molti ragazzini a casa ne hanno magari un utilizzo

non controllato, e quindi sono abituati a farlo, ad avere un utilizzo senza controllo anche a scuola, se glielo dai una volta...

PS: È finita, anche se in realtà potrebbe essere molto utile, perché soprattutto per chi è non verbale, ci sono quei programmi dove tu schiacci la PCS e il tablet parla per te praticamente, sarebbe anche utile, però se poi diventa un problema e crea la crisi...

F: Un po' quindi mi ha già detto quali sono gli strumenti che ha trovato più utili

PS: Sì, quelli tecnologici questi sicuramente.

F: Considerando appunto che lei ha lavorato alle medie, quindi dopo non c'è un altro Polo come nel caso della primaria, una volta uscito da scuola l'alunno, e nella sua esperienza l'alunno del Polo, che prospettive ha

PS: Allora, dunque, una volta usciti dal Polo ovviamente vengono accolti nei centri, e quindi è una realtà completamente diversa, quindi non è una realtà scolastica, è una realtà di inclusione in tanti modi, ma sicuramente in modo diverso rispetto alla realtà di un Polo all'interno di una scuola. Le prospettive per i ragazzi del Polo ovviamente dipende da ragazzo, quello sicuramente, però sostanzialmente io penso che l'obiettivo sia quello di avere la maggiore autonomia possibile, fermo restando che parliamo di ragazzini che non saranno mai autonomi, cioè nel senso che avranno sempre qualcuno, ovviamente sono talmente gravi che non saranno sicuramente persone che si muovono da soli, che vivono da soli o cose del genere. Però un minimo di autonomia sì, cioè nelle cose quotidiane, nel vestirsi, nel mangiare, nell'esprimersi, cioè cercare di raggiungere il livello massimo di autonomia possibile. E poi c'è tutta una prospettiva del genitore, cioè riuscire a far sì che questi bambini, questi ragazzi, poi a quel punto

adulti, riescano ad avere un livello di autocontrollo minimo tale da poter permettere al genitore di andare una sera fuori a mangiarsi una pizza, senza che sclerino troppo, usiamo un termine che magari non sia sclerino. A noi dei genitori hanno ringraziato per il fatto di aver potuto fare un picnic perché il ragazzo che non si siede mai ha imparato che per mangiare bisogna sedersi e quindi hanno fatto un picnic su un prato, quello del ragazzo seduto già era un risultato pazzesco. Noi per un periodo portavamo anche i ragazzi in piscina e quindi una ragazzina che aveva grosse difficoltà a fare la doccia, non per l'autonomia perché era anche molto autonoma, ma non voleva, cioè le dava proprio fastidio, la madre un'estate dopo che avevamo fatto tutto questo percorso in piscina ci ha ringraziato perché al mare è riuscita a farle la doccia in spiaggia, provare a semplificare un pochino la vita dei genitori, quindi cercare di dare un minimo di autonomia e di autocontrollo per ridurre le crisi eccetera, in modo che i genitori possano fare una vita umana, una vita che possano uscire, possano fare delle cose in giro senza paura che il figlio perda eccessivamente il controllo. Questa è la prospettiva perché ovviamente migliorare il più possibile sulla comunicazione, quindi per chi parla il fatto di aumentare sempre di più le capacità espressive e per chi invece non parla trovare tutti gli strumenti possibili per potersi esprimere al meglio, anche solo sì, no, basta, ancora, il minimo, questo è. Ovviamente grosse cose che non potranno fare, credo, poi non si può mai sapere nella vita.

F: Hai mai avuto casi di ragazzini che poi dopo hanno fatto cose particolari?

PS: No, che abbiano fatto cose no perché io devo dire la verità che in realtà poi successivamente raramente ho tenuto i rapporti, con una in particolare, sì, mi ha scritto anche di recente, ma nel senso che è nel centro, fa cose così, però è

serena, quindi questo sicuramente è stato un successo, perché quando è arrivata da noi aveva fortissime crisi, urlava tutto il tempo, quindi già il fatto che sia una ragazza serena, ben integrata all'interno di un ambiente, quello già è un obiettivo fondamentale. No, che abbiamo fatto cose che noi non ci saremmo aspettati, sinceramente no, a momento direi di no, però magari non lo so io, magari poi l'hanno fatta.

F: Mi ha accennato il rapporto con le famiglie...

PS: Allora, il rapporto con le famiglie è difficile, perché ci sono famiglie estremamente variegata, cioè ci sono le famiglie molto consapevoli della situazione, spesso, non sempre, ma spesso quelle più consapevoli sono quelle che magari hanno più di un figlio e allora riescono a mettere il figlio con disabilità nella giusta prospettiva, si rendono conto delle difficoltà, ma non sempre, però spesso se ne rendono conto maggiormente se hanno anche altri figli, diciamo, quindi hanno una parte di vita genitoriale, diciamo, tradizionale e allora poi vedono effettivamente le difficoltà dell'altro figlio, questo non vuol dire che li aiuti nell'accettare la cosa, anzi, però è difficile, alle volte ci sono dei genitori che non accettano la situazione e io li capisco nel senso... E quello è difficile perché alle volte chiedono tanto, cioè pretendono che comunque il figlio impari a leggere, a scrivere, cose che magari non può fare, quindi diventa difficile, bisogna cercare di non togliere le speranze troppo, però neanche illudere, quindi il rapporto con i genitori secondo me è una delle cose più difficili quando si lavora con i ragazzi con delle disabilità gravi, perché alle volte i genitori vedono i figli in maniera un po' diversa, dicono no ma fa questo, fa quest'altro, eccetera, e invece è impossibile che l'abbia fatto, cioè alle volte si sentono parlare, sembra che a casa questi figli

facciano delle cose incredibili, ma non è così e soprattutto alle volte si fanno anche un po' intortare da dei professionisti privati, che ovviamente gli fanno credere che con loro fanno di tutto e invece non è possibile, però ci credono, magari spendono anche delle somme di denaro ingenti per delle terapie assolutamente inutili, quindi quello ti dispiace perché non si vuole togliere la speranza, però dispiace anche vederli sfruttati in qualche modo, perché purtroppo c'è anche questo aspetto.

F: Possiamo dire che sono famiglie che hanno bisogno di avere un'idea di normalità?

PS: Sì, da un lato sì, dall'altro ci sono quelle famiglie, noi avevamo avuto una mamma che era invece molto consapevole del fatto che il figlio che aveva una paralisi cerebrale infantile non poteva fare praticamente niente, e quindi si innervosiva se li mandavamo a casa al lavoretto, che era palese che non l'aveva fatto lui, perché vedevi benissimo che l'aveva fatto qualcun altro, e allora diceva cos'è, ma l'aveva fatto benissimo che non l'ha fatto, quindi c'è sempre un po' di equilibrio, c'è invece chi preferisce avere il lavoretto palesemente non fatto dal figlio e raccontarsi che l'ha fatto il figlio, poi lì è difficile, bisogna conoscere i genitori e poi in base a come sono uno cerca di andare incontro.

F: Sì, per esempio noi abbiamo avuto anche una mamma quest'anno che è arrivata dicendoci che non era soddisfatta di un insegnante che aveva visto e che aveva proposto di farci lei a noi un corso, sui metodi di insegnamento.

PS: Noi abbiamo avuto, non so se gliel'hanno già raccontato, su uno psichiatra di Oxford, che seguiva un nostro ragazzo da Oxford, cioè non l'aveva mai visto.

Online, questo ogni settimana si prendeva 100 o 200 euro a settimana mi pare. Per

vederlo online, devo capire ancora come, perché questo ragazzo volava da una parte all'altra, quindi non stava davanti a uno schermo, quindi ha voluto fare un incontro con noi per spiegare a noi cosa fare con il ragazzino, perché le abbiamo detto quando che noi lo vediamo sei ore al giorno.

F: Era effettivamente di Oxford?

PS: No, no, era spagnolo e abitava a Oxford.

F: Ah ma non era dell'università di Oxford?

PS: No, no, stava a Oxford. Era spagnolo però, secondo me, parlava in spagnolo se non sbaglio, e abitava a Oxford. E spiegava a noi che cosa fare con questo ragazzino che noi vedevamo sei ore al giorno e che lui non l'aveva mai visto dal vivo.

PS: Da noi poi era successo una volta che un ragazzo violentissimo stava entrando nell'asilo, un ragazzo grosso, aveva avuto 17 anni, 18 anni, e quindi un collega l'ha preso per un braccio per non farlo entrare. Caso vuole che sia rimasto un segno, è successo. Se questo fosse entrato nell'asilo in crisi, avrebbe fatto una strage. Quindi alle volte uno deve scegliere anche il male minore, per forza.

F: Insomma, bisogna sperare di avere a che fare con persone che capiscono.

Allora, direi l'ultima delle domande, che caratteristiche deve avere un insegnante che lavora con questi bambini e mi viene anche da dire come si resiste a stare tanto tempo al polo, perché è un ambiente provante.

PS: Allora, io devo dire la verità, io sono entrata nel polo senza aver mai fatto sostegno in vita mia e la prima volta che sono entrata nel polo ero terrorizzata, sono arrivata a casa disperata, ho detto non ce la posso fare tutto l'anno.

F: Come c'è arrivata al polo? Se posso chiedere...

PS: Ci sono arrivata perché avevo già insegnato alle medie, insegnato alle superiori, al liceo musicale, al liceo coreutico, però era ancora precaria. E un anno ero alla Barrili a fare potenziamento, dopo un mese di scuola mi avevano chiamato, c'era il discorso, non mi ricordo, c'erano delle convocazioni tardive, mi avevano chiamato dal polo e io volevo provare, non so, mi incuriosiva questa cosa, in realtà avevo solo fatto materia fino a quel momento lì, quindi musica. Sono arrivata lì perché ero convinta comunque di voler provare questa esperienza e il primo giorno, io penso non me lo dimenticherò mai perché sono arrivata a casa disperata, io fino alla fine dell'anno non ci arrivo e poi ci sono rimaste invece nove anni rinunciando al ruolo di materia per rimanere lì. Io ero proprio convinta, mi è piaciuto tantissimo lavorare lì, proprio per scelta, io devo dire che non ho mai pensato al polo come un ripiego, per me è stata proprio una scelta, tant'è vero che ho fatto entrambi i concorsi, mi avrebbero dato il ruolo di musica a un certo punto nel 2019 e poi ho deciso di rinunciare a quello prima di prendere il servizio per prendere il ruolo di sostegno e rimanere lì, quindi ero proprio convintissima. Ci sono stata nove anni, devo dire la verità che dopo nove anni sentivo la necessità di cambiare, un po' per i ragazzi perché comunque è provante effettivamente dopo un po', infatti l'ultimo anno ho fatto metà ore al polo e metà in classe, invece i primi otto tutte le ore al polo. Un po' per i ragazzi e un po' perché lavorare con tutti i colleghi sempre insieme, perché noi abbiamo sempre lavorato tutti insieme, cioè non avevamo il ragazzino assegnato, lavoravamo tutti con tutti come ragazzi e come colleghi e dopo un po' diventa anche quello un po', non so come dire, un po' pesante perché quando si lavora tutti insieme ci sono momenti bellissimi,

momenti in cui poi si inizia anche ad avere magari delle discussioni che è normale in tutte le comunità. Quindi, come si resiste? Si resiste secondo me se uno trova il modo di fare le cose che gli piacciono, quindi io sono musicista, sono insegnante in musica e quindi ho buttato tutta me stessa nelle attività musicali, le attività legate alla fiaba, alla favola. Avere dei colleghi, qualche collega con cui condividere dei progetti è stato fondamentale, cioè negli ultimi anni avevo un paio di colleghi con cui ho lavorato benissimo e allora ti crei proprio la tua nicchia, il tuo momento in cui fai tanti laboratori con la primaria o con la secondaria, ma quindi non chiudersi nel polo e fare con i ragazzi del polo attività con le altre classi, quello sì perché ti permette insomma di spaziare, di fare un po' di più e le caratteristiche che bisogna avere per lavorare in un polo secondo me sono un po' di pazzia fondamentale, perché se non ce la si fa, è proprio impossibile, quello è fondamentale, cioè tendenzialmente chi sceglie il polo veramente in maniera consapevole, perché poi c'è anche chi lo sceglie perché pensa di non fare niente nel polo e quindi quello è un altro discorso, io dico chi lo fa bene diciamo deve essere un pochino folle in modo da avere, molto creativo, la creatività è fondamentale, molto spirito di adattamento e pazienza, perché comunque i risultati se arrivano, arrivano magari dopo tanto tempo, quindi ci vuole pazienza fondamentale, creatività, spirito di adattamento, flessibilità, quindi i cambiamenti dell'ultimo secondo, quello sicuramente e una certa resistenza fisica, io sono anche cambiata tanto devo dire, perché io sono sempre stata una persona estremamente schizzinosa, devo dire che stando al polo ho dovuto un po' abbassare la soglia. Anche un po' di ottimismo, nel senso il fatto di vedere, pensare che effettivamente con sempre realismo alla base, cioè il fatto di dire

questo oggi non parla, domani parlerà, probabilmente no, però un po' di ottimismo nel fatto di dire magari a questo non siamo ancora arrivati, però ci si può lavorare, quindi dosare un po' l'ottimismo e un po' il realismo, diciamo a seconda delle situazioni, anche cercare di non farsi prendere dalla pena, di non farsi prendere dalla pena, quello tantissimo, quindi anche un po' di senso dell'umorismo, cercare di trovare anche il lato comico di alcune situazioni, perché veramente abbiamo visto delle cose, immagino anche voi, che se uno veramente si ferma lì a pensarci, cioè è da dare noi le testate nel muro, quindi anche sdrammatizzare un po' le situazioni e poi la capacità di distaccarsi, cioè il momento in cui si esce da scuola, provare a pensare alla propria vita e provare a non pensare troppo ai ragazzini, all'inizio è difficile, io li sognavo anche la notte, cioè è difficilissimo, quando poi uno dopo tanto tempo lavora lì, quando esce, imparare a separare il lavoro, che è difficile anche quando si lavora in classe, sempre, quindi imparare a separare il lavoro dalla vita a casa, quindi questi ragazzi ci prendono veramente l'anima, il cuore, tutto quanto, sono delle situazioni che veramente ti viene a piangere, però poi quando si esce dal momento bisogna pensare a se stessi, alla propria vita, alla propria famiglia, io dopo qualche anno ho deciso poi di cambiare, devo dire la verità che alcune cose mi mancano, alcune cose sono consapevoli, che alcune esperienze le ho vissute al polo e non le vivrò mai da altre parti, perché comunque il lavoro che si fa con i colleghi è più libero lì, cioè decido di fare un laboratorio e non ho la collega di italiano che mi dice, no guarda però quest'ora qua mi serve, non posso lasciarti... dove sono adesso, dove comunque mi trovo bene, però è tutto molto più difficile, per fare un laboratorio, un'attività, una cosa e

ti servono i ragazzini delle varie classi, e un giorno c'è la verifica, è chiaro che al polo è molto più semplice, nel senso che si decide di fare una cosa e si fa.

F: Noi di solito diciamo che il Polo ha il rapporto del sostegno, uno-uno o quasi, ma con l'autonomia dell'insegnante di classe.

PS: Esatto, e anche i tempi, nel senso che decidiamo di fare un lavoro di stand-art che richiede comunque del tempo, per lavorare con i ragazzi, con i bambini, per lavorare sulla musica, sull'espressività, decido di fare tre ore di fila al lavoro di stand-art, posso farlo. È chiaro che lavorando in classe già tanto se ti danno un ragazzino un'ora, quindi quello che mi manca sinceramente, quindi è un'esperienza secondo me bellissima, non è vero secondo me che tutti dovrebbero farla perché dipende, ci sono persone che non sono portate e che è meglio che stiano lontani anni luce dai poli.

F: Ho sentito un po' di persone che mi hanno detto invece “per me bisognerebbe farlo fare a tutti”...

PS: Tutti bisognerebbe, secondo me no, nel senso che se uno non è portato, per quale motivo? Fa dei danni se uno non è portato. Perché, ecco, questo è importante secondo me, io non condivido per niente la cosa dell'andare al polo, così vedi quelli che stanno malissimo, allora tu ti senti fortunato e allora ti rendi conto di quanto sia invece meravigliosa la vita degli altri, perché? Non è che dobbiamo andare al polo per vedere quanto sono sfigati loro, poverini, nel senso, quindi uno secondo me va in un polo se pensa di poter dare qualcosa a questi ragazzi, se pensa di farcela, e non per sentirsi fortunato perché loro poverini, cioè il fatto che tutti dovrebbero farlo io non sono d'accordo. Ci sono dei docenti di sostegno che secondo me in un polo impazziscono dopo due secondi, ho dei

colleghi molto bravi nel sostegno che mi dicono io non ce la farei mai lavorare in un polo, cioè meno male che non ci vanno, cioè non è vero secondo me che tutti dovrebbero farlo, dovrebbero farlo chi lo vuol fare, se uno lo vuol fare e lo fa coscienziosamente è un'esperienza bella, è molto anche, sicuramente molto arricchente, nel senso che effettivamente quando poi vai in classe ti vien da dire vabbè, qualunque cosa mi capiti più o meno ce la faccio. Abbiamo avuto colleghi che sono arrivati supplenti, dopo una settimana se ne sono andati, che non ce la facevano, però meglio così.

F: Per esempio noi abbiamo avuto una collega quest'anno che ha proprio rinunciato all'incarico... Ci ritornerebbe?

PS: Ah, questa è una bella domanda, non lo so, perché chiesta adesso, quindi sono appena uscita, no nel senso che adesso ho bisogno di fare altre esperienze, io poi tendenzialmente a me piace anche un po' cambiare ogni tanto, ogni tanto, tanto comunque, perché comunque c'è stata nove anni. Probabilmente no, nel senso che a me personalmente piace l'idea dell'esperienza che inizia e finisce, perché so che se ci ritornassi da qualche anno sarebbe comunque una situazione tutta diversa, una roba tutta diversa, quindi non lo so, sinceramente non lo so. Poi può darsi, non lo so, poi tra l'altro se veramente dovessero aprire degli altri poli, perché adesso si parla di aprire altri poli, quindi può essere che poi, tra l'altro la scuola dove sono adesso era una delle candidate ad aprire un polo, i colleghi non sono particolarmente d'accordo su questa cosa, quindi non so se si farà mai, sono nell'lc San Martino Borgoratti, quindi in realtà può anche essere che in futuro mi ricapiti di lavorare in un polo, non lo so.

F: Se si riapre, lei è la prima candidata.

PS: Probabilmente non riuscirei più a fare tutte le ore nel polo, quello non credo, 18 ore in un polo sono tante, tante e da un lato ti permettono di viverla più a pieno, perché l'anno scorso che ho fatto metà e metà mi perdeva sempre qualche pezzo di quello che stava succedendo, probabilmente se mi chiedessero di lavorare di nuovo in un polo magari lo farei ma con meno ore, sinceramente.

F: Io per esempio tra i poli che ho visto c'è quello di Quarto dove quasi come regola c'è l'anno per gli insegnanti, polo primario ha 22 ore, se si può a livello organizzativo si divide.

PS: Sì, quello me l'ha sempre detto anche il vecchio dirigente Pier Mario Grosso, me l'ha sempre detto e io lo conoscevo, mi diceva che lui quasi sempre divide chi lavora al polo un po' classe e un po', adesso vabbè ha cambiato dirigente ma immagino che la situazione sia sempre la stessa. Dal punto di vista organizzativo sono d'accordo sul fatto che avere meno insegnanti tutti con orario completo sia più facile perché effettivamente hai meno insegnanti che girano intorno ai ragazzi, però per l'insegnante secondo me avere comunque sempre un contatto anche con la classe ti aiuta a mantenere anche un po' la salute mentale diciamo probabilmente perché effettivamente avere a che fare solo con i ragazzi così gravi alla lunga può diventare molto pesante, perdi anche un po' il contatto con la realtà secondo me. Conviene mantenere sempre se possibile un po' di contatto con la realtà, con le classi, con una situazione tra virgolette di normalità perché comunque la realtà del polo poi io non so che casi abbiate voi, quindi che situazioni abbiate voi, nel nostro caso abbiamo avuto veramente delle situazioni molto pesanti, ma abbiamo visto veramente cose che diventa difficile anche raccontare e quindi il fatto di staccare anche un po' aiuta oggettivamente e aiuta

anche, perché poi quello che si impara nel polo si porta in classe e quello che si impara dalla classe poi si può trasferire nel polo, quindi secondo me è sempre meglio mischiare le due cose.

Trascrizione dell'intervista ad Andrea Fallabrino (P) e Paola Giliberti (M)

F: L'idea di questa intervista è di, appunto, parlare un po' dell'impatto che il progetto del Polo ha sulle famiglie dei bambini che lo frequentano.

Per iniziare vi chiedo se volete raccontare un po' qual è stato il percorso di Chiara prima, nella scuola dove andava prima e come siete arrivati alla decisione di venire al Polo di Voltri. Sto registrando poi, naturalmente, nella trascrizione gli elementi relativi, tipo il nome, tutto quello che lo sbianchetto.

M: Ok, allora Chiara prima ha fatto un anno in più di asilo, poi ha fatto la scuola elementare fino alla quarta qua a Pegli, non so. E poi, niente, è arrivato a un certo punto, forse, dato che, comunque, nella scuola non è possibile inserire tante figure quando c'è una disabilità nella scuola, tra virgolette, normale, non so come posso chiamarla. Quindi, figure come Osa, figure come infermiere, cose così, non è possibile perché non è dato dal regolamento, perché ci vuole appunto un polo. Siccome, appunto, arrivata a questo punto, sotto consiglio di maestri, sotto consiglio di varie figure, si è deciso di cambiare il programma e mandarlo ad un polo dove, appunto, diciamo, il percorso di Chiara poteva essere sicuramente migliore avendo più persone sotto di lei. Quindi, un Osa, un Ose, un maestro e un'infermiera, diciamo, per lei è una cosa un po' più a largo aspetto.

F: Scusate, voi prima, nei primi anni di scuola primaria di Chiara, non sapevate dell'esistenza del polo o avete deciso di escluderlo?

M: No, non lo sapevamo, però, non ne aveva bisogno, tra virgolette. Era più gestibile anche a livello, cioè, le maestre non ci hanno fatto più, non ci avevano, cioè, lo sapevamo che esisteva, però, per le maestre andava bene così, siccome era abbastanza gestibile. Loro, quando si sono trovati in difficoltà, invece, hanno subito parlato di questo, di questo aspetto qui, che ci volevano più figure per Chiara perché, comunque, non era...

P: Sì, la struttura non era più idonea, non era idonea per loro, per le loro responsabilità.

M: Dove andava a scuola Chiara, l'anno dopo, sarebbe cambiata perché, siccome nella scuola di Chiara facevano dei lavori, trasferivano tutti i bambini nella vecchia scuola, che è la vecchia villa di Pegli, e non era neanche più idonea a livello di sicurezza, perché c'erano scale, la sua classe veniva trasferita all'ultimo piano, c'erano delle scale molto ripide, insomma.

F: E quando vi hanno consigliato, vi hanno indicato le insegnanti della primaria di Chiara, diciamo...

M: Anche la nostra famiglia (centro di riabilitazione), perché quando all'epoca Chiara andava alla nostra famiglia, la presidente, la dottoressa Mori, conoscendo Enrico, ci aveva consigliato proprio il polo di Voltri.

F: Ok, ok. E come avete preso questo? Cioè, cosa avete pensato quando vanno consigliato il polo? Come ve la siete...

P: Beh, subito male, perché comunque un cambiamento sembrava quasi un... non un abbandono, però un...

M: Come se non ci avessero dato scelta.

P: Ecco, però comunque ci siamo trovati a dover scegliere un'altra cosa, un altro percorso. Ci sembrava un pochettino brutto nei confronti di Chiara, perché non conoscendo poi anche il polo, la struttura, sembrava quasi di...

M: Ma anche perché lei aveva fatto un percorso per sei anni, con sempre gli stessi compagni, sempre la stessa maestra, sempre...

P: Di tatuarla comunque con... cioè di classificarla, ecco.

M: Più che altro per lei, perché sai i cambiamenti, abbiamo pensato anche a quello.

P: Poi comunque pegli una cosa... cioè il percorso è un altro.

M: Anche perché la scuola prima era sotto casa.

P: E poi comunque tenendo presente che la patologia di Chiara, quando ha iniziato a frequentare l'asilo e le scuole, comunque c'è stato un percorso di diagnosi, quindi non sapevamo nemmeno noi cosa avevamo in mano, con cosa stavamo lavorando. Quindi diciamo che da pochi anni, tra virgolette, sappiamo che cosa ha, il suo disturbo e tutto. E quindi eravamo impreparati tutti, cioè dalle scuole a noi, noi genitori. Non era un bambino down, che sai. E quindi c'è quell'aspetto lì. Una considerazione che faccio io è che ho visto tanti genitori che, consigliati dai maestri, non accettano certi consigli. Tendono un pochettino a minimizzare, noi siamo stati consigliati bene. Secondo me bisogna che sia un genitore, sia i maestri si ascoltino.

M: Comunque sì, la cosa è stata, almeno per Chiara, studiata bene.

P: Poi per quanto riguarda il Polo, ci stiamo trovando benissimo, perché secondo noi è a dimensione di bambino, di uomo. Abbiamo trovato semplicità, non abbiamo trovato grossa burocrazia, cioè nel senso buono. Si cerca di togliere questi benedetti muri che magari nelle scuole normali, chiamiamole così, ci sono. Perché comunque è il vostro lavoro ed è proprio la situazione di Chiara. Non ci date preoccupazioni, si parla. Non è che mi dici, guarda, c'è questo problema. Ma io come faccio a portare questo mio problema alla questione di tutti? Invece qua, anche con le riunioni che si fanno e tutto, si discute e siete voi a proporci le soluzioni. Mi dai il problema, mi dai anche la soluzione del problema. E quindi questa è tanta roba. Secondo me, magari mi sono espresso male, ma mi semplifica.

F: Chiara è al secondo anno ormai. Cosa vi sembra sia cambiato da prima ad adesso, anche nella vostra vita, come vivete il momento in cui Chiara è a scuola?

P: Sì, diciamo che la nostra tranquillità è sempre...

M: No, no, è bello per quello. Ho cambiato un po' tra virgolette la vita perché qua sotto, adesso io accompagnandola e venendola a prendere, il tempo è anche più ristretto. Però si spera anche sempre che riusciamo a fare un orario un po' più lungo. Dipende anche da tante cose, da come sta lei, eccetera, eccetera. Però abbiamo anche, da quando va al Polo, anche la novità del trasporto che non avevamo mai.

P: Poi, anche come purtroppo sono le nostre strade, a volte sono dieci minuti, invece delle volte è successo che si sono trasformati in un'ora e mezza.

M: Sì, poi è successo anche in concomitanza al cambiamento della scuola, con Chiara anche che ha deciso di non uscire più, un po' di cose insieme.

P: Sì, ad esempio con il trasporto abbiamo avuto problemi perché comunque gli operatori, o comunque la ditta che fornisce i trasporti, ce ne hanno creati per tante cose. Insomma, omologazioni della macchina, personale che non è del mestiere.

M: Quando non c'è Mario (operatore abituale del trasporto) succede la qualunque.

M: E poi quello sì, a livello, come dicevi tu, di tranquillità, quello sì.

P: Poi è tutto, cioè, noi viviamo per Chiara, se Chiara sta bene siamo felici anche noi, la giornata parte bene, se invece Chiara si alza male, ovvio, inizia già a tribulare.

M: Sì, magari c'è la tranquillità, dipende anche un po' da lei, quando magari la lascio che è già agitata, magari poi durante la mattina uno dice boh, chissà come... però di solito con voi stiamo tranquilli, perché se c'è qualcosa di solito il maestro mi chiama o mi fa sapere, ecco.

F: Avete qualche cosa, che altra cosa che vi sentite di dirmi relativamente ai cambiamenti che avete visto in Chiara in questi due anni, se pensate che sia migliorata la sua condizione, se...

M: Devo dire che il cambiamento poi alla fine lei l'ha preso bene, è anche comunque la possibilità, ecco, questo è anche importante, che ci avete dato rispetto agli anni che andava a scuola, tra virgolette, normale, è il centro estivo d'estate. Una possibilità, infatti è stato il primo anno, dopo tanti anni, l'anno

scorso che ha iniziato a farlo. Quindi per lei è stata una cosa in più, una cosa bella, una cosa positiva, ecco.

P: Ecco, una cosa che abbiamo notato è che gli ultimi mesi, l'ultimo anno di scuola, sia chiara, sia che i maestri dicevano tutti e due buttato la spugna. Non c'era più... cioè Chiara si vedeva palesemente che non andava più volentieri a scuola e anche, sempre il solito discorso, i maestri rimarcavano sempre problematiche e quindi non c'era più senso andare avanti di conseguenza, come abbiamo parlato prima, e allora la bambina non stava bene, i maestri si lamentavano, io sono il genitore, però a chi vado a suonare il campanello per riuscire a trovare una soluzione? E invece adesso, in questi ultimi due anni, chiara, comunque, viene a scuola, viene volentieri, ecco, non è un trauma.

M: Il cambiamento comunque è stato preso bene, ci sono state offerte anche altre possibilità, esempio, come ho fatto prima, il centro estivo. Comunque è stata anche una cosa positiva perché poi voi avete introdotto anche bene le figure che avevamo messo a scuola, quindi tipo il musicoterapista, l'educatore, avete dato anche spazio a livello con queste figure che praticamente non sono state accantonate, ma ce l'avete fatto proseguire.

P: Il nostro obiettivo è quello di cercare di portare fuori Chiara più ore possibili, perché comunque poi non ci rendiamo conto che poi Chiara dovrà passare più tempo fuori di casa. Non sarà più la scuola, ma sarà un centro di giorno dove dovrà andare a fare attività e quant'altro, deve crescere come tutti.

M: A livello appunto di Polo, il nostro impatto è molto positivo.

F: Rispetto alla scuola, per quello che riguarda l'interazione con i compagni, vi sembra che Chiara adesso o prima lavorasse di più insieme ai compagni di classe,

o adesso del Polo, considerando anche il fatto che la condizione di Chiara è comunque cambiata?

M: È cambiata perché comunque lei era proprio dentro una classe, non era a sé. Aveva la sua stanzetta anche lì con i materassi, la sua stanzetta apposita diciamo, però lei comunque era dentro la classe. Rispetto a quello è cambiato perché comunque era proprio in una classe.

P: Poi purtroppo la verità è che quando hai dei bambini con questi problemi, diciamo che i problemi sono i tuoi, c'è un po' di egoismo. A Pegli abbiamo notato che comunque non c'era...

M: Vabbè, comunque anche lei faceva degli altri orari, io non vedevo neanche di quasi mai nessuno, di genitori, di compagni, comunque aveva due o tre compagni che ogni tanto poi venivano a casa a trovarla.

F: Ok, vabbè, allora qualcosa si faceva. Sicuramente l'organizzazione è diversa,

P: Non tutti poi sono sensibili a tanti problemi. La mia opinione è che a Pegli c'era gente che era più... È che nella classe di Chiara di adesso i bambini sono tutti allo stesso livello, come posso dire. I problemi sono di tutti. Purtroppo invece qua a Pegli c'era una realtà diversa. Senti tanto l'handicap, chiamiamolo così. E ci sono delle persone che capiscono la diversità e delle persone che non la capiscono. E giustamente ognuno si pesa i suoi problemi.

M: In generale impatto positivo, per adesso tutto a posto. Poi, sai, dipende anche da lei.

P: La viviamo giorno per giorno, ecco, nel senso non...

M: Poi dipende appunto. Adesso vediamo anche... Anche come sta Chiara, i cambiamenti, tutto dipende un po' da lei.

P: Io una cosa che mi farebbe piacere è che possa scrivere un progetto per genitori come noi, già dall'inizio comunque si inizia a parlare dei poli, si iniziano a spiegare ai genitori, a far conoscere i percorsi che hanno i propri figli nella vita. In modo e maniera di non trovarsi come noi.

M: Io prima, nel senso, quando è iniziata la scuola dell'esistenza, non sapevamo niente, quindi sarebbe bello andare un pochino. Quando poi le cose sono un po' peggiorate allora iniziano a dirtelo, capito?

P: Esatto, quindi un collegamento tra scuola e scuola e ASL, non so come posso dire, in modo e maniera che poi si possa...

F: Un miglioramento nell'orientamento insomma...

M: Però non è detto che, secondo me, uno pensando al polo, magari si spaventa, invece no, per certe, secondo me, realtà è meglio iniziare già da subito. Iniziare il percorso già da subito per il bambino che invece stroncarlo e iniziarlo a metà, capito? Se uno conoscesse meglio la realtà già dall'asilo...

F: Capisco, quindi se voi all'asilo già aveste saputo dell'esistenza del polo, adesso, sapendo con tutto il percorso che ha fatto Chiara, doveste riscegliere cosa fare, la mandereste al polo già dal primo anno?

P: Sì, sì, sì, sicuramente sì, sicuramente sì, ti dico ma proprio perché...

M: Perché comunque la scuola le stava stretta e comunque, ti ripeto... Ma a livello, non perché poi comunque bisogna dire la verità, tra maestri, cioè ce

l'hanno messa tutta, quello sì. Ce l'hanno messa tutta però ad un certo punto, quando vedi che poi le cose non bastano più, capito?

P: Sì, ok, d'accordo, ma io parlo anche a livello di disabilità di Chiara, un bambino comunque sia deve avere la possibilità, un genitore deve avere la possibilità che tutti controllano tutti, quindi è giusto che dei professionisti e delle persone, che possono essere psicologi, ti diano una mano, perché non tutti i genitori riescono a capire, riescono a capire, riescono a capire le situazioni. Cioè, se tu non ne sei neanche in esistenza, te lo devono dire loro, no? Quindi devi avere te subito una preparazione, devi sapere a che cosa vai incontro per tutelare sia il tuo figlio o il tuo caro e cercarlo di dare la posizione migliore. Quello sì. È come quando gestisci, faccio un esempio, un parente che diventi amministratore di sostegno, è la figura più giusta che puoi avere, piuttosto che a volte sembra semplice dire mi prendo cura di una persona, ma legalmente non sei la persona più sicura. Quella posizione di amministratore ti dà la possibilità di gestire la persona, ma allo stesso tempo sei controllato. Quindi, in queste circostanze, secondo me, per quello che si sente anche in televisione, è giusto che ci siano delle persone che tutti controllano tutti, in modo e maniera che se uno sbaglia ci sia l'altro e gli dici guarda che stai sbagliando. Cioè, non bisogna nascondersi. Io mi spiego malissimo.

M: Il discorso è che queste realtà dei poli bisognerebbe farle un po' più conoscere ai genitori, già dall'inizio. Anche solo come conoscenza. Quando entri appreso il percorso a scuola, anche da dire vuoi mica andare a vedere? O a parlare con qualcuno? Perché comunque c'è anche questa possibilità.

P: Io ti dico, la mia esperienza, a un certo punto siamo andati, tra virgolette, privatamente da un dottore. A un certo punto lui un giorno ha detto “signori, è inutile che venite da me. A questo punto qua vi devo lasciare in mano dell'ospedale, perché io non ho più i mezzi, perché il vostro problema...” Noi non ci abbiamo capito niente.

M: A questo ti parlo che Chiara aveva due anni. Tu inizi da una cosa, a fare una visita privata e poi ti trovi a fare i discorsi con Telethon.

P: Ecco, è lo stesso. Deve essere praticamente un percorso che ti viene comunque proposto, per dire stai tranquillo, che intanto si cerca di scoprire la patologia di tua figlia, roba del genere. Però al stesso tempo il tuo figlio farà una vita normale, avrà la scuola, avrà questa, avrà diritto a questa, avrà diritto a quell'altro. E ti potrai difendere anche, perché poi non è detto che tutti i poli funzionino bene, avere dei doveri e dei diritti. Cercare di dare voce a questi bambini nel modo civile, educato. E si vive normale. Non è brutto sia da una parte avere dei genitori che magari sono arroganti, maleducati e pretendono, e lo stesso dall'altra parte avere dei maestri che ti buttano delle cose. E ti ripeto, è un aiutarsi, è una collaborazione.

M: Per conoscenza, se uno magari non conosce la realtà, non sapendo magari.

P: Esatto. Cioè uno dovrebbe dire, guarda io gestisco già magari il trasporto, gestisco questo, gestisco quello. Se mi carichi di cose, io da chi vado? Vado dal sindaco a chiedere aiuto? No, guarda, no. Ti dico, c'è questo problema, però sappiamo di un centro dove aiutano. Sappiamo di questo, sappiamo di quell'altro. E si va avanti. Ecco, è la scuola, è la struttura che mi deve aprire le porte. Poi quello che troviamo al di là delle porte non te lo so dire, però me le devi aprire te,

non che sono io che le apro. Perché io come genitore faccio già il mio lavoro, io faccio il genitore. Devo ascoltare le persone che lavorano con la mia bambina e tutto. Devo ti ripeto, collaborazione e ascolto. Io ho finito

F: Vi ringrazio, vi lascio liberi.

M: Ma non ci devi fare più domande?

F: Direi che siamo a posto.

Trascrizione dell'intervista a Carla Maria Barzaghi

F: partiamo subito parlando di tecnologie, direi, se mi può dire secondo lei in che modo nella sua esperienza queste hanno migliorato l'autonomia, l'apprendimento, la comunicazione a scuola e come si sono evolute e come vede il futuro dell'evoluzione di queste tecnologie.

CMB: io non sono un'esperta di tecnologie, sono un'esperta di organizzazione scolastica, di pedagogia speciale eccetera, però come dire...

F: sì, mi servono tutti i punti di vista comunque; quindi, è utile anche

CMB: anche nell'ambito scolastico...si come dire... è una domanda che poi dovrà rivedere con la professoressa Ferlino, però assolutamente le tecnologie sono fondamentali. Ovviamente non tutte le scuole le usano, non tutti gli insegnanti le sanno usare, però diciamo che intanto possono compensare le funzioni compromesse, no? Stiamo parlando di pluriminorazioni, la sua tesi riguarda questo tipo di studenti, se ho capito bene...

F: sì esatto

CMB: ok, che possono essere al polo, ma anche non al polo perché ad esempio la bambina con pluriminorazioni per cui a Bolzaneto, diciamo, abbiamo fatto

l'ascensore per consentirle di venire nella sua scuola di territorio, territorialmente deputata ad accoglierla, è una bambina che ha scelto di non andare al polo o che è una famiglia che ha scelto di non portarla al polo, quindi abbiamo fatto un ascensore proprio perché mancava per tutta la scuola, non soltanto per lei, ma intanto è stato un elemento...questo dopo che io ho fatto la dirigente al polo di teglia. Quindi diciamo, sicuramente qualunque tecnologia, già allora negli anni, le sto parlando degli anni 80, io sono arrivata a teglia nell'82 e c'era la scuola speciale, in un anno, sostanzialmente nell'83, abbiamo strutturato, abbiamo spostato questi docenti e gli alunni che avevano poi ancora il diritto di (rimanere ?) perché si trattava di alunni anche molto grandi, avevano anche più di 20 anni quando, quello che ho trovato, era la scuola speciale. Ma chiaramente si iniziava ad avere i laboratori di informatica in maniera molto, così, arcaica, se vogliamo, negli anni 80, però direi che grazie a una grossissima collaborazione con il centro di educazione motoria dell'Asl di allora presto, molto presto, le tecnologie sono arrivate anche a scuola, diciamo, per i ragazzini che ne avessero necessità.

Comunque appunto, dicendo il ruolo delle tecnologie: compensano sicuramente funzioni compromesse quindi pensiamo ai comunicatori simbolici della C.A.A., alla sintesi vocale, ai puntatori oculari, no quindi tutta questa parte che riguarda i sensori e i dispositivi informatici che facilitano l'accesso ai computer. Quindi diciamo che una facilitazione, una compensazione delle funzioni compromesse aumenta la partecipazione, perché questo consente anche ai compagni, io ovviamente ragiono in una logica inclusiva, di poter comunicare meglio e di più, anche soltanto con un sistema binario, un sì e un no, un bambino che sappia in autonomia rispondere a una domanda: vuoi bere, sì no? Vuoi mangiare, sì no?

Ecco, è già un modo per poter, e lo può fare con una tecnologia, con un sensore visivo, con un sensore vocale, eccetera. Spero di essere chiara...

F: assolutamente

CMB: ok, nelle cose che dico, facilita la comunicazione con i compagni; quindi diciamo appunto sia nella comunicazione, nella relazione, ma anche nei contenuti didattici e nella partecipazione alle attività di laboratorio, perché secondo me le tecnologie possono avere un'utilizzazione diffusa su tutta l'attività della giornata scolastica di un ragazzino. Parliamo della scuola nello specifico, ma questo poi dà anche la vita in famiglia perché di solito le tecnologie si diffondono in questo senso, no? Quindi favoriscono anche l'autonomia e l'autodeterminazione nella misura in cui il ragazzino sia in grado di poter affermare, diciamo, nonostante la pluriminorazione, elementi di autonomia. Ovviamente ci sono pluriminorazioni che coinvolgono anche la sfera cognitiva, che sono più difficili da gestire da questo punto di vista, ma che comunque possono avere sicuramente un vantaggio dalle tecnologie, quindi pensiamo alle agende visive digitali, alle applicazioni per le routine quotidiane che possono partire, non so, dal pittogramma che facciamo per il ragazzino nello spettro dell'autismo sulla routine della giornata scolastica, che poi può diventare un'app, che poi può diventare invece qualcosa di strutturato digitalmente che il ragazzino gestisce soltanto usando un dito se è in grado di farlo. Quindi tutto questo può ridurre il carico cognitivo, pensiamo, ma questo io, ci tengo molto a dirle che tutto quello che, mentre le sto dicendo queste cose che possono favorire la comunicazione valgono da un punto di vista inclusivo perché valgono per tutti gli alunni. Io penso che anche tutte le diatribe su tutti i bisogni educativi speciali, DSA, ma perché non dobbiamo usare gli strumenti

compensativi che dagli occhiali in poi sono appunto strumenti che possono facilitare l'apprendimento; facilitare l'apprendimento non significa abbassare gli obiettivi, questo è un tema fondamentale, ovviamente gli obiettivi per un ragazzino con pluriminorazioni che non potrà accedere nel suo percorso scolastico alla maturità, ma soltanto all'attestato di frequenza, ad esempio, però non significa che non possa sviluppare nell'arco della sua vita scolastica delle maggiori autonomie che lo aiutino nella vita quotidiana, anche se non potrà accedere a dei titoli di studio o ad esempio a una dimensione di lavoro, poi non so che tipo di ragazzini ha in mente lei, io ho in mente i ragazzini molto molto, diciamo, compromessi, che sono venuti al polo la prima volta e quando li abbiamo inseriti al polo per la prima volta, si trattava di ragazzini che non erano mai andati a scuola, anche di 11/12/13 anni, quindi è la storia dell'esclusione questa, che però non fa parte al momento della nostra conversazione. Si tratta quindi anche di ridurgli il carico di lavoro cognitivo, di creare ambienti strutturati, penso molto alla dimensione laboratoriale, che mi pare possa essere un altro elemento che lei sviluppa nella sua tesi. Perché le ho parlato prima dei PEI I.C.F., perché secondo me non si può prescindere, non possiamo scrivere due cosette così, di solito sulle tecnologie si scrivono palle. Ormai si dice che vengono utilizzate, invece non vengono utilizzate, molto spesso gli insegnanti hanno un gap informativo spaventoso, ancora oggi, perché le assicuro durante il covid, per fare un esempio...lei lavora sul polo della primaria?

F: sì, da quest'anno Voltri ha anche secondaria, ma io lavoro alla primaria

CMB: Alla primaria, però so che il polo di primo grado era quello di Pegli come riferimento territoriale prima

F: esatto, Pegli

CMB: ok. Dicevo che, non so lei dove fosse, cosa facesse quando c'era il covid

F: al liceo

CMB: ah ok, quindi lei ha esperienze diverse. Le posso assicurare, per esperienza diretta, che dei bambini di prima e seconda elementare, primaria, praticamente hanno saltato un anno, chi ha fatto prima e seconda durante il covid, nel 2020, non ha fatto scuola, perché magari non c'era la competenza degli insegnanti, che magari vedevano i ragazzini una volta alla settimana, una cosa drammatica, perdita di diritti secondo me, oppure perché magari se in casa c'erano più di un bambino si dava precedenza all'unico computer al figlio più grande, cioè, ci sono state delle dinamiche terribili da questo punto di vista e questo ci dice quanto il covid abbia messo in luce il gap formativo dei docenti, che rimane ancora oggi, perché le posso dire, ero ancora io in servizio, io ho fatto la dirigente scolastica fino al 2006, poi sono stata provveditore agli studi a Savona fino al 2010. Tutti gli insegnanti avevano un indirizzo di posta elettronica e c'è stata proprio una ricerca e non veniva usato da nessuno, questo era...anche lei ce l'ha, però questo ci dà il senso. Questo cosa significa, che fare il PEI in base I.C.F. significa non poter raccontare delle cose generiche, perché le sezioni del PEI, per esempio la sezione 4 prevede di descrivere prodotti e tecnologie per la comunicazione, prodotti e tecnologie per l'istruzione, prodotti e tecnologie per l'uso personale, sono E125, E130, E115, sono i punti del PEI. Nella sezione 5 invece gli interventi educativi didattici, le tecnologie devono essere coerenti con gli obiettivi non generiche collegate alla partecipazione. Quindi c'è proprio il consiglio, non bisogna dire: "uso del tablet, sì", bisogna dire uso del tablet con quali software, perché se no ci

raccontiamo quella dell'uva, non so come dire, quindi bisogna specificare quali sono i programmi che vengono utilizzati e in funzione di cosa, quindi quali ausili tecnologici, quali software specifici, quali eventuali consulenze di centri di CTS, dei centri di supporto che sono fatti apposta, ad esempio Voltri fa riferimento a quello di Sampierdarena, che c'è la scuola all'istituto comprensivo di Sampierdarena, non so se lei conosce Sampierdarena, che era la scuola vicina al teatro Modena, l'ex Novaro, c'è un CTS, quindi ci si può mettere in contatto e avere supporto in questo senso. Poi un altro, diciamo anche in casi di disabilità intellettiva con varie, mettiamo che ci siano minorazioni di tipo cognitivo, ma minorazioni di tipo sensoriale come ipoacusia o una difficoltà motoria, fine, eccetera, anche qua, anche se c'è limitazione grave nella produzione del linguaggio, nell'uso della mano, ecco, la tecnologia può essere molto facilitante e quindi bisogna metterla nella parte sull'osservazione in base CF, ecco, quindi credo che questo sia un punto, e nella verifica bisogna dire se, come dire, attraverso l'uso delle tecnologie un aumento delle richieste spontanee di interazione da parte del ragazzino o della ragazzina, in questo senso. E poi, insomma, anche qua, pensi quanto, ad esempio, in un laboratorio può essere utile il discorso della, diciamo, della peer education, quindi utilizzando i compagni che possono aiutare il compagno con disabilità, quindi guidarlo, io credo che un apprendimento fatto insieme è molto motivante per il ragazzo con disabilità, poi può essere anche un modo per aiutarlo ad apprendere di più, anche quel minimo movimento che può aiutarlo a dire attraverso, appunto, un tasto, un sì o no, guardi che è una conquista enorme se ci pensiamo bene, no, a questa cosa. Ecco, quindi un altro errore che si fa molto spesso, si parla di tecnologie, come si potrebbe

parlare della Costituzione sulla quale non ci piove, ora ci piove un po', però, come dire, spesso si mettono queste frasi sulle finalità e io spero che lei abbia ben chiaro la differenza tra finalità e obiettivi, cioè quando noi nei documenti scolastici scriviamo che vogliamo, siamo per la partecipazione, lo sviluppo del bambino, tutte palle, anche queste qua, noi dobbiamo specificare degli obiettivi che devono corrispondere poi a delle competenze e a una didattica, no, quindi la didattica trasmissiva a cui siamo abituati purtroppo molte volte anche nella scuola primaria, anche se molto meno che nella scuola secondaria, non vanno bene per fare inclusione, bisogna utilizzare delle metodologie dove le tecnologie sono veramente, come dire, pensiamo all'uso della LIM che deve diventare ormai un modo, così, praticamente quotidiano, no? Io ho dei carissimi amici che fanno greco e latino con la LIM e questo motiva tantissimo gli studenti perché li avvicina comunque a dei linguaggi che sono, diciamo, degli strumenti che sono molto più vicini al loro modo di ragionare. Quindi basta scrivere le tecnologie in fondo, come dire, alla fine di tutto, come verifiche e valutazione in fondo, cioè che cosa vogliamo verificare lo dobbiamo dire all'inizio del percorso, cosa vogliamo valutare lo dobbiamo dire all'inizio del percorso, ma ora forse le sto dicendo delle cose inutili.

F: No, no, va benissimo

CMB: Questo lo dice il decreto 182 del 2020, poi modificato per il 153 dal ministro Valditara, che sostanzialmente ci dà i modelli del PEI, no? Quindi se lei va, clicca nel... tanto dovrebbe cliccare nel PTOF della sua scuola, prima di tutto, però se clicca poi nel sito del MIM, del ministero, trova proprio tutti gli schemi e io le consiglio di andare a prendersi lo schema del PEI della scuola primaria, che è il

modello nazionale, uguale per tutti, no? E da lì estrapolare quello che le può essere utile per, diciamo, proprio cucirlo su misura ai ragazzini con cui lavora lei in questo momento, ok? Anche se lei dovrebbe lavorare, se è un polo, non soltanto con ragazzini con disabilità. Lei è un, come dire, un docente di sostegno, anche se non è specializzato in questo momento della sua vita, ma un docente di sostegno, che lavora alla sezione polo, di fatto lavora con le classi, perché ricordiamoci che, se così è anche a Voltri, come da tutte le altre parti, tutti gli altri poli genovesi, il bambino Filippo non è iscritto al polo, è iscritto in una sezione, ok? E non ha classe.

CMB: Ho anche pensato che questo ha aumentato la responsabilità, purtroppo, di quello che è successo a Voltri, no? Perché qualcuno si doveva porre il problema di dove fosse sto bambino, ok? Quindi, il docente di sostegno, lei mi fa anche questa domanda, ecco, sicuramente quello del docente di sostegno è un ruolo di mediazione didattica, è un ruolo di anche traduzione di linguaggi, perché se è specializzato, se comunque ha studiato nello specifico la struttura dell'ICF su cui deve essere fatto il PEI, e se lei è il primo anno che lavora al polo...

F: No, questo è il secondo anno intero, ho fatto un anno di interpello e due anni interi.

CMB: I PEI bisogna farli, diciamo, est modus e rebus, bisogna farli in un gruppo e dividerli soprattutto con gli insegnanti delle classi, no? Perché un po' la sensazione è che invece poi tutto venga delegato agli insegnanti del polo. Ho chiesto perché mi sembra, quello che le sto dicendo è un discorso molto generale, pensavo che lei volesse di più conoscere la storia del polo.

F: Certamente,

CMB: Anche se, appunto, ci vuole un po' di tempo, insomma, questa mezz'ora che ci rimane non è tantissima, però io, se vuole, la metto in contatto con Paola Siragna, che è una professoressa, che è una musicista bravissima, che pensi è riuscita al polo Mameli, quello di Via San Marino.

F: Sì, l'ho conosciuta, ce n'ha parlato, perché con noi ha fatto in Università il Laboratorio di Educazione Musicale.

CMB: Allora, guardi, lei ha fatto delle cose incredibili.

F: Ci ha fatto vedere, sì.

CMB: Ha già visto tutto. Mi sono permessa di chiederle, di dirle che io avevo questo incontro con lei e mi ha detto se gli fa piacere.

F: certamente

CMB: Poi le scrivo la sua mail.

F: Sì, grazie.

CMB: Lei è riuscita a fare un lavoro sulla misura delle note, con delle ragazzine non verbali, nello spettro autistico non verbali, che non parlavano ma riuscivano a cogliere la misura, nell'ascolto, la misura delle note. Ha fatto delle cose veramente splendide, mettendo insieme la competenza musicale con quella, diciamo, della specializzazione. Non so se poi lei intende intraprendere la strada della specializzazione o altro, diciamo, perché poi...

F: Forse sì. Come può immaginare con quello... Un evento del genere ...

CMB: Ma lei c'era?

F: Sì

CMB: Ma lei non c'entra?

F: Non era il mio bambino, non era nella mia classe, però ero lì.

CMB: Il mio bambino è già una cosa che non si dovrebbe dire.

F: Eh, lo so, però è così. Il mio, sì, può andare. Lo so, però purtroppo noi abbiamo... Ognuno ha il suo, diciamo. Il lavoro con le classi poi quest'anno è stato molto limitato perché, come può immaginare, sono tutti sull'attenti, no? Quindi...

CMB: Eh, certo. Ho capito, ma sull'attenti devono stare quelli che non fanno l'inclusione. Perché Polo non è la scuola speciale. Quindi viene meno il senso. Scusi, ma allora, se viene fuori un rapporto uno a uno e non c'è un rapporto inclusivo, ma piuttosto escludente, capisce che sono risorse che vengono tolte all'inclusione. Quindi può essere messo in discussione lo stesso modello dei Poli dopo una cosa del genere. Io guardi bene, magari, non so, il titolo. Bisogna vedere anche chi sarà poi che fa il correlatore o che sarà in commissione di tesi, perché la stessa professoressa Ferlino mi diceva che non tutti hanno una visione così positiva del Polo.

F: Eh, no, ma è molto comune.

CMB: Potremmo parlare anche dei detrattori dei Poli. Sì, sì, sì, assolutamente. Ma perché giustamente poi ognuno ha la sua... Però, a proposito, quindi forse parlerai della cosa più importante per la tesi, che appunto se riesce a descrivere un po' il processo che ha portato alla nascita dei Poli e come ci siamo detti adesso, se rispetto a quelli che erano gli obiettivi iniziali del progetto Polo, il punto a cui siamo arrivati adesso, se lei pensa che poi questi obiettivi siano cambiati.

CMB: Facciamo così, lei mi ha fatto la domanda sulle tecnologie, spero di averle risposto. Nel tempo che ho le posso parlare del passato, perché sulle prospettive,

sinceramente, penso che ci sia un momento in cui tutti stanno un po' aspettando, ragionando, insomma. A parte gli inquirenti, non si è mosso nessuno, secondo me, poi non lo so. Io ormai lavoro a Disfor, ma sono fuori dalla realtà, diciamo, della scuola di base. Però, diciamo questo. Allora, io molto brevemente, tutto un po' legato, la storia professionale e la storia personale si intrecciano, no? Questo per tutti noi. Io ho insegnato otto anni alla scuola primaria in tutto, compreso un anno di sperimentazione in psicomotricità, perché ho fatto una formazione specifica. Quindi ho insegnato tra il 1972 e il 1973 a Ponte Decimo, 62 anni, una quinta una prima, una quinta di ragazzi. Quindi avevo già una visione, come dire, dell'esclusione sociale. C'erano le bocciature che, come dire, facevano sì che questi ragazzi poi alle medie non finissero. Non erano ragazzi con disabilità, però chiaramente avevano quelli che oggi chiameremo BES, che erano dei bisogni educativi speciali dovuti al fatto che erano ragazzini di recente immigrazione, quindi non parlavano bene l'italiano in famiglia e questo comportava che gli insegnanti non si ponevano in una dimensione di aiuto da questo punto di vista, quindi avevo questa quinta di ragazzi così grandi. Poi ho avuto una prima di nuovo a Ponte Decimo e poi ho fatto cinque anni una scuola, ho portato dalla prima alla quinta una classe, poi ho avuto una prima con un ragazzino non vedente per cui ho imparato il braille, poi ho fatto questo anno di sperimentazione sulla psicomotricità che coinvolgeva ovviamente pochissimi interventi individuali ma facevo un lavoro con tutte le classi dove era inserito un ragazzino con disabilità e poi ho vinto il concorso da dirigente scolastica molto giovane perché allora non ti facevano i quiz come adesso, che ci sono 300 domande, allora le leggi erano molto meno, non c'era ancora la legge 517, c'erano pochissime le norme che

parlavano di disabilità, c'era solo la 118 del 71 che consentiva l'accesso dei ragazzi con disabilità alla scuola, mentre c'erano le scuole speciali per i ragazzi sordi e per i ragazzi ciechi che erano obbligati invece ad andare a scuola. Tutta questa parte io la puoi trovare nel manuale Zanobini Usai in cui ho fatto la parte sulla storia della scuola. Cosa succede? Primo anno di scuola, dopo la sperimentazione di psicomotricità mi chiamano alla scuola magistrale ortofrenica, quella che faceva la formazione degli iniziati di sostegno, insieme al mio collega il professor Caramella, a fare i laboratori di psicomotricità nel corso di specializzazione che durava due anni. Nel frattempo vinco il concorso a direttrice didattica. Primo anno a Voghera e poi rientro a Genova, non chiedendo una sede specifica e pur di rientrare in provincia, ho chiesto Genova tutte le sedi e mi è capitata a Tegli. Non l'ho scelta io, mi è capitata a Tegli. Scopro che a Tegli, lei non conosce la Val Polcevera?

F: La conosco, sono anche stato a vedere la scuola di Tegli, a conoscere la professoressa Tramelli di recente.

CMB: La scuola speciale non era lì a Tegli dove c'è il polo, era dall'altra parte del Polcevera. Per me che ero così, che insegnavo la scuola ortofrenica, trovarmi una scuola speciale era una spina nel fianco, insopportabile, non so come dire. Ho trovato una scuola speciale, tante carrozzelle dei ragazzi di più di 20 anni, perché allora non c'era un limite di età, perché i genitori chiedevano continuamente perché non c'era nulla, non c'era nulla oltre la scuola elementare. Loro avrebbero potuto finire la scuola nei tempi della scuola dell'obbligo che erano i 14 anni, però di fatto la scuola teneva sei ragazzi che erano veramente degli uomini, avevano la barba. Le insegnanti totalmente demotivate, perché la scuola primaria era al

piano di sopra, insegnanti di scuola primaria molto attive, che vedevano in queste colleghe della scuola speciale un residuo bellico, sostanzialmente, erano molto anziane. Secondo me quando mi vedevano arrivare, avevano una vedetta, sul ponte qualcuno diceva che stava arrivando la direttrice e si mettevano lì, si alzavano dalle carrozzine e facevano finta di giocare con questi ragazzi. Guardi, una situazione desolante, veramente desolante. Io ho posto in provveditorato questo problema e devo dire che un ispettore, l'ispettore Palardi, che era un ispettore apparentemente molto severo, molto antiquato anche nel modo di porsi, un giorno ricordo che mi ero rotta un legamento per una vicenda di scialpinismo e andavo a scuola col gesso e lui, andiamo a visitare la scuola speciale e lui, tornando, mi dice con un forte accento pugliese: "Barzaghi, se la montagna non va a Maometto, Maometto va alla montagna, spostiamo la scuola." E quindi abbiamo fatto una cosa eccezionale di lavoro interistituzionale, perché il nodo del polo è questo, la relazione tra i vari soggetti istituzionali. Sono fondamentali anche le famiglie, ma questo ne mettiamo un attimo da parte. Quindi, guardi, è successa una cosa veramente un miracolo, una cosa incredibile. Grazie all'intelligenza di questo ispettore, e del dottor Roberto Pozzar, non so se l'ha intervistato, che aveva già creato, prima del polo di Teglia, era nato come polo, vero e proprio, il polo della Mameli, quello lì di San Francesco da Paola, ok? Il polo della primaria, perché quello di Via San Marino è nato dopo, come tutti i poli della secondaria. Quindi abbiamo fatto quest'operazione. Ho fatto richiedere ai genitori dei ragazzi che erano iscritti alla scuola speciale, e che avrebbero avuto diritto comunque a continuare, il tempo pieno, perché la scuola speciale dava il diritto ai ragazzi e anche agli insegnanti di mangiare a scuola e poi però dopo l'orario del pasto

andavano a casa. Invece ho fatto chiedere il tempo pieno a tutti, in questo mi hanno supportato il Comune e l'ASL. Sono riuscita a Teglia, al piano terra, a far fare un bagno con l'acqua calda, che è stata di nuovo una conquista. Prima dell'ascensore a Bolzaneto avere l'acqua calda era fondamentale, perché questi ragazzi avevano bisogno di essere cambiati. Il Comune mi ha dato gli osè. Insomma, nel giro di un'estate noi abbiamo aperto il polo e quindi portandolo a Teglia. Può immaginare, alcuni di questi insegnanti sono andati in pensione subito, altri due hanno resistito alcuni anni, ma devo dire che hanno portato una loro esperienza fondamentale. Un bambino non è morto a scuola, che era in una crisi convulsiva gravissima, grazie all'esperienza di una di questi insegnanti, che ha subito allertato l'assistente sanitaria e un intervento medico. Quindi, lo sa, una delle caratteristiche strutturali del polo era quella di avere l'assistenza infermieristica, che allora veniva fornita dalla ASL, successivamente poi è stata data dalle cooperative. L'assistenza infermieristica dovrebbe essere garantita nei poli. Allora c'era veramente bisogno di questo. Se adesso mi dice che abbiamo una presenza di ragazzi nello spettro autistico...

F: Sì, no, quello ovviamente...

CMB: Più che l'infermiera servirebbe una figura diversa, un educatore specializzato. Però allora, parlando della struttura, c'è stata proprio un'azione concentrica e che convergeva... Le famiglie hanno capito che stava cambiando qualcosa. Quindi alcuni ragazzi non hanno più potuto... Io ho fatto un quesito al provveditore di studi che ha dato un limite alla frequenza scolastica dicendo che il limite era quel 14 anni, cioè la scuola dell'obbligo, visto che dopo non c'erano altri livelli scolastici che consentissero questo tipo di frequenza. E abbiamo tirato fuori

da casa loro dei ragazzi che non erano mai andati a scuola. E questo è stato un grande orgoglio non solo per me, ma per tutto. Ecco, quello che ha creato il Polo è stata veramente un'esperienza di gruppo fortissima. E c'è stata una condivisione da parte anche del Collegio dei Docenti che era fatto di insegnanti molto vari, insegnanti che potevano essere mio nonno, mio padre, avevo 30 anni, che però hanno condiviso questo progetto perché hanno sentito che il diritto veniva prima, il diritto veniva prima. Ecco, questo era un po' un tema. E abbiamo ricevuto visite da francesi, esperti americani, giapponesi, ricordo i giapponesi, che continuavano a guardare questi bambini e dicevano: "no, no, hospital, hospital", cioè che un bambino così può stare solo in ospedale. Devo dire che poi abbiamo avuto un bambino con una crisi convulsiva che ci ha molto agitato perché l'assistente sanitario è riuscito, tirandogli fuori la lingua, a farlo respirare. Poi è stato portato a Gaslini e la mamma subito si è molto arrabbiata perché diceva che gli avevano graffiato la lingua. Poi però l'ha ritirato da scuola ma a settembre è tornato. Era un bambino con pochissime pochissime autonomie. Mi ha chiesto se ricordo un bambino solo. No, ne ricordo tanti di questi bambini. Però io ricordo Daniele, un bambino che appunto aveva un deficit cognitivo serissimo, però camminava e si muoveva benissimo, ma veramente prendeva il cucchiaino in mano e se lo metteva sotto la maglia, cioè non ne aveva colto la funzione che serviva. Ricordo poi quando a 14 anni ha dovuto lasciare il polo per la madre è stata una tragedia perché vivevano nel quartiere di Begato e ha dovuto praticamente chiudere le finestre perché sto bambino lanciava qualunque cosa, quindi ora poi non so dove sia finito. Ma poi c'era stato Francesco che era un ragazzo che aveva subito un incidente stradale negli Stati Uniti dove vivevano ed erano tornati in Italia. C'era

Maria Grazia che era una bambina tetraparetica che aveva una buonissima capacità relazionale e tutto il lavoro che abbiamo fatto con la psicomotricità e con loro le tecnologie ancora abbiamo iniziato ad usarle non coi bambini del polo nel laboratorio di informatica che è stato fatto poi anche dal comune. Io devo dire sono venuti a Teglia proprio perché c'era questo senso di una sperimentaltà.

Questo se vuole segnarselo perché il laboratorio comunque sembra una dimensione sperimentale in cui tu provi, sperimenti una cosa. Quanto abbiamo ancora?

F: Secondo me poco più di una decina di minuti.

CMB: Sì, una dimensione sperimentale. Diciamo che c'era veramente il polo con la scuola intorno. Una delle cose più belle ce l'ha detta una mamma di un bambino che non era mai stato mandato a scuola e ha detto a una maestra: “ieri mio figlio è stato salutato per strada per la prima volta col suo nome”. Quindi vuol dire che un bambino della scuola lo ha riconosciuto e gli ha detto “ciao Giovanni”. Queste sono esperienze preziose anche se poi non ti cambiano la vita, perché poi non possiamo vivere di retorica. Nel 2014 è stato fatto un importantissimo convegno perché in quegli anni è nata la rete dei poli, “Non uno di meno” è il nome della rete, e che aveva il compito di fare un monitoraggio e uno scambio anche di tecnologie eccetera. Ci sono poi delle ombre, io gliele dico velocemente, ma ci tengo a dirgliele perché. Cosa si è determinato però? Che molto spesso gente che ha cominciato a lavorare al polo ci sia trovata bene non ce n'è più andata. Secondo me è una cosa, gliela dico però, la metto tra virgolette io non sono più nell'amministrazione e la posso dire. La continuità è una bella cosa, ma quando poi stare al polo diventa un richiudersi su dei modelli che non rispettano quella

sperimentalità che dicevo prima, si ricade molto nel rischio del modello scuola speciale, perché allora mi auto escludo. Io non conosco i suoi colleghi e le sue colleghe, ma secondo me dopo cinque anni al polo, cioè assegnato nelle scuole dove c'è il polo a seguire gli alunni, perché neanche gli alunni del polo sono i vostri alunni, voi siete assegnati alla classe. Magari ve lo dimenticate, ma è così. Ecco io credo che ci vorrebbe un turnover, magari poi al polo ci torna, ma intanto va un po' fuori. Infatti Paola, ad esempio, che è stata al polo per parecchi anni, perché lei si è diplomata nel 2018 e ha reso con altri il polo di Via San Marino, veramente un fiore all'occhiello, adesso è andata in una scuola comune, perché a un certo punto hai bisogno di confrontarti con altri elementi di realtà. Ecco, secondo me bisognerebbe che questa cosa fosse obbligatoria. Poiché il polo è una realtà solo genovese, non è stata normata questa cosa, quindi è molto difficile, perché se uno ha il suo posto di lavoro non è scritto da nessuna parte, se sei trasferito lì non ti posso spostare. Ci vorrebbe un'organizzazione interna per cui il dirigente scolastico assegna persone diverse, un po' direttamente alle classi, un po' a seguire i bambini del polo nel loro percorso di inclusione.

F: Noi, penso, a Voltri soffriamo un po' il problema apposto. Noi abbiamo un altissimo turnover, nel senso che da un anno all'altro cambiano su 12 docenti, quanti sono, ne cambiano 7, ma nel senso che cambiano scuola, tutti precari, quindi...

CMB: Per forza, ma questo è un altro problema, è il fatto che dopo cinque anni di sostegno una persona può uscire dal sostegno e se vince il concorso nella classe ordinaria va a fare... ne conosco una nella primaria, una persona che ha fatto la tesi con me di Sestri Levante che ha scelto di fare il concorso di sostegno e

continua a fare il sostegno, fa dei PEI che sono meravigliosi, nel senso che comunque è un punto di riferimento per tutta la scuola.

F: Ma anche senza fare concorsi, più semplicemente per un precario, l'anno prossimo fa l'interpello da un'altra parte o in GPS mette la da preferenza in un'altra scuola, è molto facile.

CMB: Il sostegno entra comunque, certo, però, come dire, se il suo titolo resta centrato sui Poli deve stare molto attento, secondo me, perché non sa chi avrà in commissione di tesi, proprio da zia questa cosa. Magari uno che dice che i Poli sono di uno spreco di risorse oppure sono delle squadre speciali camuffate, io ne ho sentite dire.

CMB: Non le ho risposto a tutto, perché abbiamo parlato poco del ruolo del docente di sostegno, però spero che le sia stato utile.

F: Assolutamente, assolutamente, molto. La ringrazio anche per aver...

CMB: S'aspettava la vecchietta!

F: No, devo dire che in realtà no!

CMB: Però le dico, questo ispettore che è stato il più... quello con più vision, secondo me, è stato lui a dirmi se alla montagna non va il momento. È stato un grande, non era proprio il più giovane della situazione, ma ci ha dato veramente l'indicazione per il cambiamento. Dopodiché abbiamo parlato dell'esperienza di Poli a Roma, il ministero è contrario, perché intravedeva quel rischio che io allora avrei detto che non ci sarebbe mai stato, invece c'è stato questo qui

F: della ghettizzazione, diciamo.

CMB: La ghettizzazione, l'ha detto lei appunto.

F: Il rischio, se non si fa bene si va lì.

CMB: Ha sentito già Tramelli su questo problema?

F: Ho già parlato con la Tramelli, sono già stato a Teglia, ho già avuto un colloquio con lei. Sì, ma il rischio è assolutamente quello, perché appunto, come diceva lei, se si ha l'insegnante che si stanziare...

CMB: Il nodo sarebbe proprio... per mantenere il modello bisognerebbe un monitoraggio molto forte anche da parte dell'USR, perché è l'USR che fa il reclutamento, e quindi poi trovare il modo di dare ai dirigenti gli strumenti per poter dire, hai fatto cinque anni al Polo, bene, adesso viene un po' sulle classi comune e fare un po' un turnover interno, perché poi non si sceglie il Polo come sede fisica, è un'assegnazione del dirigente alla sezione Polo. Così è scritto, poi non so se succede diversamente.

Trascrizione dell'intervista a Pietro Moretti

F: Vuole iniziare a raccontarmi un po' la sua esperienza, se c'è qualche storia che le è rimasta impressa...

M: Storie ce ne sono tante, ho visto le domande. Sto cercando di riepilogare un po' le storie di tutti i ragazzi, è una cosa che dura, alcune durano più di trent'anni, quindi volendo scegliere un paio, se ti serve che ti racconti, allora te ne posso dire una che... è in progressione positiva e una che invece poi non è riuscita ad arrivare a una conclusione positiva, perché non tutte le attività, le esperienze arrivano sempre al lieto fine, non c'è solo il lieto fine. Quindi potrei dirti un ragazzo che... e ci ha sempre seguito che si chiama Giuseppe, lui ha una tetraparesi spastica e poi

ti parlerei di Gianluca, un ragazzo con un autismo, con una forte carica di esplosività, di aggressività. Sono due ragazzi e per la tetraparesi spastica siamo riusciti a utilizzare le tecnologie. Dall'inizio, poi c'è una domanda che ho visto a cui ti rispondo successivamente, però lui ha seguito quasi tutto l'iter delle tecnologie sulla sua pelle, diciamo, come esperienza, e chiaramente la tetraparesi spastica si presta molto all'utilizzo degli ausili. la scuola, quindi abbiamo sempre usato tutti gli ausili che si sono succeduti nel tempo, diciamo ho avuto anche poi finita la scuola, sempre presso la scuola una borsa lavoro, allora si davano le borse lavoro. Si chiamano PAS, perché le borse lavoro sono un'altra cosa, il PAS dei progetti assistenziali per le persone fragili. Comunque ha fatto questa borsa lavoro sempre in continuità con la scuola, anche questa è una domanda che ho visto che c'è dopo. Abbiamo sperimentato perché la sua paralisi gli porta ad avere difficoltà di pronuncia, nel senso che non sa comunicare bene, parla benissimo. Il problema è che questo tipo di paralisi ha bisogno di rinfrescare quando parla, di prendere fiato e questo prendere fiato ha reso difficile, se non quasi impossibile, utilizzare tutte le tecnologie di riconoscimento vocale in questo caso, sono molto importanti e sono molto diffuse le patologie che hanno bisogno del riconoscimento vocale.

Riconoscimento vocale, quindi abbiamo fatto tutti i programmi che si sono succeduti negli anni, dagli anni 90, a venire avanti i software dei Dragon Dictate, che per uno che non ha problemi di pronuncia vanno alla grande. Per dire li potevano usare i medici quando facevano i referti, per non perdere tempo a scrivere, i radiologi quando facevano le radiologie, tutti, chiunque, ma portato una persona con un problema, con un tetraparesi, con conseguenze di cattiva

pronuncia delle parole, di scansione esatta, con i tempi giusti delle parole, cosa ha comportato? Mancato riconoscimento. e quindi lui non ha potuto mai scrivere parlando. Lui prima aveva una maggior funzionalità, quindi abbiamo usato vari tipi di tastiere che ti dirò dopo. Poi la paralisi è progressiva, nel senso che poi si perdono tante abilità. Alla fine è rimasto con un solo dito, una mano poi si è persa, è rimasto con una mano, di quella mano due dita, sono dettagli ma sono molto importanti, è rimasto un dito, poi non è rimasto qua, più nemmeno un dito, abbiamo dovuto pensare a piccole protesi per fargli usare almeno un dito, perché lui ad esempio nell'evoluzione tecnologica, il touch con il cellulare è diventato molto più semplice che non l'uso della tastiera meccanica e quindi il touch con il cellulare per lui con un dito riesce anche a usarlo fa i suoi messaggi audio questo può scrivere delle note, lentamente ovviamente però è molto importante. Adesso poi, grazie a delle cure che ha fatto, ha ripreso un po', quindi una mano ha di nuovo due dita funzionali, ma diciamo che nella dinamica delle disabilità motorie c'è da tener conto anche della progressività. Aggiornandoci agli ultimi anni e mezzo, però, c'è un dato positivo, è un po' cavallo con l'altra domanda, però Giuseppe può beneficiare adesso di... il riconoscimento vocale che c'è in ChatGPT e anche negli altri Chatbot, ma ChatGPT, soprattutto a pagamento ovviamente, ha un riconoscimento vocale che prende anche parole molto difficili da capire e si sta perfezionando direi mese per mese, lui si perfeziona. con il machine learning, accumulando tutte le voci che vanno da lui, insomma abbiamo visto dei progressi enormi, per cui una cosa che non siamo riusciti a fare in 30 anni, adesso riusciamo a farla, dice delle parole che in 30 anni non siamo mai riusciti a dire, lui non è mai riuscito a far scrivere, adesso lui le dice e quello le scrive, poi come

gestire quei testi è un altro discorso. Però siamo andati molto avanti in questo. Questo è un percorso, certamente l'abbiamo unito non solo alle tecnologie, si sono intrecciate anche, parliamo di scuola, perché credo che è quello che ti interessa di più, a livello scolastico abbiamo anche creato, non solo per lui, ma abbiamo creato dei laboratori nella scuola. Uno era un laboratorio sulle disabilità motorie che esiste tuttora anche qui il martedì pomeriggio, ma a scuola è stato frequentato da tante persone che ci sono succedute nel tempo. Questo laboratorio di disabilità motori prendeva i più bravi, i più bravi tra i più gravi che sono i paralizzati, che hanno la capacità di comprensione a un certo livello. Poi ci sono anche altri paralizzati che seguiamo, ma che hanno anche problemi della comunicazione. Va bene, questo laboratorio è stato seguito, quindi extra classi, extra scolastico, extra curriculum, è stato seguito, lo scopo era... esercitarsi nelle tecnologie informatiche, stare più o meno all'altezza dei tempi, tra virgolette. E questo è stato creato nel 1998, quindi una certa esperienza di 27 anni, e dal 2016 funziona qui. È il martedì pomeriggio, è il gruppo più seguito, quindi siamo un po' allo stretto. Attualmente ha otto ragazzi quando è il gran completo e sono già tanti. Ragazzi, adulti, è già poi una risposta che verrà domande successive. Sempre nella scuola, ancora su Giuseppe poi chiudo questa storia perché se no ce n'è da raccontare tante, su Giuseppe e altri, quindi questo in senso... trasversale ad alcune tipologie di disabilità abbiamo creato un laboratorio che si chiamava "musicando con il corpo" cercavamo quindi di unire l'attività tecnologica da quelle che sono altre esigenze di autonomia relazionale perché scinderle la scuola non può e non deve, perché non è che dice adesso facciamo computer e poi finisce tutto lì, va in classe, non funziona così.

Allora, diciamo, per chi ha disabilità motoria, ma non solo, anche per altri tipi di disabilità, mettersi in campo, in gioco con il proprio corpo è fondamentale, è fondamentale. Quindi pur non avendo... diciamo persone titolate alla psicomotricità o alla musicoterapia, studiando, facendo corsi, preparandosi, comunque abbiamo creato un laboratorio che poi si è anche moltiplicato in più laboratori nella scuola. con ragazzi della scuola e con ragazzi che poi erano fuori dalla scuola inter sempre con ragazzi della scuola, comunque, e anche ragazzi non disabili che venivano volontari per stare abbiamo fatto anche un gruppo c'era un gruppo storico a lunedì pomeriggio che era stato iniziato da Giuseppe e da Fabrizio, un altro ragazzo con una paralisi ai quattro arti, era una paralisi di un altro tipo, diversa. Abbiamo sentito l'esigenza di mettere in gioco l'autonomia, la relazione e diciamo che abbiamo avuto dei grossi risultati su quello. Per dire, l'attenzione deve essere anche usare altri canali comunicativi, non solo l'informatica, la telematica, ma anche la corporeità e la musica. Non credo che vuoi entrare nel dettaglio perché sarebbe una tesi a sé stante quella. Diciamo che Giuseppe ha ricevuto un grande beneficio, anche se poi nell'evoluzione... di questa attività, abbiamo avuto tre di questi laboratori, ripeto, quello principale che si è sempre tenuto lunedì pomeriggio per 19 anni consecutivi, sono tanti, con anche presenze di insegnanti curricolari, tutto adesso discorso che non specifico di più, poi si è moltiplicato nel senso di un laboratorio al mattino per le classi. per le classi, diciamo, con disabili e gruppo di volontari di una classe di questi disabili, e l'abbiamo fatto anche questo tanti anni, questo durava un'ora sola, quello del pomeriggio due ore. Poi un gruppo specifico, più breve, per psicotici autistici, che poi lo dirò a proposito di Gianluca, questo il venerdì pomeriggio, anche questo

sempre... Sempre tecnologia, corporeità e musica. Abbiamo sempre tenuto questi canali intrecciati perché illudersi che possa funzionare solo un canale non funziona. Manco per i paralizzati, manco per quelli più bravi. Va bene, questo è Giuseppe è il caso positivo nel senso che sta ancora andando avanti oggi, adesso era partito a 13 anni, 14, adesso ne ha 43, quindi c'è un'evoluzione, non è stato abbandonato.

M: Invece Gianluca è iniziato a venire alla scuola, è un caso di autismo classico. classico di pronunce, di comunicazione, però lui ha un residuo che riesce a pronunciare le vocali; quindi, è un po' diverso proprio dal autistico fortezza chiusa che non dice manco niente, nemmeno sì. Ecco, lui le vocali riesce a pronunciarli, quindi è già una diagnosi che andrebbe un po' approfondita, ma ormai è sempre stato definito autistico. Poi c'è l'aggressività, che è un'aggressività indotta da tanti fattori, dell'aggressività, parliamo dopo. Lui ha cominciato a venire alla scuola media in un progetto di continuità, dato che non riuscivano a gestirlo nella scuola primaria. Dalla terza elementare, due mattine alla settimana, veniva alla scuola, poi diventata sede di CTS, non di Polo, ma di CTS, per le tecnologie, la scuola Pertini di Ovada, e abbiamo sempre lavorato in equipe, cercando di coinvolgere insegnanti, altri personale, anche di altre scuole, non fossilizzandoci, abbiamo cercato sempre di... e quindi questa scuola è cominciata... Già all'età di otto anni è stato dieci anni da noi perché l'abbiamo tenuto nella scuola media, primarie di secondo grado, le scuole medie si possono tenere fino a 18 anni quando compiono 18 anni, noi alcuni prima li tenevamo fino ai 19, perché intanto nella scuola superiore non avrebbe potuto fare assolutamente niente e poi il provveditorato adesso non possiamo più lasciarli perché c'è il computer, legge la

data, ci boccia e però per un po' di anni ne abbiamo tenuti fino a 19 anni. Nei laboratori esterni che facevamo a scuola venivano lo stesso, però non era la stessa cosa, non avevano più diritto all'insegnante. Insomma, questo Gianluca secondo me è, diciamo, difficile perché è già difficile sedersi in un posto con un'ipercinesia continua, con sbotti continui, proteste per non sentirsi capito, aggressività relativa su altre persone. Pochi episodi, ogni tanto sì, quando non si sentiva capito, un modo di comunicare il suo profondo disagio era dare qualche pugno al primo che trovava, indipendentemente da chi fosse. Quindi stavamo anche attenti negli spostamenti a non spostarci le mattine che eravamo, o le giornate che eravamo un po' fuori giri. E comunque abbiamo iniziato un lavoro, sia al computer... computer con uno strumento, un quaderno multimediale, adesso se vuoi non entro troppo nel merito, ma è documentato, questo forse potrebbe servire, perché è un software che ha finanziato il Ministero della Pubblica Istruzione. Per le bambine RET, parlarti di tutti, ho avuto più di 50-60 alunni gravi individualizzati, ce ne ho scelto due, però per le bambine RET ha autorizzato un progetto, abbiamo fatto questo software per persone che non conoscono l'alfabeto, né lettura, né scrittura, quindi quasi tutti i nostri, e l'abbiamo usato anche con Gianluca. Anche con qualche risultato, abbastanza buono. Poi per lui il problema era trovare la serenità per lavorare, per studiare, quindi per fare anche l'apprendimento. Era un interesse che doveva unire, appunto, come è scritto nell'altra domanda, le tre parole che io dico sempre dagli anni 90: autonomia, comunicazione, apprendimento. Diciamo siamo riusciti a sviluppare un'attività, un'attività con la tecnologia parzialmente, abbiamo fatto dei quaderni, abbiamo fatto attività motoria, quella come ti ho detto di musica, io direi educazione

corporea musicale, la chiamavamo così perché non avendo titoli da mettere sul muro nel quadretto di psicomotricisti o di musicoterapeuti non potevamo usurpare questo titolo e quindi l'abbiamo chiamato educazione corporea musicale ma tutti gli effetti era musicoterapia c'era anche un insegnante di musica, c'era insegnante educazione fisica però diciamo era venuta in questo modo. Questo è stato molto utile per lui, il suo livello di stereotipia era altissimo su qualsiasi cosa, da mangiare le foglie, se andavi per strada mangiare le foglie, mangi le foglie, poi dopo un po' le sputerai le foglie, arrivava uno da lui non gradito, faceva subito la pipì nell'aula, ne avrai visti di questi ragazzi, non lo so, qualcuno l'avrai visto. Per darti qualche tratto appunto della difficoltà di gestione, le logopediste non le voleva nemmeno vedere, arrivano alla logopedista, come l'ha vista, appunto, ha fatto un lago per farla scappare, abbiamo dovuto chiamare i bidelli, pulire, cambiare e tutto il resto, per fare degli esempi. L'evoluzione c'è stata, diciamo, non in senso positivo, come invece era stata positiva per Giuseppe, c'è stato un mantenimento abbastanza valido nell'insieme, cioè siamo passati da una scuola che in terza elementare già non riusciva più a fare niente alla nostra scuola, dove certo, in classe noi andavamo solo nell'intervallo e qualche volta in palestra, perché non era la parte che non seguiva assolutamente niente del programma della classe. Quella è una disputa di cui ti consiglieri di non entrare se in classe o fuori dalla classe. Sono cose che interessano solo l'università e i docenti universitari, lo dico anche qui, puoi mettere il mio nome, perché è così, perché non conoscono la realtà. La realtà è tutta un'altra cosa. Certo che ogni insegnante vuole portarlo con gli altri alunni, ma deve portarlo a fare le cose che può fare quell'alunno, non per costringere gli altri a fare quello

che fa lui e viceversa. Alle gite siamo andati, ma certamente andare alla gita con lui voleva dire fare 20 tappe, perché lui ogni mezz'ora voleva scendere, fare la pipì, allora ferma tutto il bus, scendi, fai la pipì lungo l'autostrada, poi risali, terra a terra, ma così funziona l'integrazione, se no parliamo d'altro. E allora quando si dice tieni in classe, io non faccio più questa discussione, perché la ritengo... fatta da persone non competenti di disabilità, che non hanno mai lavorato con i disabili, vedono così, vedi le paraolimpiadi, vedi quelli che vanno a lavorare nei ristoranti, quello diciamo sarà massimo il 5% dei disabili, l'altro 95% è tutto un'altra cosa. e di quello bisognerebbe occuparsi, di questo non si occupa.

F: Beh, dal quadro che mi ha fatto, già fare l'intervallo in classe mica male

M: Certo, Qualche volta è successo qualche inghippo, ma l'intervallo in classe era fisso anche per persone più gravi di Gianluca, persone psicotici con pericolo che facessero male davvero ai ragazzini, quindi stavano dieci occhi aperti, poi finito l'intervallo non voleva più uscire dalla classe e tutti gli altri ragazzi che aspettavano che lo portassi fuori, non che lo volevano in classe, nemmeno gli insegnanti, non perché non potesse seguire, ma perché non c'entrava niente. Per stringere su questo argomento, diciamo... Il percorso è andato avanti, nel frattempo certamente noi non riuscivamo a coprire tutto il suo orario, c'erano degli assistenti, c'erano degli altri insegnanti con me, le 18 ore, nelle medie erano 18, nelle primaria sono 24, giusto? La cattedra è 22 più 2. Da noi 18 più e poi... 18 le abbiamo sempre date a tutti, quelle aggiuntive, poi lavoravamo anche con gli assistenti per le autonomie, con presenza, l'aula centrale della scuola, quindi non relegati in un buco, ma nell'aula principale della scuola, pian terreno è visibile da tutti, c'erano i disabili che uscivano, andavano in classe, tutti li vedevano, quindi

diciamo avevate un'aula ghetto, no assolutamente, era l'aula più centrale della scuola, chi veniva nella scuola poteva vedere i ragazzi disabili, venire a contatto certamente, dicevamo calma, quindi non erano preclusi nel scantinato, nel sottotetto, in un'auletta, erano lì, è l'aula più bella. Quindi la scuola aveva scelto quello. Dopodiché lavoravamo a gruppi di 5-6 insegnanti nella stessa aula con 5-6 ragazze. poi si andava in classe, si rientrava, venivano ragazzi delle classi a fare dei lavori con loro, vista in modo dinamico, non reclusivo, perché subito anticipo le obiezioni, stare in classe, non metterli da parte, mai più metterli per tipologie di disabilità, cosa invece che noi abbiamo fatto perché abbiamo visto che funziona molto di più, cioè paralizzati con i paralizzati, gli psicotici con gli psicotici, comunque l'assenza di linguaggio con quelli che hanno assenza di linguaggio, abbiamo sempre proceduto non per fare dei circoli chiusi ma per aiutarli di più poi si cercava sempre di star con gli altri ecco comunque Gianluca poi ha fatto ai 18 anni e già avevano perché la famiglia e frattempo anche la famiglia non riusciva più a gestirlo non è che era solo un problema della scuola diciamo che anzi la scuola tutto sommato ci siamo riusciti per tantissimo tempo a casa era più distruttivo che a scuola, rompeva i vetri, le finestre, il frigo, tutto, non c'era più un elettrodomestico, un disastro completo a casa, quindi hanno cercato una struttura, ed è cominciata la storia delle strutture. Questi sono quelli difficili anche per le strutture. Quindi la struttura è stata Lavagna, poi l'hanno chiusa perché c'erano stati scandali sui giornali che picchiavano i ragazzi. Lui prima era andato anche a Casal Noceto, quando era a scuola, arrivava a scuola pieno di gambi pieni di lividi di calci che prendeva dagli educatori. con gli assistenti, perché sono quei casi lì. Poi nelle strutture, io ho lavorato anche in una scuola speciale ad Alba due

anni, nelle strutture tutti sorridenti, poi c'è sempre quello là che è incaricato di picchiare, che non si fa vedere ma poi suona. Io non ho paura che scrivi delle cose, magari non ti servono, ma io non ho problemi a firmare tutto quello che dico.

F: Non si preoccupi, serve tutto

M: Eh sì, adesso un po', mi sto dilungando un po'. Comunque, la storia è finita in struttura, ma non in una struttura, ne ha già girate otto o nove strutture, perché dopo un po' non riescono a gestirlo. È finito anche due volte all'ospedale di Novi per l'eccessivo bombardamento di psicofarmaci e quindi è stato molto pesante.

Adesso pare che abbiano trovato da più di un anno a Savona, Villa Rossa si chiama, un posto che ha trovato l'equilibrio, nel senso che prima non ha lasciato vedere i genitori per più di sei mesi, questo è stato duro per i genitori, però forse è stato bene perché adesso...

Per adesso, più di un anno che lì, non ha resistito mai tanto tempo così, nessuna struttura. La sua vita è un calvario. La storia non è un lieto fine. Cosa è servita la scuola? Mah è servita a non farlo precipitare, poteva peggiorare una situazione che era già esplosiva all'età di 7-8 anni, non all'età di 18-20 anni. Noi siamo riusciti a 10 anni a dargli delle cose; infatti, quelle poche volte che viene a casa, qua viene sempre, viene perché vuole fare i giochi, gli faceva i giochi con le mani, quindi viene ancora, però a scuola è stato un mezzo fallimento, è servito a non farlo peggiorare, però poi è peggiorato, nel senso che dopo 18 anni non c'era più niente e noi come associazione non siamo in grado di seguire quei casi così gravi.

Bene, questa è la prima domanda, le altre cerchiamo di essere più brevi.

F: Allora, le chiedo intanto, lei da quanto tempo è che non è più a scuola, che non lavora più a scuola?

M: Che non lavoro più a scuola dal 2015, sono 11 anni.

F: Però ha ancora rapporti con le scuole?

M: Ma le scuole cercano, se mi cercano, sì, consulenze gratuite, perché io faccio qui come volontario, la nostra è un'associazione volontaria, se mi cercano, sì, diciamo che... C'è una certa evoluzione, sono andato a fare delle riunioni, degli incontri, ma non molto di più.

F: Lei ha incontrato il problema della mancanza di insegnanti di ruolo, quindi di figure di riferimento fisse?

M: Abbiamo avuto insegnanti stabili e insegnanti precari. Direi che il problema non è nel fatto che uno sia di ruolo, il problema è nel fatto della disponibilità a imparare. Ho trovato insegnanti trasferiti, quelli soprannumerari, che però sono venuti con un atteggiamento di ascolto e si sono messi a fare, con una certa umanità, si sono messi a fare le cose bene. Altri di ruolo che di fronte ai gravi cercavano sempre la scappatoia per lasciarli all'ultimo arrivato per non avere graei. poi qualcuno bravo per fortuna c'è però sono abbastanza pochi quindi la differenza non la farei tra ruolo e non ruolo.

F: Quello che intendevo io è il fatto che il no ruolo tendenzialmente quest'anno c'è l'anno prossimo magari no per un bambino che ha bisogno per cui l'averne la stessa figura per 5 anni per dire sarebbe è già una gran cosa

M: quello sì quello senz'altro la stabilità delle figure c'è però sul fatto che abbia fatto i corsi di specializzazione e che sia di ruolo non garantisce che vada meglio di uno precario. Anche qui sono controcorrente, ma la mia esperienza è così.

F: Parliamo allora di tecnologie, in che modo questo ha migliorato l'autonomia, apprendimento e comunicazione e appunto questa evoluzione, come c'è stata e come vede il futuro di questa evoluzione, sono due domande insieme così?

M: Le tecnologie hanno portato grossi cambiamenti. A livello fisico pensiamo solo all'abbattimento delle barriere architettoniche, che già solo 30 anni fa le scuole non erano senza barriere architettoniche all'inizio degli anni 90. Poi le tecnologie hanno portato cambiamenti, si sono diffuse, gli ascensori e tutto il resto. Questo va bene. Diciamo, poi si sono diffuse con l'avvento dell'informatica, dei computer, questo processo l'ho seguito tutto, come anche la professoressa Lucia Ferlino l'ha seguito tutto, dai Commodore siamo arrivati fino ad oggi, Possiamo dire, prima parliamo di tecnologie e poi le colleghiamo all'autonomia e all'apprendimento. Abbiamo iniziato pensando di più a due cose, avendo i primi computer, i primi Windows, i primi Apple, ad avere l'accesso. Il problema di avere la tastiera e di avere il mouse è avere degli strumenti meccanici sostitutivi di questi, che sono quelli che usiamo ancora, i joystick, i val, i trackball che sono lì. Tastiere facilitate come avevo usato prima con Leonardo, il ragazzo che c'era prima. Questo già è un discorso che poi si è evoluto. Abbiamo avuto tante intelli-case che era la più diffusa al mondo, poi è andata fuori commercio.

Non c'è più, ma erano quelle più usate. Abbiamo usato tutte quelle per tanti anni.

Era una tastiera... malleabile, si potevano creare più interfacce a seconda dei problemi che aveva il ragazzo, non so se ne avevi mai viste. Adesso è inutile anche

parlarne perché non c'è più. Diciamo oggi sono queste, sono queste che si usano oggi, questi digi case. Diciamo questo è stato un problema di accesso da un lato e dall'altro c'era il problema di software per l'apprendimento. Quindi per gli anni 90 e anche più abbiamo lavorato su questi due piani. Ecco, accesso al computer, quindi mouse, puntatori sostitutivi del mouse, tastiere facilitate da un lato, dall'altro i software, e qui la Lucia è una delle punte di diamante perché avevano... SBN, che era la collezione dei software didattici, che è stata cominciata lì, all'ITD di Genova. E quindi abbiamo lavorato su quello, CD, DVD, eccetera, eccetera, eccetera. Poi siamo andati avanti, c'è stato un salto con internet e certi programmi si potevano gestire da internet. siamo già negli anni 2010, siamo andati avanti con programmi gestibili anche da piattaforme, direi che questo è più un aspetto tecnico. Finendo questo excursus, dopo questa cosa di piattaforme in internet, software in internet, quindi abbiamo tolto tutti i cd, dvd eccetera eccetera, poi siamo andati agli assistenti vocali, Siri, Alexa, però con grandissimi successi, per la comunicazione in particolare si sono... evoluti dei programmi, direi che è il settore in cui si sono evolute di più (le tecnologie) sono i programmi, a parte l'autonomia a livello di carrozzelle, quello è un discorso che non faccio come insegnante, però è un discorso importantissimo, che si è evoluta anche la tecnologia per i disabili motori, anche a casa, poi si è evoluta la domotica per attrezzare un alloggio a livello domotico. A livello di comunicazione, dicevo, si sono evoluti i software. Ho citato quello che abbiamo creato noi, il quaderno multimediale, che usiamo ancora ma ormai non è più gestibile perché funziona solo su Apple vecchi, con sistemi vecchi, quindi è superato. Adesso di moda va a Grid 3. che a pagamento è abbastanza caro, esiste su Windows, esiste anche sul

tablet Apple, noi abbiamo tutte e due le versioni, diciamo che a livello di software è il più avanzato, però vedo che gli insegnanti non sono tanto interessati, perché è un po' tosto da usare, bisogna dedicare del tempo, tutti vorrebbero già avere tutto fatto, pronto, usano le AS, diciamo a livello... Inter, a livello globale, anche mondiale, internazionale, è il più usato, qui l'abbiamo, qui non è più un oggetto fisico, è nei computer, abbiamo fatto tanta formazione su questo, ma al momento come ausili siamo lì, e poi c'è l'ausilio nuovo che è l'intelligenza artificiale, e su questa stiamo sperimentando appunto. Dopo che abbiamo capito che c'è Chat GPT, siamo andati lì per il riconoscimento vocale, e non solo. E poi abbiamo fatto anche dei primi ragionamenti sulla robotica come potrebbe essere utilizzata per la disabilità. Non la robotica educativa, quella che fanno nelle scuole con i giochi, non c'entra con quello che dico io. Quella è diffusa, fa laboratorio a pagamento, c'è anche business su quello. Un giocattolo, sono giocattoli, fanno giocare,, vabbè, ma io parlo d'altro, sto parlando di intervenire su persone disabili, che il robot possa servire a persone disabili. È una strada che abbiamo iniziato, abbiamo fatto tre convegni nell'autunno scorso, le relazioni le trovi nel nostro sito www.vedrai.it, sono ancora pubblicate, ma diciamo che già sono vecchie, perché l'evoluzione ha ritmi notevoli e credo che dobbiamo riuscire a elaborare e a proporre. Intanto attendiamo che si abbassino i prezzi, perché così non sono praticabili, e poi lavoriamo su delle funzioni utili ai disabili. Questo penso che è il punto in cui siamo. Io su questo, nonostante la mia età, voglio ancora spendermi perché intravedo delle possibilità. Non sono in grado tecnicamente, ma le intravedo cosa potrebbero fare. Mi dispiace essere d'accordo con Elon Musk, non mi piace per niente il personaggio, però ha capito, ha capito e un altro anno al

posto di fare le automobili vuol fare l'optimus, il suo robot, farlo scendere a 20.000 dollari, quindi costa come un'automobile, non 400.000 come adesso, 300.000 euro, come costa quello che ha fatto l'IT di Genova con cui sono in contatto.

Questo robot, l'ha presentato a Las Vegas il mese scorso, faceva già tante funzioni di supporto al disabile motorio, per dire piegare la tovaglia, mettere il piatto, arriveremo che potrà imboccare. Per la persona disabile sarebbe una funzione utile. Pensiamo a tutti i genitori che tutta la vita imboccano un ragazzo con tetraparesi. Cioè, sarebbe un altro mondo. E poi, vabbè, comunque, questo è il punto cui... Quindi sarei partito dai commodore e siamo arrivati ai robot. Come hanno migliorato? Questa era più la terza risposta, la terza domanda. Posso dirti che per l'apprendimento le tecnologie hanno dato moltissimo e stanno dando moltissimo. Comprendendo la gestione di internet intelligente e non la spazzatura che si trova, e anche sull'autonomia. Ecco, quello che invece avrei più riserva è la comunicazione, paradossalmente è quella che è andata più avanti, è quella che...

Credo dovremmo capire come insegnanti, perché mi ritengo sempre un insegnante, come insegnante che la comunicazione fa parte di una relazione, che se tu non riesci a costruire la relazione con la persona che non ha linguaggio, prima gli dai le tabelle logopediche, poi gli hai dato un altro strumento nel computer, poi gli dai grid, ma non funziona. Il problema non è tecnico, è un problema relazionale, psicologico. Devi riuscire alla persona che non ha linguaggio, per tanti motivi non ha linguaggio. Quindi ci sono tanti tipi di approcci. Devi riuscire a costruire una relazione che lo faccia sentire motivato e utile, altrimenti poi tutti questi strumenti non li vuole usare perché lui con la pantomima in casa parla, si fa capire dalla mamma, dal papà, quando ha un'esigenza, con una

smorfia, con uno sguardo. E quindi dice, vabbè, queste sono sovrastrutture che mi propongono. Perché li usino, dobbiamo riuscire a motivare, a fargli capire che gli servono. Sono solo accenni, andrebbero approfonditi, però mi rendo conto che non puoi scrivere 200 euro. Forse non te l'aspettavi questo tipo di approccio....

F: No, va benissimo. Non si ponga limiti.

M: lo dico queste cose perché... penso che siano..., le vivo, sono fondate su esperienze, posso documentarle con dei ragazzi, portare degli esempi, adesso non c'è tempo, se ci riuscirò ancora le voglio scrivere, le storie dei ragazzi le sto scrivendo con relativa riflessione pedagogica, non solo le storie in sé, spero di arrivarci, farcela perché ne ho avuti tanti veramente, quindi sempre parliamo di gravi, quindi interessano molto il vostro polo. E quindi penso che si possa, dalla riflessione, ognuno poi può prendere uno spunto o fare un confronto, anche se ho fatto delle cose sbagliate, non è che penso di aver fatto tutto giusto.

F: Allora, due, tre... Pensando per esempio già alle storie che mi hai raccontato, l'alunno... Con disabilità grave, esce da scuola, cosa può fare? Ne è più accennato, per esempio, borsa lavoro?

M: Questi sono problemi, signori. Diciamo che la scuola è preziosa, perché finché i bambini frequentano la scuola, hanno qualcosa. Quindi bisogna cercare di tenere il più possibile nella scuola, anche nelle scuole superiori, che hanno un doppio canale ovviamente, hanno alunni più bravi che possono addirittura sostenere gli esami e hanno alunni che poi non arriveranno a concludere il corso di studio. Questo doppio canale c'è nella scuola superiore. Io inviterei sempre a caldeggiare, a portare i ragazzi il più possibile, fino ai 22 anni, quello che si possono portare, che mi pare che sia 22 il massimo. Non sono più aggiornato su

tutte le circolari. Portarli fino alla fine, perché dopo... Dopo ci sono i punti interrogativi, per tanti la chiusura in famiglia. Per una parte ci sono i centri diurni e poi andando avanti negli anni ci sono strutture del dopo di noi, perché poi i genitori non ci sono più, poi strutture varie, per i psichiatrici ci sono le comunità psichiatriche, tutto un insieme di cose. Per cui finché si può stare a scuola bisogna stare a scuola.

Nel dopo c'è, parliamo di persone che hanno l'invalidità al 100%, parliamo di questi, l'invalidità al 100%, una piccola finestra sul lavoro c'è e bisogna anche questo sfruttarlo il più possibile. La legge 68 del 1969, giusto? , o no, è successiva, nel '98. I termini di legge non li cito perché adesso a memoria non li ricordo.

Comunque, siamo nella fine degli anni 90. C'è una legge che consente l'inserimento lavorativo, anzi obbliga le aziende, se no pagano la multa. Tante aziende preferiscono pagare la multa piuttosto che prendere una persona disabile. Oppure prendono tutti i sordi perché chiaramente sono quelli che a livello lavorativo sono più bravi, i sordi certamente nessuno è a spasso, tutti hanno possibilità di lavoro, ma parliamo invece di paralizzati, di persone che hanno problema durante l'orario di lavoro, di andare in bagno, che hanno problema con qualcuno che gli soffi il naso, se gli colla il naso, cioè questi problemi bloccano, bloccano, bloccano molto, per cui al di là di queste scene già, dei ristoranti gestiti dai ragazzi down che io non li sopporto più, perché ho seguito tanti ragazzi down e una minima percentuale può andare a fare quello che ci fa vedere alla televisione quasi tutte le sere, la realtà è un'altra.

Una finestra sul lavoro è possibile e bisogna sfruttarla. C'è stato un arretramento delle borse lavoro. Le borse lavoro, perché? Perché per quelli, io parlo sempre dei

gravi, perché per i gravi le borse lavoro poi non portavano, non sfociavano in un lavoro, perché la borsa lavoro è pensata, è pagata anche dalla regione, credo anche in Liguria sia come in Piemonte, perché poi alla fine di quella borsa lavoro, di quei sei mesi, al massimo ne fai ancora sei, ma poi ci deve essere un datore di lavoro che ti prende. Se no la borsa lavoro non è servita a niente, perché dopo tu non hai il lavoro, hai la borsa sei mesi, sei pagato abbastanza bene, niente di che, però questo processo è abbastanza, c'è, esiste, per una certa percentuale funziona e bene che ci sia. Dopodiché per gli altri cosa c'è? Per gli altri non c'è questo. Noi non siamo in quella logica di centri diurni, anche se collaboriamo con i centri diurni perché vogliamo aiutarli a qualificarsi, non solo a tenere i ragazzi e farli passare la giornata. Quindi le tecnologie nei centri diurni potrebbero essere utili. Per i ragazzi che possono usarle, perché poi c'è anche l'invecchiamento delle persone. Poi le persone arrivano a una certa età che non hanno più voglia di studiare. Quindi studiamo un po', ogni cosa va rapportata all'età. Noi qui cerchiamo di farlo sempre. Lo scopo nostro è sperimentare le tecnologie con tanti tipi di disabilità. Sperimentarle per vedere se funzionano, quindi per quello abbiamo ragazzi di 50 fino a 55 anni e i ragazzi anche sono morti nel periodo mentre anche venivano qua, proprio perché la fiducia è che tanto loro ne beneficiano, però questa sperimentazione che ci danno la possiamo passare ad altri con pubblicazioni che abbiamo fatto, con altre cose. L'appartenenza al Glic, che è un coordinamento di centri ausili che esiste in Italia, di cui anche l'ITD, dove c'è Lucia Ferlino. Loro sono partner scientifici, noi invece siamo una componente, una delle più piccole ovviamente. Ci sono centri molto grandi, l'Ausilioteca di Bologna, il Siva, il Don Gnocchi di Milano. super grandi, c'è l'ASFI di Bologna che

segue tecnologie per l'IBM, per i disabili, insomma una serie di, c'è una trentina di centri che hanno fatto una rete e noi diciamo piccolini però vogliamo sperimentare queste tecnologie, per dire ad esempio adesso sperimentiamo il riconoscimento vocale e cerchiamo di portarlo in tutto. Quindi direi questo, sostanzialmente.

Adesso è stato un po' lungo anche qui, poi prendi quello che ti serve.

F: Allora, l'ultima domanda è, gli insegnanti di sostegno che lavorano nella realtà con bambini con disabilità gravi, Come deve essere?

M: Idealmente? È una bella domanda, è una bellissima domanda questa. Questa me la sono fatta tante volte per i miei colleghi, per cercare di collaborare. Direi che comunque c'è bisogno di una cultura di base. Non è che ci va una cultura specifica solo sui disabili, ci va una cultura di base tanto quanto hanno gli altri insegnanti. sia i maestri, sia i professori di tutte le materie, di tutti i gradi. Anche l'insegnante deve aggiornarsi, non aggiornarsi solo le tecniche per seguire i disabili, aggiornarsi come cultura, perché la cultura ti dà poi la possibilità di trovare delle risposte, perché poi sei in salita, perché diciamo, quando hai certi casi... dopo un'ora che hai quell'alunno, il primo giorno di scuola, un'ora di quell'alunno, non sai più cosa fare, ma non sai più veramente cosa fare, tutto quello che ho imparato qui non serve a niente, quindi cosa faccio? Non lo so. La cultura non ti basta, ma la cultura è preziosa, il tuo aggiornamento culturale, che leggi il giornale, non solo i titoli di internet, il giornale, l'articolo che vai a scavare i confronti, perché se non sei capace di fare quello ti mancano delle cose. Io lo penso veramente. E quindi quella cultura, poi nel momento in cui ti trovi a disagio, devi inventare una cosa con un ragazzo... è problematico, ti può accendere quella lampadina che magari un altro non ce l'ha quella lampadina, non riesci a

accenderla perché non fa quei collegamenti. Questa è la prima cosa direi. La seconda cosa è la capacità di essere duttili, cioè sfogliarsi dalla veste classica dell'insegnante che sale in cattedra. che fa lezione ovviamente nelle modalità diverse secondo dell'ordine di grado, diciamo in questo i migliori sono gli insegnanti della scuola dell'infanzia, io li porto sempre ad esempio, sono gli insegnanti migliori perché loro si mettono in gioco su tutto, sull'apprendimento, ma anche sulla relazione, sulla comunicazione, l'autonomia. Il bambino si fa la pipì addosso, non è, se c'è il bidello, ma se no non è che lo lasciano bagnato fino all'una, cercheranno di risolvere il problema, perché questo è un altro problema che adesso non è l'argomento di altri, però c'è anche questo problema, come viene gestita l'autonomia corporea nelle scuole, che limita molto la frequenza. Tanti fanno orari super ridotti perché non c'è nessuno che possa cambiare, nessuno che lo possa accompagnare in bagno, nessuno qui, nessuno qua; quindi, dalle 30 ore che fanno tutti i suoi compagni, lui scende a 18, ma 18 non può farle tutte, anche se ne ha diritto, perché? Perché nessuno poi in queste 18, quello non è che può fare la pipì all'ora giusta che c'è l'assistente dell'autonomia, se gli scappa un'altra ora, questo cosa deve fare? si fa la pipì addosso? e quindi è tutto un discorso complesso questo dell'autonomia corporea, però adesso mi sono perso nel filo, ero alla duttilità, la duttilità cosa vuol dire? Ti faccio un esempio, questo Lucia lo sa perché l'ho già presentato in un corso, quando lei faceva i corsi per gli insegnanti di sostegno, ho fatto vedere un video di come ho lavorato con questo ragazzo, sono rimasti un po' scioccati gli insegnanti di questo, cioè... Insegnante di sostegno in tuta, questo ragazzo è enorme, ha fatto la meningite da

bambino, a tre anni la meningite, da cinque anni è epilettico farmacoresistente a livello di 20-30 cadute al giorno, reali, un disastro. Io li portavo in classe quando potevo, stando attento che non cadesse addosso ai ragazzini perché li schiacciava. Cosa fai? Da dove ci agganciamo? Ci agganciamo dalla palestra, dal corpo, da venire in contatto. Poi siamo andati anche al computer, di questo c'è tutta la storia, se vuoi questa l'ho pubblicata già, c'è i quaderni di questi ragazzi, una serie di quaderni, sette ne abbiamo fatti. nelle medie, se vuoi prendere degli spunti, ci sono in internet, tutti e sette.

F: Sempre sul sito vedrai?

M: Esatto, ci sono i ragazzi, puoi prendere degli spunti. Allora, come ha fatto l'insegnante di sostegno? Si mette in tuta, si andava, tutte le sue ore, in palestra per farlo, intanto correre, perché uno che cade 30 volte al giorno la prima cosa che ha bisogno è di muoversi, perché sa già che fra poco cade e come fai a tenerlo lì? E allora giù a correre, a correre, a correre, a cantare, a ridere, a cantare, a giocare, a materassi, tuffi, capriole, a buttarsi. Questo deve fare un insegnante di sostegno. Se vuoi fare qualcosa con questo ragazzo o non lo prendi a scuola o cerchi le chiavi di accesso, le password, ci vanno le password. Per lui la password, il farmaco resistente all'epilessia, è quella di fargli trovare una certa fiducia, una certa voglia. Quindi abbiamo seguito per due anni quella strada e devo dire che ha pagato, ha pagato molto. Poi siamo passati anche a lavorare al computer, piccole cose, però quaderni, certo lì c'è un problema di deficit, di danno cerebrale; quindi, non riusciamo nemmeno a contare fino a tre, per dire, però la comprensione, ma qui non si può fare niente, no, in tutte le persone, anche le più gravi, si può ricavare qualcosa, stimolare qualcosa. Quindi la duttilità ti porta ad esempio

anche a metterti in tuta, non solo all'atteggiamento, a fare le cose, ti porta ad avere un tono di comunicazione che io dico...

Diciamo di allegria autentica, perché anche qui oggi si è sviluppata la clown terapia. La clown terapia funziona però non sempre è autentica. Le persone disabili, anche quelle gravi, capiscono se tu sei autentico o se tu li vuoi far divertire perché hai il compito di farli divertire. O ti diverti tu perché ti piaci, condividi la loro... Non ti metti sopra di loro anche se sai che non sono come te, però... Fai sentire la comunanza e questa autenticità nell'allegria è fondamentale. Crea nei ragazzi una voglia di fare, ti seguono poi, perché questo mi fa capire le cose, nel loro inconscio, non è che fanno tutti questi ragionamenti che faccio io, nel loro inconscio sentono un'autenticità. Lo dico sempre, il professore è anche un pagliaccio, un pagliaccio però deve essere un pagliaccio autentico, non un pagliaccio a telecomando. E questa è un'altra grossissima chiave di accesso, parliamo sempre di gravi. Poi va bene, poi le altre cose vengono, però direi questi due requisiti, la duttilità, mettersi in gioco anche corporeamente, disponibilità a essere autentici, quello che hanno bisogno, diciamo tutti capiscono che sono commiserati da tutti; quindi, l'insegnante di sostegno come farà ad avere queste capacità? Eh beh certo, ho detto la cultura generale, la formazione, la formazione purtroppo... Si insegna ancora l'educazione speciale, parola che io non uso mai, la uso per dire che non va usata, perché secondo me l'educazione speciale non ha senso, discrimina quelli che fanno tutte queste teorie sull'inclusione, altro termine che non uso mai, con l'educazione speciale, perché non riescono a mettersi sullo stesso piano dei loro alunni per farsi sentire, farsi capire e seguire. E questo non è che si può acquistare in un corso di aggiornamento. Abbiamo fatto e facciamo

tuttora formazione in presenza, cioè operatori disponibili che ti accompagnano, che ti seguono e ce ne sono che hanno imparato e che vanno avanti da soli. Non è che c'è uno solo che può fare queste cose. Bisogna fare una formazione in presenza, è difficile trovare questa disponibilità, tutti preferiscono farla distanza rispondendo a un po' di questionari e hanno imparato qualcosa, hanno il certificato, però quando parliamo di persone gravi non basta, bisogna avere il coraggio di sporcarsi un po'. Non so se tu ho risposto, perché è una domanda difficile. Dimmi, dimmi, anche se non sei d'accordo.

F: No no, io pensavo anche, oltre alle competenze, alle capacità che mi hai descritto, anche dal punto di vista emotivo, resistere a contatto con delle situazioni di una tale gravità. Io penso che, per esempio, per lavorare da noi sia un grande limite. Io ho avuto colleghi l'anno scorso...

che sentivano molto questo peso,

M: Sì, guarda, mi hanno insegnato tantissimo gli schizofrenici. Perché con gli schizofrenici devi ripetere le cose sempre. Per anni, non per un giorno, un anno di insegnamento. Per anni, per anni, per anni. Seguiamo quindi gli schizofrenici dal 2002, 23 anni. Nelle loro stereotipie ci entriamo, cerchiamo di modificarle, questo è un discorso anche complesso delle stereotipie. E comunque un po' di cose le trovi in quei quaderni, se hai voglia di darci un'occhiata. Ripetere all'infinito.

Perché? Perché come fai a fare queste cose all'infinito? Perché hai la fiducia che ci possa essere un miglioramento e comunque non un peggioramento. Chi ti dà questa fiducia? Non la fede, non è cose extra didattiche. La fiducia nell'aver conseguito dei risultati. Parlo di questo. La fiducia viene perché i risultati ci sono anche coi più gravi. E quindi se ci sono bisogna sapere insistere. Certo, cantare la

stessa canzone, nello stesso modo, per anni e anni e anni, perché quella gli piace e lo va sereno. E canta, e gira, e canta, e cammina, e cammina, fai le stesse cose. Dopo un po' è dura, è dura per chi lo deve fare, però... La lampadina è quella, sai che poi alla fine riesci ad ottenere dei risultati, non con quella canzone o con quella stereotipia, sul fatto che poi il soggetto diventa malleabile per insegnargli o fargli fare delle altre cose. Questa è una risposta un po' empirica, però ti assicuro che è vera. Cioè non è che trova tutti d'accordo, ti ho detto che tanti mi han detto di lasciar perdere, con quelli non si può fare niente. Io dico schizofrenico è uno dei casi più al limite, no? Perché è schizofrenico, non è che guarisce così e non guarisce, però può peggiorare. E come fai a misurare? Questo non lo puoi misurare, ma lo capisci che poteva misurare, peggiorare. E capisci che può avere anche dei miglioramenti. Non so se tu hai risposto abbastanza, su questioni grosse ci andrebbe del tempo.

F: E nel rapporto con le famiglie?

M: Sì, nel rapporto con le famiglie a scuola, parliamo sempre, è stato un buonissimo rapporto di fiducia perché vedevano comunque nei bambini, nei ragazzi, io parlavo dell'età di media, tornare a casa contenti sempre con la voglia di venire a scuola. La ragazza, Carola, che troverai che ha... adesso ha 34-35 anni, che non è mai andata a scuola, andava l'insegnante in casa, alle elementari, andava in casa, c'è anche la possibilità dell'insegnante che va, perché lei era una pluriminorazione, è rimasta una forma di nanismo, non parla, pochissimo residuo, non cammina, ha tutti i problemi che può avere una persona, però ha voglia di studiare, poi voleva sempre venire a scuola, cioè quando ha capito che... facevi delle cose, non che la facevamo giocare, tutt'altro, studiare. E quella voleva venire

a studiare. Ancora adesso viene. Un sabato al mese la faccio venire, aveva una voglia di studiare eccezionale. E diceva, sarebbe stata abbandonata perché chiaramente la scuola mandava gli insegnanti a casa, poi finita lì. Quindi per dire, le famiglie se vedono dei risultati, li hai tutti dalla tua parte, poi non c'è da averli dalla tua parte, è dalla parte dei bambini, dei figli. No, io non ho mai avuto scontri. Con altri insegnanti, anche se chiaramente non è che gradivano tutto quello che facevano, perché li costringeva. Comunque, all'inizio dell'anno, prima riunione, a quelli di ruolo che capivamo che non avevano voglia, gli davamo tutti i più facili. Così erano a posto e non c'era problema, erano contenti, non ci ostacolavano. E poi gli altri li prendevamo, quelli che avevano voglia di darsi da fare, ce li dividevamo. Non c'è qualcosa che è fatto così, da una accoppiata insegnante bambino che non funziona. Già quelli non funzionavano nemmeno con quelli con meno problemi anche lì ce ne sarebbe da dire, però qualcosa almeno facevano.

Ringraziamenti

I primi ringraziamenti sono per tutti coloro che hanno collaborato alla stesura di questa tesi, e qui non si può non cominciare dal ringraziare la Professoressa Lucia Ferlino, supporto costante e indispensabile senza la quale non sarei stato in grado di scrivere neanche una pagina.

Poi ringrazio i Dirigenti che mi hanno permesso di entrare nei loro Istituti per le visite di osservazione ai Poli e tutte le persone stupende che vi ho incontrato: referenti, insegnanti, operatori, tutte figure fondamentali che svolgono un lavoro unico e insostituibile, che ho cercato qui di raccontare al meglio.

Ringrazio tutti coloro che hanno collaborato facendosi intervistare: il Professor Pietro Moretti, la Professoressa Lorella Frixione, la Professoressa Paola Siragna, la Professoressa Carla Maria Barzaghi, Paola Giliberti e Andrea Fallabrino. Hanno dato un contributo fondamentale fatto non solo da informazioni, ma anche da consigli e incoraggiamenti preziosi che mi porterò con me.

Ci sono poi i ringraziamenti per tutti coloro che in questi anni mi sono stati vicini, dentro e fuori dall'Università, a partire dai miei genitori e mio fratello, per aver sostenuto e guidato il mio percorso.

Un ringraziamento speciale va a Miriam, che mi supporta (e sopporta!) ormai da quasi tre anni (e spero ancora per molti) e che ha curato le trascrizioni delle interviste qui riportate.

Ringrazio poi Alice, Marta, Silvia, Sara, Irene, Alessandro, Mattia, Giovanni Mario Serafino e tutti i compagni con cui ho condiviso questo viaggio, per essere stati i veri artefici del mio percorso durante questi cinque anni, senza di voi non sarei

mai andato oltre il primo esame. Grazie per il supporto, i consigli e per aver badato a me per tutto questo tempo.

Grazie anche a tutte le maestre che in questi quattro anni di tirocinio mi hanno accolto nelle loro classi. Grazie Alice, Barbara, Ilaria, Tiziana ed Elisabetta per avermi fatto sentire a casa.

Inoltre, voglio ringraziare tutti i colleghi che hanno lavorato con me al Polo, sopportandomi ogni giorno e dandomi sostegno nei difficili momenti che abbiamo vissuto quest'anno.

Infine, il ringraziamento più grande va a Chiara, Iris, Kelvin, Liam, Vittoria, Elisabeth, Carolina, Emina, Daniel e Rayane per avermi dato così tanto in questi due anni. Quello che ho appreso stando con voi vale più di mille lezioni in Università, e lo porterò sempre con me. Voglio bene a ognuno di voi, e spero possiate avere la serenità che meritate.