

L’impatto dell’emergenza sanitaria sul processo di inclusione di alunni stranieri con disabilità

The impact of the health emergency on the process of inclusion of foreign students with disabilities

Diletta Chiusaroli
Professoressa a contratto
Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Sommario

L’inclusione scolastica di minori stranieri con disabilità risulta essere una tematica assai complessa ed estremamente attuale. In particolare, la spinta alla ricerca e al suo approfondimento nasce in risposta alla necessità di trovare possibili soluzioni in grado di rendere il sistema d’istruzione italiano quanto più inclusivo possibile, valorizzando le differenze individuali e garantendo il pieno successo formativo di tutti gli studenti, così come sancito dai principi costituzionali. Attraverso un’analisi della letteratura scientifica, è possibile delineare la complessità del fenomeno. Il ricorso alla didattica a distanza, in questo periodo di emergenza sanitaria, ha evidenziato una serie di problematiche che hanno reso ancor più complessa l’attuazione dei processi inclusivi come, ad esempio, le implicazioni derivanti dal *digital divide*. Il presente lavoro, si pone l’obiettivo di analizzare le soluzioni individuate da diverse istituzioni scolastiche e raccogliere le esperienze dei docenti in merito alle strategie inclusive adottate nella didattica a distanza nella provincia di Frosinone. Il fine della presente indagine è quello di individuare eventuali criticità riscontrate ma anche rintracciare possibili spunti e buone pratiche utili a incrementare la qualità dei percorsi di apprendimento inclusivi rivolti ad alunni stranieri con disabilità.

Parole chiave: disabilità, migrazione, inclusione, didattica a distanza, successo formativo.

Abstract

The inclusion in school of foreign minors with disabilities is a very complex and extremely contemporary issue. In particular, the push for research and its in-depth analysis was born in response to the need to find possible solutions capable of making the Italian education system as inclusive as possible, enhancing individual differences and ensuring the full educational success of all students, as it is established in constitutional principles. Through an analysis of the scientific literature, it is possible to outline the complexity of the phenomenon. The use of distance learning, in this period of health emergency, highlighted a series of problems that made the implementation of inclusive processes even more complex, such as, for example, the implications deriving from the digital divide. This work has the objective of analyzing the solutions identified by different educational institutions and gathering the experiences of teachers regarding the inclusive strategies adopted in distance learning. The purpose of this research is to identify any critical issues but also to trace possible ideas and good practices useful to increase the quality of inclusive learning paths aimed at foreign students with disabilities.

Keywords: disability, migration, inclusion, distance learning, educational success.

Introduzione

Il progressivo aumento di studenti disabili stranieri nelle scuole italiane apre necessariamente nuovi quesiti legati a molteplici tematiche quali il miglioramento dei servizi di accoglienza e la progettazione di interventi didattici ed educativi volti a garantire i processi di inclusione e il raggiungimento del maggior grado di autonomia possibile in una prospettiva di vita adulta. Tuttavia, numerose ricerche hanno evidenziato la carenza di interventi specifici rivolti a studenti stranieri con disabilità, a tal riguardo Caldin (2012) osserva:

Il quadro dei riferimenti scientifici è alquanto carente, perché calibrato sull'una o sull'altra dimensione – disabilità o migrazione – senza riuscire a contemperare le necessità e le risorse derivanti dall'essere migrante e disabile. In ambito pedagogico, il dibattito sui risvolti educativi della disabilità e della migrazione come *doppia diversità* è accesissimo e numerosi sono gli studi/ricerche effettuati per indicare strategie, linee guida e strumenti per un'efficace opera educativa finalizzata all'integrazione; tali studi/ricerche sono prevalentemente monotematici e indirizzati al solo tema della disabilità o a quello della migrazione (p. 33).

Pertanto, il tema della disabilità e dell'identità culturale, che segnano quella che viene chiamata *doppia diversità* (Bini, 2016, p. 211), in molti casi, sembrano ancora viaggiare su binari differenti e ciò si ripercuote anche nella progettazione didattica ed educativa. Inoltre, spesso i docenti sono portati ad attribuire alla condizione di disabilità gli aspetti più problematici in relazione ai processi di apprendimento di questi studenti, non tenendo in particolare considerazione l'aspetto identitario e culturale. Appare necessario progettare interventi che mettano in campo molteplici competenze professionali, tanto relative al mondo della mediazione culturale, quanto all'ambito della pedagogia speciale al fine di offrire a tali studenti interventi realmente inclusivi e innovativi, che vadano oltre il concetto di *diversità* e che pongano al centro della progettazione il soggetto nella sua globalità. E proprio la necessità di considerare ogni studente nella sua unicità comporta una particolare attenzione anche rispetto alle esperienze di vita che riguardano le storie individuali.

La rilevazione dei dati sugli alunni stranieri con disabilità in Italia è stata attivata per la prima volta dal Sistema statistico del Ministero dell'Istruzione nell'anno scolastico 2007/2008, nell'ambito del Progetto europeo *Diversità multiculturale e specifiche esigenze educative* a cura dell'*European Agency for Development in Special Needs and Inclusive Education*. Tali studi relativi al fenomeno in oggetto hanno messo in evidenza come le origini degli studenti e i motivi della loro presenza in un Paese diverso da quello di nascita possano essere molteplici: alcuni sono nati in Italia da genitori stranieri, altri hanno affrontato un percorso migratorio, altri ancora sono figli di coppie miste. Appare evidente, dunque, non solo la complessità del fenomeno ma anche le numerose variabili implicate nella progettazione di interventi individualizzati. Ciò vale anche per la difficoltà relativa ai rapporti scuola-famiglia in quanto, spesso, i docenti si trovano a doversi confrontare non solo con aspetti sociali e culturali differenti, ma anche con diverse visioni del concetto di disabilità.

A questo proposito un approccio multidimensionale appare fondamentale: secondo Goussot (2010), ad esempio, un approccio antropologico alla pedagogia permette sia di evidenziare la dinamicità esistente tra dimensione culturale e disabilità ma anche di ampliare il concetto stesso di bisogno educativo speciale. A tal riguardo Ianes (2005) riferisce che:

un Bisogno Educativo Speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento (nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità) problematico anche per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata (p. 26).

La presenza di studenti provenienti da altri mondi culturali, oppure influenzati da una pluralità di dimensioni culturali, pone domande nuove sull'idea stessa dei bisogni speciali

e fa capire che il fatto di avere bisogni particolari non significa che vi sia una risposta uguale per tutti. La storia stessa della pedagogia speciale insegna che vi è un legame tra bisogni particolari, apprendimenti e contesti socioculturali.

Per via dell'emergenza sanitaria dovuta al contenimento della pandemia del Covid-19, il tema dell'inclusione scolastica merita riflessioni e approfondimenti particolari: tutte le scuole italiane, infatti, hanno dovuto adottare soluzioni innovative per garantire il corretto svolgimento delle lezioni e delle attività previste dal calendario. Occorre sottolineare che, nonostante la didattica in modalità *e-learning* fosse già presente in alcuni Istituti, in questa fase è stato necessario implementare e potenziare i sistemi dedicati, adeguandoli alle nuove necessità derivanti dai numerosi e simultanei accessi alle piattaforme e all'enorme quantità di dati trasferiti.

L'erogazione della didattica a distanza, inoltre, ha indotto la maggior parte dei docenti a dover riorganizzare il proprio modo di fare lezione tenendo conto soprattutto della nuova modalità di interazione con gli studenti. Occorre riflettere, inoltre, sulle ricadute che tali trasformazioni hanno avuto non solo sulle modalità di trasmissione delle conoscenze ma anche sullo stesso processo di apprendimento: il docente oltre a veicolare la trasmissione del sapere è diventato, in questa nuova modalità di fare didattica, anche una sorta di *tutor* virtuale. Secondo Calvani e Rotta (2000), nell'ambito dell'*e-learning*, l'*e-tutor* può ricoprire diversi ruoli:

- *instructor*: esperto della materia laddove l'obiettivo principale del corso è quello di far acquisire contenuti agli allievi;
- *facilitator*: poiché fornisce diverse forme di *scaffolding* agli studenti (nei corsi in cui lo studente utilizza la Rete per approfondire i materiali didattici personalizzando il proprio percorso di apprendimento);
- *moderator*: quando gestisce attività, discussioni, gruppi di lavoro in modalità collaborativa.

Pertanto, la funzione del docente e la gestione della classe hanno acquisito ulteriore complessità in quanto è emersa la necessità di dover mettere in campo sia le competenze relative ai saperi disciplinari, sia la capacità di supportare gli studenti nel nuovo percorso di apprendimento per il completamento del percorso formativo. Va evidenziato, inoltre, che in questa fase anche le modalità di organizzazione dei materiali didattici hanno subito delle variazioni legate, principalmente, alle difficoltà nell'acquisizione da parte degli studenti. Un ulteriore aspetto problematico, infine, è quello legato all'ormai noto *digital divide* (Sartori, 2006, pp. 7-24). Il divario digitale che già da tempo si cerca di fronteggiare è quello relativo sia a carenze nelle infrastrutture sia alle inadeguate competenze degli studenti o delle stesse famiglie di appartenenza.

Partendo da tali considerazioni appare indispensabile approfondire e analizzare le soluzioni individuate e le esperienze vissute dai docenti in merito alle strategie inclusive adottate nella didattica a distanza rivolta ad alunni stranieri disabili nell'ambito dell'emergenza sanitaria in corso.

1. Progettazione educativa e approcci metodologici per una didattica inclusiva

La progettazione di percorsi educativi finalizzati allo sviluppo del potenziale di apprendimento di alunni disabili stranieri è collegata a un insieme di caratteristiche di tipo culturale, familiare, soggettivo e sociale e la comprensione di tali caratteristiche risulta fondamentale per impostare una presa in carico adeguata rispetto ai bisogni speciali (Goussot, 2011). Può essere utile menzionare anche dei riferimenti ministeriali riguardanti la definizione di *educazione interculturale* e l'accoglienza degli alunni

stranieri. La Circolare del Ministero Pubblica Istruzione 205/1990 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri – l'educazione interculturale*, così definisce l'educazione interculturale:

[...] è condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo confronto fra differenti modelli.

[...] avvalorata il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l'obiettivo primario dell'educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l'accettazione e il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.

[...] pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza. Compito assai impegnativo perché la pur necessaria acculturazione non può essere ancorata a pregiudizi etnocentrici. I modelli della cultura occidentale non possono essere ritenuti come valori paradigmatici, e, perciò, non possono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione (comma VI).

La definizione illustrata implica un cambiamento di paradigma educativo. Infatti, il tentativo di rinnovamento che interessa la scuola italiana definisce un processo di ripensamento organico del complesso dei compiti della scuola. Il suo fine ultimo è, infatti, quello di dar vita a una *paideia del nuovo millennio* (Moscato, 2011, p. 52) che sia solidale, multiculturale e democratica.

La relazione esistente tra scuola, famiglia e servizi territoriali, inoltre, rappresenta la parte strategica di una concezione ecologica dello sviluppo umano, concezione di stampo antropologico che mette l'*anthropos* (Harrison, 2002, p. 138), ovvero la persona, al centro di un processo di accompagnamento volto a favorire sia lo sviluppo che l'inclusione sociale e scolastica degli studenti figli di migranti.

Come afferma Goussot (2011), è fondamentale un tipo di approccio che tenga in considerazione il soggetto nella sua unicità, un approccio, dunque, di tipo globale e transculturale che ben si collega a quanto riportato nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) anche se, come fa notare l'autore, questo non può essere sufficiente per una nuova visione interculturale del processo di sviluppo del bambino con disabilità. La dimensione culturale, infatti, fa parte del processo di costruzione dell'identità e non è un fattore esterno. Questa problematica potrebbe aprire nuovi orizzonti relativi al concetto stesso di bisogno speciale che può comprendere anche le situazioni di disagio provocate da percorsi migratori particolarmente problematici.

Pertanto, risulta necessaria l'adozione di metodologie didattiche e strumenti pedagogici che prestino particolare attenzione sia all'aspetto culturale sia al delicato momento dell'accoglienza, in modo da rendere la scuola e la classe contesti realmente inclusivi.

Affrontare le problematiche relative alle metodologie di gestione dei gruppi classe in presenza di alunni con bisogni educativi speciali risulta indispensabile per la progettazione di interventi che favoriscano sia lo sviluppo delle potenzialità individuali, sia i percorsi di socializzazione. Molto importante, inoltre, è la gestione dei conflitti

all'interno del gruppo classe basati su pregiudizi, sentimenti irrazionali e stereotipie radicate.

La definizione di pregiudizio fornita da Gordon Allport può essere utile per comprendere la natura del fenomeno; secondo l'autore il pregiudizio è un «atteggiamento di rifiuto o di ostilità verso una persona appartenente a un gruppo, semplicemente in quanto appartenente a quel gruppo, e che pertanto si presume in possesso di qualità biasimevoli generalmente attribuite al gruppo medesimo» (Allport, 1973, p. 10). Come osserva Lascioli il pregiudizio nei confronti della disabilità ha radici profonde e radicate nell'essere umano: «il pregiudizio è un *potere* agito-subito. Chi lo agisce allo stesso tempo lo subisce nei termini di una riduzione della possibilità di comprendere la realtà. Chi lo subisce, allo stesso tempo lo agisce portandone il peso» (Lascioli, 2011, p. 21). I contributi offerti dalle varie discipline psicologiche, antropologiche, filosofiche ed economiche rispetto alla definizione di tale fenomeno sono molteplici e risultano sicuramente indispensabili per cercare di spiegarne la complessità e i meccanismi che ne sono alla base. Secondo l'antropologo Tentori: «il pregiudizio semplifica la visione del mondo riducendola a un dualismo *consuetudo/consuetudinario* come equivalente di normale, giusto, valido, contrapposto a *diverso* come equivalente di inquietante, rischioso, ingiusto, cattivo» (Tentori, 1996, p. 68). Il fenomeno del pregiudizio costituisce un problema rilevante sul piano pedagogico poiché, se non correttamente affrontato, può declinarsi in una pluralità di manifestazioni perpetrate nei confronti del *diverso* che, purtroppo, ancora oggi rappresentano un'emergenza educativa di difficile risoluzione. Al fine di prevenire tali fenomeni è importante definire le dinamiche che possano condurre a una distorsione nell'interazione con l'altro e risulta necessario individuare metodologie e strategie che non si limitino alla sola trasmissione di conoscenze rispetto al tema della *diversità* ma che si pongano come obiettivo principale quello di sviluppare *mentalità* inclusive. La relazione educativa e l'ascolto empatico rivestono un ruolo fondamentale in questo processo: è importante che l'educatore si interroghi *in primis* sui propri schemi mentali e sulle rappresentazioni che possono fungere da ostacolo a un'autentica comprensione dell'altro, solo in questo modo sarà possibile progettare un'azione educativa volta all'abbattimento di quelle invisibili barriere che limitano la costruzione di contesti realmente inclusivi. Imparare a porre al centro della relazione la *persona* nel suo significato più profondo significa individuare il punto di partenza per l'eliminazione di pregiudizi e stereotipi legati al concetto di diversità (Zanoni, 2017).

Il concetto di pregiudizio, inoltre, entra inevitabilmente a far parte delle dinamiche di gruppo: il filosofo Norberto Bobbio (1980) in studi relativi alla natura del pregiudizio dimostrava come tutti i gruppi sono portatori di pregiudizi che non sono altro che delle costruzioni sociali che fanno leva sulle emozioni che accompagnano la paura. A questo proposito sarebbe importante tener presente alcuni concetti chiave dell'azione pedagogica per la gestione didattica ed educativa dei gruppi stessi: l'accoglienza, la mediazione, la cooperazione educativa, il *cooperative learning*, l'incontro, il dialogo, la partecipazione e l'inclusione. A queste parole chiave è possibile aggiungerne altre: comunicazione, intercultura, accompagnamento e ascolto comprensivo.

Rispettare e accogliere la *diversità* implica il riconoscimento delle differenze ma anche delle similitudini per lo sviluppo di relazioni basate sull'empatia e sul sentimento di eguaglianza. Goussot (2011), a questo proposito, fa notare come in un mondo globalizzato, multiculturale e interdipendente anche gli insegnanti, i formatori e gli operatori dei servizi di neuropsichiatria infantile devono prendere coscienza che vengono plasmati, come i loro alunni, dal modello di società in cui vivono e come i loro alunni sono impregnati di pregiudizi e stereotipi. Questa consapevolezza deve portare a

concepire il lavoro educativo e l'insegnamento come un processo di ricerca permanente dove si apprende insegnando.

Tale presa di coscienza deve essere alla base di una gestione positiva del gruppo classe che è fondamentale per tutte quelle attività finalizzate all'inclusione che hanno modo di svilupparsi solo se è presente un clima armonioso, nel quale vengono valorizzate le abilità di ognuno e prestato ascolto alle voci di tutti. In questo modo, i compagni di classe, nelle loro peculiarità, rappresentano una risorsa che può essere attivata per un cammino didattico e affettivo comune dove il successo di uno studente è legato a quello degli altri. Solo un clima positivo, democratico e cooperativo crea le condizioni per permettere a tutti di crescere e fare della classe un sistema accogliente e inclusivo (Scataglini, Cramerotti e Ianes, 2008). Gli *altri* costituiscono un elemento favorevole per l'inclusione nel momento in cui l'istituzione scolastica riesce ad armonizzare tutte le realtà presenti e a fare in modo che nessuno studente a scuola sia da solo. La comunità educante nella società odierna, sempre più complessa, è chiamata a formare le nuove generazioni al rispetto reciproco e al riconoscimento dell'altro come *Io-Tu* e non *Io-Esso*, per utilizzare un'espressione di Martin Buber (1997), dotato cioè di una certa dignità come *persona* e non come *individuo*. Per favorire la piena inclusione dei ragazzi disabili, stranieri o con Bisogni Educativi Speciali, la scuola deve ragionare in termini di *speciale normalità*, attivando le risorse e gli interventi più vicini alla normalità includendo anche quei principi speciali che la rendono più efficace (Ianes, 2015). Operare in questi termini significa guardare a una vasta gamma di potenzialità e strategie inclusive che possono essere attuabili grazie all'attività di sensibilizzazione rispetto ai diritti di sviluppo e apprendimento di tutti gli alunni. In particolare, il concetto di *speciale normalità* si riferisce all'utilizzo di risorse normali per l'inclusione che vanno potenziate con *principi attivi* di carattere tecnico e specifico, con l'intento di far coesistere la normalità con la specialità (Ianes e Macchia, 2013). Ciò riveste un ruolo di fondamentale importanza se si pensa che la vita di classe rappresenta per molti studenti l'unica opportunità per incontrare compagni, amici ed educatori capaci di arricchire il loro bagaglio umano e sociale (D'Alonzo, 2020). Il supporto della famiglia, infatti, spesso non basta, è necessario che questi ragazzi vivano esperienze relazionali anche al di fuori di essa ed è solo entrando in un ambiente formativo come la scuola che un alunno con Bisogni Educativi Speciali può nascere una seconda volta. I compagni di classe rappresentano un bene prezioso soprattutto per attuare i processi di integrazione e di sostegno verso l'alunno con disabilità, non solo nel prendersi cura di lui nei vari momenti della giornata scolastica, ma anche con gesti di aiuto durante le attività che si svolgono in aula. La finalità è quella di rendere il gruppo classe un sistema aperto, che in maniera attiva e partecipativa collabora alla preparazione dei materiali, all'individuazione degli obiettivi didattici e alla scelta delle migliori strategie per raggiungerli. Per ottenere questo è opportuno adottare quelle relazioni di aiuto tra studenti che possano concretamente promuovere la costruzione di reti di sostegno. Il contesto scolastico dovrebbe essere il luogo ideale all'interno del quale favorire e incoraggiare le amicizie, processo spesso ostacolato da diversi fattori, che possono tuttavia essere limitati con l'adozione di più modalità di aiuto informale. Si mostra utile, a questo riguardo, richiamare un concetto che può rivelarsi estremamente utile: quello di *zona di sviluppo prossimale*. Nell'opera intitolata *Il processo cognitivo*, Vygotskij (1987) spiega il termine in questione come la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato da *problem-solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione dei propri pari più capaci. L'interazione sociale cui fa riferimento l'autore, fornisce il contesto ideale per guidare l'apprendimento, mentre

il ruolo dell'insegnante è quello di mediare in maniera flessibile, calibrando il suo aiuto, per favorire progressivamente l'attività autoregolata da parte dell'alunno. Una modalità di supporto fra pari che consente di applicare la zona di sviluppo prossimale e utilizzare in modo efficace la risorsa *altri* è il *tutoring*. La metodologia citata prevede che un alunno (tutor) svolga attività di insegnamento diretto in coppia a un altro alunno con o senza difficoltà di apprendimento ma è soprattutto nella didattica speciale che il concetto ha acquisito un valore particolare, poiché l'allievo *speciale* che ricopre la funzione di tutor in classe assume la consapevolezza di poter fare qualcosa di utile agli altri. Come sostenuto da Ianes (2015), il *tutoring* rappresenta una sintesi felice e possibile di *normalità* (la disponibilità di aiuto dei compagni) e di *specialità* (l'organizzazione, i ruoli, le abilità sociali, ecc., aggiunte per far funzionare adeguatamente il gruppo). Chiaramente tale modalità di supporto produce evidenti effetti positivi non solo per l'inclusione degli alunni con disabilità ma risulta essere molto valida anche in contesti diversi, con più discipline o attività didattiche. Da un punto di vista emotivo, inoltre, il *tutoring* consente ai ragazzi di acquisire sicurezza e autostima, nonché atteggiamenti positivi verso la scuola e interazioni appropriate fra i compagni. Proprio per favorire una valida conduzione del gruppo, le strategie di lavoro fra pari permettono all'insegnante di seguire meglio il lavoro di tutta la classe e di rendere gli allievi partecipativi e attivi, mentre agli studenti con difficoltà consente di riflettere sulle proprie competenze, valorizzandole e rafforzandole.

Un ulteriore strumento per favorire l'inclusione all'interno della classe e promuovere una gestione positiva è rappresentato indubbiamente dall'ascolto attivo, su cui si sono ampiamente pronunciati vari autori, tra cui Gordon (1991). L'autore sostiene, infatti, che l'ascolto attivo favorisce le discussioni produttive in classe, aiuta a vincere la resistenza degli studenti ad apprendere cose nuove, aiuta la classe a esternare e analizzare sentimenti provocati da eventi dirompenti sia dentro che fuori la scuola, permette di stimolare gli alunni nella discussione di gruppo e di coinvolgerli in maniera produttiva motivandoli a imparare. È chiaro come l'ascolto non possa essere semplicemente relegato all'udire, bensì descritto come una funzione complessa formata dalla relazione di più aspetti che coinvolgono il docente e il discente quali la fiducia, l'affidamento, l'identificazione con l'altro, l'empatia, la corretta distanza, la ricerca di un equilibrio, la sospensione del giudizio, la messa in atto delle capacità cognitive e la corretta rielaborazione affettiva, corporea, verbale di quanto avviene nell'incontro con lo studente (Albanese e Mercadante, 2010).

Secondo Goussot (2011), poi, particolare attenzione va riservata nel caso di alunni disabili e stranieri, alla fase dell'accoglienza, dove per accoglienza si intende anche la presa in carico dei desideri e delle aspettative degli studenti. Può essere particolarmente utile rifarsi al concetto di *formazione attiva* di cui Pestalozzi è ideatore (Goussot, 2011, p. 159).

Pestalozzi, infatti, concentrò i suoi studi sull'educazione di ragazzi provenienti da classi sociali poco abbienti teorizzando un sistema educativo basato su:

- professionalizzazione e dignità attraverso il lavoro;
- apprendimento attraverso il mutuo-aiuto come preparazione a diventare cittadini attivi.

Per l'autore risulta fondamentale iniziare il percorso educativo partendo dalle esperienze personali dei ragazzi, attraverso uno scambio reciproco tra educatore ed educando basato su un clima di ascolto positivo in modo, però, da restituire all'educatore l'autorevolezza necessaria non solo alla gestione del percorso educativo del singolo studente ma dell'intero gruppo classe.

È possibile affermare, quindi, che l'azione dell'*accogliere* e quella del *mediare* siano indispensabili nella progettazione di percorsi individualizzati finalizzati allo sviluppo delle potenzialità personali e dell'apprendimento. Tali concetti si basano sull'ascolto attivo e sul dialogo comprensivo; pertanto, possono risultare efficaci ai fini della piena inclusione di studenti con Bisogni Educativi Speciali metodologie didattiche basate sulla cooperazione educativa (ispirata ai lavori di Freinet) o sul *Cooperative Learning* in quanto, l'interculturalità si configura come un processo cooperativo in cui risulta fondamentale la mediazione didattica. Il *Cooperative Learning*, nello specifico secondo, Ianes, Cramerotti, Capaldi e Rondanini (2016):

offre il grande vantaggio di funzionare bene sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra studenti, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali gli aiuti e le collaborazioni tra compagni risultano decisive per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, per potenziare le competenze sociali degli studenti (p. 300).

Le metodologie didattiche cooperative si configurano come delle pratiche di mediazione pedagogica che consentono all'insegnante di fungere da facilitatore nei processi di apprendimento e di comunicazione, infatti Goussot (2011) riferisce che:

la figura del formatore è quella del consulente e non del puro trasmettitore; crea le condizioni con le sue conoscenze, il suo sapere e le sue competenze per l'attivazione di un processo di auto-apprendimento e per un apprendimento basato sul principio della collaborazione e del mutuo aiuto. Le metodologie legate all'apprendimento cooperativo offrono gli strumenti per la gestione dei conflitti nel gruppo in senso pedagogico. Interculturalità, cooperazione educativa e *cooperative learning* possono favorire la creazione di un contesto interattivo e dialogante; aperto ai cambiamenti e alla molteplicità delle culture e delle storie (p. 160).

L'apprendimento cooperativo, inoltre, grazie alle sue caratteristiche e al suo modo di rispondere in modo esaustivo alle necessità formative di molti allievi con bisogni educativi unici, potrebbe rappresentare una valida strategia didattica capace di creare un ambiente inclusivo adatto anche a studenti disabili stranieri: «questo perché il principio è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri» (Ianes e Cramerotti, 2013, p. 272).

Particolare attenzione, inoltre, andrebbe posta al funzionamento della rete che agisce intorno all'alunno straniero disabile. A tal proposito Goussot (2010) suggerisce di ispirarsi al metodo della presa in carico globale di Ovide Decroly: si tratta di un modello integrato creato dal grande pedagogo belga nel suo lavoro con i bambini che chiamava *irregolari* cioè bambini con diverse disabilità e con insufficienze intellettive di varie gradazioni. Tale modello prevedeva la costruzione di *Monografie* di bambini, cioè dossier riguardanti i percorsi individuali, sociali e scolastici di bambini con il contributo di diversi esperti: insegnanti, educatori, terapisti e genitori i cui diversi punti di vista permettono di avere una visione più globale e complessiva del processo di sviluppo del bambino.

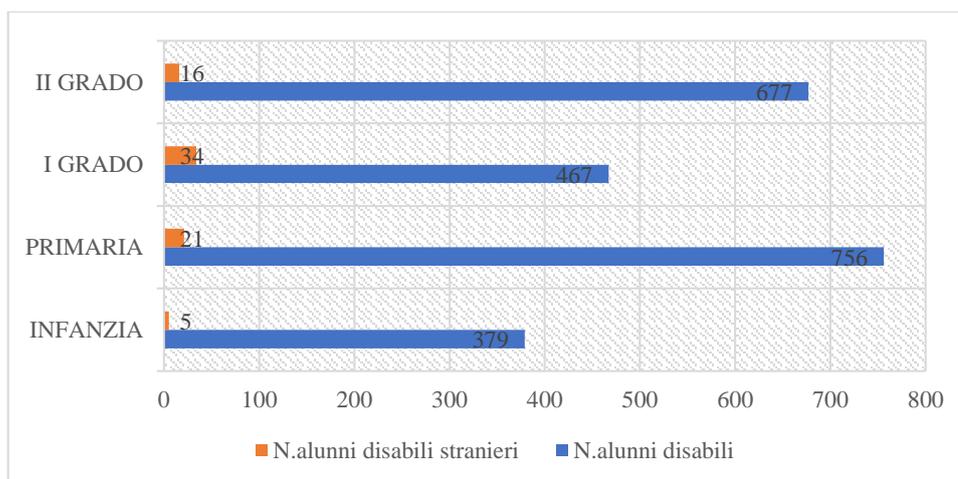
Occorre sottolineare a questo punto, che gli approcci fin qui introdotti si configurano come possibili spunti metodologici che consentano ai docenti una progettazione educativa e didattica in grado di soddisfare i bisogni di studenti stranieri disabili. Tuttavia, è

necessario ribadire l'importanza di calibrare gli interventi su ciascun caso specifico tenendo in considerazione l'unicità di ciascuno studente.

2. La didattica a distanza durante l'emergenza sanitaria e le strategie inclusive adottate dai docenti per gli studenti stranieri disabili nella Provincia di Frosinone

Dopo aver ripercorso brevemente, dal punto di vista teorico, il complesso fenomeno della *doppia diversità* e aver riflettuto su alcuni aspetti critici sottolineati nell'ambito del dibattito scientifico di riferimento e relativi ai processi inclusivi e alla progettazione educativa e didattica rivolta a studenti stranieri disabili, con la presente ricerca si intendono raccogliere esperienze e dati relativi all'erogazione della Didattica a distanza e alle eventuali strategie inclusive adottate dai docenti delle scuole di ogni ordine e grado della provincia di Frosinone durante il periodo dell'emergenza sanitaria, al fine di individuare buone pratiche e aspetti problematici. Disporre di informazioni sulle caratteristiche socio-demografiche degli alunni disabili e stranieri presenti nelle scuole della provincia di Frosinone è sicuramente indispensabile per comprendere le caratteristiche del fenomeno che si intende indagare. Le elaborazioni che vengono di seguito riportate riguardano i disabili stranieri che frequentano le scuole di ogni ordine e grado della provincia. Per quanto attiene la qualità dei dati specifici della disabilità si è fatto riferimento alla certificazione di disabilità ai sensi della Legge 104/92.

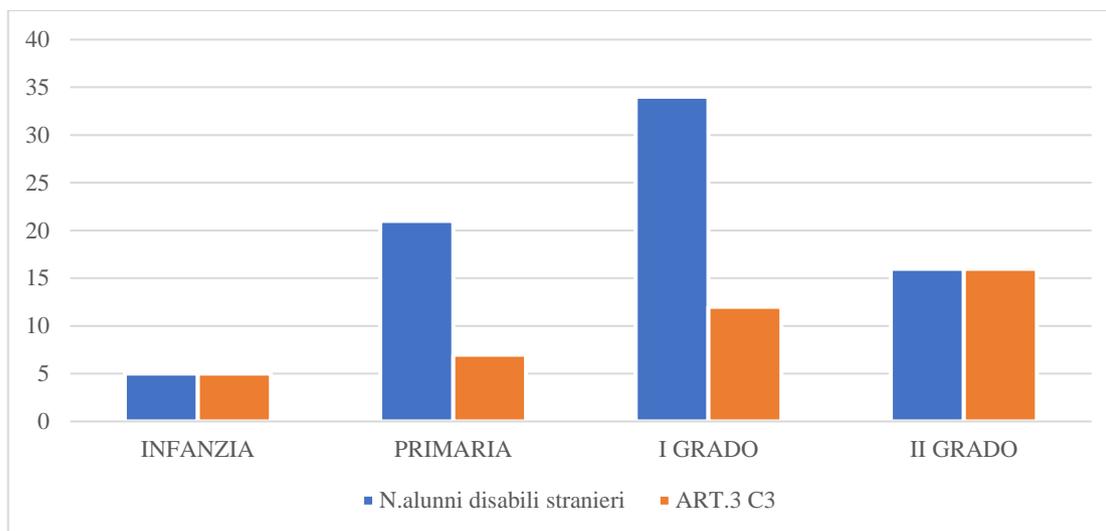
I dati riportati, elaborati sulla base di fonti dell'Ambito Territoriale Provinciale (cfr. Tab. 1) mostrano che la percentuale più alta relativa alla presenza di alunni disabili per l'a.s. 2019/2020, è riscontrabile nella scuola secondaria di primo grado (7,3%), la più bassa è quella riguardante la scuola dell'infanzia (1,3%), mentre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado risultano essere rispettivamente del 2,8% e del 2,4%. L'analisi dei dati evidenzia una situazione di una certa disomogeneità nella distribuzione dei casi nei diversi ordini e gradi di scuola, in particolare, in termini percentuali, sono molti di più gli alunni stranieri con disabilità nella scuola secondaria di primo grado e pochissimi quelli nella scuola dell'infanzia.



Tab. 1: Presenza alunni disabili nella scuola Provincia di Frosinone a.s. 2019/2020.

Altro dato oggetto di attenzione è stato quello relativo alla gravità dei casi di disabilità (cfr. Tab. 2). Emerge che il 100% degli alunni stranieri con disabilità presentano una certificazione di gravità, ai sensi della L.104/92 art. 3 comma 3, sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola secondaria di secondo grado. Meno evidente è il grado di

incidenza della gravità nella scuola primaria (33,3%) e nella scuola secondaria di secondo grado (35,3%).



Tab. 2: Gravità della disabilità alunni stranieri.

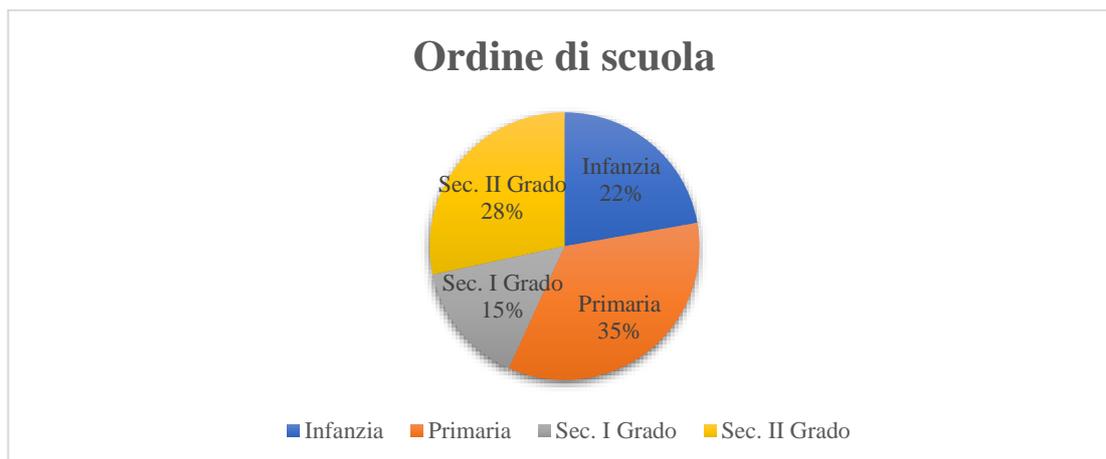
Partendo da questi dati complessivi, attraverso un questionario rivolto ai docenti delle diverse scuole del territorio di riferimento, compilato da 405 insegnanti della scuola dell'infanzia (22,2%), della scuola primaria (34,6%), della scuola secondaria di primo grado (14,8%) e della scuola secondaria di secondo grado (28,4%), è emerso un quadro abbastanza esauriente riguardo le strategie adottate per favorire l'inclusione e i processi di apprendimento per gli alunni stranieri con disabilità nel periodo di emergenza sanitaria.

Il questionario, somministrato per via telematica, è stato suddiviso in diverse sezioni:

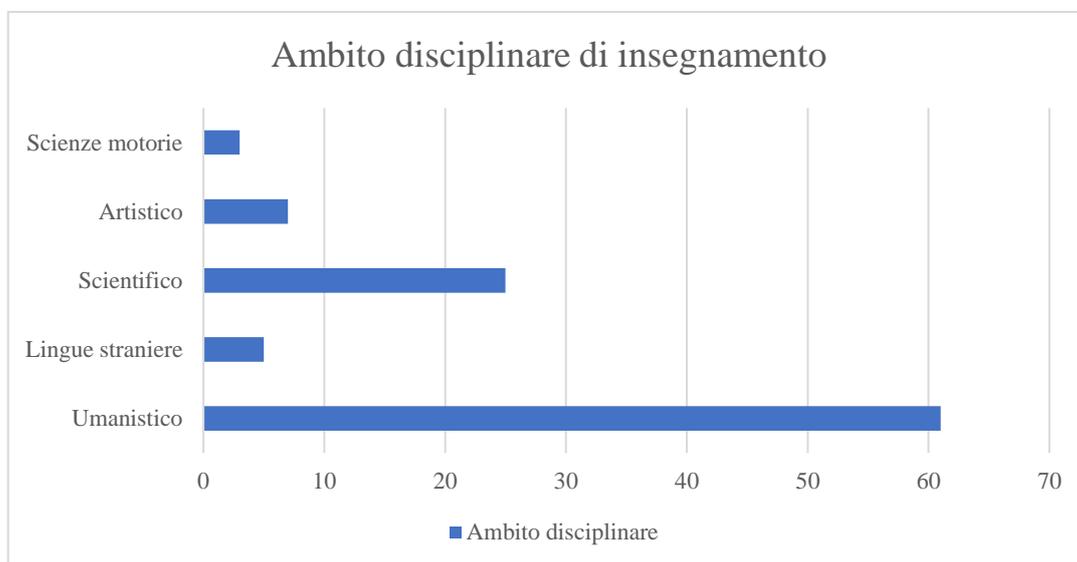
1. Sezione A - informazioni demografiche dei rispondenti, ordine di scuola, servizio sul sostegno, ambito disciplinare di insegnamento;
2. Sezione B - sezione dedicata alla Dad, modalità e strumenti utilizzati, strumenti reputati più efficaci, disponibilità degli studenti di dispositivi personali e una connessione Internet, predisposizione di eventuali strategie o materiali alternativi;
3. Sezione C - Rapporti con la famiglia.

Il questionario è stato chiuso con uno spazio *libero* in cui l'intervistato ha potuto segnalare considerazioni, osservazioni e commenti sulle scelte fatte.

I dati relativi alle informazioni socio-demografiche degli intervistati sono riportati nei grafici seguenti (cfr. Tab. 3 e Tab. 4).



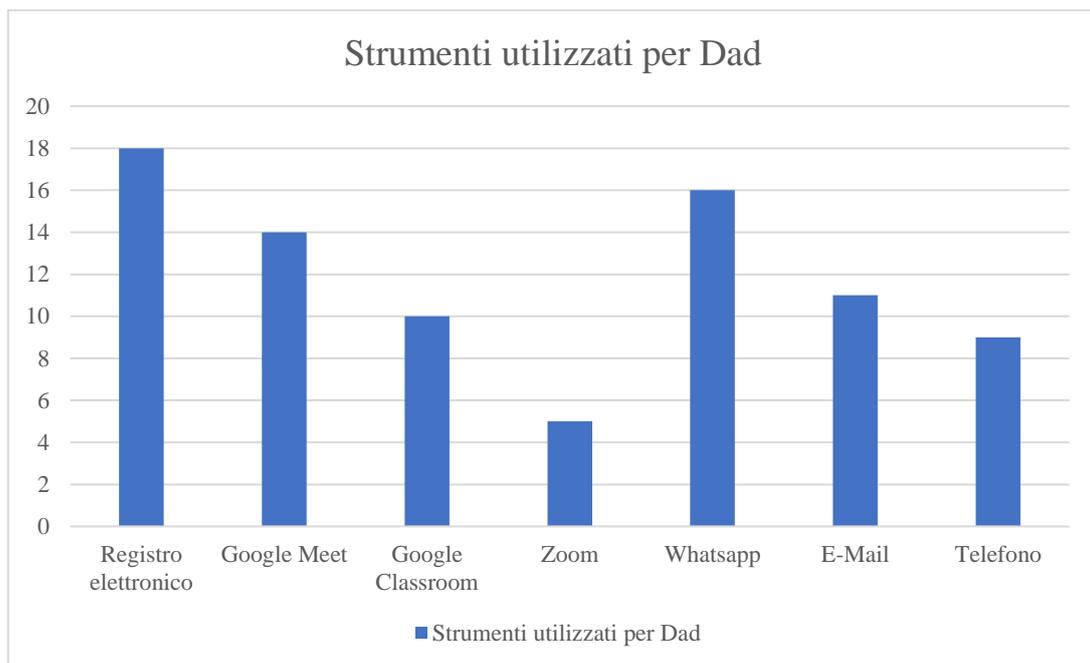
Tab. 3: Ordine di scuola dei partecipanti.



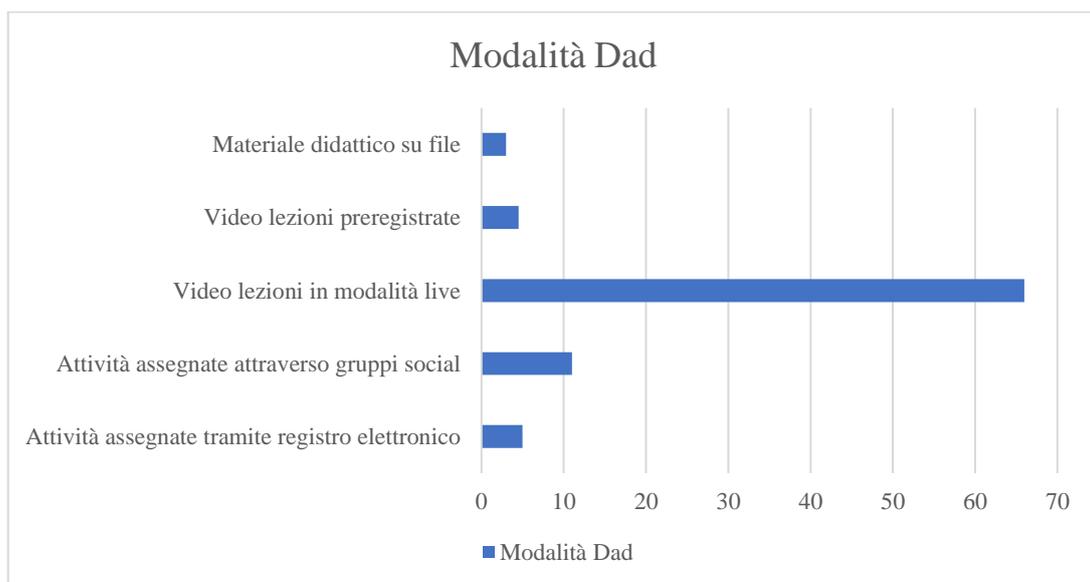
Tab. 4: Ambito disciplinare di appartenenza.

Dei docenti intervistati il 63% ha dichiarato di svolgere servizio su posti di sostegno.

Per ciò che concerne la Sezione B del questionario, relativa agli strumenti utilizzati per le attività di Didattica a distanza (DAD) è possibile evidenziare le modalità maggiormente utilizzate: principalmente lezioni in modalità live attraverso strumenti come Google Meet, Zoom e Whatsapp. I dati raccolti sono riportati nelle tabelle seguenti (Tab. 5 e Tab. 6).



Tab.5: Strumenti utilizzati per la Dad.



Tab. 6: Modalità di erogazione Dad.

I docenti intervistati hanno dichiarato di aver trovato maggiormente efficaci i seguenti strumenti: Google Meet (29%), Google Classroom (21%), Whatsapp (18%).

Nella Tab. 6 sono riportate le modalità maggiormente utilizzate per l'erogazione della Dad. Un dato significativo è quello relativo alle attività alternative eventualmente predisposte: in più del 70% dei casi sono stati predisposti materiali e attività alternative (78%), che hanno consistito per la quasi totalità in predisposizione di mappe concettuali, schemi riassuntivi, attività creative. Inoltre, occorre evidenziare che la maggior parte degli intervistati ha dichiarato che in seguito alle nuove modalità di erogazione della didattica, vi sono stati dei cambiamenti relativi agli obiettivi e nelle tempistiche espressi nei Piani Educativi Individualizzati.

Infine, i dati relativi alla disponibilità di dispositivi personali e alla connessione Internet degli studenti sono riportati nella Tab. 7.

In base all'esperienza nelle classi, quanti studenti possono contare su dispositivi personali e collegamento a internet?	
Tutti	20%
Quasi tutti	49%
Più della metà	18%
La metà	7%
Meno della metà	7%

Tab. 7: Disponibilità di dispositivi personali e connessione Internet degli studenti.

I rispondenti hanno dichiarato di aver predisposto attività alternative anche per coloro non in possesso di dispositivi digitali e collegamento a Internet, prevalentemente tramite contatti telefonici e grazie il supporto delle famiglie. Il rapporto con i genitori risulta essere migliorato (47%) grazie alla possibilità di interazione sia per via telematica che per telefono; tuttavia per ben il 27% la situazione è peggiorata a causa delle difficoltà di comunicazione, sia per l'utilizzo degli strumenti informatici sia per problemi linguistici. Molti genitori, infatti, non hanno padronanza della lingua italiana. Per la restante parte dei genitori (26%), la situazione già critica non è cambiata.

Commenti conclusivi

Per via dell'emergenza sanitaria tutte le scuole italiane hanno dovuto adottare soluzioni innovative per garantire lo svolgimento delle lezioni e delle attività scolastiche. In questa fase è stato necessario implementare e potenziare i sistemi dedicati all'e-learning. L'erogazione della didattica a distanza, inoltre, ha indotto i docenti a dover riorganizzare il proprio modo di fare lezione tenendo conto delle nuove modalità di interazione con gli studenti. Per ciò che concerne le modalità di fruizione, nella maggior parte dei casi le scuole hanno optato per diverse tipologie di piattaforme e sono state predisposte sia lezioni in modalità sincrona, sia asincrona. Partendo da tali considerazioni, attraverso la presente indagine, sono stati analizzati i seguenti aspetti:

- In che modo le nuove modalità di erogazione della didattica abbiano influito sui processi inclusivi ed educativi;
- La condizione degli studenti stranieri disabili durante le fasi dell'emergenza sanitaria e le eventuali criticità legate al divario digitale e alle differenti modalità di interazione;
- I cambiamenti che hanno interessato il rapporto con le famiglie.

Da questa sintetica indagine, seppur circoscritta alla provincia di Frosinone, è emerso un quadro che presenta punti di criticità ma anche significativi elementi di riflessione sugli aspetti positivi e sulle opportunità offerte dalla Didattica a distanza. È possibile evidenziare che gli strumenti che hanno permesso modalità di comunicazione sincrona si sono dimostrati maggiormente efficaci per l'attuazione delle strategie didattiche e, in particolare, dei processi inclusivi. Tali strumenti infatti hanno favorito, laddove possibile, la partecipazione alle attività nelle classi virtuali anche agli studenti stranieri disabili che, nonostante le criticità, hanno potuto mantenere vivo il rapporto con insegnanti e compagni. Occorre evidenziare, tuttavia, anche le problematiche connesse al *digital divide*, legate a problemi culturali e soprattutto economici degli alunni stranieri, che hanno comportato in alcuni casi un vero e proprio impedimento nella realizzazione di attività educative e processi inclusivi. La possibilità di una comunicazione sincrona ha

rappresentato anche uno strumento efficace e di supporto per le famiglie. Va evidenziato, inoltre, che per ciò che concerne il rapporto con gli alunni, le difficoltà maggiori sono state riscontrate con i bambini più piccoli della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. La condizione di disabilità unita a quella di essere straniero ha costituito un ostacolo per avviare, in modo proficuo, le attività relazionali/educative a causa della perdita del contatto diretto con l'insegnante e i compagni.

A partire da tale esperienza è necessario individuare piste di ricerca che consentano di offrire soluzioni efficaci alle criticità riscontrate. La sfida, dunque, è quella di operare concretamente al fine di sviluppare un sistema d'istruzione resiliente e in grado di adattarsi alle nuove necessità con l'obiettivo di favorire quanto più possibile i processi educativi e inclusivi.

Bibliografia

- Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili (2009), *Diversità Multiculturale e Handicap*, Odense, Danimarca, Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili.
- Albanese O. e Mercadante L. (a cura di) (2010), *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe: riflettere ed innovare*, Azzano San Paolo, Junior.
- Allport G. W. (1973), *La natura del pregiudizio*, Firenze, La Nuova Italia.
- Balboni P.E. (a cura di) (2000), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Petrini.
- Bini, E. (2017), *Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema sociosanitario e scolastico italiano*. In «Culture e Studi del Sociale», Vol. 2, n. 2, pp. 203-211.
- Bobbio N. (1980), *La natura del pregiudizio*, Torino, Città di Torino.
- Buber M. (1997), *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Caldin R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti: approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori.
- Caldin R. e Dainese R. (2011), *L'incontro tra disabilità e migrazione a scuola. Un approfondimento sugli alunni disabili figli di genitori migranti o adottati da famiglie italiane*. In A. Canevaro, L. D'Alonzo, D. Ianes e R. Caldin (a cura di), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, pp. 89-114.
- Calvani A. e Rotta M. (2000), *Fare formazione in internet: manuale di didattica online*, Trento, Erikson.
- Circolare del Ministero Pubblica Istruzione 26 luglio 1990, n. 205 *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, Roma.
- Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- D'Alonzo L. (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, La scuola.
- D'Alonzo L. (2020), *La gestione della classe per l'inclusione*, Brescia, Scholé.
- Demetrio D. e Favaro G. (1997), *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Favaro G. (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano, Guerini e Associati.
- Favaro G. e Napoli M. (2005), *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Milano, Guerini e Associati.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F. e Portera A. (a cura di) (2017), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS.
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003), *Classi meticce. Genitori, studenti, insegnanti, nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- Giovannini G. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Edizioni Fondazione Agnelli.
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Firenze, Giunti & Lisciani.

- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*. In «Ricerche di pedagogia e didattica», Vol. 5, n. 1, pp. 271-296.
- Goussot A. (2011), *Bambini stranieri con bisogni speciali: saggio di antropologia pedagogica*, Roma, Aracne.
- Harrison G. (2002), *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Roma, Meltemi.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson
- Ianes D. (2015), *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2013), *Alunni con Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della CM n.8 6/3/2013*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2013), *La didattica per i bisogni educativi speciali: strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S., Capaldo N. e Rondanini L. (2016), *Insegnare domani nella scuola primaria*, Trento, Erickson.
- Lascioli A. (2011), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, Milano, FrancoAngeli.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg> [consultato il 21/04/2020].
- Martinazzoli C. (2012), *Due volte speciali. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, FrancoAngeli.
- Moscato M.T. (a cura di) (2011), *Progetti di cittadinanza: esperienze di educazione stradale e convivenza civile nella scuola secondaria*, Milano, FrancoAngeli.
- Sartori L. (2006), *Il divario digitale. Internet e le nuove disuguaglianze sociali*, Bologna, il Mulino.
- Scataglini C., Cramerotti S. e Ianes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori: dagli aspetti teorico-metodologici alla dimensione operativa*, Gardolo, Trento, Erickson.
- Schianchi M. (2009), *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*, Milano, Feltrinelli.
- Tentori T. (1996), *Il rischio della certezza*, Roma, Studium.
- Vygotskij L.S. (1987), *Il processo cognitivo: raccolta di scritti*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Zannoni F. (2017), *Stereotipi e pregiudizi*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 607-615.