



I DISTURBI DEL COMPORTAMENTO

PREMESSA COMUNE

PROMOZIONE DEL BENESSERE A SCUOLA

**- LINEE DI INDIRIZZO AI DISTURBI
ESTERNALIZZANTI**

**- LINEE DI INDIRIZZO AI DISTURBI
INTERNALIZZANTI**

Documento predisposto dal "Sottogruppo GLIR - Disturbi internalizzanti"

Approvato dal GLIR nella riunione del 23 ottobre 2024

INDICE

1. L'area dello svantaggio e del disagio
2. I disturbi del comportamento: disturbi esternalizzanti e internalizzanti
3. Emozioni e apprendimento
4. Relazione educativa, apprendimento e attaccamento
5. Il ruolo della scuola: azioni preventive per la promozione del benessere

BIBLIOGRAFIA

1. L'area dello svantaggio e del disagio

In questa categoria rientrano gli alunni che presentano **bisogni educativi speciali** non inquadrabili nell'orizzonte della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici. Essi vivono problematiche e hanno caratteristiche molto diverse tra loro, ma sono accomunati da una **situazione di fragilità** che incide pesantemente sulla qualità della loro esperienza scolastica e di vita. Richiedono, quindi, da parte dei docenti, una particolare **attenzione educativa**.

La normativa individua 3 tipologie (Direttiva Ministeriale 27 Dicembre 2012):

- **svantaggio socio-economico,**
- **svantaggio linguistico e/o culturale**
- **disagio comportamentale/ relazionale/ psico-emotivo**



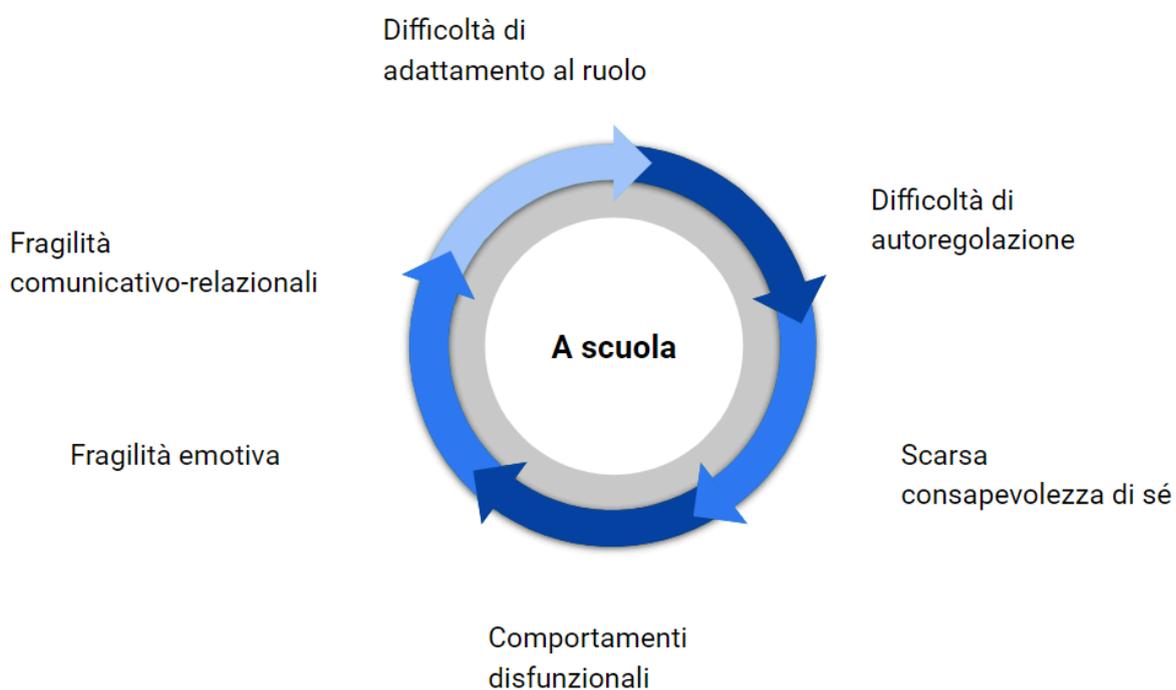
I bambini e i ragazzi con bisogni educativi speciali – avendo maggiori probabilità di incorrere in basse performance scolastiche, relazioni più povere e difficoltà comportamentali – vengono considerati un gruppo a **rischio di dispersione e abbandono scolastico**. È quindi essenziale che la scuola, in stretta collaborazione con la famiglia, sia informata e formata a gestire queste situazioni di difficoltà utilizzando strategie, modalità e strumenti coerenti ed adeguati.

Alcune caratteristiche che possono ritrovarsi negli studenti appartenenti all'area dello svantaggio, sono di seguito, sinteticamente riportate:

- **difficoltà di auto-regolazione:** difficoltà nel gestire e regolare le proprie emozioni. Irrequietezza, iperattività, iper verbalità, pianto, ansia nelle attività scolastiche, frustrazione, attacchi di panico ecc.;
- **scarsa consapevolezza di sé:** mancanza di autostima e senso di sfiducia nelle proprie capacità, messa in atto di atteggiamenti di rinuncia nell'affrontare un'attività, insicurezza, con timore di sbagliare;
- **fragilità emotiva:** difficoltà affettive nei rapporti con adulti e coetanei, difficoltà emotive nelle performance scolastiche, che creano ansia. Atteggiamenti di chiusura, timidezza e introversione. Manifestazioni di sofferenza anche gravose, come stati depressivi e comportamenti autodistruttivi o autolesionisti;
- **fragilità comunicativo-relazionali:** difficoltà relazionali, comunicative e di inserimento nel gruppo classe. Difficoltà a lavorare in gruppo e a condividere,

chiusura e allontanamento dal gruppo dei pari. Difficoltà relazionali e di comunicazione con gli adulti, insegnanti e genitori;

- **difficoltà di adattamento al ruolo:** difficoltà di attenzione e di concentrazione, rispetto alla tenuta del compito, con tendenza a procedere in modo frettoloso e impulsivo. Scarsa motivazione, mancanza di investimento, sottovalutazione e incostanza nell'impegno scolastico e nella frequenza;
- **comportamenti disfunzionali:** di tipo oppositivo/ostile (non rispetto delle regole e delle persone, comportamenti aggressivi e difficili da contenere, esplosioni di rabbia incontrollate) o, all'opposto, resistente/passivo (apatia, passività, indolenza e non partecipazione alle attività proposte).



2. I disturbi del comportamento: disturbi esternalizzanti e internalizzanti

Quando le difficoltà comportamentali, relazionali, emotive e la sofferenza psicologica superano una certa soglia clinica, si parla di veri e propri **disturbi del comportamento**.

È importante sottolineare che benessere psicologico e disturbi del comportamento vanno interpretati come due estremi che si collocano lungo un **continuum**. Un comportamento diventa patologico solo quando non è modulato ed è caratterizzato da eccessiva intensità, pervasività, rigidità e durata persistente, con un'importante compromissione del funzionamento adattivo dell'individuo.



Per **benessere psicologico** si fa riferimento ad un concetto articolato e complesso. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce il benessere psicologico come una condizione in cui "l'individuo è in grado di sfruttare le sue capacità cognitive o emozionali, esercitare la propria funzione all'interno della società, rispondere alle esigenze quotidiane della vita di ogni giorno, stabilire relazioni soddisfacenti e mature con gli altri, partecipare costruttivamente ai mutamenti dell'ambiente, adattarsi alle condizioni esterne e ai conflitti interni". Rimanda all'idea di un equilibrio tra la persona, i suoi bisogni, le risorse che può mettere in campo per raggiungere le sue finalità e far fronte alle difficoltà, la capacità di relazionarsi con se stesso e con gli altri, la possibilità di adattarsi alle sfide che la vita propone.



È importante notare come la definizione di benessere dell'OMS risulta in stretta relazione con le **competenze socio-emotive** e le cosiddette **life skills**, l'insieme di abilità sociali, cognitive e personali, fondamentali per affrontare le sfide quotidiane. L'OMS ritiene che la fascia di età adatta per cominciare ad apprendere

tali competenze sia tra i 6 e 16 anni, periodo in cui eventuali comportamenti a rischio non sono ancora cristallizzati. Il ruolo della scuola, da questo punto di vista, risulta realmente strategico nello sviluppo di quelle competenze ritenute privilegiate per promuovere l'**educazione alla salute** in ambito scolastico.

I disturbi del comportamento si suddividono in due grandi macro-aree: disturbi esternalizzanti e disturbi internalizzanti.

I disturbi **esternalizzanti** riguardano quelle situazioni in cui il disagio del bambino e dell'adolescente si riversa **verso l'esterno**, provocando una situazione di disturbo nell'ambiente circostante. Quando siamo in presenza di problemi esternalizzanti, il comportamento del bambino o dell'adolescente è connotato da alcune caratteristiche, come la pretesa che i bisogni personali abbiano la precedenza sui bisogni degli altri, il ricorso all'aggressività per ottenere ciò che si vuole, l'oppositività e la trasgressione di norme sociali e legali.

Secondo le categorie diagnostiche ufficiali, troviamo queste caratteristiche in 3 disturbi del comportamento:

- **ADHD** o Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività
- **DOP** o Disturbo Oppositivo-Provocatorio
- **DC** o Disturbo della Condotta

I disturbi **internalizzanti** sono spesso trascurati poiché, a differenza di quelli esternalizzanti, prepotentemente evidenti, sono invece difficili da individuare esclusivamente con un'osservazione esterna. Il termine "internalizzante" indica proprio che i problemi in questione sono **sviluppati e mantenuti all'interno**.

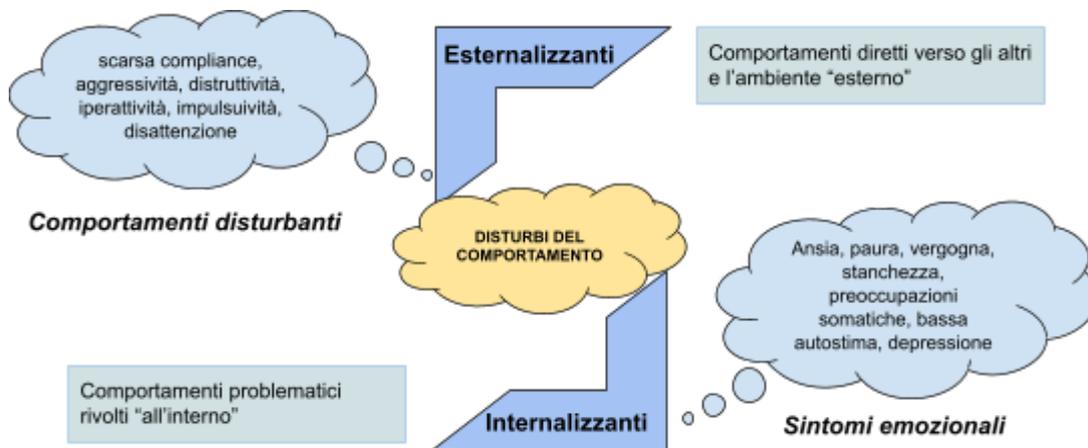
I disturbi internalizzanti sono una specifica categoria caratterizzata da difficoltà emotive e comportamentali. Infatti sono contraddistinti da sintomi di ipercontrollo, cioè il bambino/adolescente tende a regolare i propri stati emotivi e cognitivi in modo eccessivo e inappropriato.

Seppure le manifestazioni internalizzanti siano numerose e complesse, è possibile suddividerle in quattro tipologie principali:

- **Ansia**: il motore principale è la paura (con comportamenti caratterizzati dal controllo per gestirla)
- **Depressione**: il motore principale è la tristezza (con comportamenti di inibizione e ritiro)
- **Ritiro Sociale**: il motore principale è la vergogna e il senso di inadeguatezza

- **Problemi psicofisiologici** (lamentele di fastidi o dolori fisici che non hanno base medica accertata).

È importante ricordare che è frequente la **sovrapposizione** tra disturbi esternalizzanti e disturbi internalizzanti e, in alcuni casi, è difficile stabilire un confine: ad esempio, alcuni disturbi che hanno una manifestazione esternalizzante, possono associarsi a problematiche internalizzanti (si pensi ai disturbi ossessivo-compulsivi, ai disturbi del comportamento alimentare o ai disturbi da uso di sostanze); dall'altro lato, i disturbi internalizzanti possono manifestarsi anche con condotte di tipo esternalizzante, oppostive, provocatorie, aggressive, soprattutto nei bambini più piccoli che tendono ad agire il proprio malessere.



È molto frequente, inoltre, che le manifestazioni, sia di tipo esternalizzante che internalizzante, siano accompagnate da **bassa autostima, problemi scolastici e scarse relazioni sociali**.



In generale, nell'osservazione a scuola degli alunni che mostrano delle fragilità, è importante distinguere quelli che potrebbero essere dei sintomi da aspetti del carattere (introversione/ estroversione) o escludere la presenza di eventi esterni che possono aver determinato quelle reazioni emotive e/o comportamentali. È, inoltre, importante sottolineare che emozioni come paura, tristezza, vergogna, rabbia appartengono all'essere umano e sono, entro certi limiti, funzionali e riparative.

Risulta fondamentale, nella promozione del benessere a scuola, lavorare sull'**educazione socio-emotiva**, insegnando agli alunni come riconoscere, decodificare ed esprimere le proprie emozioni e come gestire relazioni sociali positive.



3. Emozioni e apprendimento

Emozioni e apprendimento sono strettamente interconnesse e si intrecciano a molteplici livelli. Negli ultimi anni un nutrito corpo di ricerche neuroscientifiche ha messo in evidenza il **legame tra emozioni e memoria**. Il contesto emotivo in cui un evento accade, infatti, modula la capacità di codifica, immagazzinamento e di recupero di un ricordo.

Le emozioni rappresentano **segnali informativi** rispetto ai piani e agli obiettivi che l'individuo si pone nell'interazione con l'ambiente.

Funzioni comunicative delle emozioni	
Emozioni di base	Significato comunicativo rispetto agli obiettivi
Tristezza	Fallimento (attuale o potenziale) nel raggiungimento di obiettivi rilevanti
Felicità	Successo (attuale o potenziale) nel raggiungimento di obiettivi rilevanti
Rabbia	Ostacoli (interni o esterni) nel perseguimento di obiettivi rilevanti
Paura	Minaccia ad obiettivi rilevanti

Questi segnali informativi influenzano non solo i processi di elaborazione e gestione delle informazioni finalizzati alla memorizzazione, ma anche il **senso complessivo** che attribuiamo agli eventi che ci accadono.

Se ci troviamo di fronte ad una nuovo apprendimento, dunque, ricorderemo non solo le informazioni apprese, ma anche le emozioni ad esse collegate. Questo ricordo, a sua volta, ci predisporrà per future esperienze di apprendimento. Le **emozioni positive**, infatti, innescano un sistema di apprendimento che si autoalimenta, dando vita ad un **circolo virtuoso**, in cui l'emozione positiva crea un nuovo ricordo che aumenta i livelli di autostima e la motivazione, le quali generano, a loro volta, altre emozioni piacevoli che ci spingono ad aver voglia di imparare ancora, e così via.

Quando, invece, l'informazione appresa è connessa ad **emozioni negative**, esse costituiranno la base emotiva con cui l'alunno si approccerà a nuove attività proposte, innescando un sistema di apprendimento basato su un **circolo vizioso**. Un alunno che, ad esempio, ha difficoltà di autocontrollo e autoregolazione avrà più difficoltà a mantenere alti i livelli di concentrazione, questa difficoltà lo porterà probabilmente a

compiere più errori e a faticare maggiormente per raggiungere dei risultati, che risulteranno comunque insoddisfacenti rispetto allo sforzo fatto. Ripetute situazioni di frustrazione porteranno l'alunno ad un inevitabile abbassamento dell'autostima, con problematiche nella sfera psico-emotiva e/o comportamentale, che a loro volta interferiranno con le capacità di apprendimento.

È importante ricordare che qualunque apprendimento ha come basi biologiche tre abilità fondamentali:

- la **memoria di lavoro**, che ci consente di conservare ed organizzare le informazione in memoria quando svolgiamo un compito;
- il **controllo inibitorio**, che ci consente di rimanere concentrati, neutralizzando le distrazioni, grazie al controllo dei nostri impulsi, delle emozioni o dei gesti inappropriati;
- la **flessibilità cognitiva**, che ci consente di adattare le nostre strategie, di fronte ad errori o risultati inattesi, creando nuove conoscenze.

Queste abilità fondamentali rappresentano le tre principali funzioni esecutive, a partire dalle quali si costruiscono poi le **funzioni esecutive di alto livello**, come il ragionamento, il problem solving e la pianificazione.



Se un alunno ha delle debolezze o delle mancanze in una di queste abilità fondamentali sperimenta una situazione di svantaggio rispetto ai compagni e non è in grado di seguire la complessità di un gioco o di una situazione di apprendimento.



È evidente che tutte le volte in cui la memoria emotiva legata a passate esperienze negative si attiva e il sistema del controllo emozionale va in tilt a causa dell'ansia, attivando uno stato di allerta permanente, anche i processi cognitivi superiori risultano impossibili. Un alunno teso a controllare il proprio ambiente, non ha le riserve di energia e lo spazio mentale e psichico in cui inserire il lavoro scolastico.

In conclusione, qualunque apprendimento risulta emotivamente connotato e le emozioni connesse a quell'esperienza influenzano sia i processi di elaborazione e gestione delle informazioni sia la memorizzazione sia il senso generale che attribuiamo a quell'esperienza stessa. Ogni studente ha la propria **storia di apprendimento**, che forma il concetto del "sé accademico" e gli atteggiamenti verso il proprio percorso formativo.

Le emozioni e i sentimenti che derivano dal successo scolastico aumentano la credenza di autoefficacia e la motivazione, mentre l'insuccesso – stimolando emozioni negative – allontana dalle situazioni di apprendimento. È importante che gli insegnanti si adoperino per capire e accogliere le emozioni degli studenti, per motivarli e farli sentire accettati, creando un clima di accoglienza e benessere. Gli studenti hanno **bisogno di emozioni positive**, solo così i processi cognitivi possono dare il meglio nel loro funzionamento. Altrettanto importante è sviluppare negli alunni, anche attraverso la didattica, quelle competenze trasversali definite come **competenze socio-emotive**: esprimere, comprendere e regolare le emozioni, saper gestire lo stress, sviluppare empatia, saper gestire le relazioni ecc.



4. Relazione educativa, apprendimento e attaccamento

In stretta correlazione con gli aspetti emotivi, è necessario che l'insegnante sia consapevole anche delle dinamiche dei **processi di attaccamento** e di come queste possano influenzare i **processi di apprendimento**. Il soggetto in età evolutiva, infatti, apprende nell'ambito di una relazione educativa, la quale va considerata, a tutti gli effetti, una relazione di attaccamento. L'intervento educativo rischia di fallire se non prende in considerazione l'influenza di questi schemi sulle modalità di apprendimento dell'allievo.

Il **sistema di attaccamento** è l'insieme dei comportamenti messi in atto per creare e mantenere un rapporto di prossimità privilegiato con una figura di accudimento. Lo scopo è quello di sentirsi (ed essere) protetti per poter esplorare il mondo in sicurezza e si attiva attraverso la ricerca di vicinanza fisica e affettiva con la figura accudente in situazione di pericolo, dolore fisico, sofferenza psicologica ecc. L'attaccamento è una predisposizione innata, ovvero risponde ad un bisogno primario: per questo motivo si configura come una **motivazione intrinseca alla ricerca di protezione fisica, affetto e supporto emotivo**.

L'interazione tra sistema di attaccamento del bambino e sistema di accudimento dell'adulto crea la qualità delle relazioni caregiver-bambino e struttura diversi **stili di attaccamento**:

- **sicuro**: il bambino esplora l'ambiente con adeguata sicurezza nei confronti dell'affidabilità della figura accudente. Questo stile si sviluppa quando il caregiver si è dimostrato responsivo e sensibile nei confronti del bambino;
- **insicuro/evitante**: il bambino è in generale disinteressato alla figura di riferimento. In questa situazione il sistema di esplorazione è iper-attivato, a discapito di quello affiliativo. Il bambino impara fin da subito ad essere autonomo e a gestire da solo le proprie emozioni: non fa affidamento sugli altri, in quanto ritiene che non siano disponibili nei suoi confronti.
- **insicuro/ambivalente**: questo stile di attaccamento è determinato dall'ambivalenza della figura accudente. Il genitore risponde ai bisogni del figlio, tuttavia non è sintonizzato con il suo stato emotivo: si avvicina o si allontana sulla base delle proprie necessità, più che di quelle del bambino. Questa mancanza di coerenza non permette al bambino di sapere cosa aspettarsi né dal caregiver né da altri, che sono imprevedibili e centrati solo sul proprio benessere.

- **disorganizzato**: è lo stile che caratterizza i bambini che vivono in contesti di maltrattamento e/o abuso genitoriale. Sono situazioni in cui il caregiver è contemporaneamente sia la base sicura che un pericolo per il bambino. Questo gli crea un forte conflitto affettivo e cognitivo, che non sa assolutamente come gestire: non capisce come comportarsi, né tantomeno come chiedere aiuto. Lo stile di attaccamento è quindi molto confuso e caotico.

Un elemento interessante del sistema di attaccamento consiste nel dare origine a **Modelli Operativi Interni**, che guidano le successive interazioni con l'ambiente. Le esperienze sperimentate nel contesto delle relazioni significative, dunque, costituiscono un **ponte per l'esplorazione** e non possono essere considerate sfere indipendenti rispetto alle successive esperienze cognitive e di apprendimento. L'interiorizzazione delle esperienze di attaccamento in schemi cognitivi costituiscono, infatti, vere e proprie **modalità di conoscenza del mondo**, caratterizzate da una **forte valenza emozionale e inconsapevole**.

L'esplorazione dell'ambiente, dunque, si manifesta non solo **in senso fisico**, verso l'ambiente circostante, ma anche **in senso socio-affettivo**, come interazione con altre figure, familiari e non, **in senso identitario**, come costruzione di un'identità separata, e, infine, **in senso cognitivo**.



Gli stili di attaccamento - sicuro, insicuro/ansioso, insicuro/ambivalente o disorganizzato - si riflettono, in maniera sostanzialmente speculare, **sugli stili cognitivi e di apprendimento, sull'autostima, sul senso di autoefficacia e sulla motivazione** a esplorare e scoprire. La ricerca costante di prossimità e attenzione dell'insegnante, anche in compiti semplici, o, all'opposto, la negazione della necessità di sostegno e aiuto da parte dell'adulto o l'evitamento di qualsiasi compito o attività nuova rappresentano alcuni esempi dell'influenza di stili di attaccamento non sicuro sull'apprendimento.

In sintesi, l'allievo può esplorare cognitivamente il mondo solo nel momento in cui sente la presenza di un **adulto come fonte di sicurezza**, quale base da cui partire per poter affrontare l'apprendimento in modo autonomo e autoregolato. Per fare ciò, il bambino deve arrivare a costruirsi un'immagine di sé come "**amato**", da parte di una figura accudente e responsiva, e come "**amabile**", ossia dotato di caratteristiche e abilità per affrontare l'ambiente fisico, sociale e cognitivo. Solo se l'allievo sente di possedere quelle caratteristiche che gli consentono di affrontare l'ambiente di apprendimento in

modo efficace e, nel contempo, se sa che la sua “base sicura” (l’insegnante) rimane disponibile in caso di difficoltà, potrà esplorare il campo dell’ignoto e della scoperta.



È dunque fondamentale che il docente sia **fonte di supporto** per i propri allievi e che intervenga, mediante strategie preventive, su possibili stati di malessere, con la consapevolezza che il sistema di attaccamento influenza gli stili di apprendimento e di esplorazione autonoma dell’ambiente cognitivo, attivandosi non solo in risposta a situazioni-stimolo ambientali ma anche a situazioni-stimolo emotive.

2. Il ruolo della scuola: azioni preventive per la promozione del benessere

Da un punto di vista statistico, a livello regionale, in linea con i dati nazionali, è possibile sintetizzare i seguenti trend:



- progressivo aumento del numero alunni con **disabilità**;
- progressivo aumento degli alunni in **situazione di gravità**;
- aumento delle diagnosi afferenti ai **disturbi del comportamento** (esternalizzanti e internalizzanti).

Alla luce dell'incremento dei disturbi del comportamento in questi ultimi anni, è importante che la scuola sia informata e formata nel conoscerli e riconoscerli, identificandone precocemente i **segnali di allarme** e fornendo, in primis, **risposte di carattere pedagogico**, anche con l'eventuale supporto integrato delle figure sanitarie qualora diventi necessario.

Se la **dimensione della socialità e della relazione** vengono generalmente considerati fattori di protezione rispetto ai processi evolutivi, è pur vero che la complessità del contesto scolastico, in cui le richieste cognitive si intrecciano ad un'alta densità relazionale in un ambiente fortemente regolamentato, può aumentare il rischio di "produrre malessere". È fondamentale, quindi, che la scuola neutralizzi questo rischio, attraverso azioni preventive che favoriscano la **promozione del benessere**, a partire da due parole chiave che costituiscono lo sfondo di questo processo: quella di "**comunità educante**" e quella di "**inclusione**".

La **comunità educante** è l'insieme di tutti gli attori territoriali che gravitano attorno alla scuola e che hanno come obiettivo comune **il benessere e la crescita** di bambini e ragazzi da un punto di vista educativo, formativo e di costruzione del loro futuro. Questi attori possono formalizzare la collaborazione attraverso la costituzione di patti educativi di comunità, basati sulla co-progettazione e corresponsabilità dell'azione realizzata su ogni specifico territorio. La **rete**, interna ed esterna alla scuola, fornisce un supporto strutturale di sostegno, che può essere definito come l'insieme di risorse materiali, affettive e informative a cui ricorrere in momenti di necessità, e che è considerato uno degli elementi rilevanti per il benessere e lo sviluppo.



In campo educativo, la **con-divisione in rete** ha a che fare con l'operazione inversa alla divisione, ovvero con la moltiplicazione: attraverso il lavoro in rete,

infatti, si moltiplicano i punti di vista e le prospettive, le idee progettuali e le risorse, le ipotesi di soluzione di un problema e le strategie.

La promozione di una scuola aperta, fondata sul lavoro di rete e in stretta collaborazione con il territorio si intreccia e sovrappone con la seconda parola chiave, che è quella dell'**inclusione**. Essa è finalizzata alla partecipazione e al coinvolgimento di tutti gli studenti, con l'obiettivo di valorizzare al meglio il potenziale di apprendimento di ciascuno. In un contesto educativo di sempre maggiore complessità, caratterizzato da un'ampia pluralità di bisogni e necessità individuali, l'obiettivo è quello di mettere al centro della scuola il **valore della diversità**. La didattica inclusiva deve essere intesa perciò come una trasformazione dell'ambiente educativo che coinvolge e favorisce l'intera comunità scolastica.

“Comunità educante” e “inclusione” attraversano 3 dimensioni, tra loro intrecciate - organizzativa, didattica, relazionale - ciascuna delle quali ha proprie finalità e azioni.

1) **la dimensione organizzativa**

Finalità: innovare gli ambienti di apprendimento in chiave inclusiva, progettando setting accessibili e personalizzabili.

Azioni: agire sulla cultura organizzativa, nella dimensione dello **spazio**, del **tempo**, dei **materiali** e delle **regole**. Attraverso le diverse situazioni didattiche fra le quali è possibile scegliere, è necessario progettare lo spazio scolastico, organizzando, a diversi livelli di strutturazione, lo spazio aula e gli altri spazi, rendendo accessibili i materiali a livelli diversi di complessità e utilizzando differenti canali, anticipando e rendendo chiari e prevedibili i tempi, distribuendo il carico di lavoro, alternando le attività con pause, anche attive, diversificando tra di loro le attività (individuali/di gruppo) ecc.



L'ambiente di apprendimento va inteso come ambiente fisico, ma anche sociale e relazionale e rappresenta un fattore essenziale per sviluppare un progetto educativo. L'ambiente è considerato “**terzo educatore**” e gioca un ruolo decisivo nel determinare la qualità degli apprendimenti. La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità sottolinea, attraverso un modello biopsicosociale, come l'ambiente (fisico, sociale, relazionale ecc.) ha un ruolo chiave nel determinare il livello di partecipazione dell'individuo e la gamma di attività che può o non può svolgere. I

fattori ambientali possono costituire una “**barriera**” o un “**facilitatore**” anche rispetto ai processi di apprendimento.

Il Modello di riferimento per creare un **ambiente di apprendimento accessibile a tutti** è quello dello **Universal Design for Learning** (UDL) e della **Progettazione universale per l'apprendimento** (PUA), che si basa su due presupposti: la **variabilità individuale** degli studenti, da un lato, e le **barriere** presenti **nei curricula**, dall'altro lato.

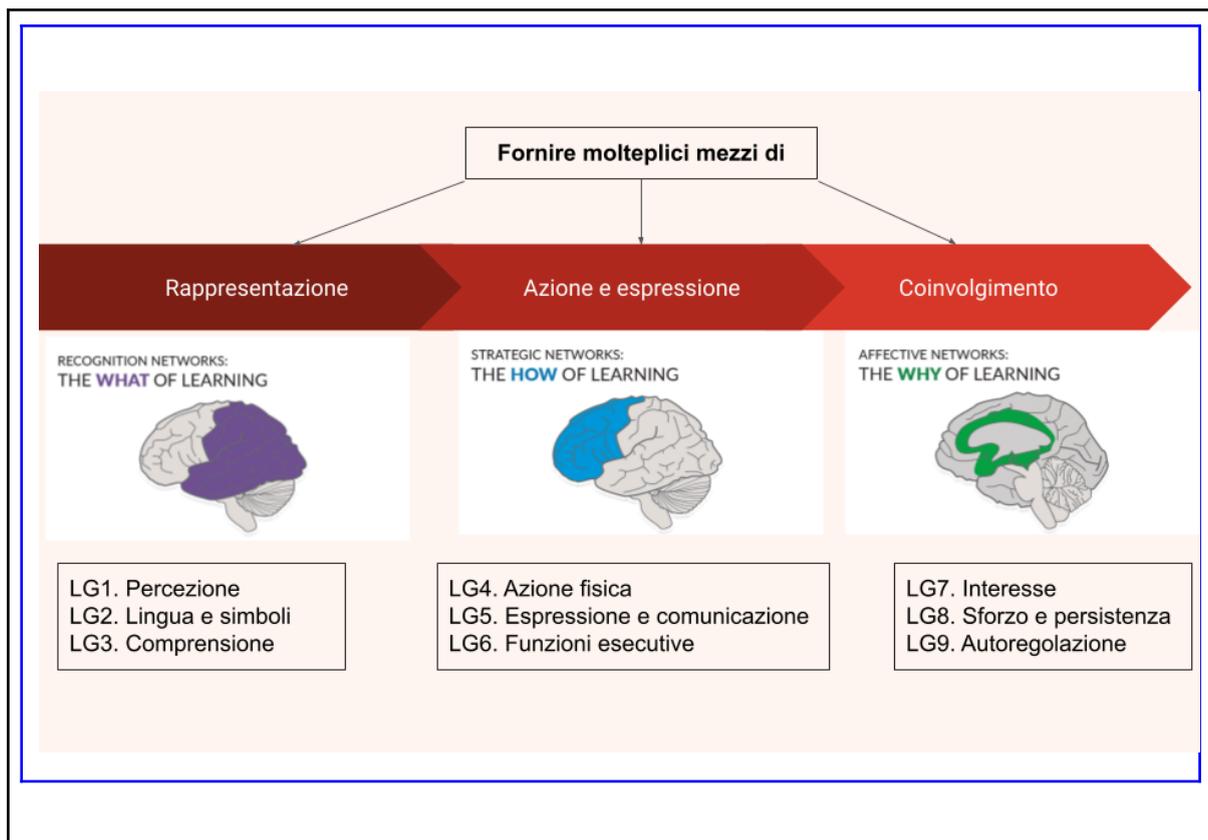
Gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate (**RAPPRESENTAZIONE**), nel modo in cui possono esplorare l'ambiente d'apprendimento ed esprimere ciò che sanno (**AZIONE E ESPRESSIONE**) e nel modo in cui sono coinvolti e motivati all'apprendimento (**COINVOLGIMENTO**).

I curricula sono disseminati di barriere, in relazione a **CHI** possono insegnare (sono progettati per lo studente “medio”, che in realtà non esiste), a **COSA** possono insegnare (spesso trasmettono informazioni e contenuti, senza considerare i processi e lo sviluppo di strategie di apprendimento) e a **COME** possono insegnare (non sono progettati per diversificare le istruzioni per i diversi studenti, o anche per lo stesso studente a diversi livelli di comprensione).

A partire da questi presupposti, la PUA intende presupporre, sin dall'inizio, la **flessibilità** negli obiettivi, nei metodi, nei materiali e nelle valutazioni, al fine di soddisfare la **variabilità** degli studenti e i loro bisogni e **superare le barriere** presenti nei curricula. Essa si basa su tre principi fondamentali:

- **fornire differenti opzioni di rappresentazione,**
- **fornire differenti opzioni di azione ed espressione**
- **fornire differenti opzioni di coinvolgimento.**

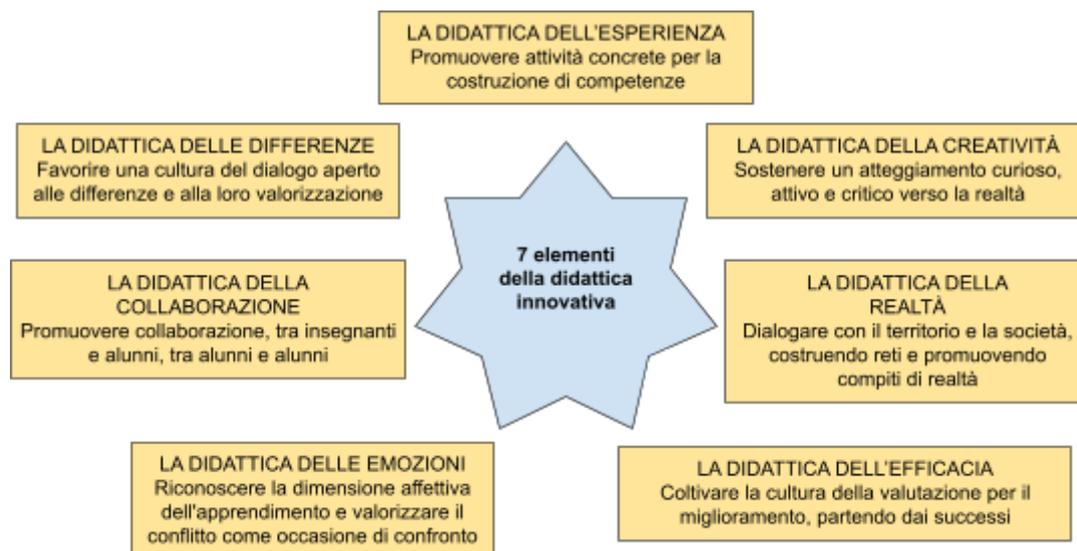
Ciascuno dei tre principi viene declinato in [Linee guida](#), ognuna delle quali ha dei punti di verifica o controllo, con esempi di realizzazione. Le Linee Guida consentono di valutare e pianificare obiettivi, metodologie, materiali e metodi di valutazione, prevedendo diverse opzioni e garantendo la flessibilità necessaria per **massimizzare le opportunità di apprendimento**.



2) la dimensione didattica

Finalità: assumere un approccio metodologicamente fondato, basato su una solida competenza pedagogica e didattica, caratterizzata da **flessibilità** e **innovazione**.

Azioni: per adottare in classe una didattica inclusiva non basta rispondere alle necessità degli alunni con adeguati strumenti compensativi o dispensativi, che intervengono a posteriori, ma è necessario progettare, a priori, con flessibilità, applicando, nella pratica didattica, metodologie e strategie diversificate (lezione frontale, tutoring fra pari, didattica cooperativa, laboratoriale e del fare) che consentono di **personalizzare le proposte formative**. È necessario adottare uno stile di insegnamento non più limitato alla trasmissione di nozioni da imparare, ma finalizzato a favorire un apprendimento significativo, autonomo, attivo e socialmente co-costruito, che metta al centro lo studente, attraverso una **didattica per competenze**. La valutazione deve sostenere la motivazione, motore dell'apprendimento, rinforzando i punti di forza, e favorire l'approccio metacognitivo, aumentando la consapevolezza dei processi di apprendimento (imparare a imparare) attraverso l'autovalutazione, la didattica dell'errore, la valutazione dei percorsi e dei processi.



Fonte: Erickson

3) la dimensione relazionale

Finalità: costruire un **clima positivo**, incentivare la comunicazione, l'interazione positiva, lo scambio, le relazioni, migliorare le **competenze personali, relazionali e sociali** individuali nell'affrontare eventi sfavorevoli o situazioni di svantaggio.

Azioni: ruotano attorno alla **postura del docente**, caratterizzata dalla specificità dello **sguardo pedagogico**, uno sguardo non giudicante, ma valorizzante e orientato a scoprire le potenzialità della persona come soggetto del proprio percorso di crescita e sviluppo. Creare benessere a scuola significa rilevare e attivare le risorse emotive, cognitive, relazionali e motivazionali al fine di favorire **esperienze positive**, in grado di accrescere l'autostima e sostenere bambini e ragazzi nel processo di crescita e sviluppo psicofisico. La **prospettiva dello "sguardo"** rimanda a un rapporto comunicativo che coinvolge tutta l'umanità dell'insegnante, che lo interroga come persona in termini di **risonanza** e **conoscenza emozionale**. Si tratta di uno sguardo che si lascia interpellare dalle situazioni di fragilità degli studenti, senza attivare dinamiche espulsive, di svalorizzazione o di colpevolizzazione.



Anche di fronte a possibili dinamiche comportamentali e/o comunicative disfunzionali messe in atto dagli studenti e/o dai genitori, è fondamentale non dimenticare due elementi fondamentali:

- da un lato, la propria **posizione di adulto**, rispetto ai bambini e, soprattutto, ai ragazzi in preadolescenza e adolescenza, con tutte le peculiarità che queste fasi delicate rivestono;

- dall'altro lato, il proprio **ruolo di professionista**, rispetto a famiglie spesso in affanno, assenti o troppo presenti, comunque spesso non completamente consapevoli né dei limiti e delle risorse delle scuole né dei limiti e delle risorse dei propri figli. In questo senso, anche la **comunicazione tra scuola e famiglia**, e più direttamente tra il singolo docente e la famiglia, è di fondamentale importanza per la riuscita del progetto formativo, per l'apprendimento dell'alunno e anche per il suo benessere.

La dimensione relazionale non può quindi prescindere dalla **dimensione comunicativa**: si tratta di usare il **potere e il peso delle parole** per comprendere l'altro e mostrare che la sua storia è importante, prestando attenzione a **cosa viene detto**, ma, soprattutto, a **come viene detto**.

In conclusione, la principale sfida del sistema educativo è, probabilmente, quella di sostituire la tradizionale attenzione al singolo studente con investimenti finalizzati al **processo di relazione**. È la relazione, infatti, l'elemento cardine, sopra e prima del singolo individuo, perché il singolo individuo è il **risultato di una relazione**. In tal senso la scuola è, di fatto, uno degli ambiti decisivi per offrire un contesto esperienziale entro cui è possibile la formazione della competenze necessarie per lo sviluppo di tutte quelle abilità socio-emotive fondamentali per il benessere del singolo e lo sviluppo di **strategie di coping** e presupposti per il senso di appartenenza a una comunità.



Il concetto di **coping**, che può essere tradotto con “fronteggiamento”, “gestione attiva”, “capacità di risolvere i problemi”, indica l'insieme di strategie mentali e comportamentali che sono messe in atto per fronteggiare una certa situazione. Le strategie di coping si riferiscono non soltanto alla capacità di **risolvere problemi**, ma anche all'abilità di saper **gestire le emozioni** che derivano dalle situazioni di difficoltà. Ne consegue che il coping è una strategia fondamentale per il **benessere** dell'individuo. Le strategie di coping adattive sono risposte **funzionali al contesto** che aiutano realmente la persona a superare il momento di difficoltà e a ripristinare una condizione di benessere. Esse risultano compromesse, in maniera più o meno marcata e/o continuativa, in situazioni di disagio e fragilità.

È evidente che i docenti, nel loro ruolo pedagogico, educativo e didattico, non possono sostituirsi ad altre figure professionali in un lavoro più prettamente psicologico e/o terapeutico. Tuttavia, il **sostegno alla crescita emozionale e sociale**

degli alunni deve essere il **filo rosso** che intesse il lavoro della scuola, non solo in un'ottica di "disponibilità ad apprendere", ma anche di promozione del benessere e prevenzione del malessere. In particolare, uno strumento utile in questa direzione può essere l'utilizzo del **Coping Power Program a scuola** per potenziare le abilità sociali-emotive-relazionali, attraverso attività sia esperienziali che didattiche. Si tratta di un percorso di **prevenzione primaria**, svolto dai docenti e integrato nella programmazione didattica, che è strutturato in moduli e permette di sviluppare abilità nell'intraprendere obiettivi a breve e a lungo termine, riconoscere e modulare i segnali fisiologici delle emozioni, riconoscere il punto di vista altrui (perspective taking) e risolvere adeguatamente le situazioni conflittuali (problem solving). Tali moduli sono collegati tra di loro da una storia, specifica per ogni ordine di scuola, ideata per introdurre i bambini e ragazzi alle tematiche sopra esposte. Sulla storia sono state ideate una serie di attività sia di tipo didattico (analisi, comprensione e produzione del testo, attività metacognitive e generalizzazione interdisciplinare dei contenuti) sia di tipo attivo-esperienziale (role playing, circle time, giochi ed esercitazioni in gruppo).

BIBLIOGRAFIA

A.A.V.V. RicercAzione, vol. 10 n. 2 (2018), *Prevenire il fallimento educativo e la dispersione scolastica* - GIRELLI C., BEVILACQUA A. *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire.*

BERTACCHI I., GIULI C., CIPRIANI I., MURATORI P. (2016), *Coping Power nella scuola primaria - Gestire i comportamenti problematici e promuovere le abilità relazionali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

BERTACCHI I., GIULI C., CIPRIANI I., MURATORI P. (2017), *Coping power nella scuola dell'infanzia - Gestire le emozioni e promuovere i comportamenti prosociali*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

BERTACCHI I., GIULI C., CIPRIANI I. (2019), *Coping Power nella scuola secondaria - Gestire le problematiche relazionali e promuovere comportamenti prosociali in classe*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.

CAST (2011), *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.

CIAMBRONE R. FUSACCHIA G. (2013), *I BES - Come e cosa fare - Conoscere per intervenire*, Firenze, Giunti EDU.

CASTOLDI M. (2010), *Didattica generale*, Firenze, Mondadori education.

COTTINI L. (2019), *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo - Guida operativa*, Firenze, Giunti EDU.

FEDELI D. (2012), *Attaccamento e apprendimento - Pedagogia delle basi relazionali dell'apprendimento*, Edizioni Junior - Spaggiari edizioni.

VISCONTI E. (2019), *Agire bene la scuola: l'educazione emotiva come competenza trasversale*, in *Pedagogia PIU' didattica*, Vol. 5, n. 1, Edizioni Centro Studi Erickson.