Elaborato n. 3

LAURA DE BENEDICTIS
Scuola secondaria di secondo grado – Anno 2021-2022

3.1. Introduzione al lavoro di tirocinio (spiegazione del lavoro svolto)

L'esperienza del tirocinio nell'ambito del TFA è stata per me molto significativa. Entravo, infatti, per la prima volta nella classe nelle vesti di insegnante di sostegno, in quanto le mie precedenti esperienze riguardavano l'insegnamento di italiano presso la scuola secondaria di primo grado.

Nel mio caso, il tirocinio è stato svolto presso un istituto di istruzione professionale con indirizzo per i servizi per la sanità e l'assistenza sociale.

L'istituto in cui ho svolto il tirocinio si colloca in un territorio crocevia di culture, con tradizione storica di convivenza multietnica. La presenza di studenti stranieri è vissuta come fonte di dialogo e confronto e come situazione che favorisce l'integrazione e la convivenza fra culture diverse.

Si riscontra una realtà in cui sono presenti disagi economici e sociali, con situazioni di svantaggio socio-culturale in una zona a forte flusso migratorio.

3.2. Relazione di tirocinio

3.2.1. La classe

La classe era al secondo anno ed era composta da 18 studenti, di cui 8 ragazzi e 10 ragazze. Era presente lo studente che ho seguito, certificato con L.104/1992 (senza riconoscimento di gravità ai sensi dell'articolo 3), tre ragazzi con DSA e quattro ragazzi con BES. Uno studente era di origine straniera, ma parlava perfettamente italiano.

Il mio tutor era presente in classe per sole sei ore settimanali (con suo rammarico, data la delicata situazione). Mi ha sempre trattata alla pari, come una collega a tutti gli effetti, e ha saputo insegnarmi per tutto il tempo vissuto insieme la giusta distanza e il giusto coinvolgimento alla situazione. Come mi capita spesso di dire, non potevo trovare un tutor migliore: la sua esperienza e fermezza mi hanno messa in condizione sia di affidarmi a lui nei momenti di difficoltà che di proporre in autonomia le mie idee e le attività da svolgere. Il mio rapporto con lui è stato caratterizzato sin dall'inizio dalla franchezza e dal continuo confronto.

Il mio tutor ha presentato la classe come una classe accogliente, con un ottimo clima tra pari e con i docenti: posso confermare quanto da lui dettomi.

Sin dall'inizio gli studenti hanno dimostrato desiderio di conoscermi e di farmi sentire parte del loro contesto. Partecipi ed entusiasti, nonostante qualche piccolo intoppo lungo il cammino, erano sempre ben disposti al dialogo con gli insegnanti. Con la sottoscritta sono stati curiosi e attenti, anche nelle piccole esigenze quotidiane.

Dal punto di vista dell'inclusione, i ragazzi hanno sempre ricercato il rapporto e il contatto con lo studente con disabilità, preoccupandosi per le sue assenze o per i suoi turbamenti, spesso evidenti. L'allievo, infatti, aveva una caratteristica peculiare: alternava momenti di ossessione verso alcuni compagni a vere e proprie fughe. Questo rendeva la possibilità di creare rapporti estremamente complessa.

3.2.2. Lo studente con disabilità

In questo mio racconto vi parlerò dello studente con l'iniziale del suo nome, come ho fatto durante la specializzazione nel sostegno.

C. è uno studente che ha compiuto 18 anni durante lo scorso anno. È di origine straniera, ma si è trasferito in Italia nel periodo della scuola prima-

ria. È un ragazzo con disabilità intellettiva (nei documenti che ho potuto consultare insieme al mio tutor è riportata la seguente diagnosi: F71, ritardo mentale di media gravità), che viveva una situazione familiare delicata e complessa. Seguiva una programmazione differenziata.

Il mio primo incontro con C. è stato caratterizzato dalla gioia e dall'entusiasmo. Incuriosito dalla mia presenza, ha manifestato all'inizio voglia di fare e di lavorare. Nonostante tutte le difficoltà, mi ha sempre dimostrato, nei mesi insieme, grande affetto.

La mia prima sfida è stata quella di farmi accettare come figura di insegnante: il mio essere donna era infatti per lui un ostacolo. Era convinto che il mio genere mi impedisse di poter ricoprire ruoli o incarichi di ogni tipo. Sin da subito il mio tutor mi aveva segnalato come la situazione del ragazzo fosse peggiorata rispetto all'anno precedente: lo studente aveva iniziato a sviluppare un atteggiamento oppositivo, volto al rifiuto di qualsiasi attività proposta. Durante il periodo della DDI lo studente aveva invece raggiunto obiettivi importanti, del tutto rimossi all'inizio del nuovo anno scolastico. Il fatto di aver compiuto 18 anni nel corso del periodo insieme lo aveva messo dinanzi a un forte desiderio di vita adulta, che avrebbe voluto concretizzare: la consapevolezza di non poter raggiungere subito quanto da lui desiderato lo metteva in un perenne stato di agitazione. La sua dolcezza di fondo era spesso spazzata via dalle difficoltà che incontrava costantemente nella sua quotidianità.

C. credeva che ogni problema incontrato dovesse essere risolto da un ipotetico altro: spesso quindi si rivolgeva con irriverenza verso l'insegnante, che considerava una sorta di assistente personale.

Dal punto di vista della dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione, C. viveva il rapporto con i pari in maniera ambivalente: in situazioni rassicuranti era disponibile alla socialità, mentre in caso contrario fuggiva, cercando alibi. Non aveva imparato né i nomi dei compagni di classe, né dei professori (e non riusciva ad associarli alle materie).

Durante il riposo era spesso solito rifugiarsi nell'aula di sostegno (che a livello didattico non frequentava mai, in quanto il lavoro era svolto quasi sempre in classe). Importante è stato quindi favorire le relazioni tra pari, per aiutarlo a riconoscere i contesti negativi e per fargli sperimentare contesti relazionali differenti (attraverso uscite e progetti, nei quali il mio tutor mi ha sempre coinvolta). Ricordo in maniera vivida un'uscita organizzata dal mio tutor al mare: dinanzi al bel panorama, ho visto C. per la prima volta sereno e disteso.

Dal punto di vista della dimensione della comunicazione e del linguaggio, esistevano notevoli difficoltà e compromissioni. Non era infatti in grado né di leggere né di scrivere autonomamente. Riusciva a farlo solo con molta fatica e sotto lenta dettatura lettera per lettera. I miglioramenti erano inoltre ostacolati dal suo atteggiamento di chiusura: era fortemente convinto che leggere non avrebbe portato alcun giovamento alla sua vita.

Non riusciva a pronunciare correttamente tutti i fonemi: solo dopo un mese di contatto ho imparato a comprenderlo correttamente, mentre mi accorgevo che spesso i suoi insegnanti non capivano bene ciò che veniva detto loro. Non padroneggiava correttamente i registri da attuare nelle diverse situazioni di vita e aveva quasi sempre bisogno della mediazione dell'adulto per rivolgersi ai pari o agli insegnanti.

Dal punto di vista della dimensione motorio-prassica non si riscontravano particolari problemi. Il mio tutor mi ha segnalato grandi passi avanti rispetto all'anno precedente nella coordinazione e nel movimento. Il suo grande desiderio di praticare il basket, ricordo felice e ricorrente degli anni da bambino al ricreatorio, non sembrava essere assecondato in famiglia.

Dal punto di vista della dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento, C. riusciva a padroneggiare il computer e il dispositivo personale. Proprio per questo molte attività sono state preparate col PC, mentre il materiale didattico è stato ideato affinché fosse fruibile anche sul cellulare. In generale aveva un basso livello di attenzione e viveva la vita in classe con insofferenza, chiedendo continuamente l'orario (nonostante non sapesse poi quantificare quanto tempo mancasse all'uscita). Riusciva a eseguire piccole operazioni solo attraverso oggetti o con l'uso delle dita, mentre risultava difficoltosa la comprensione del valore del denaro e del tempo. C. non partecipava alle lezioni: senza l'insegnante di sostegno, l'educatore o senza di me rimaneva al suo banco isolato dal contesto classe, nonostante le continue sollecitazioni dei suoi insegnanti e dei compagni.

3.2.3. L'APPROFONDIMENTO TEORICO

Prima di passare al progetto inclusivo, svolto con l'ausilio delle TIC, descrivo brevemente l'approfondimento teorico.

La tematica da me scelta è stata quella della disabilità intellettiva e la sessualità. Confesso che in molti mi avevano scoraggiata: è una tematica vastissima, complessa, delicata, che abbraccia e coinvolge profondamente la vita di ognuno di noi.

Perché dunque mi sono intestardita nell'approfondire proprio questo tema?

Perché appena ho conosciuto C. ho anzitutto visto un ragazzo che stava diventando uomo e che, come tutti, desiderava amare ed essere amato. Era in una relazione discontinua con un'altra studentessa della scuola, che era il centro di tutti i suoi pensieri. I suoi grandi momenti di turbamento, infatti, oltre a essere dovuti alla sua situazione familiare, erano anche relativi a questo fidanzamento.

Tengo a precisare che mi sono rapportata a questa tematica con grande umiltà e voglia di sapere, chiedendo continuamente consigli bibliografici e non, ai miei insegnanti del TFA, che si sono dimostrati molto disponibili. Nel corso poi della discussione in università la commissione che ci valutava mi ha posto molte domande in merito e ne è nato un confronto arricchente e interessante.

Credo infatti che sia difficile poter insegnare nella secondaria di secondo grado senza tenere in conto del discorso relativo alla sessualità, pur essendo consapevole che è necessario affidarsi poi a operatori competenti e che abbiano gli strumenti giusti per poter guidare lo studente e la sua famiglia da questo punto di vista.

Se la sessualità è «relazione, è contatto, è desiderio, è piacere e sofferenza», che «passa attraverso il corpo» (Mannucci, 2014) e prende vita in ogni contesto che siamo chiamati a vivere, allora non la si può escludere dalla vita di una persona con disabilità intellettiva, nel suo percorso verso l'adultità e l'autonomia:

> Negli ultimi decenni, accanto al lavoro si sono aperte altre possibilità di ingresso nei ruoli sociali tipici dell'età adulta: pensiamo solo alle occasioni di vita autonoma con le ormai numerose esperienze di uscita dalla famiglia e a tutte quelle attività regolate da ruoli sociali presenti nella vita di un adulto (dai ruoli legati all'uso del proprio tempo libero a quelli *al diritto all'affettività e alla sessualità*, […] (Lepri, 2016).

La sessualità delle persone con disabilità è invece spesso negata o vista addirittura come un problema.

In molti casi i genitori tendono a non parlare di questo argomento. Questa scelta «si palesa nel ritenere che laddove non sia il soggetto con disabilità intellettiva a manifestare il suo bisogno sessuale, non è il caso di occuparsi della sua educazione sessuale. In queste circostanze vale il motto "non destar il can che dorme"» (Lascioli in Lepri, 2016).

La *Convenzione internazionale dei diritti delle persone con disabilità* sostiene invece in maniera chiara e inequivocabile il diritto alla sessualità delle persone con disabilità, parlando anche di procreazione, maternità e paternità:

> Gli Stati Parti adottano misure efficaci e adeguate ad eliminare le discriminazioni nei confronti delle persone con disabilità in tutto ciò che attiene al matrimonio, alla famiglia, alla paternità e alle relazioni personali, su base di uguaglianza con gli altri, in modo da garantire che:
> - sia riconosciuto il diritto di ogni persona con disabilità, che sia in età per contrarre matrimonio, di sposarsi e fondare una famiglia sulla base del pieno e libero consenso dei contraenti;
> - sia riconosciuto il diritto delle persone con disabilità di decidere liberamente e responsabilmente riguardo al numero dei figli e all'intervallo tra le nascite e di avere accesso in modo appropriato secondo l'età, alle informazioni in materia di procreazione e pianificazione familiare, e siano forniti i mezzi necessari ad esercitare tali diritti[3].

Sono molte le buone pratiche che possono essere adottate e molti autori si sono adoperati al fine di fornire gli strumenti utili alla conoscenza della propria sessualità. Ho avuto quindi modo di leggere dei testi molto interessanti, che affiancavano alla teoria proposte laboratoriali e operative. L'educazione alla sessualità coinvolge tutti: la persona con disabilità, la sua famiglia, gli insegnanti, gli operatori, gli educatori. E in tutti i manuali che ho avuto modo di consultare è sempre ribadito come si debba uscire dal concetto di genitalità, per affrontare l'affettività, il tema del corpo, delle relazioni, dell'amore senza tabù e preconcetti[4], utilizzando un linguaggio semplice e diretto, che non dia adito a fraintendimenti. Un'educazione alla sessualità che esca quindi dall'idea di un'*educazione speciale*, ma che sia percorso volto alla libertà, alla gioia, al contatto, alla vicinanza, alla conoscenza di sé e dell'altro.

Bellissima in tal senso è la metafora proposta da Fabio Veglia: la *carezza*, con la quale voglio concludere. La carezza infatti:

---

[3] «La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità», https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf

[4] È complesso poter riassumere tutti i testi che ho consultato. Fra tutti però segnalo i seguenti: Andrea Mannucci, *La sessualità della persona diversabile*, FrancoAngeli, Milano, 2019 e Anna Contardi, Monica Berarducci (AIPD – Associazione Italiana Persone Down), *Amicizia, Amore, Sesso: Parliamone adesso – Imparare a conoscere se stessi, gli altri, le proprie emozion*i, Trento, Erickson, 2013.

> comprende tutte le possibili carezze che un uomo e una donna (o due persone dello stesso sesso) possono scambiarsi utilizzando le mani, la bocca, il pene, la vagina, o qualsiasi altra parte del corpo. La carezza è fatta di corpo e, nella sua forma più semplice, consiste nel toccare un altro corpo per provare piacere. Il corpo che noi tocchiamo con una carezza non è però solo carne, ma anche e soprattutto un luogo speciale dove incontrarsi (Veglia, 2003, p. 25).

3.2.4. Il progetto inclusivo e l'uso delle TIC

Tornando ora in classe insieme a C., in accordo col mio tutor, si sono individuati alcuni obiettivi su cui lavorare. Il percorso è stato caratterizzato da numerose salite e qualche discesa: le molteplici assenze del ragazzo e il difficile momento di vita che stava vivendo hanno fatto sì che dovessero essere messe in campo tutte le energie possibili affinché la vita scolastica di C. potesse essere proficua e soddisfacente.

Possiamo sintetizzare quanto fatto in questo modo:

- Miglioramento nell'ambito scrittura/lettura;
- Autonomia nell'uso del denaro/nei piccoli calcoli;
- Capacità di portare a termine semplici consegne;
- Miglioramento del rapporto coi pari e con gli adulti.

La nostra quotidianità è ruotata attorno ad alcune abitudini. Ogni settimana C. ha redatto il suo diario del fine settimana, nel quale narrava quanto di significativo gli accadeva. Nelle ore di matematica, invece, è stata data particolare importanza a semplici operazioni e all'utilizzo del denaro. Tutto è stato poi raccolto in BookCreator.

Inoltre, avevo preparato per lui un quaderno di lavoro, nel quale annotavo delle piccole consegne da svolgere a casa. C. infatti perdeva continuamente il materiale scolastico, arrivava in classe senza zaino e non era in nessun modo abituato a lavorare il pomeriggio. In qualche momento, però, accusava questa differenza rispetto agli altri ed era molto fiero di sé quando era più produttivo. Purtroppo, il quaderno di matematica col progetto Euro è andato perduto, poiché spesso il ragazzo per riempire lo zaino come i suoi compagni riportava a casa quaderni a caso, che venivano però distrutti o perduti nell'ambiente domestico.

Dal punto di vista delle relazioni, si è lavorato costantemente e in maniera trasversale per cercare di incuriosirlo verso i suoi compagni di classe, attraverso semplici atti quotidiani, come ribadendo continuamente i loro nomi o invitandolo a fare, con gentilezza, semplici richieste ai compagni.

Importantissime sono state poi le uscite didattiche, nelle quali è emersa ancor di più questa grande difficoltà relazionale (C. cercava continuamente la presenza degli insegnanti di sostegno o degli educatori).

Un progetto inclusivo di lunga durata è stato svolto da C. insieme alla sua classe nell'ambito del PCTO. Con grande soddisfazione anche delle sue insegnanti, non abituate a vedere C. partecipe del lavoro in classe, si è lavorato in questo modo:

1. Ai ragazzi è stato chiesto di realizzare una maglietta allegra e vivace da indossare l'anno successivo in occasione degli stage del PCTO;
2. Nel corso di un incontro con un formatore, i ragazzi si sono presentati. Si è passati poi alla redazione della Lettera di presentazione per un ipotetico impiego;
3. Alla lettera di presentazione è seguito il lavoro sul Curriculum Vitae.

Per quanto riguarda la fase 1 (la realizzazione della maglietta), C. si è dimostrato inizialmente diffidente. Si è tentato quindi di affidargli una semplice consegna: quella dell'acquisto di una maglietta bianca. Dopo qualche insistenza la maglietta è stata acquistata, secondo tutti i criteri richiesti dall'insegnante. Gli sono stati forniti i colori adatti alla stoffa così come il supporto per la realizzazione del disegno da creare sulla maglietta. Le lezioni successive sono state accolte con grande entusiasmo dalle insegnanti che hanno curato il progetto: C. ha lavorato in classe in totale autonomia, colorando la sua maglietta assieme ai suoi compagni, in un clima festoso e produttivo. Nel caso in cui fosse rimasto del lavoro da fare, C. continuava spontaneamente a casa, fotografando i suoi progressi con orgoglio. Il lavoro fatto è stato poi caricato su Google Classroom come quello dei suoi compagni.

Nella fase 2 è stata redatta la lettera di presentazione. Siamo partiti da una mappa concettuale, realizzata sia su carta che attraverso l'applicazione Coggle. Fiero del risultato ottenuto, C. ha mostrato la mappa al formatore e ai suoi compagni di classe.

Nella fase 3, invece, il lavoro è stato più complesso. Proprio per questo ho lavorato in questo modo:

a. ho realizzato per C. un video, attraverso una presentazione registrata con Screencast O-Matic, nella quale gli ho spiegato i punti fondamentali da inserire in un Curriculum Vitae. Il mio tutor, infatti, mi aveva fornito un file su cui basarmi e che avrei dovuto compilare con C. Il video era anche sul suo cellulare e lo vedeva spesso;

b. dopo aver inserito i suoi dati (non senza difficoltà), non avendo C. esperienze lavorative o certificazioni da inserire, ho pensato di progettare un lavoro sulle Life e Soft Skills che possono essere inserite nel Curriculum.

Ecco le fasi del lavoro:

1. su alcuni rettangoli di carta, ho scritto le varie skills;
2. a turno, giocando con C., pescavamo questi foglietti, interrogandoci sul significato di quelle parole;
3. una volta chiarito il significato, C. sceglieva dove collocare la caratteristica. Aveva infatti a disposizione due mappe cartacee. La prima chiamata «Le mie capacità», la seconda «Vorrei avere». È stato un momento importante di vera e propria metacognizione, vissuto dopo settimane turbolente: era quindi bello e necessario riflettere su se stessi.
4. una volta realizzate le due mappe di carta, le abbiamo anche realizzate sul PC, nuovamente con Coggle. Abbiamo quindi inserito le capacità nel Curriculum Vitae.

In generale, l'uso di Coggle è stato accolto con grande entusiasmo anche dagli insegnanti di C. Una mappa, infatti, è stata realizzata per vivere un momento di ordinaria vita scolastica per tutti, ma straordinaria per il ragazzo: un'interrogazione di psicologia su se stesso e sui cambiamenti che avvengono a 18 anni. Il lavoro sull'euro raccolto con BookCreator (quel che sono riuscita a recuperare a causa della perdita del quaderno) invece è stato apprezzato dall'insegnante di matematica, anche per una valutazione nell'ambito di Educazione Civica.

Sempre riferendoci all'utilizzo delle TIC, abbiamo creato il suo avatar con l'applicazione Voki. L'avatar si è rivelato utilissimo per creare una sua identità virtuale, da mettere al centro di tutti i lavori poi svolti. Inoltre, Voki permette di scrivere una breve frase che può essere pronunciata dall'avatar. C. poteva quindi esercitarsi nella lettura e nella scrittura, divertendosi.

LearningApps invece è stata di supporto costante attraverso il gioco del *Memory* o *Ordinare le coppie*, sempre per potenziare le capacità di lettura e scrittura, ma anche per creare dei momenti di riflessione su se stesso dopo periodi particolarmente turbolenti (con qualche *Quiz a scelta multipla*). Inoltre, attraverso l'opzione *Ordine Cronologico*, abbiamo ripercorso le tappe della realizzazione della maglietta (l'app permette di accompagnare il testo scritto a una registrazione vocale, quindi C. poteva essere comple-

tamente autonomo nel completare il gioco, esercitandosi comunque a scrivere e leggere).

A margine: si è iniziato alla fine dell'anno un progetto video, che vedeva C. protagonista in veste di inviato speciale. In giro per la città, da solo o con i suoi compagni, supportato dagli insegnanti, il ragazzo raccontava se stesso e ciò che vedeva.

3.3. Conclusioni

Scrivendo di questa esperienza, non posso far altro che ripensare alle tante pagine che avrei potuto redigere, che sarebbero piene di lavori iniziati, bloccati, fermati, anche sbagliati. La situazione di grande sofferenza e turbolenza del ragazzo ha fatto sì che ogni progettazione dovesse essere profondamente rivista e ripensata continuamente. Ricordo infatti con nitidezza questa sensazione: ogni giorno, nel corso del mio tirocinio, aprivo la porta della sua classe non sapendo cosa sarebbe accaduto.

Come ci si aspettava, per C. si è rivelato fondamentale l'utilizzo del PC: i giochi su LearningApps, i video, i documenti di scrittura sul computer, le app per le mappe concettuali hanno aperto grandi finestre di apprendimento, permettendo allo studente di vivere normali momenti di classe (momenti di cui, ne sono certa, ha immensamente bisogno), come interrogazioni, compiti, verifiche. Il passo più importante è stato quello di virare al mezzo digitale, affiancando comunque ad esso sempre il cartaceo (per migliorare anche la sua manualità), facendo fronte anche alla mancanza di mezzi.

Alla mancata serenità del ragazzo concorrono aspetti estranei alla scuola: proprio per questo ogni attività è stata pensata con questa consapevolezza, per migliorare le sue autonomie e per educarlo a evitare la totale dipendenza dagli altri che caratterizzava la sua vita.

L'esperienza del tirocinio mi ha messa davanti a tutta la complessità che contraddistingue la professione dell'insegnante di sostegno. Ho sperimentato sul campo il valore dell'osservazione, dell'ascolto, della collaborazione con le numerose figure coinvolte, consapevole però che al centro di tutto questo deve esserci sempre lo studente.

Bibliografia

Lepri, C. (a cura di) (2016). *La persona al centro-Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano, FrancoAngeli.

Mannucci, A. (2014). Per un'educazione all'affettività e alla sessualità nell'adolescenza. In C. Betti, C. Benelli (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale – Scuola, famiglia e relazioni sociali*. Milano, Edizione Unicopoli.

Veglia, F. (a cura di) (2003). *Handicap e sessualità: il silenzio, la voce, la carezza – Dal riconoscimento di un diritto al primo centro comunale di ascolto e consulenza*. Milano, FrancoAngeli.