

Anche gli insegnanti imparano dalle differenze

Also teachers learn from differences

MONICA CROTTI

The beliefs and attitudes of teachers are a crucial factor in the development of inclusive education and its associated practices. Teacher training is seen as decisive moment to develop positive approaches for promoting inclusion. The paper presents a review of current research on teachers' representations towards a model of inclusive school and it also reports the author's experiences from a set of post degree qualification courses for preparing future secondary school teachers (TFA/PAS). Findings from this paper show that one way to form strategies for promoting an inclusive classroom is to use self-reflection and think through notions of difference and how they affect the classroom. In particular, we observe that attitudes, beliefs and understandings of the principles of inclusion are enhanced by consideration of the ideas underpinning 'Being teacher'.

KEYWORDS: FULL HUMAN DEVELOPMENT, INTEGRATION/INCLUSION, DIVERSITY, SPECIAL EDUCATION NEEDS, TEACHER'S ATTITUDE

*I suoi occhi così belli
nel profondo racchiudono un sogno¹*

Pensare la didattica in area pedagogica per i percorsi di formazione all'insegnamento nella scuola secondaria², soprattutto in tema di inclusione, è una sfida per il docente, perché si confronta con insegnanti in formazione o in servizio, che provengono da percorsi diversi, spesso non lineari, e hanno differenti percezioni della propria professionalità³; inoltre, avvertono in alcuni casi la partecipazione come un obbligo formale ai fini dell'abilitazione all'insegnamento, più che una reale possibilità formativa.

Tuttavia, negli ultimi anni sono aumentati gli studi volti a comprendere la relazione tra gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti e la realizzazione di una piena inclusione in ambito scolastico, affermando quanto il modello culturale della diversità e la predisposizione alla relazione educativa siano fattori chiave per pensare la reale evoluzione di un ambiente inclusivo⁴.

Per questo motivo, ho deciso di iniziare gli incontri dei programmi di abilitazione all'insegnamento, chiedendo

una definizione di 'diversità'. Il primo impatto è l'incredulità per quella che sembra essere una questione banale, soprattutto per chi è specializzato nelle discipline letterarie ed è avvezzo al rimando etimologico dei termini. Quindi, generosamente qualcuno abbozza una definizione per contrasto: «Diverso è ciò che non è normale», oppure che «devia, si allontana dalla norma». Altri aggiungono: «Ciò che non si conosce», oppure, con grande slancio, altri si arrischia nel dire che «la diversità è una ricchezza».

I percorsi di pedagogia sul tema dell'integrazione e dell'inclusione iniziano perciò constatando che il primo pensiero sul diverso è spesso rivolto all'*alterità*, qualcuno che si osserva a distanza. Prosegue con la riflessione sul concetto di norma, in un confronto dialogico tra esperienza e teoria, giungendo alle questioni aperte da Georges Canguilhem⁵, sul rapporto tra fatto e valore: la norma segnala ciò che accade con maggiore frequenza nella maggioranza degli individui di una specie ma, da rilievo statistico, finisce per essere identificato come valore prescrittivo (ciò che è bene che sia). Si apre un fronte di nuova riflessione, inerente all'ambito socio-culturale, oltre

che all'etica: chi possiede l'autorità per esprimere tale giudizio e su quali basi è formulato?

La scuola è un ambiente vivo e vitale, in cui s'incontrano modelli culturali e immagini della diversità, di cui i docenti sono portatori, in grado di incidere sulla lettura degli allievi e sulle loro pratiche di accoglienza e partecipazione⁶.

Quindi, il presente contributo condivide e muove dal principio secondo cui

gli insegnanti, nello specifico, possono contribuire con i loro atteggiamenti a predisporre un terreno fertile sul quale possono proliferare comportamenti respingenti ed escludenti nei confronti del diverso o, di contro, possono predisporre uno spazio di educazione alle differenze finalizzato a promuovere e diffondere la cultura dell'inclusione e l'acquisizione di metodologie e strumenti didattici da impiegare nella pratica dell'insegnamento delle pari opportunità e delle pluralità esistenziali a scuola⁷.

Felicity Armstrong usa una metafora per spiegare la distinzione tra integrazione e inclusione: i termini accesso e partecipazione mostrano il momento che definisce il passaggio tra l'arrivare alla stazione ferroviaria e il poter prendere il treno⁸. L'integrazione consente al singolo disabile di adattarsi all'ambiente in cui è inserito, uno spazio fisico, ma anche mentale, pronto ad accettare la sua presenza e a favorirla. In questo caso, il diverso è una persona cui i normali consentono d'inserirsi nei 'loro' spazi; è una rappresentazione del soggetto per difetto, soprattutto fondata su una lettura medica, che corre il rischio della delega specialistica.

L'educazione inclusiva, invece, si caratterizza come accoglienza e impegno a modificare la cultura e le pratiche, non soltanto scolastiche, in vista della crescita di tutta la comunità. Ogni bambino (ogni persona) ha beneficio dall'incontro e dalla partecipazione ad attività nelle quali le differenze individuali e i diversi stili di apprendimento sono valorizzati. La questione centrale è la ricerca delle condizioni che favoriscono l'autonomia e l'eliminazione delle barriere alla partecipazione di tutti. Per fare ciò, l'autonomia si deve liberare dal mito individualistico e dall'idea di autosufficienza (saper fare da soli), per aprirsi alla possibilità di accedere e far uso degli strumenti e degli aiuti disponibili al fine di

trasformare le risorse in agenti di 'capacitazione' e di partecipazione⁹.

La diversità nella scuola può essere risorsa strumentale perché spinge a una didattica innovativa e personalizzata di cui usufruiscono tutti, prestando attenzione alle differenze intra e interindividuali; inoltre, educa a prendersi cura della/e relazione/i, quale elemento cardine della proposta didattica, agendo attraverso la sperimentazione di differenti canali comunicativi.

Altro ambito sollecitato dalla presenza della diversità in aula è certamente la valutazione. In un Percorso Abilitante Speciale con corsisti di materie letterarie, una docente che prestava supplenza presso una scuola secondaria di primo grado, ha portato l'esperienza di un gruppo di genitori che ha contestato la votazione buona riservata a un ragazzo con disabilità, a fronte della sufficienza per i loro figli. La valutazione deve essere standardizzata o atta a considerare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali?¹⁰

Come abbiamo osservato, la diversità impone al docente una profonda meta-riflessione sul suo 'essere docente', sui fondamenti e sui fini dell'educazione, lo obbliga a fare teoria e teoresi del suo agire educativo. L'epistemologia pedagogica non può essere ridotta a supporto dell'azione didattica, come evidenzia Giuseppe Vico, ma deve smuovere la riflessione e la presa di coscienza che la scuola è

tempo e spazio dove si giocano destini e speranze, spazio reale e simbolico dove si mediano e si spartiscono miserie e grandezze nella dimensione intenzionale alta dell'avventura, del viaggio, della diversità come opportunità di personalizzazione educativa e spirituale, dell'approdo in uno spirito e in uno stile di porsi e di vivere che aiuta a imparare a prendersi cura di se stessi, degli altri e della stessa istituzione che ha tra i suoi fini quello essenziale di essere giusta, di tutti e di ciascuno, per la formazione dell'uomo e del cittadino¹¹.

La diversità diviene, quindi, soprattutto risorsa intrinseca per la formazione, che arricchisce la nostra umanità con la sua sola presenza. Riprendo il pensiero di Luigina Mortari: «All'essere umano non basta vivere; ha necessità di dare significato al tempo della vita, di inverare l'esistenza in un orizzonte di senso»¹². Un esempio è nell'ascolto delle voci di protagonisti di storie e progetti di vita che nascono da

realtà 'altre' rispetto al modello standard. Questa via, basata sull'incontro e il confronto, rappresenta un principio chiave di didattica inclusiva e consente agli studenti in crescita di riflettere su se stessi e sul significato del loro apprendere: l'inclusione in ambiente educativo avviene quando si compiono esperienze e si attivano apprendimenti in comune con altri, quando si condividono finalità, obiettivi e strategie di lavoro e non semplicemente quando si siede gli uni accanto agli altri.

Accesso e partecipazione

Un esempio è Simona Atzori, artista nata senza braccia, che racconta nel suo libro dal titolo provocatorio «Cosa ti manca per essere felice?», che molte persone le chiedevano come potesse essere così allegra nella sua condizione, portandola a condividere la sua esperienza e scoprendo che le persone imparano a capire dalla differenza, poiché «dalle diversità, nascono cose che altrimenti non esisterebbero. Ognuno di noi, ne ha una, in genere meno visibile della mia, ma l'ha - e magari fa più fatica di me a conviverci». In un'intervista successiva chiarisce il suo pensiero distinguendo tra due parole: accettare e accogliere.

Entrambi i termini definiscono paradigmi pedagogici: il primo richiama una risposta educativa che volge al favorire l'inserimento di un soggetto con difficoltà, ponendo le condizioni affinché sia in grado di agire al pari degli altri. È la risposta che in Italia ha caratterizzato gli anni successivi alla stesura dei principi Costituzionali, con l'affermazione dei valori di uguaglianza e di pari dignità (artt.3,34,38), così che

sulla spinta dei grandi ideali egualitari vengono decisamente contestate le istituzioni totali e si mettono in evidenza gli aspetti sociali della malattia mentale e dell'handicap. Sono di questo periodo importanti leggi che sanciscono i risultati della lotta all'emarginazione (legge 180/78) e che prescrivono l'integrazione dei bambini disabili nella scuola dell'obbligo (legge 517/77) e dei giovani adolescenti nella formazione professionale (legge 845/78)¹³.

Una vera rivoluzione per la quale la scuola non è da subito preparata. Il riconoscimento del diritto all'istruzione per tutti, già presente nella Legge 118/71, si concretizzerà

soltanto grazie al lavoro della senatrice Franca Falcucci, la quale scrive nella relazione all'allora Ministro dell'Istruzione Malfatti parole anticipatrici della riflessione internazionale sull'inclusione¹⁴:

La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento, di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita. In essi esistono potenzialità conoscitive, operative, relazionali spesso bloccate dagli schemi della cultura corrente. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola.

Si lega la possibilità di essere protagonisti del proprio progetto di crescita e di vita da parte di chi ha una difficoltà di apprendimento o una disabilità, al «convincimento» degli insegnanti e del corpo scolastico che le potenzialità della persona sono limitate spesso dal modello sociale e culturale.

Gli anni Ottanta sono anche a livello mondiale un momento di profonda riflessione e revisione dei modelli socio-culturali legati alla diversità, passando dalla definizione su base prettamente medica, attenta a classificare i soggetti in base alle cause di malattia o di traumatismo, a un approccio sociale per il quale l'ambiente di vita e la cultura possono incidere sul funzionamento della persona. S'introduce il termine 'handicap' per definire la «condizione di svantaggio conseguente a una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali». In questa lettura, l'handicap è il risultato dell'impatto sociale e/o la socializzazione di una menomazione o di una disabilità, evidenziando le conseguenze – culturali, sociali, economiche e ambientali – che la persona subisce a causa della presenza della menomazione e/o della disabilità. Lo svantaggio è effetto della riduzione (o perdita) delle possibilità di conformarsi alle aspettative o alle norme dell'ambiente circostante. L'integrazione, che in Italia vede il suo apice con la Legge 104/92, si costruisce su queste premesse: la società non ha un problema da risolvere, ma può essere essa stessa un problema per le persone con disabilità.

Il paradigma dell'accoglienza nasce, invece, nel momento in cui la disabilità, così come la difficoltà di apprendimento, o la vulnerabilità economica e/o sociale, sono incontrati in termini di prossimità.

Riprendendo Simona Atzori, la felicità che manifesta nasce dai genitori che non hanno accettato il suo problema, amandola 'nonostante', ma l'hanno accolta come un dono. Una condizione che ritroviamo nelle parole di Hellen Keller, cieca e sorda dall'età di venti mesi, che visse abbandonata a se stessa fino a sette anni, quando un'educatrice riuscì a instaurare una relazione accogliente e capace di riattivare le sue potenzialità: «una volta conoscevo l'abisso senza speranza, e le tenebre coprivano la faccia delle cose, poi venne l'amore e liberò la mia anima»¹⁵.

Accetto, quindi, la provocazione di Angelo Lascioli:

Il pregiudizio sull'handicap è ciò dietro cui si nasconde un sistema simbolico (la cultura dello scarto) che scarta, in quanto disintegra e quindi frammenta, l'umanità. Limite massimo dell'uomo è proprio quello di non poter bastare a se stesso. Il pregiudizio sull'handicap è allora funzionale a una cultura che nasconde all'uomo la sua vera natura, ovvero quella di essere limite che rinvia ad 'altro'¹⁶.

La presenza del bambino disabile nell'istituzione scolastica spinge a una simbolizzare del limite, e ciò è possibile proprio nel portarlo dentro la cultura. È così che, partendo da tale incontro, si può riscoprire un senso nuovo nel 'limite' stesso, come *limen*, ossia ingresso, soglia, passaggio verso un «pensiero altro»¹⁷. È necessario definire linee programmatiche per l'inclusione e indicare modelli e strategie di didattica inclusiva, ma non è sufficiente se non si attiva un processo riflessivo nel corpo docente (e nella società) sull'umano e le sue possibilità.

La scuola include se accoglie, se la presenza di vincoli personali rinforza la necessità di una progettualità educativa, anziché interromperla, e crede nella relazione educativa come strumento della professionalità docente, che nasce dal tirocinio della propria umanità.

Dopo un incontro di formazione in cui si approfondiva la relazione educativa con la diversità, si avvicinò un docente, rivelando di essere anche genitore di una bambina con grave insufficienza mentale, chiedendomi perché nella mia presentazione non avessi mai utilizzato la parola «amore», quasi me ne vergognassi perché non

scientificamente utilizzabile. Ritrovai la questione aperta in un capitolo dal titolo «Agire nell'amore», dedicato da Luigi D'Alonzo¹⁸ alla riflessione sul potenziale educativo, in cui si afferma che «l'amore è un atteggiamento interiore che si rivolge a un soggetto proprio perché ha valore in sé», è un atto di accoglienza.

Nelle competenze dell'essere insegnante mi trovo a rileggere le riflessioni sull'«amor pensoso» di Enrich Pestalozzi, nella reciproca ibridazione tra cuore e ragione, dove incontro la «modalità ineludibile del nascere al mondo dell'uomo»¹⁹, che sarà paradigma per le relazioni educative future. L'atto di accogliere l'altro nel suo poter essere e nel suo essere, che è sempre novità e inizio, consente all'educatore di accedere ai propri stati affettivi, non elemento casuale della relazione educativa ma strumento in grado di promuovere sviluppo, crescita e cambiamento, solo quando il legame educativo è un atto di responsabilità, più che vincolo.

In alcune indagini condotte a livello internazionale, gli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado ammettono come elemento critico della loro professione la relazione educativa, soprattutto con la diversità, ma si è osservato che il contatto in classe con una persona disabile, superando il modello di delega all'insegnante specializzato o di sostegno, modifica in maniera positiva gli atteggiamenti degli insegnanti curricolari²⁰.

L'identità della persona si struttura all'interno di un incontro aperto con l'alterità. Questo riconoscimento, questo atto di consapevolezza dell'unicità, che dovrebbe albergare nelle prime relazioni di vita e ritrovarsi nei rapporti educativi successivi, è la base del senso di autostima e di fiducia. Un bambino accolto nella sua originalità è un bambino che esprime in pienezza il suo poter essere e la scuola «è il luogo dove non solo impariamo a scoprire chi siamo, ma anche chi potremmo essere»²¹.

L'inclusione e la ricerca di prossimità

Crede nell'umano è credere nell'educabilità e aver fiducia piena nell'umanizzazione dell'educando, come apertura, potenzialità, possibilità di essere orientata a un fine, il più alto consentito dalla storicità esistenziale. Con la definizione di Alexandre Jollien:

Devo essere capace di combattere gioiosamente senza mai perdere di vista la mia vulnerabilità né l'estrema precarietà della mia condizione. Devo inventare ciascuno dei miei passi e, forte della mia debolezza, fare di tutto per trovare le risorse per una lotta che, lo intuisco bene, mi supera senza per questo annientarmi²².

L'inclusione non è una continuazione del processo d'integrazione, nemmeno una sua evoluzione, è un processo di cambiamento culturale e organizzativo che presuppone lo sforzo di tutti gli attori coinvolti nell'ambiente educativo e sociale per identificare le condizioni materiali, le barriere sociali, economiche, politiche e culturali che producono e causano esclusione. La scuola, e il suo progetto educativo, dovrebbero considerare quegli elementi strutturali e di sistema che possono rappresentare una barriera alla partecipazione di tutti gli alunni²³, perché dell'inclusione beneficiano tutte le persone, come leggiamo nel Preambolo della Convenzione Onu, riconoscendo

gli utili contributi, esistenti e potenziali, delle persone con disabilità in favore del benessere generale e della diversità delle loro comunità, e che la promozione del pieno godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali e della piena partecipazione nella società da parte delle persone con disabilità accrescerà il senso di appartenenza e apporterà significativi progressi nello sviluppo umano, sociale ed economico della società²⁴.

Sul versante cristiano, San Giuseppe Cottolengo, fondatore a inizio Ottocento della Piccola casa della Divina Provvidenza, definiva le persone ferite come «gioie» e «perle», perché la loro vulnerabilità è appello alla fragilità antropologica che ci rende prossimi e ci sollecita alla cura reciproca. La fragilità dell'altro non si risolve nell'opera assistenziale, ma è scuola di umanità.

Si potrebbe riprendere la distinzione di Hannah Arendt fra pietà e compassione. Nella pietà, la situazione dell'altro crea tristezza; nella compassione è la cura che viene prima di tutto, perché richiama l'attenzione al singolare e al particolare, alla situazione concreta del soggetto fragile. La compassione chiede prossimità.

La persona disabile, purtroppo, spesso incontra uno sguardo di pietà, che osserva la condizione dell'altro deficitaria alla luce della propria, definendone uno stereotipo in grado di incidere sulla fiducia in se stesso e

impedendo uno sguardo libero sull'esistenza. La compassione, invece, coinvolge e interpella perché, come afferma Paul Ricoeur: «Non esiste un prossimo; io mi faccio prossimo di qualcuno». La prossimità si realizza nell'incontro da persona a persona, un incontro in cui ci si lascia sorprendere, si è disposti a un cambiamento di prospettiva, di pensiero, di azione²⁵; è una relazione che si rivolge a una singolarità che ha valore in se stessa e non alla luce di ciò che rappresenta per me, per il mio ruolo o funzione sociale²⁶.

La riflessione sull'inclusione mette in discussione la nostra fiducia nell'educabilità umana e chiede un impegno per l'umano, non in chiave di assistenza dell'altro ferito e fragile, ma come cura dell'umanità che è nell'altro e in noi. È una riflessione sulla persona e sul suo essere relazione, incapace di bastare a se stesso, vulnerabile perché esposta alla mano d'altri, non solo in termini fisici, ma anche identitari. L'inclusione si basa sulla consapevolezza che ogni impegno per le persone che presentano bisogni speciali è un impegno per tutti i cittadini e per la nostra umanità. L'inclusione non nega la possibilità che nell'uomo si manifestino condizioni di disabilità o di fragilità, ma la sua attenzione non si ferma all'analisi del deficit o della perdita, considera l'uomo nella sua integralità, limiti e risorse, agendo sul contesto più ampio, sia fisico che relazionale perché avvenga una piena partecipazione²⁷.

Nello specifico scolastico,

questa interpretazione dell'educazione inclusiva implica riconoscere per tutti il diritto alla partecipazione alla realtà scolastica di riferimento per la propria comunità locale. Ciò è molto diverso dal concetto di 'integrazione', che si focalizza sul problema di come un singolo bambino, o un gruppo di bambini, può 'adattarsi' ad una scuola o una classe, piuttosto che concentrarsi sulla necessità di una radicale trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita della scuola, così come della sua organizzazione fisica²⁸.

I termini accoglienza e partecipazione, restando nella metafora di Armstrong della stazione ferroviaria e della salita sul treno, segnano la consapevolezza che l'educazione inclusiva chiama in causa alcune questioni che, a mio avviso, dovrebbero essere affrontate: il tema dei diritti umani, ossia le basi su cui si costruiscono le

comunità e, in conseguenza, come rispondono alla diversità, osservando quali diritti, responsabilità e ruoli di cittadinanza sono estesi a tutti o alcuni dei suoi membri; inoltre, come educatori, impone una seria riflessione in termini di antropologia pedagogica e di responsabilità educativa, perché una diagnosi medica non diventi un destino segnato.

La Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 27 Dicembre 2012, in cui si specificano gli «Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», evidenzia in merito quanto la cultura dell'inclusione sia possibile soltanto approfondendo le competenze di tutti gli insegnanti curricolari, in chiave di comunità educante. È richiesto un cambio di paradigma che si rivolga alla complessità delle classi e alla possibilità per ognuno di avere necessità di una particolare attenzione nel processo di apprendimento, anche per periodi temporanei (un lutto, una malattia improvvisa, una separazione familiare, ecc.), passando da una didattica speciale a una didattica inclusiva. Si auspica a tal fine «un approccio educativo, non meramente clinico», in grado di «individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente». Il Consiglio di classe, micro-comunità nella rete dell'inclusione, è chiamato non soltanto a deliberare piani individualizzati – personalizzati alla luce di diagnosi presentate da professionisti esterni, ma agisce e definisce percorsi di accompagnamento «sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico».

Una questione che ritroviamo nelle ricerche condotte con gli insegnanti, nelle quali emerge quanto l'incontro con il bambino che mostra un bisogno speciale coinvolge primariamente la dimensione relazionale e didattica della professionalità docente, ossia il cuore dell'essere insegnante, piuttosto che gli aspetti disciplinari delle conoscenze²⁹.

La legislazione può orientare e dare indicazioni sulle politiche educative da attuare ma, soprattutto in tema d'inclusione, la cartina di tornasole del reale cambiamento di prospettiva e paradigma è nella prassi, negli incontri e confronti tra modelli culturali della diversità che definiscono la vita scolastica e l'idea stessa di scuola e dell'identità docente.

Tirocinio di umanità

A supporto di quanto rilevato, nel contesto di più percorsi di formazione è sorta la questione da parte dei docenti dell'educabilità in situazioni di grave disabilità, spesso avanzando il dubbio che la presenza in classe della diversità o della fragilità possa essere un elemento limitativo per i bambini normodotati e per gli stessi bambini con bisogni educativi speciali, i quali apprenderebbero e crescerebbero in un contesto più favorevole in istituzioni specializzate loro dedicate. Un dibattito che per molti aspetti ritroviamo nella proposta di creare scuole specifiche per bambini iper-dotati.

Anche ricerche condotte sugli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle differenze a scuola hanno evidenziato che la disponibilità dei docenti cambia a seconda della gravità della disabilità, con senso di inadeguatezza e timore, e la preoccupazione è superiore laddove si manifestano disabilità intellettive, comportamentali o multiple³⁰.

Credo sia il momento di una presa di coscienza collegiale reale, e non solo formale, del ruolo del docente e dell'educatore nell'accompagnare alla definizione di un progetto di vita per tutti i bambini, compatibilmente con la massima possibilità raggiungibile nella personale condizione esistenziale. Come ebbe ad affermare il pedagogista Giuseppe Vico, interrogato sulle medesime questioni, non tutta la vita umana è esauribile in termini razionali, anzi, «oltre la ragione e non contro la ragione, possiamo trovare un mondo di significati nel quale l'handicappato e gli altri possono giocare il loro rischio di fedeltà», la loro liberazione, a livelli qualitativi differenti, con comportamenti esistenziali forse meno elaborati, «ma pur sempre umani»³¹.

Anche un uomo di scuola come Giuseppe Lombardo Radice, parlando di educazione e diseducazione, nel 1925 ebbe ad affermare che «la scuola d'iniziativa pubblica deve rifiutarsi di operare la scrematura dei meglio dotati; perché sarebbe dannosa ai fanciulli che appaiono d'intelligenza comune e forse non sono eccezionali, ma possono essere di più solide qualità che non quelli che appaiono d'intelligenza superiore alla comune»³². Proseguendo nella riflessione, utilizza una metafora: «Il lievito è fatto per la pasta; da solo, del resto, s'acidirebbe sempre più». Emerge sottotraccia una questione, legata

inevitabilmente alla riflessione sull'educabilità, ossia quanto la scuola e i servizi educativi, accogliendo la fragilità e la diversità, possano incrementare le competenze di tutti i bambini e per tutte le persone, riconoscendo alla scuola il compito di promuovere il 'saper essere' e non soltanto il 'saper fare'³³.

L'integrazione, attraverso la figura dell'insegnante di sostegno, rende possibile un inserimento della diversità negli spazi e nei tempi della normalità, ma agisce soltanto su di un versante, occorre invece «pensare altrimenti», come direbbe Paul Ricoeur, e agire in termini di relazioni e di reciprocità³⁴.

La competenza professionale sulla disabilità è indispensabile, ma non sufficiente, se non sorretta «da un discorso pedagogico generale, connotato da riflessioni di ordine antropologico, teleologico e metodologico»³⁵ da parte di tutti i docenti curricolari.

Occorre, quindi, giungere alla definizione di alcuni principi di pedagogia generale che sono il frutto delle riflessioni condotte sui casi 'speciali' da pedagogisti e persone che hanno incontrato e raccontato la propria disabilità, raggiungendo un pensiero comune che interessa l'espressione integrale dell'umano.

Giuseppe Bertagna identifica tre principi³⁶: la «liminarità», ossia la lettura della persona come «un unitario e unico *exemplum* dinamico di cui va colta a volta a volta la specificità, l'originalità, la creatività che varia nel tempo, nello spazio, nelle circostanze, nei contesti, nei prodotti»; l'«integralità personale», quale consapevolezza che la persona non è spiegabile con un solo aspetto o caratteristica, nemmeno come la somma o sintesi delle sue parti; l'«integralità sociale», ossia la visione relazionale della persona che narra della rete in cui il soggetto è inserito e definito.

Alla luce di queste riflessioni, il pedagogista vede l'inclusione sociale di tutti come «la vera declinazione del comandamento che ingiunge a ciascuno di 'amare se stessi come gli altri'», piuttosto che come «strategia di altruismo politicistico e moralistico».

Giuseppe Vico, che iniziò i suoi studi dall'incontro con la disabilità, affermò nelle sue ricerche di pedagogia generale i principi di «non esclusione» e di «autonomia responsabile», sulla base della comune e reciproca responsabilità di persona. Il richiamo personalista lo ritroviamo espresso nell'affermazione di Emmanuel

Mounier, secondo cui «il mondo più basso che si possa percepire per degli uomini è quello che Heidegger ha chiamato il mondo del Sé ('le monde de l'On' – del si dice, si fa, ecc.) quello in cui noi ci lasciamo agglomerare quando rinunciando a essere dei soggetti coscienti e responsabili»³⁷. La temperie culturale del nostro tempo moltiplica le occasioni di incontro tra uomini, anche grazie alle nuove tecnologie sembrano essere scomparse le barriere e i confini, eppure emerge una questione urgente: il problema sembra non essere più la diversità in sé, bensì la somiglianza nella diversità che impegna alla prossimità. Con le parole di Vico:

nel simile, nei suoi occhi e nel suo sguardo, io colgo un mistero che gradualmente si manifesta e dà vita a un mutamento dell'esistente, a una visione rinnovata dell'interazione tra uomini e tra i loro problemi. L'incontrarsi e il camminarsi accanto [...] richiedono una metamorfosi profonda³⁸.

Richiedono di accettare la vulnerabilità che ci abita, di costruire percorsi nuovi di convivenza sulla base della prossimità. Includere è un percorso tra identità e socialità. Seymour Sarason ha definito il senso di comunità come «la percezione di similarità con gli altri, un'accresciuta interdipendenza con gli altri, una disponibilità a mantenere questa interdipendenza offrendo o facendo per gli altri ciò che ci si aspetta da loro, la sensazione di essere parte di una struttura pienamente affidabile e stabile»³⁹. L'inclusione parte dalla costruzione di un 'noi classe', in una scuola che è comunità educante.

In un ambiente inclusivo, i compagni di classe sono risorsa preziosa per attivare processi di cambiamento positivo, ma è necessario fin dal primo giorno facilitare l'incontro e la conoscenza, il lavoro collaborativo, la cooperazione, agendo sul clima di classe per favorire il senso di appartenenza al gruppo.

Accogliere l'altro (alunno, genitore, docente, straniero, ecc.), richiede azioni educative volte alla costruzione di un senso di comunità, questione complessa in un tempo in cui prevale la solitudine interiore, non per ritrovarsi, ma come isolamento.

Un corsista con formazione matematica, al termine di un incontro formativo, riflette: se in aula incontro un ragazzo con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, automaticamente consegno lui una calcolatrice come

strumento compensativo, così da aiutarlo a integrarsi. Tuttavia, spesso i compagni leggono la sua come una facilitazione e lo isolano. Applicare una didattica inclusiva non basta, se non sorretta da una meta-riflessione sul proprio essere docente e da una riflessione di antropologia e teleologia pedagogica.

Un processo inclusivo si fonda su «sostegni di prossimità» e segue alcuni principi⁴⁰: a) promuove percorsi di conoscenza e comprensione; b) attua una relazione educativa in cui l'aiuto non è assistenza, ma consapevolezza che «nella persona vi sono le risorse (emozionali, cognitive, affettive, etc.) necessarie a che l'aiuto si produca», quindi, «l'aiuto consiste nel rendere possibile una riattivazione o riorganizzazione di queste risorse originarie»; c) trova un linguaggio condiviso tra i punti di vista differenti degli attori coinvolti; d) ricerca e promuove quegli elementi familiari che sono il punto di riferimento abituale per il bambino, il genitore, o

l'insegnante, l'educatore nella gestione di situazioni complesse; e) crea relazioni stabili nella rete formale della persona disabile (scuola, ma anche territorio, quindi servizi socio-sanitari, associazioni o fondazioni specializzate) e valorizza le relazioni di prossimità spontanee e informali (vicinato, amicali, ecc.).

Una comunità educativa esalta l'unicità personale, non la esclude.

Il percorso dell'inclusione sposta, quindi, il punto focale dalle dinamiche di adattamento del singolo al contesto, con un approccio di sostegno speciale mirato all'inserire il soggetto nella classe, ad un interesse per l'ambiente di vita, su cui sono chiamate ad agire le figure educative (insegnanti *in primis*), alla luce del principio di responsabilità educativa condivisa nella definizione delle espressioni della vita in comune, pensando spazi che siano «equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno»⁴¹.

MONICA CROTTI

University "Cattolica del Sacro Cuore" of Milan

¹ Poesia di Stefano Conforti, ragazzo con la sindrome di Down e la passione per la scrittura, mancato all'età di 22 anni (Id., *L'altra faccia della diversità*, EuroEdizioni, Torino 2000).

² La formazione degli insegnanti nella scuola secondaria negli ultimi anni ha coinvolto soggetti con percorsi formativi molto variegati e ha previsto modalità diverse di abilitazione all'insegnamento. Il presente lavoro si riferisce all'esperienza di sette corsi di Pedagogia Speciale (cinque sono stati tenuti nell'ambito di Percorsi Abilitanti Speciali e due nei Tirocini Formativi Attivi) e di sei corsi di Pedagogia della scuola (tre nei Pas e tre nei Tfa), svolti presso l'Università degli studi di Torino tra il 2013 e il 2016. Nei corsi di pedagogia per insegnanti curricolari la finalità formativa è stata perseguita con percorsi didattici flessibili, meta-riflessivi e attivi.

³ Gli insegnanti partecipanti ai PAS, soprattutto in alcune classi di concorso, sono in servizio da più anni, ma impegnati sul sostegno e non sulla disciplina di abilitazione. È necessario, in questo caso, partendo dall'esperienza, estrapolare un piano di riflessione teorica, talvolta liberando da errate consuetudini o pratiche, per ritornare nuovamente all'elaborazione di strategie d'aula inclusive.

⁴ Cfr. Ringlaben R.P., Griffith K., *The impact of attitudes on individuals with Developmental Disabilities*, in Parette H.P., Peterson-Karlan G. (Eds), *Research-Based Practices in Developmental Disabilities*, ProEd, Austin 2008; Daane C.J., Beirne-Smith M., Latham D., *Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades*, «Education», 121, 2001, pp. 331-338; Forlin C., *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*, «International Journal of Inclusive Education», 14, 7, 2011, pp. 649-654; Forlin C., *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*, Routledge, New York 2012.

⁵ Sulla difficile relazione tra i concetti di normalità e di normatività, si legga Canguilhem G., *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998, p. 144: «Riteniamo che si debbano considerare i concetti di norma e di media come due concetti differenti di cui ci sembra vano tentare la riduzione a unità con l'annullamento dell'originalità del primo. Ci sembra che la fisiologia abbia di meglio da fare che cercare di definire oggettivamente il normale, e cioè di riconoscere l'originale normatività della vita». Per approfondire le ricadute sul piano pedagogico e didattico, si consiglia Medeghini R. (a cura di), *Norma e normalità nei disability studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*, Erikson, Trento 2015.

⁶ Cfr. Zambelli F., Bonni R., *Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q Sort analysis*, «European Journal of Special Needs Education», 19, 3, 2004, pp. 351-366.

⁷ Fiorucci A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», anno II, n. 1, 2014, p. 54.

⁸ Armstrong F., Armstrong D., Barton L., *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*, Routledge, London & New York 2016, p. 88.

⁹ Cfr. Canevaro A., *Autonomia nel tempo delle dipendenze*, in Id., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento 2006, pp. 51-78. La cittadinanza attiva di un individuo dipende dalle sue *capacitazioni*, ossia dalla possibilità di esercitare i diritti di base e vivere le libertà necessarie: «libertà politiche; infrastrutture economiche; occasioni sociali; garanzie di trasparenza; protezione» (Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000, pp. 16-17). I contesti di vita all'interno dei quali le persone crescono, individualmente e collettivamente, devono consentire effettive possibilità di sviluppare le potenzialità e di realizzare il personale progetto esistenziale. Il termine *capacitazione* identifica una capacità 'resa possibile da', è un mettere in grado la persona di esplicitare le sue competenze, anche residuali, è unione di capacità e agibilità (essere e fare). Per approfondire la relazione tra *capacitazione* e diritti umani, si consiglia Nussbaum M. C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna 2002.

¹⁰ L'European Agency for Development in Special Needs Education, ha proposto un modello di 'valutazione inclusiva' attraverso il progetto «Assessment in Inclusive Settings», che ha coinvolto i rappresentanti di 25 Paesi dell'UE dal 2005 al 2008, e si è concluso con le «Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment», un documento d'indirizzo rivolto ai *policy makers* e agli operatori della scuola europei. La 'valutazione inclusiva' è una valutazione progettata per promuovere l'apprendimento e sostenere i processi di inclusione di tutti gli alunni. Tra gli Indicatori di una 'valutazione inclusiva' s'inserisce anche il livello della famiglia, la quale dovrebbe essere coinvolta e partecipare alle procedure di valutazione dei propri figli, evitando in questo modo di sentirsi parte esterna (delegante o competitiva) rispetto alla scuola. La politica scolastica italiana, nello specifico della disabilità, rimanda a una valutazione individualizzata, nella quale i giudizi muovono dalla situazione iniziale e dagli obiettivi previsti nel Piano Educativo Individualizzato, e formativa, atta a osservare la maturazione e l'apprendimento della persona, più che a giudicare una prestazione (Cfr. DPR.122/2009, art. 9: la valutazione degli alunni con disabilità si riferisce «al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del PEI» ed è espressa con voto in decimi). Nelle «Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità», Agosto 2009, si rammenta che «la valutazione dovrà essere riferita ai processi e non solo alla prestazione». Nella Legge 104/92, art.16, comma 2 si definiscono i criteri per la valutazione nelle prove d'esame: «Nella scuola dell'obbligo sono predisposte prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali».

¹¹ Vico G., *L'avvento educativo dei 'poveri cristi'*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 82.

¹² Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia – R.C.S., Milano 2002, pp. XI-L.

¹³ Lepri C., Montobbio E., *Lavoro e fasce deboli. Strategia e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*, Franco Angeli, Milano 1993.

¹⁴ Cfr. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Unesco 1994; *Dakar framework for action: education for all*, Unesco 2000; *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD 2004; *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, ONU 2006. La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità è stata fortemente sostenuta dai Movimenti di pensiero delle stesse persone con disabilità. A questo riguardo, interessante la riflessione provocatoria di Adolf Ratzka, fra i leader del Movimento per la Vita Indipendente: «Non posso accedere agli autobus cittadini perché ho avuto la polio venti anni fa o perché gli autobus non sono accessibili anche a me?». Il momento sociale della disabilità è quello che definisce ciò che realmente dipende da un deficit di funzionamento, da ciò che è legato alle barriere sociali che limitano le libertà personali.

¹⁵ Keller H., *La chiave della vita, l'ottimismo*, Milano, 1917, cit. in Canevaro A., Goussot A., *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2000, p. 40.

¹⁶ Lascioli A., *Superare il pregiudizio sull'handicap: un invito a pensare di più*, Atti di Convegno «I diversamente abili entrano nell'Università di Verona», Università di Verona, 16 ottobre 2003, 2003, p. 11.

¹⁷ Ivi, p. 14.

¹⁸ D'Alonzo L., *Handicap e potenziale educativo*, La Scuola, Brescia 1993.

¹⁹ Dusi P., *Riconoscere l'altro per averne cura. Linee di pedagogia familiare nella società multiculturale*, La Scuola, Brescia 2007, p. 155.

- ²⁰ Cfr. Vianello R., Moalli E., *Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe*, «Giornale Italiano delle Disabilità», 2, 2001, pp. 29-43; F. Zambelli, R. Bonni, *Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: A Q Sort analysis*, «European Journal of Special Needs Education», 19, 3, 2004, pp. 351-366.
- ²¹ Ligorio M. B., Pontecorvo C. (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Carocci, Roma 2010, p. 103.
- ²² Jollien A., *Il mestiere di uomo*, Edizioni QiQajon, Bose 2003, cap. VII. Alexandre Jollien nasce con una grave lesione cerebrale e vive in un Centro specializzato per disabili diciassette anni, evidenziando quanto l'atteggiamento degli educatori fosse rivolto al consiglio di «assumere dei modelli, di seguire degli schemi, mai di scendere nel più profondo di me stesso per trovarvi una sorgente». Grazie all'incontro con un cappellano, scopre la filosofia e si dedica al suo studio, fino al conseguimento della laurea all'Università di Friburgo.
- ²³ La Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, definendo Indicazioni operative a seguito della Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», identifica nel Piano Annuale per l'Inclusione uno strumento utile da inserire nel Piano dell'Offerta Formativa, al fine di «un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie».
- ²⁴ Borgnolo G., De Camillis R., Francescutti C., Frattura L., Troiano R., Bassi G., Tubaro E. (a cura di), *ICF e Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità. Nuove prospettive per l'inclusione*, Erikson. Gardolo (TN) 2009, *Preambolo*, p. 178.
- ²⁵ Per approfondire il carattere teorico ed operativo-progettuale di una riflessione pedagogica sulla prossimità e la prossemicità, si legga Gallerani M., *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2015.
- ²⁶ Cfr. Esclanda R., Russo F. (a cura di), *Homo patiens. Prospettive sulla sofferenza umana*, Armando, Roma 2003, pp. 172-184.
- ²⁷ Il modello di Classificazione del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute (ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health*), promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, muove da un'ottica bio-psico-sociale, osservando la persona in base alle capacità e alle performance agite, in riferimento al proprio ambiente di vita (cfr. cap. 2).
- ²⁸ Armstrong F., *Integration or inclusion? Policy, diversity and education and the 'equality' agenda in England*, «Milieu», 2, 2009, p. 2.
- ²⁹ Cfr. Antonietti M., Bertolini C., *L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 1, 3, 2015, pp. 135-150; Baschiera B., *Le rappresentazioni della professionalità docente nelle relazioni d'aiuto. Valorizzare il passato: la figura dell'insegnante di sostegno*, in Balduzzi L., Mantovani D., Tagliaventi M.T., Tuorlo D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma 2014, pp. 315-320; Antonietti M., *Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2, 2014, pp. 155-174; Tessaro F., *Le rappresentazioni della professionalità docente per i bisogni educativi speciali. Progettare il futuro*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.T., Tuorlo D., Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Aracne, Roma 2014, pp. 321-328; Cardarello R., Martini M.C., Antonietti M., *La voce degli insegnanti: competenze per insegnare nella scuola di base*, in Domenici G., Semeraro R. (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra sfide, comunità sociali e culture*, Monolite, Roma 2009, pp. 587-604; D'Alonzo L., Maggolini S., Zanfroni E., *Gli alunni a scuola sono sempre più difficili? Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2, 2013, pp. 77-89; Mortari L. (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili*, Mondadori, Milano 2013; Ianes D., Demo H., Zambotti F., *Gli insegnanti e l'integrazione*, Erickson, Trento 2011.
- ³⁰ Cfr. Campbell J., Gilmore L., Cuskelly M., *Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion*, «Journal of Intellectual and Developmental Disability», 28, 4, 2003, pp. 369-379; Sze S., *A literature review: Pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities*, «Education», 130, 1, 2009, pp. 53-56.
- ³¹ Vico G., *Handicapati*, La Scuola, Brescia 1984, p. 86.
- ³² Lombardo Radice G., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1951, pp. 112-115.
- ³³ Canevaro A., Malaguti E., *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», II, 2, 2014, pp. 97-108.
- ³⁴ Gelati M., *La formazione degli insegnanti*, in Gelati M., Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione. Scuola e disabilità*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 168: «L'inclusione è un modo di rapportarsi all'altro». Si consiglia, per approfondire, Ricoeur P., *La metafora viva*, Jaka Book, Milano 1981.

³⁵ D'Alonzo L., op. cit., p. 31.

³⁶ Bertagna G., *Tra disabili e superdotati: la pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, «Orientamenti Pedagogici», 56, 6, 2009, pp. 961-983.

³⁷ Mounier E., *Il personalismo*, Ave, Roma 2004, p. 66.

³⁸ Vico G., *L'avvento educativo dei poveri cristi*, Vita & Pensiero, Milano 2007, p. 302.

³⁹ Sarason S.B., *The Psychological Sense of Community: Prospects for Community Psychology*, Jossey-Bass, San Francisco 1974, p. 157.

⁴⁰ Canevaro A., Malaguti E., op. cit., pp. 105-107.

⁴¹ Ivi, p. 102.